

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Educación Artística

TESIS DOCTORAL

El mundo conceptual del alumnado de
Educación Artística

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Elke Castro León

Director

Dr. D. Juan Carlos Arañó Gisbert

Sevilla, 2016

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento más emotivo es para mi marido y mi hijo, Pablo y Diego, por la paciencia demostrada y el cariño que me han aportado durante el largo recorrido que ha supuesto en nuestras vidas la elaboración de este trabajo de investigación.

A mi madre, por su incondicional apoyo y afecto.

Agradezco con especial admiración y respeto la dirección de Juan Carlos Arañó. Sin él, este proyecto no hubiese tenido comienzo, ni tampoco un final.

A los profesores y a los alumnos que, de manera más o menos consciente, construyeron los cimientos para que tuviera lugar este cambio de rumbo en mi proyecto de vida.

Gracias a todos por formar parte de mi historia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Capítulo 1	Introducción	13
1.1	Mi necesidad de investigar en Educación Artística.....	13
1.2	Razones que justifican el estudio.....	15
1.3	Identificación de la temática y planteamiento del problema.....	20
Capítulo 2	Marco teórico de referencia	25
2.1	La creación de significado y la construcción de la realidad	25
2.2	El conocimiento desde la perspectiva epistemológica constructivista	26
2.2.1	Los esquemas de conocimiento.....	27
2.2.2	La estructura cognitiva como anclaje conceptual en el aprendizaje	29
2.2.3	El alumno como “arquitecto” y “constructor” de su propio conocimiento	31
2.2.4	Pensamiento, sentimiento y acción.....	33
2.3	La mediación cultural en la construcción de conocimiento	36
2.3.1	La interpretación de las culturas	38
2.3.2	El análisis cultural	40
2.4	El doble sistema conceptual: Cultura académica vs. Cultura experiencial	41
2.5	La educación como reconstrucción de la experiencia	44
2.6	La mediación social en la construcción del conocimiento: <i>Lo imaginario</i>	46
2.6.1	Características e implicaciones de los imaginarios sociales.....	49

2.7	La interacción social y la intersubjetividad de la realidad construida.....	52
2.8	Conclusión	53
Capítulo 3	Marco metodológico.....	55
3.1	Metodología del estudio.....	55
3.1.1	El paradigma cualitativo en la investigación de la Educación Artística.....	57
3.1.2	El método etnográfico	60
3.1.3	El estudio de casos como estrategia de análisis	63
3.1.4	La limitada visión de la realidad: El metacódigo relevancia y opacidad	65
3.1.5	Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico.....	67
3.1.6	El mapa conceptual como representación del conocimiento	70
3.2	Fin y cuestiones de la investigación.....	72
3.3	Agentes.....	73
3.4	Contexto.....	76
3.5	Instrumentos para recolectar los datos	78
3.5.1	Las “historias de vida” como método de investigación en Educación Artística	79
3.5.2	Recolección de material artístico realizado por los alumnos	81
3.5.3	Entrevista individual	82
3.5.4	El grupo de discusión.....	84
3.6	Tipos de material empírico recolectado	87
3.6.1	Notas de campo	88
3.6.2	Imágenes del material realizado por los alumnos.....	88

3.6.3	Transcripciones.....	89
3.7	Análisis e interpretación de datos	90
3.8	La contrastación como enriquecimiento y aumento de la confiabilidad de la investigación.....	91
3.9	Planificación del estudio.....	94
3.9.1	La prueba piloto	94
Capítulo 4	Trabajo de campo	97
4.1	El acercamiento al campo de trabajo.....	98
4.2	Propuesta a los profesores	99
4.3	Invitación a los estudiantes	101
4.4	Celebración del taller introductorio.....	102
4.5	La interacción con el grupo: El vagabundeo y el establecimiento del rapport.	103
4.6	Recolección de los datos	106
4.6.1	Estrategia 1: “Historias de vida”	107
4.6.2	Estrategia 2: Recopilación de material artístico realizado por los alumnos ...	108
4.6.3	Estrategia 3: Entrevista individual	110
4.6.4	Estrategia 4: Grupo de discusión	112
4.7	Tratamiento de los datos cualitativos.....	118
4.7.1	Organización de los datos.....	119
4.7.2	Análisis de datos asistido por ordenador	121
4.7.3	Creación de los mapas de significados.....	123
4.7.4	Viabilidad metodológica	126

Capítulo 5	Hallazgos	129
5.1	La concepción del Arte como algo vital y cotidiano	129
5.2	El Arte y el sentimiento estético	170
5.3	El concepto de Arte como medio de expresión emocional	172
5.4	La noción del Arte como el dominio de los procedimientos	175
5.5	El Arte como mensaje visual.....	175
5.6	La relación del Arte con su contexto sociocultural	179
5.7	El Arte como proceso investigativo conducente a la innovación	186
Capítulo 6	Conclusiones	189
Capítulo 7	Bibliografía y referencias	195
7.1	Tablas	199
7.2	Ilustraciones	199

Anexos

1.	Recursos para la captación de voluntarios	1
1.1.	Autorización para estudiantes interesados en participar en la investigación.....	1
2.	Recursos para el taller introductorio	2
2.1.	Compromisos entre investigadora y participantes	2
2.2.	Cronograma-Propuesta de compromisos	4
2.3.	Instrucciones para la elaboración de “Historias de vida”	5
3.	Recursos primarios. Estrategia 1: “Historias de vida”	7
3.1.	Transcripción de la autobiografía audiovisual de Alejandro.....	7

3.2.	Transcripción de la autobiografía audiovisual de Alicia	9
3.3.	Transcripción de la autobiografía audiovisual de Alfredo	10
3.4.	Transcripción de la autobiografía audiovisual de Borja	12
3.5.	Transcripción de la autobiografía audiovisual de Helena	14
3.6.	Transcripción de la autobiografía audiovisual de Ignacio	15
3.7.	Transcripción de la autobiografía audiovisual de Irene.....	17
3.8.	Transcripción de la autobiografía audiovisual de Laura.....	18
3.9.	Transcripción de la autobiografía audiovisual de Paula.....	19
3.10.	Transcripción de la autobiografía audiovisual de Sarah	20
4.	Recursos primarios. Estrategia 2: Recopilación de material artístico realizado por los alumnos	23
4.1.	Material realizado por Alejandro	23
4.2.	Material realizado por Alicia.....	25
4.3.	Material realizado por Alfredo	27
4.4.	Material realizado por Borja	29
4.5.	Material realizado por Helena	31
4.6.	Material realizado por Ignacio	33
4.7.	Material realizado por Irene	35
4.8.	Material realizado por Laura	37
4.9.	Material realizado por Paula	39
4.10.	Material realizado por Sarah	41
5.	Recursos primarios. Estrategia 3: Entrevista individual	42

5.1.	Transcripción de la entrevista a Alejandro	42
5.2.	Transcripción de la entrevista a Alicia.....	50
5.3.	Transcripción de la entrevista a Alfredo.....	61
5.4.	Transcripción de la entrevista a Borja.....	71
5.5.	Transcripción de la entrevista a Helena.....	82
5.6.	Transcripción de la entrevista a Ignacio.....	96
5.7.	Transcripción de la entrevista a Irene	107
5.8.	Transcripción de la entrevista a Laura.....	117
5.9.	Transcripción de la entrevista a Paula	128
5.10.	Transcripción de la entrevista a Sarah.....	142
6.	Recursos primarios. Estrategia 4: Grupo de discusión	151
6.1.	Transcripción del grupo de discusión.....	151
6.2.	Fotogramas del encuentro	182

Capítulo 1

Introducción

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer.

FREIRE

1.1 Mi necesidad de investigar en Educación Artística

Cuando decidí orientar mi carrera profesional hacia el campo de la enseñanza, comencé cursando los estudios de máster exigidos para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. El Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES, en adelante), se suponía orientado para proveer a los futuros profesores de la formación pedagógica y didáctica necesaria para afrontar la práctica educativa. El único requisito a cumplir para acceder a dichos estudios consistía en estar en posesión de un título universitario que se correspondiera con la especialidad docente elegida y acreditar cierto dominio de una lengua extranjera.

Por aquellos años, me sentí como aquel niño que cuando aprende a hablar se considera preparado para continuar inmediatamente con un aprender subsiguiente, y que transcurrido cierto tiempo, y estimulado por el entorno en el cual se desarrolla, experimenta el deseo de aprender a leer. Del mismo modo que en el momento que este aprendizaje se produce, el niño descubre un universo a su alrededor totalmente diferente al conocido hasta entonces por él, al llevar a cabo mi intención de hacerme profesora, me adentré en un ambiente que me hizo más sensible y reactiva ante ciertas realidades, y relativamente pasiva a otros sucesos que posiblemente me habrían servido de estímulo si mi elección hubiese sido diferente.

La experiencia vivida a lo largo de la realización del máster MAES, tanto durante la asistencia a las sesiones teóricas como en las prácticas curriculares que desarrollé en un centro público dependiente de la Delegación Provincial de Educación, influyó verdaderamente en las condiciones objetivas bajo las cuales se desarrollaron mis experiencias posteriores que desembocarían en la realización de esta tesis.

Las prácticas llevadas a cabo, fueron ante todo una experiencia vivencial para mí. Así pues, el máster MAES no hizo más que desarrollar mi deseo de conocer, y consecuentemente incrementó mi necesidad de aprender más, de leer más. A veces, se trataba de la lectura de textos que me eran referidos por otros, pero en la mayoría de las ocasiones, era mi curiosidad la que me dictaba que libros debía leer.

Es por ello que, sin plantearme impedimentos personales, económicos, o de cualquier otra índole, me decidí a llevar estas ansias de conocimiento a niveles superiores. Así fue por tanto, cómo surgió la idea de embarcarme en el proyecto que ahora me ocupa, como una inquietud personal en un área concreta con la que me siento muy vinculada, las Artes Visuales y la Educación Artística.

La continuación con los estudios de doctorado la concibo como algo natural, una secuencia lógica y congruente con mis deseos de superación personal y profesional, esto es, una preparación académica conducente a mi crecimiento, como persona que se compromete y asume una preocupación por la educación artística recibida por los jóvenes hoy en día.

A medida que he ido superando las sucesivas etapas formativas que conlleva la realización del doctorado, y de un par de másteres en Educación que realicé con anterioridad a la consecución de estos estudios, he ido adquiriendo herramientas para cuestionar el enfoque tradicional de la didáctica de la expresión plástica. Asimismo, el cultivo de mi formación profesional me induce a percibirme con una actitud diferente a la de otros compañeros, que sin más consideraciones se han lanzado a impartir la docencia tras haber obtenido el título universitario habilitante para desempeñar tal labor.

En estos días en los cuales me dispongo a concluir con la redacción de la tesis, y tras haber investigado y realizado un diagnóstico de la realidad en cuestión, me doy cuenta de lo mucho que ha cambiado mi perspectiva con respecto al alumnado de educación artística en particular, y con respecto también a lo que implica formar a estos individuos en Artes Visuales.

Así, me encuentro ahora preparada para iniciar la acción, y siento estar más próxima al concepto de profesor al cual aspiro llegar a ser algún día. Esa noción que reconoce al docente como promotor fundamental del cambio social, y que actúa de manera motivadora, dando lugar a que sus alumnos construyan un saber significativo para ellos mismos y que les permita convertirse en verdaderos agentes de cambio.

1.2 Razones que justifican el estudio

Cuando se inicia una investigación, como bien expresan Goetz y LeCompte (1988) “las preguntas que se formulan los investigadores están influidas, explícita o implícitamente, por sus experiencias personales y orientaciones filosóficas, que modelan sus intereses y su forma de pensar”. Así mismo, en otras ocasiones la curiosidad del individuo que decide emprender la investigación se ve apelada por fenómenos cotidianos o compromisos ideológicos personales.

En mi caso, la experiencia vivida como profesora en prácticas del Máster Universitario MAES, sirvió para despertar en mí una inquietud relativa a la mejora de la actuación educativa que inspira la formulación de las cuestiones de esta investigación, encauzada a la educación en Artes Visuales.

Durante la realización de las prácticas externas, un fenómeno recurrente en el contexto del aula captó mi interés. En el transcurso de la fase primera de dichas prácticas, consistentes en la observación no participante de cómo era impartida la docencia en varias clases de Secundaria y Bachillerato, me percaté en numerosas ocasiones como la comunicación entre el docente y los estudiantes resultaba fallida dando lugar a la desmotivación y falta de interés del grupo. Y eso, a pesar del gran esfuerzo que el profesor mostraba en hacerles llegar el contenido que muy celosamente había transmitido en sus clases durante hacía ya casi un par de décadas.

Los intentos del docente por llegar a la mayoría de los estudiantes se percibían como inútiles, ofreciendo a estos una y otra vez, contenidos de un campo en el cual se sentían descontextualizados. Las alternativas y aclaraciones que el profesor procuraba en sus explicaciones, resultaban ser estrategias, poco o nada relevantes, que parecían no surtir un efecto muy distinto a lo que anteriormente éste había planteado en el aula.

Con mi asistencia a las clases como observadora, pronto establecí un vínculo cercano con los adolescentes. Mi juventud parecía sumar un punto a mi favor, dado el trato amable que los estudiantes me brindaban. La familiaridad con la que los chicos me acogieron y mi inexperiencia en el campo de la docencia, me hicieron pensar que el

momento en el que me correspondiese impartir las clases, yo sería capaz sin duda alguna, de saber llegar a todos ellos.



Ilustración 1.1: Fotografía tomada con los alumnos en el aula de dibujo durante el periodo de prácticas del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MAES)

Cuando me llegó el momento, el tema que debía explicar a los chicos estaba relacionado con la perspectiva cónica, por lo que comencé a pedir a los estudiantes que salieran a la calle a hacer fotos con el móvil, llevé a los estudiantes a dibujar del natural fuera del centro escolar, e incluso preparé algunas imágenes que extraje de varios videojuegos que quise investigar. Mi estrategia era clara; el uso del móvil, los videojuegos, las salidas,....

Estaba tratando de captar la atención de los estudiantes a través de lo que yo entendía que eran los elementos y las actividades propias de su vida cotidiana. No en vano, ya que el interés que despierta la percepción de una materia se acrecienta cuando ésta presenta cierta relación con las actividades de quien percibe.

Para mi sorpresa, en una conversación informal con los alumnos, estos me comentaron que tan sólo un par de ellos jugaban de manera ocasional a los videojuegos, y en cuanto al uso del móvil, ni si quiera todos ellos tenían uno. ¿Era eso “normal”? ¿A qué clase de adolescentes debía yo instruir en el Dibujo Técnico?.

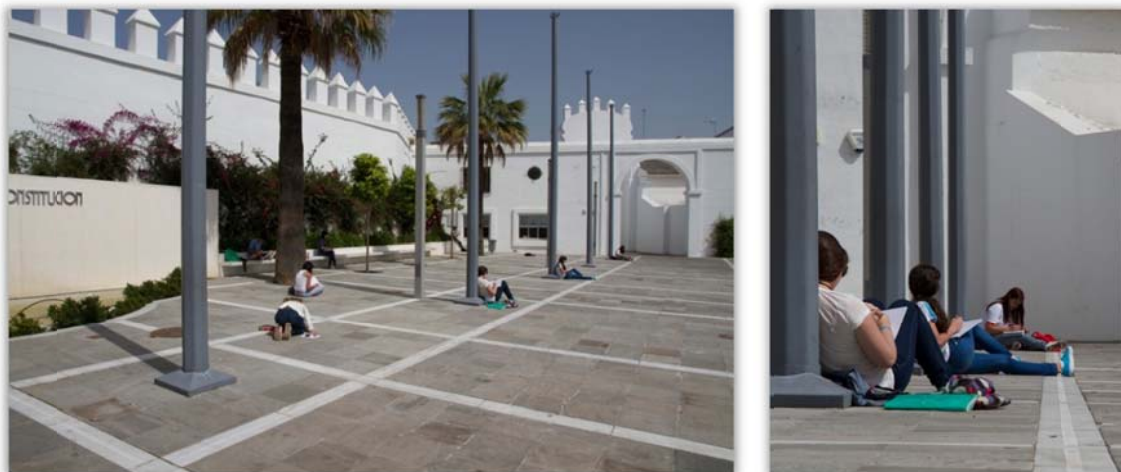


Ilustración 1.2: Fotografías de los alumnos de Educación Plástica Visual de 4º curso de ESO tomadas durante la salida del centro escolar para practicar el dibujo del natural

Lo que pasaba era, que este grupo de escolares no tenía mucho que ver con la imagen de los adolescentes que yo me había formado. Esa imagen que la sociedad proyecta de ellos como consumidores insaciables de música, videojuegos, películas, redes sociales, etc. y un sin fin de cosas más, con las cuales estos chicos no tenían gran relación.

También tarde poco tiempo, en darme cuenta de que no basta con establecer cierta proximidad con los estudiantes, exponer el contenido didáctico tomando como soporte los medios informáticos o recurriendo a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, las tan apreciadas TIC. Pronto me percaté de que en el fondo, aunque mi mensaje hacia los alumnos estaba dirigido en “otra lengua” (la de las nuevas tecnologías), el significado que los jóvenes captaban, difería en gran medida del significado que yo otorgaba al material expuesto.

Cuando le describí mi experiencia con los alumnos a Juan Carlos Arañó, Director del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica de la Universidad de Sevilla, que por aquel entonces era mi tutor del trabajo de final del máster MAES y que posteriormente se convertiría en el director de esta tesis doctoral, recuerdo como este resumió lo sucedido con una palabra: *RUIDO*.

Si buscamos el término ruido en el diccionario de la Real Academia Española, aparece en quinto lugar una acepción proveniente del campo de la Semiología que lo define como aquella interferencia que afecta a un proceso de comunicación.

Eso era pues, exactamente, lo que había pasado en el aula. Resultó que el esquema que yo poseía del adolescente actual estaba perturbando toda posibilidad de comunicarme con ellos, de acceder realmente a los estudiantes y a sus conocimientos. Arañó no lo podía haber expresado mejor.

La imagen de los jóvenes que es proyectada por los medios de comunicación y que yo había deglutido, difería enormemente de la realidad del aula donde trataba de implementar la unidad didáctica que me correspondía, al tiempo que estaba interfiriendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando a la atención y a la capacidad de los estudiantes para descodificar con fidelidad el mensaje que yo pretendía hacerles llegar.

No obstante, durante el periodo de prácticas, pude observar como este problema de comunicación desaparecía entre el grupo de alumnos que asistían a las clases de Dibujo, que parecían entenderse, como si tuviera lugar una convergencia de los significados con los cuales interactuaban los agentes sociales, a pesar de la diversidad de perfiles que coexistían en el aula.

El estudio del mundo conceptual del alumnado de Educación Artística surge por tanto, con la intención de conocer mejor el funcionamiento del grupo de individuos que concurren en las aulas de las enseñanzas artísticas. No es mi deseo quedarme simplemente en la superficie, entrando sólo en contacto con la realidad contextual de los estudiantes de Educación Artística para comprenderlos mejor, sino que estoy dispuesta a profundizar más, y como diría el pedagogo Paulo Freire (2012), a aprender de las relaciones que estos estudiantes establecen con el contexto concreto.

A pesar de ser consciente de lo tópico que resulta afirmar que durante aquella experiencia no fueron los estudiantes los únicos que tuvieron la oportunidad de aprender, sino que también yo como docente pude aprender, me veo en la necesidad de aseverarlo llegados a este punto.

Desde la posición del docente, a veces nos esforzamos en exceso para que nuestros alumnos entiendan el mundo que esperamos para ellos. En cambio, mucho más sencillo y productivo sería que lleváramos a cabo una reflexión sobre cómo es que ellos entienden o no su mundo, y cómo lo entendemos nosotros.

Teniendo esto en cuenta, debemos encontrar espacios de dialogo que nos permitan negociar significados con los estudiantes en torno al Arte y a la práctica artística contemporánea. Al mismo tiempo, es necesario desprendernos también de la idea de que

las enseñanzas artísticas están exclusivamente vinculadas con la adquisición de destrezas y habilidades manuales.

Vuelvo ahora al problema de comunicación existente entre el profesor titular de la materia y los estudiantes, que comentaba con respecto al periodo de prácticas del máster MAES. La postura adoptada por el profesor de Educación Plástica y Visual, poseía un claro carácter directivo, no resultando en ningún momento, facilitadora de conocimientos que pudieran motivar a los alumnos para iniciar y mantener el proceso de aprendizaje. Asimismo, el docente parecía renunciar a la cultura y el contexto social de estos jóvenes estudiantes, ocasionando por tanto, una carencia total de la significatividad del contenido que se enseña en el aula.

Con este modo de proceder, el docente fomenta la función de la escuela como institución incapaz de motivar al alumnado, y lo hace replicando un modelo de docencia donde el educador considerado omnisciente, comparte sus conocimientos con los aprendices presuntamente ignorantes respecto de una materia de la cual supuestamente no poseen conocimiento alguno previo.

Aunque desafortunadamente, la actitud mostrada por el profesor no resulta extraña, dado que al parecer este es el tipo de Educación Artística que se ha venido impartiendo históricamente en las aulas de la mayoría de los centros educativos del país, quedando relegado el interés por esta disciplina a ser considerada un área instrumental, es decir, negando su utilidad como medio para conseguir otros fines o para desenvolverse en las actividades cotidianas.

La Educación Artística así concebida, como comenta Arañó (2002), carente de toda intención por adaptarse al progreso y a los grandes cambios que en la actualidad afectan a toda la sociedad, y en particular a la cultura y la educación, se ve incapaz de conectar con el público al no aprovechar los recursos y las técnicas procedentes de otras disciplinas, o no tratar tampoco con asuntos propios de la vida. Además, lejos de presentar aspectos relevantes para la práctica artística actual, dichas enseñanzas implementadas en las aulas, continúan empeñadas en incidir en cuestiones de estilo y escuela, al tiempo que enfatizan la personalización y cualificación técnica de los procedimientos artísticos. De este modo, las enseñanzas artísticas se llevan a cabo sin que exista una gran diferenciación entre el tipo de instrucción artística que debería recibir un individuo como parte de su educación básica para adquirir una cierta cultura general, o la que debe recibir aquel individuo que decide dedicarse profesionalmente al mundo de las artes.

La competencia artística de los individuos está degradándose en una sociedad que cada día hace un uso mayor del lenguaje visual y la expresión plástica en sus interacciones con el prójimo, y en la que contradictoriamente, los jóvenes se alejan de las disciplinas artísticas, tanto de la Música como de la Educación Plástica, a golpe de ley. Y es pues, que tras continuadas reformas educativas no se contemplan actuaciones dirigidas a la mejora de la cultura visual de la población, sino más bien todo lo contrario.

1.3 Identificación de la temática y planteamiento del problema

Según lo anteriormente mencionado, esta tesis doctoral apuesta por los jóvenes que cursan las enseñanzas artísticas tras finalizar la etapa obligatoria de Secundaria E.S.O., como grupo social diferenciado, el cual se halla inmerso en una cultura que queda delimitada por el contexto social e histórico de la época en la cual viven y determinado por las instituciones familiares, escolares, religiosas, políticas, económicas,...etc.

Estos sujetos a los cuales pretendemos culturizar artísticamente, están acostumbrados hoy en día a crear, acceder y compartir la información y el conocimiento de manera inmediata y constante, utilizando como herramienta para lograr tal fin, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Los fragmentos de información adquirida junto con las imágenes que el individuo percibe, van componiendo sus estructuras de significaciones y configurando su imaginario, de manera aparentemente, sin conexión alguna con sus experiencias e interacciones sociales. En cambio, todo esto va creando en el individuo “incipientes pero arraigadas concepciones ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar la realidad cotidiana y para tomar decisiones respecto a su modo de intervenir y reaccionar” (Pérez Gómez, 1999b, p. 31).

En la sociedad de la información, la escuela obligatoria, ha perdido ya la exclusividad de formar a los jóvenes, los cuales llegan a esta institución en posesión de un importante volumen de informaciones adquiridas en sus prácticas sociales, y relativas a temas muy dispares de la realidad. Desde esta perspectiva, los fenómenos educativos se convierten en fenómenos sociales, de carácter más complejo y dependientes de la cultura dominante y las relaciones que el individuo establece.

El interés de la investigación radica por tanto, en la necesidad de responder adecuadamente a las demandas del alumnado de Educación Artística atendiendo a esta realidad social en la que tienen lugar los fenómenos educativos. Identificar las estructuras de significados de los sujetos que comparten con su grupo de iguales, mediante el análisis de sus discursos y sus prácticas, nos permitirá desvelar el mundo conceptual de nuestros

estudiantes, dándonos la oportunidad de comprender de manera más completa y auténtica los acontecimientos que tienen lugar en el aula.

Así pues, para poder llegar a los significados de los estudiantes, este estudio parte de un supuesto inicial que expresa un problema: Lograr el acceso al mundo conceptual del alumnado de Educación Artística (Arañó, 2005).

A raíz de la identificación del problema, podemos empezar a actuar dentro del marco de referencia que más se adecue para su definición, determinando y encauzando todas las acciones que serán llevadas a cabo a medida que el estudio avance. Este marco de referencia dado el carácter subjetivo de las significaciones de los estudiantes, encuentra como manera más acertada de acceder a dichas estructuras un estudio de enfoque cualitativo. Bajo dicho enfoque se procura provocar las significaciones instituidas al considerarlas como relativamente estables en las interacciones del grupo. Asimismo, y motivado por las cuestiones que surgen en este trabajo, se emplea como estrategia de investigación el estudio de casos para así poder contrastar los significados diferenciados que se establecen en el aula de las enseñanzas artísticas.

Como segunda estrategia, para lograr el acceso a tales redes de significaciones, se plantea llevar cabo un análisis denso de la cultura de estos jóvenes, es decir, desentrañando sus estructuras de significación y estableciendo su campo social y su alcance (Geertz, 2006).

De manera igualmente relevante, se ambiciona reconstruir el *universo simbólico* en el que viven los estudiantes (Cassirer, 2004), como actores fundamentales intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística.

Para interpretar las tramas de significación en las cuales los estudiantes se hallan insertos, se explora en “el lugar de la experiencia”, un lugar donde se produce la transacción entre nuestra vida subjetiva y el mundo objetivo postulado; dos mundos imposibles de ser separados según afirma Eisner (1998).

Con este modo de concebir el estudio, resulta inadecuado transformar el problema en hipótesis, dado que estas surgirán con posterioridad como parte del proceso de investigación. Así pues, no se pretende en ningún caso validar hipótesis planteadas previamente, sino conocer y comprender los sentidos que los estudiantes de Arte otorgan a éste y a la experiencia artística.

Lo que se propone en esta investigación, es describir y valorar dicha trama de sentidos con la cual los agentes implicados dan significados a los objetos y acontecimientos de sus vidas cotidianas para poder interactuar socialmente.

Cabe enfatizar aquí, el carácter interpretativo del estudio, dado que el material empleado son los significados de los actores, y lo que se intenta es comprender la importancia que tienen los hechos o las situaciones para los jóvenes.

Por otra parte, en lo referente a fijar el enunciado de las hipótesis de trabajo, al no hacer explícita ninguna conjetura que limite y restrinja la investigación a los supuestos definidos dentro de un marco teórico establecido, se inicia el estudio con la fuerte intención de favorecer un escenario donde los agentes y los datos que estos arrojen, cobren un protagonismo real y absoluto. Las teorías que se exponen en el capítulo siguiente son, por tanto, consideradas como estructuras de referencia y conjunto de intenciones, que servirán de guía para la percepción, más que como mecanismos para controlar y predecir la existencia de un hecho a partir de un conjunto de condiciones antecedentes.

Será por tanto responsabilidad de la investigadora, que debe observar las informaciones recogidas en el campo de trabajo y ser capaz de identificar lo significativo e interpretar su sentido.

Del mismo modo, la resistencia a establecer a priori las categorías de análisis, responde a la inquietud por evitar comprometer la investigación con una conclusión preconcebida o con una manera particular de ver las cosas. Con este modo de actuar, se consigue minimizar la influencia de las creencias, fundamentos o experiencias de vida provenientes de la investigadora y asociadas con el tema de estudio, en las etapas de recolección y análisis de los datos.

En suma, con esta investigación que desde ahora es compartida con la comunidad educativa, quiero provocar en los lectores, ya sean profesores novicios o docentes con una amplia trayectoria profesional, un cambio en la actitud con la cual se enfrentan por primera vez a los estudiantes de enseñanzas artísticas en el aula.

Desde mi punto de vista, el trabajo docente, es inviable si se realiza con indiferencia al contexto concreto de los educandos, e ignorando sus experiencias previas y paralelas a la escuela.

En una sociedad donde la información está al alcance de todos y la imagen como sistema de representación cobra una importancia vital en los procesos de comunicación, debemos repensar la enseñanza de las Artes y cuestionarnos como docentes, las

posiciones asumidas en relación a los conocimientos en posesión de los estudiantes con los que se trabaja, así como a la práctica y la experiencia artística que el educando haya podido adquirir en otros contextos distintos del académico.

No es mi intención que los lectores de este estudio se apropien sin más de los hallazgos y las conclusiones que aquí son expuestas, dado que en cualquier caso, el contexto en el cual se forjó esta investigación, aunque pudiera parecer similar a la realidad de otros grupos, con total seguridad, este no lo es.

No obstante, sí considero que el seguimiento de las pautas, junto con la puesta en práctica de los instrumentos y las herramientas que componen el diseño de este estudio cualitativo, pueda ser de utilidad para conducir al docente a una “lectura del aula” más profunda, que dé lugar a la obtención de conclusiones ajustadas al contexto de referencia donde este se disponga a llevar a cabo la práctica educativa.

Capítulo 2

Marco teórico de referencia

El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente.

AUSUBEL

La enseñanza se consuma cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno.

GOWIN

En las páginas que siguen realizaré una presentación general de aquellos conceptos y fundamentos teóricos que se definen como categorías claves del razonamiento de esta tesis. Dicho análisis teórico no resulta ser un fin en sí mismo, sino que se precisa para la obtención de criterios conducentes a la resolución de las cuestiones que en este trabajo se plantean, y susceptibles de ser aplicados empíricamente.

2.1 La creación de significado y la construcción de la realidad

Como punto de partida para tratar el tema de la construcción de significados, podemos apoyarnos en el primero de los postulados que expone Bruner (1997), en el que subraya, cómo el pensamiento humano es el responsable de crear el significado de cualquier objeto o acontecimiento en función de la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye. Sin embargo, dotar de un significado concreto a algo, no implica que este algo no pueda ser entendido también de otras maneras. La asignación de varios significados a una misma “cosa” cobra sentido si consideramos la posibilidad de la existencia de distintos sistemas referenciales.

Así, las distintas interpretaciones de significado que el ser humano lleva a cabo, son realizadas en concordancia con las historias personales vividas y con las herramientas intelectuales de la cultura en la que se encuentra dicho sujeto.

Cada sujeto-alumno posee una experiencia peculiar, y es ahí como decimos, en la experiencia humana, donde surge la creación de sentidos y la construcción de la realidad propia de cada individuo.

Por todo ello, se entiende que “la realidad no es una cosa única y homogénea; se halla inmensamente diversificada” (Cassirer, 2004, p. 25), existiendo tantas realidades como sujetos observadores y/o sistemas de referencia considerados.

Lo que nos lleva a determinar lo que entendemos por “realidad”, dentro del marco referencial de este trabajo; un conjunto de acontecimientos tal cual son percibidos por el ser humano en sus experiencias cotidianas. De aquí el carácter subjetivo y fenomenológico del concepto.

Desde el punto de vista teórico, la realidad deja de ser considerada como algo único y con entidad propia, e independiente del observador que la contempla, para considerarse desde una posición constructivista, como algo que se define de distintos modos, en función de las múltiples perspectivas desde las que cada individuo la observa, dando lugar así a diferentes realidades.

Bruner (1997) refiere: “la realidad que atribuimos a los mundos que habitamos es construida” (p. 38) por los propios individuos que la contemplan. “Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes, y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, en realidad, realidades” (Bruner, 2001, p. 115).

Asimismo, según Goodman (1990), las concepciones que conforman esos mundos no están creadas de la nada, sino que construimos mundos en base a otros preexistentes; versiones del mundo ya forjadas, que damos por supuesto para ciertos fines. Se considera por tanto, que no existe un mundo real único, sino múltiples mundos reales, entre los cuales ningún mundo es más real que todos los demás.

2.2 El conocimiento desde la perspectiva epistemológica constructivista

Desde una óptica epistemológica constructivista, acerca del conocimiento humano, Carretero (1994) afirma que éste, lejos de ser una copia fiel de la realidad, se trata de una

construcción elaborada por el propio individuo y realizada a diario con esquemas propios, es decir, con lo construido en su relación con el medio.

El constructivismo, como corriente pedagógica, propone un paradigma según el cual la persona que aprende (sujeto cognoscente) lo hace en función de la relación dialéctica que establece con el objeto (conocido o de conocimiento). De este modo, el conocimiento aparece como resultante de la interacción entre el sujeto y el objeto, independientemente de que el proceso se produzca con la mediación de otros individuos o no. Esto implica por otro lado, el papel fundamental que representa la actividad del sujeto como elemento desencadenante en la construcción del conocimiento.

Dentro del ámbito educativo, destacan como figuras clave del constructivismo: Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Paul Ausubel.

Las aportaciones de Piaget dentro de la corriente constructivista se centran en su teoría del desarrollo de la inteligencia y en como el individuo construye nuevos conocimientos partiendo de la interacción con el medio físico. Piaget fue el responsable de elaborar el concepto y la génesis de las estructuras cognoscitivas como parte fundamental para comprender como se construye el conocimiento. Para el autor, la construcción de unas estructuras de conocimiento cada vez más adaptadas al medio en el que se desarrolla la experiencia del individuo, se debe a dos procesos biológicos que tienen lugar de manera complementaria y simultánea; el proceso de asimilación y el de acomodación. El primer proceso se refiere a la incorporación de la nueva información a los esquemas que el individuo ya posee, y el segundo proceso, a la modificación de dichos esquemas (estructuras cognitivas) para poder incorporar a esa estructura cognoscitiva nuevos objetos.

Dentro del constructivismo, pero en contraposición con las ideas de Piaget, se encuentran las aportaciones de Vygotsky que concibe el conocimiento como la interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico. Para Vygotsky, los seres humanos, como seres eminentemente sociales, construyen nuevos conocimientos a través de un diálogo continuo con otros individuos. En esta interacción, la construcción de conocimientos resulta al comparar los esquemas previos que la persona posee, con los esquemas de los demás individuos con los cuales interactúa.

2.2.1 Los esquemas de conocimiento

Para realizar la construcción de significados de la que venimos tratando en este capítulo, el individuo hace uso de los esquemas de conocimiento que ya posee (estructura

cognitiva), cuya función primordial consistirá en dar sentido a la nueva información percibida en el ambiente que le rodea.

Pero antes de profundizar en la idea de cómo el individuo lleva a cabo tal empresa, y dado que se trata de uno de los conceptos teóricos básicos para abordar este trabajo, considero necesario analizar primero el significado de esquema cognitivo o de conocimiento. Se entiende como esquema aquella “representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (Carretero, 1994, p. 21). De aquí se desprende por tanto, la idea de que el ser humano no actúa sobre la realidad misma, de manera objetiva, sino que lo hace por mediación de los esquemas internos que este posee.

El psicólogo César Coll (1989) propone la siguiente definición del concepto esquema de conocimiento: “la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad” (p. 194), donde incide en la variable temporal, como característica inherente del término.

Dichos esquemas o representaciones, que el individuo irá elaborando y modificando a lo largo de su vida, condicionarán por ende las experiencias que vayan aconteciendo durante toda su existencia, al tiempo que irán conformando su realidad. Estos esquemas constituyen en términos de Kuhn los “anteojos conceptuales” con los que leemos el mundo.

Por otro lado, no sólo resultan aquí relevantes los contenidos que dichos esquemas poseen, sino que también cobra a su vez importancia la organización de los elementos que componen tales esquemas.

Los diferentes esquemas de conocimiento se disponen conectados entre sí conformando la estructura cognoscitiva del individuo, es decir, distribuyendo y ordenando la realidad del sujeto a través de un patrón único, de modo que, la creación o reorganización interna de cualquiera de los elementos que componen dicha estructura alteraría la realidad percibida por este, a la cual se enfrenta en su quehacer diario.

“Los conceptos y las proposiciones de nuestras estructuras cognitivas influyen en todas nuestras percepciones, por lo que la visión que tenemos del mundo es la que nuestras estructuras cognitivas nos permiten tener” (Novak y Gowin, 1988, p. 169).

En este sentido, la posesión de estructuras de conocimiento incorrectas ante las situaciones o conceptos, llevaría al individuo a interpretaciones inadecuadas de la realidad. Este hecho, determina la relevancia de conocer tales estructuras cognoscitivas, más aún, si

de lo que estamos hablando aquí, es de actuar para favorecer el cambio conceptual en nuestros estudiantes.

2.2.2 La estructura cognitiva como anclaje conceptual en el aprendizaje

David P. Ausubel junto con su teoría del aprendizaje significativo, elaborada durante la década de los sesenta, es sin duda, uno de los pilares de una serie de propuestas educativas que siguen vigentes en la actualidad de la práctica docente.

A continuación, me dispongo a hacer algunos comentarios sobre esta nueva manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los elementos que intervienen en dicho proceso, con la finalidad de subrayar sus implicaciones para el tema sobre el que versa este trabajo.

La teoría del aprendizaje propuesta por Ausubel, retoma de Piaget el concepto y la génesis de las estructuras cognoscitivas. Dicha teoría, que toma como punto central de su planteamiento la teoría de la asimilación, refiere la importancia de la función interactiva que las estructuras cognoscitivas existentes desempeñan en el proceso de la adquisición de nuevos significados. Ausubel (1987) describe: “la nueva información es vinculada a los aspectos *relevantes* y *preexistentes* en la estructura cognoscitiva, y en el proceso se modifica la nueva información recientemente adquirida y la estructura preexistente” (p. 71).

Este autor, cuyas ideas se generan dentro de la corriente construccionista creciente en la época, entiende que el conocimiento que posee un individuo se encuentra organizado y jerarquizado según unas estructuras, siendo a partir de estas estructuras como dicho sujeto representa y asimila el mundo.

El concepto principal de la teoría de Ausubel es el de aprendizaje significativo, que define como el mecanismo empleado por el ser humano para adquirir y almacenar grandes cuerpos de conocimiento.

La esencia del proceso del aprendizaje significativo radica en que la nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustancial con la estructura cognoscitiva del sujeto. Es decir, que el nuevo material, interactúa con algún aspecto relevante dentro del conjunto de ideas que el individuo posee en un área particular de conocimientos. Una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición son ejemplos de esas ideas de anclaje que se encuentran presentes en la estructura cognitiva del aprendiz (Ausubel, Novak y Hanesian, 1987).

Coll (1991) entiende que, a medida que las conexiones establecidas entre el nuevo material de aprendizaje y los elementos ya presentes en la estructura cognoscitiva se vuelven más complejas y numerosas, aumenta el grado de asimilación del aprendizaje realizado, y al mismo tiempo, su significatividad.

Así, “cuanto más rica sea la estructura cognoscitiva del aprendiz -en elementos y en relaciones-, mayor será la probabilidad de que pueda construir significados nuevos, es decir, mayor será su capacidad de aprendizaje significativo” (Coll, p. 168).

Ausubel plantea por tanto, el concepto de estructura cognitiva, como un factor clave dentro del proceso de aprendizaje, intensificando su valor al definirlo como el elemento responsable de la significación del material nuevo y de su adquisición y retención.

Según Ausubel, el *quid* de la cuestión en lo que se refiere al aprendizaje significativo, reside, en averiguar lo que el alumno ya sabe, y de este modo, teniendo conocimiento de la estructura cognitiva preexistente, poner a disposición del individuo un material “potencialmente significativo para él, o lo que es lo mismo, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (Ausubel et al., p. 48).

Moreira (2000) compara la tarea de desvelar la estructura cognitiva previa planteada en la teoría del aprendizaje significativo, con la realización de un “mapeamiento” de las ideas, conceptos, proposiciones disponibles en la mente del individuo y sus interrelaciones. Al mismo tiempo que califica la idea de complicada de llevar a cabo, con los instrumentos que son empleados actualmente en la mayoría de los centros escolares para evaluar conocimientos.

Ahora bien, si fuésemos capaces de mapear este conocimiento precedente al proceso de enseñanza, estaríamos más cerca de poder ofrecer al aprendiz, materiales potencialmente relacionables con la estructura de significados de comprensión de la realidad que este posee.

Desde mi punto de vista, el auténtico problema no radica tanto en ser capaces de desvelar el conjunto de esquemas de conocimiento de nuestros estudiantes, o en representar la estructura conceptual mediante mapas cognitivos, para su posterior estudio y entendimiento. En cambio, encuentro que la complicación surge, derivada del hecho de que la estructura cognoscitiva de cada uno de los estudiantes concurrentes en un aula es única y personal, y así lo serán también los significados nuevos que adquieran cada uno de los alumnos.

La singularidad que presentan las estructuras de los individuos, es debida a que en el proceso de aprendizaje, cuando el estudiante aprende una nueva proposición significativa, no adquiere su significado lógico, sino que dicho estudiante adquiere el significado que esta proposición tiene para él, es decir, un “significado psicológico” tal como lo define Ausubel.

El significado psicológico que es por naturaleza idiosincrásico, da lugar a la construcción de esquemas particulares propios del individuo que los desarrolla, originando así estructuras cognoscitivas peculiares conforme al sujeto dado. De manera que, la realidad que experimenta psicológicamente el individuo, es percibida a través del filtro conceptual o de categorías que suponen las mencionadas estructuras cognoscitivas. Esto significa que ante una misma realidad física, dos individuos poseedores de estructuras diferentes perciben dicha realidad de manera también diferente, dando lugar a una interpretación de esta realidad que a priori resultará desemejante.

En todo caso, y a pesar de las diferencias que puedan hallarse entre las estructuras de significaciones particulares de los aprendices, parecen existir significados individuales poseídos por los miembros de una cultura dada que presentan una notable estabilidad al ser compartidos por los diferentes integrantes de dicha cultura.

Estos significados sociales resultan lo bastante similares como para permitir la comunicación y la comprensión interpersonales entre los participantes de esta cultura considerada.

Pese a ello, una vez conocidas las estructuras mediante las cuales los individuos-estudiantes guían su conducta, la dificultad en mi opinión, se encuentra en nuestra capacidad como docentes para dar respuesta satisfactoriamente a la diversidad de experiencias y realidades que convergen en el aula.

2.2.3 El alumno como “arquitecto” y “constructor” de su propio conocimiento

Con la llegada de las pedagogías constructivistas, el alumno deja de entenderse como un receptor pasivo que acumula las informaciones, sin importar el grado de comprensión e interés que presenten para este.

En este sentido, el término de “constructor”, empleado para definir la labor que desempeña el estudiante en relación al conocimiento que adquiere parece quedarse bastante corto, sobre todo teniendo en cuenta, que la implicación de dicho estudiante en el proceso de aprendizaje surge en una fase anterior a la de la “construcción” propia de la

estructura del conocimiento o de los mencionados esquemas que la conforman. Decir que el individuo es el “constructor”, es decir que su labor se centra únicamente en la mera superposición o combinación de las informaciones que le son transmitidas según un plan trazado previamente por otros (Castoriadis, 1995). No obstante, la tarea que el individuo realiza es algo anterior y más compleja, que implica la intervención del mismo desde la gestación en sí de los esquemas, o lo que es lo mismo, desde su diseño. Según esto, el alumno se define como “arquitecto” responsable de proyectar el plan que configura la *función*, es decir, el *sentido*, que adoptan cada uno de elementos concretos de la estructura.

Sabemos por tanto, que la construcción de los *esquemas de conocimiento* no sucede de una manera espontánea, tal como pudiera ser el caso de los esquemas operatorios piagetianos, que se constituyen como otro tipo de esquemas implicados también en el proceso de adquisición de saberes. Es por ello, que surge la necesidad de intervenir en la elaboración de estos esquemas de conocimiento, así como la razón de la existencia misma del aprendizaje escolar (Coll, 1989).

La nueva concepción del aprendiz como creador de su propio conocimiento, supone un avance inestimable en la evolución actual de las teorías del aprendizaje junto con las implicaciones que esto conlleva en la práctica educativa.

Al trasladar este nuevo enfoque al contexto escolar, podemos afirmar que para que tenga lugar una auténtica construcción de conocimiento en el aula, es por tanto imprescindible, implicar al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un proceso de enseñanza dinámico y participativo que promueva la interacción del individuo con la materia que se presenta. Sólo así, el aprendiz será capaz de modificar los esquemas y estructuras cognitivas que posee, y de este modo, podrá seguir aprendiendo.

Desde esta nueva noción de aprendizaje y enseñanza, el individuo que aprende desempeña un rol esencialmente activo en el proceso de construcción de significados, consistente en la reestructuración los conocimientos que se adquieren, de acuerdo con las concepciones básicas previas que posee y mediante el empleo de las herramientas de formas de pensar de la cultura en la cual se encuentra inmerso.

El psicólogo y pedagogo Ausubel (1987) también insiste al respecto de la disposición que debe manifestar el alumno para relacionar sustancialmente y no de un modo arbitrario, el nuevo material con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognoscitiva, es decir, con lo que ya conoce.

Según lo expuesto hasta el momento, podemos destacar entonces como punto de partida del aprendizaje por un lado, los conocimientos previos en posesión del educando, así como por otro lado, la actitud activa que ha de presentar este.

En esta concepción construccionista de la educación, para que se produzca un auténtico aprendizaje y los nuevos conocimientos adquiridos se relacionen de un modo sustancial con la estructura cognoscitiva del educando, será necesario entonces, *apelar conjuntamente con los conocimientos previos; las creencias y motivaciones personales del aprendiz, con el propósito de generar con ello esa disposición positiva del alumno respecto del aprendizaje.*

Atendiendo a estas premisas, resulta clara la necesidad de una reconceptualización también del rol que el educador ha tenido históricamente. Derivado de los nuevos enfoques pedagógicos, el papel que deberá representar el docente es el de facilitador y mediador de situaciones de aprendizaje que sean atractivas para el educando, al tiempo que, validen los conocimientos previos de este y otorguen valor a las experiencias anteriores que posee.

Siguiendo este argumento, el docente será también responsable de generar “andamiajes” que permitan al aprendiz organizar y configurar su estructura de significaciones para construir nuevos conocimientos, con base en los ya adquiridos anteriormente, sin hacer distinciones entre aquellos conocimientos previos originados por mediación de una institución escolar o en cualquier otro contexto.

2.2.4 Pensamiento, sentimiento y acción

La idea del aprendizaje significativo, así como el resto de los términos que en la teoría propuesta por Ausubel se exponen para explicar el aprendizaje cognitivo, constituyen según Novak (1998), los cimientos de su teoría de la educación.

Esta consideración, es debida al papel desempeñado por los conceptos y las proposiciones que forman los conceptos, dentro de dicha teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo. Según lo descrito en el apartado anterior, queda claro que “para aprender significativamente, el individuo debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y las proposiciones relevantes que ya conoce” (Novak y Gowin, 1988, p. 26). De este modo, conceptos y proposiciones se constituyen como elementos centrales en la estructura del conocimiento y base sobre la que construyen los individuos sus significados propios.

Teniendo por tanto presentes las bases de la teoría del aprendizaje significativo, Novak confecciona una propuesta más amplia para hacernos comprender el aprendizaje humano, que divulga atendiendo a la denominación de “*A theory of education*” (una teoría de la educación).

En esta teoría, “el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva del pensamiento, el sentimiento y la acción que tienen lugar en el aprendizaje humano y en la construcción de nuevos conocimientos” (Novak, 1998, p. 109). Dado que la experiencia humana no sólo implica el pensamiento, si estamos interesados como docentes en enriquecer y transformar el sentido de dicha experiencia, deberemos entonces plantearnos no sólo aquello que piensan nuestros alumnos, sino también lo que sienten y hacen estos.

De este modo, según la perspectiva de Novak; pensar, sentir y actuar, son aspectos que intervienen en la construcción de significados, que el profesorado debe integrar, para poder ofrecer a los estudiantes materiales susceptibles de ser potencialmente significativos ante los cuales el alumno presente una actitud favorable y motivadora para el aprendizaje.

Coll (1991), que comparte esta manera de entender la enseñanza, refiere al respecto: “la construcción de significados implica al alumno en su totalidad y no sólo en sus conocimientos previos y su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre éstos y el nuevo material de aprendizaje” (p. 198).

Novak entiende el hecho educativo como una acción en la que intervienen cinco elementos fundamentalmente; el aprendiz, el profesor, el conocimiento (la materia de enseñanza), el contexto y la evaluación. Todos estos elementos, así como la relación que entre los mismos se establece, deberán tenerse en cuenta ya que de la acción compartida entre ellos surgirá un intercambio de significados y sentimientos entre el profesor y el aprendiz que dará lugar a la construcción de nuevos sentidos. El objetivo de ese intercambio es por tanto “el aprendizaje significativo de un nuevo conocimiento contextualmente aceptado” (Moreira, 2000, p. 41).

Las representaciones y significados, que elabora en su pensamiento el alumno que aprende significativamente, son contextuales y sociales, es decir, que son efectivos en un determinado contexto y compartidos por un grupo de individuos dados.

Si analizamos los conceptos; aprendizaje y conocimiento, según la idea desarrollada en los párrafos anteriores, podemos apreciar grandes diferencias entre ambos términos. Novak y Gowin (1988) refieren respecto del aprendizaje y el conocimiento: “no son la

misma cosa. El aprendizaje es personal e idiosincrásico; el conocimiento, público y compartido” (p. 23).

En el evento educativo, dada la imposibilidad de transferencia directa del conocimiento del profesor al aprendiz, se establece un diálogo entre ambos actores donde se discuten, negocian y convienen los significados del conocimiento o materia de enseñanza. Una vez que el profesor y el aprendiz comparten con éxito el significado de la nueva materia es el momento en el que se produce el aprendizaje. No obstante, para que los significados compartidos se relacionen significativamente con algún aspecto relevante de los presentes en la estructura cognitiva del alumno, este deberá manifestar su disposición para aprender.

Según Gowin (1981), existe una etapa previa a la adquisición de conocimientos, consistente en la captación de significados. En la propuesta educativa que nos plantea este, se concentra la atención en la relación que se establece entre; el profesor, los materiales educativos y el aprendiz, con el objetivo de compartir significados. El mismo autor (como se cita en Moreira, 2000) afirma que la enseñanza únicamente se tiene lugar, cuando el significado del material que capta el aprendiz coincide con el significado que el profesor pretende que dicho material tenga para este.

En todo caso, e independientemente de los elementos intervinientes considerados en la construcción de conocimiento, “el alumno es el responsable último del aprendizaje en la medida en que construye su conocimiento atribuyendo sentido y significado a los contenidos de la enseñanza” (Coll, 1991, p. 203).

Se puede concluir pues, que en las teorías formuladas por Novak y Gowin que toman como punto de partida las ideas del aprendizaje significativo de Ausubel, entran también en consideración todas las dimensiones de la experiencia humana; pensamientos, sentimientos y acciones. El proceso de enseñanza-aprendizaje y la construcción de significados, dejan de ser considerados como un asunto exclusivamente cognitivo, y pasan a suponer una parte esencial en dicho proceso; la experiencia afectiva y social del aprendiz.

Si bien son muchos los estudiosos en la materia que comparten esta nueva manera de entender la adquisición de conocimientos, podemos citar como fuente primera a Bruner (1997) el cual afirma al respecto: “No cabe ninguna duda que las emociones y los sentimientos están representados en los procesos de creación de significado y en nuestras construcciones de la realidad” (p. 31).

En cierta forma, en la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel también tiene en consideración la componente afectiva como elemento que interviene en el hecho educativo, cuando hace mención de la disposición positiva que ha de mostrar el alumno para aprender significativamente el material de conocimiento. No en vano, ya que para que el alumno relacione el nuevo contenido de manera sustantiva y no arbitraria, este debe querer hacerlo.

Para Novak, la predisposición para aprender destacada por Ausubel, se encuentra íntimamente relacionada con la experiencia afectiva que el aprendiz tiene en el evento educativo, tanto si esta es positiva, como negativa o indiferente. Así, el proceso de construcción de conocimiento que en la teoría vygotskiana era referido únicamente como un intercambio de significados, es concebido, a raíz de las propuestas de Novak y Gowin, como un intercambio también de sentimientos.

En relación a esta nueva perspectiva de la enseñanza Ontoria (2000) refiere: “El ámbito del proceso de aprendizaje en el aula debe tener como referente a la persona-alumno en su totalidad: cognitividad, afectividad y sociabilidad” (p. 30).

2.3 La mediación cultural en la construcción de conocimiento

Hasta el momento he descrito el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento y establecimiento de relaciones entre conceptos, según el cual el individuo, condicionado por sus esquemas de significaciones internos y sus sentimientos, interactúa de un modo activo con su entorno dando lugar con ello a la elaboración de nuevos significados y sentidos.

Emprendo ahora la tarea de explicar el modo en que la construcción de nuevo conocimiento se ve condicionada no sólo por los factores ya mencionados, sino también, por el medio cultural y social en el cual se desarrolla el individuo.

En primer lugar, es importante entender el concepto “signo” al cual se hará referencia en este apartado, tal y como aparece en los planteamientos de Vygotsky. Abordaremos este término desde su dimensión como estímulo intermedio, es decir, como “algo que representa alguna otra cosa”; el humo es un signo indicador de la presencia del fuego, así como el dibujo de un corazón es empleado como representación icónica del amor, o las palabras y los números son signos simbólicos del lenguaje y las matemáticas. Pero también, atenderemos a su dimensión como mediador social o “herramienta” empleada para influenciar en el comportamiento, las creencias y las percepciones del otro.

Como ya se ha visto, si nos apoyamos en la teoría sociocultural difundida por Vygotsky, podemos aseverar que el aprendizaje, dependerá pues, en gran medida, de las relaciones sociales que establezca el individuo, así como de los signos y herramientas culturales que arman su pensamiento.

La interacción social resulta aquí indispensable, para que tenga lugar la adquisición de significados, habida cuenta de que los significados de los signos son construidos socialmente. Aun pudiendo suceder, que los significados llegasen a la persona a través de los libros o de las computadoras, el individuo necesitaría de la interacción social para asegurarse de que aquellos significados que captó son significados reconocidos por otros individuos y compartidos en una cultura dada y un determinado contexto social.

Tomando en consideración la visión que la filosofía hermenéutica nos aporta acerca de la naturaleza del ser humano, el individuo no se presenta como determinado desde su nacimiento, sino que este, configura su existencia a través de sus actos, y orientado por; sus saberes, sus creencias, sus intereses, sus valores y sus vivencias. Si asumimos por tanto que el ser humano, como proyecto siempre inacabado, se desarrolla en el tiempo condicionado por la cultura y la sociedad en la cual está inserto, estaremos compartiendo en parte, la idea propuesta por Vygotsky relativa al desarrollo cognoscitivo contextualizado del individuo.

La incorporación del concepto de cultura vinculado a las teorías cognitivistas, aparece por primera vez de la mano de Vygotsky, y posteriormente lo hará formando parte también en las consideraciones de Bruner.

Siguiendo con el enfoque de la perspectiva contextual expuesto, Vygotsky afirma que el desarrollo cognitivo del niño está mediatizado social, histórica y culturalmente. Esta idea, como había anunciado, será compartida por Bruner, el cual se muestra más radical aún en su creencia cuando sostiene que la evolución de la mente no podría existir de no ser por la cultura misma. En su obra "La educación, puerta de la cultura" este autor (1997) refiere: "por mucho que el individuo pueda parecer operar por su cuenta al llevar a cabo la búsqueda de significados, nadie puede hacerlo sin la ayuda de los sistemas simbólicos de la cultura" (p. 21).

El culturalismo de Bruner arranca de la premisa de que la educación no es algo aislado, sino que ésta guarda una estrecha relación con la cultura. Ya que, aunque los significados atribuidos a los conceptos; hechos u objetos, forman parte de la mente y de las estructuras cognitivas de los individuos, estos se originan y cobran su sentido del contexto cultural e histórico en el que se crean.

Estas connotaciones culturales referidas a la atribución de significados, aparecen también en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel al definir los *conceptos*, elemento vertebral de su teoría, como “objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún símbolo o signo aceptado” (Ausubel et al., 1987, p. 88).

Ante este panorama, no parece posible comprender a la persona/alumno sin tener en cuenta la cultura en la cual está inserto. Esto implica, que debemos tomar conciencia como docentes del contexto cultural en el que se desenvuelven los estudiantes, ya que, siendo este el medio en el que se conforma el significado de los conceptos, dicho contexto podría diferir cualitativamente del nuestro propio, originando por tanto diferencias de significación en los conceptos referidos en el aula que imposibiliten realizar una conversación efectiva con ellos.

Según esto, para orientar los procesos de aprendizaje será de suma importancia conocer la diversidad cultural existente en el aula. Pero ¿qué se entiende exactamente por cultura dentro del marco de referencia de este trabajo?.

2.3.1 La interpretación de las culturas

Si asumimos la definición dada por Clifford Geertz (2006), la cultura refiere a las *tramas de significación* en las que se hayan insertos los sujetos y que han sido tejidas por ellos mismos. Si lo que se pretende por tanto, es llevar a cabo un análisis de este entramado de significados vividos y actuados dentro de la comunidad del aula, deberemos hacer etnografía, y acometer la tarea entendiéndola como una actividad interpretativa en busca de significaciones.

La cultura de una comunidad, entendida como el conjunto de las estructuras de significación socialmente establecidas por sus miembros, guía la conducta de cada uno de los individuos que participan de dicha asociación. Geertz justifica: “La cultura es pública porque la significación lo es” (p. 26).

De modo que quizás, y sólo quizás, si logramos conocer esta cultura podamos comprender los pensamientos, sentimientos y acciones de los nativos.

En este sentido, el conocimiento y la comprensión de la cultura de nuestros estudiantes por tanto, los haría más accesibles, ayudándonos a nosotros a establecer relevancias y disipar opacidades. En cualquier caso, si no nos es posible encontrar el hilo que teje la red simbólica para que nos guíe por el laberinto de los significados, quedaremos

perdidos sin que parezca viable acceder al mundo conceptual en el que se desarrolla nuestro alumnado.

Desde esta perspectiva semiótica, de búsqueda de sistemas de signos y significados sociales que permiten la comunicación entre individuos, trato de desentrañar las estructuras de significación de los estudiantes; captándolas en primer lugar y explicándolas después.

Para poder comprender la cultura de un aula como grupo humano, debemos captar el carácter normal del conjunto del alumnado sin reducir su particularidad (Geertz, 2006).

La cultura de cada individuo o grupo de individuos, es propia e idiosincrásica, es como una huella de *identidad cultural*. Los significados que los conceptos poseen, adquieren el sentido que esa comunidad en particular les da. Asimismo sucede que las significaciones adquieren una organización y unas jerarquías en función de lo establecido por la comunidad. Tal como se desarrolla en un apartado anterior, no existen dos comunidades que posean una estructura idéntica de significaciones, ya que aunque estas significaciones pudieran tener cierto parecido, en ningún caso, coincidirían plenamente todas ellas.

No obstante, si sería algo común en ambos grupos humanos, la manera en la que construyen las significaciones mediante la acción conjunta de sus miembros.

Blumer (1982) subraya esta idea de la cultura como fruto de la interacción social cuando afirma: “La cultura entendida como concepto, ya sea definida como costumbre, tradición, norma, valores, reglas, etc. se derivan claramente de lo que las personas hacen” (p. 5). Al tiempo que será la cultura, la que informe de como tienen que actuar los miembros de su propia comunidad frente a las distintas situaciones. Sin embargo, no debemos caer en el error de pensar que el concepto de cultura se reduce únicamente a un esquema conductual observable en los individuos de una comunidad.

La cultura no está formada por tanto sólo de elementos materiales, no al menos en el sentido al que ahora me vengo refiriendo. En cambio, está compuesta también por elementos simbólicos; ideas, representaciones y significaciones imaginarias que se negocian y comparten en sociedad. “La cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes [...] es tanto un foro para negociar y renegociar los significados y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción” (Bruner, 2001, p. 128). Será necesariamente mediante la negociación, que las personas alcancen modos de actuar satisfactorios en contextos dados.

De este modo, la cultura se presenta como un sistema vivo sometido a un continuo proceso de cambio como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los miembros de la comunidad que habitan en ella. Bruner se refiere al carácter activo de la cultura cuando afirma de esta que “comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por quienes participan en ella” (p. 128).

El conglomerado de representaciones subjetivas que constituyen la realidad de cada individuo es permanentemente reinterpretado y negociado dentro del espacio de negociación de significados que brinda la cultura. Es entonces, como consecuencia de este mismo proceso de negociación, que se produce la recreación constante de dicha cultura por parte de sus integrantes.

2.3.2 El análisis cultural

Dentro de una misma comunidad cultural, sus miembros participan de una realidad figurada, representada por un simbolismo compartido.

Como describe la antropología filosófica de Cassirer (2004), el ser humano, no puede ya enfrentarse a la realidad de un modo directo, sino que lo hace a través de una red simbólica tejida por los hilos del lenguaje, el arte, el mito, la religión, etc., de tal forma que no puede ver o conocer nada sin la intermediación de estas formas simbólicas.

A partir de este argumento, definimos al ser humano como un ser simbólico que habita en un universo construido por él mismo, que por consiguiente, también es calificado como simbólico.

Este mundo simbólico, no sólo es compartido por el grupo social y elaborado por este, como acabamos de comentar, sino que además es concebido en función de unos parámetros determinados de espacio y tiempo dentro de los cuales transcurre su realidad particular. De aquí se deriva, la necesidad de conocer el contexto cultural del individuo si queremos ser capaces de interpretar y comprender los símbolos constituyentes de su estructura de conocimiento de manera acorde con los sentidos que dicho individuo maneja en el espacio y tiempo concreto que nos concierne.

Una vez seamos capaces de interpretar la cultura que referencia la acción simbólica del individuo o grupo de individuos, deberemos poder hacer interpretaciones defendibles de realidades futuras, apoyándonos en las disquisiciones ya realizadas en base a las realidades pasadas. La manera de garantizar la máxima fiabilidad de estas interpretaciones pasa por la realización de un análisis cultural denso, que profundice en el verdadero sentido

de las personas y los acontecimientos, tratando de llegar más allá de lo superficial y lo obvio.

El análisis cultural es, o debería ser, según define Geertz (2006) en una de sus obras: “conjeturar significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no el descubrimiento del continente de la significación y el mapeado de su paisaje incorpóreo” (p. 32). Al hilo de esta afirmación, cabe destacar, el fuerte carácter interpretativo que considera el autor, debe acompañar al proceso de descripción de las culturas sometidas a examen.

En este contexto, las descripciones de la cultura de los estudiantes deben plantarse atendiendo a los valores que presumimos estos asignan a las cosas, y fundamentándolas en las interpretaciones que ellos hacen de sus experiencias vitales como personas pertenecientes a un grupo particular, es decir, desde el punto de vista de los actores y en sus propios términos.

2.4 El doble sistema conceptual: Cultura académica vs. Cultura experiencial

Si asumimos que la educación sucede dentro de una cultura y no de manera aislada a esta, entenderemos el sinsentido que resulta que los contenidos presentados dentro del ámbito escolar, den de lado a la cultura en la cual decimos están inmersos nuestros estudiantes. Con este gesto, estamos anulando totalmente la funcionalidad del aprendizaje en los centros escolares y por ende, la posibilidad de que los alumnos realicen un aprendizaje significativo, en el sentido definido en apartados anteriores.

Nos encontramos aquí con el siguiente problema. En la actualidad, el modelo de aprendizaje que se hace efectivo en la institución escolar provoca una clara diferenciación entre el ámbito de conocimiento público académico y el ámbito del conocimiento privado experiencial.

El proceso educativo tal como se produce hoy en día, está generando en el alumnado la creación de un doble sistema de estructuras de significación: uno ligado al contexto escolar y destinado a interpretar y responder a las demandas de su vida académica, y otro ligado al contexto extraescolar que el alumno emplea para enfrentarse a los acontecimientos surgidos en su vida cotidiana.

Los autores humanistas conscientes de esta duplicidad de sistemas de aprendizaje tachan de “aprendizaje extrínseco”, a la adquisición de contenidos impuestos culturalmente. Estos contenidos que resultan externos al individuo, totalmente impersonales y ajenos a su

peculiaridad y a su identidad, resultan carentes de interés alguno para los estudiantes. Mientras tanto, abogan por este otro tipo de aprendizaje, el “aprendizaje intrínseco”, de carácter relevante y funcional para el individuo, que tiene lugar fuera del aula, y que surge de las experiencias vitales de cada alumno.

Pérez Gómez (1999b), al igual que otros tantos autores, se percata del desdoblamiento que se produce en la cultura de nuestros estudiantes y advierte la importancia de evitar que se fomente esta yuxtaposición de sistemas conceptuales. El aprendizaje significativo que se lleva a cabo en el aula y se constituye como una cultura particular, la “cultura académica”, aparece cada vez más distanciado del aprendizaje relevante para el alumnado. Un aprendizaje funcional, que se apoya en los pensamientos, sentimientos y acciones que experimenta el joven en su vida previa y paralela a la escuela, y que da lugar a la cultura de su escenario vital cotidiano, una cultura denominada por ello como “cultura experiencial”.

Partir de la cultura experiencial del alumno se hace imprescindible sobre todo cuando tratamos como docentes, de dar lugar a la (re)construcción de las estructuras de significaciones sociales que este posee. No en vano, ya que en el quehacer diario, vivir en cierto tipo de marco social, condiciona la respuesta ante una nueva experiencia, viéndose constreñido el acercamiento a tal experiencia por la propia historia pasada del sujeto (Bruner, 1998).

Al mismo tiempo, debemos tener muy presente, la diversidad existente dentro de las aulas en lo concerniente al desarrollo cognitivo, afectivo y social, que tiene lugar conforme a las experiencias percibidas por los estudiantes en las relaciones sociales establecidas fuera de la institución escolar.

En una sociedad con tal diversificación cultural como la actual, la necesidad de manejar tan amplio rango de creencias, ideales o intereses en el aula, nos lleva a pensar en lo desacertado que resulta dar un tratamiento similar a todos los estudiantes, así como de querer presentar una cultura escolar de valor universal para los diferentes perfiles de alumnos. Más aún si es tenida en cuenta, la legitimidad que todas las distintas opciones culturales poseen para ser tratadas dentro del contenido curricular como de representativas de nuestra sociedad (Gimeno Sacristán, 1999).

Por todo ello, son varios los autores, entre los cuales se podría citar a Bruner o Vygotsky, por ejemplo, que proponen un modelo de aprendizaje fundamentado en los procesos de creación de espacios de diálogo; lugares donde se produce la construcción de significados compartidos, entre el ámbito del conocimiento privado experiencial y el ámbito

del conocimiento público académico, tanto de los aprendices como de los enseñantes. Así pues, se concibe el aula como *foro abierto de debate* donde dar lugar a los nuevos significados compartidos. Para la creación de dichos significados se hace necesario que los miembros de este *espacio de conocimientos compartido*, recurran al intercambio, la interpretación y la negociación de significaciones, por medio de la comunicación y la interacción, y según las reglas de la sociedad en que participan. Únicamente de este modo, es posible evitar la duplicidad de sistemas conceptuales, así como, la creación de esquemas de significaciones que resulten descontextualizados de los ambientes en el que el individuo se desarrolla normalmente.

Estos ámbitos de significados compartidos serán únicos e imposibles de trasladar a otros contextos, dado que cada uno de dichos espacios adquiere un sentido peculiar; una "cultura peculiar", en virtud de los individuos que determinan su configuración, y las significaciones sociales y culturales que dichos miembros compartan con la comunidad creada.

En este nuevo contexto de comunicación, los individuos comparten junto con sus conocimientos, sus intereses y deseos, sus preocupaciones y sus necesidades. Y por tanto, dentro de este espacio surgido a modo de foro de discusión, las experiencias de los estudiantes cobran ahora un carácter público, es decir, la cultura experiencial del alumno ya no pertenece más al ámbito de lo privado, por lo que desde esta perspectiva referencial común, resulta viable establecer como punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje dicha experiencia.

No obstante, tal como se había adelantado, no se trata de obviar las materias instrumentales, ni tampoco la adquisición y el desarrollo de habilidades, o por el contrario, y situándonos al otro extremo de lo tradicional, de hacer un uso exclusivo en el aula del conocimiento "vulgar" de los discentes. Sin embargo, se propone "utilizar la potencialidad explicativa de las disciplinas y la cultura pública para ... provocar la reconstrucción de las preconcepciones del alumno/a a partir del conocimiento de su estado de desarrollo, sus preocupaciones y sus propósitos" (Pérez Gómez, 1999b, p. 74). En el momento en el cual, el proceso de enseñanza deja de procurar imponer al estudiante la cultura adulta, y parte desde las "preconcepciones vulgares" del individuo, este se siente apelado, y en disposición para llevar a cabo un aprendizaje significativo, funcional y por extensión relevante en relación con los intercambios espontáneos de su vida cotidiana.

Si nos servimos de la cultura académica (pública), según lo especificado en el párrafo anterior, dicha cultura lograría desempeñar así una función esencial en el proceso educativo que es: "provocar y facilitar la reconstrucción del conocimiento vulgar" (Pérez

Gómez, p. 74), o lo que es lo mismo, de la cultura experiencial (privada) adquirida por el individuo en su vida previa y paralela a la escuela, evitando por tanto, la creación de múltiples estructuras de conocimiento inconexas entre sí.

2.5 La educación como reconstrucción de la experiencia

Ante este panorama de duplicidad de sistemas de aprendizaje, se produce como decimos, una desconexión importante entre los intereses de los estudiantes y los contenidos que ofrece el sistema educativo, dado que estos presentan una escasa relación con la experiencia cotidiana del alumnado. Dicho distanciamiento entre sistemas se va acrecentando paulatinamente a lo largo de las distintas etapas educativas, hasta alcanzar la educación secundaria y los últimos cursos de la enseñanza reglada obligatoria, provocando la desmotivación del alumnado hacia el aprendizaje y la cultura.

Por tanto, aunque logremos que el aprendizaje que se produzca en el aula sea significativo, en el sentido expuesto en este trabajo, quizás no consigamos que dichos contenidos sean considerados como relevantes por el estudiante. Al no haber puesto en contacto los nuevos esquemas de conocimiento presentados a los individuos en el aula, con las estructuras de significados adquiridas por el alumnado con anterioridad en otros contextos, corremos el riesgo de que los educandos no hallen en el material mostrado, un sentido y un valor funcional, y por dicho motivo, los nuevos conocimientos alcanzados no vayan a ser utilizados como herramientas conceptuales en sus intercambios sociales fuera del entorno académico.

En cualquier caso, cuando se insiste en estas líneas, sobre el aspecto de la enseñanza como reconstrucción de la experiencia, no estamos relegando a la educación académica en ningún momento, de la importante función que esta posee como transmisora de saberes y contenidos valorados culturalmente, que en definitiva supone la transmisión de una visión del mundo. Más bien, se trata de rechazar el enfoque de la escuela tradicional, donde el conocimiento del pasado se establecía como el fin de la educación, para ahora entenderlo como un medio que ayude a comprender y apreciar el ambiente social y cultural en el que se desarrollan nuestros estudiantes, y que sirva para prepararles de cara a un futuro que está sometido a cambios constantes. Con este propósito, tampoco estaríamos por tanto, posicionándonos del lugar de la filosofía de la educación progresista, movimiento que adopta una postura totalmente opuesta a la educación tradicional y a sus ideas. En cambio, estaríamos ocupando un lugar intermedio en el cual es posible adoptar soluciones más profundas e inteligentes ante la situación de la escuela actual.

Dewey (2004), autor que se muestra muy crítico ante el aislamiento de la escuela frente al entorno social y cultural de donde proviene el alumno, así como de otras instituciones sociales, encuentra que existe una estrecha relación entre la educación y la experiencia personal, y dice al respecto,

Vivimos, del nacimiento a la muerte, en un mundo de personas y cosas, que en gran medida es lo que es por lo que han hecho y transmitido las actividades humanas anteriores. Cuando se ignora este hecho se trata a la experiencia como si fuera algo que va directamente al interior del cuerpo y del alma del individuo. No debería ser necesario decir que la experiencia no ocurre en el vacío. Existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia” (p. 82-83).

En palabras de este autor, “toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes” (p. 79). Dewey se plantea también, la posibilidad de basar la educación sobre la experiencia personal del individuo, de modo que quizás, esto pudiera originar más puntos de encuentro entre el docente, adulto y maduro, y el discente, joven e inmaduro, que puntos de desencuentro, tal y como sucede en la escuela tradicional.

No obstante, se debe dejar claro, que la educación y la experiencia real, entendiendo esta última como conjunto de la totalidad de relaciones e interacciones que establece el ser humano con su ambiente, no son exactamente la misma cosa. De hecho, si fuesen consideradas como tal, estaríamos calificando de educativas a todas las experiencias, cuando esto no sucede siempre de esta manera. Para que una experiencia se constituya en conocimiento, esta debe operar con cierta continuidad en las experiencias posteriores, ya sea integrándose de forma acumulativa a las experiencias percibidas en el pasado o dotándolas de un sentido, de modo que dicha influencia favorezca el crecimiento continuado del individuo. Así mismo, es posible que una experiencia resulte antieducativa en el caso en el que esta influya en la persona, provocando la formación de actitudes negligentes o de aversión ante experiencias posteriores y frenando el desarrollo de la misma.

Resulta así, que la teoría de la educación de Dewey conduce a la noción de la educación como reconstrucción continua de la experiencia propia, donde se enfatiza la significación educativa de las vivencias individuales y sociales del ser humano como elementos fundamentales a considerar en proceso de aprendizaje, y se establece la experiencia del individuo no sólo como punto de partida en dicho proceso, sino también como punto de llegada.

2.6 La mediación social en la construcción del conocimiento: *Lo imaginario*

Una vez alcanzado este punto en el desarrollo de las teorías y conceptos que componen el marco teórico de referencia que informa esta investigación, me gustaría plantear la relación que se establece en el ámbito educativo entre; la teoría constructivista del conocimiento, el aprendizaje significativo y la teoría de los imaginarios sociales.

Para comenzar a plantear dicha conexión, cabe citar el siguiente texto de Coll (1991): “para entender el aprendizaje que lleva a cabo un alumno ... es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye a este respecto” (p. 202).

En este sentido, de considerar las interpretaciones subjetivas como una nueva parte de la ecuación que nos lleve a alcanzar una mayor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, recurrimos a lo imaginario. Asimismo, este concepto nos aproxima a conquistar el propósito que en esta investigación se establece; *lograr acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros estudiantes de educación artística.*

Hoy en día, en la investigación educativa comienza a cobrar gran relevancia los enfoques de carácter interpretativo, y entre estos, aquellos que se apoyan en la categoría de *lo imaginario*. Aunque numerosas y diversas, las aproximaciones que existen en torno al concepto de imaginario, todas ellas coinciden en destacar la importancia que adquiere el mismo, en la construcción de significaciones que dotan de sentido a las acciones colectivas. Se considera a un grupo de estudiantes de un mismo aula como colectividad que se instituye como sociedad, y que opera dentro del marco de la institución académica.

En esta investigación, al abordar el tema de *lo imaginario* y sus implicaciones en el proceso educativo, se hace fundamentalmente desde la óptica sociológica de Cornelius Castoriadis, uno de los autores más reconocidos en el campo de los imaginarios sociales, que junto con otros han desarrollado una línea de pensamiento donde el imaginario es considerado como un fenómeno socio-cultural. Otros autores de referencia, pertenecientes al campo de las ciencias humanas y sociales, que estudian la noción de lo imaginario son; Manuel Antonio Baeza, Daniel H. Cabrera o Maurizio Vitta.

Entre aquellos estudiosos de la materia que han llevado a cabo una labor de análisis sobre los imaginarios, con un marcado carácter experimental, y no esencialmente teórico, cabe destacar a: Juan Luís Pintos, Napoleón Murcia Peña y Néstor García Canclini. En relación directa con el campo de la educación, Lidia S. Cálix Vallecillo trabaja con el concepto en cuestión, y trata específicamente del estudio de los imaginarios sociales a

través de su aplicación en el campo de la educación artística, en su trabajo de tesis de doctorado, que llevó por título: *“Los imaginarios sociales en la educación artística”*, y que presentó y defendió en Sevilla, en Junio de 2013.

En este documento, ya ha sido argumentado que cuando nos referimos a los significados que los alumnos construyen, tanto dentro como fuera el aula, estos no son significados cualesquiera. Sus construcciones de sentido están siempre condicionadas en mayor o menor medida, y sus significaciones no resultan enteramente arbitrarias.

Son estos, significados que se concretan a partir de la subjetividad y de lo histórico-social del individuo. Significados que emergen del imaginario, el cual ejerce como marco referencial, que se emplea para interpretar las experiencias de vida cotidiana, como auténticas “matrices de sentido existencial”, en este caso colectivo “o al menos, como elementos coadyuvantes en la elaboración de sentidos atribuidos al discurso, al pensamiento y, muy importante, a la acción social” (Baeza, 2000, p. 14). Al tiempo que éste, es a su vez construido, a partir de las abstracciones de dichas experiencias; de lo que observamos, sentimos e interpretamos, para poder definir y representar nuestra realidad.

Lo imaginario se establece así como “una matriz de conexiones entre diferentes elementos de la experiencia de los individuos y las redes de ideas, imágenes, sentimientos, carencias y proyectos que están disponibles en un ámbito cultural determinado” (Pintos, 1995, p. 9).

Con el fin de dar respuesta a las cuestiones de investigación que en esta tesis se plantean, nos valdremos de lo que Castoriadis (1995) dio en llamar “magma de significaciones imaginarias sociales”, o lo que es lo mismo, “esa urdimbre inmensamente compleja de significaciones que empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad considerada y a los individuos que la constituyen” (p. 68).

En este sentido, la noción de lo imaginario social es heredada del trabajo del sociólogo francés E. Durkheim (1993) que versa sobre “maneras de obrar, de pensar y de sentir, que presentan la importante propiedad de existir con independencia de las conciencias individuales. Y estos tipos de conducta o de pensamiento no sólo son exteriores al individuo, sino que están dotados de una fuerza imperativa y coercitiva, por la cual se le imponen, quiera o no” (p. 43).

La noción de imaginario no responde por tanto, a la imagen de algo; no se trata de algo percibido o algo que pueda ser representado. Se trata de significaciones o

construcciones de sentido que inciden de manera directa en el modo de percibir y de representar la realidad.

El imaginario puede entenderse como una especie de retícula a través de la cual contemplamos las cosas; y son los elementos que componen esta retícula los que nos sugieren el modo de reconocer, seleccionar, acoger, descartar, juzgar cada fenómeno o, en otras palabras, de formar una imagen. Proyectados sobre el agudo y cambiante fondo del imaginario, los datos de la realidad externa reverberan luces, sombras, colores; de modo que lo que acabamos percibiendo es, en última instancia, la figura resultante, de la que puede afirmarse que es la “cosa” real, que se encuentra fuera de nosotros, pero revestida, por así decirlo, de las luces, sombras y colores que le infieren su identidad cultural. (Vitta, 2003, p. 67)

Por otra parte, estos imaginarios no tienen correspondencia directa alguna con condiciones de estatus social, ni económicas, de localización geográfica de los sujetos, ni con cualquier otra determinación objetivable. Se trata de representaciones mentales abstractas, que a modo de esquemas de referencialidad, permiten operar al grupo social que las comparte.

En palabras de Canclini, en una entrevista realizada en el año 2007 por Lindón, “lo imaginario remite a un campo de imágenes diferenciadas de lo empíricamente observable. Los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos o de lo que nos atemoriza o desearíamos que existiera”, “lo imaginario viene a complementar, a dar un suplemento, a ocupar las fracturas o los huecos de lo que sí podemos conocer” (p. 90).

En este sentido, Baeza (2000) manifiesta: “los imaginarios sociales son ejes de articulación del pensamiento y de la acción social frente a la opacidad de la ‘realidad social’. Son formas creativas de vivenciar lo desconocido” (p. 10).

Por todo lo anteriormente mencionado, el acceso a este campo abstracto conlleva numerosas dificultades y desafíos metodológicos, y ha de llevarse a cabo de forma indirecta, a través de las manifestaciones de los individuos. Ya sean orales, artísticas... etc., este tipo de manifestaciones se constituyen; no sólo como una forma de expresión que permite (des)legitimar prácticas y maneras de ver la realidad, sino además, como un poderoso instrumento constructivo de significaciones. Como ser que accede a lo social, el individuo, “le da existencia a tales significaciones en la materialidad misma de sus actos y sus disposiciones sensoriales, en la formación que impone a su imaginación y, sobretodo lo hace en y por su lenguaje” (Cálix, 2013, p. 25).

Se precisa así, recurrir a sujetos empíricos ya que sólo estos nos pueden proporcionar actualizaciones de las matrices de significaciones efectivas en el aula de educación artística.

Además, los esquemas de representación de significados obtenidos a través de las manifestaciones de los individuos, requieren un análisis no sólo explicativo, sino también interpretativo, para el cual deberemos tener en cuenta los criterios propios de los estudios culturales.

Tal como ha sido justificado en apartados anteriores, respecto a la construcción de significados, es posible afirmar que el ser humano es un ser “autoconstituyente”, es decir, responsable de crear sus propias significaciones. Como afirma Castoriadis (1995): “todo conocimiento es conocimiento de un sujeto (por obra de un sujeto), que por lo tanto el conocimiento es un hecho del sujeto y que en su organización está decisivamente afectado por la organización del sujeto como sujeto cognoscente” (p. 221).

Algo esencialmente característico de la naturaleza del ser humano, es su capacidad para actuar y pensar mediante distintos sistemas simbólicos. Esta capacidad de ser simbólico, que lo diferencia de cualquier otro ser vivo, será el instrumento que empleen los individuos para procesar nuevas dimensiones de la realidad; que den lugar al surgimiento de un mundo propio, con su propia organización. “Un mundo para sí, en el cual no puede darse ni formarse nada que no sea transformado (respecto de una X exterior), es decir, formado e informado por esa organización del ser vivo mismo” (Castoriadis, p. 210).

“El reconocimiento de lo imaginario implica reconocer la identidad social sostenida. Toda sociedad, para existir, necesita la creación de un ‘mundo’ de significaciones, que le oriente y estimule” (Cálix, 2013, p. 127).

Si entendemos a toda sociedad, conjuntamente a las instituciones que la recrean, como un sistema de interpretación de ese mundo, para desvelar la propia identidad de una sociedad dada, deberemos ser capaces de reconocer el “sistema de interpretación” que dicha sociedad maneja, del mundo que ella crea.

2.6.1 Características e implicaciones de los imaginarios sociales

Estas formas de representación simbólicas, que constituyen el mundo de significaciones del ser humano, en las cuales los distintos grupos sociales se reconocen, son denominadas imaginarias porque “no corresponden a elementos “rationales” o “reales” y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos” (Castoriadis, 1995, p. 68). Al

tiempo que, se señalan como sociales, porque sólo existen al ser creadas por y para operar en el seno de una sociedad determinada, de una colectividad. Las significaciones imaginarias sociales dan lugar a una “representación” del mundo que incluye a la sociedad misma, así como su lugar en ese mundo (Castoriadis, 1997).

Del mismo modo, cada sociedad considerada genera un caudal propio de significaciones imaginarias sociales, que a modo de conciencia colectiva o mentalidad, instituyen y mantienen unida a dicha sociedad, conformando la psique de los individuos. Es decir, entendido así, en términos sociales, lo imaginario es “una manera compartida por grupos de personas de representarse mentalmente el espacio y el tiempo” (Baeza, 2000, p. 9).

Castoriadis (1989) destaca la importancia de la dimensión histórica de la sociedad, y enfatiza la imposibilidad de comprender los diferentes grupos sociales de no ser tomada en cuenta dicha dimensión.

El individuo humano,... sólo existe como el producto de un perpetuo proceso de socialización, que el individuo es ante todo y sobre todo un fragmento ambulante de la institución de la sociedad en general y de su sociedad en particular. (Castoriadis, 1995, p. 220)

Los sujetos modifican la realidad externa, que no es considerada ya como única y verdadera, sino configurada de manera fraccionada en múltiples realidades sociales, inestables y poco determinadas. Estas modificaciones se realizan con el propósito de crear un marco funcional y acorde con las necesidades, tanto individuales como sociales. Las transformaciones acometidas para adaptar el entorno en el que se desarrollan los individuos se encuentran íntimamente relacionadas con el momento histórico-social y cultural en el que transcurren.

Una sociedad concreta no es sólo, como señala Cabrera (2004) “una estructuración de condiciones materiales de sostenimiento y reproducción de vida sino, ante todo, una organización de significaciones particulares. Estas significaciones juegan un papel definitorio de la ‘especificidad’ histórica de una sociedad como esta sociedad y no otra” (pp. 4-5). Al mismo tiempo que, tal como comenta Baeza (2000), dado que los imaginarios sociales no se formalizan en un universo descontextualizado, dichas significaciones imaginarias, no estarán en ningún caso, libres de una historicidad caracterizante. Es decir, los imaginarios de los estudiantes de educación artística que se encuentran cursando sus estudios postobligatorios en un centro público de la capital de Sevilla dado en la fecha en la

que transcurre la investigación, no corresponderán sino a este grupo social al cual se vincula el estudio.

Con el fin de dilucidar esa matriz de significaciones individuales y colectivas, que da sentido a las actuaciones, tanto de los individuos como del conjunto de una sociedad determinada, y con la intención de alcanzar una comprensión más profunda de su realidad, resulta por tanto necesario, conocer la identidad diacrónica de dicha sociedad. Dado que, como dice Castoriadis (1997), ninguna sociedad surge *in vacuo*. Más bien, todo grupo social emerge siempre con un pensamiento heredado; un pasado y una tradición. En este sentido, resulta inverosímil separar lo histórico de lo social.

El ser humano es un ser experiencial, para quien la existencia en este mundo se presenta como una aventura única (¡no hay dos!) y exclusiva (no existe fuera del hombre). Obviamente este ser experiencial no surge desde la nada, al tener que vivir su experiencia en un espacio y en un tiempo determinados. (Baeza, 2000, p. 18)

En otro orden de cosas, dentro de la noción de imaginario social propuesta por Castoriadis (1989), se establece una distinción entre el “imaginario radical” e “imaginario efectivo”. Por un lado, se define como “imaginario radical”, aquella dimensión cultural e instituyente (que construye y cuestiona lo construido), de capacidad más creativa y profunda, que produce significaciones *ex nihilo*. Por otro lado, el “imaginario efectivo”, conforma la dimensión histórico-social o instituida (que ha sido construida con anterioridad), y hace referencia a lo ya imaginado, a los productos y a sus efectos. Este último nivel del imaginario, que encuentra su raíz y origen en el primero, resulta por naturaleza iterativo y combinatorio.

Baeza (2000), influenciado por el pensamiento castoriadino, refiere al respecto: “el imaginario, antes que social es esencialmente un fenómeno individual. Los imaginarios radicales (individuales) pasan a ser imaginarios sociales porque simplemente, el hombre ha de establecer relaciones sociales en su existencia” (p. 25), movido por su condición de ser social por naturaleza, tal como lo define el propio Aristóteles.

De este modo, a través del establecimiento de las mencionadas relaciones sociales, los imaginarios son colectivizados, es decir, legitimados e instituidos socialmente. Y será entonces, teniendo en consideración ambos niveles de lo imaginario, que a partir de las significaciones sociales, los acontecimientos y los objetos cobren un sentido particular para un grupo social dado.

Agrupadas a modo de magma, las significaciones imaginarias legitimadas de manera social, se encarnan en instituciones como por ejemplo: la familia, la escuela,... etc. Cada una de estas instituciones, posee su particular sistema simbólico compuesto por: creencias, valores, tradiciones, reglas, ideologías e intereses. Asimismo, las representaciones que informan estas instituciones no hacen referencia a “la realidad” ni a la lógica, sino a una realidad social instituida por dicha institución a la cual organiza.

2.7 La interacción social y la intersubjetividad de la realidad construida

Partimos en este apartado, de la idea del imaginario social como esquema conceptual de significaciones que se construye y deconstruye, en esferas diferenciadas o “ámbitos de contingencia”. Pintos (2005) acuña este concepto; *ámbitos de contingencia*, para describir los distintos niveles de abstracción desde los que es posible reconocer una sociedad dada, y en función de los cuales se manifiestan los imaginarios sociales. Estos tres ámbitos diferenciados son:

1. El sistema específico diferenciado (política, derecho, religión, ciencia, etc.)
2. Las organizaciones que concretan la institucionalización del sistema (gobiernos, bancos, Iglesias, Academias, etc.)
3. Las interacciones que se producen entre los individuos en el entorno del sistema

En el contexto colectivo proporcionado por el grupo social, los individuos interaccionan verbalizando sus acuerdos y desacuerdos, llegando o no a alcanzar algún tipo de consenso relativo a los conceptos tratados. Con esta acción, los participantes reproducen los mecanismos de construcción del sentido que comúnmente se emplean en las relaciones sociales diarias. Dicha construcción opera en el medio de la comunicación, no pudiendo tener lugar fuera de este ámbito, dado que no existe realidad alguna externa de los sistemas comunicativos, ya sean estos de tipo: oral, visual, sonoro, escrito, icónico o de cualquier otro.

La aptitud para construir significados se asocia por tanto con las interacciones humanas, o lo que es lo mismo, las relaciones sociales, y supone la presencia de una subcomunidad en interacción que comparta dichas significaciones imaginarias sociales. La capacidad para entender “las mentes el uno del otro”, y así poder compartir los significados, es definida por Bruner (1997) como *intersubjetividad*, dentro de la formulación de sus nueve postulados.

La subjetividad socialmente compartida es entendida como intersubjetividad. De modo que, sólo si existe un cierto nivel de intersubjetividad puede establecerse la comunicación. Ambos, emisor (o emisores) y receptor (o receptores), “deben compartir, aunque sea parcialmente, la definición de la *situación* y, además, deben saber que la comparten” (Coll, 1991, p. 184). Ya que probablemente, el modo en que los individuos participantes de un proceso comunicativo representen un determinado acontecimiento difiera entre estos, así como también difieran las acciones a acometer ante tal evento, no se dará la comunicación, a menos que los participantes de dicho acto lleven a cabo una negociación que converja en una nueva definición intersubjetiva de la *situación* referida.

Desde la perspectiva del constructivismo y la concepción simbólica de la realidad, cabe enfatizar el carácter compartido de la realidad construida, dado que cada uno de los individuos que participa en el acto comunicativo, negocia con el resto de los participantes los significados que confieren a las situaciones.

Bruner (1997) asevera al respecto: “somos la especie intersubjetiva por excelencia. Es esto lo que nos permite ‘negociar’ los significados cuando las palabras pierden el mundo” (p. 39).

Vale la pena destacar igualmente, el hecho de que estos intercambios son siempre colectivos, y nunca individuales, ya que resulta imprescindible la presencia de al menos un emisor y un receptor para que se produzca el acto de la comunicación que da lugar a la construcción de significados.

2.8 Conclusión

A modo de conclusión de este análisis teórico, es posible afirmar que para organizar la teoría y la práctica de la enseñanza artística, así como también la de cualquier otra disciplina, no sólo deberemos considerar una única de las diversas teorías del aprendizaje existentes, ya que ninguna de ellas por sí sola, suministra toda la información necesaria para comprender los procesos y variables que intervienen en la adquisición del conocimiento.

Las distintas teorías e ideas, referidas a la construcción de significados y los procesos cognitivos, expresadas por los teóricos que en este trabajo se exponen, nos suministran información complementaria. De modo que, sólo aunando dichas informaciones y adoptando así un enfoque multidisciplinar, es posible tomar conciencia del importante papel que juegan en el proceso de aprendizaje, no sólo la cultura académica que posee el estudiante, sino también y sobre todo, la importancia que adquieren en dicho asunto las

interacciones acontecidas en el contexto experiencial en el que se desarrollan nuestros estudiantes.

Debe ponerse, por ello, especial atención en el conocimiento de las contingencias culturales y sociales del entorno en el que discurre el alumnado, junto con las relaciones que en dicho medio este establece. Las creencias, los valores, las tradiciones, el bagaje cultural, y en general todos los conocimientos adquiridos a lo largo de los años dentro del seno familiar, del entorno social y académico o inclusive, su experiencia laboral si fuese el caso; es decir, todos los acontecimientos experimentados por el alumno, así como los sentimientos y las emociones vividas, configuran su historia de vida y por ende, configuraran también los esquemas de significación y el imaginario del individuo del cual hará uso durante la construcción de conocimientos.

Así pues, cada una de las experiencias individuales y colectivas que percibe un individuo es una fuerza en movimiento, cuyo valor dependerá de la capacidad de dichas experiencias para favorecer el crecimiento y el desarrollo continuado de la persona.

Del mismo modo, junto con el conocimiento de los acontecimientos que experimentan los escolares, resultan de extraordinaria interés para orientar los procesos de aprendizaje; comprender el sentido y la importancia que atribuyen a sus experiencias vivenciales, tanto dentro como fuera del aula. Al hilo de esta idea, debemos tomar en consideración los imaginarios, connotados positiva o negativamente, como sugiere Baeza (2000), dada su gran capacidad para influir en los individuos en lo que respecta a las maneras de pensar y actuar en sociedad.

Desde esta posición, la construcción de conocimiento no se desarrolla de manera individual y aislada, como si los estudiantes fuesen una *tabula rasa*, o quizás cajas negras construidas sin atributos diferenciados, a la espera de ser llenadas. Sin embargo, el conocimiento es construido a través de complejas redes de intercambio social, que irán constituyendo su estructura conceptual o sistema de interpretación, y a partir del cual el estudiante va fundando sus propios significados y representaciones sobre el arte y la práctica artística; conceptos que se verán simbolizados en su producción artística y en las formas de expresión gráficas y discursivas que el individuo decida emplear.

Capítulo 3

Marco metodológico

Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes, y cada una de las maneras en que lo conocemos produce distintas estructuras o representaciones

JEROME BRUNER

Lo primero que debemos plantearnos antes de comenzar a desarrollar las distintas estrategias metodológicas que van a dar robustez a este estudio, es la noción de investigación que orienta la tesis.

Según la definición dada por Elliot W. Eisner (1979), el término investigación hace referencia al conjunto de actividades intelectuales que son diseñadas para hallar una serie de conceptos, modelos o paradigmas que expliquen el funcionamiento del mundo, para de algún modo, poder fomentar nuestra comprensión del mismo. En este mismo escrito, el autor insiste en la significación de este concepto como algo que no debe limitarse a lo empírico o cuantitativo.

Con la intención por tanto, de desarrollar un modelo de actuación que explique los significados de nuestros estudiantes, y ayude a los docentes del campo de la Educación Artística a alcanzar la comprensión de su mundo, me dispongo, ahora sí, a desarrollar las explicaciones pertinentes de aquellas metodologías que sustentan esta investigación.

3.1 Metodología del estudio

La investigadora desarrolla “conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos” (Taylor y Bogdan, 2010, p. 20). Para ello, esta sigue una investigación flexible cuyo interrogante de partida es el siguiente:

¿Qué estrategias posibilitan el acceso y la posterior reconstrucción del mundo conceptual del alumnado de Educación Artística?

Se considera que la elección de la metodología del estudio debe estar en función del problema de investigación y de los objetivos que se persiguen. Si se analiza por tanto, con detenimiento la cuestión, se advierte que:

- Al analizar las características según Marín (2005), de las principales tendencias metodológicas en investigación educativa, parece haber una correspondencia entre las necesidades derivadas del problema y la *investigación cualitativa*.

Dado el carácter dinámico y subjetivo de los elementos a estudiar y la necesidad de estos de ser comprendidos de manera compleja, se hace evidente lo inadecuado de acudir a enfoques cuantitativos que pudieran tratar los datos referidos como variables posibles de ser cuantificadas o medidas. Igualmente, esta metodología resulta de poca ayuda, al considerar la manera de representar los resultados mediante el uso de cifras, tablas y gráficas, cuando el objetivo de la investigación contempla la “descripción densa” de significados. Del mismo modo, cuando el propósito es comprender e interpretar fenómenos sociales en su globalidad, resulta común que las estrategias metodológicas empleadas para su estudio se centren en sus características cualitativas (Stake, 1999).

Atendiendo a la naturaleza del objeto de estudio de esta tesis, las informaciones cualitativas obtenidas del campo de trabajo, así como las conclusiones derivadas de estas, se presentan reflejadas no en números, si no en palabras e imágenes.

- El modo de acercamiento al objeto de estudio, la comunidad formada por los estudiantes de Arte, es *hacer etnografía* para captar y explicar la multiplicidad de estructuras conceptuales complejas (Geertz, 2006) de este grupo humano determinado.
- Para conocer la cultura de estos jóvenes y averiguar el “sentido de la vida artística” en la práctica vivida por los estudiantes, es únicamente posible obtener información directa al respecto, desde un *enfoque émico*, es decir, desde el punto de vista de los actores.
- El enfoque inductivo de esta tesis, así como su carácter exploratorio y descriptivo conducen a emplear el *estudio de casos* como método de investigación cualitativa.

Si bien es cierto, que el estudio de casos se señala como una opción metodológica muy indicada para investigar en el ámbito educativo y en concreto, en el campo de las artes, la cual nos permite oír las voces de los docentes (Huerta y Domínguez Ruiz, 2014), entonces deberíamos emplearlo también para satisfacer la demanda de los estudiantes de Arte que desde las aulas de Educación Artística se encuentran pidiendo a gritos que se les escuche.

Robert Stake (1999), un autor que ha trabajado extensamente con este tipo de instrumentos afirma: “el caso es una entidad. En cierto modo, tiene una vida única. Es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender y, por consiguiente, hacemos un estudio del caso” (Stake, 1999, p. 114).

El método, que tal como se indica, permite oír las voces de los agentes implicados de manera directa con la temática de interés, mediante la inmersión de la investigadora en un contexto determinado, se fundamenta en la idea de que es posible llegar a conocer las características de un fenómeno y desarrollar teorías que lo expliquen, partiendo del análisis intensivo de un solo caso (Gutiérrez, 2005).

- Resulta oportuno el recurrir a los *mapas conceptuales* como instrumentos para ayudar a los docentes y/o investigadores a profundizar en la estructura y el significado del conocimiento que tratan de entender (Novak y Gowin, 1988), empleando para tal fin, un método que permite ofrecer una imagen plástica de lo que se pretende representar. Se consideran los esquemas conceptuales como la mejor herramienta para destacar la consideración y el sentido otorgado por los agentes de la investigación a los conceptos que conforman el conjunto de sus esquemas de conocimientos (Coll, 1989).

3.1.1 El paradigma cualitativo en la investigación de la Educación Artística

El historiador y filósofo de la ciencia Thomas Kuhn, con la publicación de su libro *La estructura de las revoluciones científicas* en 1962, es el responsable de la noción de <<paradigma>> empleada actualmente en el seno de la comunidad científica.

Según Kuhn (1986), el término se refiere a aquellos modelos de problemas y soluciones que son reconocidos y aceptados en la práctica científica durante cierto tiempo,

y que incluyen una serie de leyes, teorías, e instrumentación, para ser empleados por los miembros de la comunidad. Es decir, la resolución de un problema en la ciencia se torna en paradigma cuando esta misma manera de proceder; sujeta a las mismas reglas, normas y fundamentaciones, es compartida y empleada en su campo científico, como modelo para la investigación, y es utilizada para la generación de una teoría.

Atendiendo a este concepto, en el paradigma cualitativo, según indican Hernández, Fernández y Baptista (2014), se busca obtener información de sujetos, comunidades, contextos, variables o situaciones en profundidad. Para ello, la investigación comienza examinando el mundo social y en este procedimiento se desarrolla una teoría coherente con lo que se observa que ocurre. El punto de partida en este tipo de investigaciones se encuentra en el mundo empírico, en vez de situarse en una teoría particular.

Entendemos por tanto este proceso como inductivo; que va de lo particular a lo general. Es decir, el procedimiento a seguir utiliza la recolección de datos y la confrontación de informaciones, para descubrir lo que se busca, al ir dato por dato, examinando los fenómenos semejantes y diferentes que tienen lugar, hasta llegar a una perspectiva más general, que ayude a desarrollar una teoría explicativa de los hechos.

En este sentido, el enfoque cualitativo tiene muchos puntos de encuentro con el método de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), un método centrado en la labor del investigador como responsable de la generación de teorías a partir de la investigación social.

El enfoque de la teoría fundamentada permite que la persona o personas a cargo de la investigación se centren en desarrollar teorías y conceptos partiendo principalmente de los datos recabados en el campo, y no de supuestos a priori.

De este modo, la teoría que es formulada siguiendo dicho enfoque, se supone logra alcanzar un mayor ajuste con la situación estudiada, de manera que las categorías establecidas en el estudio son fácilmente aplicables a los datos, al tiempo que, dicha teoría se confiere como sumamente apropiada, en el sentido de ser capaz de proporcionar una explicación de la conducta de los individuos así observada.

Por otro lado, desde el paradigma cualitativo, se pretende captar la subjetividad de las personas (creencias, sentimientos, actitudes,... etc.) para comprender desde esta perspectiva, su comportamiento en la realidad cotidiana de las situaciones escolares. Dicho de otra forma, el propósito "es reconstruir las categorías específicas que los participantes

emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 31).

No obstante, para indagar las significaciones construidas por los participantes, el investigador cualitativo centra su atención no sólo en las experiencias y los puntos de vista de los actores, sino también, en su interacción con otros individuos. Con todo, no será en estos momentos, sino en un apartado posterior, cuando aborde el tema de la interacción social con mayor detenimiento, dada la importancia que cobra esta teoría en la investigación.

Así, para afrontar la cuestión desde una óptica cualitativa, dada la naturaleza del campo de conocimiento en el que se mueve este estudio y el problema específico de investigación, se utilizan técnicas de recogida de información, no estandarizadas o estructuradas. En cuanto a la posibilidad de la existencia de una estructura metodológica estándar para ser aplicada en la investigación cualitativa Eisner (1998) declara al respecto:

No conozco ningún «método» para llevar a cabo la indagación cualitativa en general o la crítica educativa en particular. No existe un conjunto codificado de procedimientos que nos cuente algo sobre cómo realizar un estudio perceptivo, intuitivo o esclarecedor del mundo educativo. Desafortunadamente —o afortunadamente— en cuestiones cualitativas los recetarios de cocina no aseguran nada. (p. 197)

Entre las técnicas empleadas en este estudio se encuentran; la observación, las historias de vida, la entrevista semiestructurada, o el grupo de discusión. Todas estas estrategias producen datos de carácter narrativo: textual o visual. El análisis de las informaciones recolectadas se hace por tanto efectivo, mediante el estudio y la interpretación del lenguaje verbal, escrito y visual.

En lo que se refiere a la descripción de los datos, es importante destacar en este punto, que plantear superficialmente las informaciones recabadas en el campo de trabajo, resulta insuficiente e inútil si los fenómenos observados no son interpretados para poder ser entendidos por los lectores, si tenemos presente que de lo que se trata, en último término con este trabajo, es contribuir al progreso en el campo de la Educación Artística.

Siguiendo a Eisner (1998), la utilidad instrumental, ya sea esta de comprensión o anticipación, es la más importante de las pruebas a la que es sometido un estudio cualitativo. Cualquier tipo de estudio elaborado según los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa, debe justificar lo informado, es decir,

traspasar la superficie para lograr ir más allá de lo que es obvio a simple vista, para ayudarnos a entender una determinada situación.

En este sentido, la indagación cualitativa, carece de la utilidad instrumental que precisa, si no centra su esfuerzo en elaborar lo que Geertz (2006) define como “descripción densa”.

El término empleado por el antropólogo para describir su propio método etnográfico, se utiliza para explicar no sólo el comportamiento de un individuo, sino también su contexto. El autor destaca la importancia del contexto, como sistema funcional en el que la conducta de los actores ante los acontecimientos se vuelve significativa; un lugar donde se producen las interacciones con otros individuos, y son establecidos socialmente los significados.

3.1.2 El método etnográfico

Existe una gran diversificación en cuanto a la definición teórica y práctica de aquello que se entiende actualmente como *etnografía*. El término, que encuentra su origen etimológico en el griego, y cuyo significado literal es equivalente a “descripción del pueblo”, es también conocido como la ciencia que tiene por objeto el estudio y la descripción de las razas o los pueblos, así como también de sus culturas.

Este método, que en un principio fue utilizado para acercarse a las comunidades aborígenes, hoy en día es empleado también, para analizar a cualquier grupo social del cual se pretenda alcanzar un mayor conocimiento y comprensión.

Martyn Hammersley y Paul Atkinson (2003) destacan, como principal característica del método, la participación del etnógrafo en la vida diaria de los sujetos durante un período de tiempo, ya sea de manera abierta o encubierta.

Lo habitual en la etnografía es recurrir a la observación participante y no participante. En este estudio, y máxime en los primeros momentos en los que la etnógrafa se introduce en el campo de trabajo, la participación de esta tiene lugar de manera encubierta. La mayor parte del tiempo, la investigadora lo invierte observando lo que sucede en el aula, en los pasillos del centro, escuchando qué se dice, y haciendo acopio de cualquier información que pudiera ser de utilidad. Una vez que es establecido cierto vínculo de confianza con los estudiantes, la etnógrafa participa de manera abierta y comienza a hacer preguntas que sirvan para orientar el tema de la investigación hacia una dirección concreta, haciendo uso de la entrevista, como segunda estrategia fundamental empleada en los estudios etnográficos.

La investigación etnográfica realizada dentro del ámbito educativo, conocida como “etnografía educativa”, nace de los estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos. Este método de investigación, se desarrolla como un proceso heurístico centrado en explorar los acontecimientos que suceden en el contexto escolar para descubrir patrones de conducta que se evidencian en las interacciones de los individuos. En este proyecto, que prioriza el contexto de las enseñanzas artísticas, se persigue el propósito de ayudar a los docentes en su intervención dentro del aula de manera que esta resulte lo más adecuada posible para el grupo en particular.

La investigadora etnográfica, presta también gran atención a los elementos considerados ajenos a la propia institución escolar, tales como: la familia, los grupos de iguales, las condiciones socioeconómicas de la comunidad, etc., pero que definitivamente, ejercen una gran influencia en las significaciones que los estudiantes confieren a los acontecimientos, ya que como se ha mencionado con anterioridad, la enseñanza y el aprendizaje no tiene lugar exclusivamente dentro del ámbito del centro educativo.

La etnografía como método de investigación que se inscribe dentro de la metodología cualitativa, ofrece a la investigadora la posibilidad de entender y describir las visiones y significados de los estudiantes; cómo perciben los acontecimientos los actores que experimentan el fenómeno, así como también cómo se ven a sí mismos, y cómo les gustaría ser vistos por los demás.

Así, la labor de la etnógrafa, no queda limitada al establecimiento de relaciones, la selección de los informantes, la transcripción de textos, etc. Lo que verdaderamente define a la investigación etnográfica es “cierto tipo de esfuerzo intelectual” (Geertz, 2006, p. 21). Hacer etnografía como trata de ejemplificar Geertz, es como intentar descifrar un escrito confuso, incoherente y redactado en otra lengua. Atendiendo pues a esta puntualización, se precisa en la investigación etnográfica que la investigadora realice un esfuerzo para tratar de entender las múltiples estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados, interpretándolas y explicándolas después.

La investigadora etnográfica, trata de describir y reconstruir de forma sistemática las "características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos" (Goetz y LeCompte, 1988, p. 33).

La práctica etnográfica llevada a cabo con este rigor, nos permite la obtención de una imagen real del grupo estudiado, describiendo de manera densa y lo más

detalladamente posible: las costumbres, valores e ideologías que ostentan los miembros de dicha sociedad. Los datos recopilados por medio de esta metodología permiten a la investigadora reconstruir la cultura de un grupo social dado o alguno de sus aspectos, y recrear para los posibles lectores las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos del grupo humano.

El método etnográfico, caracterizado por el uso de técnicas y fuentes de información muy diversas (Hammersley y Atkinson, 2003), es empleado de forma complementaria con el resto de metodologías en uso, que configuran el diseño del trabajo empírico incluido en la tesis. Tal diversidad de técnicas y fuentes utilizadas logran conferir una mayor fiabilidad y validez a la investigación que nos ocupa, aumentando la posibilidad de replicabilidad del estudio. Conjuntamente, el hecho de que la etnografía se desarrolle dentro del propio entorno escolar, refuerza la validez de los constructos generados confirmando la relevancia de los resultados para la realidad instituida por el alumnado en el aula de educación artística.

Es importante destacar la flexibilidad de este método, puesto que no requiere de un diseño perfectamente definido y delimitado previo a la entrada en el campo de trabajo. En cambio, este permite adaptar las estrategias a emplear en el estudio en función del modo en el que se desarrollan los acontecimientos en el entorno estudiado.

Como requerimiento del diseño etnográfico, las estrategias de aplicación deben conducir a la reconstrucción cultural. Así pues, dichos instrumentos han de proporcionar datos representativos de la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados. Los constructos de este modo generados son empleados para estructurar la investigación, pudiendo ser posteriormente desarrollados y confirmados. Esta particular manera de conceptualización y formulación de la investigación etnográfica implica que se evite el establecimiento de hipótesis, constructos o relaciones a priori, al tiempo que influye en la necesidad de posponer la definición de las teorías que orientan el estudio, para así evitar la influencia de dicha teoría en la formulación inicial de las cuestiones de la investigación (Goetz y LeCompte, 1988).

Asimismo, mientras que el método etnográfico nos da la posibilidad de explorar los fenómenos contemporáneos (estudio sincrónico) en sus contextos naturales, debemos tener en cuenta, que resulta imprescindible analizar los acontecimientos y su desarrollo en el tiempo (estudio diacrónico), tal como nos recuerdan Goetz y LeCompte.

3.1.3 El estudio de casos como estrategia de análisis

El caso: un alumno, una clase o incluso un centro educativo al completo, es algo especial que se pretende estudiar. Según define Stake (1999): “el caso es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender y, por consiguiente, hacemos un estudio del caso” (p. 114).

Dentro del paradigma de investigación cualitativo, así como, por el modo en que aborda la comprensión de la realidad, el estudio de casos se presenta como el enfoque metodológico más adecuado para acometer los propósitos de este estudio.

“La realidad”, como afirma Blumer (1982), “sólo existe en el mundo empírico, en el cual ha de buscarse y verificarse” (p. 16). Dicho mundo ha de ser nuestro punto focal de interés; del cual partimos y al cual retornamos.

Así pues, es en el mundo empírico social, es decir, en el ámbito de la experiencia cotidiana, donde se estudia y analiza a los agentes para tratar de comprenderlos dentro del marco de referencia de ellos mismos (Taylor y Bogdan, 2010).

Del modo en el que se plantea este trabajo, podemos afirmar que el proceso de indagación es natural y holístico, dado que en todo momento, se busca la comprensión de los hechos en su globalidad, teniendo en cuenta que la experiencia artística no es algo que se experimenta exclusivamente en el tiempo y espacio del aula, sino que puede tener lugar en cualquier contexto temporal, espacial, cultural, social,... etc., en los que habitan los participantes.

El estudio de casos constituye un ejemplo claro por tanto, de indagación empírica que investiga un fenómeno presente dentro de su contexto real centrándose para ello en las relaciones e interacciones que establecen las múltiples fuentes de evidencia.

El análisis de las informaciones de cada uno de los actores busca profundizar en las observaciones; hallar los puntos relevantes de encuentro y desencuentro que se desprenden de sus discursos, y que vinculan las significaciones que nos conducirán, en los propios términos de dichos agentes, a la comprensión de los fenómenos estudiados. Para lograr este objetivo, este análisis ha de llevarse a cabo interrelacionando todos los datos obtenidos, de todas y cada una de las fuentes, y en cada uno de los contextos explorados.

El objetivo por tanto de esta metodología, no es ofrecer un modelo generalizado del conocimiento de los actores. Por el contrario, el aceptar una concepción constructivista del conocimiento, la investigadora debe ofrecer a los lectores una buena

materia prima para que sean ellos mismos capaces de realizar su propio proceso de generalización (Stake, 1999).

“La generalización se concibe en este enfoque como posibilidad de transferencia de conocimientos extraídos en un contexto, que facilitan la pretensión de interpretar, comprender y actuar sobre otro contexto” (Pérez Gómez, 1999a, p. 132).

Será así el lector, el que deba considerar la posibilidad de transferencia, y en ningún caso de réplica, de las conclusiones obtenidas en el estudio a un contexto distinto de aquel donde fueron generados los datos que dieron lugar a tales conclusiones. Pérez Gómez (1999a) asevera en lo que respecta a la replicabilidad de este tipo de investigaciones:

Proponerse como objetivo la replicabilidad de una investigación supone la necesidad de cercenar las diferencias que especifican cada situación, cada contexto y cada grupo de estudiantes y docentes, así como denegar el carácter evolutivo, inacabado y creador de los mismos procesos de intercambio y desarrollo educativo. (p. 131)

Dado que los intercambios y las negociaciones de los significados entre la investigadora y los participantes tienen lugar de manera constante a lo largo del estudio, para evitar el sesgo de la propia investigadora como nos sugiere Stake (1999), resulta necesario, también en este sentido, llevar a cabo la triangulación de la información recogida.

En lo que se refiere al modo en el que se lleva a cabo este tipo de investigación mediante el estudio de casos, podemos decir que se efectúa atendiendo a la consecución de unas fases ampliamente aceptadas por la comunidad de investigadores. Dentro de la estructuración en tres fases (Álvarez y Maroto, 2012) podemos distinguir entre:

1. Fase preactiva. En ella tiene lugar la elección del contexto donde se llevará a cabo la investigación, el establecimiento de los criterios de selección aplicables a la muestra de población pertinente para la recolección de datos, la determinación del tamaño mismo de la muestra, la definición de las herramientas y los recursos que van a ser necesarios para la realización del trabajo en el campo, así como la temporalización, etc.
2. Fase interactiva. Se refiere a la aplicación de los distintos instrumentos desarrollados para recabar las informaciones en el campo de trabajo.

En esta fase es primordial la triangulación de la información obtenida a través de las diversas fuentes que conforman la muestra. No en vano, este procedimiento de triangulación de fuentes, se presenta como una de las mayores ventajas que aporta esta metodología investigativa.

Esta fase resulta una de las más tediosas, dada la dificultad que supone para la investigadora la recopilación de un importante volumen de material solicitado: videos, entrevistas, reuniones en grupos de discusión, etc., así como lo complicado que resulta su reducción y posterior organización.

3. Fase postactiva. Con la elaboración de un informe final donde se exponen las conclusiones alcanzadas en la investigación sobre el caso estudiado, se da por concluido el estudio.

Cabe resaltar que, la aplicación de dicho método de estudio, facilita como ya se ha dicho anteriormente, la contrastación constante de las categorías que emergen de las distintas estrategias empleadas, en los múltiples contextos explorados, y de los diferentes agentes que participan en la investigación. En consecuencia por tanto, la implementación del estudio de casos proporciona a la investigación un aumento en su fiabilidad y validez.

3.1.4 La limitada visión de la realidad: El metacódigo relevancia y opacidad

El planteamiento que se quiere introducir aquí enlaza con cuatro nociones sobre los imaginarios sociales expuestas en el capítulo anterior. Podemos por tanto, concluir de los imaginarios sociales que:

- 1) Son esquemas de significaciones construidos socialmente,
- 2) que por lo tanto se encuentran vinculados a unos parámetros determinados (espaciales, temporales, geográficos, históricos, culturales, religiosos, etc.),
- 3) cuya funcionalidad reside en informar los pensamientos, sentimientos y acciones de los individuos que constituyen un sistema social diferenciado
- 4) y que atienden a la realidad instituida por cada sistema, hecho que imposibilita la estandarización de dichos esquemas.

El sociólogo español J. L. Pintos (2003), en relación con la construcción de significados y realidades, nos advierte sobre la necesidad de contemplar no sólo lo visible, es decir, aquello que aparece “en el campo”, sino también, aquello que está “fuera de campo” desde la perspectiva que asume el individuo considerado. Asimismo, para

interpretar las representaciones imaginarias nos propone como sistema el metacódigo de relevancias y opacidades, el cual “trata de establecer un algoritmo de observación que permita ir más allá de lo que aparece en el campo” (p. 26).

Para este autor “los imaginarios sociales, a través de la distinción ‘relevancia / opacidad’ constituyen la forma en que se autodescriben los diferentes sistemas, en sus diferentes medios, contribuyendo de esa manera a construir lo que se pueda tener como realidad por los individuos situados en el entorno” (p. 31).

Ahora bien, para ser capaces de desvelar a través de los imaginarios sociales lo que queda fuera, o lo que no aparece “en el campo”, ya sea porque ha sido ocultado u obviado (de un modo consciente o inconsciente), o simplemente olvidado, debemos establecer observaciones de los “observadores de primer orden”, es decir, debemos observar a los actores, para tratar de desvelar lo ausente en sus expresiones y descubrir así las construcciones de realidades (Pintos, 2005).

Los individuos, desde una perspectiva emic nos cuentan lo que ven, o lo que, dicho con más exactitud, interpretan que ven (en función del imaginario social instituido), mientras que nosotros los investigadores-educadores, como observadores no participantes o “de segundo orden”, por emplear la terminología utilizada por el precursor del código, debemos examinar atentamente; “cómo y desde dónde ve y cuenta el observador de primer orden” (Pintos, p. 50).

Por lo tanto, en una primera fase del trabajo empírico que sustenta esta tesis, atendemos a las narraciones que los estudiantes hacen de sus experiencias de vida relativas al mundo del Arte y la educación artística, relevando cosas pero a la vez dejando otras en la opacidad. Mientras que en una fase posterior, el grupo social es convertido en objeto mismo de la investigación, permitiéndonos así observarle como sistema social diferenciado, con respecto al modo en el cual dicho grupo observa.

Así pues, para interpretar los sentidos que dicho alumnado confiere a sus acciones y poder apreciar las relevancias y opacidades, surge la necesidad de ampliar a un segundo enfoque o aproximación hacia los aprendices, dada la imposibilidad de que un individuo o grupo social determinado, pueda explicar en términos objetivos (etic) la realidad de su mundo, al cual como docentes nos proponemos a acceder. No obstante, “para que una persona se convierta en un objeto para sí misma, ha de contemplarse desde fuera” (Blumer, 1982, p. 10). Es decir, que para llevar a cabo tal empresa por parte del propio individuo no es posible de otra manera, si no poniéndose en el lugar de otra persona y observándose desde la nueva perspectiva que dicho observador posee.

Por tanto, con la intención de observar al estudiante (observador), como tal observador, es aquí cuando el educador se debe constituir en investigador dentro del contexto del aula para llevar a cabo tal indagación como observador de segundo orden. Esta labor de investigación que realiza el propio profesor se denomina investigación-acción educativa, y se plantea como una herramienta que facilita al docente investigador la posibilidad de reflexionar acerca de su práctica cotidiana, transformarla, evaluar los cambios y elaborar un saber pedagógico más efectivo y apropiado a la realidad sobre la que interviene.

3.1.5 Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico

Del mismo modo que hemos comprobado, que dentro del enfoque cualitativo se incluyen diversos marcos interpretativos para hacer investigación científica, como el constructivismo, la hermenéutica, los imaginarios sociales, etc., hemos ido describiendo en apartados anteriores, que son varios los métodos a los que es posible recurrir para analizar la perspectiva del sujeto que experimenta el fenómeno estudiado. Podemos concluir por tanto, que el uso de las metodologías, tales como: la etnografía, el estudio de casos o las historias de vida, junto con el interaccionismo simbólico, que pasaremos a examinar a continuación, nos ayudan a explorar las interacciones sociales que se producen en los grupos, así como, los significados que los componentes de un grupo dado atribuyen a los símbolos establecidos en tales relaciones.

El interaccionismo simbólico está encaminado a ofrecer un conocimiento posible de ser verificado, de la vida de grupo y del comportamiento humano.

Dicho enfoque se fundamenta en tres ideas básicas según referencia Herbert Blumer (1982), autor que se constituye como el más representativo del mismo. Estas premisas son:

- La primera, que nos señala que el ser humano actúa respecto de “las cosas”, entendiéndose como tal; los objetos físicos, las personas, las instituciones, e incluso de cualquier tipo de situación a la cual este deba hacer frente en su quehacer diario, en base a los significados que las mismas poseen para él. Por tanto, es el significado que el individuo asigna a las cosas lo que determina la conducta de este.
- La segunda premisa, refiere acerca del origen de los significados de las cosas, que este surge a consecuencia de la interacción social entre los individuos. Blumer (1982) sostiene que “el significado que una cosa encierra

para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa” (p. 4).

- La tercera, apunta que “los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (p. 2). Los seres humanos operan con los significados, modificándolos en función de las interpretaciones que realizan estos al afrontar las situaciones cotidianas. Se establece así como decimos, un proceso de interpretación dinámico que transcurre en dos fases diferenciadas. Por un lado, el actor interactúa consigo mismo, comunicándose cuales son las cosas que poseen significado hacia las cuales orienta su conducta. En una fase posterior, la interpretación se transforma en manipulación de significados conforme a las determinaciones de la situación en la que se encuentra y a la dirección de sus acciones (Blumer, 1982).

El planteamiento esencial del interaccionismo simbólico de Blumer (inspirado en la obra de G. H. Mead), considera por tanto, como elemento fundamental, el “significado” que encierran las cosas para el ser humano. Estos *significados* se determinan como producto social que surge en la interacción entre el individuo y la sociedad.

Desde la perspectiva del interaccionismo queda explícito, que lo que determina la acción de un individuo, no se debe meramente a las respuestas inmediatas y reflejas que este pueda generar ante un estímulo considerado o a la reproducción de la cultura en la que se desarrolla.

En cambio, en virtud de la capacidad simbólica del ser humano, el interaccionismo simbólico establece que un sujeto resulta capaz, mediante el manejo interno de símbolos, de definir conductas y situaciones a las cuales dota de un significado. El mismo método señala que el factor primordial en virtud del cual se orienta la conducta de las personas, se corresponde con el significado que el sujeto atribuye al mundo que le rodea en la interacción con el prójimo. Dicha interacción, se establece así en esta metodología como el objeto de estudio.

Taylor y Bogdan (2010) escriben:

Desde una perspectiva interaccionista simbólica, todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas. (p. 25)

Al interaccionismo simbólico, le interesan primordialmente las interacciones producidas a nivel simbólico en las asociaciones establecidas entre los individuos de una sociedad, puesto que son aquellas que tratan de comprender el significado de los actos ajenos (Blumer, 1982).

En las interpretaciones surgidas de la interacción, se originan las significaciones sociales que dan lugar a una representación del mundo imaginaria. De esta afirmación se desprende, por un lado, que el individuo ejerce como constructor activo de significados, lo cual convierte a los seres humanos en participantes y responsables de la creación de sus realidades. Mientras que por otro lado, resalta la importancia de tales significaciones simbólicas para ayudarnos a acceder al mundo conceptual de los sujetos.

Por tanto, si desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, la realidad social queda determinada a través de los significados surgidos de las vivencias de los seres humanos y su interacción, para comprender dicha realidad se supondrá necesario atender a las narrativas de los agentes en relación con tales experiencias. El diseño y la aplicación de herramientas incluidas en este estudio tales como: las historias de vida, las entrevistas o los grupos de discusión, facilitaran la labor de acceso a las asociaciones simbólicas de los participantes en la investigación.

Según Blumer (1982) dado que los individuos se desenvuelven en “mundos” compuestos de objetos los cuales surgen como resultado de la interacción simbólica, y se ven obligados a actuar en función de estos, resulta necesario conocer los objetos que conforman sus realidades para de este modo, entender los actos que los sujetos llevan a cabo.

El estudio de las significaciones de los estudiantes de Educación Artística bajo el marco del interaccionismo simbólico justifica el cuestionamiento de temas relativos a:

- ✓ Las definiciones que establece el alumnado de Arte relativas a sí mismos y a otros individuos, a sus escenarios y sus actividades.
- ✓ La evolución y el desarrollo que las definiciones y perspectivas de estos experimentan atendiendo a parámetros de espacio y tiempo.
- ✓ El ajuste entre las diferentes perspectivas de los estudiantes de Arte y las distintas personas con las que interactúan.
- ✓ El ajuste entre las perspectivas de nuestros alumnos y sus actividades.
- ✓ La manera en la que estos estudiantes lidian con las discrepancias entre sus perspectivas y actividades.

Para dar respuesta a tales cuestiones, la investigadora debe hacer uso de sus capacidades para interpretar las estructuras construidas por los actores sociales como fruto del proceso de las interacciones entre los individuos.

3.1.6 El mapa conceptual como representación del conocimiento

Las estructuras de significación del alumnado de enseñanzas artísticas objeto de estudio de esta tesis, son representadas y analizadas mediante la utilización de la técnica del mapa conceptual. El empleo de esta herramienta como recurso gráfico se ve justificado por la idoneidad de la misma para captar de manera concisa y simple, la estructura y el significado del conocimiento que tratamos de entender.

El mapa conceptual es una técnica creada por Joseph D. Novak a principios de los años setenta. Según describe Novak (1998), él y su grupo de investigación desarrollan la idea del mapa conceptual como instrumento para analizar las transcripciones de las entrevistas realizadas a unos escolares, cuya finalidad consistía en averiguar el conocimiento que estos poseían en relación a un tema concreto, antes y después de la instrucción. Partiendo de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el equipo crea una herramienta, el mapa conceptual, que les permite llevar a la práctica las ideas incluidas en dicha teoría de búsqueda de palabras-concepto y proposiciones ofrecidas por los alumnos.

De un modo similar, al que el equipo de investigación de Novak hiciera en su momento, los mapas conceptuales elaborados en este estudio tratan de descubrir los conocimientos relativos al Arte que poseen aquellos estudiantes que inician su carrera como artistas dentro de la etapa escolar postobligatoria, para poder proporcionar a estos materiales potencialmente significativos, que el alumno decida emplear.

Con este tipo de diagramas, los conceptos clave manejados por los estudiantes, quedan dispuestos de manera que dan una idea clara de su estructura cognitiva particular. A pesar de que la técnica del mapa conceptual no pueda ofrecernos una representación completa de los conceptos y proposiciones relevantes que el alumno conoce, se establece como un enfoque viable, a partir del cual, avanzar en la práctica educativa de las enseñanzas artísticas.

Entre las características principales de esta herramienta, el responsable de su creación destaca la utilidad que el mapa conceptual presenta como estrategia para el aprendizaje y método para captar significados, al mismo tiempo que como “recurso

esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones” (Novak y Gowin, 1988, p. 33).

El entramado de conceptos referidos, son adquiridos a partir de la experiencia de vida de cada sujeto, presentando un papel crucial en la construcción de nuevos conocimientos, tal como he argumentado en el capítulo anterior. La existencia de estas concepciones previas, afecta al mismo tiempo al aprendizaje escolar posterior, ya que de ellas dependen las relaciones que el alumno es capaz de establecer con el nuevo material de aprendizaje.

Atendiendo a las teorías difundidas por Novak y Gowin (1988), podemos concluir que la premisa básica de la construcción del conocimiento humano es “ la observación de acontecimientos o de objetos a través de los conceptos que ya poseemos” (p. 22). A efectos de estas teorías, se entiende como acontecimiento cualquier cosa que suceda o pueda provocarse, así como por objeto se entiende cualquier cosa que exista y se pueda observar.

De acuerdo con la definición de estos autores, vemos que cobran una importancia clave en la construcción de conocimientos, tanto los acontecimientos como los objetos que nos rodean. Pero ¿cuál es el papel que desempeñan los conceptos en la construcción del conocimiento humano en relación con dichos acontecimientos u objetos?. Continuando con la idea expuesta, un concepto es definido como un término que designa una regularidad en los acontecimientos o en los objetos.

Como he apuntado, mediante el empleo de mapas conceptuales en la investigación, se persigue proporcionar un resumen esquemático de los conceptos más relevantes de los alumnos participantes, así como de las relaciones jerárquicas que se establecen entre dichos conceptos.

Se identifican como elementos centrales de la estructura esquemática de conocimiento; los conceptos, y las proposiciones que forman los conceptos. Para Ontoria y otros (2000) una proposición queda determinada como la unión de “dos o más términos conceptuales (conceptos) unidos por palabras (palabras-enlace) para formar una unidad semántica” (p. 36). La función que en este tipo de esquemas cobran las palabras-enlace no sólo se limita a la mera unión de conceptos, sino que también establecen el tipo de relación que mantienen dichos conceptos entre sí.

Unas de las características más destacables y distintivas de esta técnica son la simplificación y la jerarquización a la que se ven sometidos los conceptos que se incluyen en la estructura gráfica que estamos representando. Esto es debido, a que durante la

elaboración del esquema, incluimos sólo aquellos conceptos más notables y representativos constituyentes de la estructura de significación de los individuos. Dichos conceptos son dispuestos por orden de importancia, lo que implica que los términos que se determinan más inclusivos son ubicados en lugares superiores del esquema gráfico, dejando por tanto los lugares inferiores de esta representación para aquellos términos menos amplios.

Por último, cabe también subrayar dentro de las características más valiosas de esta herramienta, el gran impacto visual que brinda. Como destacan Novak y Gowin (1988): “un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual” (p. 106).

3.2 Fin y cuestiones de la investigación

Teniendo en consideración el marco conceptual y teórico que orienta e informa la investigación, el objetivo principal de esta es formular un modelo de conocimiento que explique el “mundo conceptual” del alumnado de Educación Artística. Con el propósito de alcanzar tal fin, se precisa en primer lugar, acceder a dicho mundo, y poder reconstruirlo posteriormente.

Así bien, para llevar a cabo el desarrollo de la investigación, se determina conveniente el estudio de casos en un centro de enseñanza pública en la etapa postobligatoria de las enseñanzas artísticas. A partir del análisis y la interpretación de las perspectivas de los estudiantes que cursan dichos estudios, se tiene el propósito de desvelar las categorías de significación del alumnado, así como, de establecer las relaciones y jerarquías existentes entre dichas categorías.

Como base en la investigación y para un mejor entendimiento de la información obtenida se emplean mapas conceptuales, que ilustran gráficamente el universo de significaciones del alumnado.

Finalmente, la investigación concluye, con la creación de un modelo teórico de las relaciones existentes entre ítems, para ayudar a lograr “el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa; la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos” (Pérez Gómez, 1999a, p. 117).

Partiendo de estas consideraciones, el objetivo principal de la investigación se concreta en otras cuestiones más específicas, que dan lugar a la estructuración y

programación del trabajo de campo, y en función a las cuales se diseñan los instrumentos de recogida de datos cualitativos (Goetz y LeCompte, 1988).

Las cuestiones de investigación a las que este estudio pretende dar respuesta, son las siguientes:

1. Descubrir los elementos simbólicos y materiales integrantes de la cultura del alumnado de educación artística.
2. Identificar contextos (espacio-tiempo) y agentes implicados en la experiencia artística del alumnado.
3. Reconocer los significados sociales asignados por los estudiantes de Arte al mundo que les rodea.
4. Contrastar las estructuras de significación en virtud de las cuales los educandos dan forma a su experiencia.

En este estudio se asume la importancia que cobra el entorno del individuo para la formación del conocimiento artístico. Así pues, desde una perspectiva ecológica de análisis, la investigación considera la existencia de un conocimiento específico y relativo al Arte de origen multicausal, que surge como el resultado de las complejas interacciones de los discentes en los distintos contextos; tanto el inmediato, familiar, escolar, entre iguales, como el más genérico, social, político, religioso, cultural,... etc.

De la misma manera, el aula se entiende como un sistema abierto donde se produce el proceso de adquisición y reconstrucción de la cultura individual y grupal mediado por el intercambio de significados generados en los diversos ambientes donde el individuo diserta.

3.3 Agentes

Dado que el ámbito de la educación que motiva este estudio es el comprendido entre los jóvenes que acceden a las enseñanzas artísticas movidos por sus propios intereses y motivaciones, se acota este análisis en el alumnado que tras finalizar la etapa obligatoria de la Enseñanza Secundaria E.S.O., ingresa en Bachillerato, una enseñanza de carácter preuniversitario y estructurada en dos cursos académicos.

Se trata concretamente, de los estudiantes matriculados en los estudios de Bachillerato Artístico en el curso académico 2014/2015, en el primer año de la modalidad de Artes Plásticas, Diseño e Imagen, y cuyas edades oscilan entre los 16 y los 18 años.

Para la obtención de datos, se solicita la colaboración a todo el alumnado (un total de dos grupos) que concurre en un centro escolar público localizado en la ciudad de Sevilla y que se encuentra cursando su primer año de estudios en las enseñanzas de Bachillerato de Artes Plásticas.

Para la elección del centro escolar se tienen en cuenta varios aspectos tales como:

- a) En primer lugar, ser un referente entre los centros públicos que imparten la docencia de Bachillerato en la modalidad artística, lo cual lo convierte en un lugar representativo para los objetivos del estudio.
- b) En segundo lugar, la actitud mostrada por las personas de más responsabilidad en el centro, así como también, la mostrada por los docentes del área, y el gran compromiso con la Educación que todo el personal exhibe, convierten a esta institución en un lugar de fácil acceso para llevar a cabo la investigación.

La propuesta de investigación consigue atraer a un total 19 voluntarios en un primer momento, aunque durante el transcurso de las actividades incluidas en el estudio, varios de ellos abandonan el proyecto, al mismo tiempo que se consigue reclutar a nuevos participantes. Finalmente, el estudio cuenta con la participación de diez estudiantes.

CENTRO	MODALIDAD DE BACHILLERATO CURSADA	POBLACIÓN	MUESTRA
Instituto de Enseñanza Secundaria (Sevilla capital)	Artes Plásticas, Diseño e Imagen	76	10 (13%)

Tabla 3.1: Población y muestra cualitativa

Respecto a los factores que determinan el tamaño y las características específicas de la muestra:

En la fase de diseño del estudio cualitativo, no se prefijan el número de casos a incluir en el proyecto, o la naturaleza de los mismos (Taylor y Bogdan, 2010), dado que entre los objetivos de la investigación, y con el fin de favorecer al aumento de perspectivas personales en relación a la temática de interés, se trata de incluir el mayor número posible

de participantes voluntarios. No obstante, en el estudio prima el potencial y la calidad de las aportaciones de los agentes participantes frente a la cantidad de casos investigados.

En ningún momento de la investigación, los sujetos son seleccionados al azar, ya que tras ofrecerse los estudiantes como voluntarios se les plantean ciertas características que deberán satisfacer. Para ser incluidos en el proyecto, todos los casos deben manifestarse como vocacionales de las Artes Plásticas y Visuales, en cualquiera de sus disciplinas. Se buscan individuos que permitan informar de la cotidianidad de lo que en este tiempo y espacio, es el perfil del alumnado de Educación Artística.

Como afirman Judith Goetz y Margaret LeCompte (1988) cuando examinan la validez de los datos proporcionados por los informantes, “las culturas se componen de una diversidad de perspectivas; en consecuencia, la validez para una cultura, si pudiera conseguirse, estaría formada por una amalgama de opiniones” (p. 226). De ahí la importancia de buscar informantes que representen la pluralidad de la población estudiada.

Así pues, en el momento de diseñar la composición interna del grupo y para preservar el carácter diverso de la muestra, no se descartan voluntarios del estudio atendiendo a condiciones de edad, género, nivel socioeconómico, expediente académico, etc. Pese a cumplir con este requisito de diversidad, y para que los casos seleccionados puedan ser comparables entre sí, estos deben responder asimismo a una condición de tipicidad; la vocación artística y la intención de continuar con estos estudios en el próximo curso escolar o que tengan inclusive aspiraciones de desarrollar carreras profesionales que guarden relación con el campo de las Artes y de la creatividad.

Las condiciones impuestas a los voluntarios persiguen también como objetivo, poder garantizar el interés e implicación de los informantes en el estudio. Finalmente y con la ayuda inestimable del profesorado del departamento correspondiente, el cual también aporta su colaboración en esta etapa de reclutamiento de voluntarios de calidad y capaces de mantener un compromiso verdadero con la investigación, se determina la muestra para dar comienzo con el estudio.

Destacar aquí que, a lo largo de toda la experiencia, se requiere un esfuerzo importante para reclutar y mantener la cooperación de los estudiantes voluntarios.

	NOMBRE	INICIALES	GÉNERO	EDAD	GRUPO
1	Alejandro	ALB	Hombre	18	1ºA
2	Alicia	ALE	Mujer	16	1ºB
3	Alfredo	AMC	Hombre	17	1ºB
4	Borja	BBL	Hombre	17	1ºB
5	Helena	HBG	Mujer	17	1ºA
6	Ignacio	IFV	Hombre	16	1ºB
7	Irene	IHD	Mujer	17	1ºB
8	Laura	LAC	Mujer	17	1ºB
9	Paula	PVC	Mujer	17	1ºB
10	Sarah	SCT	Mujer	17	1ºA

Tabla 3.2: Datos de los voluntarios investigados

Para evitar sesgos en la investigación cualitativa, la investigadora selecciona los casos a estudiar sin que entre estos agentes, es decir, investigadora e informantes, exista ningún tipo de relación personal o de tipo docente-discente. No obstante, será a partir del inicio del trabajo de campo, y tras repetidos contactos a lo largo de cierto tiempo, que comienza a establecerse el *rapport* (Taylor y Bogdan, 2010) entre los estudiantes voluntarios y la investigadora, hecho que le ofrece a esta la oportunidad de desarrollar una comprensión más profunda de las experiencias y perspectivas de los participantes.

3.4 Contexto

El centro donde se desarrolla la experiencia se halla convenientemente situado en una de las zonas más privilegiadas de Nervión, el nuevo centro de Sevilla, y oferta la totalidad de las modalidades de Bachillerato; modalidad de Arte, modalidad de Ciencias y Tecnología y modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, propuestas por la legislación

vigente en el momento en el cual se realiza el estudio, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

El emplazamiento del centro escolar, permite el acceso del alumnado desde cualquier punto de la provincia, al estar comunicado excepcionalmente a través de autobuses, trenes, tranvía o línea de metro. Del mismo modo, la amplia gama de estudios ofertados por el instituto, permite elegir al alumnado con total libertad la opción a seguir. Teniendo en cuenta estos datos, este instituto se consolida como el de mayor demanda recibida en cuanto a la rama de Bachillerato de Arte se refiere. Aún más, la buena fama precede a este centro público y la alta calidad de la docencia de esta modalidad es reconocida por los propios estudiantes, así como, entre el resto de instituciones públicas que ofrecen esta especialidad.

Atendiendo a las recomendaciones de Gutiérrez Pérez (2005), las razones que se tienen en cuenta en el momento de la elección de este centro escolar público, como lugar donde poner en práctica la investigación, son por tanto:

- a) Su singularidad. La conveniencia de la localización del centro escolar, que provee el acceso a una gran diversidad de perfiles de alumnado provenientes de otras instituciones de Sevilla capital así como del resto de la provincia.
- b) Su representatividad. La alta calidad de la docencia de la Educación Artística postobligatoria en este centro, lo señalan como el más distintivo de entre todos los centros que ofertan el tipo de enseñanza objeto de la investigación.

De igual modo, al tratarse de un centro escolar público de estas características, los contextos sociales y culturales de los jóvenes que cursan las enseñanzas superiores, se piensan más representativos de la realidad existente, que aquellos centros de concierto privado.

- c) Su fácil acceso. Dada la alta implicación, en lo que al ámbito de la Educación se refiere, de varias de las personas de mayor estatus en esta institución escolar, se permite a la investigadora realizar dentro de las instalaciones del instituto, el estudio de campo de esta investigación.

Estas apreciaciones concernientes a las características deseadas en los agentes (véase apdo. 3.3 anterior a este) y el contexto, es conveniente que sean tenidas en cuenta en cualquier intento de reproducción de este estudio por parte de otros investigadores.

3.5 Instrumentos para recolectar los datos

Al igual que en la elección del método de investigación, en la fase de diseño de los instrumentos para la recogida de datos son considerados conjuntamente “los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar y las limitaciones prácticas que enfrenta el investigador” (Taylor y Bogdan, 2010, p. 104).

El propósito de la recolección de datos en la investigación de carácter cualitativo es buscar informaciones pertinentes sobre los sujetos, las comunidades, los sucesos y los contextos implicados en la investigación (Hernández, Fernández y Batista, 2014).

La elección de métodos de recolección es un proceso en constante evaluación. Mientras la investigadora permanece en el campo de trabajo, continuamente considera las alternativas disponibles, se examinan y se modifican las decisiones tomadas atendiendo a las necesidades que en esos momentos imponga la investigación. Así pues, sólo cuando esta abandona el campo de trabajo, es capaz de especificar las estrategias que ha utilizado para obtener la información deseada (Goetz y LeCompte, 1988).

Como se ha dicho en apartados anteriores, la investigación que nos ocupa, no parte de una hipótesis, sino de un supuesto inicial, un interrogante. Con el fin de encontrar todas las respuestas posibles a esta cuestión, se adoptan diversas estrategias. Algunas de estas estrategias empleadas, como por ejemplo la entrevista, gozan de una amplia tradición como técnicas utilizadas dentro del campo de la investigación social, mientras que otras como es el caso de las historias de vida o los grupos de discusión, se afianzan más recientemente como técnicas investigativas en dicho campo.

La recogida de datos se acomete en primera instancia, mediante el uso de estrategias no intrusivas; la grabación de “historias de vida” y la recogida de material de los participantes, que permiten a la investigadora reunir información sin que exista interacción con los estudiantes. Las autoras Judith Goetz y Margaret LeCompte (1988) advierten de que con cualquiera de estas estrategias, la probabilidad de que se obtengan datos de interés para la investigación, es menor que si se tratase de métodos más interactivos, no obstante, la aplicación de las mismas evita que la presencia de la investigadora influya en las respuestas de los actores. El progreso de esta primera fase de recolección, le permite a la investigadora desarrollar el rapport con los participantes, hecho muy conveniente para las etapas posteriores, que incluyen la aplicación de herramientas más interactivas y que requieren cierto nivel de confianza y familiaridad con los informantes y sus perspectivas.

En otro orden de ideas, las actitudes y comportamientos de los informantes relativos a las cuestiones de investigación, han de ser analizados desde una perspectiva sincrónica, es decir, atendiendo a los hechos acontecidos en el momento de desarrollo de la investigación. Del mismo modo, que no se debe obviar lo sucedido en un tiempo pasado (perspectiva diacrónica), dada la condición característica del desarrollo del ser humano de configuración temporal.

Con la intención, de acceder al conocimiento de los participantes tanto objetiva como subjetivamente, se determina apropiado el empleo como recurso fundamental para la recogida de datos, de metodologías y técnicas conversacionales tales como: las historias de vida (autobiografías narradas por sus actores), entrevistas y grupo de discusión.

Teniendo presente todo lo mencionado en párrafos anteriores, se resuelve configurar el trabajo de campo en base a la aplicación del diseño que se describe a continuación.

3.5.1 Las “historias de vida” como método de investigación en Educación Artística

Como ya se dijo en el capítulo anterior, la manera en la que entendemos el medio que nos rodea se ve influenciada por nuestras experiencias de vida, con toda la carga emotiva, personal y biográfica que estas conllevan.

A medida que se van sucediendo los encuentros entre el individuo y el mundo, el sujeto, que se experimenta así mismo como agente, va construyendo un sistema conceptual que organiza estos encuentros agenciales, dando lugar a un “registro” que se relaciona con el pasado. Las vivencias experimentadas con anterioridad incluidas en la memoria autobiográfica del individuo median en sus actos presentes y repercuten también en el futuro (Bruner, 1997).

El método biográfico de las ‘historias de vida’ nos permite “tener un contacto directo con lo ‘vivido’ de las personas y, por ende, con la ‘materia prima’” (Ferrarotti, 2007, p. 16).

Esta herramienta empleada para la recolección de datos, supone para los participantes un ejercicio de reflexión retrospectiva sobre las experiencias vitales del sujeto relacionadas con uno o varios temas. En el caso de los estudiantes de educación artística, el foco se centra en su experiencia en el mundo del Arte y la educación artística recibida.

En la historia de vida, emergen temas y aspectos a tratar que se presumen constituyentes de las experiencias destacadas en la vida de la persona, así como el modo

en que son consideradas tales experiencias por el individuo en cuestión. En palabras de Taylor y Bogdan (2010): “La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común” (p. 102).

Se trata de obtener datos complejos y profundos, y para ello se le pide a este que se recree y se extienda en “los significados, las vivencias, los sentimientos y las emociones que percibió y vivió en cada experiencia; asimismo, se le pide que realice un análisis personal de las consecuencias, las secuelas, los efectos o las situaciones que siguieron a dichas experiencias” (Hernández et al., 2014, p. 437).

Así, la información producida mediante el empleo de esta herramienta surge libre de los condicionamientos de la investigadora. La cual deberá esperar a emplear otro tipo de instrumento, como pueda ser la entrevista, para orientar al sujeto hacia las cuestiones que interesan en la investigación.

Cabe destacar de este método, que el carácter retrospectivo y longitudinal de la información recabada nos permite el acceso a espacios y tiempos de escenarios, contextos, agentes,... etc., a los cuales no nos sería posible acceder de otra manera.

Además, no sólo nos revela los asuntos particulares de un individuo; en la manera como este se ve a sí mismo y a los demás, así como sus actitudes y conflictos personales, sino que también, nos comparte el “sentido” que, según su marco interpretativo, cobran sus actos dentro del campo social que le rodea.

“La historia personal,... , representa el punto de vista del autor y revela como ninguna otra ‘el reino de lo subjetivo” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 278), espacio foco de referencia de esta tesis, al cual se aspira llegar.

En lo que respecta a la búsqueda del sentido subjetivo en las historias de los individuos, Ruiz Olabuénaga (2012) resalta: “Sólo captando los procesos y los modos como los individuos captan y crean su vida social, podremos captar el significado subjetivo que las cosas poseen para ellos” (p. 283). Es por ello necesario, dejar claro que esta herramienta es empleada como instrumento para la interpretación de significados personales y colectivos, en lugar de ser usada para encontrar causalidades.

La elaboración de las categorías interpretativas emergentes dependerá de circunstancias tales como la propia intencionalidad de la investigadora, los intereses que guían su investigación o también el grado de competencia que esta posea. Incluso, la determinación de tales categorías estará supeditada a la peculiaridad personal de la investigadora.

La historia de vida es un texto del cual emergen las “áreas problemáticas”; un conjunto de condicionamientos más o menos determinantes que pesan sobre el individuo. Será en la vinculación establecida entre dicho texto y el ambiente contextual donde cobren forma y entidad las *áreas problemáticas* y los temas emergentes de una vida (Ferrarotti, 2007).

Para poder extraer las informaciones de los principales episodios y temáticas para el análisis, necesitamos emplear conjuntamente con los relatos autobiográficos de los individuos concretos, otros elementos que corroboren o amplíen la narración de las historias, así como otros testimonios de individuos con trayectorias similares. La selección de relatos paralelos, nos permitirá a su vez establecer estudios comparativos sobre las trayectorias de los actores.

El análisis de la información en este tipo de técnica no puede guiarse por un criterio predefinido. Por el contrario, dentro de los múltiples focos de atención que estos relatos nos puedan ofrecer, el análisis se reduce a la búsqueda y selección de acontecimientos significativos, elecciones vitales, personajes principales o contextos emergentes, que nos producen resonancia, y que nos puedan servir de ayuda para diseñar la guía temática de los aspectos que interesan en la investigación.

3.5.2 Recolección de material artístico realizado por los alumnos

Este tipo de datos visuales, no constituyen una única fuente de información, ya que se prestan más que otros a interpretaciones diversas. Es por ello que, las imágenes y los materiales recolectados, resultan más valiosos cuando se usan conjuntamente con las “historias de vida” y las entrevistas. Las imágenes de los trabajos artísticos realizados por los alumnos, dan la pista de qué preguntar, mientras que la historia de vida sugiere cómo preguntar y la entrevista ofrece la oportunidad para formular dichas preguntas.

Atendiendo por tanto, al carácter subjetivo que posee la interpretación de las imágenes de los trabajos mostrados por los participantes, la investigadora determina de gran utilidad el uso de esta técnica cuyo cometido será provocar y estimular el diálogo durante la aplicación de las entrevistas, sin que esta se constituya como fuente primaria de información.

3.5.3 Entrevista individual

Si la historia de vida da a la investigadora la oportunidad de aprender cuales son los acontecimientos de la vida de los estudiantes de Educación Artística considerados destacables por estos, así como cuáles son sus actitudes y comportamientos ante tales hechos, la entrevista, permite excavar en sus acciones y sentimientos. La entrevista como instrumento en la investigación cualitativa, está dirigida, así como indican Taylor y Bogdan (2010) “hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101).

Los intereses de la investigación hacen que sea preciso escuchar lo que las personas tienen que decir acerca de sus actividades, sus sentimientos y sus vidas. Se hace necesario estudiar los acontecimientos del tiempo presente en el que viven los alumnos, así como también los del pasado. El espacio, en el que los agentes voluntarios desarrollan su experiencia artística: su casa, su pueblo, etc., resulta también de gran interés para el estudio. Es importante por ende, tener acceso no sólo al contexto del aula o del centro escolar, sino a cualquier otro escenario o persona que guarden relación con el desarrollo de la experiencia del estudiante.

En este sentido, la entrevista sirve para indagar en base a estos parámetros de espacio y tiempo, y atendiendo a la dirección marcada por otras técnicas menos intrusivas, tales como: la historia de vida o la recolección de imágenes del material del alumno. La investigadora, consciente en muchos de los casos, de que las estrategias de recogida de datos aplicadas durante la fase primera, no le dan a conocer el sentido atribuido por los participantes a sus experiencias, se sirve de la entrevista, para preguntar a estos, y así poder comprender los significados otorgados a los hechos desde la perspectiva de sus actores.

Se trata por tanto de obtener con mayor facilidad las informaciones relevantes para responder a las cuestiones de investigación a partir de la interacción con los participantes, e interrogando a los mismos en base a aquellos acontecimientos que fueron compartidos previamente. En cualquier caso, sería inviable realizar el tipo de entrevista que en la investigación se plantea; entrevista semiestructurada, sin haber recogido un mínimo de información previa que nos oriente hacia cuestiones concretas en vez de especulaciones o asunciones preconcebidas.

Hay que tener en cuenta que, con el empleo de esta herramienta, estamos explorando la estructura cognoscitiva del alumno participante, y tratando de averiguar, qué

conceptos y proposiciones existen en ella, así como además, la manera en la que estos están estructurados y cómo pueden ser puestos en funcionamiento tales conocimientos para resolver los problemas que le son planteados en el aula (Novak y Gowin, 1988).

Como medio de exploración, la entrevista a la que se refiere esta investigación es de carácter individual, es decir, se entiende que la conversación se desarrolla únicamente en presencia del participante a entrevistar y de la investigadora que asiste en calidad de entrevistadora (Ruiz Olabuénaga, 2012).

La entrevista semiestructurada se plantea así, como una conversación dirigida por la investigadora que trata de reconducir y focalizar la conversación a la temática de interés. Para ello requiere una cuidadosa preparación y realización, haciéndose necesario por tanto la elaboración de un guion donde establece una correlación más o menos determinada de los temas a tratar y cuestiones precisas.

Ruiz Olabuénaga (2012) define una entrevista sin guion como “un camino muerto, con frecuencia no conduce a ninguna parte y pierde las mejores oportunidades de captar el significado que se busca” (p. 168). En cualquier caso, la existencia de un plan previo (Stake, 1999), no condiciona que la conversación esté sujeta a una estructura formalizada, ya que el flujo de los temas dependerá más de las reacciones del entrevistado (el informante) que de la disposición de la entrevistadora (la investigadora).

Así pues, tratando de fomentar un ambiente propicio que dé lugar a una auténtica conversación entre iguales, la investigadora debe prestar atención a aspectos tales como: la elección del escenario, la duración de la entrevista, la disponibilidad por ambas partes del tiempo necesario para poder mantener una charla distendida, etc.

La actitud que la investigadora adopta en su papel de entrevistadora, es clave para la consecución de los objetivos perseguidos con la aplicación de esta técnica. La investigadora coincide con el punto de vista de Taylor y Bogdan (2010), cuando atestiguan que mediante el empleo de este tipo de estrategia, el investigador si es hábil, logra aprender la manera en la que los actores se ven a sí mismos y a los mundos en los que habitan.

Se precisan pues, la habilidad de saber escuchar sin interrumpir, de saber sugerir sin inducir, de saber alentar sin presionar y de saber mostrarse neutral ante las opiniones y valoraciones del entrevistado.

En la planificación de las entrevistas son también tenidas en cuenta las recomendaciones de Lofland mencionadas en Goetz y LeCompte (1988) que subraya que estas gozan de una mayor fluidez “cuando van antecedidas por una breve exposición del fin

de la investigación, ... y un resumen de como el investigador espera que se produzca la interacción” (p. 142).

Tanto la actitud como el proceder de la entrevistadora, a lo largo de la aplicación del instrumento en todos los casos que constituyen el estudio, debe seguir el mismo patrón de ejecución; proporcionar las mismas instrucciones, establecer las mismas pautas de interacción entre entrevistador y entrevistado,... etc. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Es aconsejable registrar los datos de las entrevistas pactadas haciendo uso de un dispositivo automático. De este modo, y con la ayuda de la tecnología, la investigadora puede centrar su atención y tomar notas sobre temas emergentes o pendientes de ser tratados, interpretaciones, comunicación no verbal empleada por el entrevistado, etc., cuestiones que contribuyen favorablemente a la consecución de la entrevista y a la calidad de las informaciones extraídas.

3.5.4 El grupo de discusión

Un factor importante a tener en cuenta durante el diseño de las estrategias de recolección de datos, es la influencia del contexto social en que tiene lugar su recogida, ya que las experiencias e interpretaciones que los informantes comparten con la investigadora, pueden variar en función de los contextos y circunstancias en los que se produce dicha comunicación (Goetz y LeCompte, 1988).

Como ya se desarrolló dentro del marco de referencia que informa esta tesis, para comprender la cultura de un aula, y poder así acceder a las estructuras conceptuales de los estudiantes, se sigue la pauta marcada por Geertz que supone captar el carácter normal del conjunto del alumnado sin reducir su peculiaridad.

En este sentido, se determina conveniente acudir a lo grupal en conjunción con lo individual, como práctica de investigación, y poner en interacción a todos los participantes del estudio. No en vano, ya que una de las premisas en las que Blumer (1982) basa su teoría del interaccionismo simbólico, es el análisis de la interacción social con otros actores del entorno. En este enfoque, establecido como uno de los pilares metodológicos de la investigación, el autor atribuye el significado que los individuos dan a las cosas como una consecuencia de dicha interacción.

Se persigue obtener la mayor cantidad de información objetivable posible, antes de proceder a su interpretación y análisis. Así pues, se incluye en el diseño, la aplicación de

una técnica grupal denominada grupo de discusión, un método de recolección de datos orientado a la exploración de la percepciones, sentimientos y actitudes de los individuos, y que se presenta como una práctica flexible, abierta y poco directiva (Callejo, 2001).

El grupo de discusión está formado por “un número limitado de participantes cuyo objeto es hablar sobre un tema de interés para la investigación bajo la supervisión de un investigador que hace las funciones de moderador en un espacio y tiempo limitado” (Gutiérrez Brito, 2008, p. 16).

Esta técnica de recolección de datos cualitativos exige reunir a los participantes del grupo de discusión, que oscilan en número entre 5 y 10 según la bibliografía escrita al respecto, en el mismo lugar y al mismo tiempo, lo que se traduce en la necesidad de una mayor coordinación entre los voluntarios, la investigadora y el centro de estudios, en cuestiones relativas al espacio y el momento convenientes para la celebración del encuentro.

Los asistentes a la discusión grupal poseen alguna característica en común que les vincula con el tema de la investigación, en este caso, ser estudiantes de primer curso de bachillerato artístico en el instituto seleccionado para la realización del estudio. Sin embargo, autores como Ibáñez (1986) o Krueger (1991) incluyen la no preexistencia del grupo como tal, entre las características determinantes de un grupo de discusión. Ambos autores consideran inconveniente la existencia de relaciones grupales previas entre los componentes de la discusión alegando posibles interferencias en la espontaneidad y naturalidad de los discursos.

En la investigación que nos ocupa, al tratarse de un estudio de iniciativa particular, que posee una escala reducida y cuyo campo de trabajo se establece en un único centro escolar, es inevitable que existan algún tipo de relaciones entre los participantes voluntarios. No obstante, el grado de “preexistencia del grupo”, en la terminología de Ibáñez, está dentro de las tipologías admitidas de preexistencia descritas por el autor. Es decir, el estudio se lleva a cabo con un grupo de individuos (voluntarios del curso 1ºA y del curso 1ºB), pertenecientes a un grupo más amplio (bachillerato de Arte) en el cual cabe la posibilidad de que existan subgrupos preexistentes.

La naturaleza flexible de esta práctica, nos permite adaptarla a las dimensiones de escala que posee la investigación y se hace posible tener un grupo con una sesión única (Hernández et al., 2014). No obstante, el número de grupos y sesiones se puede alterar atendiendo a las necesidades surgidas en la investigación en cada momento.

De cara a la celebración del encuentro se conciertan espacios y tiempos neutrales o vacíos (Callejo, 2001), es decir, se procura fijar la reunión, cuya duración, según establecen la mayoría de los autores (Callejo, 2001; Ibáñez, 1986; Krueger, 1991), oscila entre una hora y media o dos horas, en un lugar lo más imparcial posible y en unas horas en las que los participantes no sientan que deben estar atendiendo a otros quehaceres, tales como la producción de trabajos para alguna asignatura, el repaso de última hora de algún examen, o la asistencia al tiempo establecido de descanso entre clases (el recreo).

Esta técnica conversacional logra simular las formas de interacción discursiva habituales en la sociedad. Se produce el efecto de sinergia propio de una situación comunicativa grupal. Los discursos emergentes se ven influidos recíprocamente al tiempo que los participantes interpretan, comparten y negocian significados, generando de este modo la construcción de sentidos, común en la experiencia cotidiana.

La discusión mantenida en esta dinámica es “relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común” (Krueger, 1991, p. 24).

Es labor de la investigadora, en su rol de moderadora de la conversación, la que delimita el tema en torno al cual gravita toda la discusión. Para la aplicación de esta técnica, al igual que para la realización de las entrevistas, la investigadora concreta el marco conceptual, aunque de manera no tan profunda como en el caso de estas últimas. La elaboración de un guion que incluya los puntos que deben ser tratados durante la interacción grupal, incluyendo de manera pormenorizada la fase de inicio y cierre del grupo de discusión, sirve de ayuda a la investigadora para no descuidar ningún paso.

La conversación grupal se mantiene por tanto, en línea con los discursos individuales generados por la aplicación de estrategias previas, tales como las entrevistas. No obstante, en esta ocasión, no se trata de obtener un entendimiento del sentido de los participantes tal y como se procura en estas. El grupo de discusión usado en combinación con otras técnicas cualitativas, sirve a la investigadora como elemento de triangulación metodológica (Krueger, 1991), en cuanto a que hace posible la contrastación de las perspectivas de los participantes frente a las mismas categorías de análisis.

El papel que adopta la moderadora en esta práctica, es de mínima intervención, con lo que se trata así de favorecer un diálogo grupal que se produce de forma natural y espontánea. Contrariamente al papel adoptado por la investigadora en estrategias anteriores, en esta ocasión, la moderadora deberá prestar atención a sus reacciones, verbales y no verbales, producidas ante las intervenciones de los asistentes al grupo de

discusión (Krueger). Así pues, la moderadora deberá evitar: asentir o negar con la cabeza, dar respuestas cortas del tipo “sí”, “ya veo”, “de acuerdo”, etc., o la emisión de cualquier otro gesto por insignificante que este pueda parecer, ya que en cualquier caso, este gesto será interpretado por el grupo y podría condicionar el discurso entre los participantes.

La moderadora, según Callejo (2001), es la responsable de establecer la dinámica de la reunión, así como, de proporcionar la motivación y estímulos necesarios durante la reunión, para favorecer la participación de todos los integrantes. Si fuese necesario, la moderadora debe intervenir para mediar conflictos, o para reconducir la conversación con el fin de cumplir con los objetivos de la investigación para los que fue creado el grupo de discusión.

Cabe destacar aquí, la importancia que tiene el hecho de que tanto al inicio de reunión, como posteriormente, durante la celebración de la misma, si se considera necesario, la moderadora de pie a expresar puntos de vista diversos. Tal como escribe Krueger (1991), respecto a la importancia de la diversidad en los puntos de vista: “todos los puntos de vista -positivos y negativos- son necesarios y deseables” (p. 86).

De igual modo que sucede con las entrevistas, es aconsejable registrar la información generada en esta estrategia haciendo uso para ello de la tecnología. En esta ocasión, al poner en interacción a varios individuos, y teniendo en cuenta el volumen de información verbal y no verbal que en este tipo de reuniones grupales se produce, la información se registra en formato de audio y video, para poder captar con exactitud lo acontecido en el acto.

3.6 Tipos de material empírico recolectado

El material empírico registrado comprende (Goetz y LeCompte, 1988):

- Aquel material que la investigadora observa por sí misma.
- El material que los informantes registran y aportan a la investigación.
- Y también el material que investigadora e informantes producen en colaboración.

Con todo el material recolectado durante el trabajo de campo, se elabora un banco de datos compuesto por; notas de campo, imágenes del material artístico de los alumnos y transcripciones procedentes de las autobiografías, las entrevistas y del grupo de discusión.

3.6.1 Notas de campo

En este estudio en concreto, las notas de campo, no responden a un registro completo, preciso y detallado de los acontecimientos captados por la investigadora como recursos primarios de la investigación, tal y como sucedería si en el caso que nos ocupa, se emplease la observación participante como una fuente directa de obtención de datos.

En cambio, estas notas, forman parte del material que la investigadora registra tanto durante la etapa previa al trabajo de campo, como en el desarrollo de dichos trabajos, mientras se encuentra en el aula o en privado. Las notas de campo se concretan en las anotaciones sobre lo oportuno de establecer contacto con una determinada persona u otra, los medios electrónicos a emplear para registrar las informaciones, así como las pruebas técnicas realizadas, las estrategias metodológicas que parecen más convenientes, encuentros casuales con informantes o con docentes del centro, etc.

No obstante, en la aplicación de estrategias tales como; la entrevista o el grupo de discusión, y gracias al auxilio que los medios electrónicos proporcionan, la investigadora registra: los gestos, las comunicaciones no verbales, el tono de voz, la velocidad del discurso, etc., es decir, todos aquellos detalles accesorios del diálogo, importantes para comprender la interacción (Taylor y Bogdan, 2010). Estos datos registrados en el campo de trabajo, se incluyen en las transcripciones anexadas al final de esta tesis, a modo de comentarios de la observadora.

3.6.2 Imágenes del material realizado por los alumnos

Dibujos, fotografías, collages, ensamblajes, etc., es el tipo de material que se les solicita a los voluntarios que muestren a la investigadora. Las imágenes obtenidas a partir del material artístico aportado a esta investigación, se corresponden con trabajos que realizan los alumnos como actividad escolar incluida dentro de la programación del curso académico, pero también, se les pide explícitamente que muestren sus proyectos artísticos realizados como actividad lúdica, sin la presión de las calificaciones ni los condicionantes que los docentes les imponen.

Este material no es utilizado como fuente primaria de datos, aunque sí que se emplea como base documental. Las imágenes de los trabajos artísticos de los estudiantes sirven como ayuda para ampliar y completar la información extraída en las estrategias empleadas, o como medio para estimular el recuerdo y quizás, y a consecuencia de ello, la

emergencia de categorías no surgidas con anterioridad por ejemplo en las autobiografías audiovisuales.

En el caso de las entrevistas semiestructuradas, se usan imágenes extraídas de la estrategia de las “historias de vida”, así como otras imágenes del material aportado por el estudiante, según la técnica de foto-provocación, para provocar diálogos e interacciones entre la investigadora y el informante. Esta técnica, según Marín (2005), surgió como método de investigación en antropología, de la mano de Collier en el año 1967, como una nueva forma de colaboración entre el investigador y el sujeto investigado.

3.6.3 Transcripciones

Estos materiales constituyen las fuentes primarias de datos en la investigación.

Los testimonios fundamentales que producen los materiales biográficos audiovisuales, las entrevistas y el grupo de discusión, no existen en forma de textos escritos en el momento de su recogida. Será necesario convertir toda esta información en textos para poder proceder con su análisis.

Así pues, será a partir de estos textos, las transcripciones, que se realicen las labores de codificación y clasificación temática, con el fin de poner orden en la masa de información recolectada, y poder así proceder con un análisis más exhaustivo y pormenorizado de los datos.

Las transcripciones contienen las descripciones objetivas de los aspectos más significativos de lo que ocurre en el escenario, así como los comentarios y las interpretaciones de la investigadora de aquello que está aconteciendo en dicho escenario. Con la inclusión en los textos de estas informaciones adicionales, la investigadora trata de proporcionar una “descripción densa” de las circunstancias y contextos que suceden en torno a la investigación. Estos últimos datos, de carácter subjetivo, aparecen diferenciados en las transcripciones del resto del texto escrito mediante el uso de paréntesis.

Se trata de transmitir una sensación de estar en el espacio y tiempo determinados en los que se desarrolla la estrategia. Y como afirman S. J. Taylor y R. Bogdan (2010), de este modo, los lectores pueden experimentar los escenarios, tener la sensación de “estar allí”, o incluso, sentir que “están en la piel” de los informantes.

3.7 Análisis e interpretación de datos

El análisis de los datos es un proceso dinámico, creativo y de carácter subjetivo en el cual la investigadora ordena e interpreta la información recabada en el campo de trabajo.

Dicho proceso comienza en el momento en el que la investigadora entra en el campo de trabajo y empieza a recabar las primeras informaciones. Se trata por tanto, de una acción “en continuo progreso en la investigación cualitativa” (Taylor y Bogdan, 2010, p. 158).

A medida que progresa la investigación, y los entregables correspondientes a la aplicación de la primera fase de recolección llegan a manos de la investigadora, se buscan en las informaciones temas emergentes; hechos o acontecimientos recurrentes, con los que focalizar la atención del estudio. Los instrumentos de carácter no intrusivo empleados durante esta primera fase, sirven a la investigadora como recursos para observar la realidad del alumnado sin interferir en esta.

Taylor y Bogdan (2010) describen el proceso de los investigadores en esta fase del proyecto: “A medida que su estudio avanza, comienzan a enfocar los intereses de su investigación, formular preguntas directivas, controlar las historias de los informantes y a seguir los filones e intuiciones” (p. 158). Sólo entonces tendrá sentido emplear recursos, del tipo de las entrevistas semiestructuradas, que sirvan para poder interrogar la realidad de los participantes en el estudio.

Al tiempo que se ejecutan las entrevistas, planteadas para indagar en las experiencias y los pensamientos de los estudiantes, el análisis de las nuevas informaciones se orienta a emplear una estrategia analítica de inmersión en los datos, más íntima y con un marcado carácter interpretativo (Vallés Martínez, 1999).

Se reordenan los datos y se clasifican en función de los temas a los que hacen referencia y se establecen categorías atendiendo a dichas clasificaciones. La investigadora comienza a desarrollar conceptos y proposiciones que ayuden a comprender y explicar las informaciones recogidas de las experiencias de los actores.

De este modo, el marco teórico de la tesis, se va acrecentando de forma progresiva, debido al cotejo de las indagaciones realizadas en la literatura específica, a la ejecución del trabajo de campo y al contacto con los diferentes casos investigados.

Con la aplicación de una herramienta tal como la entrevista, a cada uno de los casos de estudio, es posible comprobar la saturación de las categorías de análisis (Vallés Martínez, 1999; Hernández et al., 2014), así como validar algunos resultados provisionales.

Para llevar a cabo el análisis de la información recolectada en esta estrategia, es necesario recurrir a los textos generados por la transcripción de las mismas. A partir de estos textos, se examinan los discursos para poder extraer los sentidos y significados representados por los informantes que guardan relación con las cuestiones de investigación.

Como ya se ha comentado anteriormente, es preciso que la investigadora haga uso de la comprensión e intuición para llevar a cabo dicho análisis, sin perder por ello el rigor que se requiere en la realización de cualquier tipo de investigación.

Los significados que son extraídos tras la aplicación sucesiva de las estrategias en cada uno de los casos de estudio son organizados de manera gráfica, y sintetizados mediante la elaboración de mapas conceptuales o de redes.

La elaboración de estos mapas nos posibilita establecer jerarquías de significados y nos facilita su interpretación, así como la comparación entre los distintos casos de estudio.

Una vez concluido con el trabajo de campo y analizadas todas las informaciones recabadas, obtenemos como resultado último un gran entramado de significaciones representativas del conocimiento de los estudiantes de educación artística, quedando reflejados los principales posicionamientos del alumnado, tanto aquellos puntos de encuentro compartidos, como los de conflicto.

3.8 La contrastación como enriquecimiento y aumento de la confiabilidad de la investigación

Dada la carga subjetiva que poseen las investigaciones de corte cualitativo, la credibilidad de la misma cobra una importancia, aún mayor si cabe, que en otro tipo de estudios, donde la intuición de la investigadora y la interpretación que esta hace de las indagaciones, no sean instrumentos activos que se emplean en el análisis.

En este sentido, aquello que estamos revisando a partir de la confrontación sucesiva de datos, vías y agentes, es la fiabilidad de nuestra propia interpretación de los significados que los actores atribuyen a las cosas, al tiempo que elevamos el nivel de garantía de calidad de los resultados obtenidos en la investigación.

Así pues, la investigadora de manera continuada, requiere constatar la consistencia y coherencia de los datos y para ello, debe recurrir al contraste permanente de las informaciones. Las 'inconsistencias' surgidas en los datos recabados "deben analizarse para considerar si realmente lo son o representan expresiones diversas" (Hernández et al., 2014, p. 476).

A este procedimiento indispensable de contrastación constante de informaciones se le denomina triangulación. Podemos definir por tanto, el concepto de *triangulación*, como proceso continuado que engloba "el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos" (Pérez Gómez, 1999a, p. 127).

Tal como asevera Eisner (1998), debemos considerar la utilización de variadas formas de datos, que nos permitan la *corroboración estructural* de las informaciones obtenidas, lo cual nos llevará a construir una investigación creíble.

De este modo, podemos mencionar la "triangulación de datos" como una de las estrategias que se emplea en este estudio para llevar a cabo la contrastación de las indagaciones. Dicho proceso como decimos, consiste en la aplicación de distintos métodos e instrumentos de recolección de datos, que nos permitan realizar la medición de lo mismo a través de itinerarios distintos, o bien, sometiendo a los diversos informantes a un intercambio de pareceres, con objeto de que estos valoren las diferentes perspectivas que adoptan y validen los significados.

Es por ello, que para corroborar la validez de tales significados y sentidos establecidos, se lleva a cabo una indagación que va más allá de la narrativa de las historias de vida, y que conlleva la aplicación de múltiples estrategias o procedimientos tales como: la recolección de material artístico elaborado por los agentes, la realización de entrevistas o la creación del grupo de discusión.

Señalar también, que el uso repetido de la aplicación, tanto de los relatos de vida, como del resto de procedimientos con los diferentes casos de estudio, da mayor robustez y calidad a los datos obtenidos (Vallés Martínez, 1999).

Sin embargo, realizar triangulación no consiste únicamente en la mera repetición de la recogida de datos a través de variadas estrategias y diversos instrumentos a distintos casos (triangulación de datos), o en llevar a cabo el análisis de las informaciones recabadas desde diferentes visiones teóricas o campos de estudio (triangulación de teorías o disciplinas) (Hernández et al., 2014). Cuando aplicamos las distintas herramientas diseñadas en el estudio a los actores intervinientes, con la intención de ser capaces de

descubrir la validez de las informaciones, “observamos si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente” (Stake, 1999, p. 98).

La triangulación como metodología es por ende aplicable, en todo momento de la investigación, tanto en la fase inicial del planteamiento del problema, como también durante toda la fase central de diseño y desarrollo del estudio en el campo, junto con las interpretaciones de las indagaciones, o la redacción de los hallazgos y las conclusiones finales (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Para garantizar la credibilidad y confiabilidad de la investigación podemos además recurrir a estrategias tales como: la saturación o la contextualización.

La noción de “saturación”, ya sea esta aplicada a categorías, conceptos, o a cualquier información en general, hace referencia al momento de la investigación en el cual se considera que se han alcanzado los datos requeridos para entender el fenómeno que se estudia, o al comprobar que el surgimiento de nuevas categorías se ha agotado. Cuando las indagaciones no arrojan informaciones novedosas y los datos se vuelven redundantes, podemos dar por concluida la recolección y el análisis de los datos, considerando que estos han sido fundamentados suficientemente (Hernández et al., 2014).

Por otro lado, la “conceptualización” implica dotar al estudio de un contexto más amplio y profundo, de manera que suministramos a los lectores datos significativos relativos al entorno cultural, social e histórico en el que se desarrolla la investigación empírica. Al conceptualizar estaremos contribuyendo a que los usuarios del estudio puedan ponerse en el lugar del investigador y a su vez sean capaces, de valorar por ellos mismos el grado de similitud entre el contexto del estudio y otros contextos, y por tanto, evaluar la posibilidad de *transferencia* de los resultados.

A pesar de que el objetivo de un estudio cualitativo no es la generalización de los resultados a una muestra mayor de población, sí resulta útil la aplicabilidad o “transferencia” de los mismos a otras realidades, para tener una idea relativa al problema estudiado y las soluciones posibles de adoptar, en un ambiente distinto al que se desarrolló el estudio en cuestión. Asimismo, sólo es posible aspirar a que la transferencia de resultados sea parcial dado que al no existir dos contextos iguales, esta nunca podrá llevarse a cabo en su totalidad (Hernández et al., 2014).

La replicabilidad o transferencia como decimos, no sólo no es un objetivo posible, sino que tampoco debe ser considerado como algo deseable. Como afirma Pérez Gómez

(1999a) al respecto: “proponerse como objetivo la replicabilidad de una investigación supone la necesidad de cercenar las diferencias que especifican cada situación, cada contexto y cada grupo de estudiantes y docentes” (p. 131).

Así pues, teniendo en cuenta esta circunstancia, a lo que sí puede aspirar cualquier investigación de corte cualitativo, es a favorecer el conocimiento del fenómeno que se estudia, así como también, a aportar ciertas pautas para los futuros estudios que se realicen en torno al mismo tema. En el caso que nos ocupa, esta investigación en Educación Artística trata de aportar una visión más profunda del alumnado como agentes fundamentales en el proceso de las enseñanzas artísticas.

3.9 Planificación del estudio

Para dar respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados en la tesis, el estudio se concreta en el trabajo de campo.

Con el objeto de someter a prueba la viabilidad, el equipo y los métodos del estudio diseñado se lleva a cabo una experiencia previa; un primer acercamiento al problema de investigación en la realidad de un centro público.

A consecuencia de dicha prueba piloto, la investigación en el campo de trabajo es organizada de manera algo distinta a como se concibe en un primer momento, de forma que se ajusta más al escenario, los medios y los actores intervinientes en el estudio.

3.9.1 La prueba piloto

Como consecuencia de la realización de la prueba piloto, se consigue una mayor familiarización con el escenario y el contexto de la investigación. La experiencia, previa a la ejecución del trabajo de campo, sirve a la investigadora para adecuar y ajustar el diseño de la investigación, tanto en lo que respecta a los contenidos, como a los procedimientos de recogida de datos. El estudio piloto le sirve también de entrenamiento al carecer de experiencia en el campo de la investigación cualitativa, ya que permite a la investigadora la puesta en práctica del proyecto, con la tranquilidad y la seguridad que da saber que se trata de una prueba, donde es posible cometer errores sin que ello conlleve el fracaso de dicho proyecto.

Para la realización de esta prueba exploratoria, se selecciona un número muy reducido de casos e inferior a la muestra definitiva. Elena y Daniel, dos estudiantes de primer año de bachillerato artístico, y pertenecientes a la misma clase se prestan como

voluntarios para participar en la experiencia. La prueba piloto da comienzo con la entrega de los documentos y los manuales ideados para la ejecución del estudio que se prevé realizar el próximo curso en el mismo centro escolar.

En el transcurso de los meses de marzo, abril y mayo del curso académico 2013/2014, en los que se lleva a cabo la experiencia, se les solicitan dos entregables; uno de ellos la autobiografía en formato vídeo, incluido como primera estrategia de recogida de datos, y un segundo entregable consistente en la elaboración de un collage o ensamblaje.

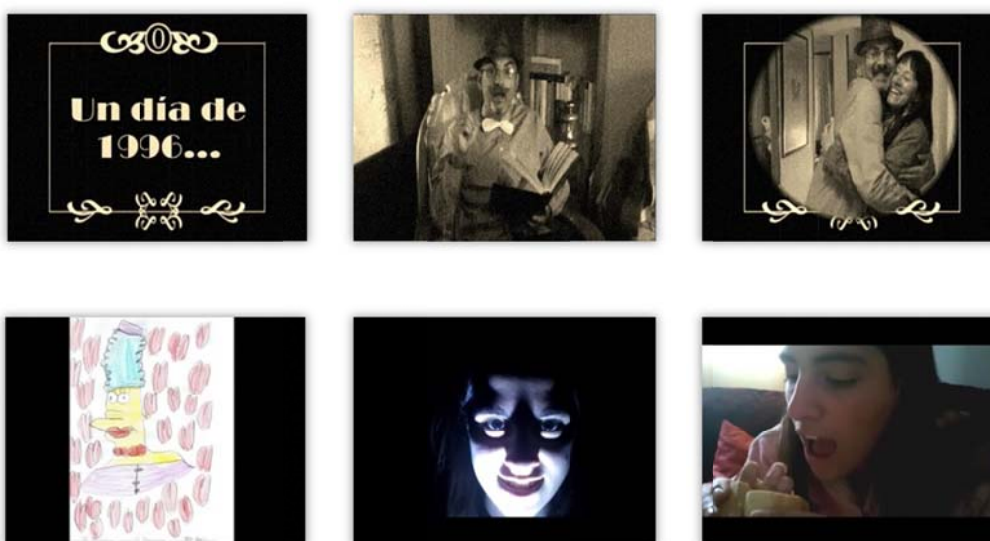


Ilustración 3.1: Fotogramas de la autobiografía audiovisual de Elena



Ilustración 3.2: Fotogramas de la autobiografía audiovisual de Daniel

La prueba piloto resulta crucial, ya que permite realizar modificaciones y reestructurar las estrategias de recogida de datos, recursos y tiempo, antes de realizar el estudio en el campo de trabajo a escala completa.

Así pues, en lugar de celebrar un curso introductorio donde hacer entrega de un manual y mostrar una presentación donde incluir una descripción detallada del proyecto, se toma la decisión de acortar los tiempos y reducir las informaciones dadas. Se detectó que los estudiantes perdían rápidamente la atención a lo que en formato informático o en papel se les explicaba. Destacar también la importancia del lenguaje empleado en las explicaciones y en los textos mostrados. El empleo de conceptos tan globales o abstractos para ellos como; visión del mundo, universo conceptual y simbólico, estructuras de significación, imaginarios sociales, etc., debe evitarse por todos los medios para utilizar a cambio, un lenguaje que sea accesible y comprensible para los estudiantes con la intención así de evitar el tedio, o la dispersión temática palpable en los entregables.

A pesar de la disposición mostrada por los participantes en la prueba piloto, se comprueba el gran esfuerzo que supone para estos la realización de cualquier tarea ajena a la programación del curso. Sucede, que los tiempos se dilatan y los voluntarios pierden el interés por participar en el proyecto. Se toma entonces la determinación de redefinir las estrategias de recogida de datos para transformarlas en actividades de duración determinada que tendrán lugar en el centro de estudios.

Con la experiencia piloto se logró tener una idea del tiempo que conlleva la organización y el análisis de datos de carácter cualitativo, de modo que es tenido en cuenta en el cronograma para la segunda y definitiva aplicación.

Capítulo 4

Trabajo de campo

*Cuando queremos averiguar algo de una cosa hacemos un experimento,
por trivial que sea: la sopesamos, la usamos, la probamos, etc.*

*Cuando queremos averiguar algo de una persona lo más sencillo
es ponernos a hablar con ella*

RICARDO MARÍN

*Al escuchar un juicio sabemos más acerca de la persona que lo hace
que acerca de la cosa en sí misma*

NIETZSCHE

En el presente capítulo se procede a realizar una descripción pormenorizada de los contextos físicos, sociales e interpersonales que acontecieron en el campo de trabajo durante la fase de la recolección de datos. Las informaciones aquí presentadas, no son sólo las relativas a los participantes, sino también las referidas a la interacción de la investigadora con estos.

De igual modo, son expuestas las tácticas llevadas a cabo en la investigación para acceder al campo de trabajo y a los actores protagonistas del estudio, así como las relaciones establecidas por la investigadora para preservar su permanencia en el escenario, la etapa de negociación con las autoridades, o de selección de informantes, e incluso, las estrategias aplicadas a los participantes voluntarios del estudio para la obtención de datos relevantes de cara a alcanzar los objetivos propuestos.

Las narraciones detalladas que se incluyen a continuación, tratan de favorecer la replicabilidad del estudio etnográfico tanto en su fase de diseño como en la de ejecución (Goetz y LeCompte, 1988). No obstante, es preciso puntualizar, el significado que en esta investigación de corte cualitativo posee dicho principio científico. Cabe así destacar, que el término replicabilidad o reproducibilidad, afecta al estudio, en lo concerniente al diseño y

aplicación de los instrumentos de recolección de datos, a los procesos de negociación, a los roles adoptados por la investigadora específicos de cada situación,... etc. Pero en ningún caso se sugiere, que los investigadores que emprendan nuevamente una investigación de similares características a esta puedan obtener resultados idénticos a los mostrados en este trabajo de Tesis.

Dada la imposibilidad de que se reproduzcan las mismas condiciones y acontecimientos dentro del mundo ecológico de la vida del aula, resulta absurdo considerar siquiera la posible replicabilidad de un estudio de estas características en el marco de cualquier otra realidad educativa.

Pretender la replicabilidad es ignorar el carácter singular, evolutivo e histórico de los procesos educativos en cualquier centro o aula, con la pretensión de imponer, o suponer, un modelo único de actuación e intercambio, de relaciones y comportamiento. Proponerse como objetivo la replicabilidad de una investigación supone la necesidad de cercenar las diferencias que especifican cada situación, cada contexto y cada grupo de estudiantes y docentes. (Pérez Gómez, 1999a, p. 130)

4.1 El acercamiento al campo de trabajo

La aproximación al campo de estudio y la negociación inicial con el director del centro, el jefe de estudios y algunos de los profesores del departamento de las enseñanzas artísticas, tiene lugar el curso académico anterior, 2013/2014, durante el cual se lleva a cabo la prueba piloto.

La realización del estudio, tiene como objetivos, en primera instancia, el obtener una mayor familiarización con la población y el escenario susceptibles de ser investigados, así como de la necesidad de establecer un punto de partida para la mejor definición del problema de investigación.

El martes 18 de febrero de 2014 se produce el primer encuentro entre la investigadora y el director del centro escolar. Aunque la reunión se celebra sin haber solicitado una cita previamente por parte de la investigadora, ella porta consigo un dossier donde se incluyen; una memoria que explica de manera no exhaustiva los objetivos de la investigación, el compromiso de mostrar el informe final para solicitar permiso antes de ser divulgado, y una planificación en la cual se concretan las estrategias de recogida de datos y los tiempos y recursos necesarios para la ejecución del estudio. Entre la documentación presentada se encuentran las referencias al programa de doctorado al que pertenece la

tesis, así como algunos datos más, relacionados con la dirección del proyecto, para poder ser consultados en caso de ser creído conveniente.

Tras revisar en el momento la documentación mostrada, el director encuentra problemático el acercamiento a los estudiantes, al igual que la grabación en distintos soportes de entrevistas u otras actividades incluidas en el proyecto. Para evitar problemas de carácter legal, como responsable de los estudiantes dentro del horario escolar, el director solicita a la investigadora la redacción de un documento en el que los padres, ya sean los alumnos mayores de edad o no, queden informados y den su consentimiento para la participación de los voluntarios en el proyecto de investigación. También añade ciertas condiciones para salvaguardar la seguridad e integridad de los estudiantes, de manera que condiciona los encuentros entre los participantes y la investigadora a ser llevados a cabo siempre en presencia de un docente responsable o en un lugar público situado dentro de las instalaciones del centro.

Todos estos pasos previos andados en el campo de trabajo, son cuestiones muy importantes y que consumen un tiempo considerable dentro de la planificación prevista para el estudio. Se mencionan aquí, porque al tratarse de trabajos de investigación de iniciativa externa, es decir, que no han sido solicitados por el propio centro escolar u otra institución de mayor nivel de estatus, es conveniente resaltar, que no siempre resulta tan inmediato o incluso posible, encontrar la colaboración necesaria para la realización de un estudio.

4.2 Propuesta a los profesores

En la siguiente semana, el martes 25 de febrero de 2014, la investigadora presenta nuevamente la documentación solicitada al director del centro y, tras volver a examinarla con mucho detenimiento, este se ofrece de muy buen grado para colaborar en la investigación. De manera inmediata, hace efectivo el ofrecimiento de ayudar en el estudio y acude personalmente a presentar al jefe de estudios de los alumnos a la investigadora.

Tras mantener una conversación con ambos, estos le advierten de las dificultades que entraña el solicitar a los estudiantes la realización de los trabajos voluntarios incluidos en el proyecto de estudio llevado a cabo como experiencia piloto. Coinciden los dos en la necesidad de comentar a la investigadora, la escasa vocación artística existente en las aulas de bachillerato de artes, y culpan a un mal asesoramiento externo a los alumnos, ya que muchos de ellos terminan cursando dicha especialidad con el convencimiento de que esta es, de entre todas las ramas de bachillerato, la que menos dificultad entraña.

En el momento que el jefe de estudios toma conciencia de los objetivos planteados para ejecutar el proyecto, decide acudir a una tercera persona, que resulta ser la tutora del grupo de bachillerato artístico que durante dicho curso escolar se imparte en horario de tarde. Por la afinidad de las actividades incluidas en el estudio de campo, con las asignaturas que ambos docentes imparten a los estudiantes, se determina que no es necesario solicitar la colaboración de ningún otro docente de la especialidad.

Una vez que ambos docentes comprenden los propósitos de la investigación y como se realizará el estudio, ayudan a la investigadora en la tarea de seleccionar a un número mínimo de estudiantes para dar comienzo con la prueba piloto.

Durante los tres próximos meses, tendrá lugar la experiencia piloto, en la cual la investigadora entrará en contacto varias veces con los voluntarios, siempre en el centro escolar pero en ninguna ocasión dentro del aula. Al concluir la prueba, la investigadora informa de lo acontecido a los docentes colaboradores y abandona el campo de trabajo agradeciendo la ayuda prestada y despidiéndose hasta el próximo curso con el deseo de poder llevar a cabo la segunda y definitiva aplicación del estudio.

El martes 24 de febrero de 2015, justo un año después de la fecha de comienzo de realización de la prueba piloto, la investigadora se pone de nuevo en contacto con el profesorado del centro que prestó su colaboración en la investigación durante el año académico anterior. Renovados los consentimientos adquiridos, de manos del director del centro y por los docentes, durante la experiencia realizada en el curso 2013/2014, tiene lugar el comienzo del estudio de campo.

Teniendo muy presente las experiencias de la prueba piloto, se adoptan otras estrategias tanto para la captación de voluntarios, como para la realización del estudio en el campo de trabajo. En esta ocasión, la investigadora, animada por la profesora de los estudiantes, considera apropiado y útil asistir a sus clases con la intención de establecer un mayor acercamiento, y por lo tanto, una mayor confianza con los voluntarios, además de conservar el contacto con los mismos, en vez de limitar la relación a mensajes de móvil exclusivamente. Al asistir a las clases, y simplemente por el hecho de interactuar con el alumnado y la profesora, la investigadora, aún casi sin quererlo, recolecta datos y los analiza, y de este modo, la muestra puede ir ajustándose. Llegado el momento, se les explicará a los participantes el papel a desempeñar por la investigadora en el aula.

4.3 Invitación a los estudiantes

El miércoles 4 de marzo, la investigadora accede por primera vez a los destinatarios de la investigación. Con la intención de poder dirigirse a un considerable número de estudiantes, se acordó con el jefe de estudios la conveniencia de ir a buscarles a clases de asignaturas obligatorias, ya que de este modo, los alumnos no estarían tan disgregados como sucede cuando se trata de horas en las que se imparten las asignaturas optativas propias de la modalidad de Arte.

Los profesores de las asignaturas obligatorias, conceden espacio y tiempo de su clase para que el jefe de estudios presente a la investigadora y sea esta personalmente, la responsable de persuadir a los estudiantes del interés y la utilidad de la investigación identificando los objetivos de la investigación y las condiciones básicas.

En esta ocasión, se explica también a estos, que para participar en el proyecto deberán asistir a una serie actividades no incluidas dentro de la programación del curso, y que en un caso concreto, dicha actividad conlleva la realización de un trabajo en video, no incluido dentro de las horas lectivas. Gracias a la contribución del profesorado y tras concluir la exposición del tema, la investigadora solicita a aquellos alumnos interesados en participar en el proyecto, que se manifiesten para poder dirigirse a ellos de manera individual y así resolver las dudas que pudieran surgir.

Los estudiantes parecen interesados en el proyecto y tiene lugar una improvisada ronda de preguntas. Muchos de ellos se muestran curiosos y animados a ayudar y al dar por finalizada la intervención de la investigadora dentro del aula, el número de estudiantes dispuestos a participar suma un total de 8 en el primer grupo de bachillerato sondeado. Tras realizar la misma estrategia con el segundo grupo, el número de voluntarios ascenderá a un total de 19 estudiantes entre los dos cursos.

En ambos casos, se les emplaza a los estudiantes para un segundo encuentro, que tendrá lugar el miércoles 11 de marzo, esta vez en el aula donde llevan a cabo las asignaturas específicas de la modalidad artística. A dicho encuentro, se les insiste, deberán acudir con el consentimiento firmado por uno de los padres/tutor legal del alumno voluntario, ya que este es imprescindible para poder participar en el taller introductorio y posteriormente el estudio.

Finalmente, a aquellos alumnos que se prestan como voluntarios, se les solicita que rellenen una ficha con sus datos personales y se les entrega un documento (véase anexo 1.1) para ser leído por sus padres y ser firmado si procede:

- ✓ Autorización para estudiantes interesados en participar en la investigación

En las dos ocasiones que se puso en práctica la experiencia, todos los voluntarios fueron autorizados por sus padres, por lo que esto, no ha supuesto ningún contratiempo para la investigación.

4.4 Celebración del taller introductorio

El acceso a los estudiantes se hace mucho más fácil, al mostrarse la investigadora frente a ellos como una persona próxima a su profesora. La relación mantenida entre el alumnado en general y la docente es bastante cercana y eso es muy deseable para el estudio, ya que dicha profesora hará de enlace con los participantes dentro del centro.

El objetivo central de la celebración de este encuentro consiste en facilitar la comprensión de los objetivos a los voluntarios de la manera más natural y tentativa posible. A los participantes se les plantea su participación en la investigación como una invitación a la reflexión personal y a la exploración de su propio yo artístico.

Al pertenecer los voluntarios a dos grupos de bachillerato distintos: Primero A y Primero B, se hace complicado trabajar con todo el equipo en la misma hora lectiva. No obstante, se establecen los miércoles como día de la semana en el cual es posible congregarlos a todos en una de las horas de estudio que forman parte de la programación del curso.

En el encuentro, de duración aproximada de treinta minutos, se les hace entrega de la siguiente documentación (véanse anexos: 2.1, 2.2 y 2.3),

- ✓ Compromisos entre investigadora y participantes
- ✓ Cronograma-Propuesta de compromisos
- ✓ Instrucciones para la elaboración de "Historias de vida"

En el primero de estos documentos, se informa a los interesados sobre el objeto del estudio y se establecen las estrategias en las que los voluntarios deberán participar durante el transcurso de la experiencia. Se hace entrega también de una propuesta de calendario de entregas y encuentros que será negociado en dicha sesión. Y junto con todo ello, se les facilita a los participantes unas concisas instrucciones para ayudarles en la elaboración de la primera de las actividades que deberán entregar en el más breve plazo posible.

La documentación entregada, formaba parte de un manual de mayor extensión, que la investigadora decide concretar, como medida derivada de la prueba piloto. Dicha documentación es discutida en el transcurso del taller, así como aclaradas las dudas que los voluntarios puedan tener.

La investigadora hace énfasis en la actividad relacionada con las historias de vida, ya que como norma general, cuando se trata de trabajos realizados por participantes voluntarios, cuantas menos cosas se les pidan en un principio, más dispuestos estarán los estudiantes a colaborar en las sucesivas solicitudes.

Se concluye el taller al considerar clarificadas las actividades incluidas en el estudio y negociadas las fechas clave.

4.5 La interacción con el grupo: El vagabundeo y el establecimiento del rapport

Durante los próximos cuatro meses que restan de curso, la investigadora acudirá con frecuencia a las clases de la asignatura de Volumen y de Dibujo Artístico, impartidas por la profesora de los alumnos participantes. Las sesiones de ambas asignaturas tienen una duración de dos horas cada una y se imparten dos veces a la semana. La investigadora establece una rutina semanal que le lleva a encontrarse con los voluntarios dentro de su contexto natural: el aula de Dibujo, al menos una vez por semana.

El *vagabundeo* por el escenario, facilita el contacto con los alumnos permitiendo identificar a aquellos verdaderamente vocacionales que en un principio no se ofrecen para participar en la investigación. En cambio, y tras asistir la investigadora a varias sesiones de trabajo de los estudiantes, se produce un gran acercamiento a los alumnos clave, que lleva a algunos de ellos a ofrecerse como colaboradores en el estudio.

Aunque el rol de la investigadora dentro del aula es claramente definido con anterioridad como de observadora pasiva, esta toma la determinación de implicarse de manera activa en las tareas que desempeñan los estudiantes participantes, como vía más propicia para establecer el rapport con los voluntarios.



Ilustración 4.1: Fotografías tomadas en el aula de Dibujo

El tiempo así empleado en el centro de estudios, sirve también para entablar una relación de confianza con algunos de los docentes que imparten clase a los estudiantes. Aquellos que facilitaron a la investigadora el acceso al campo de trabajo, ahora prestan su tiempo de manera desinteresada, para ayudarle a acercarse a los actores clave, aconsejan la manera más adecuada para trabajar con los participantes, y en ocasiones, desvelan hechos que consideran pueden ser de interés para la investigación.

Las sesiones dentro del aula de Dibujo, así como las conversaciones mantenidas con los informantes dentro o fuera de la misma, o los contactos establecidos mediante correo electrónico o aplicación de mensajería para móviles, no son grabadas o registradas formalmente, al no ser consideradas como fuente primaria de información.

En cambio, se toman notas de campo que ayudaran en la investigación para el desarrollo posterior de otras estrategias de recogida de datos como las entrevistas.

Aunque la socialización con los actores del caso y el profesorado no estaba prevista en la distribución previa del tiempo a invertir en la aplicación del estudio, se trata de una experiencia vital para la consecución de la investigación.

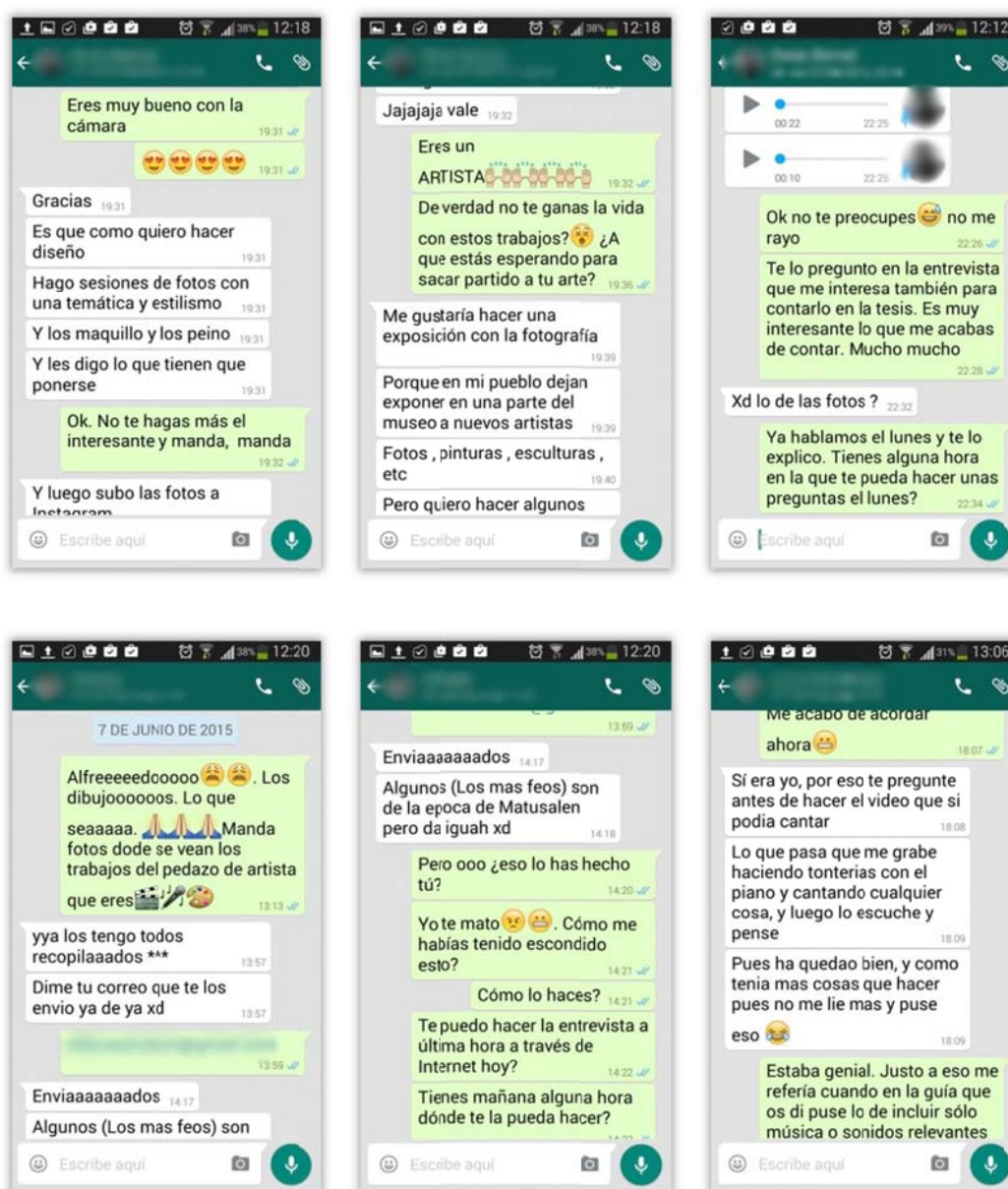


Ilustración 4.2: Capturas de pantalla de móvil con conversaciones mantenidas entre investigadora e informantes

En apartados consecutivos, en los cuales se narra lo experimentado en el campo de trabajo, se dará buena cuenta de que los métodos de recolección de datos que se describen no lograran servir a nuestro propósito de conocer el modo en que los estudiantes perciben y experimentan el mundo, si no llega a existir una interacción entre la investigadora y los voluntarios en el contexto natural de estos; el aula.

4.6 Recolección de los datos

Al dar comienzo al estudio y tras la celebración del taller introductorio, se establece el uso de un servicio de almacenamiento gratuito en la nube como vía para compartir fácilmente cualquier tipo de archivo que contenga información relevante para la investigación. Cada participante es poseedor de una carpeta privada en la cual podrá volcar videos, imágenes, etc., así como consultar la documentación original entregada por la investigadora.

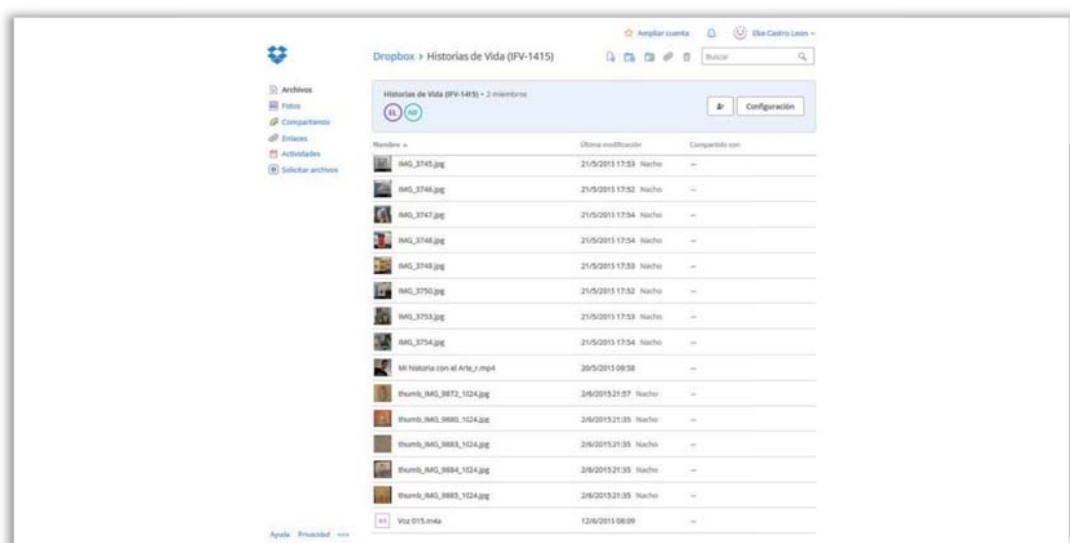


Ilustración 4.3: Captura de pantalla de ordenador del espacio compartido en la nube entre investigadora e informantes

La recogida de datos se estructura en base las siguientes tres fases claramente diferenciadas entre sí:

1. La fase primera, durante la cual se lleva a cabo la recogida del entregable “historia de vida” y del material artístico realizado por los alumnos. (Estrategias de recogida de datos 1 y 2).
2. La fase segunda, que incluye la realización de las entrevistas individuales semiestructuradas. (Estrategia 3)
3. La fase tercera, coincidente con la celebración del grupo de discusión. (Estrategia 4)

Considerando todas las fases del estudio aplicadas sobre una muestra de 10 casos, se recopilan 10 audiovisuales autobiográficos, un dossier de más de 100 fotografías, 10

entrevistas individuales grabadas en formato de audio y 1 discusión grupal grabada en formato de audio y video.

De manera paralela a cada una de las fases que a continuación se describen, se lleva a cabo el análisis de los datos recogidos. Con esta forma de proceder, la investigadora puede ir apoyando las siguientes estrategias en los datos ya recabados en el campo. Por este motivo, cada una de dichas fases no dará comienzo hasta que las estrategias que conforman la fase anterior hayan sido aplicadas a todos los casos del estudio.

4.6.1 Estrategia 1: “Historias de vida”

A pesar de haber sido negociada con los participantes la planificación de las actividades, tendrán que pasar un par de meses de continuos contactos e intercambio de conversaciones para que estos hagan la entrega del vídeo. Aunque algunos profesores se comprometen a tener en cuenta los trabajos que realicen en el estudio para favorecer las calificaciones a los voluntarios, este ofrecimiento no sirve de estimulación para acelerar la entrega.

Estos hechos, que pueden ser interpretados como falta de interés hacia el proyecto, no tiene porqué ser así. Al comentar lo sucedido con los profesores, la investigadora constata que esta es la manera de proceder del alumnado en general, aun cuando se trata de hacer entregas de carácter obligatorio, que sí que están incluidas como parte de la programación de la asignatura. La investigadora interpreta estas manifestaciones como una evidencia de la falta de motivación de los estudiantes hacia las asignaturas de la especialidad.

A medida que comienzan a ser recibidas las autobiografías, la investigadora realiza un análisis no exhaustivo de las grabaciones recibidas y descubre en varias de estas, la falta de imágenes donde se muestren ciertos trabajos artísticos que los informantes le habían mencionado previamente. Por las conversaciones informales mantenidas con los voluntarios, a la investigadora le consta que algunos de ellos se dedican a hacer sesiones fotográficas, otros salen a la calle a practicar el dibujo al natural, otros diseñan personajes de comics, etc., pero todo este material, no lo han considerado de interés suficiente como para ser incluido en sus “historias de vida” con foco en el Arte y en su experiencia artística.

4.6.2 Estrategia 2: Recopilación de material artístico realizado por los alumnos

Como consecuencia directa de las faltas mencionadas en los vídeos, se idea otra estrategia de recogida de datos adicional que no estaba incluida en el diseño del estudio; La recopilación de material realizado por los alumnos.

Esta técnica, dado el carácter subjetivo de las interpretaciones que se puedan extraer de su aplicación, no se emplea como fuente primaria de información en la investigación. No obstante, su empleo se hace imprescindible a la hora de indagar en las biografías de los voluntarios.

Se pretende que los informantes faciliten a la investigadora imágenes de trabajos realizados por ellos mismos, empleando para ello cualquier disciplina artística y sin importar el contexto en el que se llevara a cabo la experiencia. La información que expresamente se solicita, aparecía recogida desde un principio en la estrategia de “historias de vida”. No obstante, y quizás ahora, por el simple hecho de no tener que insertarlas dentro de una narrativa, sino tan sólo incluirlas en las carpetas compartidas en la nube, la actividad resulta todo un éxito.

Por otro lado, en esta etapa, se descubren también aquellos casos que no muestran estar comprometidos con el estudio, ya sea por el perfil manifiesto en las autobiografías o por no cumplir con los plazos de entrega. Algunos voluntarios por tanto, son excluidos de la investigación y reemplazados por otros más prometedores.

En este contexto, se hace evidente el marcado carácter flexible que ostenta el método de investigación de corte cualitativo. A medida que avanza la recogida de datos, tanto la muestra inicial de informantes, como el tipo de estrategias seleccionadas para la obtención de información, sufre modificaciones y reajustes en pos de los intereses de la investigación.

La investigadora da por concluida la primera fase tras haber sido entregados diez videos de duración entre 3 a 6 minutos (véase anexo: 3), y un gran volumen de imágenes que los voluntarios han ido compartiendo a través de internet y de mensajes de teléfono móvil (véase anexo: 4).

Se procede entonces a transcribir los videos y organizar de manera somera, la información verbal y visual contenida en las estrategias 1 y 2. Antes de comenzar a aplicar la estrategia siguiente, es necesario que la investigadora conozca en profundidad estas informaciones para poder interrogar a cada uno de los voluntarios sobre sus realidades.



Ilustración 4.4: Collage elaborado con fotogramas extraídos del entregable “Historias de vida” e imágenes de la recopilación del material realizado por los alumnos

4.6.3 Estrategia 3: Entrevista individual

Tal y como se acordó con la dirección del centro en el comienzo de la investigación, los alumnos deben ser entrevistados acompañados por un docente o en un espacio público, donde el voluntario queda a la vista de todos. Estos condicionantes impuestos por el centro, aunque lógicos, pueden suponer en principio algunos inconvenientes.

El contexto ambiental, tal y como se ha descrito en capítulo relativo a la metodología empleada en la investigación, es un factor determinante en el proceso de celebración de la entrevista. Así pues, desde un primer momento, y dado el carácter individual con el que se plantea la estrategia en el diseño de la investigación, se descarta la opción de entrevistar a los voluntarios en presencia de un docente, ya que además este hecho podría condicionar la intervención de los participantes.

Al analizar las distintas opciones de espacios públicos existentes en el centro, la investigadora encuentra como opción más conveniente, un lugar situado próximo a la zona de conserjes, habilitado para ser utilizado como zona de estudio con unas mesas y bancos. Aunque este espacio se encuentra situado en una zona de paso, el tránsito de personas es muy escaso y se produce sólo en los momentos de los cambios de clase, cuando no se entrevista a ningún voluntario.

Dentro de las posibilidades, la investigadora considera este lugar como el espacio público más discreto, silencioso y privado posible, donde llevar a cabo todas las entrevistas. A pesar de estar habilitado para el estudio, tras haber sido observado por la investigadora durante algún tiempo, son muy pocos los estudiantes que hacen uso del sitio cuando no se trata de la hora del recreo.

En esta fase se trabaja con un número total de 10 casos, es decir, sólo con aquellos alumnos que culminaron de manera satisfactoria la primera fase. No sólo se procura el mismo escenario para la celebración de las entrevistas, sino que también, se cuida que las condiciones durante la aplicación del instrumento sean para todos los participantes lo más similares posible.

Llegado el momento de la celebración de las entrevistas, han pasado ya algo más de tres meses desde que comenzara la investigación y en el camino muchas horas de conversaciones informales dentro y fuera del aula, por lo que la familiaridad alcanzada con los actores permite que dichas entrevistas se realicen con gran naturalidad y confianza. El interés de la investigadora por lo que los estudiantes tienen que contar acerca de su

experiencia artística es palpable y sincero, y esto crea un clima muy positivo en la interacción entre investigadora y participante.

La investigadora acude a cada encuentro con el diario de campo, la guía personalizada para el desarrollo de la entrevista, las hojas de contactos con imágenes pertenecientes a las estrategias “historias de vida” y al material artístico realizado por el participante en la entrevista, y por último, el dispositivo de grabación de audio.

El uso que la entrevistadora da a este material durante el desarrollo de la entrevista es el siguiente:

- Del diario de campo se extraen las notas relativas a conversaciones específicas surgidas en el aula, en los pasillos o a través de mensajes de móvil, para volver a tratar dichos temas.
- La guía de la entrevista, que se rellena previamente y se personalizada con los datos del entrevistado, se utiliza a modo de recordatorio para tratar; temas mencionados en la autobiografía para ser ampliados, citas extraídas para aclarar y confirmar significados, imágenes para ser comentadas, etc. o cualquier otro dato que permita comprender las perspectivas de los entrevistados.

La utilidad de esta herramienta se halla también a la hora de garantizar la igualdad de condiciones entre los entrevistados, ya que en esta, el principio y el fin de la entrevista quedan bien definidos y se integran en el guion establecido.

Al finalizar la entrevista, la investigadora hace uso de esta herramienta para anotar: el tiempo de duración del encuentro, la forma en la que se desarrolló la entrevista, si tuvo lugar algún contratiempo en el transcurso de la misma, la actitud mantenida por el entrevistado,... etc., así como otros aspectos relevantes para la mejor interpretación de la información obtenida.

- Las hojas de contactos, se emplean para provocar el diálogo en torno a algunos temas, y para indagar en busca de datos de interés para la investigación, que no hayan sido sacados a la luz por el entrevistado en la herramienta de la biografía audiovisual.
- Como dispositivo para el registro de los datos, la acústica del lugar elegido, permite que las entrevistas sean grabadas empleando para ello una aplicación de “grabadora” disponible en cualquier teléfono móvil, el cual es considerado como el aparato tecnológico cuya presencia resulta menos intrusiva para los participantes. Se piensa que al disponer el teléfono móvil sobre la mesa de entrevistas y relativamente próximo al entrevistado el impacto que este origina en los participantes es mínimo. Antes de comenzar con cada caso, la investigadora

realiza la comprobación del dispositivo de grabación, asegurándose de que este funciona correctamente y que la grabación es audible.

Una vez concluido el encuentro, se trabaja con la grabación de audio y las anotaciones tomadas en el transcurso de la entrevista, para realizar una transcripción literal de lo acontecido, con el fin de asegurar la fiabilidad de la estrategia (véase anexo: 5).

Como ya se ha señalado con anterioridad, la elección de métodos de recogida de datos etnográficos es un proceso que se extiende a lo largo de dicho periodo. Así, por ejemplo, antes de dar comienzo a la aplicación de la estrategia, se sondea a los estudiantes acerca de la posibilidad de la realización de las entrevistas vía chat, con la idea de acelerar el proceso de celebración de las mismas y también buscando ofrecer unas condiciones de mayor intimidad a los participantes. No obstante, varios de ellos alegan la frialdad de dicha vía y muestran su preferencia por realizar el encuentro en las instalaciones del centro escolar.

Esta estrategia permitió a la investigadora acercarse más íntimamente a cada caso, debido a que, las emociones y sentimientos mostrados a lo largo del desarrollo de las entrevistas, resultaban más intensos que lo percibido en los videos entregados. La nueva perspectiva, hace posible obtener un mayor entendimiento del fenómeno estudiado para poder ser interpretado y extraído su sentido profundo.

De los resultados de las unidades de análisis y de las categorías surgidas en las entrevistas se da cuenta en esta memoria posteriormente.

4.6.4 Estrategia 4: Grupo de discusión

En esta última fase de aplicación de las estrategias para la recogida de datos, se requiere por parte de la investigadora, un esfuerzo mayor aún si cabe, para poder reunir a todos los participantes en el mismo lugar y hora.

Los retrasos en las entregas de los trabajos solicitados para la investigación desplazan la celebración del grupo de discusión hacia mediados del mes de junio, en los últimos días del curso escolar. Este hecho, dificulta enormemente la posibilidad de reunirlos a todos debido a la realización de exámenes y entregas de trabajos que tienen lugar entorno a estas fechas. La oportunidad para la celebración de la reunión grupal, surge entonces en la última semana de clases, cuando todos los exámenes han concluido y los estudiantes tienen aún que seguir asistiendo de manera obligada a las clases. Se

convierten estos días en nuestro *tiempo neutro* conveniente para la realización de la interacción grupal.

Tras consensuar la fecha y hora del encuentro con los asistentes, el *espacio neutro* para la celebración del evento, lo encontramos en un aula de dimensiones algo más reducidas que la mayoría de las aulas del centro, cuyo aforo es de 25 alumnos máximo. En este lugar, la investigadora, previamente a la celebración del encuentro, dispone las mesas y las sillas para tratar de favorecer la comunicación e interacción entre los participantes.

Atendiendo a las demandas del estudio en ese momento, así como, a la función que esta estrategia va a desempeñar en la investigación como herramienta de triangulación, se determina conveniente realizar el encuentro grupal en una sola sesión y con un único grupo. Dado que los alumnos con los que se va a realizar el grupo de discusión son los mismos participantes que en las anteriores etapas, el número de individuos en la interacción grupal asciende a 9 alumnos, ya que una de las voluntarias no logra asistir al encuentro. En cualquier caso, esta cifra posibilita la formación de un único grupo en una única sesión de dos horas de duración.

Al comienzo del encuentro y siguiendo las pautas descritas en la guía del grupo de discusión, se da la bienvenida a los participantes, se les comenta por qué se les ha citado, y se procede a la lectura de los rasgos generales del tema a tratar y las normas básicas que estos deberán tener en cuenta durante la duración del encuentro. Tras la corta introducción se le pide a los participantes que se presenten brevemente y cuando estos concluyen, da comienzo la aplicación de la estrategia diseñada.

La investigadora estima conveniente recurrir a la realización de una dinámica de grupo, como estrategia de campo para romper el hielo en la etapa inicial de la discusión grupal. La tormenta de ideas o *brainstorming*, resulta muy apropiado en estos casos cuando se trata activar a un grupo para facilitar el surgimiento de ideas relativas a un tema determinado. Pero, ¿qué pasa si no todos los actores son capaces de hacer oír su voz con esta herramienta?, ¿y si alguno de ellos se encuentra intimidado por la presencia de los compañeros en el aula?.

Es por ello, que surge la idea de aplicar la versión escrita de esta técnica de dinamización grupal, la tormenta de escritos o el *brainwriting*. La diferencia fundamental existente entre ambas dinámicas reside en que en el *brainwriting*, cada participante piensa y escribe ideas individualmente, sin ninguna interacción verbal.



Ilustración 4.5: Fotogramas de la celebración del Grupo de Discusión

La principal ventaja que posee este salto de la palabra hablada a la escrita, se observa cuando todos los voluntarios son libres de escribir tantas ideas como deseen, sin ser interrumpidos por los otros miembros del grupo, sin miedo a ser juzgados, e independientemente de lo abrumadora que les resulte la situación o de la personalidad que posean.

El volumen de información que es generada en los 15 o 20 minutos que se emplea esta estrategia, resulta importante. No obstante, los datos que emergen de esta dinámica no son más que el eco de los datos surgidos en las estrategias anteriormente llevadas a cabo con los estudiantes.

La técnica es muy sencilla de aplicar. Se disponen tarjetas adhesivas de colores por toda la mesa y se reparte un bolígrafo o rotulador a cada participante. Se trata de escribir en las tarjetas de diferentes colores; sentimientos, valores, creencias, intereses, etc., es decir, imágenes e ideas sugeridas a los voluntarios, por cada una de las temáticas que se proponen a continuación y que sirven para cuestionar los distintos contextos socioculturales en los que se desarrolla el alumnado:

- a) Conceptos Arte y artista (representado con el color verde)
- b) Experiencia artística (representado con el color amarillo)
- c) Educación artística (representado por el color naranja)
- d) El futuro como artista (representado por el color rosa)

Cada color hace referencia por tanto a los temas que se debaten con posterioridad.

Para representar aquello que los participantes quieran expresar, se puede utilizar sólo una palabra (sustantivo, verbo o adjetivo) o varias, escribir una frase completa, hacer un dibujo, etc. Se les explica que pueden referenciar la idea en distintos espacios y tiempos; en el pasado, en el presente o en el futuro o hacer referencia incluso a una misma idea viendo como esta se ha desarrollado a lo largo del tiempo; si ha evolucionado mucho, o si no ha sufrido ningún cambio. Se les invita también a plasmar sus pensamientos acerca de aquello que observan; algo que les preocupa o algo que quisieran que fuese diferente.

Las tarjetas adhesivas se colocan en un panel donde se distinguen tres columnas con los siguientes encabezados:

- 1º. Entorno familiar
- 2º. Entorno escolar
- 3º. Entorno popular

El escrito se pega en aquella columna a la que corresponda, según en el contexto en el cual tiene cabida.

La dinámica consigue levantar a todos los participantes un gran número de veces. Transcurrido el tiempo establecido para aportar ideas, se realiza un breve descanso, hasta que llega el momento en el cual la moderadora ha de leer en voz alta todas las ideas surgidas para así, posteriormente, dar paso al debate.



Ilustración 4.6: Dinámica grupal Brainwriting. Panel de ideas

La lectura de las tarjetas activa la discusión. Ya todas las ideas de los participantes están “sobre la mesa” y es el momento en el que estos se apropian de los escritos y alegan argumentos a favor y en contra de lo que ellos mismos u otros compañeros han considerado importante traer a colación. Con esta estrategia de dinamización, la investigadora ha logrado que en la primera media hora de celebración del encuentro, todos los estudiantes presentes hayan intervenido de algún modo, ya sea cogiendo el testigo de un tópico lanzado por otro compañero, o cediendo este al resto de participantes del grupo.

Aunque les lleva unos segundos iniciar el primer turno de palabra, una vez que todos los pensamientos se han hecho públicos, es más fácil aportar una opinión propia a un tema que ya ha sido considerado como relevante y de interés para tratar en este foro, por el mero hecho de que ya ha sido sacado a la luz. El grupo avanza, sin apenas soporte de la moderadora, con gran confianza. Se les ha pedido que discutan las ideas que emergen de la tormenta de escritos de manera ordenada y siguiendo el orden de los temas tal cómo se mencionó en un primer momento.

Por una parte, la composición homogénea del grupo de discusión, integrado en exclusiva por estudiantes, facilita la creación de un clima de seguridad y confianza que permite a estos discutir abiertamente los temas. Mientras que, por otra parte, la heterogeneidad entre los distintos casos, permite una mayor diversidad de opiniones y experiencias. Si bien es cierto, que en algún momento de la discusión se crea un instante de tensión y la dinámica se ve alterada y condicionada negativamente la producción del

discurso, quizás debido a esta heterogeneidad entre los miembros, o tal vez, ocasionado por las relaciones preexistentes entre algunos de los participantes.

A pesar de haber definido el papel a desempeñar por la investigadora en esta reunión en la fase de inicio del grupo de discusión, muchos de los participantes parecen hacer caso omiso de dichas palabras. En ocasiones los participantes tratan de establecer contacto visual con la investigadora buscando aparentemente la interacción con esta. Parece que a los estudiantes les cuesta asumir ahora el rol de moderadora democrática adoptado por la investigadora para la ocasión. Sin embargo, la moderadora no está presente en el campo para intervenir en la discusión o emitir juicios de valor, sino como autoridad que vigila lo que sucede y coordinadora del encuentro.

Las funciones de la investigadora se limitan en esta ocasión a lanzar los temas o preguntas y desaparecer, a neutralizar o estimular las intervenciones, y en ningún caso, a interactuar con los estudiantes.

Es importante explicar el funcionamiento del grupo de discusión con detalle cuando se dan el resto de instrucciones. Ya que, para aquellos participantes no acostumbrados a intervenir en este tipo de prácticas, puede resultar perturbadora la no intervención de la investigadora, y sobre todo, tras haber participado en la entrevista individual, una estrategia donde el rol que desempeña la investigadora-entrevistadora es notablemente distinto y casi opuesto al adoptado para el grupo de discusión.

El diálogo permanece siempre activo entre los participantes, que van retomando pensamientos continuamente del panel de ideas. Todos hablan sobre su experiencia vivida respecto al arte, sus desencuentros, discuten sobre la realidad que conocen e imaginan un futuro desconocido y cómo les gustaría que existiera, los sentimientos que les causan las opiniones de “la gente” relacionados con la práctica artística, los pensamientos surgidos al mencionar las palabras educación y arte en una misma frase,... etc. (véase anexo: 6).

Hay que decir, sin entran en profundidad en este momento, que aunque el propósito perseguido al emplear esta estrategia, es la construcción de sentido, y no el producir consensos, existe un acuerdo generalizado acerca de todos los temas emergentes que relacionan los conceptos: arte, artista, educación recibida, sociedad y futuro. Mientras que, la discrepancia más destacada en el discurso aparece en torno al tema de la formación del artista. Pese a ello, sí que parece existir un consenso por grupos respecto a dicho tópico.

Para finalizar el grupo de discusión, y tras haber abordado todos los temas previstos en el guion, la moderadora con el propósito de dar una apropiada clausura al encuentro

toma la palabra lanzando una pregunta abierta a los participantes: -¿quiere alguien añadir algún comentario a modo de conclusión final?- Una vez que todos los participantes acuerdan que no hay más comentarios que añadir a sus intervenciones, sólo falta agradecer a estos su participación en el grupo de discusión y emplazarles para una última reunión del equipo donde la investigadora presentará el informe final del estudio a sus participantes.

En lo que respecta al registro de la información, en esta ocasión y con el consentimiento previo de los asistentes, se disponen dos aparatos distribuidos por el aula. Uno de ellos, la grabadora, recoge la información en formato de audio, mientras que el otro dispositivo, recoge la información en formato de audio y video. Los estudiantes no parecen verse condicionados por la presencia de ninguno de los dos dispositivos de grabación. Y es que hoy en día, con la integración de los teléfonos móviles y las redes sociales en nuestras vidas, todos los chicos, y sobre todo los adolescentes, están habituados a tomarse fotos y a hacerse videos para compartir en la red. El sesgo por tanto, que pueden imponer los instrumentos de registro, desaparece en cuestión de poco tiempo, a medida que avanza la experiencia.

Tras dar por concluido el grupo de discusión y hacer balance del encuentro, la sensación es muy positiva. Como resultado de todo el proceso se ha obtenido una mezcla de opiniones y perspectivas. Y ¿de qué está compuesta la cultura si no es diversos y numerosos puntos de vista?.

Se considera por tanto alcanzado el objetivo del grupo de discusión y en última estancia de la tesis doctoral, de reconstruir la cultura de los jóvenes estudiantes de educación artística. Ahora sólo queda, analizar con mayor exhaustividad toda la información recolectada a lo largo de los cuatro meses que dura el trabajo de campo, y reproducirla en un formato más adecuado para que los datos puedan ser interpretados por la investigadora.

4.7 Tratamiento de los datos cualitativos

Como ya se comentó en el capítulo relativo a la metodología empleada en la investigación, el análisis de los datos es un proceso en constante desarrollo, intuitivo y de carácter subjetivo en el cual la investigadora organiza la información recolectada para dar sentido a los hechos.

Este proceso va aparejado con la fase de recogida de datos, por lo que, a medida que va aumentando el volumen de la información que se recoge, se va avanzando en la realización del análisis de los datos.

Así pues, una vez que los entregables solicitados se encuentran en manos de la investigadora; “Historias de vida” (autobiografías audiovisuales) y material artístico realizado por los alumnos, esta comienza a buscar temas emergentes entre las informaciones, que le ayuden a enfocar los intereses de su investigación.

4.7.1 Organización de los datos

La ordenación de los datos constituye la primera fase dentro del proceso del análisis cualitativo. En esta fase de descubrimiento, se buscan los temas y pautas que emergen de los datos, examinando estos de todos los modos posibles. Se elaboran listas tentativas de temas, esquemas, diagramas y mapas (Taylor y Bogdan, 2010).

Tras leer repetidamente los datos, comienzan a surgir los temas del material recogido en la primera fase; la vocación artística, actitud ante el Arte, las opiniones que suscita el tema entre los suyos y entre sus iguales, los sentimientos que provocan en ellos dichas opiniones, sus pensamientos acerca de la calidad de la enseñanza artística recibida y la implicación del profesorado que imparte dicha enseñanza,... etc.

A partir de estos temas emergentes en la primera fase de desarrollo del estudio, se desarrollan los conceptos y las proposiciones que sirven posteriormente para interrogar la realidad de los participantes. La indagación respecto a los temas emergentes sirve para comprender los significados que los estudiantes dan a su experiencia artística en los diversos contextos informados.

Transcurrido un tiempo, la investigación progresa, y se sucede la aplicación de la segunda fase de las estrategias diseñadas, la entrevista individual. En el momento que se realiza la entrevista a todos y cada uno de los casos de estudio, la investigadora da comienzo a un análisis intensivo de los datos.

No obstante, tras confeccionar un esquema de clasificación con las informaciones, y antes de sumergirse de lleno en el laborioso proceso del análisis de datos, la investigadora toma distancia respecto de la investigación para revisar el material bibliográfico que le va a permitir configurar un marco teórico adecuado para la tesis doctoral. Y finalmente, siguiendo las indicaciones de Taylor y Bogdan (2010), se desarrollan conceptos y proposiciones teóricas para pasar de la descripción a la interpretación y la teoría.

Las informaciones recolectadas en la primera y tercera estrategia junto con todas las imágenes del material artístico elaborado por los participantes, son estudiadas de manera meticulosa. Los temas surgidos se relacionan entre ellos, se determinan clasificaciones

preliminares de organización y se buscan palabras o frases que identifiquen lo que les relaciona. Se buscan generalizaciones entre los datos y se exploran las convergencias y divergencias entre las informaciones pertenecientes a los distintos casos. Así pues, atendiendo a todos estos criterios se ordenan los datos.

UNIVERSO			
El mundo conceptual del alumnado de Educación Artística			
CASOS	CONTEXTOS		CATEGORÍAS DE BÚSQUEDA
Alejandro [ALB] Alicia [ALE] Alfredo [AMC] Borja [BBL] Helena [HBG] Ignacio [IFV] Irene [IHD] Laura [LAC] Paula [PVC] Sarah [SCT]	<i>Contexto cultural</i> en el que se desarrolla el alumnado y se produce la construcción de significados de manera individualizada	Cultura experiencial [CCe]	Arte Artista Obra de arte Público Percepción Idea o concepto Técnica o procedimiento
		Cultura académica [CCa]	
	<i>Contexto social</i> en el que habita el alumnado y se produce la construcción de significados a nivel colectivo	Institución familiar [CSf]	
		Institución académica [CSa]	
		Contexto popular [CSp]	

Tabla 4.1: Codificación de los datos. Elaboración propia

En base a los objetivos propuestos en la investigación y considerando al tiempo, el marco teórico de referencia que la fundamenta, cuando todo el material reunido se procesa, se definen las unidades de análisis y se procede a la *codificación* de estas mediante la asignación de categorías y códigos de inclusión, representada en la tabla 4.1.

4.7.2 Análisis de datos asistido por ordenador

Para procesar la información recabada, se analizan los diferentes programas existentes en el mercado diseñados específicamente para la investigación con métodos cualitativos y mixtos. Los requerimientos de la investigadora a dicho software incluían la compatibilidad con los formatos empleados en la investigación: texto, video, audio e imágenes, así como que dicho programa ofreciera un manejo sencillo sin que esto mermara sus prestaciones en lo referente a almacenamiento y organización de datos.

Finalmente, teniendo en cuenta también la relación calidad/precio que ofrecían los distintos programas más afines, se emplea para gestionar y analizar los datos el programa NVIVO 11. Dicho programa, en su "Versión Pro", proporciona la posibilidad de crear mapas conceptuales que muestran las asociaciones que aparecen entre los datos analizados facilitando de este modo el contraste y la triangulación de la información ya procesada.

El material cualitativo recolectado se introduce empleando un sistema de carpetas que responde al origen del entregable, según este se corresponda con una estrategia u otra. Según lo cual se obtiene:

- ✓ Estrategia 1: "Historias de vida"
- ✓ Estrategia 2: Material realizado por los alumnos
- ✓ Estrategia 3: Entrevista individual
- ✓ Estrategia 4: Grupo de discusión

Posteriormente a la introducción de todos los recursos en el programa, se ingresan los nodos surgidos como resultado de un análisis preliminar comparado de los datos recogidos en los distintos casos. Se identifican los siguientes nodos: categorías principales o de búsqueda (7), contextos (5) y casos (10).

Los nodos de categorías de búsqueda se corresponden con:

- Arte
- Artista
- Obra de arte
- Público
- Percepción
- Idea o concepto
- Técnica o procedimiento

Los nodos de contexto:

- ❖ Contexto cultural experiencial
- ❖ Contexto cultural académico
- ❖ Contexto social familiar
- ❖ Contexto social académico
- ❖ Contexto social popular

Los nodos de casos:

- & Alejandro
- & Alicia
- & Alfredo
- & Borja
- & Helena
- & Ignacio
- & Irene
- & Laura
- & Paula
- & Sarah

A continuación, se procede a analizar la información recabada en los diferentes medios discursivos, de manera más exhaustiva con la ayuda del programa seleccionado. A medida que se avanza en la exploración de la documentación, se lleva a cabo la extracción de los fragmentos que respondan a los contenidos temáticos de interés en la investigación y se clasifican según la codificación anteriormente expuesta.

A este respecto, cabe mencionar también que cada una de las codificaciones puede estar incluida en tantos nodos como sea considerado conveniente. De este modo, se obtiene al menos que cada uno de los fragmentos extraídos está ingresado dentro de: un nodo de caso, un nodo que indica el contexto con el cual se identifica y un nodo correspondiente con la categoría a la que se aproxima. Así mismo, el contenido de la unidad de análisis en cuestión, podría a su vez identificarse con varios nodos de caso o contexto, si la opinión de varios participantes coincidiera, o si bien, la misma idea fuese expresada por un estudiante en diversos de los contextos explorados.

Así mismo, se observa cómo los participantes generan diversas categorías que se incluyen dentro de un mismo ítem o categoría de búsqueda, enriqueciendo de este modo los resultados del estudio.

Tras concluir el análisis, los diferentes asertos de los participantes son contrastados para elevar así la fiabilidad de los resultados obtenidos. Dicha contrastación es llevada a cabo confrontando las categorías de búsqueda identificadas en los diferentes casos y contextos explorados.

Los resultados de tal contrastación son expuestos en el capítulo de hallazgos.

4.7.3 Creación de los mapas de significados

Tal como se ha mencionado en el apartado anterior, una de las ventajas que ofrece el software NVIVO 11 Pro consiste en la posibilidad de crear mapas a partir de los datos extraídos en el análisis.

Gracias a esta herramienta es posible rastrear las informaciones a medida que avanza la investigación atendiendo a los nodos ya organizados, así como llevar a cabo el contraste plural de datos, vías y agentes. Este cotejo entre métodos e informantes nos permite confirmar o descartar las informaciones de las categorías que contienen las significaciones de los investigados.

Bastará tan sólo con manipular la apariencia de tales mapas de significaciones para que estos puedan ser empleados en función de los fines deseados.





NODO DE CASO	NODO DE CATEGORÍA	NODO DE RECURSO	NODO DE MEMO
			

Ilustración 4.7: Simbología de los mapas de exploración de proyecto

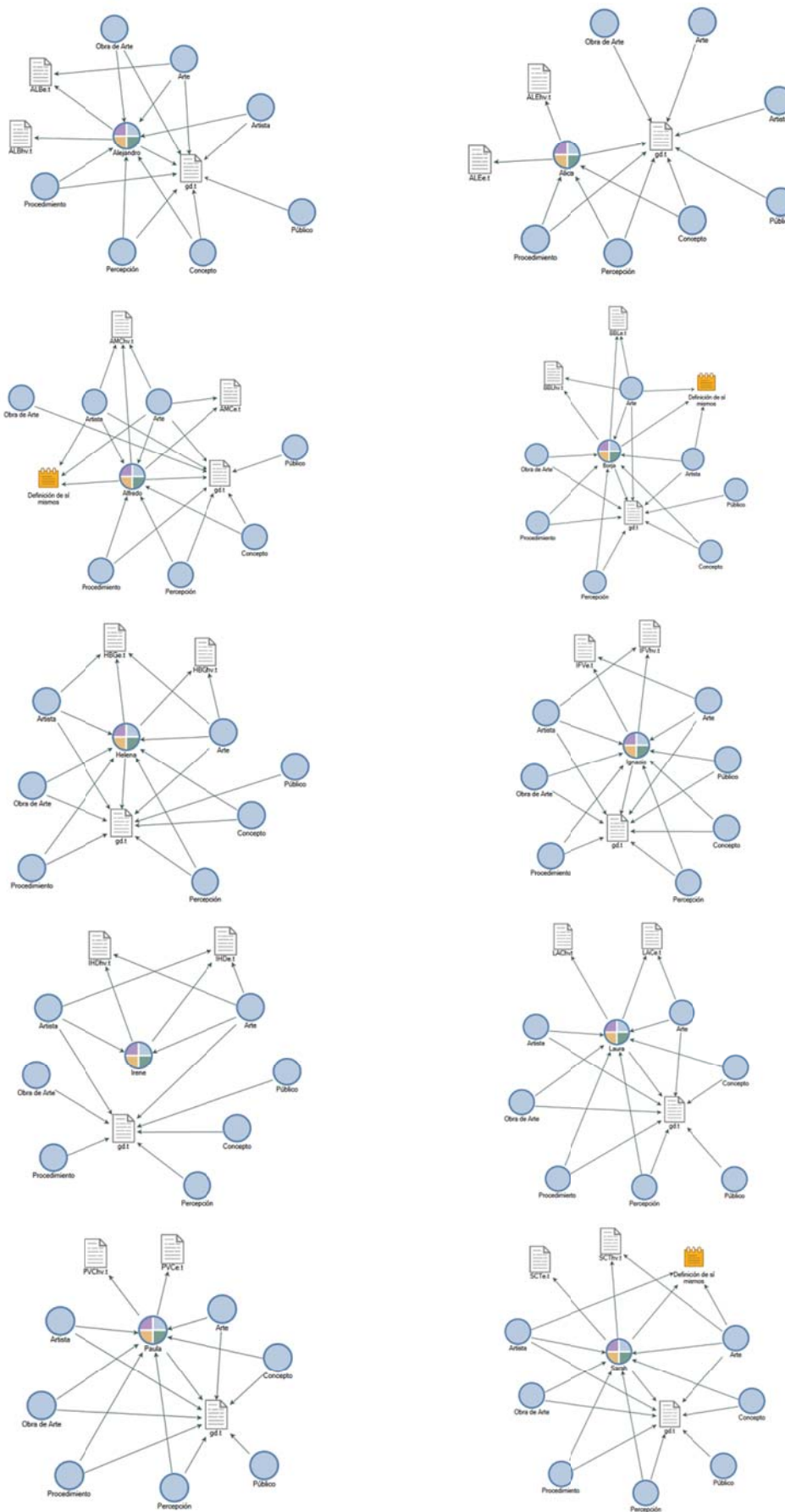


Ilustración 4.8: Mapas de exploración de proyecto por caso

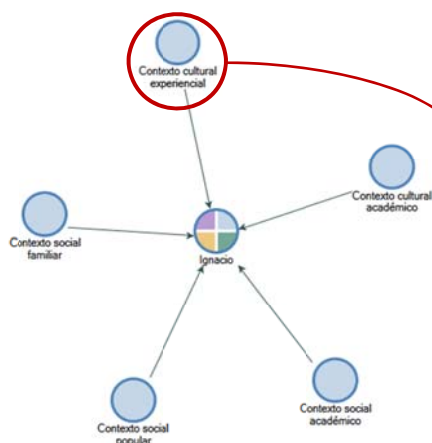


Ilustración 4.9: Mapa de exploración de contextos por caso

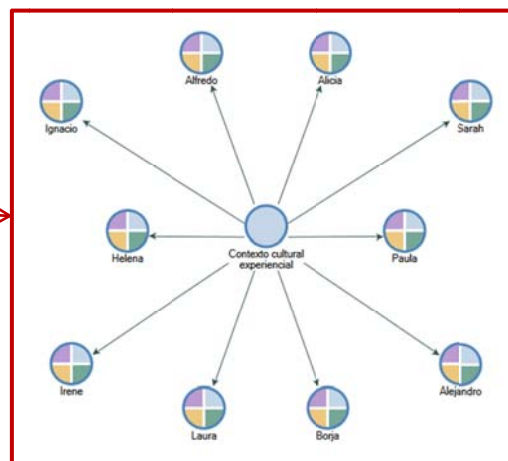


Ilustración 4.10: Mapa de exploración de casos por contexto

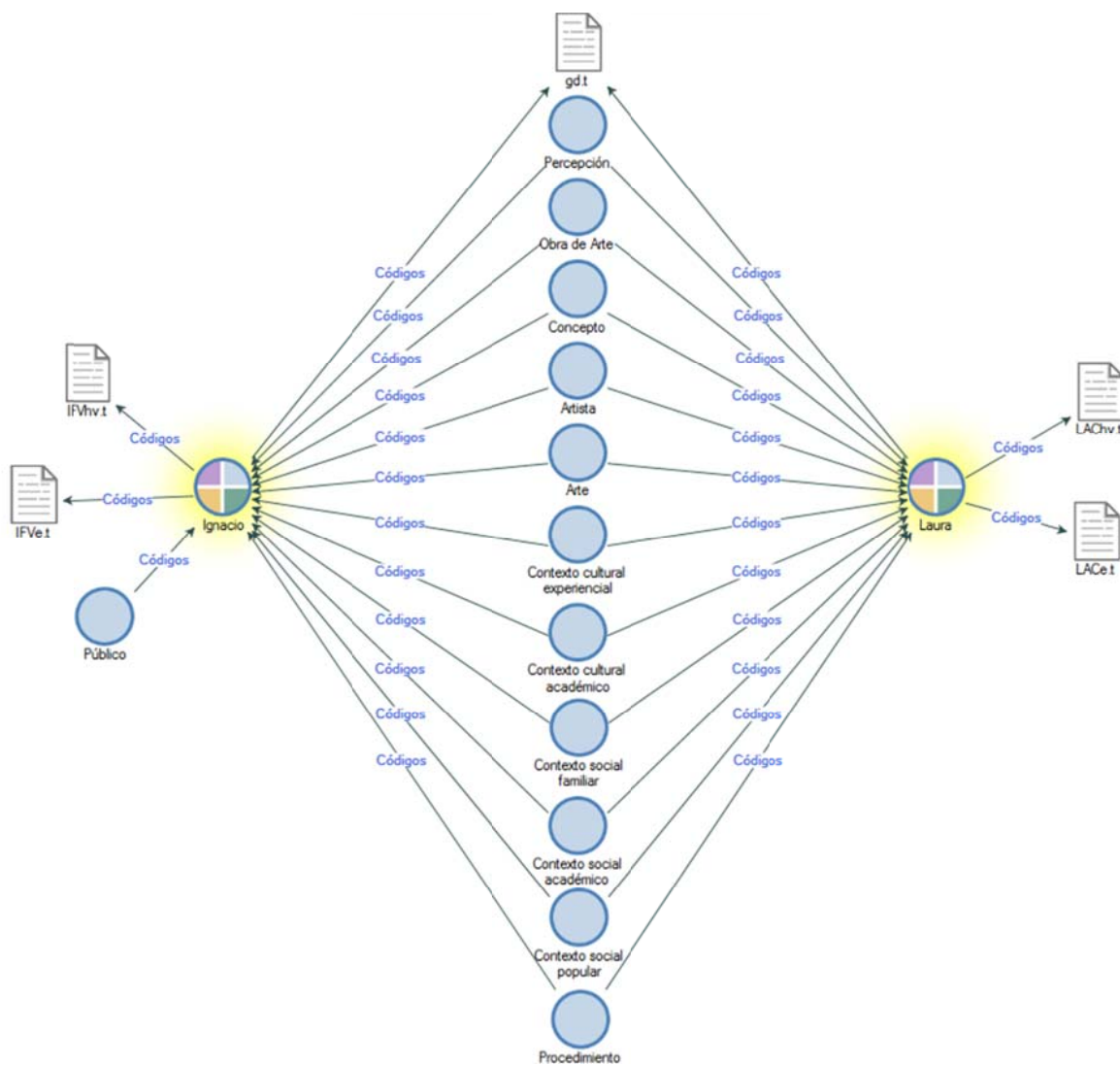


Ilustración 4.11: Diagrama de comparación entre dos casos

A través de las cartografías de los significados de los estudiantes, podemos escudriñar el sentido que estos confieren a sus expresiones, al aparecer en los mapas de significaciones conjuntamente con el contexto en el que se producen y tal como son percibidas por los estudiantes.

4.7.4 Viabilidad metodológica

Para evaluar la viabilidad de la metodología implementada, deberemos acudir a los capítulos iniciales de este documento, donde se planteaban las cuestiones de investigación. De este modo, se hace posible llevar a cabo la comprobación de la consecución de los objetivos marcados para la tesis doctoral.

En lo que respecta a la primera de las cuestiones específicas, donde se persigue descubrir los elementos simbólicos y materiales integrantes de la cultura del alumnado de educación artística, podemos concluir que este propósito se ha alcanzado con éxito.

Los participantes voluntarios han sido capaces de exponer libremente ante la investigadora y también ante sus iguales, aquellos acontecimientos u objetos que se constituyen como elementos clave de sus vivencias en torno al mundo del Arte. En reiteradas ocasiones, a medida que han ido siendo aplicadas las distintas herramientas para la recopilación de datos, los estudiantes hacen referencia a situaciones y sentimientos, que les servirán de apoyo para argumentar las actitudes y concepciones que estos sostienen, relativas al fenómeno artístico.

A lo largo de toda la investigación han ido surgiendo, de manera espontánea, la designación de los distintos agentes implicados en la experiencia artística del alumnado, así como los tiempos y lugares en los que acontecieron tales vivencias.

Con la intención de ser capaces de reconocer los significados sociales asignados por los estudiantes de Arte al mundo que les rodea, se cuestionan específicamente los contextos que dan lugar al surgimiento de tales significados, resultando la experiencia como positiva. Del mismo modo, al requerir a los participantes la exposición de sus argumentaciones ante el resto de los voluntarios, irán surgiendo la construcción de nuevos significados colectivos así como la validación o abolición de los significados que hasta el momento eran sostenidos con carácter individual.

Al emplear las estrategias de recolección de datos en numerosos casos y a través de la exploración de los diferentes contextos, ha sido posible también la consecución del

último de los objetivos parciales del proyecto, consistente en la contrastación de las estructuras de significación en virtud de las cuales los educandos dan forma a su experiencia artística.

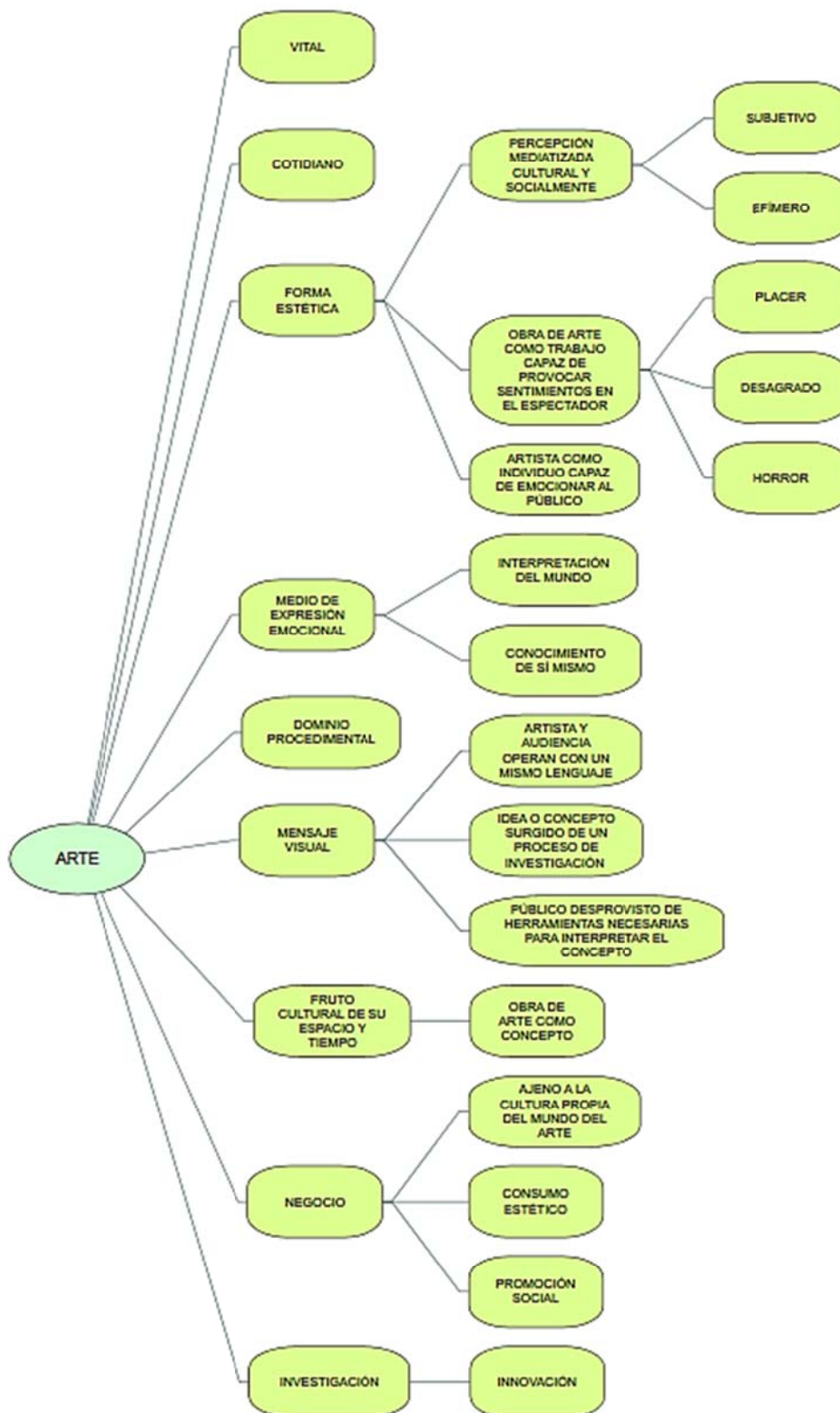


Ilustración 4.12: Mapa de significaciones de los estudiantes

Tal como se ambiciona al dar comienzo a este trabajo de investigación, podemos afirmar que es posible llevar a cabo la reconstrucción del universo simbólico en el que viven los estudiantes concurrentes en el aula de Educación Artística.

Así pues, mediante el empleo de la técnica del mapa conceptual, somos capaces de representar de un modo gráfico las estructuras de significaciones del alumnado lo cual nos permite captar de manera concisa el conocimiento que tratamos de entender (véase Ilustración 4.12: Mapa de significaciones de los estudiantes)

Capítulo 5

Hallazgos

Los fragmentos extraídos de la aplicación de los instrumentos diseñados para ser empleados con los estudiantes investigados, dan cuenta de los conceptos relativos a los elementos del fenómeno artístico; Arte, artista, obra de arte, público, percepción y técnica o procedimiento, que componen el universo simbólico de dichos jóvenes (véanse Anexos, 3, 5 y 6).

A continuación se señalan las más destacadas cuestiones emanadas de los distintos contextos explorados que darán lugar al surgimiento de los conceptos adoptados por el alumnado de educación artística:

- 1°. La concepción del Arte como algo vital y cotidiano
- 2°. El Arte y el sentimiento estético
- 3°. El concepto de Arte como medio de expresión emocional
- 4°. La noción del Arte como el dominio de los procedimientos
- 5°. El Arte como mensaje visual
- 6°. La relación del Arte con su contexto sociocultural
- 7°. El Arte como proceso investigativo conducente a la innovación

El principal propósito que deriva de la reflexión sobre estos hallazgos resulta el planteamiento de los mismos, como puntos de partida en la elaboración de una propuesta didáctica que asuma y responda a estas realidades.

5.1 La concepción del Arte como algo vital y cotidiano

La definición del concepto de Arte ha permanecido abierta a lo largo de la historia de las civilizaciones. En las sociedades occidentales, la enunciación de dicho término no sólo no es unívoca, si no que en multitud de ocasiones da lugar al surgimiento de opiniones antagónicas. Al tratarse de una cuestión tan discutible y subjetiva, esta búsqueda por alcanzar una definición que satisfaga tanto a artistas, como a filósofos, o incluso a los propios consumidores de Arte, da lugar a numerosos debates y discusiones.

Como un fiel reflejo de tal realidad, la noción del Arte como necesidad vital, será el único aspecto en el que coincida de manera unánime el grupo de voluntarios investigados.

Así pues, el alumnado de educación artística experimenta el Arte como algo natural y útil en sus vidas. **El Arte es sentido por los adolescentes participantes como una necesidad trascendental que opera en ellos a modo de impulso conductual y para vivir.**

... voy a bachillerato de Arte y... estoy básicamente por vocación,... porque es lo que me gusta y es lo que quiero hacer en la vida. O sea el Arte como si fuera otra parte de mi vida y siempre ha sido así. No sé,... no lo atribuyo exactamente como si se me hubiera inculcado, es como si hubiera nacido con ello, eso, te gusta simplemente y nadie te ha dicho que te tiene que gustar o te ha enseñado a que te guste. Si no que es algo que simplemente pasa... o al menos en mi caso (Anexos, 3.3, p. 11).

Y es vocacional y es que a parte... no se pensar en que me tengo que dedicar a esto... Algo dentro de mí, me dice que me tengo que dedicar a esto. No es que alguien me lo haya dicho (Anexos, 3.3, p. 11).

Alfredo: ... veo el Arte como una parte de mí, y sabes que... es como si no me la pudiese despegar, como si fuese..., no sé, como un órgano que hubiese nacido dentro de mí. Como si estuviese ya implícito vaya. Que a veces pienso, que yo en verdad he nacido para hacer Arte. No sé hacer otra cosa. Para mí el Arte es como mover un dedo, es algo que hago. Como si fuese una necesidad vital. Es como comer o yo que sé (Anexos, 5.3, p. 68).

Me matriculé en bachillerato de Arte porque desde pequeño en mi casa, mis padres y mi familia son compradores de obras de arte, tanto cuadros como escultura, y siempre me ha fascinado muchísimo el tema del Arte, el tema de la Fotografía y todo lo relacionado con el Arte y lo que tiene que ver con la estética en realidad (Anexos, 3.4, p. 12).

Helena: ... normalmente los niños pequeños sólo piensan en jugar, y yo siempre pensaba en dibujar y me pasaba el día haciendo estos dibujos (Anexos, 5.5, p. 93).

La gente entiende como Arte simplemente un cuadro también que pintó Van Gogh o que pintó una persona famosa... pero el Arte... está en cualquier sitio. Quiero decir, es el modo en el que colocamos por ejemplo los libros en una estantería, eso para mí es Arte. La Semana Santa que dice mucha gente que es... eso es algo religioso, pues yo no lo veo como algo religioso, veo lo que es el

paso en sí, la música, y todo lo que ello conlleva. Para mí cualquier cosa es Arte (Anexos, 3.5, p. 15).

Ignacio: Yo he descubierto que a mi realmente no es que puestos a aprender yo quiera aprender Arte, es que QUIERO APRENDER ARTE. Es que me interesa aprender; tanto Historia del Arte, como a entender el Arte, a apreciar y valorar el Arte, y sobre todo, llevarlo a cabo, o sea, QUIERO CREAR ARTE, ser capaz de expresarme y de ... de crear obras. Y por eso he entrado aquí (Anexos, 5.6, p. 101).

Nací en el 97. Ese día por así decirlo, nació una artista en potencia.

En lo referente al Arte, mi más cercano familiar con dotes artísticas era mi abuelo. Supongo que el Arte se adquiere según el entorno en el que vivas. Pero digamos que yo, ya lo traía en las venas (Anexos, 3.7, p. 17-18).

Irene: ... yo creo que el Arte es algo que es vital y no creo que deba ser menospreciado. El Arte es vital para todos, no sólo para los artistas (Anexos, 5.7, p. 115).

Irene: ... el Arte, si tú lo ves... en general el Arte es todo. Porque hay arte de hacer silla, de hacer cristales, hay arte de pintar,... El Arte es todo. En todo su esplendor. Por eso... desde mi perspectiva creo que el Arte no tiene un concepto definido en sí. Creo que el Arte es Arte simplemente (Anexos, 5.7, p. 114).

Laura: ... quería elegir Arte o Letras. Entonces ese año fue muy intenso, porque yo no estaba segura de lo que quería hacer. Porque... por una... A ver,... en el fondo yo sabía que me gustaba el Arte y era lo que yo quería hacer, porque era lo que me hacía más... completa (Anexos, 5.8, p. 119).

Sarah: Yo prefiero estar dibujando que estudiando, pero no me voy a frustrar por estudiar... Porque puedo sacar un ocho si me pongo a estudiar y punto. Pero digo... es que me tengo que meter en Arte porque... no sé... Yo pienso que tengo que estar en Arte. Yo que sé (Anexos, 5.10, p. 149).

La experiencia artística como cuestión vital surge en muchos de los voluntarios considerablemente **antes de que los estudiantes tuvieran noción del concepto estético, es decir, antes si quiera de entrar en contacto con el ambiente académico y de haber sido “educada” su visión artística.**

El Arte de una forma u otra siempre ha estado en mi vida, ya sea por medio de la música..., de la pintura..., la poesía..., o todos esos campos que abarca y que me fascinan. Hoy en día doy clases de guitarra, de piano y de canto (Anexos, 3.7, p. 18).

Yo empecé a dibujar más o menos cuando era pequeño. Desde muy pequeño hacía muchos dibujos, muchas caricaturas, algunos garabatos... Y como no tenía muchos amigos me centré durante mucho tiempo, dedicaba muchas horas... Al principio era para pasar el rato. Luego me aficioné,... me interesó... (Anexos, 3.1, p. 7).

Desde muy pequeña me gustaba mucho dibujar. Pero además dibujaba todo el día. Estaba todo el día dibujando. Me encantaba y... no se... dibujaba lo típico de monigotes pero, me encantaba un montón dibujar y ver imágenes y cosas de esas (Anexos, 3.2, p. 9).

No sé y también puede tener algo que ver mis... que vengo como de una familia de artistas; mis tíos pintan, mi padre pinta y dibuja y mi madre también.

Siempre he estado como rodeado de Arte más o menos. También es verdad que podría venirme de ahí pero... no lo he llegado nunca a atribuir a que me hayan dicho algo. Simplemente me dio la vena artística y es como que nací con esto (Anexos, 3.3, p. 11).

Me gusta mucho dibujar de siempre, o sea, empecé a dibujar con tres años, me empezó a gustar el dibujo. Desde pequeño me ha,... vamos que me alejo del todo con el dibujo. Y desde que lo descubrí... todo fue a más hasta que llegué aquí. Es como si formase parte de mí. Es como una oreja o una nariz. Vamos que me vino sólo. Puede que tal vez recibiese algún estímulo... pero que vino sólo (Anexos, 3.3, p. 11).

... me dedico al Arte por mí mismo desde que tengo cuatro años, que es cuando empecé a decirle a mis padres que quería dedicarme a dibujar,... que quería hacer dibujo (Anexos, 3.4, p. 13).

Borja: ... desde chico, me llamaba mucho la atención lo que es el tema del dibujo y de lo que es la pintura un montón. Entonces quería que me apuntaran a clase y aprender a dibujar por mí sólo y eso. A mí no me gustaba nunca el deporte, y siempre me ha gustado el tema artístico, así en plan expresividad con el cante, el baile, el dibujo. No me llama la atención otras cosas que no estén relacionadas

con el Arte, la verdad. El dibujo, la fotografía también me llama la atención un montón (Anexos, 5.4, p. 73).

Borja: Y con doce años empecé a hacer fotos, porque quería tener fotos. Y me las hacía yo mismo. Me acuerdo que yo se la pedí a mi madre. Era una cutre pero... Me obsesioné con que tenía que haber fotos mías por la casa. Luego empecé con las redes sociales que entonces tol mundo hace fotos y cuelga fotos. Entonces, ya empecé con las fotografías digamos... artísticas. Fotos con poses, con indumentaria... porque como también me quiero dedicar al mundo del diseño y de la moda... poo la fotografía también me sirve muchísimo pa eso. Porque en las fotografías que hago están maquilladas, peinadas por mí, también la indumentaria... (Anexos, 5.4, p. 77).

Desde chica siempre me ha gustado el Arte en sí,... cualquier aspecto. ...Siempre que podía... siempre tenía un lápiz y un bolígrafo... y estando en cualquier sitio me ponía a dibujar cualquier cosa. Unos colores y un boli y... me ponía a dibujar en cualquier sitio. Siempre me han estado regalando cuadernos para colorear, porque... Siempre pedía un bolígrafo estuviera donde estuviera... (Anexos, 3.5, p. 14).

A los 10 años mientras pintaba y me llenaba las manos de pintura, supe que quería llenármelas toda mi vida. Porque podía expresar lo que con palabras era imposible. Supe que el Arte sería mi mayor aliado. Era algo vocacional (Anexos, 3.7, p. 18).

Irene: ... siempre he tenido preferencia por el Arte. Si me ponía con las matemáticas... siempre me ponía con el dibujo y la música.

Mientras hacía los deberes... siempre tenía que parar a dibujar o cantar en medio de lo que estuviera haciendo.

Yo desde pequeña siempre he estado dibujando. Pero a los diez años creo que fue cuando decidí que quería dedicarme al mundo del Arte. No sólo la rama de la pintura. Si no al mundo del Arte en sí (Anexos, 5.7, p. 110).

Paula: ... yo estaba hasta sexto de primaria en una guardería por las tardes. Y yo allí era no como una alumna más, sino como una profesora. Yo les pintaba las caras a las niñas y hacía cosas de manualidades con ellas (Anexos, 5.9, p. 131).

Paula: *Y en mi comunión mi tío Javi me regaló el caballete con el óleo y... autodidacta total, porque los dibujos que tengo hechos son... (Anexos, 5.9, p. 133).*

Y sinceramente,... no sé muy bien porqué pero... supongo que es algo... que supongo que realmente no se elige, no se elige que se te dé bien dibujar o que te encante el Arte, simplemente pienso que es algo que se tiene y realmente... no sé por qué se tiene (Anexos, 3.10, p. 21).

Sarah: *Y yo recuerdo que cuando chica me atraía dibujar. Que yo me ponía sola muy de chica (Anexos, 5.10, p. 144).*

En muchas ocasiones, **el deseo y el gusto por lo artístico que manifiestan los jóvenes estudiantes, se ve favorecido por el contexto social; familiar, académico y popular, en el que se desarrolla el sujeto**, sea cual fuere la forma en la que se presente el Arte: musical, escénica, literaria o visual.

Así pues, **condicionados por la cultura; experiencial y académica** en la que se encuentran sumergidos los individuos, **sucede que los jóvenes configuran los significados que dan lugar a su manera de entender el Arte y la experiencia artística.**

Supongo que podría decirse que viene de mi padre, porque mi padre también era dibujante. Le gustaba también dibujar... y supongo que él dice que a veces también dice que viene de genética (Anexos, 3.1, p. 7).

Alejandro: *Bueno mi padre... Él también dibujaba mucho. De hecho dibujaba como afición a los personajes de Disney que le gustaba mucho dibujarlos. Y nada. Creo que me inculcó un poco también cuando empecé a aficionarme y bueno, me ayudó un poco (Anexos, 5.1, p. 44).*

Alejandro: *la primera vez que empecé a dibujar fue haciendo a Darth Vader, porque me gustaba mucho de niño. Sí, me gustaba. Sobre todo me gustaba el color negro. A mi padre le gustaban mucho las pelis de Star Wars y las ponía mucho y yo lo miraba y... intentaba dibujarlo. Tanto copiándome, como de memoria (Anexos, 5.1, p. 44).*

... aparte de manga, también sé hacer retratos,... algo de paisaje,... El retrato... seguía fijándome en los demás y mi padre me dejaba que le hiciera alguno (Anexos, 3.1, p. 8).

Alejandro: *Mi padre en mi cumpleaños me regaló una tableta de ordenador que costó cien euros, ¡vaya leche!. Pero va muy bien. De hecho consigo muy buenos resultados, muy buenos colores,.... Así es como se hacen los comics. Estos son los que más me gustan... Este lo inventé yo... Me gustó mucho el juego de los colores, las formas... (Anexos, 5.1, p. 45).*

De pequeña he ganado un montón de concursos de dibujo.

De pequeña, en el instituto, también he ganado creo que gané dos o tres años cuando estaba en cuarto, quinto y sexto de primaria. Era un concurso de pintura que se presentaba todo el colegio pero que los dibujos que entregaban tampoco eran nada del otro mundo. Mi padre me ayudaba también bastante con eso. Y por ejemplo gané el último año gané como un maletín súper grande con acrílicos que eran súper buenos. Y aprendí pues en plan... Y los empecé a utilizar haciendo cuadritos chiquititos. A ver, tampoco eran nada del otro mundo... Y me empezó a gustar más la pintura y eso (Anexos, 3.2, p. 9).

... mi padre pues... me ayudaba un montón en plan... a ver, que aunque fuera muy pequeña me ayudaba a fijarme en las cosas. Porque mi padre tiene mucha relación con el Arte porque ha hecho una carrera en Geografía e Historia, especializado en Historia del Arte. Pero luego hizo Arqueología y... no se... en plan le gusta un montón la fotografía, y siempre me... me ha ayudado. Me ayudaba a sacar los colores, a fijarme,... Cuando yo era pequeña me imprimía fotocopias para que yo las colorease... Me ayudaba un montón con este tema porque me interesaba un montón. Me intentaba meter en la historia y en la cultura pero yo era pequeña y me aburría (Anexos, 3.2, p. 9).

Y yo en principio en cuarto de ESO no sabía si venir a este instituto o quedarme en el que estaba haciendo Letras, o venir aquí a hacer Arte. Un primo mío que hace dos años hizo el bachillerato de Arte me convenció. Así que me metí... y estoy súper contenta de haberme metido en este bachillerato. Es un poco estresante y el año que viene me da mucho miedo. Pero es que es lo que más me gusta y es que es lo que quiero ser (Anexos, 3.2, p. 10).

Alicia: *... mi madre es cero, o sea, mi madre no dibuja. Y mi padre, mira, mi padre con este dibujo, eeh..., una mujer, bueno esto era para clase. La cara no me salía y... y le pedí ayuda, y me la destrozó. Pero quería buena nota, y le dije que si me la podía hacer. Me la destrozó entera, y al final acabé cabrea con él y discutiendo. Porque mi padre también es que es muy ofuscado para estas cosas.*

Y al final lo acabé borrando y haciéndolo yo entera. A ver, me ayudaba antes porque él sabe dibujar planos y eso. Y más o menos controla. Pero tampoco... de Dibujo Artístico... encajar y eso, pero detalles y eso que va. Es que ni le pido ayuda. Lo único que le pregunto es que si está bien y eso.

Investigadora: *¿Antes no era así?*

Alicia: *Antes, por ejemplo, para este dibujo... le pedí ayuda. Me ayudó bastante, bastante (Anexos, 5.2, p. 54).*

Alicia: *A mi padre le pido opinión de mis dibujos, si le parece que está bien, o le digo algún fallo o él me dice algún fallo, pero no, tampoco tiene ya mucho ojo para esas cosas. Antes si me valía porque antes dibujaba... monigotes (Anexos, 5.2, p. 58).*

Alicia: *Sí, te he contado algo en el video..., que es el principal, en plan, que me ha metido en el bachillerato de Arte. Po a ver, mi primo con mi edad estaba haciendo bachillerato de Sociales y estaba en este instituto, y lo dejó porque no le gustaba estudiar. Y dejó los estudios y empezó a trabajar de camarero, de cantante,... es que está muy metido en el tema del Arte. Bueno pues, se fue a Londres con veinte años, y volvió y empezó a hacer el bachillerato de Arte. Yo recuerdo que antes de irse, me hacía unos dibujos súper chulos, y por eso a mí también me gustaba dibujar. Era to chica, y como veía los dibujos tan bonitos poo... yo quería dibujar igual. Intentaba imitar sus dibujos y eso. Y yo tendría 10 años o así.*

Él me hablaba de lo que hacía en el bachillerato artístico y yo... me parecía muy chulo lo que hacía (Anexos, 5.2, p. 59).

Alicia: *... mi padre me intentaba llevar a los museos y eso, cuando yo era pequeña, pero yo me aburría y daba la lata. También me enseñaba libros y folletos y eso. Ahora me interesa más porque estoy más metida en eso pero... no sé (Anexos, 5.2, p. 61).*

Alfredo: *Los primeros recuerdos que tengo yo de estar dibujando son de preescolar. Me acuerdo perfectamente que empecé muy temprano, muy temprano, muy temprano. Dibujar, dibujar, en plan los lápices y eso, me gustaba eso. Lo hacía en casa también. A mis padres también les gustaba mucho eso y era en plan... como a ellos también les gustaba poooo. Me pongo yo también (Anexos, 5.3, p. 63).*

Alfredo: ...a veces me sentaba yo con ellos y otras veces ellos se sentaban conmigo. Por ejemplo, mi madre, un pasatiempo que tiene ella en esa época estaba trabajando de secretaria o algo así, y en verano pues, como tenía bastante tiempo libre. Y unos de los pasatiempos que tenía ella era pintar sobre tela. Yo me ponía al lado suyo. Y... ella copia genial y yo me ponía al lado suya, porque en esos momentos me gustaba ya mucho. Además ella me prestaba sus pinturas. Eso debía ser con cuatro o cinco años (Anexos, 5.3, p. 63).

Alfredo: Practico mucho en casa. Me gusta mejorar, ¿sabes?. Siempre, siempre, me gusta mucho verme la mejoría y que la gente también la vea, ¿sabes?. Por eso me gusta enseñarle también muchos dibujos a mi madre, en plan... Veo mis mejorías, y ella también me dice fallos, porque a ella también le gusta copiar y también me ayuda. Y además es súper cómodo en casa, porque aquí en el instituto estas... estas como con más presión. Porque en plan por ejemplo, tenemos Dibujo que tenemos que hacerlo en dos horas... pero en casa estás más calmadito. En plan no tienes a Reyes, en plan... ladrándote (Anexos, 5.3, p. 64).

Alfredo: Mi prima María que ha hecho Bellas Artes, mis tíos por parte de mi padre, que pintan todos,... estos no pero los del instituto me los ve la profesora Reyes, que también le saca fallos... Mi padre, mi tío,... No lo hacen profesionalmente, pero si vocacionalmente. Y por parte de mi madre también. Los tíos de mi madre, mi abuela... o sea, que me viene ya de sangre (Anexos, 5.3, p. 66).

Alfredo: Mi madre quiere colgar todos los trabajos que estoy haciendo por mi casa. Lo necesita. Sííí. Me lo ha dicho ella así. Son los mejores que estoy haciendo, los del instituto, y son lo que se pueden colgar en el salón (Anexos, 5.3, p. 66).

Borja: ... me gustaba muchísimo, muchísimo, muchísimo, lo que es el tema del dibujo. En plan, en mi familia nadie dibuja, pero a todo el mundo le gusta muchísimo el Arte. Entonces en mi casa, quieras que no, tengo muchísimos cuadros, ¿vale?. Siempre mi familia ha estado muy relacionada con el Arte. Y desde chico, me llamaba mucho la atención lo que es el tema del dibujo y de lo que es la pintura un montón (Anexos, 5.4, p. 73).

Borja: Sí. Estos también están aquí en el instituto. Yo los elijo en función de sus rasgos que me dan ideas para hacer temáticas distintas. Que no hago fotos a

cualquiera. Yo elijo todo; la temática, la indumentaria, el contexto,... todo. Y me gustaría cuando tenga bastantes reportajes, que tengo aquí (me enseña algunas fotos más en el móvil), que tengo fotos individuales y grupales, y exponerlas. Tengo ya más sesiones organizadas para cuando no tenga exámenes.

Investigadora: *¿Y estas chicas de aquí?*

Borja: *Esta es de otro instituto, pero está también en bachillerato artístico. Y este de aquí, este es ..., bueno su nombre artístico... bueno, este es del centro... casi todos los que salen, anda... en realidad no me había dado cuenta,... todos los que salen están relacionados de una manera u otra con el mundo del Arte.*

Investigadora: *Entonces..., sí que compartes tu arte con las personas de tu mismo entorno.*

Borja: *Sí es verdad. Es que son las que más se prestan, y también aportan muchísimas ideas. También es verdad que me acabo de dar cuenta... de que estas personas son las que más se prestan, y otras personas que no están metidas en este mundillo no se prestan.*

Investigadora: *Me gusta que este ejercicio te esté sirviendo para descubrir, o que tomes conciencia, de ciertas cosas en las que antes no te habías parado a pensar. Me gusta que vosotros también saquéis partido de este ejercicio, y así además, es con la idea que lo concebí, es decir, así quería que pasara. Que esto sea una autorreflexión y una toma de conciencia de vuestra identidad como artistas (Anexos, 5.4, p. 78).*

Borja: *Tengo otra sesión pendiente con esta gente, que también son del instituto. Sí, porque es que en mi pueblo no hay gente que se preste a esto, ni por el bien artístico, ni por el bien de pasárselo bien. Porque en realidad, las sesiones no son serias. Y mientras que aquí hay niñas que están encantadas de que las maquillen, que las peinen, que les diga cuatro cosas... allí no hay gente así (Anexos, 5.4, p. 79).*

Helena: *... yo que no tengo apoyo en mi casa, aquí sí lo tengo. La gente me dice... -¡Ah! ¡Pues eso está muy bien!-. Y quieras que no, siempre te viene bien el apoyo y el ánimo (Anexos, 5.5, p. 92).*

Helena: ... me han dicho que me la haga es una cuenta en Twitter para subir las cosas que hago. Porque por lo visto a la gente les gusta y quieren verlos más seguidos.

Investigadora: ¿A qué gente te refieres?.

Helena: A mis amigos. Ellos me dicen que dibujo muy bien (Anexos, 5.5, p. 87).

Helena: Siempre me decían que estaba hecha para el Arte,... que iba a llegar lejos,... (Anexos, 3.5, p. 14).

Ignacio: Lo que es el Arte, visitar museos,... lo disfruto muchísimo ahora. Suelo ir con mi familia pero sobre todo sólo (Anexos, 5.6, p. 99).

Ignacio: Con amigos... no suelo ir, pero con algunas amigas sí. Y con mi novia sí que he ido a varias exposiciones. Siempre nos gusta planear el ir a algunas exposiciones, porque los dos compartimos esa pasión por el Arte (Anexos, 5.6, p. 100).

Ignacio: ... mi abuela, ella me da libros de Arte que tiene de colecciones en su casa o me hace regalos de libros que le pido también de Arte (Anexos, 5.6, p. 102).

Ignacio: Dibujos de los que yo hago... Hay enmarcado más de uno en mi casa... A mi madre, que le gustan (Anexos, 5.6, p. 103).

Ignacio: Este está puesto en el salón y este tiene un formato que es más grande que un A-3. En el pasillo está este... y dos más. Es mi madre que le gustó y lo enmarcó (Anexos, 5.6, p. 103).

Ignacio: Esto lo empecé el verano pasado y sigue así. Me iba... había una profesora de dibujo, una amiga de la familia y mía también, y a veces venía y se sentaba conmigo y me explicaba algunas cosillas (Anexos, 5.6, p. 102).

Ignacio: ... una amiga que venía, y a lo mejor yo me ponía a dibujar y ella me traía cosas para que yo las dibujara... y me corregía los dibujos... Fue sobre todo porque yo iba a empezar el bachillerato de Arte y hablé con ella para que me ayudara un poco. Porque yo tenía mucho miedo (Anexos, 5.6, p. 103).

Irene: A mí me apoyan mucho. Siempre que les he enseñado los dibujos me han dicho que... tenían una artista en casa, esto y lo otro... (Anexos, 5.7, p. 112).

Irene: *Mi familia sobretodo y mis amigos. Ellos ven mis dibujos... Hay una amiga que siempre le saca errores a todo, pero además que lo agradezco. Y sí, mis amigos me apoyan en todo y mi familia igual (Anexos, 5.7, p. 115).*

Laura: *... mis padres me apoyaron mucho en cuarto para que eligiera Arte, pero también había gente en la familia que me decía que no lo hiciera, porque eso era una pérdida de tiempo (Anexos, 5.8, p. 119).*

Laura: *... mi madre me ha influenciado mucho. Me ha llevado a muchos museos,... me ha apoyado mucho... Porque ella me ha visto desde chica, que yo no soy tanto de memorizar o... bueno de leer libros sí. Pero no soy tanto de estudiar así con los codos. Soy más de cosas prácticas y creativas (Anexos, 5.8, p. 122).*

Todo empezó al ver a mi madre hacer ramos de flores con papel de pinocho (Anexos, 3.9, p. 19).

Paula: *... yo desde chica estaba mucho con mi madre. Y cuando yo era chica, igual que ella está ahora con el patchwork, como ya te comenté (hace referencia a una conversación que mantuvimos en una de sus clases a las que asistí), antes cuando yo era pequeña, ella hacía cosas con el papel de pinocho y hacía ramos de flores y cosas de esas. Y yo pues... seguía detrás de ella (Anexos, 5.9, p. 131).*

Mi familia siempre me ha apoyado en esta decisión...

Cuando empecé este bachillerato, todo el mundo se sorprendió de como dibujaba. Ni mi madre ni mi novio sabían que tenía tanto talento. Eso ha hecho que hoy en día, me apoyen más aún (Anexos, 3.9, p. 20).

... principalmente mi profesora de dibujo, hizo que con tan sólo diez años ya tomase la decisión de ser diseñadora de moda (Anexos, 3.9, p. 19).

Paula: *La profesora de la ESO también insistió mucho en que yo valía para estudiar Arte. Porque como ella ya sabía que yo quería estudiar Arte, ella se empeñaba más en darme clase más a mí que a los demás (Anexos, 5.9, p. 134).*

Supongo que también, bueno... mi padre hizo Bellas Artes y mi madre es conservadora de museos y desde chica eso se me ha inculcado un montón. Desde chica he estado viendo un montón de museos y yo creo que sinceramente eso tiene muchísimo que ver (Anexos, 3.10, p. 21).

Sarah: ... pero no sólo visitar museos. Que yo entendía que... en mi casa, desde chica, que el Arte era algo normal en sí (Anexos, 5.10, p. 144).

Sarah: Yo tengo algunos recuerdos de mi casa de preguntarle a mi madre si eso estaba bien, lo que había pintado y... ella es que en realidad no tiene ni idea de pintar, entonces. A mi hermano sí que se le daba muy bien y yo hacía competiciones haber quien lo hacía mejor (Anexos, 5.10, p. 144).

La necesidad de desarrollarse como artistas parece persistir en el individuo, aun cuando los contextos socioculturales en los que se desarrolla el estudiante se muestran contrarios a dicho gusto por lo estético y lo creativo.

En mi casa, por ejemplo, no me apoyan. Nunca me han permitido mostrar mis facetas de... como artista, por ejemplo, la pintura o esculpir nada... Nunca han querido que haga nada porque prefieren que haga una carrera de Letras o de Medicina.

Entonces este año es el primero... que me costó mucho convencer a mis padres para poder hacer este bachillerato de Arte... (Anexos, 3.4, p. 13).

Nunca me han podido apuntar a una academia porque nunca han estado de acuerdo a que me metiese en el Arte. Siempre me han apuntado a cosas de deporte que no me han gustado nunca y siempre las he terminado dejando porque no es lo que realmente me llena (Anexos, 3.4, p. 13).

Borja: *Mis padres no me han llevado a museos ni nada de eso. Aunque ellos tienen muchísima cultura en eso y ellos tienen también muchísimo, muchísimo arte comprado (Anexos, 5.4, p. 74).*

Borja: *... yo sólo he podido ver mucho Arte en mi casa. Al revés, ellos nunca me han dicho que me acercara a ver esas cosas (Anexos, 5.4, p. 74).*

Borja: *No porque no les gusta. Ellos no ven el Arte como eso. Te lo voy a explicar. A ellos les encanta el tema de un cuadro porque es súper bonito, pero cuando yo les he dicho que quería estudiar Bellas Artes, y mi madre no me dejaba ni muchísimo menos. Vamos que se ha tenido que hablar con mi tutora quince mil veces, incluso cada vez que saco malas notas me amenaza con quitarme del bachillerato de Arte. Porque es una cosa que a ella, no le parece una salida de vida rentable. Ella lo que quiere en realidad es que yo sea o abogado o médico, y a mí no me gusta, la verdad (Anexos, 5.4, p. 74).*

... llegó un momento en el que... mis padres decidieron que era muchísimo mejor, estudiar que colorear. Cuando me pillaban dibujando siempre me decían que me pusiera a estudiar. Y llegó un momento de sequía artística en el que apenas dibujaba (Anexos, 3.5, p. 14).

... muchas veces la gente te pregunta ¿por qué el Arte?, ¿por qué no quieres estudiar... para Biología o...?, ¿qué es lo que te gusta del Arte? (Anexos, 3.5, p. 15).

Helena: Antes era... no les gustaba que pasara tanto tiempo dibujando y ahora lo van aceptando. Como... por lo menos no te pongas a dibujar... por lo menos ponte a dibujar. Por lo menos ya que estas haciendo algo ponte a dibujar.

A principio de curso tampoco estaban muy animados así que sería desde enero, principios de año, cuando... Al principio se negaron en plan... -¿cómo vas a querer Arte? y tal y cual- (Anexos, 5.5, p. 88).

Helena: ... me metí en Ciencias por tenerlos contentos y lo saqué, sí, pero no me gustaba. Y le dije que no iba a seguir allí porque no me gusta (Anexos, 5.5, p. 88).

Helena: Hombre, el apoyo familiar es grande. O sea, si te falta es grande. (La estudiante que hace unos segundos se mostraba avergonzada pero orgullosa de sus éxitos con los dibujos, de repente comienza a llorar al sacar el asunto de la falta de apoyo que recibe en el ámbito familiar en relación a la decisión toma en relación con su carrera artística).

Es que... que tus padres no te apoyen es duro. (Afirma Helena entre lágrimas)

Es que es duro, porque tienes como que saltar por encima de ellos. Es como que ellos deciden que el Arte no les parece bien y tu decisión no les parece bien. Y si te dedicas a eso entonces,... es como que pasas por encima de ellos, cuando ellos te han apoyado siempre. Y deberían apoyarte por el hecho de que es algo que tú quieres hacer y eres su hija. Cuando no lo apoyan pues es complicado (Anexos, 5.5, p. 93).

Ignacio: ... en este mismo instituto, aquí y en otros sitios, mis amigos de otro instituto... que hay una idea del bachillerato de Arte bastante mala. En cuanto a que es un bachillerato para gente que saca malas notas y se mete para salvar el bachillerato. En cuanto a que no hacemos nada. En cuanto a que “solamente

dibujamos" (Nacho hace el gesto con las manos de poner entre comillas las palabras <<solamente dibujamos>>). *¿Solamente dibujamos? Pero vamos a ver. Tenemos tres asignaturas específicas, como todo el mundo, pero el resto es como todo el mundo. Es que esa dificultad la tenemos también nosotros* (se ríe como con cierto desprecio). *Pero parece que solamente dibujamos... Me han llegado a decir <<es que para ti es muy fácil, porque tú ya sabes dibujar>>. Pero es que... Si yo estoy en este bachillerato es porque QUIERO APRENDER A DIBUJAR, no porque sepa dibujar. Entonces, no me parece bien que digan que es muy fácil porque sólo hay que dibujar. Entonces... ¡puf! Y esto es mi grupo de amigos, gente de mi edad* (Anexos, 5.6, pp. 104-105).

Tuve dos opciones: elegir Letras o Arte. Una me gustaba y la otra no. Yo sabía lo que me atraía, pero los prejuicios de la sociedad me hacían dudar. Letras habría sido lo más fácil y encima ni hubiera tenido que dar explicaciones. Todo el mundo lo aceptaría. Pero elegir Arte, NO (Anexos, 3.8, p. 19).

Eso hacía que tuviera que superarme a mí misma. Conocería un mundo desconocido para mí. Tendría que conocer a gente nueva..., aguantar comentarios de ignorantes... (Anexos, 3.8, p. 19).

Laura: *Mis antiguos amigos... todos han elegido Ciencias o Letras, menos una y yo. Pero tenías que darle explicaciones de porqué habías elegido Ciencias o Letras* (Anexos, 5.8, p. 123).

Laura: *Ellos me animaban a estudiar cosas que no me gustan* (Anexos, 5.8, p. 119).

Laura: *Es que yo creo... que si tuviera otra madre u otro entorno, yo no habría elegido Arte. Y habría tenido que elegir Letras o Ciencias* (Anexos, 5.8, p. 122).

Laura: *... después mi familia... la otra parte de mi familia... A ver. Si hubiera estudiado Ciencias le habría dicho a mi abuela que iba a estudiar Ciencias y ya está. Pero si le digo que estudio Arte, tengo que decir el porqué. Piensan... no sé, no sé. Como que ya no tengo futuro y ya con otro nieto. Sí, porque tengo otra prima que va a estudiar Derecho* (pone un tono de burla). *Y ya todo el mundo está con que -¡Ay, que va a estudiar Derecho!- Y es que Laura va a estudiar Arte. ¿Sabes?* (Anexos, 5.8, p. 123).

Laura: *Para entrar en una universidad inglesa tienes que tener uno muy bueno. Entonces ese curso es especial para crear un buen portafolio. Y cuesta 4.000*

euros. Mi padre me ha dicho que gastar ese dinero es una tontería y que gastar ese dinero en eso... Y mi madre dice que... <<¿cómo que no sirve para nada?>>. Eso ella lo ve como para abrir un futuro, pero claro, como no es un futuro de Derecho o de Medicina. Un futuro ¿de qué?, ¿para pintar cuadros? (Anexos, 5.8, p. 123).

Sarah: En mi casa lo valoran, pero fuera mis amigos no lo valoran. Aunque yo ya paso, porque sé que no tiene razón (Anexos, 5.10, p. 148).

Una opinión generalizada entre los estudiantes voluntarios es la falta de entendimiento y apoyo social que reciben por parte del resto de miembros de su comunidad. Si bien es cierto, que en lo que respecta a los estudios artísticos la mayoría de los jóvenes cuenta con el apoyo de sus familiares, no sucede lo mismo cuando se cuestionan otros entornos próximos a estos, como puedan ser el académico o el popular.

Los alumnos participantes afirman en contables ocasiones, que **tanto las enseñanzas artísticas como los estudiantes que las cursan o incluso los profesionales del mundo del Arte, son “mal vistos” ante los ojos de la sociedad contemporánea.** Muchos son los discursos de los afectados en los estos hacen uso de calificativos tales como: incomprensidos, marginados, rechazados, hippies, flojos, incapaces,... etc. para expresar la opinión que arrojan sobre estos asuntos los individuos que se encuentran en su entorno más inmediato.

Los estudios artísticos, según los testimonios recogidos, son entendidos por la sociedad actual como una salida fácil, cómoda y sin ambición alguna, a la que recurren aquellos jóvenes que carecen de un proyecto de futuro con objetivos claros y pretenciosos.

Ignacio: ...en la sociedad que vivimos, predominan unos valores,... o mejor dicho no predomina ningún valor. Se piensan que en la eficacia o en la competitividad el día de mañana... es mucho más importante que... no sé... que expresarte, o que sentir, o la sensibilidad... Entonces valoran más algo mucho más útil, cosas que son mucho más útiles que son las que merecen la pena. En vez de crear una obra de arte. Claro porque no tiene ningún valor económico al fin y al cabo. Mejor tener una empresa, mover la economía o dedicarte a la tecnología,... está mucho más valorado. Ser pintor escultor o ser arquitecto incluso, no tiene tanta utilidad y no tiene tanto valor. O ser a lo mejor diseñador, o... se desprestigia porque "no tiene valor" y lo digo entre comillas, porque esa no es mi opinión. Y la culpa, yo creo que en gran parte es también de la educación. Cuando hay que

hacer recortes se toca en arte, en cultura, en música... y ahora con la ley Wert, la que se lleva los palos es Arte. Pero muchííííísimo. Incluso, lo que nos transmiten las políticas es eso, que lo útil es el consumo, las empresas y punto. Ni si quiera las personas en sí. Ni su capacidad de expresarse y de sentir. Y para mí es muy triste. Y eso llega a mi generación, y hace que la gente piense que el Arte es una tontería y que es algo fácil y sin ninguna utilidad o valor (Anexos, 5.6, p. 105).

Ignacio: A mí me da igual lo que opinen. Aunque sí que me molesta... bueno no me voy a enfadar, claro. Me da pena de que la sociedad se sumerja en esos ideales de consumo, economía,... Me parece una decadencia total de valores y de todo (Anexos, 5.6, p. 105).

Mucha gente piensa que el bachillerato de Arte se... pues es una salida para quien... quien tiene un rendimiento académico muy bajo, pero... la verdad es que no es así. Yo toda mi vida he tenido una media de notable o sobresaliente, y sin embargo estoy cursando bachillerato Artístico. Y es... porque es lo que realmente me gusta y lo que realmente quiero aprender. Y la gente tiene una idea de los estudiantes de Arte, muy... bastante mala en general. Que si estudiamos poco... si trabajamos poco, pero... pero no se trata de eso, se trata de que lo que nos gusta es el Arte y por eso, es eso por lo que lo hacemos (Anexos, 3.6, p. 16).

...la verdad es que... es un bachillerato que no se aprecia cómo se debería, en mi opinión (Anexos, 3.6, p. 17).

Ignacio: ... salidas tiene. Los que estudian Bellas Artes tienen menos paro que los de las técnicas. Aunque la gente piensa que si estudias Bellas Artes es para ser pintor y te vas a morir de hambre, pero... puedes ser diseñador de gráficos, de maquetación de revistas,... diseño tiene muchííííísimas salidas. A lo mejor tiene menos salidas porque no se le da valor. A lo mejor, son menos salidas o más complicadas (Anexos, 5.6, p. 105).

Alejandro: Es que... cuando le decimos a alguien que queremos ser artistas, la gente nos dice que lo tenemos muy crudo. Porque tú no vas a hacer ninguna obra buena. Pero no, espera, es que yo no me refiero a ninguna obra de Arte, sino a Diseño o a otra cosa. Es que la gente dice que en esto, no se gana nada y que es muy fácil. Es como una rayada total. Es que la gente no llega a entenderlo muy bien lo que también se puede sacar (Anexos, 6.1, p. 179).

Sarah: *Entonces, como nosotros formamos parte de una minoría, al final lo que se acaba creando es un concepto equivocado (Anexos, 6.1, p. 158).*

Sarah: *... aquí por ejemplo es como... sois de Arte pues... sois unos vagos. Y... eso pasa muchísimo y me da mucho coraje (Anexos, 5.10, p. 146).*

Sarah: *Pues son muchos profesores. Por que como sois de Arte, ya se da por entendido que sois unos vagos o que sois más tontos y que... os habéis metido aquí, porque no tenéis donde meteros. Esto es lo que dicen. Y yo pienso... habrá casos a lo mejor que sí, pero... (Anexos, 5.10, p. 146).*

Sarah: *... tengo muchas ganas de irme de España. Aquí, pues, el ambiente que hay, entre los profesores...*

... el director del instituto, sin saber nada de mí, ni conocerme, y sin saber nada de mi vida,... me dijo que él me recomendaba meterme en Sociales. Me lo dijo así... y también... no me pareció... si no sabes nada de mí... Él me dijo que es que Arte tenía muy pocas salidas (Anexos, 5.10, p. 147).

... pienso que las Enseñanzas Artísticas en España están fatal. Están fatal organizadas, fatal... valoradas, que no hay nivel, que no hay competencia, que no hay motivación, no... Realmente pienso que el Arte en España y las Enseñanzas Artísticas están fatal. Y... si... de mayor me fuese a estudiar cualquier cosa artística, incluso aunque no fuese de Arte,... me encantaría irme fuera de España. Y lo intentaría (Anexos, 3.10, pp. 20-21).

Sarah: *Es que hay gente de mi edad que se han metido en este bachillerato sólo para sacar el bachillerato y por descarte (Anexos, 5.10, p. 147).*

Sarah: *Es que yo creo que a la hora de criticar el Arte hay muchísima ignorancia. Porque yo tengo amigos míos que dicen -yo también se pintar una mancha así-. Pues sí, también sabes, pero es que lo primero es que no se te habría ocurrido, y lo segundo, tú no tienes ni idea del esfuerzo y el sentido que le pone la persona que lo ha hecho (Anexos, 6.1, p. 164).*

Paula: *Pero en Inglaterra o en Alemania hay muchos artistas porque se fomenta muchísimo el Arte y sigue siendo un país abierto y que lo acepta, no como España.*

Sarah: *Eso es verdad.*

Paula: *Y hay más artistas que en España que lo fomentan más. Conozco a un montón de gente que debería estar en este bachillerato, y como no lo fomentan... no están en este bachillerato. El hecho que sea cerrado hace que haya menos artistas (Anexos, 6.1, p. 178).*

Paula: *... la primera vez que he cogido yo un lápiz estudiando, de verdad, ha sido este año. ¿Y eso porque no te lo fomentan desde que eres chica? (Anexos, 5.9, p. 141).*

Paula: *Laura, la que tú conoces de la clase, creo que estuvo en Inglaterra dos o tres años. Y me contaba... me contaba que allí te fomentan muchísimo más la creatividad y estos ámbitos que aquí. Cuando han estado de intercambio en Ámsterdam... la escuela es la que tenía las pinturas, y no te las tenías ni que comprar tú (Anexos, 5.9, p. 141).*

Paula: *... ahora quieren hacer muchas reformas con las horas y eso y... que yo creo que no nos entienden. Que no están en nuestro lugar. Debería estar orientado de otra forma (Anexos, 5.9, p. 141).*

... era como las mejores de la clase porque la gente que había allí metida, se metió en Plástica por no dar Biología o por no dar Dibujo Técnico. Se creían que era más fácil que luego la mitad suspendieron. Y yo era como la mejor de allí de la clase (Anexos, 3.2, p. 10).

Alfredo: *Opino que el artista tiene las puertas muy cerradas en esta sociedad (Anexos, 6.1, p. 177).*

Alfredo: *A mí, lo que me da mucha rabia es que digan que Arte no tiene ninguna salida. A mí el otro día estaba con mi abuela y cuando le dije a una amiga suya que estaba haciendo bachillerato de Arte, me saltó con que eso no tenía salida. Y... ¡claro que tiene salidas!. Desde Bellas Artes te puedes meter a Arqueología, Cultura Audiovisual; que es la tele y eso es lo que rige el mundo. Puedes ser artista, ilustrador, diseñador gráfico,... pero eso nadie te lo va a decir.*

Borja: *Pero eso es ignorancia.*

Alfredo: *¡Eso es!. Es ignorancia.*

Borja: *Si no conocen el concepto de Arte... en realidad no saben a qué venimos aquí. En los pueblos es peor. La gente piensa que en el bachillerato artístico no damos el resto de asignaturas comunes que se dan en los demás bachilleratos.*

Y empieza -¿pero también das Filosofía, y das CMC?-. Es que no soy gilipollas. ¡Ay, perdón!. Que no soy tonto. Es que no lo saben, ni la gente de nuestra edad.

Paula: Yo pienso que no se fomenta nada la educación artística. Y eso que le preguntan a Borja... Yo creo que a todos nosotros nos lo han preguntado (Anexos, 6.1, p. 179).

Borja: En mi pueblo no hay bachillerato de Arte... hay una casa de la cultura donde va la gente de vez en cuando a dibujar, pero que no le prestan atención a eso (Anexos, 5.4, p. 73).

Borja: ... no todo el mundo se interesa por lo que pensemos ni por las experiencias que tengamos en el Arte. Si no que mucha gente discrimina directamente a las personas de... por ejemplo, sin saber nada, solamente porque te guste el Arte, la gente ya te discriminan de una forma extraña..., no sé por qué. Y que alguien se interese y quiera hacer una Tesis y eso... me parece interesante porque se intentan interesar por unos marginados del instituto (Anexos, 5.4, p. 82).

Borja: Yo pienso que aquí en España no valoran bastante el Arte que hacen muchos artistas y que muchos artistas tienen bastante talento y están en la calle tiraos, y no hace falta hablar de política para hablar de que hace falta gente creativa. Porque pienso que aquí hay mucha gente creativa. Que por eso el concepto de Arte... todos tenemos bastante... porque se relaciona con la creación, con las ideas y también con la exclusión social porque es que si tú eres bueno... aunque tú seas bueno, hay gente en la calle. Por eso el miedo de la gente de que tu obra sea buena... todos los días vamos a la calle o hemos pasado por quinientas mil cosas y hay gente que pinta cuadros impresionantes y están tirados en la calle (Anexos, 6.1, p. 157).

Borja: Porque es que lo que a ti te aporta es libertad y expresión y sentimientos buenos o malos, pero es lo que tu recibes de la gente o lo que tú sueles ver en la calle en realidad es... rechazo. A casi todo (Anexos, 6.1, p. 157).

Investigadora: Y volviendo a tú relato. Dices en una ocasión: <<la gente te pregunta que por qué el Arte>>, luego también <<la gente entiende...>>, <<la gente piensa...>>... ¿A qué gente te refieres?

Helena: La gente... en el sentido de la sociedad a lo mejor, ¿no?. Es como... alguien que está estudiando Ciencias, sobretodo, dice que los de Arte son más

tontos... o a lo mejor piensan... es que Arte es más fácil, o Arte no sé qué. Es como decirle que no es que no seamos más tontos. Es que a lo mejor, tú centras tu cerebro en memorizar fórmulas de Química y a explayarlas en un examen, mientras que yo lo utilizo para crear (Anexos, 5.5, p. 91).

Helena: La ropa que estas llevando tú es Arte. La ha creado un diseñador de moda que ha estudiado Arte, el móvil,... Es todo aunque no te des cuenta. Siempre se rechaza el Arte... pero no se dan cuenta de que todo en ellos es Arte (Anexos, 5.5, p. 91).

Helena: Se suele tachar a los artistas de personas vagas, que no hacen nada, y que nada más que se dedican a pintar todo el rato en vez de buscarse un trabajo (Anexos, 5.5, p. 91).

Helena: ... no es tan fácil como parece. Es muy fácil pensar que un artista coge un cuadro y que se pone a pintar cualquier cosa. Pero... realmente no es tan fácil, porque tienes que buscar la manera en que eso atraiga, porque hay maneras en las que rechazas al cuadro visualmente. Te tienes que buscar la manera en que atraiga a la persona, de que le guste, los colores. Lo de los colores... si quieres expresar tristeza por ejemplo, tienes que buscar cierta tonalidad de colores o decir, quiero que cuando lo miren... odien a esta persona de este cuadro, a este personaje. Pues entonces, tienes que buscar la manera de hacerlo, de utilizar las sombras, los colores... porque normalmente, al mínimo detalle ya te están criticando en plan -a pues mira aquí no sé qué-. Y es muy complicado. Crecer y crear sabiendo que la sociedad no lo ve bien... lo veo muy complicado. No es fácil. No se mira igual a un físico nuclear que a un artista (Anexos, 5.5, pp. 91-92).

Helena: No es que me afecte, sino que es como... voy a salir... voy a estudiar Bellas Artes y voy a ser una artista. ¿Y ahora como me van a mirar?. ¿Me van a mirar mejor a mí, o a mi primo que es ingeniero?. Es como... siempre te van a mirar como por debajo.

Investigadora: ¿Tú crees?.

Helena: Bueno depende. Si tienes un súper nombre y puedes titular el papel y venderlo por miles, pues no te van a mirar por debajo, (se ríe), pero sino sí (Anexos, 5.5, p. 92).

Irene: ... *muchas personas creen que el Arte no vale para nada* (Anexos, 5.7, p. 114).

Irene: *Hay personas que te preguntan por lo que estas estudiando, y cuando le contestas que el bachiller de Arte te dicen - ¡Ah claro! Te has ido a lo más fácil-. ¿A lo más fácil?... Yo les digo que intenten ellos hacer un dibujo o un poema a ver si les parece fácil. Por eso a veces dicen que el Arte no sirve para nada, pero... sin el Arte en realidad no estaríamos aquí* (Anexos, 5.7, p. 116).

Investigadora: *¿Y cuando dicen que te has ido a lo más fácil...?*

Irene: *Me da to er coraje. Que tú puedes estar haciendo otro bachiller..., pero intenta TÚ hacer lo que yo estoy haciendo y luego me dices si es fácil o no. Para ti será fácil una cosa y para mí será fácil otra* (Anexos, 5.7, p. 114).

Investigadora: *¿Quiénes son esa gente que piensa que lo que haces es lo más fácil?*

Irene: *Son de mi misma generación. Yo creo que los más mayores, como mis padres y amigos de ellos, piensan que no es fácil. Para ellos es todo... consíguelo y consíguelo. Pero la gente más o menos de mi edad dicen que el Arte no vale para nada y que es muy fácil y yo pienso que no* (Anexos, 5.7, pp. 114-115).

...el Arte no es sólo un concepto que nos define como incomprendidos (Anexos, 3.7, p. 18).

Irene: *Yo creo que los artistas son incomprendidos totalmente. No comprenden la manera que tienen de expresar su Arte. Simplemente eso. No comprenden la manera. Es que yo creo que la rama de pintura y música y tal, son unos incomprendidos. Bueno... que nos llaman incomprendidos. No comprenden por qué hemos hecho esto, o por qué hemos hecho lo otro* (Anexos, 5.7, p. 115).

Laura: *... estuve estudiando en un colegio religioso hasta cuarto, y eso de que tú estudiaras Arte,... eso es de los hippies* (Anexos, 5.8, p. 119).

Laura: *...eso no era algo normal. Tú tenías que estudiar Letras o Ciencias. Entonces,... también me veían como algo rara* (Anexos, 5.8, p. 119).

Laura: *Prejuicios de la sociedad por eso de que el Arte es para los hippies y no sirve para nada* (Anexos, 5.8, p. 123).

Investigadora: *¿Te ha gustado hacer esta actividad?, ¿has encontrado alguna dificultad?*

Laura: *... me ha gustado mucho hacerlo. Además me ha gustado que alguien se interese por nosotros. Porque es que los de Arte..., todo el mundo pasa de nosotros (Anexos, 5.8, p. 128).*

Laura: *Que no se fomenta bien el Arte. Que dar prácticas es colorear un librito y eso no es Arte. Eso no es pensar, crear conceptos, ni saber... usar las diferentes técnicas, ¿no?. Es que es como Religión. A esa horita que nadie... (Anexos, 6.1, p. 173).*

Laura: *Pero eso cambiará en un futuro. Que venimos de una época que... que el Arte es para los hippies. El futuro va a venir y... yo creo que eso se irá yendo (Anexos, 6.1, p. 180).*

Muchos de los estudiantes voluntarios **se consideran autodidactas en esto de las Artes, al tiempo que en cuantiosas ocasiones, claman estar profundamente decepcionados con las enseñanzas artísticas recibidas dentro y fuera de las instituciones escolares.**

Concretamente, los participantes fechan sus experiencias más negativas, en lo que respecta a la educación artística, durante la etapa de la enseñanza Secundaria Obligatoria. El alumnado **califica dichas enseñanzas de escasas e insuficientes, así como de ser impartidas por docentes carentes de la motivación y la cualificación necesaria para tal cometido.**

No obstante es cierto, que parece existir un notable cambio cuando los sujetos superan las etapas obligatorias de la enseñanza y acceden a los cursos de carácter preuniversitario.

Movidos por la necesidad de cultivar esta pasión por la expresión artística y plástica, así como también por la gran insatisfacción y la inseguridad que les aportan las experiencias artísticas vividas, son varios los alumnos que consideran necesario el tomar clases de Arte, Música o Danza por cuenta propia, con el objetivo de poder mejorar y de estar preparados para afrontar las enseñanzas superiores que esperaban cursar con vehemencia.

... empecé ya a ir a clases particulares, empecé a ir a clases de Arte, de dibujo. Empecé todo eso pero dejé la mayoría a mitad de acabar porque no me

interesó,... no me interesaba lo que estaban dando, era muy aburrido,... no encajaba con lo mío (Anexos, 3.1, p. 7).

Alejandro: las clases de Arte, que eso ya... no sirvieron de mucho, la verdad.

Investigadora: ¿Qué pasaba con esas clases?

Alejandro: O no daban lo que a mí me interesaba, o no me sentía bien trabajando... trabajando juntos y así. Yo prefiero ir sólo, porque se me da fatal trabajar con los demás y prefiero ir a mi bola.

Investigadora: Sí, pero cuando estas dibujando... tú estás solo.

Alejandro: Sí pero... a lo mejor me aburría o eso. Por la temática (Anexos, 5.1, p. 44).

Alicia: En primero de la ESO tenía Plástica pero era una mierda. No hacíamos nada. Era el típico cuaderno que tenía veinte hojas y había que hacer lo que pone ahí. Que no era nada vamos. Que yo en primero y en segundo no aprendí nada. Y luego en tercero de la ESO, no había Plástica. Era algo con Dibujo Técnico y yo eso es que no... Y luego en cuarto de la ESO yo elegí Plástica y tampoco hacíamos nada del otro mundo. Lo que más hicimos... que era más serio... esto (Alicia enseña a la cámara un dibujo con tema navideño). Lo demás eran tonterías y figuritas de barro. En Navidades... Y yo hice esto... tampoco está... a ver está todo bien encajado pero... el fondo tampoco está bien (Anexos, 3.2, p. 10).

Alicia: También dábamos Dibujo Técnico un mes, pero además este era en plan de coger una hoja y ver un video y luego hacíamos dos dibujos. Con la perspectiva caballera y ya está. Porque la profesora era... Era mu espesa y no hacíamos mucho con ella (Anexos, 5.2, p. 54).

También en cuarto,... en tercero y en cuarto daba clase de pintura por la tarde. Hacíamos siempre cuadros de Van Gogh y de autores franceses. Creo que dejé de ir porque empezó a costar dinero (Anexos, 3.2, p. 10).

Investigadora: Mencionas también unas clases de pintura o algo así por la tarde.

Alicia: Sí. Eso era en el colegio, porque estaba en bilingüe de francés. Mi profesora era súper buena, en plan de que ella desde pequeña nos hablaba en francés. Y a esa profesora también le gustaba mucho el tema del Arte y eso. Nos

metió... en plan... el martes por la tarde venir dos horas y... de eso no te he mandado fotos...

Investigadora: *Si quieres hacerlo más adelante, sabes que lo puedes hacer.*

Alicia: *Es que tampoco son... tampoco es tan importante.*

Investigadora: *¿No lo es?. Ya es la segunda ocasión que lo mencionas como parte de tu historia con el Arte.*

Alicia: *Ya... (Se queda como pensativa). Pero es que son dibujos muy feos, de segundo y primero de primaria, y tampoco hacíamos nada del otro mundo. Y cada martes hacíamos un dibujo diferente de Van Gogh. Y también en plan... nos metía así cultura de Arte francés y eso (Anexos, 5.2, p. 56).*

Investigadora: *¿Y en secundaria?.*

Alicia: *Allí se me cortó todo, vamos (Anexos, 5.2, p. 55).*

Investigadora: *Uhhmm. Me has comentado que el año pasado a penas dibujabas. ¿No tenías Plástica?.*

Alicia: *Sí, tenía Plástica, es que en Plástica no hacíamos nada. Eran tres horas en la semana pero... no hacíamos nada. Nos mandaba trabajos tontos de hacer una figurita de barro... Comparado con lo que hemos tenido que hacer este año. Con todos los músculos...*

Investigadora: *Eso ha sido con Marta en la asignatura de Volumen ¿verdad?.*

Alicia: *Sí. Ha sido súper complicado. Pero es que el año pasado era hacer una cabeciita, el tronco, puf... Eran súper tontos los trabajos y es que me quitaba hasta el interés por dibujar. Porque es que no mandaba en plan cosas serias. Eran dibujos súper tontos. Lo único es el dibujo este (me señala en la hoja de contactos un dibujo de los que incluye en el video). Pero es lo máximo... en plan... que hicimos así... Pero esto en verdad ahora se hace y no es na (Anexos, 5.2, p. 53).*

Alfredo: *... pues yo... es que lo tuve complicado porque en mi colegio sustituían mucho la Plástica por Conocimiento del Medio en inglés. Así que no es que diera mucha Plástica. No sé porque, en vez de Plástica se daba Conocimiento del Medio en la Primaria. Había algunas veces, que en plan... te decía, el profesor o la profesora que te pusieras a colorear.*

Investigadora: *¿Sin más directrices?*

Alfredo: *Nada. Te daban dibujo y te decía que lo colorearas (Anexos, 5.3, p. 64).*

Alfredo: *El año pasado fue el mejor, porque tuve una profesora que era genial. Que nos dio Dibujo Técnico y Dibujo Artístico. Y me enseñó un montón. Gracias a ella me va bien este año, ¿sabes?. Me enseñó un montonazo, un montonazo. Me enseñó a hacer tonalidades con el lápiz... aaaaaa a hacer sombras bien, que no fuesen tan delimitadas, y... me enseñó un montonazo de cosas. Y tengo un buen recuerdo de ella. Porque fue ella, vaya.*

Investigadora: *¿El año pasado la cogiste como optativa entonces?*

Alfredo: *Claro. Cogí la opción de Arte y... pero ya los años anteriores... bueno... era un poco más flojilla. Porque en segundo, lo que fue básicamente era Dibujo Técnico. Esa profesora era arquitecta, y como era arquitecta... pues nos daba dibujo Técnico, pero... no se me da nada bien. Yo creo que el año pasado me aprobaron por pena. Sin embargo, la parte más de Bellas Artes si me la fomento ella. Es de las mejores profesoras que he tenido (Anexos, 5.3, p. 64).*

Borja: *A los siete u ocho años estuve en clase de dibujo por las tardes, pero no me gustaba como lo daban. Eran niños más grandes que yo, pero en verdad, nadie hacía nada, y me quité porque no hacía nada allí (Anexos, 5.4, p. 74).*

Borja: *A mí nadie me ha enseñado, en plan, este año he empezado a dibujar, y en realidad es lo que más me ha costado, y ahora me lo están valorando. Incluso me costó mucho encajar en la clase, en plan, mis primeros dibujos estaban suspensos porque eran muy malos, porque como nunca he tenido, por así decirlo, alguien que me enseñe a..., como tengo que dibujar las cosas, pos lo que dibujaba eran cosas que salían de mi cabeza. A ver, a lo mejor tenía un modelo referente pero era Mickey Mouse... nunca me había dado por dibujar un retrato, ni intentar hacerlo realista ni nada de eso. Entonces, me ha costado muchísimo el encaje y eso. Y... yo que sé, que no sé explicártelo... que nadie me ha enseñado a dibujar, pero que este año, cuando he entrado aquí... que lo que quería era eso, aprender a saber manejar el Arte, y saber tratarlo bien, porque aunque por ejemplo, me pueda llevar mirando un cuadro mucho tiempo, mmm no se valorarlo en realidad con un espíritu muy crítico. Si no tengo unos conocimientos medios... Y este año que he empezado a saber encajar y a saber componer los cuadros y eso pues... po yo que sé, valoro mucho más lo anterior y*

lo de ahora. En realidad me ha supuesto un esfuerzo iiiimpresionante tener que venir aquí, porque en verdad lo de la hora de camino,... eso es un coñazo. Pero ya si le sumas, que toda la clase por ejemplo, tiene un nivel bastante bueno porque por ejemplo, aquí no sé por qué, pero los niveles que tenían todos ellos de dibujo eran bastante altos. Cuando yo el nivel que tenía de dibujo eraaa bastante, bastante básico. No habíamos dado muchas cosas... y que aunque, en los primeros dibujos estuviéramos todos muy igualados teníamos todos muchos más conocimientos que yo, y... Me costó un montón de trabajo empezar a subir por lo menos al nivel de la clase. Y luego, empezar a subir hasta por lo menos hacer los dibujos de ahora (Anexos, 5.4, p. 75).

Borja: ... he tenido que aprender a dibujar según lo que me ha enseñado Marta (profesora de la asignatura de Volumen). Sí porque tenemos otra profesora de otra asignatura, que nos lo tenía que haber explicado todo eso... pero Marta nos ha explicado mucho. Eso que no lo escuche la otra... (Se ríe) (Anexos, 5.4, p. 76).

Borja: Este año he podido empezar a ver Arte, y a producirlo por así decirlo más o menos. ... No sé decirlo, pero mejor que antes. Porque antes, lo hacía pero no era consciente de las bases y de las cosas de cómo tenía que hacerlo... Entonces es como... el aprender, el hacer algo y el descubrimiento de más conocimiento (Anexos, 5.4, p. 76).

Investigadora: Y en 1º y 2º de la ESO, que no lo mencionas. ¿Entonces no mejorabas?.

Helena: No mejoraba (se ríe). Porque una de las cosas malas que tiene la Plástica en la ESO es que... no está como orientada para que el alumno dibuje. Si no que está como... pues ahora vas a recortarme cachitos de revista y me vas a hacer un cuadro. Y así no puedes explayarte. Es decir, a lo mejor mis compañeros hacían un árbol y una casa, y yo pues hacía un campo, con un hombre pescando... pero no puedes ir más allá. Otra era... haz texturitas... eran cosas demasiado simples.

Investigadora: Simples, ¿tú crees?.

Helena: Era, colorea este cuadro, pero el cuadro ya estaba hecho. Entonces tampoco era nada que te dejara mejorar. Era como... haz lo que ya sabes hacer (Anexos, 5.5, p. 89).

Ignacio: ... *toda la primaria, la Plástica se basaba en el típico cuaderno que tienes en el que te dedicas a copiar el dibujo que tienes al lado... Y dibujas como un niño, porque eres un niño, y... bueno tampoco era gran cosa* (Anexos, 5.6, p. 98).

... *podría decir que desde pequeño he dibujado mucho como otros niños, o... se me ha dado muy bien pintar, pero... tampoco es así. Yo en las clases de plástica en el colegio nunca se me... nunca se fomentó mucho lo que es dibujar y pintar. Yo siempre tuve clases de plástica muy teóricas, mucho más que prácticas* (Anexos, 3.6, p. 16).

Ignacio: ... *hasta el momento, yo no entendía el Arte como lo entiendo ahora. A lo mejor la asignatura de Plástica pues la entendía como eso; hacer el monigote que tengo al lado en el cuaderno y a lo mejor a hacer unos dibujos que ni si quiera el profesor de la asignatura le daba gran importancia a la asignatura. Incluso mi profesora de Plástica en ese momento era la de Lengua también... entonces como bueno... no tiene la importancia que tiene* (Anexos, 5.6, p. 98).

Ignacio: *Las clases de Plástica nunca me llamaron la atención. Nunca fueron muy creativas ni muy útiles, en mi opinión* (Anexos, 5.6, p. 99).

Ignacio: ... *en segundo de la ESO ya era una... no sé si era licenciada en Arte o qué, pero se notaba que entendía de aquello. Y además era profesora de Plástica y de Diseño. Y entonces fue entrar en el Arte de otra manera. Entrar de verdad en el Arte, en los autores, en la técnica... Y a partir de ahí pues, despertar un interés en mí que he acabado haciendo... que además de entenderlo, quiero llevarlo a la práctica* (Anexos, 5.6, p. 98).

Ignacio: ... *nunca se me dio bien, pero que tampoco lo desarrollé. Pero no puede ser que no se me dé bien, si no lo desarrollé en el colegio* (Anexos, 5.6, p. 101).

Ignacio: *Nunca me atreví a dibujar y nunca lo hice. Y en gran parte eso es porque en toda la primaria no se fomentó mucho. Al menos en mi colegio, las clases de Plásticas eran... puf (resopla) aburridas y no se fomentaba el interés por el Arte. Venga a hacer uso del cuadernillo y eso* (Anexos, 5.6, p. 101).

Investigadora: *¿Cómo ha contribuido el colegio en este gusto y dedicación por el mundo del Arte?*

Irene: *No ha contribuido en absoluto. Porque yo sólo he tenido EPV en tercero de la ESO (se refiere a Educación Plástica Visual, la asignatura que se imparte con carácter obligatorio). Yo nunca he sabido por qué no he dado antes EPV, en ningún otro curso.*

Investigadora: *¿Y qué tal te fue ese curso que sí que diste?*

Irene: *No hacíamos naaadaaaa. Nos ponían por ejemplo cuadritos y nos decían que hiciéramos la escala tonal del azul y ya está. Nada de dibujo artístico ni nada (Anexos, 5.7, pp. 112-113).*

Laura: *... aquí es todo más memorizártelo y en el examen... eso. Y práctico aquí..., no se hace nada. Se tiene un librito que tienes que colorear (Anexos, 5.8, p. 120).*

Laura: *En primaria fatal. Mmm... secundaria, peor todavía. Especialmente mi colegio que era... como era.*

... Pegué un parón bastante grande ahí, y sólo hacía la Plástica del colegio que no era nada. Solo colorear un librito. Y después ya... en tercero, segundo y cuarto de la ESO empecé a hacer más cosas... pero por mi cuenta. En cuarto me tocó una profesora que era de Bellas Artes. Y entonces, ahí ya empezamos a hacer cosas que eran normales. Pintábamos, hacíamos esculturas, pintábamos cuadros,... de todo, de todo. Y entonces, ahí me desarrollé un poquito más y me di cuenta que... porque a lo mejor si no hubiera tenido esa profesora, no hubiera yo... decidido hacer Arte (Anexos, 5.8, p. 120).

Investigadora: *¿Y esto que dices también en tu video de <<superarme a mí misma>>...*

Laura: *Porque yo tampoco soy aquí Picasso, ni Van Gogh, ni ná. Yo nunca he pintado cosas así, que estén más o menos bien. Hasta ahora.*

Investigadora: *¿Hasta ahora cuándo?*

Laura: *Sí. En bachillerato artístico. En cuarto un poquito, pero no así (Anexos, 5.8, p. 126).*

Laura: *En plan profesional. A ver, no profesional. Así bien con todo el encaje,... eso no lo había hecho en mi vida. Un retrato puro y duro. No me lo pedían y tampoco sabía hacerlo. Entonces,... yo sabía que me iba a costar. Yo no soy*

tanto de Dibujo Artístico, sino que soy más bien de creatividad, de tener ideas, de montar collages, cosas así. No Bellas Artes. Y sabía que me iba a costar. Pero no voy a coger Bellas Artes porque no es mi área. Yo sabía que me iba a costar un poco y que iba a tener que trabajar esa parte. La asignatura que de verdad me está haciendo madurar y aprender nuevas técnicas es la de Marta. Dibujo... yo aprendo dibujo con Marta (Laura hace referencia a una de las profesoras que está ayudando a llevar a cabo la investigación en el instituto), porque si no, no me explican nada. Te dan el dibujo y te dicen... a copiar. Pero valeeee, explícame algo, dame alguna técnica, algún truco, algunas cosas. Que no, que no. Entonces yo no veo que esté madurando en el sentido de mejorar en ese aspecto. Dame algunas pautas. Es que las clases son demasiado prácticas. Te dicen que encajes... y la profesora no me explicó lo que era encajar. Yo lo tuve que buscar en internet para enterarme. Sombrear. Usé internet. Por YouTube. Tutoriales de gente. Y por eso en realidad me está gustando un montón. Porque es Arte y me encanta. Y la verdad no me imagino haciendo bachillerato de letras, ni eso (Anexos, 5.8, pp. 126-127).

Paula: ... lo de las clases de dibujo salió por... ¿Alejandro de la otra clase?. Yo te he visto hablando con él en los pasillos, ¿verdad?.

Investigadora: Sí, sí claro. Él también me está ayudando en la investigación.

Paula: Pues... su madre era la dueña de la guardería. Entonces yo a las actividades extraescolares que podía ir, eh..., era a las que iban sus hijos. Porque ella era ya como mi segunda madre allí. Entonces, como a Alejandro también le gustaba mucho dibujar, pues íbamos juntos los dos.

Investigadora: ¿Pero era para los peques de la guardería?.

Paula: ¡No, no!. Era en la Casa de la Cultura de allí de Mairena. Nos llevaba su padre a los dos.

Investigadora: Ya veo. ¡Qué bueno que menciones a Alejandro!

Paula: Y vamos, la profesora es que era súper buena (Anexos, 5.9, pp. 131-132).

Paula: ... en la ESO, el dibujo que se da es muy básico... es a lo mejor... algo así más abstracto... Que si colores complementarios, que si analogías de colores, algún que otro dibujo,... pero que tampoco te exigen... Vamos yo, mis notas de la eso en dibujo eran todo 10 y 9 (Anexos, 5.9, p. 134).

Paula: *La hermana de una amiga mía estaba en bachillerato artístico y ahí sí dibujé un poquito más. Era una clase particular para mí sola (Anexos, 5.9, p. 136).*

Sarah: *Las láminas que nos mandaban, pero vamos, que eran una tontería casi todas. Porque eran... un bloc con láminas en plan... copia un dibujo... tontería. Eran una tontería (Anexos, 5.10, p. 145).*

Sarah: *Yo pienso que están mal en todos los aspectos. Eso que,... Para empezar, el bachiller artístico en Sevilla hay como cinco o seis y... más o menos conozco a gente de casi todos o de todos y está fatal. No te enseñan bien (Anexos, 5.10, p. 146).*

Afortunadamente, la experiencia vivida por los adolescentes interesados en mejorar y desarrollar sus habilidades artísticas, no siempre resulta tan desfavorable. **Al llegar al bachillerato artístico, los jóvenes encuentran prácticas e interesantes las sesiones de clase, así como los contenidos que les son impartidos.**

La experiencia artística se convierte entonces en algo motivador, que les permite avanzar y hacer progresos. Tanto es así que, la mayoría de estos estudiantes quedan sorprendidos gratamente, llegando incluso a afirmar no haber sido conscientes con anterioridad de su gran capacidad como artistas noveles.

... ahora que estoy en bachiller de Arte... la verdad es que es muy gratificante y muy educativo porque aprendo a hacer muchas cosas útiles. Porque aprendo mejor a hacer los rostros,... la cara... (Anexos, 3.1, p. 8).

Alejandro: *He mejorado bastante, porque hemos hecho varios bocetos y todo eso. También hemos dado cosas interesantes aparte de escultura que fue muy bonito. De este, a ver si te lo enseño, que hice una especie de garra (Anexos, 5.1, p. 47).*

Alicia: *... en la ESO dibujaba bien respecto a los otros, pero no dibujaba bien... Asíí como yo dibujo ahora... NO. Este es un retrato de mi abuela de joven... Yo estoy en la ESO y no me puedo imaginar que pueda llegar a hacer algo así.*

Investigadora: *Uhhmm.*

Alicia: *Y es el mejor dibujo así que... mejor me ha salido en este plan. Es para Dibujo Artístico y era en plan,... era libre. A ver, teníamos que hacer un retrato.*

Pensaba hacerlo y regalárselo luego. Y... es que me llevé... me he llevado quince horas por lo menos.

Investigadora: *¿Y eso es mucho tiempo para un trabajo?*

Alicia: *Sí. Normalmente son seis horas... y en este, aunque no se vea bien en las fotos... en plan... todos los detalles están to bien hechos y eso (Anexos, 5.2, p. 57).*

Investigadora: *Poco a poco, eso es. En el video también dices varias veces eso de poco a poco. Te leo si me permites: <<Poco a poco me ha ido interesando más>>, <<poco a poco...>>.*

Alicia: *Sí, porque es que, a ver, antes me gustaba dibujar, pero pienso que lo normal. El cambio ha sido en bachillerato. Antes yo me interesaba y me gustaba dibujar, pero hasta este año, no ha sido cuando me he puesto más en serio (Anexos, 5.2, p. 58).*

Alicia: *Yo creo que es porque no le echaba tiempo suficiente. Porque yo cuando dibujaba antes, en plan, me agobiaba mucho, porque si no me salía pooo lo dejaba aparte y decía - no me sale-. Y ahora como lo tengo que hacer sí o sí poo..., lo tengo que intentar una y otra vez hasta que me salga. Porque lo tengo que entregar y tengo que sacar nota... y entonces, me doy cuenta de que en verdad se hacerlo. Y entonces, poco a poco, voy cogiendo más práctica y siempre me va saliendo mejor (Anexos, 5.2, p. 58).*

Me gusta mucho el Diseño; desde ropa, logos, muebles, juguetes, también hago mmmmm de pelos, no sé. Es creatividad. También me gusta mucho dibujar. La pintura... desde que me metí... no lo sabía del todo desde pequeño, pero a partir de que entré en el bachillerato de Arte se me empezó como a gustar. Puede que eso, que me guste la pintura y la escultura también me lo han enseñado aquí. Y... a hacer trabajos manuales (Anexos, 3.3, pp. 11-12).

Alfredo: *... estos..., lo he hecho yo en el instituto, pero como me encantó hacerlos, te los he puesto también. Este, la mano, nos lo puso Marta de castigo. No sé lo que pasó, y nos mandó a dibujar nuestra mano. Y al final, resulta que es uno de los trabajos que más me ha gustado hacer, de verdad, y de los que más me ha gustado (Anexos, 5.3, p. 66).*

Alfredo: *Bueno, como ya hemos dicho, yo soy muy desastre, y mi profesor de primero de la ESO me hacía mucho bulling con eso. Y me decía que estaba todo el tiempo manchándome. Mi madre, llegaba yo a casa lleno de pintura... Y los cuadros al final me salían un asco... directamente. Y como que... he adquirido esa calma y esa destreza aquí. En el bachillerato artístico. Y cuando he adquirido esa destreza, pos ma empezao a gustá. Porque claro, antes es que se me daba mal. Y era como... como al Dibujo Técnico, que le he cogido una manía especial (Anexos, 5.3, p. 68).*

Borja: *A lo mejor he hecho flores, diseños de ropa, pero todo sacado de mi cabeza, que nunca he tenido que aprender a dibujar a partir de la realidad, sino una cosa que la producía mi mente. Entonces este año, o sea en realidad este año, lo podríamos traducir como copiar imágenes. Todo lo que hacemos es copiar imágenes para aprender a encajar, para aprender a hacer una composición. Todo está basado en hacer las cosas.*

Investigadora: *Esas copias de imágenes... ¿las ves como algo positivo?*

Borja: *Sí, sí. Si en realidad es lo más positivo que he sacado este año del dibujo (Anexos, 5.4, p. 76).*

... recuerdo que en la ESO volví a recuperar mis ganas de dibujar y me di cuenta de que había mejorado bastante porque... bueno, aunque no dibujaba lo mismo, dibujaba poquito, y fui mejorando (Anexos, 3.5, p. 14).

... entré en el bachillerato de Arte y... pues... me alegro bastante porque es lo que yo quiero, es lo que a mí me gusta. Y aquí siento que estoy mejorando un montón (Anexos, 3.5, p. 15).

Helena: *... imagínate que tú fallas a lo mejor en las piernas, pues aquí te van enseñando como dibujarlas y al final practicas, practicas y practicas, y al final acabas dibujándolas bien (Anexos, 5.5, p. 92).*

... este bachillerato es muy bonito y muy interesante y que... no sé, es muy duro realmente porque aparte de... de lo que tienes que estudiar cualquier otro, tienes un montón de trabajos, y de dibujos que hacer, que ocupan muchísimo tiempo y que no son nada fáciles y que las notas... que no son muy estrictas también, las notas no son fáciles. Pero si es lo que realmente quieres es muy gratificante cursarlo (Anexos, 3.6, p. 17).

Ignacio: ... *tampoco creo que ahora tenga una aptitud como otra gente, pero bueno, creo que gracias a este bachillerato puedo desarrollarlo y llegar a otra gente* (Anexos, 5.6, p. 99).

Ignacio: ... *con los profesores que tenemos de las específicas de Arte, pienso que son muy buenos y saben mucho y yo personalmente aprendo mucho con ellos* (Anexos, 5.6, p. 100).

Ignacio: *La verdad es que estoy aprendiendo y me gusta mucho este bachillerato* (Anexos, 5.6, p. 100).

Ignacio: *Este año de estudios de bachillerato artístico me están motivando y me están haciendo crecer a mí mismo* (Anexos, 5.6, p. 105).

Paula: ... *lo de aprender a dibujar, ha sido este año* (Anexos, 5.9, p. 133).

... ahora que estoy en bachiller de Arte... la verdad es que es muy gratificante y muy educativo porque aprendo a hacer muchas cosas útiles. Porque aprendo mejor a hacer los rostros,... la cara... (Anexos, 3.1, p. 8).

Porque yo nunca realmente antes del bachiller artístico no pasaba las tardes dibujando. Ni que sea como esas personas que desde los ocho años han estado toda la vida dibujando, la verdad es que no. O sea, es simplemente,... sacaba buenas notas en Dibujo, se me daba bien y realmente me gustaba el Arte. Me gustaba lo creativo y me veía en este bachillerato (Anexos, 3.10, p. 21).

Sarah: *Yo no estaba orgullosa porque lo hice la noche de antes y lo entregué sin terminar. Pero a Marta le gustó un montón y me puso un 9.75 de nota. Y me dijo que se lo había enseñado a los de segundo de bachillerato, y... eso me subió mucho la autoestima. Y es el primer cuadro que hago... en plan así en serio* (Anexos, 5.10, p. 145).

Ante tan desmotivadora experiencia, en lo que se refiere al modo en el que a los voluntarios les fue impartida la docencia de las enseñanzas artísticas en la etapa de estudios obligatorios, cada estudiante entiende de un modo diferente, el cómo se debería desarrollar dicha tarea.

Los alumnos participantes en este trabajo centran este debate en torno a la fundamentación de la enseñanza del Arte en: la práctica frente a la teoría, en el estudio de lo que sucede fuera de las aulas frente al estudio de los libros, en la innovación y la originalidad frente a la copia de obras de reconocido prestigio, etc.

Borja: *Y una pregunta, ¿este año que habéis hecho todos?. ¿Habéis leído libros en todas las modalidades de Arte?*

Paula: *Sí, sí.*

Borja: *Porque este año ha sido copiar puro y duro. De creación... poquito.*

Sarah: *Pues yo con Marta he trabajado.*

Alejandro: *La verdad es que sí. Bueno, con Marta... con Marta ha habido varios trabajos. Lo demás todo copiar.*

Alfredo: *Bueno con Marta en Dibujo y en Volumen es creatividad, porque es que eso depende de cada profesor también.*

Borja: *Digo en Dibujo*

(Todos comienzan a hablar a la vez).

Alejandro: *¿Puedo decir algo?, ¿puedo decir algo?* (El estudiante se dirige a la investigadora mientras que esta finge no estar prestándole atención).

Cuando nos dijo que podíamos hacer un dibujo propio del bodegón,... ya me entusiasmó y lo hice bien. Y ¿a que no sabéis cuanto saqué?. Saqué un nueve con cinco. Mientras que en los demás iba sacando un seis, seis con cinco... porque es que ninguno me cuadraba o ninguno me gustaba. Pero es que haciendo uno mío propio... con lo que a mí me gusta me sale mejor.

Sarah: *Pero es que tenéis que tener en cuenta que estamos aprendiendo y que es el primer año que hacemos una educación concreta en Arte. Y lo primero que hay que hacer es coger una técnica. Ahora no podéis empezar como... -¡venga!, ¡me voy a inventar un bodegón!-. Primero, aprende a dibujar bien, y luego... Porque Van Gogh no creo que el primer cuadro que hizo dijera... -me lo voy a inventar-.*

Borja: *Bueno, pero él seguro que no leería libros antes de hacer las cosas. Seguro que se pondría a observar...*

Sarah: *Seguro que leería, seguro que preguntaba y se informaba.*

Borja: *Pienso que para crear algo tienes que tener ojo. Y para tener ojo antes tienes que mirar. Antes de leer libros tienes que mirar.*

Sarah: *Clarooo, hombre claro.*

Borja: *Y si tienes que mirar... lo primero que te tienes que centrar es en mirar y no en leer. Es que si... queréis aprender la cultura de como tienes que hacerlo... y lo tienes que desarrollar tú mismo.*

Alfredo: *Borja, pero es que el problema es que tenemos una educación muy reducida y nooooo no académica, si no ya directamente emocional. No tenemos la sabiduría emocional que tenían en esa época. Necesitamos una educación y a partir de esa educación aprendes a ver... y entonces, es cuando empiezas a crear Arte (Anexos, 6.1, p. 172).*

Ignacio: *Yo por ejemplo, veo que no podéis pretender llegar a bachillerato de Arte con un nivel como el que hemos llegado TODOS, por ejemplo, en primero B (menciona este grupo concreto porque es el grupo al que pertenece este estudiante), y empezar a crear obras por nosotros mismos. Es que eso es imposible. Necesitamos una base de dibujo para luego empezar a crear obras por nosotros mismos. En Bellas Artes es igual. En Bellas Artes el primer año es copiar bodegones, y esculturas, y ni si quiera del natural. Porque necesitamos una base. ¿Cómo vais a crear algo sin base?. Es que ¡nadie lo hace!. Ningún artista empieza a crear sin base. Ni Van Gogh, ni Da Vinci.*

Borja: *Crean mirando. Lluvia de ideas.*

Alejandro: *Si. Hay que observar el mundo.*

Ignacio: *Y observar cuadros, y aprender (Anexos, 6.1, p. 172).*

Laura: *Es que... vamos a ver, nosotros por ejemplo no sabemos hacer un degradado de acuarela así to flama... ¿Cómo voy a hacer un cuadro to bonito de acuarela degradado?. No puedo. Y a lo mejor es lo que yo quiero. Pero es que hasta que yo no sepa hacerlo, no puedo crear algo así. Soy incapaz.*

Sarah: *Es como si una niña que no sabe bailar le dicen... -a ver, invéntate una coreografía-. Lo primero que tiene que hacer es aprender a bailar, y luego te inventas lo que quieras (Anexos, 6.1, p. 173).*

Alfredo: *Puedo poner el ejemplo de la nueva... del nuevo modelo de enseñanza artística. Para primero y segundo de bachillerato de Arte... es que... que te pongan... que te quiten una asignatura tan importante como es..., en plan..., Dibujo Artístico, y te la pongan optativa. Y que te pongan Dibujo Técnico, que es*

en sí, solo aprender sin tener ninguna educación creativa... Que sí que vale, que también es importante pero... tampoco es que vayas a desarrollar muchas ideas. Si pero es que la idea de esto parece que lo hacen para que la gente haga una carrera técnica y no artística. Esta es la enseñanza que te impone la ley (Anexos, 6.1, p. 177).

Con el propósito de mejorar sus habilidades artísticas, estos alumnos dedican parte de su tiempo de ocio a practicar su Arte y a perfeccionar sus trabajos.

Es entonces cuando, una vez fuera de las aulas, **acuden a diversas y variopintas fuentes para aprender y desarrollar sus capacidades. Entre estas fuentes citan: Internet, las series de animación, los comics, etc.** Con todo, llama la atención que pocos de ellos hacen uso de la literatura especializada en busca de inspiración en los grandes maestros del Arte.

... luego a medida que vas progresando en ese tiempo, compraba comics, empecé con el Naruto, aunque a pesar de tener una gran historia no tenía mucha riqueza ni estética ni tantos detalles en la cara ni en la expresión. No parecía muy vivo. Luego empecé a fijar más en el D. Gray-man que ese si tenía mucha esencia y de hecho mi D. Gray-man, un manga que para mí es el mejor y mi estilo manga está basado en su estilo porque me fijé ya en las manos, en las caras y sobre todo me fijé en manga. Luego ya empecé a comprar otro estilo de manga para ir ampliando más mis horizontes, mis conocimientos (Anexos, 3.1, p. 8).

Alejandro: *Y ya por todo a partir de la observación pura y dura. Cometiendo un error tras otro, un error tras otro. Y también me sirve un poco de comic, también me sirve para aprender las manos, la morfología un poco.*

Investigadora: *Entonces eso que comentas en tu video de la observación, ¿qué es lo que observas y dónde?*

Alejandro: *Observo de todo; las manos, el codo, los músculos, los observo en la gente. A veces para matar el rato en mi cabeza pienso como lo voy a dibujar, porque todo esto es darle ñaca, ñaca al tema para dejarlo bien pulido. Practicar y practicar. Y bueno, así con la cara... (Anexos, 5.1, pp. 44-45).*

Investigadora: *¿Me querías enseñar algo de ese cuaderno?*

Tengo que decir que Alejandro me ha traído un montón de cosas para enseñarme. Ahora me enseña este bloc de bocetos... que si no me equivoco, creo que te he visto usarlo en clase.

Alejandro: Sí pero este tiene dibujos míos que hago en casa.

Investigadora: Veo que has estado practicando un montón con retratos...

Alejandro: Este es un poco inquietante. Es que me gusta que den como un impacto, como si fuera ahí... que impresione. A mí me gusta mucho el manga de hecho, aparte de que se me dan bien los retratos, pero... les tengo una preferencia en concreto (Anexos, 5.1, p. 46).

Investigadora: (Se ríe). Bueno, tú te refieres en tu video,... haces referencia a varios comics y varias estéticas.

Alejandro: Sí. Este como ves tiene una estética distinta. Como hace el rostro... hace este unos rostros impresionantes. El juego de los ojos, las sombras,... También juega un poco con la amorfi... es decir, como quitarle un..., como ponerle amorfo a veces pa darle más expresividad. También lo hace mucho a veces y le queda muy bien. Naruto... queda un poco a medias, comparado con este. Este se ve un poco más trabajado. Este es considerado como uno de los más difíciles de dibujar. Lo malo es que lo ha dejado. Es una pena. Jo pé. Me ha dejado con la intriga de la última historia (Anexos, 5.1, pp. 46-47).

Alfredo: Pues me gusta hacer retratos. Me gusta mucho dibujar retratos. Ehhhh... también me gusta mucho hacer cosas de dibujos animados, como se ve (Anexos, 5.3, p. 64).

Investigadora: ¿Y de dónde copias a estas chicas?

Alfredo: Estas son de Disney pero sacadas de mi mente. Y bueno... estas de aquí son en plan las Winx (Anexos, 5.3, p. 66).

Helena: ... me metí en una página no me acuerdo de quién...

Investigadora: Perdona Helena, cuando dices página, ¿te refieres a Internet?.

Helena: *Sí a Internet. Y hubo un estilo que me gustó y me pareció sencillo y empecé a practicarlo para mejorar. Y a partir de ahí ya fui mejorando cada vez más cada vez más y entonces ya ahí pues se va notando (Anexos, 5.5, p. 89).*

Helena: *... no son autores conocidos, son gente de mi edad o por ahí, que se dedica a lo mejor en su tiempo libre, o en su propio trabajo, que se dedica a dibujar y entonces subían muchísimos dibujos y a mí me gustaban y dije... Pues voy a empezar a aprender para mejorar y llegar a... A ver si un día yo consigo subir los dibujos y que a la gente también le gusten. Es como una meta.*

Investigadora: *Uhhmm*

Helena: *Es como llegar ahí, como una idea (Anexos, 5.5, pp. 89-90).*

Ignacio: *Este lo hice en casa. Busqué en Internet "desnudos" y lo que hice fue copiar la figura bastante similar. Y como no me gustaba la armonía de color que tenía y entonces yo puse otra de naranjas. Es que me regalaron una caja de pasteles (se refiere a colores tipo pastel), y como tenía muchas ganas de estrenarla... pues me busqué este dibujo (Anexos, 5.6, p. 102).*

Investigadora: *¿Y te fijabas en algo?*

Paula: *Bueno al principio no. Tengo un corazón con unas manos y unos ojos... Pero luego más tarde, intentaba buscar imágenes en Internet (Anexos, 5.9, p. 133).*

Investigadora: *¿Te has inspirado para este en el desfile?, ¿te has fijado en eso?*

Paula: *No, no. Esto es de un Instagram que hay que dibujar una acuarela flamenca... y está inspirado en eso.*

Investigadora: *mmm. Ya me has nombrado dos veces Internet como fuente a la que acudes.*

Paula: *Sí, es que normalmente suelo coger a esa fuente (Anexos, 5.9, p. 135).*

Ignacio: *... los libros de Arte son muy caros..., y entonces no puedo decir que compre mucho. Pero sí que los pido de regalo también.*

Investigadora: *¿Y esos libros de Arte...?*

Ignacio: *Me enseñan cosas de la vida del autor, cosas que no sabía de sus obras. También si tienen buenas fotos, me sirven porque puedo apreciar los detalles, ver el color, la luz, cosas que haya aprendido en clase... sobre un determinado movimiento. Voy a casa y si tengo un libro de eso puedo ampliar lo que he aprendido o ver lo que he aprendido (Anexos, 5.6, p. 102).*

Alejandro: *Yo en la única cosa que he leído para saber dibujar,... bueno, como base primero, luego ya usé otras cosas. Fue a base de comics, sinceramente. De pequeño empecé a comprar comics,... me fijaba como hacían las manos, que era muy difícil,... la cara,... la anatomía del cuerpo,... es decir, siguiendo un esquema,... Es decir, yo fue observación pura. Y luego ya pues aprender más real, me fijé en las personas y en sus facciones. Luego ya leí un libro, pero no un libro de estos de estudiar, sino de alguno de fantasía para fomentar la imaginación, porque para mí eso me ayuda (Anexos, 6.1, p. 176).*

Laura: *De Van Gogh y de Sorolla. Los he puesto porque me gustan un montón. Sorolla... este cuadro... fui a verlo al MOMA... no lo sé. Que fui a Nueva York... y quería ir a un museo... este... Y lo vi y me encantó (Anexos, 5.8, p. 121).*

Laura: *... Van Gogh porque creo que fue ingenioso. Fue... que nadie había hecho eso en la vida. Y me encantan los colores que utilizaba, los contrastes que tiene... que no es el típico cuadro que tú ves, a lo mejor... que es muy especial (Anexos, 5.8, p. 121).*

Por otro lado, y muy probablemente motivados por el tipo de imágenes a las que están acostumbrados a visualizar en las tan particulares fuentes mencionadas con anterioridad, algunos de los participantes voluntarios, **sin dar de lado al lápiz y al papel, se atreven a dar el salto empleando las nuevas tecnologías para la realización de dibujos.**

Alejandro: *Mi padre en mi cumpleaños me regaló una tableta de ordenador que costó cien euros, ¡vaya leche!. Pero va muy bien. De hecho consigo muy buenos resultados, muy buenos colores,... Así es como se hacen los comics. Estos son los que más me gustan... Este lo inventé yo... Me gustó mucho el juego de los colores, las formas (Anexos, 5.1, p. 45).*

Alfredo: *La tableta me la regalaron, porque yo la pedí, al ver que mi prima tenía una. Pero a mí me gusta usar también el lápiz. Lo de la tableta está mu guay,*

porque tú dibujas encima y todo sale en el ordenador. Me enamoré de la tableta a primera vista, un día que fui a casa de mi prima, y la probé, y fue flipante. O sea, me acuerdo yo de ello porque fue en plan Dioooooooooooooos.

Investigadora: *¿Prefieres el lápiz o la tableta?*

Alfredo: *Las dos cosas me encantan. No se decidirme por una. Bueno, quizás la tableta gráfica porque se pueden hacer muchas cosas. Por ejemplo: los degradados a colores... (Anexos, 5.3, p. 65).*

Alfredo: *Claro, es que todo lo que necesitas para hacer esto con un lienzo, agua, pinceles, pinturas... pero con la tableta... coges el lápiz y a dibujar (Anexos, 5.3, p. 66).*

Si cuestionamos a los voluntarios acerca del hecho de mostrar sus obras a un público, **los jóvenes estudiantes** responden que **suelen hacer uso de Internet y de las redes sociales para compartir sus trabajos con amigos y desconocidos.**

Investigadora: *¿No sueles enseñar a nadie lo que haces?.*

Alicia: *A veces cuelgo algún dibujo al Snapchat y eso, pero... no todo. No sé si sabes lo que es.*

Investigadora: No, la verdad que eso no lo conozco.

Alicia: *Pues en plan... además es súper conocida. Es una aplicación donde tú haces una foto a lo que sea y le sale a todos tus amigos en el menú. Además puedes poner un tiempo y después de ese tiempo la foto se borra y ya no la puedes volver a ver. Bueno, sí hasta las veinticuatro horas, pero luego ya no. A otro sitios no subo mis dibujos porque se quedan y me da vergüenza. Porque creo que la gente va a pensar que están mal (Anexos, 5.2, pp. 57-58).*

Investigadora: *¿Qué haces con tantas fotos?. ¿Expones?, ¿vendes tu trabajo?.*

Borja: *Es verdad, empecé a contártelo antes. Yo las subo al Instagram y también para este año quiero exponer algunas de las imágenes. No todas ni mucho menos, pero sí las que me parezcan mejor, las quiero exponer en mi pueblo. Porque muchas veces en los bajos del ayuntamiento de mi pueblo, en verano, en*

las fiestas patronales, que dejan exponer a los artistas jóvenes. Que tiene unos bajos muy bonitos mi ayuntamiento (Anexos, 5.4, p.79).

Helena: *... hay un sitio... que encontré el otro día, que se llama Patreon, que es una web en inglés. Allí subes dibujos de forma voluntaria...*

Investigadora: *Uhmhm.*

Helena: *Y la gente puede... como que digamos ayudarte, donándote un dólar o un dólar al mes. Y tú donas lo que puedas. Y entonces se te va acumulando y luego cobras al mes por lo que la gente quiera donarte (Anexos, 5.5, p. 87).*

5.2 El Arte y el sentimiento estético

El sentimiento o forma estética es uno de los rasgos extraídos del concepto de Arte argumentado por los estudiantes de enseñanzas artísticas participantes en este trabajo.

Los jóvenes reconocen una obra de Arte como aquellos trabajos en los que su autor es capaz de provocar un sentimiento en el espectador ya sea este de placer, de asombro o incluso de desagrado o terror.

De esta afirmación, se desprende **que los estudiantes reconocen por tanto como un artista a aquel individuo capaz de emocionar a un público.**

Helena: *Sí, sí que es verdad. Porque yo creo que en eso consiste. Tu creas algo que a lo mejor en cierto modo no, pero la mayoría del tiempo estas creando algo como para que la gente lo disfrute, ¿no?. Que tiene que gustarle. Crear Arte como para... no un cuadro, pero imagínate un cuadro, pues yo cuelgo un cuadro, y lo que yo quiero es que la gente que lo vea sienta cualquier cosa, estoy buscando una sensación... específica, quiero que sientan algo. Si haces un cuadro por hacer como esta gente que gana muchísimo dinero... Hay un autor que yo ví, que no recuerdo el nombre, que vendió una obra por miles de euros y consistía en papel triturado, o sea, trituraba papel y lo soltaba en el suelo. Luego tú lo comprabas y al llevártelo a tu casa, lo tirabas al suelo y te iba a quedar de otra manera. Y entonces... (sus gestos ahora parecen de indignación) eso es porque ya tienes un nombre y vas a cobrar hagas lo que hagas (Anexos, 5.5, p. 90).*

Irene: *Lo de le Ying y el Yang del Arte. Para mí por lo menos es que en el Arte puede haber tanto belleza y paz, y todo lo que hace que te sientas bien, como...destrucción o algo que te pueda venir a la cabeza que te haga sentirte mal* (Anexos, 5.7, p. 113).

Laura: *... el concepto de que el Arte es algo bello, que tiene que demostrar belleza... es erróneo. Puede mostrar belleza, pero también puede mostrar otros sentimientos, ¿no?. No tiene por qué ser un cuadro bello del Renacimiento. Eso es Arte pero, no sólo eso es Arte* (la estudiante hace énfasis en la palabra “eso”) (Anexos, 5.8, p. 125).

Laura: *... el Arte, no es solamente bello. Entonces hablaba también de la chica esta, que no era una chica preciosa ni una modelo pero... era como el Arte, porque te llamaba, te hacía sentir cosas* (Anexos, 5.8, p. 126).

Así mismo, **estos educandos son conscientes de que la percepción de una obra de Arte está mediatizada social y culturalmente**. Las experiencias vitales, el entorno en el que habita el individuo, las enseñanzas académicas recibidas, etc., todo ello interviene durante el acto de interpretación de un trabajo artístico. Un proceso de interpretación dependiente de tantas variables que resulta inmensamente subjetivo a la par que efímero, dado que a medida que evolucionan las condiciones que rodean al observador, se altera también su capacidad de percepción.

Paula: *A parte que la interpretación del Arte depende mucho de tu forma de ser. Es que a mí, a lo mejor una obra no me transmite nada, por lo que hemos dado en Filosofía. Lo que tú sientas y tu alrededor, influyen a la hora de que tú interpretes esa obra* (Anexos, 6.1, p. 164).

Paula: *El hecho de que esté relacionado con tu vida y te sientas identificado... influye. Porque hace que lo veas de diferente forma. No es lo mismo si yo veo una obra en la que me siento identificada a una obra en la que no me siento identificada. Una cosa con la que te sientes identificada te va a gustar mucho más que una cosa en la que no te sientes identificada* (Anexos, 6.1, p. 164).

Alejandro: *Pero tú puedes no entender la obra. Pero si tú no tienes esa cultura... tú puedes no entender la obra. Tú hay obras que no puedes sentir igual que otra gente* (Anexos, 6.1, p. 163).

5.3 El concepto de Arte como medio de expresión emocional

Los estudiantes de bachillerato de Arte **entienden la práctica artística como un acto de construcción de significados que no pueden ser exteriorizados por medio de la palabra.**

Considerando por tanto el Arte como un medio empleado para expresar emociones e inquietudes, **el adolescente artista hace uso de tal medio de expresión para reflexionar e interpretar el mundo que le rodea, así como para conocerse a sí mismo y posicionarse en dicha realidad.**

A mí el Arte me llena, porque puedo expresarme como muchas veces no lo puedo hacer. Porque pienso que de un dibujo puedes expresar cosas inexistentes que solamente estén en tu cabeza, y cosas que ya existen. Puedes ver distintas realidades. Entonces, creo que es una forma de expresión muy muy grande, en la que puedes definir como ves tú las cosas y como las percibes (Anexos, 3.4, p. 13).

A mi principalmente, lo que me gusta del Arte es que es ilimitado. Quiero decir, que... cuando vas a expresar un sentimiento en palabras tienes un lenguaje limitado. El lenguaje tiene ciertas palabras y llega hasta un límite. Pero en cambio el Arte... es infinito, puedes expresar cualquier cosa, puedes expresar desde sentimientos, música, ... en cambio... hay un momento en el que no puedes expresar eso con palabras (Anexos, 3.5, p. 15).

Siempre he encontrado la tranquilidad y el caos en el Arte. Caos suena como algo malo, pero al contrario, para mi suponía el poder descargar de todo aquello que me impedía ser lo que era. Mientras que la tranquilidad me apaciguaba. Creo que el Arte también tiene su ying y su yang (Anexos, 3.7, p. 18).

Alfredo: Yo es que soy una persona que... a ver,... yo en su momento tuve problemas, he sufrido bulling... bastante. Y eso como que me ayudaba a escaparme. Siempre, siempre, siempre. De hecho,... me han llegado a castigar veces en mi colegio por dibujar en clase, porque se estaban metiendo conmigo, y yo lo que hacía era dibujar para distraerme. Y como en clase no se dibuja... illo... fatal. Pero que es una vía de escape y me calma mucho. Como que me tranquiliza interiormente. Y dibujo cualquier cosa, en plan... cosas realistas que necesiten su concentración, porque si me concentro, me concentro en otra cosa

que no sea el exterior, ¿sabes?, y es en plan... no hago más ná. O sea, que... es dibujar y ya está, y no hay otra cosa más en el mundo (Anexos, 5.3, p. 68).

Alfredo: ... yo creo que dibujando, pintando, creo que se pueden expresar muchas cosas. El Arte es como un medio de comunicación como lo puede ser la tele o las películas, la música, bueno de hecho la Música es un Arte. No sé queeee, que es como una vía de... comunicación. Como enviar un correo o escribir una carta. Yo creo que puede ser exactamente lo mismo. Creo que puede transmitir igual (Anexos, 5.3, p. 69).

Alfredo: Te puede enseñar como sentimientos y todas esas cosas, en plan... Te puede enseñar a sentir cosas y te puede enseñar también cosas que te pueden servir en plan... para el aprendizaje como lecciones históricas o todo eso. Pero aparte de eso, te enseña a sentir, a emocionarte con algo o yo que sé (Anexos, 5.3, p. 69).

Borja: ... de mi cabeza salen muchísimas cosas que no existen. Entonces puedes expresar cosas que la gente no sabe, entonces... Nunca puedes expresar nada por medio de las palabras que sólo existe en tu cabeza. Solamente el Arte es la expresión que te deja dibujarlo o plasmarlo para que la gente pueda en realidad ver una idea o un concepto que tú tengas. Entonces, para mí el Arte es que es la forma de expresión más grande que hay. Incluso más que el lenguaje. Porque... con una imagen puedes ver muchísimo más que con algo que te transmita una palabra... Aparte, suele llegar a un concepto más concreto que una palabra, porque una palabra la puedes decir en cualquier tono... pero una imagen, es una imagen igual para todos. O sea, a lo mejor es más difícil llegar a equívoco con ella (Anexos, 5.4, pp. 80-81).

Helena: Expresar y expresar sí. Es que el Arte es expresar. El Arte es decir que por ejemplo; -hoy me siento alegre- y tienes que encontrar la manera de expresar ese sentimiento en un cuadro. Y entonces lo que decía antes. Cuando alguien vea ese cuadro, sienta que en ese momento estabas alegre o que en ese momento estabas triste o lo que sea. Entonces es como buscar la manera de sacar las cosas, que no se pueden expresar con palabras... pues con el Arte. Que es en el único sitio que se pueden expresar las cosas que no se pueden expresar con palabras. Si no, se quedan sin expresar. Las puedes definir, las puedes intentar explicar, pero sentir lo que es... Coger el sentimiento tal cual y transmitirlo fuera... eso en el Arte nada más o en la música que es Arte también (Anexos, 5.5, p. 94).

Helena: *Sí. Sí es Arte. Y de hecho a mí me gustaba... pero, es como... te gusta sí, pero no representa nada. Es como papel... Es Arte en cierto modo, pero yo quiero algo que signifique más que simplemente papel triturado. Que me llegue alguien y diga -¡ah!, pues eso puedo hacerlo yo- como de sobra... como esta gente que tritura... que me encanta el Arte Contemporáneo, de hoy día. Como esta gente que derrite impresoras. Que sí es Arte, pero que tú lo puedes hacer porque tienes un nombre, pero el mendigo que está en la calle lo hace y es una basura. Entonces... Tiene que ser algo que se diga que lo hace él y no lo hace nadie más, pero es suyo y es único, y no lo puede hacer cualquiera. Triturar papel... todo el mundo sabe triturar papel. Con lo cual no... es Arte sí pero... no sé (Anexos, 5.5, p. 90).*

Irene: *... yo desde pequeña he sido muy impulsiva. Cuando me enfadaba, por ejemplo, si yo a ti te tenía que decir algo... a lo mejor me lo callaba y en vez de decirlo, pues hacía un dibujo y ya eso me saciaba. No tenía por qué ser ese sentimiento plasmado en el papel. Es liberarme. Yo cuando cojo un boli o un lápiz, pienso en otra cosa, en vez de en lo que estaba... y yo de esa forma me libero. En vez de pensar en que estoy enfadada, me pongo a dibujar y pienso en otra cosa. Pienso en el dibujo y me concentro en ello (Anexos, 5.7, p. 113).*

Irene: *... cuando dibujo algo en relación con... por ejemplo, me siento bien, ese dibujo lo que demuestra es que yo me siento bien. Y si dibujo algo en relación con mis sentimientos cuando me siento mal, lo que refleja el dibujo es que estoy triste, que no me encuentro bien. Yo cuando dibujo en diferentes estados; si estoy triste, si estoy feliz, bueno, no sé cómo lo verá la gente. Porque cada uno tiene su punto de vista, pero para mí, cuando estoy feliz me sale de un modo y cuando estoy enfadada o triste o de otro estado, pues me sale de otro modo. No sé cómo lo verá la gente (Anexos, 5.7, p. 113).*

Irene: *Yo creo que cuando hago lo que me gusta en relación con el Arte doy más de mí misma (Anexos, 8.5.7, p. 114).*

Laura: *... si una persona tiene... transmite algo, transmite un sentimiento como hemos estudiado en filosofía, comunica y su obra no tiene por qué ser aquí una cosa de recogimiento perfecta (Anexos, 6.1, p. 159).*

5.4 La noción del Arte como el dominio de los procedimientos

La valoración que los estudiantes confieren al dominio de las diversas técnicas o procedimientos artísticos resulta bastante escasa, siendo mencionado este asunto en sus disertaciones como carente de interés para la sociedad contemporánea. Tal hecho da pie a pensar, que **el alumnado pone en valor otros aspectos tales como la forma estética o la idea que encierra la obra en sí misma, temas estos que ocupan un lugar destacado en sus discursos e interacciones.**

Por tanto, teniendo en consideración los fragmentos que son mostrados en los apartados anteriores extraídos de los distintos medios discursivos, parece posible afirmar que el concepto de artista que manejan estos estudiantes, ya poco o nada tiene que ver con la idea del artesano dotado de gran habilidad manual.

Alfredo: Hay quien hace eso solo por dinero o por fama, y las verdaderas obras de Arte que tienen significado no son las pictóricas perfectamente.

Sarah: Es que eso ya no está valorado.

Laura: Es que eso es el concepto de Arte antiguo.

Helena: De todas maneras, eso también hay que entender...

Alfredo: Tiene valor histórico pero no tiene valor en sí (Anexos, 6.1, p. 161).

Borja: Es que durante todo el tiempo me estáis diciendo que tengo que leer, que tengo que estudiar, que tengo que ir a museos... Es que yo no me tengo que fomentar en nadie. Es que yo pienso que cada uno tiene que sacar su estilo propio (Anexos, 6.1, p. 169).

5.5 El Arte como mensaje visual

Al considerar el Arte como un medio de expresión de sentimientos, el alumnado reclama que exista una correspondencia directa entre los sentimientos que el artista pretende mostrar a través de la obra de arte y el mensaje que es recibido visualmente por la audiencia. Así pues, los participantes de esta investigación ponen en crisis que en el Arte Contemporáneo exista tal correlación.

Por un lado, **los estudiantes demandan que el resultado de una obra de arte ha de provenir de un proceso de investigación de donde surgirá el concepto de la obra que a continuación el artista tratará de plasmar.** Mientras que por otro lado, los jóvenes

advierten que **la condición de artista se obtiene siempre y cuando el mensaje visual que pretende enviar el autor de una obra de arte coincida con el mensaje que es recibido por el espectador.**

Del mismo modo, el trabajo realizado que cumple con esta condición donde el emisor y el receptor operan con un mismo mensaje, será denominado obra de arte.

Ignacio: ... creo que el Arte está en un momento de crisis, por el Arte Conceptual, porque creo que muchas veces el concepto viene detrás de la obra. El Arte en ese sentido está en un momento de mucha crisis, de un Arte... bastante creativo (Anexos, 5.6, p. 107).

Ignacio: Yo por ejemplo creo que hay dos... bueno el problema es que hay dos generalizaciones. Por un lado, bueno Paulita dijo antes, Paula dijo que el Arte Conceptual es la idea. Vale, tiene razón. Pero es una generalización de un todo el Arte Conceptual vale. Todo lo que está fundamentado se considera Arte y luego a otra generalización contraria, totalmente contraria, que es un punto en un lienzo blanco no es Arte. Pero es que hay un término medio. Tú por ejemplo, puedes entender un cuadro de Kandinsky como rayas y puntos perfectamente. Pero si te lees por ejemplo, un libro suyo, como los de Arte y entiendes la inteligencia y la filosofía que hay detrás de la obra y como lo justifica... entonces cambian esos puntos, y esas líneas cambian. Obviamente no todo lo conceptual es Arte.... Es que es un negocio, el Arte hoy es un negocio.

Sarah: El Arte sirve para blanquear dinero.

Alejandro: ¿A sííí?

Laura: Siempre se busca generar dinero y el Arte pues... se ha metido mucho dinero en muchas obras... y por eso también se han dado este tipo de Arte (Anexos, 6.1, pp. 162-163).

Helena: ... hay artistas por ejemplo, que pintan un lienzo con tres rayas, que veras, que no dejan de ser tres rayas, y ya están criticando al artista. Es que todo es muy subjetivo. Depende de lo que quieras pensar, de porqué lo ha hecho, de qué ha hecho (Anexos, 5.5, p. 91).

Laura: Una mancha en un cuadro a lo mejor,... a lo mejor, no se le debería dar tanto, tanto, tanto, tanto valor como se le da, y tanto dinero que hay por medio. Pero si tiene,... sigue teniendo un valor (Anexos, 6.1, p. 159).

Alejandro: *Pero hay que admitir que algunas veces se pasan de la raya, ¡eh!. Es que el artista este que hizo... metió su mierda en una lata y dijo -esto es Arte-, y ganó un montón de pasta. Yo ahí no veo Arte.*

(Todos intentan hablar al mismo tiempo, parece que el comentario que acaba de hacer Alejandro despierta mucha polémica entre ellos).

Alejandro: *Eso ya sobrepasa la estupidez.*

Sarah: *Es que nos tenemos que adaptar a lo que la gente quiere, lo que la gente quiere...*

Alejandro: *Y el del inodoro... ¡eh!. Lo puso al revés ahí tirado y ¡ala! ya está.*

(De nuevo se alteran y quieren hablar todos al mismo tiempo).

Sarah: *Oye que es muy chulo.*

Alejandro: *No es suyo que es de otro.*

Paula: *Es la innovación y... lo rompedor (Anexos, 6.1, p. 159).*

Borja: *Es que entonces, sí que entiendo que hayáis escrito inteligencia (haciendo referencia a la dinámica grupal previa al debate). Porque una cosa artística es algo, desde mi punto de vista, es algo que puedes sacar de tú cabeza y puedas mostrar al mundo lo que tú ves, y que todo el mundo comparta lo que tú ves. Una cosa que solamente puedes ver tú mismo solamente sirve para ti mismo.*

Sarah: *Pero a lo mejor a ti te llega pero a mí no. Entonces, eso ya... ¿no es Arte? (Anexos, 6.1, p. 162).*

Borja: *Que a un artista le llegue más vale, pero es un sentimiento igual que el sentimiento del hambre, igual que el sentimiento... o sea, que es un sentimiento, que es necesario. Si tienes vista tienes que sentir, es así. Pero es que tiene que expresar algo (Anexos, 6.1, p. 163).*

Helena: *Tienes que llegar y decir... veo este cuadro y siento tal (Anexos, 6.1, p. 173).*

El alumnado denuncia la existencia **de un público mayoritario incapaz de interpretar el mensaje que el Arte Contemporáneo trata de transmitir. Así como, reconocen que incluso ellos mismos están desprovistos de las herramientas culturales necesarias para desentrañar el concepto de la obra contemporánea.**

Ignacio: *Pero por ejemplo Borja, no tenemos que limitar las obras de arte a lo que la mayoría entienda. En una sociedad donde no hay cultura... ¿qué tengo que limitar mi obra...? (Anexos, 6.1, p. 164).*

Ignacio: *... considero que para entender obras de este siglo, para entender el Arte Contemporáneo,... hace falta leer. Porque es un Arte inteligente y la experiencia os falta. Falta. Y para entender la obra la necesitas. Si quieres entender una obra de Kandinsky tienes que leer (Anexos, 6.1, p.175).*

Paula: *Borja, es que todo tiene una base y un significado. Si hasta dos muñecos de tela cosidos entre sí, tienen un significado importante porque están estudiados (Paula hace referencia a un ensamblaje que ha elaborado para la asignatura de Volumen). Y lo tienen, porque tienen un trasfondo cultural y un simbolismo.*

Borja: *Es que durante todo el tiempo me estáis diciendo que tengo que leer, que tengo que estudiar, que tengo que ir a museos... Es que yo no me tengo que fomentar en nadie. Es que yo pienso que cada uno tiene que sacar su estilo propio.*

Sarah: *Yo creo que ese argumento tiene una base de ignorante. Es que... o sea,*

Laura: *Es que hay que educarse.*

Alejandro: *Hay cosas que hay que saber (Anexos, 6.1, pp. 168-169).*

Laura: *¿Los comentarios de quién?, ¿de qué gente?. Los comentarios del artista mismo. Hay artistas que han escrito libros o hay también biografías muy completas sobre artistas que hay que saber para entender su obra. Tú, a lo mejor ves una raya y un punto y dices -¡ah!, sí. Está guay- pero si no lo entiendes de verdad lo que hay detrás... ¿qué vas a opinar?*

Borja: *Imagínate que ahora de esta pared de aquí, escribe un libro gordísimo el que la ha pintado, en el que nos cuenta en que se ha basado... eso no es. (El estudiante dice esto señalando una de las paredes que tiene a su izquierda, de las que configuran el aula. La pared está pintada en dos colores y con muy poco cuidado en el acabado. Apparently el motivo de esta bicromía es debido al repintado de dicho paramento tras haberse producido un deterioro de la parte inferior de la pintura por el uso diario) (Anexos, 6.1, p. 169).*

Laura: *Pero te compleeeta. Vamos a ver, no tienes por qué leer. Pero te aporta muchísimo más el mensaje del cuadro si lees. Te aporta un montón.*

Helena: *Si pero te aporta a ti porque te interesa el Arte pero... es una minoría (Anexos, 6.1, p. 173).*

Borja: *Sí, pero... imagínate el Arte Abstracto o lo que tú quieras. Imagina que tú dibujas unos manchurroneos rojos. Y si yo siento un sentimiento de los que tú has intentado expresar,... para mí entonces, esa obra es buena. Y no tengo porqué sentirme identificado. Si tú estabas cabreado y decidiste pintar manchurroneos rojos... pues eso es expresivo y casi todo el mundo le da la misma impresión. Que hay cosas que son muy generales. Entonces si desde esa generalidad, a mí me hace expresar una cosa y me hace falta leer un libro para entender una parte de tu obra, entonces, es cuando pienso que esa obra no es interesante. No cuando solamente lo coge la gente selecta. Entonces estáis fomentando a que el artista sólo sea lo que se venda (Anexos, 6.1, p. 176).*

Borja: *Porque nosotros a lo mejor podemos valorar una cosa... creo que podemos tener más criterio que una persona que no entienda de Arte ni tenga unos conocimientos. No son tan sensitivos como nosotros (Anexos, 6.1, p. 158).*

Alejandro: *Pero tú puedes no entender la obra. Pero si tú no tienes esa cultura... tú puedes no entender la obra. Tú hay obras que no puedes sentir igual que otra gente.*

Borja: *Eso sí, pero algo de eso si lo puedes sentir. Yo pienso que el artista grande es un artista que pueda... Que es verdad que antes el Arte era para expresar una historia y ahora puede expresar quince mil cosas (Anexos, 6.1, pp. 163-164).*

5.6 La relación del Arte con su contexto sociocultural

El alumnado tacha de caduca la idea del Arte como instrumento formativo, cuya utilidad se centra principalmente en transmitir al público asuntos de índole histórico social, religioso, etc. tal como había sido entendido hasta el Renacimiento.

Si bien es cierto que **el Arte es sentido por los estudiantes de bachillerato artístico como fruto cultural de su espacio y tiempo, así como un fiel reflejo de la sociedad que habita dentro de dichos parámetros**, coexiste una notable falta de

comprensión por parte de dicho alumnado hacia la obra contemporánea. Dicha falta de entendimiento queda manifiesta cuando al interactuar entre ellos mismos comienzan a entrar en constante contradicción con sus propias opiniones acerca del tema en cuestión.

Borja: *Si antes, personas incultas como no incultas, eran capaz de decir un sentimiento conjunto y que no dijeran que eso qué es, y que todos estuvieran de acuerdo...*

Ignacio: *Porque eso era belleza.*

Borja: *Veo más Arte ahí que ahora.*

Ignacio: *Entonces el Arte era sólo belleza. Y ahora el Arte, es más que belleza (Anexos, 6.1, pp. 170-171).*

Laura: *Antes sí, porque antes era sólo poner una historia en el cuadro. Se veían unas personas o una cruz y eso ya era Jesús o un mensaje de la Biblia.*

Ignacio: *Sí.*

Laura: *Pero ya un manchón en un cuadro es que es muy difícil entender a lo mejor lo que de verdad quiere decir.*

Sarah: *Entonces es que hay que tener una mente súper abierta para entenderlo (Anexos, 6.1, p. 176).*

Sarah: *Lo que sí que, lo de la lata o lo del resto que no es Arte, me parece algo propio que no forma parte del mundo del Arte (Anexos, 6.1, p. 161).*

Ignacio: *Obviamente no todo lo conceptual es Arte. Obviamente... yo he puesto por ejemplo, negocio por ahí (haciendo nuevamente referencia a la dinámica grupal previa al debate), que alguien saltó cuando leyó Elke esa nota - ¿negocio?, que raro-. Es que es un negocio, el Arte hoy es un negocio (Anexos, 6.1, p. 163).*

Borja: *Yo estoy de acuerdo con lo que habéis dicho antes de... de lo de que somos una minoría y que la gente no ve el Arte como a lo mejor lo podemos ver alguno de nosotros.*

Ignacio: *Pero por ejemplo Borja, no tenemos que limitar las obras de arte a lo que la mayoría entienda. En una sociedad donde no hay cultura... ¿qué tengo que limitar mi obra...? (Anexos, 6.1, p. 164).*

Laura: *Claro. Antes hacían una pintura, por ejemplo, para que la gente era analfabeta pues hacían pinturas de historias y entonces, eso se entendía a lo mejor, mejor que una mancha en un cuadro o un inodoro al revés. Pero es que también investigamos poco antes de...*

Alfredo: *Yo opino que... los únicos que sabemos lo que es el Arte, así en realidad, somos los verdaderos artistas. Porque... es que es lo que ha explicado Sarah o alguien, es lo de enlatar los excrementos en una lata, pero eso... realmente el significado sólo lo sabe el artista. Si algo significa algo, sólo lo va a saber el artista. Y... en realidad, lo que viene a ser lo del Arte Conceptual, alguien de Ciencias o lo que viene a ser alguien de letras...*

Sarah: *Sí.*

Alfredo: *Ese no lo va a comprender nunca.*

Sarah: *Nunca (Anexos, 6.1, p. 160).*

Laura: *Pero tampoco tienes que infravalorar los cuadros de los artistas anteriores.*

Borja: *No los infravaloro, pero pienso que hay que tener un punto medio de verlo. No se puede valorar el Expresionismo con... yo que sé. Que no se puede relacionar por ejemplo, una obra abstracta con un Hiperrealismo. Porque es imposible. Porque nunca vamos a estar de acuerdo. Te puede gustar más o menos, pero no se pueden valorar igual. Porque tienen que estar al lado de una obra de la misma categoría.*

Sarah: *Pero siguen siendo Arte las dos cosas.*

Borja: *Si yo no digo que no.*

Alejandro: *Puede que cada uno en su ámbito.*

Borja: *Exaaacto. Pienso que cada uno tiene un valor (Anexos, 6.1, p. 166).*

En este sentido, la obra de arte es entendida como el concepto que en esta se encierra, y no como la forma estética que resulte de expresar una idea.

Paula: *Lo del inodoro es Arte conceptual, es lo que significa. Lo del inodoro es lo que significa no lo que es.*

Laura: *A parte, que la gente suele criticar el Arte nuevo que hay. Pero si realmente conoces la historia que hay detrás...*

Sarah: *Claro*

Alfredo: *Claro y por ejemplo...*

Laura: *Lo del inodoro por ejemplo, me he leído la historia, y es muy interesante. Que hay que conocer antes de hablar, porque...*

Sarah: *Sí, Sí (Anexos, 6.1, p. 161).*

Helena: *Sí. Que... el problema es que para entender las rayas y los puntos hay que leerse un libro. Vamos a ver, es que yo no voy a tener que estar leyendo ochenta libros para que en un museo poder decir que este pinto una raya porque no sé qué... y un punto rojo por que no sé cuánto...*

Sarah: *Sí, pero entonces, no critiques si no sabes (Anexos, 6.1, p. 173).*

Así pues, nuevamente a lo largo de la investigación, vuelve a salir a colación la mala opinión que se forma la sociedad acerca de la profesión del artista contemporáneo.

Borja: *Porque una persona que pinta un cuadro,... que no es una crítica a la Abstracción pero,... de por ejemplo, un punto rojo sobre una pared sobre un fondo blanco, y lo consideran Arte. Cuando hay artistas que están en la calle, pintando cuadros hiperrealistas, incluso con la boca y los pies (Anexos, 6.1, p. 158).*

Helena: *Sí. Que en realidad debería verse al artista de otra manera. Creo que se le desprecia demasiado para lo que puede llegar a ser. Porque realmente toda la sociedad está llena de Arte; tanto la ropa, los autobuses, el diseño de un mismo banco donde te vas a sentar. Es que no se dan cuenta de que todo lo que están usando o están llevando es Arte. Y no se dan cuenta (Anexos, 6.1, p. 180).*

Helena: *Se suele tachar a los artistas de personas vagas, que no hacen nada, y que nada más que se dedican a pintar todo el rato en vez de buscarse un trabajo (Anexos, 5.5, p. 91).*

Paula: *Yo creo que... en el concepto Arte/Artista hemos coincidido todos en el... la reacción en el entorno social. Porque la mayoría hemos puesto que está incomprendido y... rechazado (Anexos, 6.1, p. 156).*

Laura: *Miedo de... del futuro del entorno social,... si va a ser rechazado si lo van a aceptar sus ideas y sus cosas pero en realidad es miedo al rechazo.*

Sarah: *Si es verdad que hay mucho rechazo y que está infravalorado (Anexos, 6.1, p. 157).*

Los estudiantes denuncian el hecho de que **el Arte que hoy en día tiene cabida dentro de la sociedad actual es un Arte para el negocio destinado en exclusividad al consumo estético y a la promoción social**. Un nuevo contexto social, éste del negocio del Arte, que aúna a un elevado número de personas carentes de una cultura propia del mundo del Arte.

Ignacio: ... *que un artista sea conocido, no significa que sea bueno. Porque hay muchísimos artistas que son súper conocidos... y no porque sean buenos, sino porque el galerista les pone las obras en ARCO, y como está en ARCO... ¡mira!, súper artista. Pero, no porque la obra en sí sea buena.*

Sarah: *Pero si la ha puesto también será por algo.*

Ignacio: *Nooo. Sííí por el valor económico. Es que ese es el problema que hay ahora en el Arte.*

Laura: *Nosotros somos parte de la sociedad, y entonces hay que intentar también cambiar eso, esa idea. Es que hoy todos nos sentamos aquí y decimos... es que es verdad, porque la sociedad no nos acepta, el dinero... pero es que también nosotros tenemos que ayudar a eliminar ese concepto, y nosotros somos los futuros artistas digamos. Y entonces, también hay que intentar pensar en positivo y decir -¡esto hay que cambiarlo!- Que aunque sea muy difícil, porque es verdad que hay mucho dinero por medio, pero es que también depende del futuro y nosotros somos el futuro (Anexos, 6.1, p. 165).*

Alfredo: *Yo pienso que... en realidad, hay un concepto muy equivocado de lo que viene a ser el artista, y que está la idea de Arte y artista está muy generalizada.*

Laura: *Pero es que no hay concepto de artista. Cada artista es diferente y cada obra de arte es diferente. Hay que respetarlo y valorarlo por su... su... lo que hay detrás.*

Alfredo: *Exactamente. Es que tienen a las personas que son artistas como si fuesen algo especial. Vamos a ver, tenemos un pensamiento especial, Sí, pero somos personas normales que podemos trabajar perfectamente. Y... otra cosa, desde mi opinión, es que realmente, dentro del negocio de Arte es donde más personas que no entienden el Arte se pueden encontrar en lo que viene a ser ese negocio. Quiero decir que el negocio del Arte está principalmente compuesto por personas que no entienden lo que es el Arte (Anexos, 6.1, pp. 166-167).*

Ignacio: *Yo lo último que digo es que lo último que he estado escuchando es que partimos de que el concepto de Arte y artista es como algo un poco subjetivo. Yo pienso que está claro que no podemos meter lo que es el Arte y el artista, en lo que es como un prototipo muy definido y muy establecido. Pero no podemos decir que es negativo o que es subjetivo, porque entonces me podéis decir que, como Tiziano es distinto al que pinta una mancha, vamos a basarnos en que la mancha es llevada por la economía y no es Arte. Como es subjetivo, y cada artista es diferente en su forma de ser, pues me estáis comparando esas dos cosas. Entonces, yo creo que el Arte aunque no tengo un modelo preestablecido no es ni muchísimo menos subjetivo, ni relativo, ni el artista tampoco.*

Alfredo: *Es que sobre lo que dijiste antes de Kandinsky, sobre los puntos y las líneas... lo que sea. Que vale, que puede que tenga su teoría en otras bases, pero eso tú nunca vas a saber si es cierto o es incierto.*

Paula: *Sí se sabe.*

Alfredo: *O no. ¿Quién sabe?. Claro, pero tú lo puedes leer, pero... es que hay mucha gente que hace eso, en plan... pinto una línea o un punto, y luego, está varias horas reflexionando hasta que se le ocurre lo que puede ser la idea.*

Alejandro: *Una mentira.*

Alfredo: *Claro, una mentira realmente (Anexos, 6.1, p. 167).*

Paula: *Yo lo que pienso es que el concepto de Arte está ahora equivocado porque nadie sabe realmente lo que es. Y como nadie sabe realmente lo que es... pues hay muchas ideas y... yo entiendo que por ejemplo... yo pienso que el Arte es algo que tiene un trasfondo. Que está hecho no con la finalidad de... voy a hacer un dibujo o voy a hacer un cuadro, no. Yo creo que es; el trabajo, y el*

sacrificio, y la investigación, y el motivo por el que lo has hecho, lo que hace que una cosa sea Arte o no sea Arte.

Borja: Entonces no es un Arte creativo. No es una cosa que ha salido espontanea. (Anexos, 6.1, p. 164)

Borja: Yo pienso que... como es verdad que somos el futuro, hay que fomentar las cosas. Pero si estamos viendo que la sociedad está mal, en vez de decir me voy este fin de semana a un museo a buscar Arte, ¿por qué no vas a la calle a buscar Arte?.

Laura: Pero hay gente que lo hace.

Borja: No todo el mundo. Hasta que el concepto de buscar Arte sea ir a un museo porque está encerrado ahí el nombre... y una obra... hasta que el concepto de Arte -voy a ver Arte- es -voy al museo-....

Paula: Pero eso no es todo el mundo Borja.

Borja: Pero la mayoría de la gente. Porque en los libros que estudiamos pone el Arte en tal o cual museo, vale. Pues en casa de no sé quién, hay pintado un cuadro que es mucho mejor que eso.

Paula: Se puede ir a la plaza que hay donde está Bellas Artes, no mentira en el museo de Bellas Artes de Sevilla. Mucha gente prefiere ir antes a ver la plaza y los cuadros que tienen los pintores de la misma universidad allí, que ver los que están dentro del museo.

Borja: Tampoco... pero si está en Bellas Artes será por algo (Anexos, 6.1, p. 166).

Borja: Hay cosas que hay que saber, sí. Si yo digo que sí, pero... no hay que dejarse llevar tampoco por los comentarios de todo el mundo. Porque la gente, lo que piensa ahora es que lo que quiere es vender, como lo habéis dicho antes (Anexos, 6.1, p. 169).

Helena: También tiene en parte sentido porque es lo que yo había dicho que... tú consigues... entras en el Arte y tienes un nombre. Imagina alguien con el apellido Blázquez. Yo ya soy un Blázquez. Yo haga lo que haga es un Blázquez y como

Blázquez que es, vale un dineral. Y a lo mejor Borja dibuja un cuadro que es ochenta mil veces mejor que el mío, pero como no tiene nombre no vale nada.

Alejandro: *Eso también influye (Anexos, 6.1, p. 161).*

Borja: *Muchos de aquí... muchas personas saben diferenciar lo que es crear algo, tener ideas creativas, a tener pensamiento artístico creativo porque eso son dos cosas totalmente diferentes. Pienso al contrario, aunque penséis otra cosa, enlatar excrementos o como queráis llamarlo, me parece una idea creativa que puedo entender como Arte, pero Arte en sí.*

Sarah: *Pero es que hay muchos tipos de Arte. Se llama Arte Conceptual.*

Paula: *Es que el Arte Conceptual es la idea lo que vale.*

Borja: *Pero no me parece por ejemplo...*

Alejandro: *Pero es que eso lo hace cualquiera (Anexos, 6.1, p. 162).*

5.7 El Arte como proceso investigativo conducente a la innovación

El carácter innovador y creativo que las obras de arte contemporáneo cobran como consecuencia directa de una indagación llevada a cabo durante el proceso de creación, es uno de los aspectos que los discentes aprecian.

Laura: *Claro. Antes hacían una pintura, por ejemplo, para que la gente era analfabeta pues hacían pinturas de historias y entonces, eso se entendía a lo mejor, mejor que una mancha en un cuadro o un inodoro al revés. Pero es que también investigamos poco antes (Anexos, 6.1, p. 160).*

Sarah: *Es que además, está muy claro, que lo que buscan ahora mismo es que los artistas innoven, no quieren cosas realistas ni copiadas. Que sólo buscan innovar, innovar, ... y puedes ser muy bueno que si no innovas no vas a ser un buen artista (Anexos, 6.1, p.159).*

Laura: *¿Pero es que no os pasa... que para crear un diseño tenéis que mirar otros para poder ayudaros a tener vuestras propias ideas?. Empezáis a ver obras de arte, cuando de repente, os viene una idea nueva a vosotros.*

Borja: *Una lluvia de ideas.*

Ignacio: *Van Gogh para hacer esa técnica ¿os parece original?...*

Sarah: *Sí que lo es.*

Ignacio: *Pues se basó en un montón de gente. En un montón. Y si no os lo creéis podéis leer su biografía, las cartas a Theo,...*

Sarah: *Sí que es verdad.*

Ignacio: *Y veréis como se ha influenciado en muchísima gente.*

Sarah: *Y tiene su estilo propio. Y eso es lo importante. Que un artista cree su estilo propio.*

Ignacio: *Porque la creatividad se basa también en observar. A él no le salía la idea así porque sí (Anexos, 6.1, pp. 174-175).*

Alejandro: *Pero también es bueno porque te hace ver que tú eres tú y no eres nadie más. Es decir te puedes ver en el espejo a ti mismo, sin ver a uno o a otro. Es decir, sabes quién eres. Yo así soy más original y más creativo. Porque... la originalidad es importante en un artista (Anexos, 6.1, p. 174).*

Alfredo: *Claro Borja, pero es que si hacemos eso, el Arte se queda completamente estancado. O sea, si... a partir de lo previo se innova, y aprendes a innovar, y entonces, es cuando el Arte va continuando (Anexos, 6.1, p. 175).*

Borja: *Yo para mí que el Arte está retrocediendo. Ahora por ejemplo con esto de el Hiperrealismo...*

Sarah: *Pero eso que te aporta a ti. Para eso está la fotografía.*

Laura: *Si ahora toda la gente como en el Renacimiento y a pintar caritas (Anexos, 6.1, p. 180).*

Capítulo 6

Conclusiones

La argumentación de esta tesis daba comienzo con una reflexión particular de su autora referente a la necesidad de acceder a los esquemas de representación del alumnado de educación artística para, de este modo, poder establecer en el aula un espacio de diálogo donde sean negociados los significados que van a ser compartidos, tanto por los estudiantes como por el docente, en su interacción durante el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto académico de la educación artística.

Al hacer referencia a la importancia del conocimiento de tales estructuras, no se trata sólo de destacar aquellas significaciones más evidentes y palpables dentro de la interacción del grupo, sino también de valorizar una dimensión más abstracta de la conducta del alumnado, así como de las concepciones y las jerarquías que la fundan y la influyen.

Con esta orientación, la investigación se centra en aquellos conceptos y proposiciones que los estudiantes han considerado relevantes en sus historias de vida cotidiana referidas al mundo y la cultura del Arte y de su práctica artística.

Así pues, la población estudiada comprende un grupo de diez jóvenes adolescentes que optan por una formación artística preuniversitaria, específicamente, estudios de Arte en el primer año de bachillerato.

El trabajo que aquí se presenta, se configura como un paso que debiera acontecer previamente a la impartición de la docencia en el aula, y que diera lugar a la elaboración de un currículum propio del grupo social determinado al que se pretende instruir. Un currículum cuyos contenidos se correspondan con los pensamientos, los sentimientos, los intereses y las actividades que estos individuos, concurrentes en el aula de educación artística, experimentan en los ambientes donde se desarrollan, y que son ajenos al contexto académico.

De manera que, siguiendo unas simples directrices, los contenidos curriculares no se proyectarían descontextualizados de la cultura experiencial del estudiante, presentando así la capacidad de proveer al alumnado de material posible de ser considerado como significativo, y capaz de provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar del aprendiz con la intervención del docente como mediador entre los estudiantes y el contexto cultural externo.

Las estrategias aplicadas con carácter individual a cada uno de los participantes del estudio, junto con el debate final que se establece de manera conjunta, dan lugar al cuestionamiento de las diversas concepciones de las cuales son poseedores los discentes que entran en interacción en el aula de educación artística, y que conforman la subjetividad de la realidad socialmente construida y compartida por estos.

De este modo, tras la implementación de los distintos instrumentos diseñados para la realización de este trabajo, es posible evidenciar que los temas surgidos guardan una estrecha relación con la percepción que poseen los estudiantes sobre sí mismos, como individuos que vinculan su proyecto de vida al mundo del Arte, al tiempo que también se refieren a la sociedad en la cual se instituyen como futuros artistas.

Tras identificar las experiencias vitales que dan forma a las definiciones y perspectivas de los jóvenes estudiantes de Arte, y procurar la comprensión de las significaciones sociales que sostienen, es posible esbozar algunos de los puntos clave que debieran ser considerados en relación con la adquisición de una cultura artística de carácter básico, así como también, para la elaboración de un proyecto educativo de implementación en el aula de educación artística.

Podemos así destacar lo siguiente:

1. El alumnado cimienta su interés por la expresión artística desde edades muy tempranas, generalmente dentro del contexto familiar, y antes incluso de entrar en contacto con el entorno académico.
2. Al cuestionar específicamente al grupo de voluntarios respecto del contexto social en el que se desarrollan, los estudiantes de educación artística aseveran que se sienten rechazados por la sociedad, al tiempo que asumen tal incompreensión social como hecho característico que deriva de su vinculación con el mundo del Arte. Así mismo, este rechazo social es trasladado al entorno académico donde se produce el menosprecio al Arte y las enseñanzas artísticas, en ocasiones incluso, por parte de los propios docentes implicados en el sistema educativo.

Atendiendo a estas dos cuestiones anteriores, se hace evidente la necesidad de dotar a la población de una cierta cultura visual, y se propone que se desarrollen acciones a favor de dicha adquisición de manera global y sistémica, iniciando las acciones de aprendizaje en la familia, continuando en las instituciones educativas y fortalecidas por el entorno sociocultural. De este modo, se verá

favorecido el contexto cultural en el que habitan los estudiantes, logrando que la población adopte una actitud más positiva y abierta ante la experiencia artística.

3. Los participantes investigados, expresan una imagen de sí mismos de incertidumbre ante sus perspectivas futuras.

Los estudiantes afirman ser conscientes de que poseer una carrera que los vincule con el mundo del Arte no goza de tanto prestigio como sucede con otras profesiones. Si bien, representan su proyecto de futuro ligado a la actividad artística, considerando inclusive que dicha actividad no esté asociada con un estado de bien estar económico.

4. En las manifestaciones cotidianas de los estudiantes nos percatamos de que estos individuos ya son artistas y tienen una experiencia artística previa y paralela a la escuela. Según esto, es de vital importancia, relacionar el currículum con el mundo exterior de los educandos y su cultura experiencial, poniendo en evidencia su utilidad, al tiempo que se logra que la experiencia académica se vuelva sustancial y significativa para el alumnado.

Al otorgar valor al perfil de los estudiantes de Arte en las propuestas didácticas y ser aprovechadas las características particulares que presentan estos, se conjetura que podemos obtener mejores resultados dentro del contexto académico, así como que la experiencia se vuelva más enriquecedora y motivadora para los jóvenes artistas.

5. Cabe destacar la importancia que los discentes otorgan al Arte como medio de expresión por encima de la forma estética o los procedimientos empleados para ejecutar una obra. Este hecho, pone de relieve la importancia que posee la inclusión de las enseñanzas artísticas como base dentro del currículum académico impartido en las etapas obligatorias de la enseñanza.

No obstante, dicha inclusión se hace más relevante aún si cabe, durante la etapa de secundaria, donde los jóvenes alcanzan la adolescencia, época en la cual los estos se ven obligados a atravesar situaciones de grandes cambios.

Los adolescentes se encuentran en un momento clave de transformaciones físicas, psíquicas y de reorganización social y afectiva. Un periodo este de la adolescencia, donde el niño pasa de la infancia a la adultez, de lo familiar a lo extrafamiliar, y es por ello que cobran una gran importancia los apoyos que la sociedad le aporte como sustento de tal cambio.

Sucede que estos jóvenes artistas al adoptar tal identidad como personal, se encuentran desprovistos de dichos soportes sociales y es ahora más que nunca, que necesitan del Arte como herramienta para poder expresar sus emociones e inquietudes.

6. Se toma conciencia de la falta de comprensión de los estudiantes de bachillerato de Arte ante los movimientos artísticos actuales. La carencia de herramientas que ayuden a estos a interpretar la obra contemporánea, deriva en una situación bastante generalizada donde los jóvenes son incapaces de entender la cultura de su tiempo, y por tanto, el mundo que les rodea.

Las significaciones que los estudiantes ostentan entorno al Arte perteneciente al tiempo en el que viven, se vuelven confusas y contradictorias, provocando un profundo debate entre los participantes voluntarios.

Por tanto, se considera oportuno educar a los jóvenes en la cultura de su tiempo, y no sólo en los grandes clásicos del Arte, para ayudar así a que estos sean capaces de interpretar y comprender las creaciones más recientes.

7. A partir de las historias de vida de los estudiantes, se detectan un gran número de preocupaciones y necesidades, y se enriquece el conocimiento experiencial de los participantes en este trabajo. La aplicación del resto de estrategias, ayuda a profundizar en esta información y permite a la investigadora conformar la particular interpretación de la realidad en la que habitan estos estudiantes.

Tras cartografiar el particular mundo conceptual del alumnado de educación artística, se hace factible llevar a cabo la contrastación de las nociones básicas del Arte que estos estudiantes debieran manejar, con las significaciones que dichos educandos ostentan relativas a los elementos que componen el fenómeno artístico.

De este modo, para lograr que se consuma la enseñanza, o dicho de otro modo, que el significado captado por el alumnado sea coincidente con el significado que el docente pretende que tenga el material presentado, será cuestión de ajustar la propuesta didáctica conforme a la realidad del grupo al que se dispone a enseñar.

8. Con base también en los datos extraídos de la investigación, y considerando exitosa la experiencia llevada a cabo, se propone la implementación en el aula de estrategias metodológicas innovadoras tales como las empleadas para la realización de este trabajo: el debate o las historias de vida.

Así mismo, se aconseja también el empleo de recursos tecnológicos y nuevas tecnologías dado que parecen ser un medio natural al cual los estudiantes de Arte se encuentran habituados a recurrir.

No obstante, la conclusión que se expone, no es tanto un fin o resolución a la que se llega después de considerar los datos que se obtienen en la investigación desarrollada, sino que funciona como un punto de partida en el recorrido, que anima a la investigadora en esta nueva etapa de búsqueda dentro del campo de la didáctica de la expresión plástica, hacia el camino que aún le queda por recorrer.

Capítulo 7

Bibliografía y referencias

- Álvarez, C. Á., y Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1).
- Araño, J. C. (2002). Cibermodernidad o La Educación Artística de Pokemon. *Arte, Individuo y Sociedad*, (pp. 187-194).
- Araño, J. C. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, (pp. 19-42). Universidad de Granada.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1987). *Psicología educativa :un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 2a , 6a re). México: Trillas.
- Baeza, M. A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social: ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. RIL Editores.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico :perspectiva y método*. Biblioteca Hora. Barcelona: Hora.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. S. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por J. Palacios* (3a ed.). Madrid: Morata.
- Bruner, J. S. (2001). *Realidad mental y mundos posibles : los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cabrera, D. H. (2004). "Imaginario social, comunicación e identidad colectiva", ponencia en el Diálogo: comunicación y diversidad cultural del "Forum Barcelona 2004, en http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/143_cabrera.pdf
- Cálix, L. S. (2013). *Los imaginarios sociales en la educación artística*. Tesis doctoral inédita, Sevilla.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión : introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.

- Cassirer, E. (2004). *Antropología filosófica :introducción a una filosofía de la cultura. Colección Popular* (Vol. 41). México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad / Cornelius Castoriadis*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1995). *Los dominios del hombre : las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Revista Zona Erógena*, 35 (pp. 1-9).
- Coll, C. (1989). *Psicología genética y aprendizajes escolares : recopilación de textos sobre aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget. Psicología y etología* (Vol. 3ª). Madrid: Siglo XXI de España.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós Educador (Vol. 92). Barcelona: Paidós.
- Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (2009). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2). Madrid: Alianza Editorial
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva,.
- Durkheim, E. (1993). *Las Reglas del método sociológico*. Madrid: Morata,.
- Eisner, E. W. (1979). Cross-Cultural Research in Arts Education: Problems, Issues, and Prospects. *Studies in Art Education*, 21(1), (pp. 27-35).
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado : indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), (pp.15-40).
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar / Paulo Freire ; traducción de Stella Mastrangelo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona : Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 171-222). Madrid: Morata
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Observations* (Vol. 1).

- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Pedagogía. Manuales*. Madrid: Morata.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- Gutiérrez Brito, J. (2008). *Dinámica del grupo de discusión*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gutiérrez, M. del R. P. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, (pp. 151-174). Universidad de Granada.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2003). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Huerta, R. y Domínguez Ruiz, R. (2014). Investigar en educación artística: nuevos entornos y retos pendientes. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide,.
- Kuhn, T. S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lindón, A. (2007). Diálogo con Néstor García Canclini ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? *EURE*, XXXIII (99), (pp.89-99).
- Marín Viadel, R. (2005). La «investigación educativa basada en las artes visuales» o «arteinvestigación educativa». En *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, (pp. 223-274). Universidad de Granada.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Novak, J. D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: los mapas conceptuales como*

herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid : Alianza,.

Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Educación. Barcelona: Martínez Roca.

Ontoria Peña, A. y Ballesteros González, A. (2000). *Mapas conceptuales : una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.

Pérez Gómez, Á. I. (1999a). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 115-136). Madrid: Morata.

Pérez Gómez, Á. I. (1999b). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 63-77). Madrid: Morata.

Pintos, J. L. (1995). *Los imaginarios sociales: la nueva construcción de la realidad social*. Sal Terrae, Ed..

Pintos, J. L. (2003). El metacódigo «relevancia/opacidad» en la construcción sistémica de las realidades. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas Y Sociológicas*, 2(2), (pp. 21-34).

Pintos, J. L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), (pp. 37-65).

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Pedagogía. Manuales (2a ed., Vol. 2a). Madrid: Morata.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. C. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (1ª ed., 13). Barcelona: Paidós.

Vallés Martínez, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vitta, M. (2003). *El sistema de las imágenes : estética de las representaciones cotidianas*. Barcelona: Paidós.

7.1 Tablas

Tabla 3.1: Población y muestra cualitativa	74
Tabla 3.2: Datos de los voluntarios investigados	76
Tabla 4.1: Codificación de los datos. Elaboración propia	120

7.2 Ilustraciones

Ilustración 1.1: Fotografía tomada con los alumnos en el aula de dibujo durante el periodo de prácticas del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MAES) 16

Ilustración 1.2: Fotografías de los alumnos de Educación Plástica Visual de 4º curso de ESO tomadas durante la salida del centro escolar para practicar el dibujo del natural 17

Ilustración 3.1: Fotogramas de la autobiografía audiovisual de Elena 95

Ilustración 3.2: Fotogramas de la autobiografía audiovisual de Daniel 95

Ilustración 4.1: Fotografías tomadas en el aula de Dibujo 104

Ilustración 4.2: Capturas de pantalla de móvil con conversaciones mantenidas entre investigadora e informantes 105

Ilustración 4.3: Captura de pantalla de ordenador del espacio compartido en la nube entre investigadora e informantes 106

Ilustración 4.4: Collage elaborado con fotogramas extraídos del entregable “Historias de vida” e imágenes de la recopilación del material realizado por los alumnos 109

Ilustración 4.5: Fotogramas de la celebración del Grupo de Discusión 114

Ilustración 4.6: Dinámica grupal Brainwriting. Panel de ideas 116

Ilustración 4.7: Simbología de los mapas de exploración de proyecto 123

Ilustración 4.8: Mapas de exploración de proyecto por caso 124

Ilustración 4.9: Mapa de exploración de contextos por caso	125
Ilustración 4.10: Mapa de exploración de casos por contexto	125
Ilustración 4.11: Diagrama de comparación entre dos casos	125
Ilustración 4.12: Mapa de significaciones de los estudiantes.....	127

Anexos

Ilustración A.1: Autorización para estudiantes interesados en participar en la investigación	1
Ilustración A.2: Compromisos entre investigadora y participantes.....	3
Ilustración A.3: Cronograma-Propuesta de compromisos.....	4
Ilustración A.4: Instrucciones para la elaboración de “Historias de vida”	6
Ilustración A.5: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Alejandro	24
Ilustración A.6: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Alicia	26
Ilustración A.7: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Alfredo	28
Ilustración A.8: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Borja	30
Ilustración A.9: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Helena	32
Ilustración A.10: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Ignacio	34
Ilustración A.11: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Irene	36

Ilustración A.12: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Laura 38

Ilustración A.13: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Paula 40

Ilustración A.14: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Sarah 41

Ilustración A.15: Fotogramas de la estrategia 4: El grupo de discusión 182

Anexos

1. Recursos para la captación de voluntarios

1.1. Autorización para estudiantes interesados en participar en la investigación

AUTORIZACIÓN PARA ESTUDIANTES
INTERESADOS EN PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN

Yo, Don/Doña con DNI,
Padre/Madre/Tutor de autorizo a mi hijo/a
para que participe como voluntario(a), en la investigación llevada a cabo por D^a Elke Castro León, bajo la
dirección de Dr. D. Juan Carlos Arañó Gisbert, Catedrático de Universidad y Presidente de la Comisión
Académica del Programa de doctorado.
El trabajo de investigación forma parte de la tesis doctoral que realiza la investigadora dentro del:
PROGRAMA DE DOCTORADO, ARTES VISUALES Y EDUCACIÓN, UN ENFOQUE CONSTRUCCIONISTA
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica
Facultad de Ciencias de la Educación
ofertado por la Universidad de Sevilla.
Para obtener mayores referencias acerca del proyecto: [http://www.doctorado.us.es/oferta-estudios-
doctorado/oferta-plan-2007/artes-visuales-y-educacion-un-enfoque-construccionista](http://www.doctorado.us.es/oferta-estudios-doctorado/oferta-plan-2007/artes-visuales-y-educacion-un-enfoque-construccionista)

Estando informada/o de las condiciones en las que se lleva a cabo la investigación que se desarrollará
durante los meses de marzo a junio del año académico 2014-2015, en las instalaciones del centro escolar
.....
en la ciudad de Sevilla y las actividades que deberán realizar los participantes voluntarios como parte de la
misma.

Asimismo, doy mi consentimiento a la investigadora, para que pueda incluir y publicar dentro del documento
de la tesis doctoral, las imágenes que se realicen de los participantes o de sus producciones como parte de
las diversas actividades comprendidas dentro del estudio y donde pueda aparecer mi hijo/a. No obstante, no
será incluida en el proyecto ninguna imagen que no haya sido autorizada expresamente por el participante
voluntario.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo la presente autorización.

En....., a de del 2015

Fdo. D. / Dña.

Ilustración A.1: Autorización para estudiantes interesados en participar en la investigación

2. Recursos para el taller introductorio

2.1. Compromisos entre investigadora y participantes

COMPROMISOS ENTRE INVESTIGADORA Y PARTICIPANTES

Con la intención de investigar “**El mundo conceptual del alumnado de Educación Artística**”, le solicito muy cordialmente ser agente central de este estudio.

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Desvelar la cultura del alumnado de Educación Artística para que de este modo, sea posible el facilitar experiencias afines al conocimiento e interés de los sujetos, que les permitan generar aprendizajes significativos que favorezcan la comprensión de los mundos sociales y culturales en los que viven.

Para llevar a cabo dicha tarea se consideran los pensamientos, sentimientos y acciones originados en los distintos contextos en los que habitan los estudiantes.

ACTIVIDADES

Como participante voluntario del proyecto deberá participar en las siguientes actividades:

1. Asistir a un **primer taller introductorio** para facilitar la comprensión de los objetivos perseguidos en la investigación, así como en las actividades que se proponen y los procedimientos que se llevarán a cabo durante la misma. En este momento, el participante habrá hecho efectiva la entrega de la documentación relativa a la AUTORIZACIÓN PARA ESTUDIANTES INTERESADOS EN PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN.
2. Elaborar una **autobiografía audiovisual** corta y sencilla, con una duración de entre 3 a 5 minutos. La temática de la producción serán las “**historias de vida**” propias. El documento será entregado a la investigadora según el procedimiento acordado. Se reservará la intimidad y contenidos del mismo.
3. Asistir a una **entrevista individual** para analizar el contenido del proyecto presentado.
4. Asistir a un **grupo de discusión**, al que acudirán el resto de los participantes en la investigación junto con la investigadora, para conversar sobre los temas emergentes del resto de las actividades realizadas en el transcurso de la investigación.
5. Permitir ser grabado (audio y video) durante las actividades que se llevan a cabo a lo largo de todo el proyecto. Dichas grabaciones se realizan con la intención de poder transcribir con posterioridad las conversaciones mantenidas entre los asistentes y recoger con exactitud el ambiente y las circunstancias acontecidas durante los encuentros.
6. Asistir a una **reunión final** que se celebrará al concluir las mencionadas actividades. Tras haber sido finalizados los trabajos de análisis de la información recabada, la investigadora llevará a cabo la elaboración del **Informe Final** que deberá ser negociado con los sujetos implicados en un último encuentro al que asistirán todos los participantes voluntarios de la investigación.

La investigación persigue conocer y comprender los sentidos y los significados de los agentes participantes. En ningún caso se pretende valorar ni juzgar los pensamientos, sentimientos o acciones mostrados.

Todos los puntos de vista, las apreciaciones y las valoraciones expresadas por los investigados son respetados. Se valora la divergencia de opiniones como parte de la complejidad de los contextos en los que se desarrolla la vida de los individuos.

Todas las entrevistas y reuniones mantenidas se llevarán a cabo en las instalaciones del centro escolar y en presencia siempre de un docente responsable del alumnado participante en la investigación.

Aunque existe un calendario propuesto para la realización de las actividades y la duración del estudio, los tiempos serán convenidos entre las partes interesadas. Todos los encuentros serán celebrados dentro del calendario y horario lectivo, tratando de hacer uso de aquellas horas que por circunstancias tuviesen libres los participantes.

Los participantes voluntarios podrán abandonar el proyecto en el momento que así lo deseen. Si este hecho tuviera lugar, se ruega sea comunicado expresamente y a la mayor brevedad posible a la investigadora.

Se pide la implicación en la investigación de los participantes voluntarios, ya que de la entrega de los mismos y de la calidad de sus trabajos dependerá en gran medida el éxito y la calidad de la investigación que se plantea.

Agradezco de antemano su colaboración.

En....., a de del 2015

Atentamente,

D^a. Elke Castro León
Investigadora del proyecto

Ilustración A.2: Compromisos entre investigadora y participantes

2.3. Instrucciones para la elaboración de “Historias de vida”

1. ESTRATEGIA 1

Elaboración de “HISTORIAS DE VIDA” en la Educación Artística.

1.1. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO “HISTORIA DE VIDA”

Se trata de un *relato autobiográfico* en la que una persona narra de manera profunda sus experiencias de vida. En el caso que nos ocupa, “HISTORIAS DE VIDA” en la Educación Artística, se persigue que el sujeto haga mención sólo de aquellos **objetos y acontecimientos más relevantes, que guarden relación con su experiencia de vida relativa al Arte, y a la práctica y la Educación Artística.**

1.2. ENTREGABLE

- a) Autobiografía audiovisual de duración de entre 3 a 5 minutos.

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DE LA ESTRATEGIA

Dado que la investigación se desarrolla en el campo de las artes y la comunicación visual, resulta interesante el empleo de instrumentos relativos a dicho campo.

Se pretende que a través del uso de este tipo de herramienta, el sujeto participante sea capaz de expresar con mayor confianza y claridad sus pensamientos, sentimientos y acciones.

1.4. OBJETIVO EN LA INVESTIGACIÓN

Tener acceso al perfil de los voluntarios a través de la narración en video, de su propia historia y sus experiencias particulares puestas en contexto, para poder así conocer y comprender los sentidos y los significados de los mencionados agentes participantes.

1.5. INSTRUCCIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DICHA ESTRATEGIA

- Dada la limitación de tiempo propuesta para la duración del video, se aconseja incluir sólo aquellos acontecimientos u objetos que puestas en contexto, resulten significativos en la vida de los voluntarios. Incluir sólo aquellos hechos o acciones relacionados con el Arte, la práctica y la Educación Artística, que marcan la diferencia; un antes y un después en la vida, los sentimientos, las ideologías, las creencias, los valores o los intereses de cada participante.
- Se abarcarán aquellos contextos considerados interesantes y necesarios por los participantes; contexto cultural, social, histórico, ... etc. Es decir, el relato contendrá información sobre la vida del sujeto; familia, escolaridad, amistades, actividades lúdicas, ... pertinentes para la investigación.
- Se espera que los investigados aporten a su narración **objetos, imágenes, dibujos, videos, archivos de sonido, textos, ...** etc. relevantes en sus historias de vida.
- En el caso de emplear música en la edición del video, es aconsejable incluir aquellos fragmentos cuyo significado sea entendido y compartido por el participante.

- El participante podrá mostrarse como narrador en el video o no, según lo considere.
- Imágenes y voces de otras personas podrán aparecer en la grabación/montaje.
- La narración autobiográfica podrá incluir episodios grabados en **distintas localizaciones y/o contextos**.
- Los participantes podrán usar cualquier medio para realizar las grabaciones; móvil, cámara de video, cámara web,... etc., o cualquier otro dispositivo que consideren oportuno y adecuado para tal fin.

1.6. RECOMENDACIONES Y PASOS A SEGUIR PARA LA ELABORACIÓN DE LA ACTIVIDAD

- 1º. Adquirir un contenedor para hacer acopio de todos aquellos objetos considerados claves en la vida del participante. Dicho contenedor podrá ser una caja, una carpeta, ... etc.
- 2º. Recopilar todos aquellos objetos, dibujos, textos, fotos, ... etc. considerados relativos a la autobiografía. Quizás sea conveniente acudir para tal tarea a familiares y/o amigos.
- 3º. Redactar un breve guión con aquellas categorías que se pretendan mencionar en el proyecto, incluyendo si se considera oportuno el orden cronológico de los eventos mencionados.
- 4º. Deliberar sobre la manera de presentar los hechos más afín a los mismos y acorde a las posibilidades de cada individuo.
- 5º. Elaboración del material que se solicita.

1.7. ACLARACIONES RELATIVAS A ESTA Y OTRAS ACTIVIDADES QUE FORMAN PARTE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación persigue conocer y comprender los sentidos y los significados de los agentes participantes. En ningún caso se pretende valorar ni juzgar los pensamientos, sentimientos o acciones mostrados.

Todos los puntos de vista, las apreciaciones y las valoraciones expresadas por los investigados son respetados. Se valora la divergencia de opiniones como parte de la complejidad de los contextos en los que se desarrolla la vida de los individuos.

La investigadora podrá incluir y publicar dentro del documento de la tesis doctoral las imágenes que se realicen de los participantes o de sus producciones como parte de las diversas actividades comprendidas dentro del estudio. No obstante, no será incluida en el proyecto ninguna imagen que no haya sido autorizada expresamente por el participante voluntario.

Ilustración A.4: Instrucciones para la elaboración de “Historias de vida”

3. Recursos primarios. Estrategia 1: “Historias de vida”

3.1. Transcripción de la autobiografía audiovisual de Alejandro

Alejandro, el protagonista de este relato autobiográfico, aparece en el video en primer plano. La grabación transcurre en una estancia iluminada únicamente por la luz de un flexo que apenas alumbra la cara del participante. Éste, ataviado con una camiseta negra que le permite confundirse con la oscuridad existente en la habitación, nos narra su historia.

Las imágenes que ilustran su caso, las envía posteriormente a la grabación del video e incluyen numerosos dibujos a lápiz realizados para una asignatura del instituto, así como también nos comparte otros dibujos de personajes que crea únicamente como entretenimiento. Estos últimos dibujos los elabora a lápiz también y a ordenador.

Duración: 0:04:46.3 h

Bueno. Yo empecé a dibujar más o menos cuando era pequeño. Desde muy pequeño hacía muchos dibujos, muchas caricaturas, algunos garabatos... Y como no tenía muchos amigos me centré durante mucho tiempo, dedicaba muchas horas... Al principio era para pasar el rato. Luego me aficioné,... me interesó...

Supongo que podría decirse que viene de mi padre, porque mi padre también era dibujante. Le gustaba también dibujar... y supongo que él dice que a veces también dice que viene de genética.

Bueno, luego empecé ya a ir a clases particulares, empecé a ir a clases de Arte, de dibujo. Empecé todo eso pero dejé la mayoría a mitad de acabar porque no me interesó,... no me interesaba lo que estaban dando, era muy aburrido,... no encajaba con lo mío, los alumnos se metían conmigo,...

Y luego ya fui por libre. Aprendí mediante observación y un poco de estudio.

Luego empecé con los concursos de dibujo para sacarle partido. El primero fue un concurso de El Corte Inglés, para una agencia de viajes. Hice un Drácula, gané el primer premio. Tenía 8 años o 10. Luego fue en mi pueblo, hice un cuadro de Don Quijote. Un concurso infantil, también gané el primero. Luego fue en mi colegio un concurso del deporte, esquí sobre nieve o algo así. También quedé el primero. El otro fue por correo en Navidad en Madrid, sobre la Navidad, también quedé el primero. Y por último el que fue hace dos

años o tres. Fue en mi nuevo colegio en la ESO que hice un comics en inglés sobre un poco de drama... de historia y de acción... y también quedé el primero y aparte me llevé 30 euros para el FNAC.

Bueno, luego a medida que vas progresando en ese tiempo, compraba comics, empecé con el Naruto, aunque a pesar de tener una gran historia no tenía mucha riqueza ni estética ni tantos detalles en la cara ni en la expresión. No parecía muy vivo. Luego empecé a fijar más en el D. Gray-man que ese si tenía mucha esencia y de hecho mi D. Gray-man, un manga que para mí es el mejor y mi estilo manga está basado en su estilo porque me fijé ya en las manos, en las caras y sobre todo me fijé en manga. Luego ya empecé a comprar otro estilo de manga para ir ampliando más mis horizontes, mis conocimientos.

Por supuesto también sé... aparte de manga, también sé hacer retratos,... algo de paisaje,... El retrato... seguía fijándome en los demás y mi padre me dejaba que le hiciera alguno. Y también una vez me pidió que le hiciera un tatuaje de un león en el... en el hombro con... a boli,... que me salió bastante bien.

También.... bueno también me gusta un montón... también hacer... dedicarme a esto.

Es muy divertido y también me ayuda a mantener la mente en blanco... bueno en blanco...ocupada.

Y también pues... ahora que estoy en bachiller de Arte... la verdad es que es muy gratificante y muy educativo porque aprendo a hacer muchas cosas útiles. Porque aprendo mejor a hacer los rostros,... la cara...

Espero seguir aprendiendo más cosas y acabar mis estudios porque lo que me interesa llegar a ser en la vida es... dedicarme al departamento... trabajar en el departamento artístico de diseñadores de alguna empresa de videojuegos o no sé; de publicidad, algo de diseño....

Me interesa mucho la empresa de videojuegos. De hecho a mí me inspiraron mucho en varios comics que ideé o estoy construyendo. Mi empresa favorita es Bungie y Bethesda que es... es de fantasía de muy... como tipo medieval, de magos cosas que me gustan a mí.

Y bueno también no estaría nada mal hacer algún comic mío y a ver si tiene éxito. No sé, por probar. La verdad es que es un poco es muy difícil... pero espero llegar a aprender más cosas sobre el manga también y de diseño.

Y la verdad es que,... a mí... así es como aprendí todo lo que sé y lo que aún me queda. Aún me cuesta... me cuesta hacer muchas cosas... pero llegaré a aprenderlas si sigo con mis estudios.

3.2. Transcripción de la autobiografía audiovisual de Alicia

El relato autobiográfico de Alicia es grabado íntegramente en el interior de su dormitorio. Ella, como protagonista, aparece en primer plano frente a la cámara, y delante de ella, una carpeta de dibujo negra de tamaño A1, de la cual nos muestra un único dibujo.

El resto de imágenes que ilustran su historia, son enviadas con posterioridad, empleando para ello un servicio de almacenamiento de archivos en la nube. Entre las imágenes enviadas se encuentran aquellos trabajos que anteriormente habían sido mencionados en el video.

Duración: 0:07:49.3 h

Bueno yo soy Alicia y... pues... nada. Desde muy pequeña me gustaba mucho dibujar. Pero además dibujaba todo el día. Estaba todo el día dibujando. Me encantaba y... no se... dibujaba lo típico de monigotes pero, me encantaba un montón dibujar y ver imágenes y cosas de esas.

Y... mi padre pues... me ayudaba un montón en plan... a ver, que aunque fuera muy pequeña me ayudaba a fijarme en las cosas. Porque mi padre tiene mucha relación con el Arte porque ha hecho una carrera en Geografía e Historia, especializado en Historia del Arte. Pero luego hizo Arqueología y... no se... en plan le gusta un montón la fotografía, y siempre me... me ha ayudado. Me ayudaba a sacar los colores, a fijarme,... Cuando yo era pequeña me imprimía fotocopias para que yo las colorease... Me ayudaba un montón con este tema porque me interesaba un montón. Me intentaba meter en la historia y en la cultura pero yo era pequeña y me aburría.

Poco a poco me he ido interesando más y eso y... ahora sí que me interesa bastante. En plan... la cultura,... los monumentos,... Lo que pasa es que no se... ahora como lo relaciono mucho con el instituto pero es que es como si me echara para atrás eso.

De pequeña he ganado un montón de concursos de dibujo.

De pequeña, en el instituto, también he ganado creo que gané dos o tres años cuando estaba en cuarto, quinto y sexto de primaria. Era un concurso de pintura que se

presentaba todo el colegio pero que los dibujos que entregaban tampoco eran nada del otro mundo. Mi padre me ayudaba también bastante con eso. Y por ejemplo gané el último año gané como un maletín súper grande con acrílicos que eran súper buenos. Y aprendí pues en plan... Y los empecé a utilizar haciendo cuadritos chiquititos. A ver, tampoco eran nada del otro mundo... Y me empezó a gustar más la pintura y eso.

También en cuarto,... en tercero y en cuarto daba clase de pintura por la tarde. Hacíamos siempre cuadros de Van Gogh y de autores franceses. Creo que dejé de ir porque empezó a costar dinero.

En primero de la ESO tenía Plástica pero era una mierda. No hacíamos nada. Era el típico cuaderno que tenía veinte hojas y había que hacer lo que pone ahí. Que no era nada vamos. Que yo en primero y en segundo no aprendí nada. Y luego en tercero de la ESO, no había Plástica. Era algo con Dibujo Técnico y yo eso es que no... Y luego en cuarto de la ESO yo elegí Plástica y tampoco hacíamos nada del otro mundo. Lo que más hicimos... que era más serio... esto (Alicia enseña a la cámara un dibujo con tema navideño). Lo demás eran tonterías y figuritas de barro. En Navidades... Y yo hice esto... tampoco está... a ver está todo bien encajado pero... el fondo tampoco está bien.

Lo que pasa es que era como las mejores de la clase porque la gente que había allí metida, se metió en Plástica por no dar Biología o por no dar Dibujo Técnico. Se creían que era más fácil que luego la mitad suspendieron. Y yo era como la mejor de allí de la clase.

Y yo en principio en cuarto de ESO no sabía si venir a este instituto o quedarme en el que estaba haciendo Letras, o venir aquí a hacer Arte. Un primo mío que hace dos años hizo el bachillerato de Arte me convenció. Así que me metí... y estoy súper contenta de haberme metido en este bachillerato. Es un poco estresante y el año que viene me da mucho miedo. Pero es que es lo que más me gusta y es que es lo que quiero ser.

Yo de mayor quiero estudiar Audiovisuales, lo que pasa es que me han dicho que tiene muy pocas salidas. A ver que yo voy a hacer lo que a mí me guste, pero también hay otras carreras que me gustan y tienen más salidas.

También me gusta un montón la fotografía y me encanta hacerle fotos a los paisajes.

3.3. Transcripción de la autobiografía audiovisual de Alfredo

El relato autobiográfico de Borja es grabado en un espacio perteneciente a su centro de estudios. A lo largo de toda la grabación, su protagonista se sitúa frente a la cámara de

un ordenador portátil cedido por la investigadora. El participante sólo muestra a la cámara un trabajo que ha realizado para el instituto recientemente.

Posteriormente, empleando para ello un servicio de almacenamiento de archivos en la nube, envía una inmensa cantidad de dibujos de personajes que realiza en su tiempo libre, así como alguno de los trabajos que elabora para las distintas asignaturas del instituto. La mayoría de los dibujos que envía, los ejecuta con la ayuda de un ordenador y una tarjeta gráfica.

Duración: 0:06:58.2 h

A ver, yo voy a bachillerato de Arte y... estoy básicamente por vocación,... porque es lo que me gusta y es lo que quiero hacer en la vida. O sea el Arte como si fuera otra parte de mi vida y siempre ha sido así. No sé,... no lo atribuyo exactamente como si se me hubiera inculcado, es como si hubiera nacido con ello, eso, te gusta simplemente y nadie te ha dicho que te tiene que gustar o te ha enseñado a que te guste. Si no que es algo que simplemente pasa... o al menos en mi caso.

No sé y también puede tener algo que ver mis... que vengo como de una familia de artistas; mis tíos pintan, mi padre pinta y dibuja y mi madre también.

Siempre he estado como rodeado de Arte más o menos. También es verdad que podría venirme de ahí pero... no lo he llegado nunca a atribuir a que me hayan dicho algo. Simplemente me dio la vena artística y es como que nací con esto.

Y es vocacional y es que a parte... no se pensar en que me tengo que dedicar a esto... Algo dentro de mí, me dice que me tengo que dedicar a esto. No es que alguien me lo haya dicho.

Me gusta mucho dibujar de siempre, o sea, empecé a dibujar con tres años, me empezó a gustar el dibujo. Desde pequeño me ha,... vamos que me alejo del todo con el dibujo. Y desde que lo descubrí... todo fue a más hasta que llegué aquí. Es como si formase parte de mí. Es como una oreja o una nariz. Vamos que me vino sólo. Puede que tal vez recibiese algún estímulo... pero que vino sólo.

Me gusta mucho el Diseño; desde ropa, logos, muebles, juguetes, también hago mmmmm de pelos, no sé. Es creatividad. También me gusta mucho dibujar. La pintura... desde que me metí... no lo sabía del todo desde pequeño, pero a partir de que entré en el bachillerato de Arte se me empezó como a gustar. Puede que eso, que me guste la pintura

y la escultura también me lo han enseñado aquí. Y... a hacer trabajos manuales. Y... lo que me gusta es atribuirle un significado a lo que hago en plan... este año hemos tenido que hacer varios trabajos... como éste (el protagonista enseña a la cámara varios dibujos). El del ser humano.

Para mí el Arte es muchísimas cosas,... es una vía de escape, porque se me pasa todo dibujando o haciendo lo que sea relacionado con el Arte. Incluso viendo un cuadro me alivia mucho, es como si... lo dicho como si de nacimiento siempre ha sido así. Para mí es una forma de expresión. Y también es una forma de comunicación muy buena... es que te puedes comunicar con él y eso. Y también una forma de aprendizaje porque te puede enseñar muchas cosas también.

Y en un futuro quiero,... o sea, necesiiiito, dedicarme a algo de Arte, siempre. O sea de hecho voy a hacer Bellas Artes y luego, no sé si haré ilustración o Diseño Gráfico. Pero principalmente quiero hacer Bellas Artes.

Por Bellas Artes mejor, porque te abre más puertas y puedes descubrir muchísimas cosas.

3.4. Transcripción de la autobiografía audiovisual de Borja

El relato autobiográfico de Borja es grabado en un espacio perteneciente a su centro de estudios. A lo largo de toda la grabación, su protagonista se sitúa frente a la cámara de un ordenador portátil cedido por la investigadora.

Será posteriormente y vía correo electrónico cuando este adjunte una cantidad importante de sus trabajos artísticos. Entre las imágenes de los trabajos enviados podemos encontrar; trabajos de sesiones fotográficas que el coordina y ejecuta en su tiempo libre como entretenimiento, así como dibujos realizados para una de las asignaturas que está cursando actualmente, collage,... etc.

Duración: 0:03:09.0 h

Hola, soy Borja y estoy en primero de bachillerato. Me matriculé en bachillerato de Arte porque desde pequeño en mi casa, mis padres y mi familia son compradores de obras de Arte, tanto cuadros como escultura, y siempre me ha fascinado muchísimo el tema del Arte, el tema de la Fotografía y todo lo relacionado con el Arte y lo que tiene que ver con la estética en realidad.

En mi casa, por ejemplo, no me apoyan. Nunca me han permitido mostrar mis facetas de... como artista, por ejemplo, la pintura o esculpir nada... Nunca han querido que haga nada porque prefieren que haga una carrera de Letras o de Medicina.

Entonces este año es el primero... que me costó mucho convencer a mis padres para poder hacer este bachillerato de Arte, y... a parte de las cosa que hago aquí en el instituto, suelo pintar por mi cuenta,... suelo pintar retratos a partir de este año a lápiz, y anteriormente siempre he hecho dibujo.

Me hago muchísimos diseños, diseños de moda, porque en realidad me quiero dedicar a algo de moda. Y hago también grafiti, pero ya eso como hobby. Los grafitis no son grafitis muy... que son grafitis artísticos, pero no de obras de arte, ni réplicas... ni nada de eso, sino grafitis artísticos.

Y... los diseños que hago son diseños de moda alternativa, porque me gusta un montón los diseños de la moda y todo lo relacionado con el Arte,... todo lo que le relaciona con el Arte.

Y me dedico al Arte por mí mismo desde que tengo cuatro años, que es cuando empecé a decirle a mis padres que quería dedicarme a dibujar,... que quería hacer dibujo. Nunca me han podido apuntar a una academia porque nunca han estado de acuerdo a que me metiese en el Arte. Siempre me han apuntado a cosas de deporte que no me han gustado nunca y siempre las he terminado dejando porque no es lo que realmente me llena.

A mí el Arte me llena, porque puedo expresarme como muchas veces no lo puedo hacer. Porque pienso que de un dibujo puedes expresar cosas inexistentes que solamente estén en tu cabeza, y cosas que ya existen. Puedes ver distintas realidades. Entonces, creo que es una forma de expresión muy muy grande, en la que puedes definir como ves tú las cosas y como las percibes. Por eso me gusta tantísimo el Arte y he cogido este bachillerato.

Porque vivo en un pueblo que se llama Carmona, está bastante lejos de aquí de Sevilla, es decir una hora de autobús todos los días y si no me gustara el Arte de verdad, no me haría una hora de camino y otra hora de camino de vuelta realmente. Porque al venir a estudiar Arte,... en verdad es bastante duro porque vienes sólo desde un pueblo, por ejemplo como en mi caso y tienes que esforzarte tú, día a día y no tienes a nadie que te pueda ayudar. Yo actualmente, no tengo a nadie que me pueda decir si este dibujo está bien o está mal que no sea un profesor de aquí del instituto o cualquier alumno de mi clase. Entonces, por eso me he metido yo en el Arte y por eso me gusta tanto.

3.5. Transcripción de la autobiografía audiovisual de Helena

La imagen de la superficie de una mesa vacía da comienzo a este relato autobiográfico. Durante la totalidad del video Helena superpone uno detrás de otro, distintos dibujos y pinturas realizados a lo largo de toda su vida. Al mismo tiempo, la protagonista nos narra su experiencia personal con el mundo del Arte.

El resto de imágenes que ilustran su historia, son enviadas con posterioridad, empleando para ello un servicio de almacenamiento de archivos en la nube. Entre las imágenes enviadas se encuentran numerosos dibujos, realizados a rotulador o a lápiz, de personajes que ella misma crea en su tiempo libre.

Duración: 0:04:31.6 h

Buenas, me llamo Helena.

Desde chica siempre me ha gustado el Arte en sí,... cualquier aspecto. ...Siempre que podía... siempre tenía un lápiz y un bolígrafo... y estando en cualquier sitio me ponía a dibujar cualquier cosa. Unos colores y un boli y... me ponía a dibujar en cualquier sitio. Siempre me han estado regalando cuadernos para colorear, porque... Siempre pedía un bolígrafo estuviera donde estuviera y...

Siempre me decían que estaba hecha para el Arte,... que iba a llegar lejos,... Aunque bueno, los dibujos tampoco son muy allá.

Siempre he estado utilizando mi tiempo libre para dibujar. Siempre regalaba dibujos a los demás por su cumpleaños, porque... una niña chica tampoco tiene muchos recursos pero siempre puede hacer un dibujo. Siempre le gustaba a todo el mundo. Le... A mí me hacía sentir bien que a la gente le gustaran mis dibujos. También me gustaba dedicar muchísimo tiempo a colorear porque veía cómo iba mejorando.

Lo que pasa es que llegó un momento en el que... mis padres decidieron que era muchísimo mejor, estudiar que colorear. Cuando me pillaban dibujando siempre me decían que me pusiera a estudiar. Y llegó un momento de sequía artística en el que apenas dibujaba.

Luego recuerdo que en la ESO volví a recuperar mis ganas de dibujar y me di cuenta de que había mejorado bastante porque... bueno, aunque no dibujaba lo mismo, dibujaba poquito, y fui mejorando.

En bachillerato seguí igual aunque me vi obligada a estudiar el bachillerato de Ciencias porque la gente en sí ... y toda la sociedad en general, no ve el Arte como algo bueno, sino como algo ... de flojos, lo ve como la manera más fácil de sacarte el bachillerato. Y hice el primer año de Ciencias pero luego decidí que no, ... que no era lo que me gustaba y entonces entré en el bachillerato de Arte y... pues... me alegro bastante porque es lo que yo quiero, es lo que a mí me gusta. Y aquí siento que estoy mejorando un montón.

Eso sí, muchas veces la gente te pregunta ¿por qué el Arte?, ¿por qué no quieres estudiar... para Biología o...?, ¿qué es lo que te gusta del Arte?. Pues no sé.

A mí principalmente, lo que me gusta del Arte es que es ilimitado. Quiero decir, que... cuando vas a expresar un sentimiento en palabras tienes un lenguaje limitado. El lenguaje tiene ciertas palabras y llega hasta un límite. Pero en cambio el Arte... es infinito, puedes expresar cualquier cosa, puedes expresar desde sentimientos, música, ... en cambio... hay un momento en el que no puedes expresar eso con palabras.

A mí me gustaría estudiar Bellas Artes y luego dedicarme al Diseño Gráfico porque siempre me gustaron mucho los videojuegos, ... me han gustado mucho también las portadas de los libros, ... los anuncios, ... y ... realmente me gustaría conseguir... llegar a eso, conseguir... hacer una campaña publicitaria, ser la diseñadora de la portada de cualquier libro, ya que ... eh.. Es que hay gente... la gente entiende como Arte... eso también es Arte.

La gente entiende como Arte simplemente un cuadro también que pintó Van Gogh o que pintó una persona famosa... pero el Arte... está en cualquier sitio. Quiero decir, es el modo en el que colocamos por ejemplo los libros en una estantería, eso para mí es Arte. La Semana Santa que dice mucha gente que es... eso es algo religioso, pues yo no lo veo como algo religioso, veo lo que es el paso en sí, la música, y todo lo que ello conlleva. Para mí cualquier cosa es Arte.

Por eso digo que a mí, principalmente me gusta estudiar Arte porque es ilimitado. El Arte es algo que puedes expresar cualquier sentimiento, cualquier cosa que pase por tu mente gracias al Arte.

3.6. Transcripción de la autobiografía audiovisual de Ignacio

El relato autobiográfico de Ignacio es grabado en un espacio perteneciente a su centro de estudios. A lo largo de toda la grabación, su protagonista se sitúa frente a la

cámara de un ordenador portátil cedido por la investigadora, y muestra algunos de los trabajos realizados para una de las asignaturas cursadas en la actualidad en dicho centro.

Posteriormente, y empleando para ello un servicio de almacenamiento de archivos en la nube, el investigado muestra imágenes que guardan relación con su consumo masivo de Arte; libros, música, cine e incluso comparte algunos trabajos más que él ha realizado en su tiempo libre.

Duración: 0:04:06.4 h

Bueno, eh... podría decir que desde pequeño he dibujado mucho como otros niños, o... se me ha dado muy bien pintar, pero... tampoco es así. Yo en las clases de plástica en el colegio nunca se me... nunca se fomentó mucho lo que es dibujar y pintar. Yo siempre tuve clases de plástica muy teóricas, mucho más que prácticas. Y bueno, me... me gusta mucho el Arte, siempre me ha gustado. Sobre todo desde los 11 años que es cuando mejor lo he empezado a entender.

Y bueno, siempre me ha gustado muchísimo el Arte, ver cuadros y visitar museos, pero... nunca... nunca he dibujado ni pintado. Además, siempre he sido bastante tímido y nunca he pensado que se me diese bien dibujar o pintar.

Pero... bueno, poco a poco, me he atrevido un poco más, porque es lo que me gusta. Hasta que el año pasado,... pues decidí que quería cursar un bachillerato de Arte. Y la verdad es que estoy contento con esa decisión.

Mucha gente piensa que el bachillerato de Arte se... pues es una salida para quien... quien tiene un rendimiento académico muy bajo, pero... la verdad es que no es así. Yo toda mi vida he tenido una media de notable o sobresaliente, y sin embargo estoy cursando bachillerato Artístico. Y es... porque es lo que realmente me gusta y lo que realmente quiero aprender. Y la gente tiene una idea de los estudiantes de Arte, muy... bastante mala en general. Que si estudiamos poco... si trabajamos poco, pero... pero no se trata de eso, se trata de que lo que nos gusta es el Arte y por eso, es eso por lo que lo hacemos.

Y yo no soy,... no tengo una gran destreza dibujando, no soy de los mejores de mi clase. Pero si tengo claro, que aprender lo que aprendo, es lo que realmente quiero y lo que realmente me hace feliz en este momento.

Y realmente las Artes en general son las que... me gustan, me apasionan y... de hecho no solamente el Arte Plástico, la Música me encanta... casi tanto como la Pintura.

Además desde la Música Clásica hasta el Rock o el Pop. Me encanta la Poesía... a veces incluso he intentado escribir algo. La Danza es un arte que me encanta apreciar también. No sé... más inquietudes... la Filosofía es una asignatura que he descubierto este año en primero de bachillerato. Y la verdad es que me encanta y la encuentro incluso la más interesante y la más útil del bachillerato. De hecho, ahora mismo siempre he tenido claro que quería hacer o una carrera de Bellas Artes o de Historia del Arte, o... algo así. Y ahora incluso me planteo intentar hacer Bellas Artes con Filosofía a la vez o... algo parecido. Y bueno, eso es más o menos mi vida enfocada en el Arte y en el bachillerato artístico. La verdad es que bueno, bueno que es lo que realmente me apasiona.

Estos son algunos dibujos de este curso de Bachillerato (el protagonista enseña a la cámara varios dibujos). Distintas técnicas, distintas formas,... y bueno, la verdad es que... es un bachillerato que no se aprecia cómo se debería en mi opinión.

Y que este bachillerato es muy bonito y muy interesante y que... no sé, es muy duro realmente porque aparte de... de lo que tienes que estudiar cualquier otro, tienes un montón de trabajos, y de dibujos que hacer, que ocupan muchísimo tiempo y que no son nada fáciles y que las notas... que no son muy estrictas también, las notas no son fáciles. Pero si es lo que realmente quieres es muy gratificante cursarlo.

3.7. Transcripción de la autobiografía audiovisual de Irene

En relato autobiográfico presentado por Irene transcurren dos historias paralelas. Por un lado, la estudiante nos enseña un bloc de dibujo dentro del cual guarda numerosos trabajos de diversos tamaños, técnicas y temáticas Irene nos enseña no sólo aquellos trabajos realizados para cubrir su expediente académico, sino también trabajos realizados por puro placer. Paralelamente, en el video se intercalan imágenes de ella misma mientras se dibuja en el pecho la famosa pintura “La noche estrellada” de Vincent van Gogh.

Duración: 0:02:16.8 h

Mi nombre es Irene. Y mi mayor aspiración ser artista.

Nací en el 97. Ese día por así decirlo, nació una artista en potencia.

Me crie en el seno de una familia humilde, la cual siempre me ha apoyado. En lo referente al Arte, mi más cercano familiar con dotes artísticas era mi abuelo. Supongo que

el Arte se adquiere según el entorno en el que vivas. Pero digamos que yo, ya lo traía en las venas.

El Arte de una forma u otra siempre ha estado en mi vida, ya sea por medio de la música..., de la pintura..., la poesía..., o todos esos campos que abarca y que me fascinan. Hoy en día doy clases de guitarra, de piano y de canto.

A los 10 años mientras pintaba y me llenaba las manos de pintura, supe que quería llenármelas toda mi vida. Porque podía expresar lo que con palabras era imposible. Supe que el Arte sería mi mayor aliado. Era algo vocacional.

Siempre he encontrado la tranquilidad y el caos en el Arte. Caos suena como algo malo, pero al contrario, para mi suponía el poder descargarme de todo aquello que me impedía ser lo que era. Mientras que la tranquilidad me apaciguaba. Creo que el Arte también tiene su ying y su yang.

Cuando cogía un lápiz, boli o cualquier medio que me permitiera plasmar mi identidad artística en un papel, me olvidaba de todo lo demás. Porque todo lo demás, se convertía en virutas de lápiz, restos de borrador, manchas de colores y bolígrafos secos al cabo de un par de horas.

Pienso que dedicar tu vida al Arte, no es sólo pensarlo y decir - quiero hacerlo -, sino sentirlo y deseárselo de verdad, porque el Arte no es sólo un concepto que nos define como incomprendidos.

El Arte es Arte en todo su esplendor.

3.8. Transcripción de la autobiografía audiovisual de Laura

La autora de este relato autobiográfico realiza una presentación donde se intercalan una gran variedad de imágenes de los trabajos realizados a lo largo de toda su vida.

Duración: 0:02:49.4 h

Cuando estaba en cuarto de la ESO leí algo que había dicho John Lennon que fue crucial para tomar la decisión de estudiar bachillerato de Arte. Lo voy a leer:

<<Cuando yo tenía cinco años mi madre me decía que la felicidad era la clave de la vida. Cuando fui a la escuela, me preguntaron que quería ser cuando yo fuera grande. Yo

respondí 'feliz'. Me dijeron que yo no entendía la pregunta y yo les respondí, que ustedes no entendían la vida>>.

Tuve dos opciones: elegir Letras o Arte. Una me gustaba y la otra no. Yo sabía lo que me atraía, pero los prejuicios de la sociedad me hacían dudar. Letras habría sido lo más fácil y encima ni hubiera tenido que dar explicaciones. Todo el mundo lo aceptaría. Pero elegir Arte, NO.

Eso hacía que tuviera que superarme a mí misma. Conocería un mundo desconocido para mí. Tendría que conocer a gente nueva..., aguantar comentarios de ignorantes...

Entonces, ¿por qué lo elegí? Porque yo quiero ser FELIZ, y pasar el resto de mi vida haciendo algo que me haga sentirme completa. Quiero crear, aprender, sentir, vivir. Quiero hacer cosas que nunca he hecho antes. Quiero llenar el mundo de color. Quiero hacer tantas cosas...

3.9. Transcripción de la autobiografía audiovisual de Paula

El relato autobiográfico presentado por Paula incluye algunas fotos personales, así como también recopila numerosas imágenes de dibujos y trabajos elaborados para el instituto o realizados simplemente como entretenimiento. Se trata de un montaje de fotografías de su pasado y su presente que se van sucediendo siguiendo un orden cronológico.

Duración: 0:02:47.2 h

Todo empezó al ver a mi madre hacer ramos de flores con papel de pinocho.

Más tarde empecé a dar clases de dibujo y hacer manualidades en casa.

Gente a mi alrededor, principalmente mi profesora de dibujo, hizo que con tan sólo diez años ya tomase la decisión de ser diseñadora de moda.

En verano con mis amigas jugaba a pases de modelo y con unas pocas de telas me hacía un vestido a mí y a ellas.

También dibujaba diseños, y los guardaba en una carpeta. Pero ahora,... a saber dónde estarán.

Mi familia siempre me ha apoyado en esta decisión y sigo con la misma meta. Ser una futura estilista detrás de las cámaras.

Cuando empecé este bachillerato, todo el mundo se sorprendió de como dibujaba. Ni mi madre ni mi novio sabían que tenía tanto talento. Eso ha hecho que hoy en día, me apoyen más aún, y todo gracias a una decisión bien tomada.

Nadie ha dicho que sea fácil. Pero estoy segura que valdrá la pena. Todo se consigue con esfuerzo y trabajo.

3.10. Transcripción de la autobiografía audiovisual de Sarah

La protagonista de esta historia se encuentra sentada frente a la cámara y al tiempo que nos va narrando su relato, nos muestra algunos de los trabajos que ha realizado para el instituto.

Duración: 0:05:37.0 h

Buenas. Mi nombre es Sarah, tengo diecisiete años y hago primero de bachillerato de Arte.

Bueno, realmente no tengo cien por cien claro porque me metí en este bachillerato. De hecho el año pasado en junio no tenía ni idea de que matrícula echar y de hecho incluso rellené la matrícula de Sociales y de Arte y entré en las dos porque es que no tenía realmente ni idea y barajaba todas las opciones, desde Ciencias hasta Sociales, Humanidades y Arte.

Pasó el verano y, en septiembre, lo que hice fue al final decidirme por Arte, ... pero...

Realmente tenía tanta confusión porque es que yo llevo ocho años yendo al conservatorio de Danza en la especialidad de Danza Clásica. Y este año en quinto, ya que era el último año para acabar el grado medio, tenía que ir por la mañana y el instituto sería por la tarde. Y justo el año que entré en bachillerato, quitaron el bachillerato artístico por la tarde en el instituto. Entonces la verdad no quería cambiarme de instituto y al final decidí dejar el conservatorio y quedarme haciendo en el instituto bachillerato artístico por la mañana.

La verdad es que pienso que las Enseñanzas Artísticas en España están fatal. Están fatal organizadas, fatal... valoradas, que no hay nivel, que no hay competencia, que no hay

motivación, no... Realmente pienso que el Arte en España y las Enseñanzas Artísticas están fatal. Y... si... de mayor me fuese a estudiar cualquier cosa artística, incluso aunque no fuese de Arte,... me encantaría irme fuera de España. Y lo intentaría.

Bueno,... aunque... tampoco tengo claro, o sea, no me veo realmente,... no tengo claro que carrera me gustaría estudiar, ni tampoco tengo claro que me gustaría estudiar, ni donde voy a trabajar pero, si es verdad,... que cuando me planteo realmente que es lo que quiero estudiar, al fin y al cabo, aunque le de muchas vueltas, y me vaya a caminos distintos, siempre acabo pensando en cualquier cosa artística. O sea, ya sea el Cine, la propia Pintura,... o... yo que sé, cualquier cosa creativa donde realmente me veo trabajando. O sea, es lo que más... yo me veo de mayor.

Y sinceramente,... no sé muy bien porqué pero... supongo que es algo... que supongo que realmente no se elige, no se elige que se te dé bien dibujar o que te encante el Arte, simplemente pienso que es algo que se tiene y realmente... no sé por qué se tiene. Supongo que también, bueno... mi padre hizo Bellas Artes y mi madre es conservadora de museos y desde chica eso se me ha inculcado un montón. Desde chica he estado viendo un montón de museos y yo creo que sinceramente eso tiene muchísimo que ver.

Bueno, estos son algunos de mis dibujos (Sarah muestra a la cámara dibujos que realizó para la asignatura de Dibujo Artístico). Este es uno,... este es otro,... estos son,... este es a grafito,... este es a sepia, bueno no se ve muy bien... pero bueno. Y este es una de mis primeras pinturas,... Esta realmente es, es mi primer cuadro por así decirlo, porque es mi primera pintura.

Mi... Porque yo nunca realmente antes del bachiller artístico no pasaba las tardes dibujando. Ni que sea como esas personas que desde los ocho años han estado toda la vida dibujando, la verdad es que no. O sea, es simplemente,... sacaba buenas notas en Dibujo, se me daba bien y realmente me gustaba el Arte. Me gustaba lo creativo y me veía en este bachillerato. Y la verdad es que al meterme me está yendo muy bien, sobretodo en la asignatura de Dibujo que es lo que a mí más me gusta.

Y ... y bueno, realmente no es que no haya dibujado todos estos años porque no quisiese, o sea, realmente era porque al estar en el conservatorio, no tenía tiempo y porque tampoco me llamaba la atención estar todo el día dibujando.

De hecho, me gusta hasta cierto punto, o sea, sé que el mundo del Arte en sí es frustrante y yo al dibujar, o al,... o no sólo al dibujar, si no al formar parte de cualquier cosa artística, también me pasa en la Danza, me doy cuenta de que es muy frustrante.

Me doy cuenta no sólo a la hora individualmente de hacer, sino al darte cuenta de que si quieres dedicarte a eso en un futuro,... hay muchas menos puertas abiertas y realmente es más complicado que estudiar una carrera de medicina y que te cojan para ser médico. Yo sinceramente, personalmente, lo veo mucho más difícil.

Y nada, esto es todo.

4. Recursos primarios. Estrategia 2: Recopilación de material artístico realizado por los alumnos

4.1. Material realizado por Alejandro

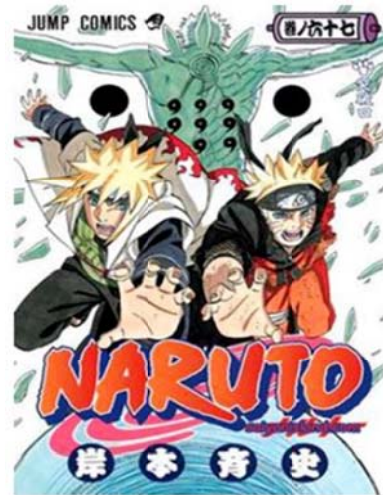




Ilustración A.5: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Alejandro

4.2. Material realizado por Alicia

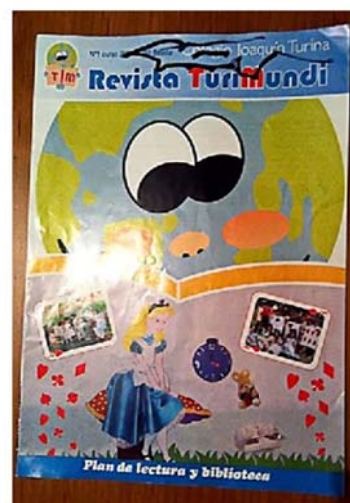
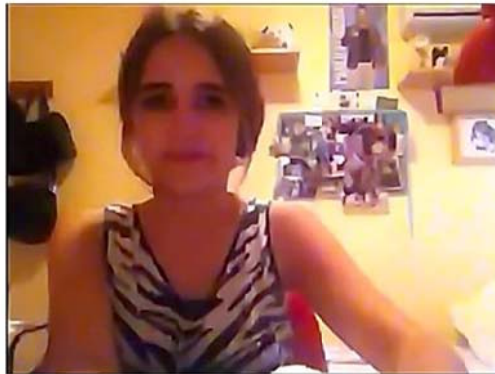




Ilustración A.6: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Alicia

4.3. Material realizado por Alfredo

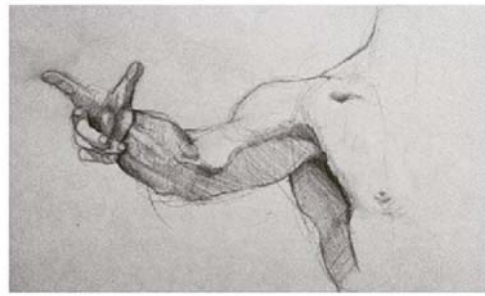
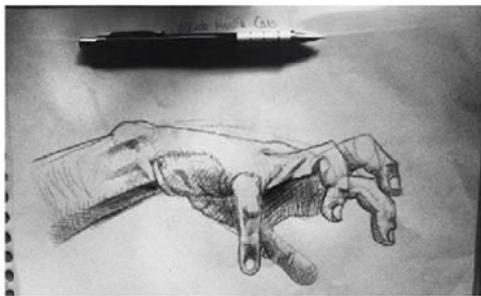




Ilustración A.7: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Alfredo

4.4. Material realizado por Borja



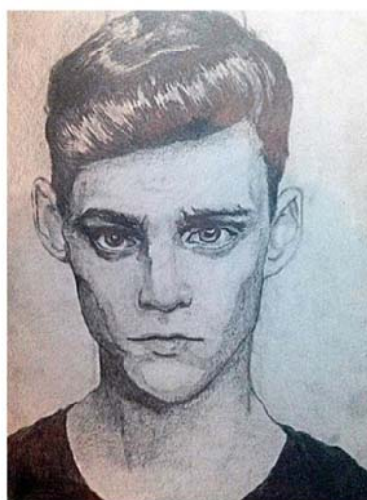
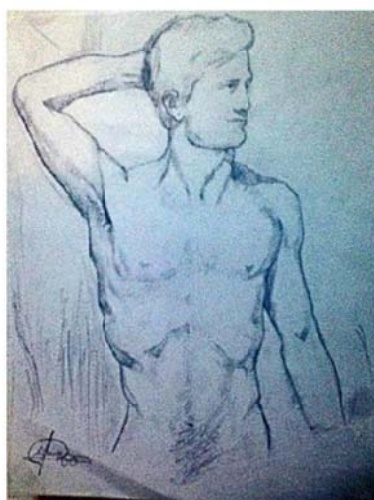


Ilustración A.8: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Borja

4.5. Material realizado por Helena



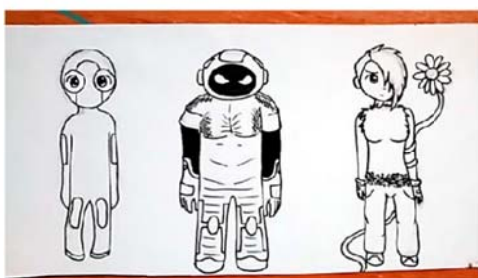
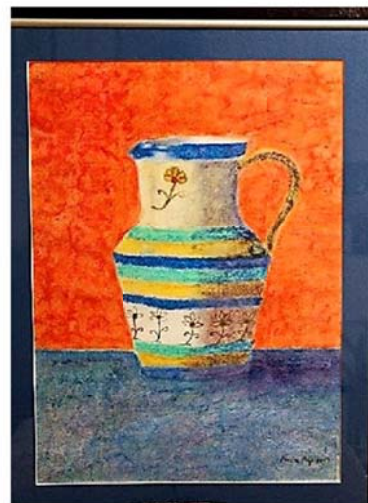


Ilustración A.9: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Helena

4.6. Material realizado por Ignacio



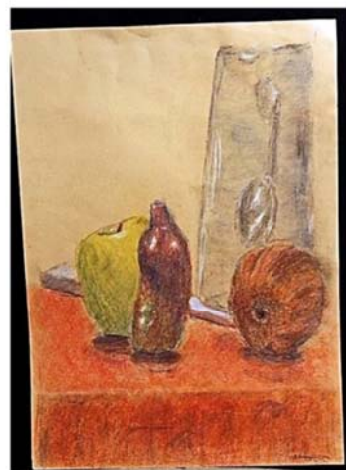


Ilustración A.10: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Ignacio

4.7. Material realizado por Irene



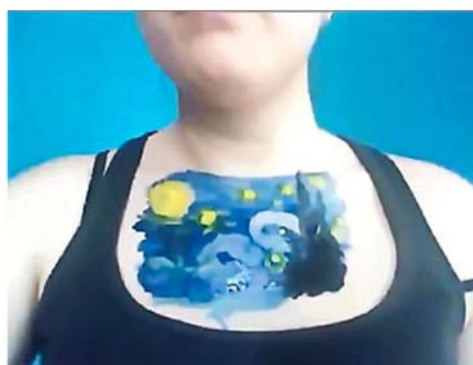
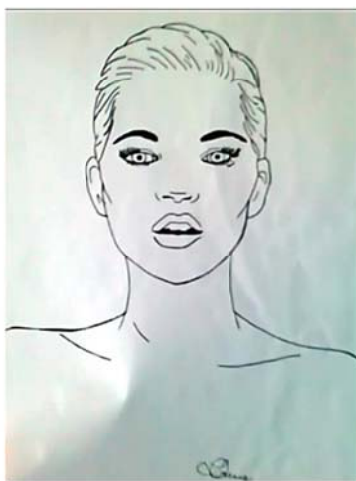


Ilustración A.11: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Irene

4.8. Material realizado por Laura



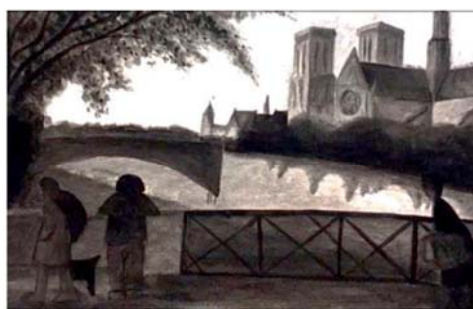
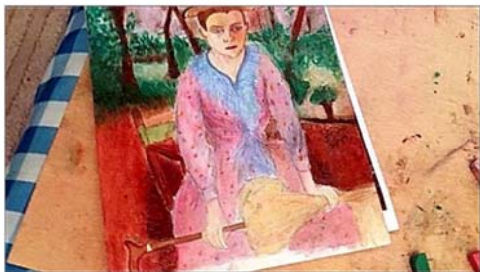


Ilustración A.12: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Laura

4.9. Material realizado por Paula





Ilustración A.13: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Paula

4.10. Material realizado por Sarah

Ilustración A.14: Fotogramas del relato autobiográfico e imágenes del material artístico realizado por Sarah

5. Recursos primarios. Estrategia 3: Entrevista individual

5.1. Transcripción de la entrevista a Alejandro

Asistentes: Investigadora (en calidad de entrevistadora). Alejandro (entrevistado)

Fecha: 11 Junio del 2015

Lugar: Zona de estudio localizada en el hall del instituto

Duración: 00:21:45:2 h

Investigadora: *Estoy ahora aquí sentada con Alejandro, ¿no es así?*

Alejandro: *Sí.*

Investigadora: *Este es el lugar más conveniente que los profesores y yo hemos considerado para celebrar las entrevistas. Podemos disponer de este cuando queramos y no tenemos que esperar a que un profesor nos acompañe o nos dé permiso para usarlo. ¿Estás bien aquí?*

Alejandro: *Sí, sí.*

Investigadora: *Quería darte las gracias por ayudarme con mi proyecto. Además tú has sido de los participantes que has cumplido y has respondido en muy poco tiempo. Te doy las gracias también por ello.*

Alejandro: *De nada.*

Investigadora: *Te quería comentar lo que vamos a hacer ahora... Por un lado, quería explicarte en que va a consistir lo de esta entrevista, como se le llama formalmente. No quiero en absoluto que te lo tomes así, como algo muy serio o muy formal. Quiero que pienses en esto, como en una conversación como cualquier otra de las que hemos mantenido. En esta ocasión, esta conversación va a ser grabada, para poder reproducirla por escrito después, y así poder trabajar con la información que aquí me des. ¿Alguna duda hasta ahora?*

Alejandro: *No, ninguna duda.*

Investigadora: *Recordarte también el tema central de la Tesis, que como ya sabes, trata de descubrir y exponer el bagaje artístico previo y/o paralelo de los estudiantes de Educación Artística, es decir, tuyo y de tus compañeros, así como vuestras preocupaciones,*

inquietudes y ambiciones al respecto del mundo del Arte, para que de este modo, sea posible proporcionar en clase temas afines a vuestro conocimiento e interés. ¿De acuerdo?.

Alejandro: *Sí, vale.*

Investigadora: *A continuación, vamos a analizar el video que me enviaste. Y bueno, comentarte el porqué de hacer esta entrevista. Y es que el objetivo de la entrevista en esta fase de la investigación, pretende servir para aclarar la información que me das en tu "historia de vida", y asegurarme de que he comprendido lo que en ella me cuentas, y también si es conveniente, ampliar la información que das en esta. Ahora, yo te iré haciendo algunas preguntas o planteando algunos temas acerca del video, o también, del material que has compartido conmigo para que las comentemos.*

Alejandro: *Vale. Sí.*

Investigadora: *Para ayudarnos en la entrevista, como te he dicho, traigo la grabadora, la transcripción de tu autobiografía que he analizado previamente, la hoja que en su día os entregué, con las instrucciones para la elaboración del video y un par de folios con las imágenes del material que has considerado oportuno compartir con esta investigación. Entre las imágenes que te enseñé aparecen algunas extraídas del video donde sales tú.*

¿Me confirmas de nuevo que puedo enseñar estas imágenes y nombrarte en mi investigación?

Alejandro: *Sí claro.*

Investigadora: *Gracias de nuevo por eso. Empezamos entonces Alejandro. ¿Con quién vives?.*

Alejandro: *Pues vivo con mi madre y con mi hermano.*

Investigadora: *Y ¿A qué se dedica ella?.*

Alejandro: *Mi madre tiene dos guarderías una en Sevilla y otra en mi pueblo, en Mairena. Ella siempre está muy ocupada yendo de arriba para abajo todo el día.*

Investigadora: *Como estamos todas las madres, imagino.*

Alejandro: *Supongo. Mi padre está en Burgos trabajando en una fábrica y mi hermano es más pequeño que yo, pero bueno, está en la ESO. Él es dos años menos que yo. Es la fase contraria a la mía en todos los sentidos, es decir, a él no le interesa ni el Arte, ni la cultura, ni ná. Él va a su bola con los amigos y le interesa más el deporte.*

Investigadora: *Entonces en tu casa no hay nadie que tenga relación con el mundo del Arte, ¿no?*

Alejandro: *Bueno mi padre.*

Investigadora: *Sí. En tu vídeo lo mencionas.*

Alejandro: *Sí. Él también dibujaba mucho. De hecho dibujaba como afición a los personajes de Disney que le gustaba mucho dibujarlos. Y nada. Creo que me inculcó un poco también cuando empecé a aficionarme y bueno, me ayudó un poco.*

Investigadora: *Actualmente por las circunstancias no te ayuda él ¿verdad?*

Alejandro: *No ahora no. Pero al principio cuando empecé a dibujar sí que me ayudaba muchas veces. A hecho también un dibujo muy bonito creo que era de Venus... Una estaba tumbada creo que era con un espejo y creo que lo he visto en algún museo ese cuadro, o algo de eso. Y bueno... esa es mi familia; un cuadro.*

Investigadora: *Y... ¿a qué época o edad te refieres cuando dices que al principio tu padre te ayudaba?*

Alejandro: *Era pequeño.*

Investigadora: *Más o menos...*

Alejandro: *Asín por a proximidad entre siete u ocho años... o por ahí. De hecho, la primera vez que empecé a dibujar fue haciendo a Darth Vader, porque me gustaba mucho de niño. Sí, me gustaba. Sobre todo me gustaba el color negro. A mi padre le gustaban mucho las pelis de Star Wars y las ponía mucho y yo lo miraba y... intentaba dibujarlo. Tanto copiándome, como de memoria. Y luego vinieron las clases de Arte, que eso ya... no sirvieron de mucho, la verdad.*

Investigadora: *¿Qué pasaba con esas clases?*

Alejandro: *O no daban lo que a mí me interesaba, o no me sentía bien trabajando... trabajando juntos y así. Yo prefiero ir sólo, porque se me da fatal trabajar con los demás y prefiero ir a mi bola.*

Investigadora: *Sí, pero cuando estas dibujando... tú estás solo.*

Alejandro: *Sí pero... a lo mejor me aburría o eso. Por la temática. Y ya por todo a partir de la observación pura y dura. Cometiendo un error tras otro, un error tras otro. Y*

también me sirve un poco de comic, también me sirve para aprender las manos, la morfología un poco.

Investigadora: *Entonces eso que comentas en tu video de la observación, ¿qué es lo que observas y dónde?*

Alejandro: *Observo de todo; las manos, el codo, los músculos, los observo en la gente. A veces para matar el rato en mi cabeza pienso como lo voy a dibujar, porque todo esto es darle ñaca, ñaca al tema para dejarlo bien pulido. Practicar y practicar. Y bueno, así con la cara... Estos tres por ejemplo me salieron muy bien (Alejandro dirige la atención a la hoja de contactos y varios de los dibujos que aparecen en ella).*

Investigadora: *Sí. Estos tres que tú estás señalando en tu hoja de contactos, creo que son tres dibujos que has hecho para la clase de... de Dibujo Artístico y Volumen.*

Alejandro: *Sí, este fue para Volumen y lo hice copiando de la fotografía de Bernini. El arquitecto que construyó la Plaza de San Pedro. Este fue un trabajo de Dibujo Artístico y este fue otro. Yo ya había hecho otros retratos y ahora estoy haciendo otro pero... en mi tiempo libre.*

Investigadora: *Sí. Veo que trabajas mucho el tema del dibujo en casa; tanto a lápiz como a ordenador.*

Alejandro: *Mi padre en mi cumpleaños me regaló una tableta de ordenador que costó cien euros, ¡vaya leche!. Pero va muy bien. De hecho consigo muy buenos resultados, muy buenos colores,... Así es como se hacen los comics. Estos son los que más me gustan... Este lo inventé yo... Me gustó mucho el juego de los colores, las formas...*

Investigadora: *Ya veo que es como una especie de ángel pero luego la cara...*

Alejandro: *Es que es de un comic mío de estos de ciencia ficción mezclado con la genética... De hecho, este sufre una clonación genética vírica. Es decir, le está invadiendo un ADN invasor que le está clonando por dentro.*

Investigadora: *Espérate, ¿esto de un comic tuyo?. No me has contado nada de eso, ni en el vídeo, ni cuando nos hemos puesto a charlar en clase. ¿Me quieres contar algo más de eso?.*

Alejandro: *Puf. No hay ningún documento que haya escrito, pero que siempre lo tengo en la cabeza. Es que el problema es que para tener un buen comics, hay que tener un nivelazo impresionante, mu buen material... A ver,... espérate. (Alejandro se pone a*

rebuscar entre sus cosas y saca varios libros y comics para comentarlos conmigo). *Estos son libros que suelo leer. La verdad es que esta pintura tiene muy buen talento.*

Investigadora: *Me acabo de perder. Te iba a preguntar... a hacer una pregunta pero... al sacar tú tal cantidad de libros... (Alejandro se sonríe. Él es un chico con una actitud seria, y es bastante introvertido. No obstante, el trato conmigo es siempre excelente y con muchas ganas de ayudar y de participar con sus comentarios).*

Investigadora: *Creo que me comentó José Manuel (el profesor que imparte Cultura Audiovisual en el centro) que dabais algo también de comics, ¿puede ser?.*

Alejandro: *No lo sé. Creo que sí. Pero yo tuve que elegir Dibujo Técnico, porque además, ni si quiera sabía lo que era lo otro. Y Dibujo Técnico... puf, se me da fatal, como las matemáticas.*

Investigadora: *¿Me querías enseñar algo de ese cuaderno?. Tengo que decir que Alejandro me ha traído un montón de cosas para enseñarme. Ahora me enseña este bloc de bocetos... que si no me equivoco, creo que te he visto usarlo en clase.*

Alejandro: *Sí pero este tiene dibujos míos que hago en casa.*

Investigadora: *Veo que has estado practicando un montón con retratos...*

Alejandro: *Este es un poco inquietante. Es que me gusta que den como un impacto, como si fuera ahí... que impresione. A mí me gusta mucho el manga de hecho, aparte de que se me dan bien los retratos, pero... les tengo una preferencia en concreto.*

Investigadora: *¿A quién quieres impresionar con esos dibujos?. Has dicho que quieres que impresione.*

Alejandro: *Uf. A quién lo vea. Que diga ¡ostia!... que no sea algo tópico. Es decir, a la gente no le gusta esto tan tétrico. Ni lo más personal u original. La gente tiene un estereotipo o algo así he oído. Pero no lo sé. A mí me gusta que de buena impresión. Más que ná.*

Investigadora: *¿Qué de buena impresión?.*

Alejandro: *O... impresión a secas. (Se ríe). Que impresione. Porque si es buena...*

Investigadora: *(Se ríe). Bueno, tú te refieres en tu video,... haces referencia a varios comics y varias estéticas.*

Alejandro: *Sí. Este como ves tiene una estética distinta. Como hace el rostro... hace este unos rostros impresionantes. El juego de los ojos, las sombras,... También juega un poco con la amorf... es decir, como quitarle un..., como ponerle amorfo a veces pa darle más expresividad. También lo hace mucho a veces y le queda muy bien. Naruto... queda un poco a medias, comparado con este. Este se ve un poco más trabajado. Este es considerado como uno de los más difíciles de dibujar. Lo malo es que lo ha dejado. Es una pena. Jo pé. Me ha dejado con la intriga de la última historia.*

Investigadora: *Llevas trabajando este tipo de dibujo desde que eras muy niño según me has dicho. ¿Y ahora que estás en bachillerato?*

Alejandro: *He mejorado bastante, porque hemos hecho varios bocetos y todo eso. También hemos dado cosas interesantes aparte de escultura que fue muy bonito. De este, a ver si te lo enseño, que hice una especie de garra.*

Investigadora: *Sí, lo he visto este en la clase. (Los dibujos que hace en su casa los aprovecha como modelos para las asignaturas en el instituto). ¿Lo has copiado de aquí?. Estupendo.*

Alejandro: *Ahora estamos con la Abstracción y el Constructivismo ruso. Y me va a costar mucho, porque yo nunca he hecho nada abstracto.*

Investigadora: *No creo que con esa imaginación que tienes vayas a tener problemas.*

Alejandro: *No sé.*

Investigadora: *Hablas en tu video de que no te encontrabas a gusto trabajando con los demás,... que los demás vieran tus trabajos...*

Alejandro: *Sí...*

Investigadora: *Y ¿con quién te encuentras cómodo con tu Arte?. ¿Con quién te encuentras a gusto lo suficientemente como para compartir tus trabajos?. ¿A quién se los enseñas?, si es que se los enseñas a alguien...*

Alejandro: *¡Ahhh! Están en mi casa, encontrarás una pileta de dibujos.*

Investigadora: *¿Los tienes decorando tu casa?, ¿en las paredes de tu cuarto quizás?*

Alejandro: *Para serte sincero... ni si quiera sé dónde está la mayoría. De hecho, yo no sé cómo Greenpeace no me ha denunciado por gastar tantos árboles. (Se ríe). (Poco a*

poco se va desinhibiendo y cogiendo más confianza conmigo. Tanta como para permitirse hacer alguna broma).

Investigadora: (Se ríe).

Alejandro: *Me creo que me habré cargado medio Amazonas yo solito. (Se ríe). Y yo no sé cómo en la papelería no me han dado una tarjeta VIP o algo... o un cupón de descuento. Porque ya he comprado folios y cuadernos... Lo que nunca los cuelgo es por internet, porque no me gustan nada los comentarios. Yo no soporto las críticas. Es que internet, para serte sincero, ni siquiera estoy puesto al día. Internet no me interesa para eso.*

Investigadora: *¿Y lo de los concursos que me contabas?. Me dices que ahora ya no compartes tus trabajos con nadie.*

Alejandro: *Lo de los concursos, para serte sincero, a veces lo hacía por diversión, y a veces por pura avaricia. Por dinero más que nada. Cuando hay una golosina que me inquieta pues voy. Recuerdo que una vez hice un Drácula todo rápido. Que fue muy bueno... y lo gané. Me lo gasté todo en Legos... tenía ocho años. Otro fue en mi pueblo, un Don Quijote... Ehhhh otro...*

Investigadora: *¿No guardas nada de esos comienzos?*

Alejandro: *No, no. Se ha perdido. Se ha perdido con el tiempo. Que es que eso ya tiene unos años y... y yo que sé. Otro lo gané pero se me olvidó venir a recoger el trofeo. Encima de oro. Ya te puedes imaginar. Pero bueno, al menos, tuve el orgullo de ganar el primero. Eso fue a lo primero que me agarré. Luego hubo uno en Madrid de Navidad... que usé de modelo el salón de mi casa... Y uno que estoy buscando el dibujo, en mi casa, desesperadamente, que hice un comic en inglés. Eso fue en tercero o cuarto de la ESO... y quedé el primero. Me dieron dinero y me compré un juego. Pero el comic tiene que estar por ahí...*

Investigadora: *Si lo encuentras me gustaría verlo, por supuesto.*

Alejandro: *Lo estoy buscando desesperadamente. El problema es dónde lo guardé...*

Investigadora: *Me dices que para uno de los concursos, el de la Navidad, te inspiraste en tu propia casa. ¿Y estos personajes?, ¿no están basados en nada real?*

Alejandro: *No. Bueno. Esta me inspiré en un comic. Otro comic. Que se llamaba...*

Investigadora: *Siempre te inspiras en comics, entonces.*

Alejandro: *Bueno una vez le hice un retrato a mi padre. Me dio diez euros y yo imagínate que contento. Y también una vez me pidió que le hiciera un tatuaje. Y le hice un león a boli en el hombro. Los animales son muy difíciles de dibujar. Tienen... aparte la dimensión de la cara es diferente y cuesta un poco pillarle la línea y... el encaje de la cara. El ser humano tiene una cara parcialmente plana, pero un león, un lagarto, o la mayoría es... cuesta un poco. Aparte las patas que también tienen lo suyo.*

Investigadora: *Y si no enseñas tus trabajos ni los compartes, ¿qué haces con ello? ¿Dices que te mantienen la mente ocupada?*

Alejandro: *Son pa mí mismo. Pa mí mismo casi siempre. Por afición, o por pasar el rato... me mantiene la mente en blanco casi siempre. De hecho, una vez se me pasó la cena y eran las dos o cuarto cuando me di cuenta, sí. Se me pasa el tiempo muchas veces. Me di cuenta porque tenía la boca seca. Y digo -¡coño!-. Voy a morir de deshidratación dibujando. Esto no sé cómo quedará en mi lápida. Pero bueno.*

Investigadora: *Bueno, pues ya nos queda poco. Ya estamos casi terminando. ¿Te suena este documento?*

Alejandro: *Sí. Lo de las historias de vida.*

Investigadora: *Eso es. Si me permites, quiero leerte uno de los primeros párrafos que dice: << se persigue que el sujeto haga mención sólo de aquellos objetos y acontecimientos más relevantes, que guarden relación con su experiencia de vida relativa a la práctica y la Educación Artística>>. ¿Crees que tu autobiografía recoge todo esto?*

Alejandro: *El segundo video sí, pero el primero no tanto. Es que me lie un poco, que tengo esa manía. (Alejandro mandó una primera autobiografía que no respondía a lo que se le pedía. Pero se le comentó, y el estudiante no tardo apenas un par de días en volverlo a hacer, y esta vez más acorde con la temática que se le pedía). Es que me pongo en plan poeta y es... lo que me pasa. Lo otro era más parecido a lo de mi visión del mundo que explicaste cuando estábamos todos juntos en la clase.*

Investigadora: *Entonces en este video...*

Alejandro: *Sí. Hombre lo de mis clases de Arte. Yo en mis clases de Arte hice como Einstein con las matemáticas. Mira, Einstein dejó la escuela para aprender por sí solo. Cada uno tiene su estilo.*

Investigadora: *Bien. Continuo leyendo un par de párrafos más adelante en el mismo documento, que dice: <<se pretende que a través del uso de este tipo de herramienta, el*

sujeto participante sea capaz de expresar con mayor confianza y claridad sus pensamientos, sentimientos y acciones>>. ¿Crees entonces que esta actividad de la grabación en video, te ha permitido expresar tus pensamientos, sentimientos y acciones?

Alejandro: Sí. Un poco sí. Porque casi nunca hablo de mi vida. Es decir, desde el punto de vista artístico. Y esto es lo que he tenido, porque bueno, hasta hoy, la verdad es que es un tema muy íntimo. La verdad es que ha sido una buena... bueno, que ha sido entretenido. Pues también hablas y todo eso.

Investigadora: O sea, que has podido disfrutar al hacerlo. ¿Te ha resultado difícil realizar este ejercicio?.

Alejandro: No. Casi nada.

Investigadora: Ya veo. Ahora que hemos dado un repaso al vídeo y me has ampliado la información que me dabas, ¿crees que hay algo más que se te haya quedado atrás?.

Alejandro:... (Se queda pensando durante bastantes segundos. Da la sensación de que sí que tenía algo en mente en ese momento y que decidió no contar) ... Creo que no... No.

Investigadora: De acuerdo Alejandro. Ya por hoy hemos terminado. Pues muchísimas gracias de nuevo. En cuanto finalice con todas las entrevistas, quedaremos un día todos para hacer la siguiente actividad prevista que os comente: el grupo de discusión.

Alejandro: Vale, cuando tú lo digas. Y... de nada.

5.2. Transcripción de la entrevista a Alicia

Asistentes: Investigadora (en calidad de entrevistadora). Alicia (entrevistada)

Fecha: 12 Junio del 2015

Lugar: Zona de estudio localizada en el hall del instituto

Duración: 00:36:49:3 h

Investigadora: En esta ocasión estoy sentada aquí con Alicia, ¿verdad?.

Alicia: Sí, eso es.

Investigadora: ¿Estás bien en este sitio?.

Alicia: Sí, sí.

Investigadora: *Este es el lugar más privado y público a la vez, que los profesores y yo hemos considerado más conveniente para celebrar las entrevistas. Aquí no dependemos de horarios, permisos o de que nos tenga que acompañar un profesor para poder hacer las entrevistas.*

Alicia: *Vale.*

Investigadora: *Bueno Alicia, quiero darte las gracias por lo que me estás ayudando con este proyecto. Y aunque me ha costado muchísimo hasta que por fin me has enviado el video y el resto del material que os pedía..., pero al final, estoy muy contenta de que te hayas animado a participar, porque además me parece todo lo que me cuentas bastante interesante.*

Alicia: *De nada (sonríe).*

Investigadora: *Te voy a explicar lo que vamos a hacer ahora. Se trata de una entrevista, como se le llama formalmente, pero no quiero en absoluto que te lo tomes así, pues como algo serio y formal. Quiero que pienses en esto, como en una conversación igual que las que podemos mantener en las clases y que bueno..., que esta conversación va a ser grabada, para poder reproducirla por escrito después, y así trabajar con ella.*

Recordarte también el tema central de la Tesis, como sabes, trata de descubrir y exponer el bagaje artístico previo y/o paralelo de los estudiantes de Educación Artística, es decir, tuyo y de tus compañeros, así como vuestras preocupaciones, inquietudes y ambiciones al respecto del mundo del Arte, para que de este modo, sea posible proporcionar en clase temas afines a vuestro conocimiento e interés. ¿Vale?, ¿alguna duda entonces?.

Alicia: *Vale. Vale. Ninguna.*

Investigadora: *Para ayudarnos en la entrevista, como te he dicho, traigo la grabadora, la transcripción de tu autobiografía que he analizado previamente, las instrucciones para la elaboración del video que os di y os envié también por mail, y un par de folios con las imágenes del material que has considerado oportuno compartir conmigo. Entre las imágenes que te enseñé aparecen algunas extraídas del video donde sales tú. ¿Me das permiso de nuevo para utilizar estas imágenes y nombrarte en mi investigación?.*

Alicia: *Sí. Sí.*

Investigadora: *Ahora entonces, vamos a analizar el video que me enviaste. Yo te iré haciendo algunas preguntas o planteando algunos temas acerca del video, así como*

también, del material que has compartido conmigo para que las vayamos comentando. El objetivo de la entrevista llegados a este punto, es el de aclarar la información que me das en tu "historia de vida", para asegurarme de que he comprendido lo que en ella me cuentas, y para ampliar la información que das en esta. ¿Empezamos entonces?, ¿tienes alguna duda?

Alicia: No ninguna. Podemos empezar ya si quieres.

Investigadora: ¿Dónde vives Alicia?

Alicia: Aquí al lado del instituto.

Investigadora: Lo tienes súper cómodo entonces.

Alicia: Sí. Sí. Me quería ir del instituto donde hice la ESO porque era muy difícil, pero también me quería quedar porque estaban todos mis amigos. Porque, a ver, si me venía para acá era para estudiar Arte, y... y si al final estudiaba Letras... pues me quedaba en el Instituto que estaba. Y no me venía para acá. Y además me daba miedo de repetir, porque es que me está costando un poco. A mí me ha parecido muy difícil 4 de la ESO,... incluso más que este año. Es que también depende de los profesores.

Investigadora: Uhhmm.

Alicia: Aunque la verdad es que aquí con Arte, tengo que trabajar muchísimo. Es que por ejemplo, para hacer un dibujo bien... es que si no le echas... mínimo cinco horas, no apruebas. Y po... para aprobar le tengo que echar.... Es que es muy difícil compaginar Arte, o sea los dibujos y eso, con estudiar. Porque te quita un montón de horas en verdad, para estudiar. Porque los otros bachilleratos, lo único que tienen en verdad que hacer es estudiar. Y este bachillerato tiene que echarle un montón de horas a los dibujos, y a parte tienen que dedicarle un montón de horas a estudiar lo mismo que los otros.

Investigadora: Bueno pero al final te está yendo muy bien.

Alicia: Sí. Sí. Sí.

Investigadora: Y además dices que estás contenta con la decisión que tomaste, ¿verdad?

Alicia: Sí. Sí. Porque no me veo en plan ahora en latín,... y no sé. Me veo en plan... haciendo mis dibujos y eso.

Investigadora: ¿Dices que de pequeña ya empezaste a dibujar?

Alicia: *Bueno, a ver, en plan monigotes... a ver, de pequeña dibujaba más que ahora porque tenía más tiempo, y me pasaba todo el día dibujando. Y ya el año pasado, no dibujaba casi nada, porque no tenía tiempo prácticamente. Y además me daba mucha pereza. O sea, a ver, me gusta dibujar pero ponerme a dibujar, me da mucha pereza.*

Investigadora: *¿Y una vez que empiezas?*

Alicia: *Una vez que me pongo a dibujar ya no puedo parar.*

Investigadora: *(Se sonríe).*

Alicia: *Es que es por eso. Sé que me va a quitar mucho tiempo, entonces...*

Investigadora: *Uhhmm. Me has comentado que el año pasado a penas dibujabas. ¿No tenías Plástica?*

Alicia: *Sí, tenía Plástica, es que en Plástica no hacíamos nada. Eran tres horas en la semana pero... no hacíamos nada. Nos mandaba trabajos tontos de hacer una figurita de barro... Comparado con lo que hemos tenido que hacer este año. Con todos los músculos...*

Investigadora: *Eso ha sido con Marta en la asignatura de Volumen ¿verdad?*

Alicia: *Sí. Ha sido súper complicado. Pero es que el año pasado era hacer una cabeciiiita, el tronco, puf... Eran súper tontos los trabajos y es que me quitaba hasta el interés por dibujar. Porque es que no mandaba en plan cosas serias. Eran dibujos súper tontos. Lo único es el dibujo este (me señala en la hoja de contactos un dibujo de los que incluye en el video). Pero es lo máximo... en plan... que hicimos así... Pero esto en verdad ahora se hace y no es na.*

Investigadora: *Sí bueno, ella me está señalando un dibujo... ¿pero es un dibujo o un collage?. Es que no queda lo suficientemente claro en las imágenes.*

Alicia: *A ver, teníamos que coger un cuadro, en plan... el que quisiéramos, y meterle algo navideño, porque era Navidad. Y... este cuadro, que no me acuerdo como se llamaba, y me quedó fatal pero saqué to buena nota porque estaba bien encajado y to.*

Investigadora: *Sí, en cuanto a lo de las notas del año pasado... dices que sacabas buena nota pero porque... dices en tu video: <<la gente que había allí metida, se metió en Plástica por no dar Biología o por no dar Dibujo Técnico>>.*

Alicia: *Sííí.*

Investigadora: *<<Se creían que era más fácil>>... ¿Cómo es eso? Explícamelo.*

Alicia: *Sí. En plan, pa no dar Biología, pa no dar asignaturas más complicadas, pues se metían en Plástica. Que no es que todo el mundo fuera así. Había como cinco o seis personas que si nos gustaba dibujar de verdad. Pero las demás... estaban en plan por meterse... porque no les gustaba. Porque para coger Latín... y Cultura Clásica... tenían obligatoriamente que coger Plástica. Porque en el módulo de Latín estaba la Plástica metida y estaban obligados a cogerla.*

Investigadora: *¿Y de que otra forma se podía coger Educación Plástica como optativa?*

Alicia: *En ningún otro módulo. Sólo en este. En los otros dos, uno era de Tecnología y el otro de Biología. También dábamos Dibujo Técnico un mes, pero además este era en plan de coger una hoja y ver un video y luego hacíamos dos dibujos. Con la perspectiva caballera y ya está. Porque la profesora era... Era mu espesa y no hacíamos mucho con ella.*

Investigadora: *En el video mencionas que tu padre te ayuda con lo del dibujo, ¿no?*

Alicia: *Me ayudaba, ahora no. Ahora no porque cuando le pido ayuda, siempre se carga los dibujos. Sí, porque ya me ha pasao más de una vez.*

Investigadora: *¿Sí?*

Alicia: *Sííí. Y mi madre es cero, o sea, mi madre no dibuja. Y mi padre, mira, mi padre con este dibujo, eeh..., una mujer, bueno esto era para clase. La cara no me salía y... y le pedí ayuda, y me la destrozó. Pero quería buena nota, y le dije que si me la podía hacer. Me la destrozó entera, y al final acabé cabrea con él y discutiendo. Porque mi padre también es que es muy ofuscado para estas cosas. Y al final lo acabé borrando y haciéndolo yo entera. A ver, me ayudaba antes porque él sabe dibujar planos y eso. Y más o menos controla. Pero tampoco... de Dibujo Artístico... encajar y eso, pero detalles y eso que va. Es que ni le pido ayuda. Lo único que le pregunto es que si está bien y eso.*

Investigadora: *¿Antes no era así?*

Alicia: *No. Antes, por ejemplo, para este dibujo... le pedí ayuda. Me ayudó bastante, bastante.*

Investigadora: *¿Este es el Costurero de la Reina de aquí de Sevilla?*

Alicia: *Sííí. Este me ayudó bastante y gané a to el colegio. Está demasiado bien para haberlo hecho yo tan chica... yo era muy chica. Creo que era en tercero de primaria.*

Investigadora: *¿Y lo de los concursos, te animaban?*

Alicia: *A ver, a mí me gustaba mucho dibujar, y mi padre me decía que me presentara y que él me ayudaba. Y además es que me gustaba mucho. Y por eso me presentaba.*

Investigadora: *Aquí me has enseñado más concursos.*

Alicia: *Sí. Este era en quinto de primaria. Un logotipo o una portada para la revista del colegio que iban a hacer los profesores. Yo me presenté con dos amigas más, aunque hice yo el dibujo entero. Y me dio mucho coraje que se llevaran ellas también el mérito. Bueno, mi profesora me ayudó un poquillo y al final pues gané.*

Investigadora: *La profesora que dices que te ayudó, ¿era tu profesora de Plástica?*

Alicia: *Noo. Era mi profesora de todo.*

Investigadora: *¡Ah cierto!, que me decías que lo habías hecho en la primaria.*

Alicia: *Sí.*

Investigadora: *Y todos estos concursos eran promovidos por el colegio, ¿no?. Fomentaba el cole bastante este tipo de actividades artísticas?*

Alicia: *Sí. También hacíamos como... ponían un mural blanco a lo largo de todo el recreo de la pared y nos sacaban a todos. Eso se hacía una vez al año. Y nos sacaban a todos y nos tapaban los ojos y con pintura de manos teníamos que dibujar. Estaba en verdad súper chulo. Y cosas de esas hacíamos un montón. Y diseñar los carteles, en plan de... los teatros que hacíamos de fin de curso y eso, también. Y pintarlos y colorearlos, eso sí. Y el decorado en plan de la clase, por ejemplo, cuando era Navidad, pues nos ponían a hacer cosas de Navidad. Cuando el fin de curso,... pa la clase. Es verdad que en ese sentido sí hacíamos bastantes cosas.*

Investigadora: *¿Y en secundaria?*

Alicia: *Allí se me cortó todo, vamos.*

Investigadora: *Mencionas también unas clases de pintura o algo así por la tarde.*

Alicia: *Sí. Eso era en el colegio, porque estaba en bilingüe de francés. Mi profesora era súper buena, en plan de que ella desde pequeña nos hablaba en francés. Y a esa profesora también le gustaba mucho el tema del Arte y eso. Nos metió... en plan... el martes por la tarde venir dos horas y... de eso no te he mandado fotos...*

Investigadora: *Si quieres hacerlo más adelante, sabes que lo puedes hacer.*

Alicia: *Es que tampoco son... tampoco es tan importante.*

Investigadora: *¿No lo es?. Ya es la segunda ocasión que lo mencionas como parte de tu historia con el Arte.*

Alicia: *Ya... (Se queda como pensativa). Pero es que son dibujos muy feos, de segundo y primero de primaria, y tampoco hacíamos nada del otro mundo. Y cada martes hacíamos un dibujo diferente de Van Gogh. Y también en plan... nos metía así cultura de Arte francés y eso.*

Investigadora: *También me has mencionado a Van Gogh antes. ¿Te gusta?.*

Alicia: *Sí (lo afirma pero sin un entusiasmo excesivo).*

Investigadora: *¿Habéis estudiado a Van Gogh este año?.*

Alicia: *Noo. Bueno este año..., en un relieve que teníamos que hacer para Marta, se me ocurrió hacer el cuadro de la silla para eso... Pero tampoco te lo he enseñado.*

Investigadora: *Te pregunto lo de Van Gogh porque ya me lo habéis nombrado varios de vosotros, y además a ningún otro autor.*

Alicia: *¿Qué sí?.*

Investigadora: *Sí. No sé qué tiene ese autor. ¿Qué tiene que os llama la atención?.*

Alicia: *No lo sé yo. (No parece que sea un referente importante para ella a pesar de haberlo mencionado).*

Investigadora: *Ella en el video de siete minutos largos, sólo me ha enseñado un dibujo que saca de una carpeta en formato A1, negra. Que no te puedes ni imaginar lo intrigada que me tenías cuando vi en el video que abrías la carpeta. Pensé que me ibas a empezar a enseñar un montón de tus trabajos y sin embargo... me llevé un buen chasco.*

Alicia: *(Se ríe).*

Investigadora: *Luego sin embargo, como se lo he comentado en clase, me ha enviado bastantes más de sus trabajos y de hecho un montón de ellos, incluso de este curso y, ahora está haciendo referencia a muchos de estos trabajos.*

Alicia: *De hecho es que los que tengo que no son de bachillerato son en plan de Bob Esponja,... y he pensado que mejor que no te los mandaba porque iba a quedar como una niña chica. (Se ríe).*

Investigadora: *No digas eso. Pero bueno, pero al final es increíble la cantidad de material que tienes y que me has enviado. Un material que has conservado a lo largo de todos estos años, y que además lo has conservado tú misma, y no han sido tus padres. Luego, esas cosas también dicen mucho de ti.*

Alicia: *A ver, es que los dibujos son tonterías y monigotes que yo dibujaba en la ESO, que son de niña chica.*

Investigadora: *En cualquier caso, tonterías o no, como tú dices, parece que para ti tienen un valor puesto que los conservas.*

Alicia: *A ver, no los voy a tirar, eso no. Porque yo nunca tiro un dibujo. No sé, me da pena. He invertido mi tiempo en hacerlo y... no sé.*

Investigadora: *Me llama la atención que en todo momento, estas diciendo que los dibujos no son nada del otro mundo, que sólo son monigotes,...*

Alicia: *Es que, es que en la ESO dibujaba bien respecto a los otros, pero no dibujaba bien... Asíí como yo dibujo ahora... NO. Este es un retrato de mi abuela de joven... Yo estoy en la ESO y no me puedo imaginar que pueda llegar a hacer algo así.*

Investigadora: *Uhhmm.*

Alicia: *Y es el mejor dibujo así que... mejor me ha salido en este plan. Es para Dibujo Artístico y era en plan,... era libre. A ver, teníamos que hacer un retrato. Pensaba hacerlo y regalárselo luego. Y... es que me llevé... me he llevado quince horas por lo menos.*

Investigadora: *¿Y eso es mucho tiempo para un trabajo?.*

Alicia: *Sí. Normalmente son seis horas... y en este, aunque no se vea bien en las fotos... en plan... todos los detalles están to bien hechos y eso.*

Investigadora: *Sí. Sé a qué te refieres. ¿Sueles coger a familiares o amigos como modelos?. ¿Se prestan a eso?.*

Alicia: *No. No. Eso me da vergüenza, porque me va a salir todo mal. Alguno me ha dicho que lo dibuje pero... no, ¡qué va!.*

Investigadora: *¿No sueles enseñar a nadie lo que haces?.*

Alicia: *A veces cuelgo algún dibujo al Snapchat y eso, pero... no todo. No sé si sabes lo que es.*

Investigadora: *No, la verdad que eso no lo conozco.*

Alicia: *Pues en plan... además es súper conocida. Es una aplicación donde tú haces una foto a lo que sea y le sale a todos tus amigos en el menú. Además puedes poner un tiempo y después de ese tiempo la foto se borra y ya no la puedes volver a ver. Bueno, sí hasta las veinticuatro horas, pero luego ya no. A otro sitios no subo mis dibujos porque se quedan y me da vergüenza. Porque creo que la gente va a pensar que están mal.*

Investigadora: *¿De verdad crees que estos dibujos no están bien?.*

Alicia: *Me da vergüenza.*

Investigadora: *Ya veo. Volviendo a la idea de antes. Dices que en la ESO no te imaginabas que ibas a ser capaz de dibujar así. ¿Qué es lo que ha sucedido para que hayas llegado a dibujar así?.*

Alicia: *Yo creo que es porque no le echaba tiempo suficiente. Porque yo cuando dibujaba antes, en plan, me agobiaba mucho, porque si no me salía poco lo dejaba aparte y decía - no me sale-. Y ahora como lo tengo que hacer sí o sí poco..., lo tengo que intentar una y otra vez hasta que me salga. Porque lo tengo que entregar y tengo que sacar nota... y entonces, me doy cuenta de que en verdad se hacerlo. Y entonces, poco a poco, voy cogiendo más práctica y siempre me va saliendo mejor.*

Investigadora: *Poco a poco, eso es. En el video también dices varias veces eso de poco a poco. Te leo si me permites: <<Poco a poco me ha ido interesando más>>, <<poco a poco...>>.*

Alicia: *Sí, porque es que, a ver, antes me gustaba dibujar, pero pienso que lo normal. El cambio ha sido en bachillerato. Antes yo me interesaba y me gustaba dibujar, pero hasta este año, no ha sido cuando me he puesto más en serio. A mi padre le pido opinión de mis dibujos, si le parece que está bien, o le digo algún fallo o él me dice algún fallo, pero no, tampoco tiene ya mucho ojo para esas cosas. Antes si me valía porque antes dibujaba... monigotes.*

Investigadora: *Todos estos trabajos a lápiz ¿los has hecho para el instituto?.*

Alicia: *Sííí.*

Investigadora: *¿Y en tu tiempo libre?.*

Alicia: *Poquito. Este año estoy ya saturada de tanto dibujar, y en mi tiempo libre no tengo ganas de dibujar. Y el año pasado, no tenía tiempo, o en ese tiempo prefería hacer otras cosas.*

Investigadora: *Alicia, tengo apuntado por aquí para preguntarte también... Mencionas en el video también a un primo tuyo que según tengo entendido te ayudó mucho a tomar la decisión de seguir por la rama de Arte, ¿no?*

Alicia: *Sí, te he contado algo en el video, que es el principal, en plan, que me ha metido en el bachillerato de Arte. Po a ver, mi primo con mi edad estaba haciendo bachillerato de Sociales y estaba en este instituto, y lo dejó porque no le gustaba estudiar. Y dejó los estudios y empezó a trabajar de camarero, de cantante,... es que está muy metido en el tema del Arte. Bueno pues, se fue a Londres con veinte años, y volvió y empezó a hacer el bachillerato de Arte. Yo recuerdo que antes de irse, me hacía unos dibujos súper chulos, y por eso a mí también me gustaba dibujar. Era to chica, y como veía los dibujos tan bonitos poo... yo quería dibujar igual. Intentaba imitar sus dibujos y eso. Y yo tendría 10 años o así.*

Investigadora: *¿Finales de la primaria?*

Alicia: *Sí, eso es. Y bueno pues... mi primo empezó a sacar súper buenas notas, hacía unos pedazos de dibujos y... terminó el bachillerato con súper buena media. Él se metió en Traducción e Interpretación, y también lo quiero hacer yo. Él me hablaba de lo que hacía en el bachillerato artístico y yo... me parecía muy chulo lo que hacía.*

Investigadora: *Hablas en tu video de las salidas laborales. ¿Qué te preocupa de tu futuro?. Dices que vas a hacer lo que te guste pero que claro, que hay otras carreras que tienen más salidas. Y eso es lo que tú dices.*

Alicia: *A ver, Bellas Artes o Diseño a lo mejor tiene más, pero Audiovisuales tiene menos y me tendría que ir fuera y eso... Entonces, si una no tiene salida pues me meto en otra cosa.*

Investigadora: *Entonces, dejarías de dibujar ¿no?*

Alicia: *Sí, sí porque es todo letras en lo que me metería, Traducción e Interpretación. Es todo idiomas. No me da miedo tenerme que ir al extranjero. Me quiero ir a Francia. A ver, me quiero ir... y me veo en plan irme unos años a trabajar o coger práctica, y luego venirme a vivir a Sevilla.*

Investigadora: *Oye Alicia, veo muchas... parecen... fotos detrás tuyo en el cuarto donde grabas el video. ¿Están tus trabajos por las paredes de tu casa o de tu cuarto?*

Alicia: *No. No me gusta colgar mis dibujos, los que tengo colgado son las fotos... no son míos, son de mi primo o de un tío mío. Hay un montón de dibujos de mi primo pero nada mío.*

Investigadora: *Bueno, pues creo que ya estamos terminando. ¿Te suena este documento?. ¿Lo recuerdas?. (Haciendo referencia al documento con las instrucciones de las "historias de vida").*

Alicia: *No. O sea, sé que te entregué algo firmado por mi padre pero yo no me lo he leído, le dije que se lo leyera él.*

Investigadora: *Te voy a leer lo que te pedí que te leyeras en su día.*

Alicia: *Bueno que... a lo mejor me lo leí, pero que ahora mismo no me acuerdo.*

Investigadora: *El documento dice: << se persigue que el sujeto haga mención sólo de aquellos objetos y acontecimientos más relevantes, que guarden relación con su experiencia de vida relativa a la práctica y la Educación Artística>>. ¿Crees que tu video y los trabajos que has compartido conmigo se ajustan a esto?*

Alicia: *Sí, sí.*

Investigadora: *Bien. Casi a continuación dice: <<se pretende que a través del uso de este tipo de herramienta, el sujeto participante sea capaz de expresar con mayor confianza y claridad sus pensamientos, sentimientos y acciones>>. ¿Crees que has podido expresar esos pensamientos, sentimientos y acciones que se os pedían?*

Alicia: *Sí ¿no?, más o menos sí. Creo que sí.*

Investigadora: *Dime ¿cuál es la mayor dificultad que has encontrado al hacer este ejercicio si es que has encontrado alguna dificultad?. ¿Te ha costado trabajo?*

Alicia: *No, a ver, yo al principio no sabía por dónde empezar, y luego cuando vi que iban ya siete minutos corté to rápido.*

Investigadora: *Entonces, ¿qué te ha parecido la experiencia?*

Alicia: *Bien, bien. No sé,... me he planteado cosas que antes no me había planteado. O sea, no plantearme, sino reflexionar cosas que en plan, antes no... no había pensado. Que no ha sido ninguna carga ni nada.*

Investigadora: *Bien. Y ahora que hemos dado un repaso al video y hemos estado charlando un buen rato sobre ello, ¿crees que hay algo que falte o sobre?*

Alicia: *No, no. Es que he contado en plan, toda mi vida y he intentado que no faltara nada. Bueno, a lo mejor, mi padre me intentaba llevar a los museos y eso, cuando yo era pequeña, pero yo me aburría y daba la lata. También me enseñaba libros y folletos y eso. Ahora me interesa más porque estoy más metida en eso pero... no sé.*

Investigadora: *Uhhmm. Ya veo, eso es normal. Bueno, pues... ahora sí Alicia, muchas gracias de nuevo por tu ayuda.*

Alicia: *De nada.*

Investigadora: *Ya hablaremos en unos días de la reunión de grupo y ya os digo cuando y donde quedamos.*

Alicia: *Vale. Cuando tú quieras.*

5.3. Transcripción de la entrevista a Alfredo

Asistentes: Investigadora (en calidad de entrevistadora). Alfredo (entrevistado)

Fecha: 11 Junio del 2015

Lugar: Zona de estudio localizada en el hall del instituto

Duración: 00:33:06:4 h

Investigadora: *Pues, hoy estoy aquí sentada con Alfredo. ¿No es así?*

Alfredo: *Sí.*

Investigadora: *Alfredo... Este es el lugar más conveniente que los profesores y yo hemos considerado para celebrar las entrevistas. Está disponible siempre que queramos dentro del horario de clases y no tenemos que pedir permisos o esperar a que algún profesor nos acompañe en las entrevistas. ¿Estás bien aquí?.*

Alfredo: *Sí, por supuesto.*

Investigadora: *A Alfredo tengo que darle las gracias por hacerme el huequito y ayudarme con este proyecto. Alfredo es un niño que se agobia mucho con los estudios y que además va siempre corriendo de un lado para otro con los agobios. Así que Alfredo, muchas gracias de verdad.*

Alfredo: *De nada hombre (sonríe).*

Investigadora: *Antes de comenzar con las preguntas, quería explicarte en que va a consistir lo que vamos a hacer ahora. Voy a hacerte una entrevista, como se le llama formalmente, pero no quiero en absoluto que te lo tomes así formal. Quiero que pienses en esto, como en una conversación igual a las muchas que hemos tenido en las clases. La diferencia será que esta conversación va a ser grabada, para poder reproducirla por escrito más tarde, y así trabajar con la información que tú me des ahora.*

Me gustaría recordarte también el tema central de la Tesis, que como bien sabes, trata de descubrir y exponer el bagaje artístico previo y/o paralelo de los estudiantes de Educación Artística, es decir, tuyo y de tus compañeros, así como vuestras preocupaciones, inquietudes y ambiciones al respecto del mundo del Arte, para que de este modo, sea posible proporcionar en clase temas afines a vuestro conocimiento e interés. ¿Te quedan claros estos puntos?.

Alfredo: *Sí, muy claro.*

Investigadora: *Para ayudarnos en la entrevista, como te he dicho, traigo la grabadora, la transcripción de tu autobiografía que ya he analizado previamente, la hoja que os pasé en su momento, con las instrucciones para la elaboración del video y un par de folios con las imágenes del material que has considerado oportuno compartir conmigo. Entre las imágenes que te enseñé aparecen algunas extraídas del video donde sales tú. ¿Me das tu permiso de nuevo para mostrar estas imágenes y nombrarte en mi investigación?.*

Alfredo: *Sí. Sí.*

Investigadora: *Gracias de nuevo. A continuación, vamos a analizar el video que me enviaste, así como el material que has querido compartir, y para ello, yo te iré haciendo preguntas o planteando algunos temas para que las vayamos comentando.*

El motivo de hacer esta entrevista es para aclarar la información que me das en tu "historia de vida", y para asegurarme de que he comprendido lo que en ella me cuentas, y también si es conveniente, para ampliar la información que cuentas.

Alfredo: *Perfecto (se ríe).*

Investigadora: *Lo primero que me ha llamado la atención de tu historia, es que empezaste, dices, desde que tenías tres años.*

Alfredo: *Los primeros recuerdos que tengo yo de estar dibujando son de preescolar. Me acuerdo perfectamente que empecé muy temprano, muy temprano, muy temprano. Dibujar, dibujar, en plan los lápices y eso, me gustaba eso. Lo hacía en casa también. A mis padres también les gustaba mucho eso y era en plan... como a ellos también les gustaba poooo. Me pongo yo también.*

Investigadora: *Cuéntame en casa como lo hacías.*

Alfredo: *Por ejemplo, mi madre... A veces me sentaba yo con ellos y otras veces ellos se sentaban conmigo. Por ejemplo, mi madre, un pasatiempo que tiene ella en esa época estaba trabajando de secretaria o algo así, y en verano pues, como tenía bastante tiempo libre. Y unos de los pasatiempos que tenía ella era pintar sobre tela. Yo me ponía al lado suyo. Y... ella copia genial y yo me ponía al lado suya, porque en esos momentos me gustaba ya mucho. Además ella me prestaba sus pinturas. Eso debía ser con cuatro o cinco años.*

Investigadora: *¿Y tienes de verdad recuerdos de esa época dibujando?.*

Alfredo: *Sííí. De esa edad ya me acuerdo de todo.*

Investigadora: *Y... ¿decías que tu padre también pinta?.*

Alfredo: *Mi padre es más de dibujar. Le gusta mucho dibujar. Pero él también tiene sus pinturas y todo eso. Y se lo quiere fomentar mucho a mi hermano y todo eso. Con él siempre se pone a pintar.*

Investigadora: *¿Qué edad tiene?.*

Alfredo: *Tiene once años. Pero es un negado para eso. Y mi madre nos dice que no vale. Pero él es listísimo, listísimo. Va para científico. Porque de echo saca muy malas notas en Plástica.*

Investigadora: *¿Y a ti que tal se te daba?.*

Alfredo: *Bueno, pues yo... es que lo tuve complicado porque en mi colegio sustituían mucho la Plástica por Conocimiento del Medio en inglés. Así que no es que diera mucha Plástica. No sé porque, en vez de Plástica se daba Conocimiento del Medio en la Primaria. Había algunas veces, que en plan... te decía, el profesor o la profesora que te pusieras a colorear.*

Investigadora: *¿Sin más directrices?.*

Alfredo: *Nada. Te daban dibujo y te decía que lo colorearas.*

Investigadora: *¿Y en la secundaria?*

Alfredo: *El año pasado fue el mejor, porque tuve una profesora que era genial. Que nos dio Dibujo Técnico y Dibujo Artístico. Y me enseñó un montón. Gracias a ella me va bien este año, ¿sabes?. Me enseñó un montonazo, un montonazo. Me enseñó a hacer tonalidades con el lápiz... aaaaaa a hacer sombras bien, que no fuesen tan delimitadas, y... me enseñó un montonazo de cosas. Y tengo un buen recuerdo de ella. Porque fue ella, vaya.*

Investigadora: *¿El año pasado la cogiste como optativa entonces?*

Alfredo: *Claro. Cogí la opción de Arte y... pero ya los años anteriores... bueno... era un poco más flojilla. Porque en segundo, lo que fue básicamente era Dibujo Técnico. Esa profesora era arquitecta, y como era arquitecta... pues nos daba dibujo Técnico, pero... no se me da nada bien. Yo creo que el año pasado me aprobaron por pena. Sin embargo, la parte más de Bellas Artes sí me la fomento ella. Es de las mejores profesoras que he tenido. Sin embargo, en casa también me gusta practicar mucho.*

Investigadora: *¿Sí?. ¿Dedicas tiempo de ocio a los dibujos?*

Alfredo: *Sííí.*

Investigadora: *Sí bueno, ahora ya hablaremos de la cantidad de dibujos que me has enviado.*

Alfredo: *Sííí. Practico mucho en casa. Me gusta mejorar, ¿sabes?. Siempre, siempre, me gusta mucho verme la mejoría y que la gente también la vea, ¿sabes?. Por eso me gusta enseñarle también muchos dibujos a mi madre, en plan... Veo mis mejorías, y ella también me dice fallos, porque a ella también le gusta copiar y también me ayuda. Y además es súper cómodo en casa, porque aquí en el instituto estas... estas como con más presión. Porque en plan por ejemplo, tenemos Dibujo que tenemos que hacerlo en dos horas... pero en casa estás más calmadito. En plan no tienes a Reyes, en plan... ladrándote.*

Investigadora: *¿Y qué es lo que dibujas en casa?*

Alfredo: *Pues me gusta hacer retratos. Me gusta mucho dibujar retratos. Ehhhh... también me gusta mucho hacer cosas de dibujos animados, como se ve. (Mientras está hablado, Alfredo está señalando su hoja de contactos donde están recopilados alguno de*

los dibujos que él ha mandado. Como es usual en las entrevistas que se están realizando, las imágenes de los trabajos que los estudiantes han querido compartir, están colocadas sobre la mesa, para de algún modo, estimular el recuerdo y lograr extraer de los chicos el mayor número de ideas y pensamientos posibles. Esto es algo que está funcionando bastante bien).

Investigadora: *Tengo que decir de Alfredo que, me he visto obligada a grabarle yo el video en el Instituto, y que sólo fue capaz de enseñarme a la cámara un trabajo suyo que había cogido del aula de Dibujo. Luego, un día que recuerdo perfectamente, estábamos hablando en el pasillo, casualmente le veo dentro de la carpeta, una cantidad inmensa de dibujos del tipo de los que posteriormente me envía, y que él no había considerado relevante enseñarme o contarme nada de ellos.*

Alfredo: *Sí. (Se ruboriza y agacha la cabeza sonriendo). Bueno, alguno de ellos son muy antiguos y tengo que, para algunos, utilizar plantilla. Pero fíjate que ahora ya me salen mejor que con plantilla. Este por ejemplo, me ha quedado flipante. (Se ríe). Me gusta mucho dibujar dibujos animados. Y... también me gusta dibujar estilo realista... lo que pasa es que no se me da tan bien, y por eso me gusta practicar. Pero... que me queden las cosas realistas me gustan bastante.*

Investigadora: *¿Sólo te dedicas a hacer dibujos en el ordenador?. Son alucinantes. Me contaste que los hacías con una tarjeta gráfica, ¿no?.*

Alfredo: *La tableta me la regalaron, porque yo la pedí, al ver que mi prima tenía una. Pero a mí me gusta usar también el lápiz. Lo de la tableta está mu guay, porque tú dibujas encima y todo sale en el ordenador. Me enamoré de la tableta a primera vista, un día que fui a casa de mi prima, y la probé, y fue flipante. O sea, me acuerdo yo de ello porque fue en plan Dibooooooooooooooooos.*

Investigadora: *¿Prefieres el lápiz o la tableta?*

Alfredo: *Las dos cosas me encantan. No se decidirme por una. Buenoo, quizás la tableta gráfica porque se pueden hacer muchas cosas. Por ejemplo: los degradados a colores de este.*

Investigadora: *Es súper delicado el dibujo de esta señora.*

Alfredo: *Es un tío y es de estilo Rapunzel.*

Investigadora: *Pues... es que es increíble. Tiene la cara súper fina y la expresión muy delicada.*

Alfredo: *Claro es que todo lo que necesitas para hacer esto con un lienzo, agua, pinceles, pinturas... pero con la tableta... coges el lápiz y a dibujar.*

Investigadora: *¿Y quién dices que le echa un vistazo a estos dibujos?*

Alfredo: *Mi prima María que ha hecho Bellas Artes, mis tíos por parte de mi padre, que pintan todos,... estos no pero los del instituto me los ve la profesora Reyes, que también le saca fallos... Mi padre, mi tío,... No lo hacen profesionalmente, pero si vocacionalmente. Y por parte de mi madre también. Los tíos de mi madre, mi abuela... o sea, que me viene ya de sangre.*

Investigadora: *Oye Alfredo ¿tienes expuesto alguno de tus trabajos por tu casa?*

Alfredo: *Bueno, ahora están en mi cuarto. Mi madre quiere colgar todos los trabajos que estoy haciendo por mi casa. Lo necesita. Sííí. Me lo ha dicho ella así. Son los mejores que estoy haciendo, los del instituto, y son lo que se pueden colgar en el salón. Aunque tengo dibujos de hace dos años, del año pasado (señala en la hoja de contactos). Por ejemplo, este es de este año,... este del año pasado. Te he mandado todos o casi todos los dibujos hechos con la tableta y son los que más me gustan y los que más trabajo me han costado. Porque los otros están hechos en el instituto por obligación. Así que digo yo -pues ya le voy a enseñar los que he hecho yo por mí-.*

Investigadora: *Me gusta mucho que hayas hecho eso, Alfredo. La mayoría de estos dibujos son de chicas.*

Alfredo: *Sí. Porque se me da mejor. Pero ahora estoy practicando más con la anatomía masculina. ¿Sabes? en plan... estos de aquí. Aunque estos..., lo he hecho yo en el instituto, pero como me encantó hacerlos, te los he puesto también. Este, la mano, nos lo puso Marta de castigo. No sé lo que pasó, y nos mandó a dibujar nuestra mano. Y al final, resulta que es uno de los trabajos que más me ha gustado hacer, de verdad, y de los que más me ha gustado.*

Investigadora: *¿Y de dónde copias a estas chicas?*

Alfredo: *Estas son de Disney pero sacadas de mi mente. Y bueno... estas de aquí son en plan las Winx.*

Investigadora: *¿Qué?. ¿En plan cuál?*

Alfredo: *Bueno, Éstas tú no lo sabes quién son, porque te pilla muy tarde (se ríe).*

Investigadora: *¿Qué me pilla muy tarde? (se ríe).*

Alfredo: *Sííííí. Me gusta mucho la fantasía. Y también escribo además.*

Investigadora: *¿A sí?. No me habías contado nada.*

Alfredo: *Sí... bueno tú sabes...era del instituto, pero tampoco era tan importante. Eran de relatos de Navidad, y aunque la verdad que se presentó mucha gente, pero gané, aunque yo no me lo esperaba.*

Investigadora: *¿Y de pintura hay algo a lo que te hayas presentado?*

Alfredo: *No... Bueno, así en plan... amiguelo barra desconocidos... sí, pero lo que te daban era por participar y además eran hechos con plantilla. Así que tampoco lo cuento como una victoria. Pero aparte de eso no me he presentado nunca, porque... no tengo tiempo básicamente. A veces digo...-me voy a presentar a un concurso-. Pero luego, se me va la... pero la... y pierdo el tiempo, y se me va todo a tomar por culo. Lo siento por la expresión... Pero se va mucho al garete, vaya, porque al final se me olvida. No lo tengo mucho como algo importante.*

Investigadora: *Tengo que decir que Alfredo es un poco despistado.*

Alfredo: *Sí (se ríe). Soy un auténtico desastre. Y me lo dice todo el mundo. Pero desastre completo.*

Investigadora: *Tienes una frase en tu video que dice... Bueno, antes te quiero explicar, antes de leerlo, que se trata de una frase que he sacado de la transcripción de tu video, y que yo paso al papel exactamente como tú la dices, con sus pausas, sus silencios, ... en fin, con todo. Ahora si te leo: <<desde pequeño me ahhh... vamos, que me alejo del todo con el dibujo, y desde que lo descubrí, todo fue a más hasta que llegué aquí>>.*

Alfredo: *Sí. Que todo fue a más en plan... desde que empecé a dibujar me empezó a gustar cada vez más, y más, y más, y más, hasta que llegó ya un punto en el que lo hacía todo el tiempo y me encantaba. Es que era como si lo necesitase. Hasta llegar a aquí. Como si me fuese... hasta que llegase al punto de no poder vivir sin dibujar, ¿sabes?. Que en serio, no. A mí me quitan el dibujo... a mí me cortan la mano, y me matan... directamente... es que no puedo.*

Investigadora: *Sí. Es verdad, que en el video también dices, cuando hablas de tu futuro, que NECESIIIIITAS dedicarte a algo de Arte. Y lo dices de una manera muy expresiva, con manos, la entonación, y con todo el cuerpo.*

Alfredo: *Sí, porque lo necesito. Es que no sé a lo que me quiero dedicar, pero sea lo que sea, algo de Arte. Ya sea Historia, sea Dibujo, sea Pintura, Escultura no sé, porque me gusta, pero no se me da muy bien. Pero también me gustaría Diseño Gráfico o Ilustración. De hecho también me encanta la Arqueología; sería Historia del Arte, descubrir cosas nuevas... sería genial. Me encanta, y además soy una persona muy curiosa y... ¡Dios, me encanta!... Me encantaría.*

Investigadora: *En el video, es verdad que me dices que... la Pintura y la Escultura te lo han descubierto aquí.*

Alfredo: *Bueno, como ya hemos dicho, yo soy muy desastre, y mi profesor de primero de la ESO me hacía mucho bulling con eso. Y me decía que estaba todo el tiempo manchándome. Mi madre, llegaba yo a casa lleno de pintura...Y los cuadros al final me salían un asco... directamente. Y como que... he adquirido esa calma y esa destreza aquí. En el bachillerato artístico. Y cuando he adquirido esa destreza, pos ma empezao a gustá. Porque claro, antes es que se me daba mal. Y era como... como al Dibujo Técnico, que le he cogido una manía especial.*

Investigadora: *Desde el principio del video, insistes en decir que el Arte es tu vocación, que has nacido así... Lo defines incluso como una oreja o como una nariz...*

Alfredo: *Sí. Porque... veo el Arte como una parte de mí, y sabes que... es como si no me la pudiese despegar, como si fuese..., no sé, como un órgano que hubiese nacido dentro de mí. Como si estuviese ya implícito vaya. Que a veces pienso, que yo en verdad he nacido para hacer Arte. No sé hacer otra cosa. Para mí el Arte es como mover un dedo, es algo que hago. Como si fuese una necesidad vital. Es como comer o yo que sé.*

Investigadora: *Es muy bonito eso de decir que sientes el Arte como una necesidad vital. Lo defines en el video como una vía de escape, que te alivia mucho...*

Alfredo: *Sí. Yo es que soy una persona que... a ver,... yo en su momento tuve problemas, he sufrido bulling... bastante. Y eso como que me ayudaba a escaparme. Siempre, siempre, siempre. De hecho,... me han llegado a castigar veces en mi colegio por dibujar en clase, porque se estaban metiendo conmigo, y yo lo que hacía era dibujar para distraerme. Y como en clase no se dibuja... illo... fatal. Pero que es una vía de escape y me calma mucho. Como que me tranquiliza interiormente. Y dibujo cualquier cosa, en plan... cosas realistas que necesiten su concentración, porque si me concentro, me concentro en otra cosa que no sea el exterior, ¿sabes?, y es en plan... no haga más ná. O sea, que... es dibujar y ya está, y no hay otra cosa más en el mundo.*

Investigadora: *Dices que es una forma de expresión.*

Alfredo: *Sí... yo creo que dibujando, pintando, creo que se pueden expresar muchas cosas. El Arte es como un medio de comunicación como lo puede ser la tele o las películas, la música, bueno de hecho la Música es un Arte. No sé queeee, que es como una vía de... comunicación. Como enviar un correo o escribir una carta. Yo creo que puede ser exactamente lo mismo. Creo que puede transmitir igual.*

Investigadora: *Una frase que también dices es que: <<puede ser una forma de aprendizaje porque te puede enseñar muchas cosas>>.*

Alfredo: *Claro. Puedo poner el ejemplo de miii,... o sea, el año pasado en sociales analizábamos muchas imagines: cuadros históricos y todo eso y... aparte también te puede enseñar muchas lecciones en plan... Te puede enseñar como sentimientos y todas esas cosas, en plan... Te puede enseñar a sentir cosas y te puede enseñar también cosas que te pueden servir en plan... para el aprendizaje como lecciones históricas o todo eso. Pero aparte de eso, te enseña a sentir, a emocionarte con algo o yo que sé. Simplemente eso.*

Investigadora: *¿Desde dónde vienes tú a clase?.*

Alfredo: *Desde Lebrija todos los días en tren. Y tardo 45 minutos y una hora. Y luego para volver lo mismo.*

Investigadora: *¿Y cómo lo llevas?. ¿Te merece la pena el esfuerzo?.*

Alfredo: *Bueno... Ahora tengo más ojeras que cuando empecé el curso. Es súper cansancio... pero al final merece la pena. Sí. A mí sinceramente me merece la pena.*

Investigadora: *Bueno pues... ya casi estamos terminando. ¿Cómo ves tu futuro como artista?.*

Alfredo: *Espero que dentro de unos años cambien un poco las cosas y el negocio del Arte... como que... avance un poco. Pero esto es lo que me gusta, y espero poder comer de ello. Además... no creo que me pueda dedicar a otra cosa. Como no me dedique a algo de Arte... va a ser en plan ¿qué hago yo ahora con mi vida?... No me imagino dedicándome a otra cosa que no sea el Arte. ¿Poder comer del Arte?... Supongo que lo tendré que descubrir en un futuro.*

Investigadora: *Bueno, pues ya me contarás que pasa.*

Alfredo: *Ya te contaré (se ríe).*

Investigadora: *Unas últimas preguntas: ¿Te suena este documento?*

Alfredo: *Síí. Son las instrucciones para hacer esto.*

Investigadora: *Sí. Este documento que te enseñó, os lo di al principio y también os lo mandé por correo electrónico. Te leo el primer párrafo: << se persigue que el sujeto haga mención sólo de aquellos objetos y acontecimientos más relevantes, que guarden relación con su experiencia de vida relativa a la práctica y la Educación Artística>>. ¿Crees que el video, junto con lo que me enviaste, recoge todo esto?*

Alfredo: *Sí. Yo creo que sí. Creo que he dicho todo lo que me ha marcado bastante respecto al Arte. En realidad, no sé... porque quizás haya habido bastantes cosas que me hayan marcado... pero yo creo que las más importantes están recogidas en el video.*

Investigadora: *Vale. Más abajo dice, continuo leyendo: <<se pretende que a través del uso de este tipo de herramienta, el sujeto participante sea capaz de expresar con mayor confianza y claridad sus pensamientos, sentimientos y acciones>>. En tu opinión, ¿has podido expresarte cómodamente con la realización de este tipo de actividad?*

Alfredo: *Creo que sí. Respecto al Arte... nunca me había expresado así, ¿sabes?. Es que no sé. No suelo hablar de esto mucho. Pero... creo que me he expresado bien, en plan, creo que he dicho todo lo que siento.*

Investigadora: *Entonces dices que has podido expresar tus sentimientos e inquietudes respecto al Arte, con la actividad de las "historias de vida", ¿verdad?*

Alfredo: *Sí.*

Investigadora: *¿Has encontrado alguna dificultad al hacer esto?*

Alfredo: *¿Quitando el tiempo?*

Investigadora: *Sííí. Quitando el tiempo. ¿Te ha costado trabajo o te ha supuesto algún esfuerzo?*

Alfredo: *No, no, no, ¡qué va!. La verdad es que tampoco entiendo por qué no había hecho esto antes. Porque ha sido en plan... muy liberador, ¿sabes?, en plan... lo he dicho todo. Pero... no le he encontrado ninguna dificultad. Para nada, para nada. Ha sido genial, de verdad.*

Investigadora: *¿Si?. Me alegra mucho oír eso. Oye Alfredo y ¿crees que te ha faltado algo por comentarme?*

Alfredo: *No. De hecho, en lo que hice más énfasis en el video, lo hemos comentado todo.*

Investigadora: *Tengo que decir que él es un chico muy expresivo con su lenguaje, y que la entonación que usa dice también mucho de cuáles son sus sentimientos al respecto de lo que está hablando. También con sus ojos expresa mucho.*

Alfredo: *Sí. Es verdad que soy muy expresivo en ese sentido.*

Investigadora: *Bueno pues quiero darte de nuevo las gracias, y gracias por tu tiempo (se sonríe).*

Alfredo: *(Se sonríe) Gracias a ti.*

5.4. Transcripción de la entrevista a Borja

Asistentes: Investigadora (en calidad de entrevistadora). Borja (entrevistado)

Fecha: 11 Junio del 2015

Lugar: Zona de estudio localizada en el hall del instituto

Duración: 00:40:21:4 h

Investigadora: *Vale. Estoy sentada aquí con Borja, ¿no es así?.*

Borja: *Sí.*

Investigadora: *Borja, te quiero agradecer que me estés ayudando con mi investigación. Sé que estás muy liado y que entre tu fotografía, el ir y venir, y bueno..., sé que tienes una vida muy completa y complicada, y sé que de verdad estás haciendo un esfuerzo para ayudarme con esto.*

Borja: *De nada.*

Investigadora: *Te quiero explicar lo que vamos a hacer ahora, con esta entrevista. En primer lugar, a pesar de que le estemos dando el nombre de entrevista, no quiero que te lo tomes como algo serio y rígido, tú ya me conoces.*

Borja: *Vale, vale.*

Investigadora: *Hemos hablado mucho y mucho en clase y en los pasillos, y en esta ocasión no va a ser muy diferente nuestra conversación de las que ya hemos tenido.*

Borja: Sí, sí.

Investigadora: *El propósito de esta entrevista es ampliar y/o confirmar algunas de las cuestiones que me has contado en tu video. Para poder trabajar luego con esta información, voy a grabar la entrevista utilizando para ello la grabadora que incorpora el móvil. ¿Tienes alguna duda al respecto?. ¿Estás bien en este sitio?.*

Borja: Sí, sí. Súper cómodo. No te preocupes.

Investigadora: *Este es el sitio que los profesores y yo hemos considerado más conveniente para realizar las entrevistas. Realizándolas en este lugar, no necesitamos permisos, ni establecer una cita con ningún profesor para que nos acompañe mientras hacemos este ejercicio.*

Borja: Vale.

Investigadora: *Quiero recordarte también el tema central de la Tesis, que como bien sabes, trata de descubrir y exponer el bagaje artístico previo y/o paralelo de los estudiantes de Educación Artística, es decir, tuyo y de tus compañeros, así como vuestras preocupaciones, inquietudes y ambiciones al respecto del mundo del Arte, para que de este modo, sea posible proporcionar en clase temas afines a vuestro conocimiento e interés. ¿Alguna duda entonces?.*

Borja: No.

Investigadora: *Para ayudarnos en la entrevista, traigo la grabadora, como te he dicho, la transcripción de tu autobiografía que he analizado previamente, la hoja que os pasé en su día, con las instrucciones para la elaboración del video y un par de folios con las imágenes del material que has considerado oportuno compartir conmigo. Entre las imágenes que te enseñé aparecen algunas extraídas del video donde sales tú. ¿Me confirmas que puedo usar estas imágenes y nombrarte en mi investigación?.*

Borja: Claro hombre.

Investigadora: *A continuación yo te voy a ir haciendo algunas preguntas o planteando algunos temas acerca del video, y también, del material que has compartido conmigo, para que las vayamos comentando. El motivo de hacer la entrevista, en este momento, es el de aclarar la información que me das en tu "historia de vida", para asegurarme de que he comprendido lo que me cuentas, y también, para ampliar la información que das en esta. ¿Te parece si empezamos ya a analizar el video que me enviaste?, ¿Tienes alguna duda o algo que quieras preguntarme ahora?...*

Borja: *Vale. No tengo dudas.*

Investigadora: *Empezamos entonces, si te parece.*

Borja: *Vale.*

Investigadora: *Dices en tu video que desde los cuatro años quieres dedicarte a dibujar, ¿cómo es eso que un niño de cuatro años lo tenga ya tan claro?.*

Borja: *Porque me gustaba muchísimo, muchísimo, muchísimo, lo que es el tema del dibujo. En plan, en mi familia nadie dibuja, pero a todo el mundo le gusta muchísimo el Arte. Entonces en mi casa, quieras que no, tengo muchísimos cuadros, ¿vale?. Siempre mi familia ha estado muy relacionada con el Arte. Y desde chico, me llamaba mucho la atención lo que es el tema del dibujo y de lo que es la pintura un montón. Entonces quería que me apuntaran a clase y aprender a dibujar por mi sólo y eso. A mí no me gustaba nunca el deporte, y siempre me ha gustado el tema artístico, así en plan expresividad con el cante, el baile, el dibujo. No me llama la atención otras cosas que no estén relacionadas con el Arte, la verdad. El dibujo, la fotografía también me llama la atención un montón.*

Investigadora: *Ya hablaremos de tu pasión por la fotografía con más detenimiento. Me has hablado de tu hermano...*

Borja: *Sí. Me llevo siete años con él, y no tenemos nada que ver. Pero como él era mayor que yo, siempre veía lo que hacía en el colegio, en las clases de Plástica, y me llamaba mucho la atención. Me acuerdo muy bien de una calabaza que hizo de barro, que se le metía una velita dentro y me llamaba mucho la atención. Además siempre estaba dibujando. Él ahora es militar y nos diferenciamos mucho. Y me llamaba muchísimo, muchísimo la atención, que siempre estaba dibujando. No sé porque, pero me llamaba muchísimo la atención. Y una escultura que hizo él, porque se le daba muy bien hacer cosas con barro. Se le daba muy bien la parte artística y siempre llevaba algún trabajo a casa, y yo también quería hacer eso. Yo tendría cinco o seis años cuando pasaba eso.*

Investigadora: *Uhhmm ¿Desde dónde vienes al instituto todos los días Borja?.*

Borja: *Desde Carmona. Ehhh.... En mi pueblo no hay bachillerato de Arte... hay una casa de la cultura donde va la gente de vez en cuando a dibujar, pero que no le prestan atención a eso. Y yo quería estudiar bachillerato artístico porque quería estudiar Diseño y quería, aparte quería aprender muchísimo sobre Arte, porque aparte del dibujo y eso, también me gusta muchísimo contemplar los cuadros. Me gusta muchísimo contemplar los cuadros y me puedo llevar horas viendo un cuadro, aunque no sepa realmente interpretarlo*

bien, y me quedo en plan..., absorbo con cualquier elemento que tenga. Y quería coger este bachillerato, porque me llama mucho la atención, y es a lo que me quiero dedicar. Y como en mi pueblo no lo había, pues tengo que venir aquí a Sevilla.

Investigadora: *Volviendo un poco a lo que me comentas acerca de que te quedas absorbo mirando cuadros y que te gusta, ¿eso es algo que han fomentado en tu casa de manera directa?*

Borja: *Noo. Mis padres no me han llevado a museos ni nada de eso. Aunque ellos tienen muchísima cultura en eso y ellos tienen también muchísimo, muchísimo arte comprado. Hay un cuadro en el salón que es una especie de bodegón, y tiene como una especie de rotura que siempre me quedo mirando esa parte exactamente como está, y me paso un montón de tiempo mirando eso... que me llama un montón la atención. Aparte es que ni se ve. Es una tontería a lo mejor, pero me llaman mucho la atención los detalles que son... digamos menos notorios. Pero ellos, no se han parado nunca a mirar todo ese Arte que ha entrado en casa. No he hecho mucha vida con ellos. Pero sí que es verdad, que yo sólo he podido ver mucho Arte en mi casa. Al revés, ellos nunca me han dicho que me acercara a ver esas cosas.*

Investigadora: *¿Que me puedes contar de la educación artística que recibiste en el colegio?*

Borja: *A los siete u ocho años estuve en clase de dibujo por las tardes, pero no me gustaba como lo daban. Eran niños más grandes que yo, pero en verdad, nadie hacía nada, y me quité porque no hacía nada allí. Luego lo normal en plan de EPV (se refiere a Educación Plástica y Visual), más lo que he hecho yo, en plan... en mi casa desde chico.*

Investigadora: *Sí que mencionas que no has tenido la oportunidad de que tus padres te pagaran academias y todo eso.*

Borja: *No porque no les gusta. Ellos no ven el Arte como eso. Te lo voy a explicar. A ellos les encanta el tema de un cuadro porque es súper bonito, pero cuando yo les he dicho que quería estudiar Bellas Artes, y mi madre no me dejaba ni muchísimo menos. Vamos que se ha tenido que hablar con mi tutora quince mil veces, incluso cada vez que saco malas notas me amenaza con quitarme del bachillerato de Arte. Porque es una cosa que a ella, no le parece una salida de vida rentable. Ella lo que quiere en realidad es que yo sea o abogado o médico, y a mí no me gusta, la verdad. El año pasado incluso profesores míos tuvieron que hablar con ella para que me dejaran. También insistí en este instituto porque siempre me han dicho que era el mejor para eso, incluso el que más nivel tenía... aunque*

este año estoy amargado, pero me acuerdo que cuando me cogieron estaba deseando entrar. Me pierdo de lo que te estoy contando, perdón.

Investigadora: *Sí. Además estás tocando al mismo tiempo varios temas y me está pasando a mí también. Porque has dicho por ejemplo, lo de que es el mejor bachillerato de Arte. ¿Quién dice eso? Te lo pregunto porque me lo estáis diciendo todos.*

Borja: *En mi instituto lo decían de este para hacer el bachillerato artístico. Te dan la oportunidad de coger cinco centros... no me acuerdo muy bien de cómo era lo de la matrícula... pero yo siempre tenía en la cabeza lo de este y la Escuela de Arte. Pero en realidad no sé cuál es la razón.*

Investigadora: *¿Cómo has aprendido a hacer lo que ahora haces?*

Borja: *A mí nadie me ha enseñado, en plan, este año he empezado a dibujar, y en realidad es lo que más me ha costado, y ahora me lo están valorando. Incluso me costó mucho encajar en la clase, en plan, mis primeros dibujos estaban suspensos porque eran muy malos, porque como nunca he tenido, por así decirlo, alguien que me enseñe a..., como tengo que dibujar las cosas, pos lo que dibujaba eran cosas que salían de mi cabeza. A ver, a lo mejor tenía un modelo referente pero era Mickey Mouse... nunca me había dado por dibujar un retrato, ni intentar hacerlo realista ni nada de eso. Entonces, me ha costado muchísimo el encaje y eso. Y... yo que sé, que no sé explicártelo... que nadie me ha enseñado a dibujar, pero que este año, cuando he entrado aquí... que lo que quería era eso, aprender a saber manejar el Arte, y saber tratarlo bien, porque aunque por ejemplo, me pueda llevar mirando un cuadro mucho tiempo, mmm no se valorarlo en realidad con un espíritu muy crítico. Si no tengo unos conocimientos medios... Y este año que he empezado a saber encajar y a saber componer los cuadros y eso pues... po yo que sé, valoro mucho más lo anterior y lo de ahora. En realidad me ha supuesto un esfuerzo iiiimpresionante tener que venir aquí, porque en verdad lo de la hora de camino,... eso es un coñazo. Pero ya si le sumas, que toda la clase por ejemplo, tiene un nivel bastante bueno porque por ejemplo, aquí no sé por qué, pero los niveles que tenían todos ellos de dibujo eran bastante altos. Cuando yo el nivel que tenía de dibujo eraaa bastante, bastante básico. No habíamos dado muchas cosas... y que aunque, en los primeros dibujos estuviéramos todos muy igualados teníamos todos muchos más conocimientos que yo, y... Me costó un montón de trabajo empezar a subir por lo menos al nivel de la clase. Y luego, empezar a subir hasta por lo menos hacer los dibujos de ahora.*

Investigadora: *Entonces ¿ha habido progreso?*

Borja: *Sí. Pero con muchísimo trabajo, porque he tenido que aprender a dibujar según lo que me ha enseñado Marta (profesora de la asignatura de Volumen). Sí porque tenemos otra profesora de otra asignatura, que nos lo tenía que haber explicado todo eso... pero Marta nos ha explicado mucho. Eso que no lo escuche la otra... (Se ríe).*

Investigadora: *Vamos por partes.*

Borja: *Es que se me va la pinza. Este año di el Constructivismo en Volumen y me encantó. Y se ha convertido en uno de mis movimientos favoritos y... Este año he podido empezar a ver Arte, y a producirlo por así decirlo más o menos. ... No sé decirlo, pero mejor que antes. Porque antes, lo hacía pero no era consciente de las bases y de las cosas de cómo tenía que hacerlo... Entonces es como... el aprender, el hacer algo y el descubrimiento de más conocimiento... el pasado y el futuro... eso es lo que significa mi tatuaje este de aquí. Es que es una paranoia pero...*

Investigadora: *Noo. Entonces Borja, ¿todos estos trabajos que me has enviado de cuando los has hecho?.*

Borja: *Todos son de este año. Del instituto. Bueno, menos las fotos.*

Investigadora: *Sí, en cuanto a eso... tengo que decir de Borja que consumir no sé si consume Arte pero producirlo... Hace una cantidad de fotografías que ahora me contarás, y también me ha dicho que hace grafitis... Pero vamos a terminar con el tema de la formación. ¿Qué tal las clases de Plástica?. ¿Por qué dices que tu nivel era tan básico?.*

Borja: *No sé. A lo mejor he hecho flores, diseños de ropa, pero todo sacado de mi cabeza, que nunca he tenido que aprender a dibujar a partir de la realidad, sino una cosa que la producía mi mente. Entonces este año, o sea en realidad este año, lo podríamos traducir como copiar imágenes. Todo lo que hacemos es copiar imágenes para aprender a encajar, para aprender a hacer una composición. Todo está basado en hacer las cosas.*

Investigadora: *Esas copias de imágenes... ¿las ves como algo positivo?.*

Borja: *Sí, sí. Si en realidad es lo más positivo que he sacado este año del dibujo.*

Investigadora: *Uhhmm. Te quejas en el video de que vienes sólo, de que no tienes a nadie que te ayude, de que tienes que esforzarte día a día, de que no tienes a nadie que te diga si un dibujo está bien o está mal... ¿a qué te refieres con tanta negatividad?.*

Borja: *Vamos a ver. Te explico. Soy una persona que soy muy, muy, muy negativa, y me agobio muy, muy rápido. Entonces, no es que necesite que me digan que las cosas*

están bien, sino... necesito tener la seguridad de que lo que estoy haciendo está bien. Porque lo de venir aquí, depende de la calificación que tenga. Entonces... si yo no saco fruto sobre lo que estoy haciendo ahora, no voy a poder seguir haciéndolo porque... no sé si me entiendes... Digamos que estoy estudiando aquí, como condicional con mi madre. Entonces, estoy muy agobiado. Ya no tanto con aprender, y con saber hacer las cosas bien, sino con sacar resultados. Porque si no saco esos resultados, no voy a poder hacer lo que me gusta. Porque aunque me suponga una hora de autobús, y sea un coñazo, y termine mucho más cansado... Estoy haciendo lo que me gusta y eso es lo que muchas veces me anima para seguir. Pero... sí es verdad que siempre necesito alguien que me diga que está bien o que va bien. Porque me da miedo no tener los resultados. Y no tengo a nadie que me diga eso allí. Tengo que mirarlo yo sólo y preguntarle a los profesores.

Investigadora: *Lo que quieres decir es que fuera del instituto no puedes contar con nadie para tratar de estos temas.*

Borja: *Eso es. Es que necesito que me digan cuales son mis errores. Necesito sacar el mayor rendimiento para sacar mejores notas.*

Investigadora: *Ahora sí. Estaba deseando preguntarte por esto, que es algo que descubrí fortuitamente en una conversación que tuve contigo un día. Y que además, no sé muy bien por qué, es algo que no se te había ocurrido comentarme en el video. ¿Me cuentas algo de tu pasión por la fotografía?.*

Borja: *A ver. Yo desde siempre me ha gustao la fotografía. Ese es otro trauma que tengo ¿vale?. En plan, de mí... de cuando era pequeño... no hay fotos apenas, pero sí las hay de mi hermano mayor.*

Investigadora: *Suele pasar eso.*

Borja: *Y con doce años empecé a hacer fotos, porque quería tener fotos. Y me las hacía yo mismo. Me acuerdo que yo se la pedí a mi madre. Era una cutre pero... Me obsesioné con que tenía que haber fotos mías por la casa. Luego empecé con las redes sociales que entonces tol mundo hace fotos y cuelga fotos. Entonces, ya empecé con las fotografías digamos... artísticas. Fotos con poses, con indumentaria... porque como también me quiero dedicar al mundo del diseño y de la moda... poo la fotografía también me sirve muchísimo pa eso. Porque en las fotografías que hago están maquilladas, peinadas por mí, también la indumentaria... Por ejemplo, en esta (Borja señala algunas de las fotos incluidas en su hoja de contactos) y en esta les he peinado yo. En esta de Laura, estuve dos horas con ella.*

Investigadora: *Lo que veo aquí es que Laura, que es una compi que me está ayudando también en la tesis, te ha ayudado también posando como modelo para tus fotos.*

Borja: *Sí. Estos también están aquí en el instituto. Yo los elijo en función de sus rasgos que me dan ideas para hacer temáticas distintas. Que no hago fotos a cualquiera. Yo elijo todo; la temática, la indumentaria, el contexto,... todo. Y me gustaría cuando tenga bastantes reportajes, que tengo aquí (me enseña algunas fotos más en el móvil), que tengo fotos individuales y grupales, y exponerlas. Tengo ya más sesiones organizadas para cuando no tenga exámenes.*

Investigadora: *¿Y estas chicas de aquí?*

Borja: *Esta es de otro instituto, pero está también en bachillerato artístico. Y este de aquí, este es, bueno su nombre artístico... bueno, este es del centro... casi todos los que salen, anda... en realidad no me había dado cuenta,... todos los que salen están relacionados de una manera u otra con el mundo del Arte.*

Investigadora: *Entonces, sí que compartes tu arte con las personas de tu mismo entorno.*

Borja: *Sí es verdad. Es que son las que más se prestan, y también aportan muchísimas ideas. También es verdad que me acabo de dar cuenta... de que estas personas son las que más se prestan, y otras personas que no están metidas en este mundillo no se prestan.*

Investigadora: *Me gusta que este ejercicio te esté sirviendo para descubrir, o que tomes conciencia, de ciertas cosas en las que antes no te habías parado a pensar. Me gusta que vosotros también saquéis partido de este ejercicio, y así además, es con la idea que lo concebí, es decir, así quería que pasara. Que esto sea una autorreflexión y una toma de conciencia de vuestra identidad como artistas.*

Siguiendo con el tema de las imágenes... ¿Y este collage?

Borja: *Este me gusta mucho y tiene muchos significados, aparte de que me gusta mucho esta foto mía. Aquí es que yo vivo en un pueblo como te he dicho y en cuanto destacas un poco, o más bien... te diferencias un poco del resto de la gente... es que la gente vive totalmente de la opinión pública. Si te das cuenta, aquí aparece mi pueblo estampado sobre mí, y aquí aparecen unas llamas y una cámara...*

Investigadora: *Es verdad, no me había dado cuenta.*

Borja: *Eso es que estoy en el punto de mira, y que estoy atrapado en este lugar, y estoy intentando salir de allí. Es que no se ve muy bien aquí.*

Investigadora: *Ya claro. Es que la calidad de la impresión es algo baja y no se ven los detalles muy bien. Porque además están las fotos pequeñitas en la hoja de contactos. No te preocupes por eso que en la Tesis irán a mayor tamaño y calidad.*

Borja: *Para mí, esta foto es muy expresiva (dice refiriéndose al collage que estábamos analizando) y no todo el mundo en realidad se da cuenta de todo lo que significa. Y si en realidad te paras... y lo miras despacio, puedes sacar casi todo el significado. Esto lo hice para una asignatura del instituto.*

Investigadora: *¿Qué haces con tantas fotos?. ¿Expones?, ¿vendes tu trabajo?.*

Borja: *Es verdad, empecé a contártelo antes. Yo las subo al Instagram y también para este año quiero exponer algunas de las imágenes. No todas ni mucho menos, pero sí las que me parezcan mejor, las quiero exponer en mi pueblo. Porque muchas veces en los bajos del ayuntamiento de mi pueblo, en verano, en las fiestas patronales, que dejan exponer a los artistas jóvenes. Que tiene unos bajos muy bonitos mi ayuntamiento.*

Investigadora: *¿De verdad? Pues avísame y me paso por allí.*

Borja: *Sí vale. Ahora lo que tengo es una cita con el alcalde y estoy to preocupado. Me ha dado cita para la semana que viene. Y eso es para que le exponga mi proyecto de una sesión de fotos que tengo previstas. Ya me han preguntado alguna gente que si cobro por hacer las fotos pero... yo no cobro, porque yo sólo hago lo que quiero hacer y que sale de mi cabeza. Lo hago porque me gusta, pero no por obligación.*

Investigadora: *Borja mientras me está hablando, me está enseñando fotos del móvil, me está buscando su programación de sesiones con las temáticas,...*

Borja: *Y además no dejo de cambiar de temas y de hablar to rápido... Mira estas son las otras fotos que te dije... (me enseña fotos del móvil de otra de las sesiones que me había hablado en clase). Tengo otra sesión pendiente con esta gente, que también son del instituto. Sí, porque es que en mi pueblo no hay gente que se preste a esto, ni por el bien artístico, ni por el bien de pasárselo bien. Porque en realidad, las sesiones no son serias. Y mientras que aquí hay niñas que están encantadas de que las maquillen, que las peinen, que les diga cuatro cosas... allí no hay gente así. En las sesiones nos estamos riendo y por eso salen fotos muy naturales, aunque también hay fotos muy posadas, porque son fotos muy idealizadas mías. Tu sabes, las sesiones..., tengo sesiones hechas de "Los cincuenta",*

"Los ochenta" y ahora quiero hacer de "Los noventa"; acerca de cómo se establece en un instituto un grupo de personas, la sociedad; las niñas populares, el grupo de los marginados, los nerd por así decirlo, que son los empollones... Es que no sé explicártelo.

Investigadora: *Sí, sí. Te estoy entendiendo perfectamente.*

Borja: *Es un poco de las clases sociales que se dan en cualquier instituto.*

(Durante los próximos diez minutos Borja cuenta todo, absolutamente todo, lo que tiene pensado, para sus próximas cuatro sesiones que tiene ya programadas. Localización, estilismo, quien aparece en que escenografías...)

Investigadora: *¿De dónde sacas tantas ideas?*

Borja: *Es que no lo sé. A lo mejor estoy pasando por la calle... me copio de nadie. Me sale escuchando canciones o así. En plan, en cuanto tengo una idea y pienso lo que quiero hacer busco a las personas que quiero para esa sesión. Es que se me viene a la cabeza, no es que yo me inspire en nadie.*

Investigadora: *¿Con el dibujo te pasa lo mismo?*

Borja: *Con el diseño sí. A lo mejor un estampado me da ideas para un peinado, y un maquillaje y una indumentaria. Es que no sé explicarme.*

Investigadora: *Sí, sí. Te estás explicando perfectamente. ¿Piensas que es posible que llegues a vivir de tu Arte?*

Borja: *Me gustaría. Pero no creo que sea una persona tan buena como para poder llegar a sacar beneficio de todo esto. Pero me gustaría.*

Investigadora: *Borja voy a leerte un párrafo casi completo de tu video para que me lo expliques. En este párrafo defines lo que para tí es el Arte y...*

Borja: *Vale.*

Investigadora: *Y dices <<el Arte me llena porque puedo expresarme como muchas veces no lo puedo hacer. Porque pienso que de un dibujo puedes expresar cosas inexistentes, que solamente estén en tu cabeza y cosas que ya existen. Puedes ver distintas realidades. Entonces creo que es una forma de expresión muy, muy, grande en la que puedes definir como ves tú las cosas y como las percibes>>.*

Borja: *Pues como te he contado, de mi cabeza salen muchísimas cosas que no existen. Entonces puedes expresar cosas que la gente no sabe, entonces... Nunca puedes*

expresar nada por medio de las palabras que sólo existe en tu cabeza. Solamente el Arte es la expresión que te deja dibujarlo o plasmarlo para que la gente pueda en realidad ver una idea o un concepto que tú tengas. Entonces, para mí el Arte es que es la forma de expresión más grande que hay. Incluso más que el lenguaje. Porque... con una imagen puedes ver muchísimo más que con algo que te transmita una palabra... Aparte, suele llegar a un concepto más concreto que una palabra, porque una palabra la puedes decir en cualquier tono... pero una imagen, es una imagen igual para todos. O sea, a lo mejor es más difícil llegar a equívoco con ella. Es que no sé cómo decirlo...

Investigadora: *¿Piensas entonces que el mensaje que llega a todos es el mismo?*

Borja: *En la mayoría de las veces, por ejemplo, en las fotos... en la mayoría sí. Es que también... se pueden manipular y hacer... Es que es muy difícil... explicar el concepto de Arte es muy difícil.*

Investigadora: *Tengo que decir que con el poco tiempo que tiene siempre, pues Borja, no pudo preparar el video, sino que lo hizo de manera espontánea y... la verdad es que dices en el algunas cosas que me han parecido bastante interesantes. Y por ejemplo lo de explicar el concepto de Arte, que no es algo que se os pida expresamente, pues... bueno tanto tú como la mayoría de los compañeros, os habéis sentido con la necesidad de intentar al menos explicar pues eso, lo que para vosotros es el Arte.*

Borja: *Sííí.*

Investigadora: *Bueno. Pues está a punto de llegar la hora y quiero que no me falte hacerte unas últimas preguntas. ¿Recuerdas este documento?*

Borja: *Sí, lo que nos diste el primer día para que te lo firmaran los padres.*

Investigadora: *Eso es. Pues quiero leerte algo que aparece en el documento y hacerte unas preguntas muy cortitas. Te leo: << se persigue que el sujeto haga mención sólo de aquellos objetos y acontecimientos más relevantes, que guarden relación con su experiencia de vida relativa a la práctica y la Educación Artística>>. ¿Crees que tu video junto con el material que me has enviado abarca esto que se os pedía?*

Borja: *Sííí. Bastante.*

Investigadora: *Algo más adelante dice: <<se pretende que a través del uso de este tipo de herramienta, el sujeto participante sea capaz de expresar con mayor confianza y claridad sus pensamientos, sentimientos y acciones>>. ¿Crees que has podido expresarte?*

Borja: Sííí.

Investigadora: *Y ahora que nos hemos extendido más con lo que me has contado y que le hemos dado un repaso al video y a los trabajos... ¿crees que faltaría algo por añadir?, ¿crees que está todo?*

Borja: *Lo veo bastante, bastante completo. Lo que si me falta es mandarte lo del grafiti que te he dicho ya varias veces.*

Investigadora: *Sí. Lo puedes enviar en cuanto te sea posible. Tengo ganas de verlo. ¿Borja te ha costado trabajo hacer esta actividad?*

Borja: *No para nada.*

Investigadora: *¿Y qué te ha parecido la experiencia?*

Borja: *Poo bastante guay. Porque no todo el mundo se interesa por lo que pensemos ni por las experiencias que tengamos en el Arte. Si no que mucha gente discrimina directamente a las personas de... por ejemplo, sin saber nada, solamente porque te guste el Arte, la gente ya te discriminan de una forma extraña..., no sé por qué. Y que alguien se interese y quiera hacer una Tesis y eso... me parece interesante porque se intentan interesar por unos marginados del instituto.*

Investigadora: *No lo sientas así. Muchas gracias de verdad por tus palabras y tu tiempo, de verdad Borja.*

Borja: *De nada. La pobree, después de la paliza que te he dado.*

Investigadora: *Nooo. Eso en ningún caso. Que me ha gustado mucho escucharte. Gracias por todo.*

Borja: *A ti.*

5.5. Transcripción de la entrevista a Helena

Asistentes: Investigadora (en calidad de entrevistadora). Helena (entrevistada)

Fecha: 10 Junio del 2015

Lugar: Zona de estudio localizada en el hall del instituto

Duración: 00:27:54:6 h

Investigadora: *Estoy sentada en esta ocasión con Helena, tras haberle pedido permiso a su profesora de la asignatura que ellos llaman Alternativa, para poder realizar la entrevista. ¿Es así Helena?*

Helena: *Sí, así es.*

Investigadora: *Antes de empezar... este es el lugar más conveniente que los profesores y yo hemos considerado para celebrar las entrevistas. Es lo más cómodo para no tener que estar acompañados por ningún profesor del centro, y además está disponible siempre que queramos. ¿Estás bien aquí?*

Helena: *Sí, claro.*

Investigadora: *Quería darte las gracias por ser tan cumplidora, en primer lugar, y también por seguir mostrando interés después de algún mal entendido que hemos tenido con los grupos de clase y los cambios de aula (sonríe). (Durante un mes y medio, ha habido estudiantes que querían participar en la investigación, a los cuáles no me he vuelto a dirigir tras haberles comentado el proyecto que iba a llevar en marcha. A pesar de que sólo existen dos grupos de bachillerato artístico; 1º A y 1º B, los cambios de aula para las optativas, han hecho que se me despistaran un grupo de cinco voluntarios deseosos de formar parte en esta investigación. Afortunadamente, el hecho de estar por el centro y en las clases con asiduidad, han propiciado el reencuentro).*

Helena: *(Se ríe) Ya. De nada mujer.*

Investigadora: *Por otro lado, quería explicarte en que va a consistir esto de la entrevista. Se le llama así formalmente, pero no quiero en absoluto que te lo tomes así, formal.*

Quiero que pienses en esto, como en una conversación similar a las mantenidas en las clases. Esta conversación va a ser grabada, para poder reproducirla por escrito después, para poder trabajar con la información que aquí me des.

Cómo recordarás, el tema central de la Tesis, trata de descubrir y exponer el bagaje artístico previo y/o paralelo de los estudiantes de Educación Artística, es decir, tuyo y de tus compañeros, así como vuestras preocupaciones, inquietudes y ambiciones al respecto del mundo del Arte, para que de este modo, sea posible proporcionar en clase temas afines a vuestro conocimiento e interés. ¿Alguna duda sobre esto que te acabo de contar?

Helena: *Ninguna duda.*

Investigadora: *Para ayudarnos en la entrevista, como te acabo de comentar, traigo la grabadora, y además, he traído la transcripción de tu autobiografía que previamente analicé. También tengo aquí la hoja que en su día os pasé, con las instrucciones para la elaboración del video y un par de folios con las imágenes del material que has considerado oportuno compartir conmigo. Entre las imágenes que te enseñé aparecen algunas extraídas del video, y... aunque no aparezcas tú en ellas... ¿Me confirmas de nuevo que puedo enseñar estas imágenes u otras donde pudieras aparecer tú, así como nombrarte en mi investigación?*

Helena: Sí. Lo que quieras.

Investigadora: *Gracias por eso Helena. Y bueno pues, comentarte la razón de hacer esta entrevista. Y es que el objetivo de la entrevista es trata de aclarar la información que me das en tu "historia de vida", para asegurarme que he comprendido lo que en ella me cuentas, y también si es conveniente, para ampliar la información que das en esta. A continuación entonces, vamos a analizar el video que me enviaste... Por lo que yo te iré haciendo algunas preguntas o planteando algunos temas acerca del video, o también, del material que has compartido conmigo para que las vayamos comentando.*

Helena: Vale.

Investigadora: *Empezamos entonces con las preguntas, si te parece.*

Helena: Cuando quieras.

Investigadora: *Vamos entonces. Oye dime Helena, ¿dónde vives y con quién?*

Helena: Vivo en Sevilla Este con mis padres y mi hermana. Y lo peor de vivir en Sevilla Este es el autobús que tarda media hora y va lleno siempre.

Investigadora: *¿A qué se dedican tus padres?*

Helena: Mi padre es Guardia Civil y mi madre trabaja en El Corte Inglés y además trabaja muchas horas y la veo muy poco. Con lo cual, con quién más tengo relación es con mi padre y mi hermana. Y...

Investigadora: *O sea que sus profesiones no tienen nada que ver con el Arte.*

Helena: Nada que ver, pero bueno...

Investigadora: *Y tu hermana ¿dices?*

Helena: Ella tiene doce años.

Investigadora: *¡Ah bien!, es más pequeña que tú.*

Investigadora: *Vamos a echarle un vistazo a las imágenes que has compartido has querido mostrar. Aquí hay unas que me gustan mucho que son imagino de cuando eras pequeña, ¿no?. ¿De dónde los has sacado?.*

Helena: (Se ríe) *sí. Esos los guarda mi madre, porque cuando yo era chica he dibujado muchísimo, y entonces se los regalaba a mi madre por los cumpleaños... Y ella tiene un plástico lleno de dibujos de cuando yo era chica. Y me gustó mucho verlos porque, no sé...*

Investigadora: *Tengo que decirte que yo a mi madre también le he pedido los míos, que también sé que tiene guardado alguno.*

Helena: *¿Sííí? (se sonríe).*

Investigadora: *Todas las madres los guardan ¿no?. Yo lo hago. Yo guardo también los de mi enano. Cuéntame estos dibujos, ¿de qué son?.*

Helena: *El de las caritas es de unos personajes de un videojuego que me gusta mucho, y estaba en clase y era una hora libre o algo así, y no sabía qué hacer. Y me puse a dibujarlos. Y el otro, también son de primero de bachillerato los dos. Y la chica de arriba fue de un amigo mío que tiene un estilo mucho más rectangular y más... y decidí versionarlos..., y lo versioné. La versioné a mi estilo. Y lo de abajo fueron dos imágenes que me pidió una amiga para un cumpleaños y se las estuve dibujando. Ella me pasó unas imágenes y se las dibujé para escaneárselas y coloreárselas.*

Investigadora: *¿Ellos son compañeros del instituto?.*

Helena: *No, no tienen que ver. Sólo que a él le gusta dibujar.*

Investigadora: *¡Ah, está bien!, que enseñes tus dibujos y hables de ellos con gente de otros institutos y amigos. Sí, luego..., este retrato es el de la señora de Dibujo Artístico, del cual debéis estar todos muy orgullosos porque la mayoría de vosotros lo ha incluido en su autobiografía.*

Helena: (Se ríe). *Este es la "mujombre". Así le llamamos porque nadie sabe que es. Si es un hombre o mujer (se ríe y se pone colorada).*

Investigadora: *¡Qué malos sois!. "Mujombre".*

Helena: (Se ríe). *Y este también es de Dibujo Artístico. El cuadro es de Alfonso*

Investigadora: *¿De Alfonso?*

Helena: *Sí, se llama Alfonso Cuñado el original y tuvimos que versionarlo... Y me gustaba este por los tonos del cielo, o sea, por como pasaba del claro al oscuro en el cielo. Y también el mar tiene muchísimos tonos; tiene verdes, amarillos, azules... y me pareció curioso de dibujar.*

Investigadora: *Sí es muy bonito. Aparte de esos dibujos ¿tienes más dibujos Helena?. A mí me has enseñado otros distintos en clase.*

Helena: *Sííí. Tengo muchos más dibujos.*

Investigadora: *¿Por qué has decidido incluir estos y no otros?*

Helena: *Pues,... los primeros... los de cuando era chica, no sé. Los de bachillerato es porque son los últimos que he hecho este año. Y bueno este otro también es de cuando era chica.*

Investigadora: *¿Síííí? No me lo parecía. (Bromeo con ella acerca de la fecha de realización del cuadro porque es bastante evidente que es de cuando ella era pequeña).*

Helena: *(Se ríe). Sí, es por si no se nota.*

Investigadora: *No, pero en serio Helena, este no está hecho con bolígrafo como dices en tu relato o con lápices de colores y rotulador como los otros...*

Helena: *No. Está hecho con pinturas. Me regalarían uno de estos de acuarelas de estos típicos del chino y me pondría a dibujar un árbol y un perro. Y bueno... los otros dos es que me gustaron mucho. Me gustó mucho como me quedó el pelo en el retrato. Y... el del mar se lo voy a regalar a alguien, que me gusta un montón.*

Investigadora: *¿A quién tienes pensado regalarlo?*

Helena: *A mi tía que tiene un pasillo enorme y me dijo que cuando fuera haciendo cuadros se los diese. Así que se lo voy a dar, para que lo cuelgue en el pasillo.*

Investigadora: *Sí. Y a parte de en casa de tu tía ¿dónde más puedo ver tus dibujos?, ¿quizás en tú casa?*

Helena: *No. En mi casa no tienen nada colgado, pero todo todo está en mi casa.*

Investigadora: *¿Y en tu cuarto?*

Helena: *No. Las guardo en carpetas porque en mi cuarto da mucho el sol y se me despintan y para que no se me despinten las tengo guardadas en carpetas. Y también me quiero hacer ahora... porque me han dicho que me la haga es una cuenta en Twitter para subir las cosas que hago. Porque por lo visto a la gente les gusta y quieren verlos más seguidos.*

Investigadora: *¿A qué gente te refieres?*

Helena: *A mis amigos. Ellos me dicen que dibujo muy bien. Y hay un sitio... que encontré el otro día, que se llama Patreon, que es una web en inglés. Allí subes dibujos de forma voluntaria...*

Investigadora: *Uhhmm.*

Helena: *Y la gente puede... como que digamos ayudarte, donándote un dólar o un dólar al mes. Y tú donas lo que puedas. Y entonces se te va acumulando y luego cobras al mes por lo que la gente quiera donarte.*

Investigadora: *¿Y de dónde dices que es la página?*

Helena: *Es americana, creo. Hay uno que está ganando al mes 8.000 dólares sólo con la página.*

Investigadora: *Madre mía. Pues sí, tienes que empezar a trabajar con eso.*

Helena: *A ver.*

Investigadora: *Oye Helena, hay un momento en el video que dices, te leo: << me decían que estaba hecha para el Arte>>. ¿Quién te decía eso?*

Helena: *¡Ah sí!. Mis tías... cuando era chica porque... en el libro gordo de los chinos también que es para pintar, con las líneas muy gordas, pues yo a lo mejor dibujaba y no me salía de las líneas. Eso sería al año y medio o dos años.*

Investigadora: *¿Con esa edad?, ¿estas segura de que eras tan pequeña?*

Helena: *Sí sí. Mis primas con esa edad se salen, pero yo no me salía. Entonces mis tías me decían que yo tenía mucho cuidadito de no salirme de las líneas y que tenía que hacer algo de Arte. Y a los tres, o cuatro... o cinco, me dijeron que eso, que yo estaba hecha para dibujar porque no me salía y porque dibujaba muchos animales... Y yo todo el rato le decía -titi vamos a dibujar-. Y entonces era todo el día dibujando.*

Investigadora: *¿Y era todo el rato también en tu casa?*

Helena: *No, en mi casa menos. Allí tampoco se valora tanto el Arte.*

Investigadora: *¿Y eso por qué?*

Helena: *Es una cosa... por ejemplo..., yo estaba en Ciencias y me quería venir a Arte, porque a mí me gustaba el Arte. Y como se me pasó el plazo un poco para echar el papel y tuvieron que mover cielo y tierra... es una cosa que siempre están diciéndome - cómo tuvimos que mover cielo y tierra por ti y ahora... ¿tú no te estás esforzando?- Entonces así todo el día.*

Investigadora: *¿No te animan en casa con esto del dibujo?*

Helena: *Poco. O sea, ya más. Antes era... no les gustaba que pasara tanto tiempo dibujando y ahora lo van aceptando. Como... por lo menos no te pongas a dibujar... por lo menos ponte a dibujar. Por lo menos ya que estas haciendo algo ponte a dibujar.*

Investigadora: *¿Desde cuando dices que te apoyan?*

Helena: *A principio de curso tampoco estaban muy animados así que sería desde enero, principios de año, cuando... Al principio se negaron en plan... -¿cómo vas a querer Arte? y tal y cual...>>*

Investigadora: *Porque tu cursaste bachillerato de Ciencias un año... (Esta información me la proporcionó la estudiante en una de las conversaciones en el aula).*

Helena: *Sí. Yo primero quería hacer Publicidad y Relaciones Públicas por lo de crear los carteles también y... me empezaron a decir que no tenía salidas y eso. Entonces me metí en Ciencias por tenerlos contentos y lo saqué, sí, pero no me gustaba. Y le dije que no iba a seguir allí porque no me gusta.*

Investigadora: *¿Entonces ellos temían que eso no tuviera salidas?*

Helena: *Sí claro. Ellos admitían más Ciencia que Sociales. Y ahora pues... me cambié.*

Investigadora: *Ya entiendo. Mmm. Volviendo al video. Insistes un montón a lo largo de todo el video en... te leo algunas frases: <<cuando pequeña mis dibujos no eran tan allá...>>, <<... poco a poco iba mejorando...>>, luego dices que en la ESO que pintabas menos pero que seguías mejorando, y dices del bachillerato... <<y aquí siento que he mejorado un montón>>.*

Helena: *Sí, me doy cuenta de que yo hacía los típicos monigotes pero llegó un momento, creo que fue en la ESO,... cuando dibujaba cuatro cosas pero porque no abarcaba más. Dibujaba algún ojo, alguna persona, pero... muy simple, muy... no me gustaba. Entonces me metí en una página no me acuerdo de quién...*

Investigadora: *Perdona Helena, cuando dices página, ¿te refieres a internet?*

Helena: *Sí a internet. Y hubo un estilo que me gustó y me pareció sencillo y empecé a practicarlo para mejorar. Y a partir de ahí ya fui mejorando cada vez más cada vez más y entonces ya ahí pues se va notando.*

Investigadora: *Es decir, estabas tú por tú cuenta y ¿en cuarto de la ESO?*

Helena: *Sí ahí es cuando empiezo mientras estudiaba Matemáticas y Física y... Ciencias.*

Investigadora: *Y en 1º y 2º de la ESO, que no lo mencionas. ¿Entonces no mejorabas?*

Helena: *No mejoraba (se ríe). Porque una de las cosas malas que tiene la Plástica en la ESO es que... no está como orientada para que el alumno dibuje. Si no que está como... pues ahora vas a recortarme cachitos de revista y me vas a hacer un cuadro. Y así no puedes explayarte. Es decir, a lo mejor mis compañeros hacían un árbol y una casa, y yo pues hacía un campo, con un hombre pescando... pero no puedes ir más allá. Otra era... haz texturitas... eran cosas demasiado simples.*

Investigadora: *Si simples, ¿tú crees?*

Helena: *Era colorear este cuadro, pero el cuadro ya estaba hecho. Entonces tampoco era nada que te dejara mejorar. Era como... haz lo que ya sabes hacer.*

Investigadora: *Bueno, me has mencionado internet... pero aparte del autor de la pintura que incluyes, no mencionas a nadie más.*

Helena: *No, es que no son autores conocidos, son gente de mi edad o por ahí, que se dedica a lo mejor en su tiempo libre, o en su propio trabajo, que se dedica a dibujar y entonces subían muchísimos dibujos y a mí me gustaban y dije... Pues voy a empezar a aprender para mejorar y llegar a... A ver si un día yo consigo subir los dibujos y que a la gente también le gusten. Es como una meta.*

Investigadora: *Uhhmm*

Helena: *Es como llegar ahí, como una idea.*

Investigadora: *¿Y te preocupa que a la gente le gusten tus dibujos? Lo digo porque en tu relato también lo mencionas.*

Helena: *Sí, sí que es verdad. Porque yo creo que en eso consiste. Tu creas algo que a lo mejor en cierto modo no, pero la mayoría del tiempo estas creando algo como para que la gente lo disfrute, ¿no?. Que tiene que gustarle. Crear Arte como para... no un cuadro, pero imagínate un cuadro, pues yo cuelgo un cuadro, y lo que yo quiero es que la gente que lo vea sienta cualquier cosa, estoy buscando una sensación... específica, quiero que sientan algo. Si haces un cuadro por hacer como esta gente que gana muchísimo dinero... Hay un autor que yo vi, que no recuerdo el nombre, que vendió una obra por miles de euros y consistía en papel triturado, o sea, trituraba papel y lo soltaba en el suelo. Luego tú lo comprabas y al llevártelo a tu casa, lo tirabas al suelo y te iba a quedar de otra manera. Y entonces... (sus gestos ahora parecen de indignación) eso es porque ya tienes un nombre y vas a cobrar hagas lo que hagas.*

Investigadora: *En tu opinión, ¿eso no es Arte?*

Helena: *Sí. Sí es Arte. Y de hecho a mí me gustaba... pero, es como... te gusta sí, pero no representa nada. Es como papel... Es Arte en cierto modo, pero yo quiero algo que signifique más que simplemente papel triturado. Que me llegue alguien y diga -¡ah!, pues eso puedo hacerlo yo- como de sobra... como esta gente que tritura... que me encanta el Arte Contemporáneo, de hoy día. Como esta gente que derrite impresoras. Que sí es Arte, pero que tú lo puedes hacer porque tienes un nombre, pero el mendigo que está en la calle lo hace y es una basura. Entonces... Tiene que ser algo que se diga que lo hace él y no lo hace nadie más, pero es suyo y es único, y no lo puede hacer cualquiera. Triturar papel... todo el mundo sabe triturar papel. Con lo cual no... es Arte sí pero... no sé.*

Investigadora: *¿Dónde has visto tú eso Helena?*

Helena: *En las noticias. Cuando te sacan exposiciones y te cuentan eso. Entonces contaban que era muy raro... es decir que se le han pagado miles de euros pero... no sé... una montaña de papel triturado.*

Investigadora: *¿Y vas a los museos para ver esas montañas de papel?*

Helena: *(Se ríe). Bueno he ido al de Sevilla, al museo de Arte de Sevilla. Y a los contemporáneos no he ido. Hay un par de exposiciones que quiero ir porque... una página de exposiciones que no me acuerdo como se llama, lo tengo apuntado.*

Investigadora: *¿Una página de internet?*

Helena: *Por internet. Puse exposiciones de Sevilla y era una página de internet donde te acumulaba todas las exposiciones de Sevilla. Y algunas eran bastante interesantes que sí que me gustaría ir. Pero o me pillan lejos o voy sola, y es como...*

Investigadora: *¿No vas con nadie?*

Helena: *Tengo una amiga que voy a intentar que venga, porque también quería estudiar Arte. Es que mi madre está trabajando, mi padre está ocupado, él está con mi hermana... entonces o voy sola o voy sola.*

Investigadora: *Y volviendo a tú relato. Dices en una ocasión: <<la gente te pregunta que por qué el Arte>>, luego también <<la gente entiende...>>, <<la gente piensa...>>... ¿A qué gente te refieres?*

Helena: *La gente... en el sentido de la sociedad a lo mejor, ¿no?. Es como... alguien que está estudiando Ciencias, sobretodo, dice que los de Arte son más tontos... o a lo mejor piensan... es que Arte es más fácil, o Arte no sé qué. Es como decirle que no es que no seamos más tontos. Es que a lo mejor, tú centras tu cerebro en memorizar fórmulas de Química y a explayarlas en un examen, mientras que yo lo utilizo para crear. La ropa que estas llevando tú es Arte. La ha creado un diseñador de moda que ha estudiado Arte, el móvil,... Es todo aunque no te des cuenta. Siempre se rechaza el Arte... pero no se dan cuenta de que todo en ellos es Arte.*

Investigadora: *¿Se rechaza al Arte o al artista?*

Helena: *Depende. A veces al artista y a veces al Arte. Porque, depende de la persona. Es decir, hay artistas por ejemplo, que pintan un lienzo con tres rayas, que veras, que no dejan de ser tres rayas, y ya están criticando al artista. Es que todo es muy subjetivo. Depende de lo que quieras pensar, de porqué lo ha hecho, de qué ha hecho. Se suele tachar a los artistas de personas vagas, que no hacen nada, y que nada más que se dedican a pintar todo el rato en vez de buscarse un trabajo.*

Investigadora: *¿Y qué opinas de eso?*

Helena: *No opino bien lógicamente.*

Investigadora: *¿No lo compartes?*

Helena: *No, porque no es tan fácil como parece. Es muy fácil pensar que un artista coge un cuadro y que se pone a pintar cualquier cosa. Pero... realmente no es tan fácil,*

porque tienes que buscar la manera en que eso atraiga, porque hay maneras en las que rechazas al cuadro visualmente. Te tienes que buscar la manera en que atraiga a la persona, de que le guste, los colores. Lo de los colores... si quieres expresar tristeza por ejemplo, tienes que buscar cierta tonalidad de colores o decir, quiero que cuando lo miren... odien a esta persona de este cuadro, a este personaje. Pues entonces, tienes que buscar la manera de hacerlo, de utilizar las sombras, los colores... porque normalmente, al mínimo detalle ya te están criticando en plan -a pues mira aquí no sé qué-. Y es muy complicado. Crecer y crear sabiendo que la sociedad no lo ve bien... lo veo muy complicado. No es fácil. No se mira igual a un físico nuclear que a un artista.

Investigadora: *¿Realmente te importa eso?, ¿te afecta?*

Helena: *No es que me afecte, sino que es como... voy a salir... voy a estudiar Bellas Artes y voy a ser una artista. ¿Y ahora como me van a mirar?. ¿Me van a mirar mejor a mí, o a mi primo que es ingeniero?. Es como... siempre te van a mirar como por debajo.*

Investigadora: *¿Tú crees?*

Helena: *Bueno depende. Si tienes un súper nombre y puedes titular el papel y venderlo por miles, pues no te van a mirar por debajo, (se ríe), pero sino sí.*

Investigadora: *Bueno pero para eso hay que ir mejorando, ¿no?. Siempre mejorando. Y parece que aquí en bachillerato lo estás haciendo.*

Helena: *Sí, sí. Se nota. Se nota bastante.*

Investigadora: *¿Estás contenta?*

Helena: *Sí porque imagínate que tú fallas a lo mejor en las piernas, pues aquí te van enseñando como dibujarlas y al final practicas, practicas y practicas, y al final acabas dibujándolas bien. Y... por ejemplo, yo que no tengo apoyo en mi casa, aquí si lo tengo. La gente me dice... -¡Ah! ¡pues eso está muy bien!-. Y quieras que no, siempre te viene bien el apoyo y el ánimo.*

Investigadora: *También te apoyan en la calle, ¿no?. Dices en tu video que en la calle te piden que cuelgues dibujos.*

Helena: *Sííí. (Se sonríe y dirige su mirada hacia el suelo, como si le diese vergüenza admitirlo).*

Investigadora: *¿Qué apoyo te falta entonces?*

Helena: *Hombre, el apoyo familiar es grande. O sea, si te falta es grande.* (La estudiante que hace unos segundos se mostraba avergonzada pero orgullosa de sus éxitos con los dibujos, de repente comienza a llorar al sacar el asunto de la falta de apoyo que recibe en el ámbito familiar en relación a la decisión toma en relación con su carrera artística).

Investigadora: *¡Eh, tranquila!*

Helena: *Es que... que tus padres no te apoyen es duro.* (Afirma Helena entre lágrimas)

Investigadora: *¿Quieres que paremos Helena?*

Helena: *Nooo, que va. Es que es duro, porque tienes como que saltar por encima de ellos. Es como que ellos deciden que el Arte no les parece bien y tu decisión no les parece bien. Y si te dedicas a eso entonces,... es como que pasas por encima de ellos, cuando ellos te han apoyado siempre. Y deberían apoyarte por el hecho de que es algo que tú quieres hacer y eres su hija. Cuando no lo apoyan pues es complicado.*

Investigadora: *Bueno, pero aquí parece que si lo apoyaban. Porque me has enseñado dibujos que ellos han guardado de cuando eras muy pequeña. Y eso entonces estaba estupendo. Digo el hecho de que hicieras estos dibujos.* (Se trata de desviar la atención de Helena del sentimiento de tristeza que le invade, enseñándole los dibujos que ella incluye en su autobiografía de cuando era una niña pequeña).

Helena: : (Se ríe). *Sí, bueno... es que normalmente los niños pequeños sólo piensan en jugar, y yo siempre pensaba en dibujar y me pasaba el día haciendo estos dibujos.*

Investigadora: *Bueno y es que... ¿entonces si estaba bien que te gustara dibujar y ahora no lo está tanto?*

Helena: *No lo entiendo. Supongo porque muchas veces me dicen que me ven pintando en la plaza del museo vendiendo cuadros. Es lo típico.*

Investigadora: *Si es lo que tú quieres.*

Helena: *Ya pero, no sé. Es como que se piensan... Veras que a lo mejor salgo y no llevo a nada. Eso nunca se sabe pero...es como que preferirían que estuviera estudiando algo que supieran que si tiene salidas. Al menos más salidas, o alguna salida. Hoy día nada tiene salida pero... estoy pensando en irme de España en cuanto pueda. Porque el Arte es*

algo que si te abre... es decir, que no te limita ningún sitio. Es decir, que no te limita ningún idioma para vender un cuadro. Con lo cual es una ventaja.

Investigadora: *¿Y estás pensando irte de España?*

Helena: *Es que hoy día España está... no me gusta nada. En cuanto a crisis, a todo, a trabajo... Aunque tengas tres carreras a lo mejor... te vas al paro. Hoy día aunque estés súper, súper preparado no vas a llegar a nada. Seguro que hay más oportunidades fuera.*

Investigadora: *Un montón de veces mencionas en el video que el Arte es expresar sentimientos, música, expresar cualquier cosa, expresar cualquier sentimiento...*

Helena: *Expresar y expresar sí. Es que el Arte es expresar. El Arte es decir que por ejemplo; -hoy me siento alegre- y tienes que encontrar la manera de expresar ese sentimiento en un cuadro. Y entonces lo que decía antes. Cuando alguien vea ese cuadro, sienta que en ese momento estabas alegre o que en ese momento estabas triste o lo que sea. Entonces es como buscar la manera de sacar las cosas, que no se pueden expresar con palabras... pues con el Arte. Que es en el único sitio que se pueden expresar las cosas que no se pueden expresar con palabras. Si no, se quedan sin expresar. Las puedes definir, las puedes intentar explicar, pero sentir lo que es... Coger el sentimiento tal cual y transmitirlo fuera... eso en el Arte nada más o en la música que es Arte también.*

Investigadora: *Música y Arte.*

Helena: *Sí. A ver. Mi idea es hacer animación, llegar a decir, a lo mejor, diseñarte un personaje o lo que sea. Pero tampoco me importaría dedicarme a dibujar cuadros.*

Investigadora: *Ya. Cualquier cosa que implique el tener que ser creativo. Bueno pues vamos a ir terminando Helena.*

Helena: *Vale.*

Investigadora: *Pero antes quería preguntarte, ¿recuerdas este folio? (para hacerle esta pregunta, se le muestra el folio que se entregó con las indicaciones para desarrollar las autobiografías).*

Helena: *Sí, sí lo recuerdo.* (Helena responde como preocupada, aparentemente, por lo que se le pueda preguntar en relación a ese documento).

Investigadora: *No te preocupes que no es una pregunta trampa (se sonríe).*

Helena: *(Se ríe). No, de verdad que lo recuerdo.*

Investigadora: *¿Te lo leíste antes de grabar el video?*

Helena: *Sí, de verdad que lo hice. No, no, que sí (se ríe).*

Investigadora: *Quiero leerte algo que aparece escrito en el primer párrafo, dice: <<Se persigue que el sujeto haga mención sólo de aquellos acontecimientos y objetos más relevantes, que estén relacionados con su experiencias de vida relativas al Arte, su práctica artística y su educación artística>>. ¿Crees entonces que tu video recoge eso que se os pedía?*

Helena: *En cierto modo... yo creo que sí. A lo mejor no en todos los aspectos, pero creo que sí. En cierto modo más o menos...*

Investigadora: *¿Crees que falta o sobra algo, ahora que hemos dado un repaso a todo y me has contado algunas cositas más?*

Helena: *Creo que no.*

Investigadora: *Si sigo leyendo, el documento dice: <<Se pretende con esta herramienta que seas capaz de expresar pensamientos, sentimientos y acciones>>. ¿Has podido expresar estos sentimientos mediante la grabación del video?*

Helena: *Sí, yo creo que sí.*

Investigadora: *Yo también creo que sí.*

Helena: *Sí.*

Investigadora: *¿Te ha resultado difícil hacer esta actividad?*

Helena: *Que va, lo hice en un momento.*

Investigadora: *¿Y te ha gustado hacerla?*

Helena: *Sí. Siempre he tenido la historia dentro de mí, pero nunca la había sacado fuera. Entonces, el hecho de ordenarla y ponerla... ha sido, ha sido ameno y ha estado bien.*

Investigadora: *Pues ya está Helena. Hemos terminado con la entrevista. Ya sólo me queda, volverte a dar las gracias por haber acudido a esta entrevista y haberme contado un poquito más de tu historia. Gracias de verdad. Ya os preguntaré cuando podemos reunirnos para que podamos discutir estos temas todos juntos. Pero para eso tengo que esperarme a que terminéis con los exámenes y las recuperaciones, y a que todos me entreguen el material que he pedido.*

Helena: *Vale. Cuando tú nos digas. Y de nada.*

5.6. Transcripción de la entrevista a Ignacio

Asistentes: Investigadora (en calidad de entrevistadora). Ignacio (entrevistado)

Fecha: 08 Junio del 2015

Lugar: Zona de estudio localizada en el hall del instituto

Duración: 00:40:19:9 h

Investigadora: *Bueno. Pues... estoy aquí sentada ahora con Nacho, ¿verdad?.*

Ignacio: *Sip.*

Investigadora: *Nacho antes de nada... este es el lugar más conveniente que los profesores y yo hemos considerado para celebrar las entrevistas, ¿estás bien aquí?.*

Ignacio: *Sí, sí.*

Investigadora: *En primer lugar, quiero darte las gracias. A ti especialmente porque sé que eres una persona que te gusta hacer las cosas bien y que no las haces de cualquier manera. Y sé que has hecho un esfuerzo mayor que el resto de tus compañeros si cabe, porque estás muy ajustado de tiempo siempre. Y sé que... por lo que he podido llegar a conocerte en estos meses, que si desde un primer momento no te ofreciste como voluntario para este proyecto, pues... sé que fue precisamente por lo comprometido y cumplidor que eres con todo lo que haces.*

Ignacio: *De nada, a ti (sonríe).*

Investigadora: *Veo que todos con la grabadora os cortáis un poco. Y que no os mostráis tan naturales.*

Ignacio: *Sí (ríe).*

Investigadora: *Bueno, lo de los agradecimientos por un lado.*

Por otro lado, quería explicarte en que va a consistir lo que vamos a hacer ahora. Se trata de una entrevista, como se le llama formalmente, pero no quiero en absoluto que te lo tomes así formal. (A Ignacio o Nacho como a él le gusta que le llamen, se le ve especialmente serio en el comienzo de la entrevista, imagino que debido al carácter tan maduro que tiene en comparación con el resto de participantes de la investigación).

Quiero que pienses en esto, como en una conversación similar a las tantas que hemos mantenido en las clases y que bueno..., que esta conversación va a ser grabada, para poder reproducirla por escrito después, y así poder trabajar con la información que aquí me des.

Recordarte también el tema central de la Tesis, que como bien sabes, trata de descubrir y exponer el bagaje artístico previo y/o paralelo de los estudiantes de Educación Artística, es decir, tuyo y de tus compañeros, así como vuestras preocupaciones, inquietudes y ambiciones al respecto del mundo del Arte, para que de este modo, sea posible proporcionar en clase temas afines a vuestro conocimiento e interés.

¿Vale?, ¿alguna duda entonces?

Ignacio: No.

Investigadora: *A continuación entonces, vamos a analizar el video que me enviaste...*

Y bueno pues, comentarte el porqué de hacer esta entrevista. Y es que el objetivo de la entrevista llegados a este punto, es el de aclarar la información que me das en tu "historia de vida", para asegurarme de que he comprendido lo que en ella me cuentas, y también si es conveniente, para ampliar la información que das en esta. Por lo que yo te iré haciendo algunas preguntas o planteando algunos temas acerca del video, o también, del material que has compartido conmigo para que las vayamos comentando.

Ignacio: Vale. Sí.

Investigadora: *Para ayudarnos en la entrevista, como te he dicho, traigo la grabadora, la transcripción de tu autobiografía que previamente analicé, la hoja que en su día os pasé, con las instrucciones para la elaboración del video y un par de folios con las imágenes del material que has considerado oportuno compartir conmigo. Entre las imágenes que te enseñé aparecen algunas extraídas del video donde sales tú.*

¿Me confirmas de nuevo que puedo enseñar estas imágenes y nombrarte en mi investigación?

Ignacio: Sí. Sí.

Investigadora: *Ahora sí entonces. Me llama la atención en primer lugar, la fecha que me das como comienzo de tu historia con el Arte, a los 11 años, de...*

Ignacio: *Sí bueno, a lo mejor son más o menos, pero lo que quería indicar, es que no... que empezó a partir de una fecha. Que no ha sido toda mi vida dedicada al Arte como*

es ahora. Que fue a lo mejor pues a partir de la secundaria, de segundo de la ESO o primero de la ESO. Es aproximado.

Investigadora: *Noo, pero me llama la atención porque esta edad coincide con la que me han dado alguno de tus compañeros.*

Ignacio: *¡Ah! (sonríe).*

Investigadora: *¿Qué es lo que os pasa a esa edad? (sonríe)*

Ignacio: *Bueno no lo sé. Pero en mi caso, en segundo de la ESO, en la asignatura de Plástica, empecé,... bueno, tuvimos una profesora que no habíamos tenido hasta entonces... y esa profesora, enfocó las clases de Plástica, de una manera que a mí me llamó mucho la atención y me... Como que cambió mi forma de entender... o mi interés por el Arte. Eran unas clases muy teóricas en la que veíamos mucho Arte, muchos cuadros, se analizaban, se... y se buscaba entender al autor y la forma en la que se ha hecho y la técnica y todo. Y para mí fue muy interesante y me llamó muchísimo la atención. Hasta el momento, toda la primaria, la Plástica se basaba en el típico cuaderno que tienes en el que te dedicas a copiar el dibujo que tienes al lado... Y dibujas como un niño, porque eres un niño, y... bueno tampoco era gran cosa. Ese nuevo enfoque de una Plástica más de entender el Arte así, pues... fue un cambio. Y por eso esa edad.*

Investigadora: *uhmmm. Es curioso además que fuera la parte teórica la que te enganchó a ti.*

Ignacio: *Si bueno, y a partir de ahí la práctica. Porque fue otra forma de entender también el Arte. Porque hasta el momento, yo no entendía el Arte como lo entiendo ahora. A lo mejor la asignatura de Plástica pues la entendía como eso; hacer el monigote que tengo al lado en el cuaderno y a lo mejor a hacer unos dibujos que ni si quiera el profesor de la asignatura le daba gran importancia a la asignatura. Incluso mi profesora de Plástica en ese momento era la de Lengua también... entonces como bueno... no tiene la importancia que tiene. Ahora en segundo de la ESO ya era una... no sé si era licenciada en Arte o qué, pero se notaba que entendía de aquello. Y además era profesora de Plástica y de Diseño. Y entonces fue entrar en el Arte de otra manera. Entrar de verdad en el Arte, en los autores, en la técnica... Y a partir de ahí pues, despertar un interés en mí que he acabado haciendo... que además de entenderlo, quiero llevarlo a la práctica.*

Investigadora: *Dices que cuando eras niño no se te daba bien y que no tenías una gran destreza.*

Ignacio: *Bueno, ahora mismo tampoco tengo una gran destreza , no tengo una aptitud notable, ¿no?. Bueno yo he entrado este año en el bachillerato y he empezado muchísimo mejor que antes. Pero hay gente que se nota que tiene muchísima mayor destreza, porque hayan empezado antes, o por cualquier otro motivo. Yo no. Lo mío ha sido más como una mejora progresiva. Yo he empezado sabiendo menos que otra gente e incluso suspendiendo algunos trabajos. Y hay compañeros que han empezado con el notable. Entonces yo no tenía una destreza incluso cuando chico. Primero que las clases de Plástica nunca me llamaron la atención. Nunca fueron muy creativas ni muy útiles, en mi opinión. Y además yo era muy tímido y entonces cosas así como el Arte, donde tienes que expresarte y donde tienes que crear tú algo... como que me cortaba más. Siempre me costaba expresarme y me parecía que lo hacía mal, prefería no hacerlo porque sabía que lo iba a hacer mal. Entonces, nunca desarrollé el dibujo, por esa timidez. Y bueno... tampoco creo que ahora tenga una aptitud como otra gente, pero bueno, creo que gracias a este bachillerato puedo desarrollarlo y llegar a otra gente.*

Investigadora: *O sea, que estás convencido que con la buena actitud podrás llegar a desarrollar una excelente aptitud.*

Ignacio: *Sí, sí. Siempre he tenido miedo de que yo no valiese para el Arte, es un miedo mío. Y ¿por qué?, pues porque veo que hay gente que nace con una cualidad para observar y con una destreza de la mano a la hora de dibujar,... muy grande que yo... no he nacido con ella, o quizás sí (ríe), y yo no lo sepa. Pero bueno, no me lo ha parecido nunca. Pero yo empiezo con el cinco hasta final de curso que llego al ocho. Sí que es posible desarrollar esas capacidades. Puede que me cueste más que a otros, pero llego.*

Investigadora: *O sea, que no dibujabas nada cuando eras pequeño en casa, ¿no?*

Ignacio: *No. No, a lo mejor,... no. Solo en el colegio. Yo hablo con amigos y amigas más y sí que tienen en su casa cuadros de cuando ellas eran chicas que con 5 años iban a clase de pintura, y yo de cuando chico no.*

Investigadora: *No es algo que te fomentaran, ¿no?*

Ignacio: *No. Pero desde esta profesora que te comentaba, pues... el Arte empezó a interesarme muchísimo más. Y desde entonces hasta ahora, y cada vez más, me ha interesado. Lo que es el Arte, visitar museos,... lo disfruto muchísimo ahora. Suelo ir con mi familia pero sobre todo sólo. Por ejemplo, en Madrid fuimos al Reina Sofía pero a la media hora,... yo ya voy por mi cuenta (ríe), ellos a la media hora están ya en el parque. Tardo tres horas en lo que ellos ven en media hora.*

Investigadora: *¿Es que eres lento, no? (ríe). (Trato de hacer algunas bromas para relajar su actitud y hacerle sentir más cómodo con esta actividad).*

Ignacio: *Soy lento, soy lento (ríe). Con amigos... no suelo ir, pero con algunas amigas sí. Y con mi novia sí que he ido a varias exposiciones. Siempre nos gusta planear el ir a algunas exposiciones, porque los dos compartimos esa pasión por el Arte.*

Investigadora: *Claro, y es que hay que decir que tu novia está también en el bachillerato artístico.*

Ignacio: *Sí.*

Investigadora: *¿Y por qué este instituto?. Tú vives cerca de aquí, ¿no?*

Ignacio: *Sí bueno. Yo vivo en el Porvenir, que está cerquita. Pero hay compañeros que vienen desde El Garrobo y de cualquier otro punto de la provincia. Porque como sabes el bachillerato artístico se da en muy pocos institutos. Pero, de todos modos, yo tenía mucho interés en entrar en este instituto. Porque aunque mi colegio se acababa en cuarto de la ESO, yo tenía mucho interés por entrar en este instituto porque sé que es el mejor bachillerato de Arte público en Sevilla o si no, de los mejores.*

Investigadora: *¿Por qué dices que es de los mejores?*

Ignacio: *Lo dice mucha gente. Y yo personalmente conozco a gente de otros bachilleratos de Arte, y comparo los trabajos que ellos hacen y que nosotros hacemos, y... hombre, no voy a decir que este sea el mejor, pero el nivel de exigencia es mayor, y por tanto el desarrollo y el avance, yo lo he notado mejor que con otra gente que conozco de otros institutos.*

Investigadora: *uhmmm*

Ignacio: *Además con los profesores que tenemos de las específicas de Arte, pienso que son muy buenos y saben mucho y yo personalmente aprendo mucho con ellos.*

Investigadora: *Sí. Eso me llama mucho también la atención en tu historia, porque hablas constantemente de lo que has aprendido, lo que estas aprendiendo y lo que vas a aprender. Déjame que te lea algo que dices en tu relato para ayudarte a recordar, dices: <<...aprender lo que estoy aprendiendo...>>, <<...voy a aprender...>>, <<...estoy aprendiendo...>>.*

Ignacio: *Sí. La verdad es que estoy aprendiendo y me gusta mucho este bachillerato.*

Investigadora: *Estás contento entonces con la decisión que tomaste en su día, ¿no?*

Ignacio: *Sí. Totalmente.* (A lo largo de toda la entrevista Nacho gesticula mucho con las manos. Pero sobretodo lo hace cuando habla de lo mucho que le gustan estas enseñanzas o el mundo del Arte o cuando cuenta lo mucho que aprende o va a aprender).

Investigadora: *Hay una frase que dices... a ver... te explico primero. Como te comenté al principio, esto que estáis viendo todos cuando nos sentamos a hacer la entrevista, a parte de una o varias hojas con imágenes extraídas de vuestros videos o que me habéis mandado a posteriori, se trata de la transcripción de esos videos y sobre esta, el análisis de lo que vais contando. Entonces, cuando transcribo lo que decís en el video, o aquí, reproduzco también vuestras pausas, ya que quizás estas puedan tener algún significado que me interese ver más a fondo. Dicho esto, te leo ahora: <<En el colegio nunca se me...>>. Estabas hablando justo antes de hacer esta pausa, de que no se te daba bien dibujar, y en ese momento, comienzas esta frase y te detienes para decir luego <<en el colegio nunca se me... nunca se me fomentó>>. Antes de hacer esa pausa, sobreentendiendo que ibas a decir que nunca se te dio bien, pero luego sin embargo, dices esto otro.*

Ignacio: *Sí. Sí, esa pausa es que iba a decir que nunca se me dio bien dibujar en el colegio, pero entonces, esa pausa es por que caí en que nunca se me dio bien, pero que tampoco lo desarrollé. Pero no puede ser que no se me dé bien, si no lo desarrollé en el colegio. Lo pensé y cambié. Nunca me atreví a dibujar y nunca lo hice. Y en gran parte eso es porque en toda la primaria no se fomentó mucho. Al menos en mi colegio, las clases de Plásticas eran... puf (resopla) aburridas y no se fomentaba el interés por el Arte. Venga a hacer uso del cuadernillo y eso.*

Investigadora: *Entonces según dices, este bachillerato te está ayudando en ese sentido.*

Ignacio: *Claro. Yo he descubierto que a mi realmente no es que puestos a aprender yo quiera aprender Arte, es que QUIERO APRENDER ARTE. Es que me interesa aprender; tanto Historia del Arte, como a entender el Arte, a apreciar y valorar el Arte, y sobre todo, llevarlo a cabo, o sea, QUIERO CREAR ARTE, ser capaz de expresarme y de ... de crear obras. Y por eso he entrado aquí.*

Investigadora: *Sí. Tengo que decir aquí que Nacho es un gran consumidor de Arte.*

Ignacio: *Ja ja ja (ríe).*

Investigadora: *Libros, películas, música,... y entre los libros... lee muchos libros de Arte.*

Ignacio: *Bueno mmm, los libros de Arte son muy caros..., y entonces no puedo decir que compre mucho. Pero sí que los pido de regalo también.*

(Ahora Nacho me cuenta una anécdota del verano pasado que fue con el colegio a Disneyland Paris, y mientras que sus compañeros se gastaron todo el dinero en cosas de Disney, él se gastó el suyo en comprar un libro de Vermeer que además está en francés)

Investigadora: *¿Y esos libros de Arte...?*

Ignacio: *Me enseñan cosas de la vida del autor, cosas que no sabía de sus obras. También si tienen buenas fotos, me sirven porque puedo apreciar los detalles, ver el color, la luz, cosas que haya aprendido en clase... sobre un determinado movimiento. Voy a casa y si tengo un libro de eso puedo ampliar lo que he aprendido o ver lo que he aprendido.*

Investigadora: *Genial. Vemos Monet, Vermeer, Kandinsky...*

Ignacio: *Sí. El cine y la música me han gustado desde chico, chico. Pero no cualquier cosa, si había una versión antigua de cualquier película, yo la veía porque yo se lo pedía a mis abuelos o a mi madre. Mi abuelo, me fomentó mi afición por el cine, pero mi abuela, ella me da libros de Arte que tiene de colecciones en su casa o me hace regalos de libros que le pido también de Arte.*

Investigadora: *Me enseñas unos dibujos, aquí, en tu hoja de contacto los puedes recordar. Son la mayoría de bachillerato, ¿verdad?*

Ignacio: *Este no lo es. Este lo hice en casa. Busqué en Internet "desnudos" y lo que hice fue copiar la figura bastante similar. Y como no me gustaba la armonía de color que tenía y entonces yo puse otra de naranjas. Es que me regalaron una caja de pasteles (se refiere a colores tipo pastel), y como tenía muchas ganas de estrenarla... pues me busqué este dibujo.*

Investigadora: *¿Y este otro?, ¿tampoco es de clase?*

Ignacio: *Esto lo empecé el verano pasado y sigue así. Me iba... había una profesora de dibujo, una amiga de la familia y mía también, y a veces venía y se sentaba conmigo y me explicaba algunas cosillas.*

Investigadora: *Pero... ¡me estás hablando de este verano!, antes de comenzar el bachillerato artístico, ¡y de una profesora de dibujo!*

Ignacio: *Sí... una amiga que venía, y a lo mejor yo me ponía a dibujar y ella me traía cosas para que yo las dibujara... y me corregía los dibujos... Fue sobre todo porque yo iba a empezar el bachillerato de Arte y hablé con ella para que me ayudara un poco. Porque yo tenía mucho miedo. Y este dibujo, cogimos un papel muy grande y nos fuimos al parque de M^a Luisa a la Glorieta de Bécquer, y bueno ella... Un principio que tiene es que ella no toca mis dibujos. Entonces yo cogía el carboncillo y lo hacía todo yo. Y ella lo que me decía era que cuidara la dirección de alguna línea, me corregía las proporciones... y yo entonces volvía a observar y lo corregía. Pero luego empezó el curso, el invierno, menos luz... hasta este verano que lo pienso continuar. Y este...*

Investigadora: *¿Este está enmarcado?*

Ignacio: *Sí (ríe). Hay enmarcado más de uno en mi casa.*

Investigadora: *¿Sííí?*

Ignacio: *Sí. A mi madre, que le gustan. Todo esto, que te he contado de la profesora, me ayudó a que yo empezara mejor de cómo lo habría empezado si ella no me hubiese ayudado.*

Investigadora: *Entonces Nacho, si yo voy a tu casa, ¿puedo ver tus obras de arte colgadas en el salón o en tu cuarto, quizás?*

Ignacio: *Bueno. Este está puesto en el salón y este tiene un formato que es más grande que un A-3. En el pasillo está este... y dos más. Es mi madre que le gustó y lo enmarcó. (En estos momentos me doy cuenta del acierto que ha sido insistirles a posteriori y expresamente de la recopilación de imágenes de sus trabajos. Con este participante, esto claramente ha servido para que haga mención de varios hechos que había pasado por alto en su autobiografía y que no obstante, sí que destaca ahora como hechos relevantes; las clases particulares antes de comenzar el curso y el apoyo de su madre que fomenta esta pasión de su hijo. Estos dos hechos o acontecimientos han sido desvelados gracias a la solicitud de que incluyeran este y otro tipo de objetos que consideraran notables en el video. Aunque no han sido nombrados en el relato, si no en la entrevista individual y a raíz de unas preguntas realizadas con tal propósito).*

Investigadora: *¿Te apoyan en casa, verdad?*

Ignacio: *Sí (sonríe). Y este me costó un poco por los colores, porque al ser daltónico, pues me ayudo un poco con los matices. Porque no te lo había dicho,... pero soy daltónico.*

Investigadora: *¿De veras? (En este momento me siento muy contenta porque Nacho me revela lo de su daltonismo y yo, que aunque me hago la sorprendida, ya lo sabía. Me lo habían contado, pero también me habían comentado que es un complejo que él oculta a los demás, así que yo no se lo había mencionado).*

¿Eres daltónico?

Ignacio: *Sí (ríe). Ser daltónico tampoco tiene tanta complicación. No es que yo no vea lo de los colores. Lo que pasa, es que algunos colores yo no los veo como los demás. A lo mejor confundo un marrón con un rojo, con los verdes también, algunos naranjas,... morados con azules... Hay otros colores que no tengo problemas. Entonces yo... yo tengo mi propia forma de ver las cosas. Yo no veo el daltonismo como un problema. A lo mejor una cosa que es marrón yo la veo verde y la pinto así. Entonces la gente se queda como... ¿por qué? (ríe). Pero también es mi forma de ver las cosas. En un momento dado, me puede afectar en cuanto a la armonía. Por ejemplo si en una armonía complementaria tengo que usar el magenta con el verde, yo a lo mejor lo pongo con un marrón, y ahí pues falla la armonía. Pero a la hora de dibujar, de representar y de expresarme,... yo creo que es mi propia manera de ver el mundo y... es un poco curioso.*

Investigadora: *Me queda claro que no lo ves como un problema.*

Ignacio: *No, no. Me da igual. Yo soy daltónico y estoy en bachillerato de Arte y quiero hacer Bellas Artes.*

Investigadora: *Hay un momento del video en el que estás hablando del bachillerato de Arte, del Arte en sí... y empiezas a decir cosas del estilo de: <<mucha gente piensa>>, <<la gente tiene una idea...>> ¿En qué gente estás pensando cuando dices eso?.*

Ignacio: *Bueno... por lo menos yo veo, y en este mismo instituto, aquí y en otros sitios, mis amigos de otro instituto... que hay una idea del bachillerato de Arte bastante mala. En cuanto a que es un bachillerato para gente que saca malas notas y se mete para salvar el bachillerato. En cuanto a que no hacemos nada. En cuanto a que "solamente dibujamos" (Nacho hace el gesto con las manos de poner entre comillas las palabras <<solamente dibujamos>>). ¿Solamente dibujamos? Pero vamos a ver. Tenemos tres asignaturas específicas, como todo el mundo, pero el resto es como todo el mundo. Es que esa dificultad la tenemos también nosotros (se ríe como con cierto desprecio). Pero parece que solamente dibujamos... Me han llegado a decir <<es que para ti es muy fácil, porque tú ya sabes dibujar>>. Pero es que... Si yo estoy en este bachillerato es porque QUIERO APRENDER A DIBUJAR, no porque sepa dibujar. Entonces, no me parece bien que digan*

que es muy fácil porque sólo hay que dibujar. Entonces... ¡puf! Y esto es mi grupo de amigos, gente de mi edad. Y es que no es fácil, ni una tontería esto de dibujar. También es verdad, que en la sociedad que vivimos, predominan unos valores,... o mejor dicho no predomina ningún valor. Se piensan que en la eficacia o en la competitividad el día de mañana... es mucho más importante que... no sé... que expresarte, o que sentir, o la sensibilidad... Entonces valoran más algo mucho más útil, cosas que son mucho más útiles que son las que merecen la pena. En vez de crear una obra de arte. Claro porque no tiene ningún valor económico al fin y al cabo. Mejor tener una empresa, mover la economía o dedicarte a la tecnología,... está mucho más valorado. Ser pintor escultor o ser arquitecto incluso, no tiene tanta utilidad y no tiene tanto valor. O ser a lo mejor diseñador, o... se desprestigia porque "no tiene valor" y lo digo entre comillas porque esa no es mi opinión. Y la culpa, yo creo que en gran parte es también de la educación. Cuando hay que hacer recortes se toca en arte, en cultura, en música... y ahora con la ley Wert, la que se lleva los palos es Arte. Pero muchííísimos. Incluso, lo que nos transmiten las políticas es eso, que lo útil es el consumo, las empresas y punto. Ni si quiera las personas en sí. Ni su capacidad de expresarse y de sentir. Y para mí es muy triste. Y eso llega a mi generación, y hace que la gente piense que el Arte es una tontería y que es algo fácil y sin ninguna utilidad o valor.

Investigadora: *¿Te afecta a ti eso?, ¿cómo te afecta a ti eso?*

Ignacio: *A mí me da igual lo que opinen. Aunque sí que me molesta... bueno no me voy a enfadar, claro. Me da pena de que la sociedad se sumerja en esos ideales de consumo, economía,... Me parece una decadencia total de valores y de todo...*

Investigadora: *Uhhmm. Vale ya estamos terminando... Me pasaría horas hablando contigo o escuchándote más bien. Me parece muy interesante todo lo que dices... pero... no te quiero quitar mucho más tiempo ya.*

Y Nacho... ante este panorama que me comentas ¿cuáles son tus expectativas de futuro?

Ignacio: *De hecho salidas tiene. Los que estudian Bellas Artes tienen menos para que los de las técnicas. Aunque la gente piensa que si estudias Bellas Artes es para ser pintor y te vas a morir de hambre, pero... puedes ser diseñador de gráficos, de maquetación de revistas,... diseño tiene muchísimas salidas. A lo mejor tiene menos salidas porque no se le da valor. A lo mejor, son menos salidas o más complicadas. Pero yo prefiero estudiar algo que me haga feliz tenga o no muchas salidas, o piensen lo que piensen los demás. Este año de estudios de bachillerato artístico me están motivando y me están haciendo crecer a mí mismo.*

Investigadora: *¿Has perdido ya entonces esa timidez?*

Ignacio: *Sí. Sí definitivamente. Y yo entiendo que ganarse la vida como pintor es muy difícil. Y si me quiero dedicar a pintar..., sé que a lo mejor tengo que trabajar además dando clases o haciendo otra cosa. Y si tengo que vivir con unas condiciones de vida... no digo precarias (ríe), pero sí que sencillas... pues... no me importa mientras sea feliz pintando aunque me cueste más. Es decir, que a mí lo de las salidas no me preocupa. Bueno además como quiero hacer doble carrera... con Filosofía (sonríe), así que puedo ser profesor de Filosofía (ríe).*

Investigadora: *Sí. Ya me lo habías comentado en clase, el primer día que estuvimos charlando.*

Bueno. Pues como te decía, ya estamos terminando y quería hacerte unas últimas preguntas muy breves. ¿Recuerdas este documento que os di junto con las autorizaciones para que participaseis en esta investigación?

Ignacio: *Sí. Que nos lo diste al principio.*

Investigadora: *Quiero leerte uno de los primeros párrafos donde se explica un poco el concepto de "Historia de vida". Te leo: << se persigue que el sujeto haga mención sólo de aquellos objetos y acontecimientos más relevantes, que guarden relación con su experiencia de vida relativa a la práctica y la Educación Artística>>.*

Ahora que acabamos de revisar todo el material que has compartido ¿crees Nacho, que puede haber algo más que se te haya escapado?, ¿crees que está todo?

Ignacio: *mmm... yo creo que sí. O al menos prácticamente todo. A lo mejor por los nervios o algo me he saltado alguna parte. Pero desde luego... entre lo que hemos hablado ahora y lo del video... está todo.*

Investigadora: *Bien. Continuo leyendo un par de párrafos más adelante en el mismo documento, que dice: <<se pretende que a través del uso de este tipo de herramienta, el sujeto participante sea capaz de expresar con mayor confianza y claridad sus pensamientos, sentimientos y acciones>>.*

¿Has encontrado alguna dificultad al realizar la actividad?, ¿crees entonces que has podido con este ejercicio expresar tus pensamientos, sentimientos y acciones como se pretendía?

Ignacio: *Sí (lo dice de manera rotunda). Creo que ha sido una forma de... como liberadora de expresar y de dar mi opinión. Y sobre mis motivaciones... creo que lo he podido expresar perfectamente... tanto lo que para mí es el Arte, como... lo que pienso que debería ser el Arte en general.*

Investigadora: *Bueno, pues la última pregunta me la has pisado ya... porque ese sí tan rotundo era... (Ríe). ¿Entonces te ha gustado hacer este ejercicio de reflexión?*

Ignacio: *Sí (Ríe).*

Hay una cosa que no he contado en el video... El otro día fui con mi madre a su trabajo, ella es administrativa en la facultad de Bellas Artes, y nos metimos en una clase. Cuando estaba allí..., sentí que tenía que estar yo allí. Lo único que me puede echar atrás en un momento dado, mmm es el miedo de no ser capaz, de no tener la capacidad de eso, de desarrollarme como artista o de ser artista. Miedo a que no valga, a que no sea capaz de desarrollarme como artista y de aprender de verdad unas capacidades y de ser capaz cuando acabe de crear lo que quiero crear, de crear ARTE.

Investigadora: *Bueno eso podría pasarte con cualquier otra carrera que decidieses hacer.*

Ignacio: *Bueno pero... yo reconozco que a mí se me da bien estudiar. Yo tardo poco estudiando y saco muy buenas notas. Yo sé que en alguna otra cosa sacaría mi carrera y con muy buenas notas. Por ejemplo, Historia del Arte, algo que sacaría, que estudiaría con mucho interés y que es algo de estudiar y que lo sacaría sobrado incluso (ríe). Pero...*

Aunque creo que el Arte está en un momento de crisis, por el Arte Conceptual, porque creo que muchas veces el concepto viene detrás de la obra. El Arte en ese sentido está en un momento de mucha crisis, de un Arte... bastante creativo. Bueno... también me ha servido de mucho el bachillerato de Arte...

Investigadora: *Bueno pues, muchísimas gracias otra vez Nacho por todo lo que has hecho hasta ahora. Por ayudarme con este proyecto, de verdad.*

Ignacio: *De naaada.*

5.7. Transcripción de la entrevista a Irene

Asistentes: Investigadora (en calidad de entrevistadora). Irene (entrevistada)

Fecha: 12 Junio del 2015

Lugar: Zona de estudio localizada en el hall del instituto

Duración: 00:29:23:5 h

Investigadora: *Ahora estoy aquí sentada con Irene, ¿verdad?.*

Irene: *Sí.*

Investigadora: *Irene, antes de nada... este es el mejor lugar que los profesores y yo hemos considerado para celebrar las entrevistas, ¿te parece bien aquí?.*

Irene: *Sí.*

Investigadora: *En primer lugar, quiero darte las gracias por ayudarme con este proyecto. Tú, a pesar de ser una de las últimas incorporadas al grupo, has sido capaz de responder a lo que se te pedía más rápido que la mayoría de tus compañeros y además te lo has currado muchísimo lo del relato.*

Irene: *De nada (sonríe).*

Investigadora: *Bueno, lo de los agradecimientos por un lado.*

Por otro lado, quería explicarte en que va a consistir lo que vamos a hacer ahora. Se trata de una entrevista, como se le llama formalmente, pero no quiero en absoluto que te lo tomes así formal. (Irene es una chica bastante centrada para su edad que además se está tomando este proyecto con mucha seriedad. Al empezar esta entrevista se le ve algo tensa).

Quiero que pienses en esto, como en una conversación similar a las varias que hemos mantenido en las clases. Voy a grabar esta conversación para poder reproducirla por escrito después, y así poder trabajar con la información que aquí me des.

Recordarte también el tema central de la Tesis, que como bien sabes, trata de descubrir y exponer el bagaje artístico previo y/o paralelo de los estudiantes de Educación Artística, es decir, tuyo y de tus compañeros, así como vuestras preocupaciones, inquietudes y ambiciones al respecto del mundo del Arte, para que de este modo, sea posible proporcionar en clase temas afines a vuestro conocimiento e interés.

¿Alguna duda al respecto?

Irene: *No.*

Investigadora: *Quería comentarte también, la razón de hacer esta entrevista. El objetivo de la entrevista llegados a este punto, es el de aclarar la información que me das en tu "historia de vida", para asegurarme de que he comprendido lo que en ella me cuentas, y también si es conveniente, para ampliar la información que das en esta. Por lo que yo te iré haciendo algunas preguntas o planteando algunos temas acerca del video, y también, del material que has compartido conmigo para que las vayamos comentando.*

Irene: *Vale.*

Investigadora: *Para ayudarnos en la entrevista, traigo como ya te he dicho la grabadora, junto con la transcripción de tu autobiografía que previamente he analizado, la hoja que en su día os pasé, con las instrucciones para la elaboración del video y un par de folios con las imágenes del material que has considerado oportuno compartir conmigo. Entre las imágenes que te enseñé aparecen algunas extraídas del video donde sales tú.*

¿Me confirmas que puedo enseñar estas imágenes?

Irene: *Sí. Puedes usar lo que quieras de ahí.*

Investigadora: *Bien gracias. Bueno, pues..., vamos a ver. A continuación entonces, vamos a analizar el video que me enviaste...Empiezas tu relato hablando de tu familia.*

Irene: *Sí.*

Investigadora: *Hablas en tu video concretamente de tu abuelo. Cuéntame.*

Irene: *A ver, lo que pasa es que mi abuelo, no es que se haya dedicado al Arte, pero le ha gustado siempre mucho dibujar y cantar. Y yo creo que... algo he sacado de él. Siempre que íbamos a visitarlo a la casa de mis abuelos, pues... estaba siempre con él... y cantábamos... y además que le gustaba mucho la poesía. Yo creo que lo que he sacado, lo he sacado de él.*

Investigadora: *Uhhmm*

Irene: *No sé cómo decirlo... pero es lo que creo yo. Yo no sé si eso se hereda o no.*

Investigadora: *¿Pero pintabas con él o le veías pintar o dibujar, algo de eso?*

Irene: *No. Yo cuando iba con él era una relación abuelo nieta. Salíamos con mis abuelos y tampoco es que hiciéramos mucho. A veces, me enseñaba sus poemas y sus dibujos. Y también nos poníamos a cantar. Pero yo no dibujaba con él. Pero yo sí que desde pequeña pintaba.*

Investigadora: *Bueno. ¿Y en casa hay alguien que pinte, haga escultura...?*

Irene: *No, en mi casa no hay nadie. Mis hermanos el mayor dibuja algo, también desde pequeño. Y el otro dibuja también, pero Pokemon.*

Investigadora: *¿Es que se os ha fomentado en tu casa eso del Arte o del dibujo?*

Irene: *Yo es que siempre he tenido preferencia por el Arte. Si me ponía con las matemáticas... siempre me ponía con el dibujo y la música.*

Investigadora: *¿Quieres decir que te dedicabas más tiempo a las asignaturas de dibujo o simplemente a dibujar?*

Irene: *Sí. Mientras hacía los deberes... siempre tenía que parar a dibujar o cantar en medio de lo que estuviera haciendo.*

Investigadora: *Enseñas en el video un montón de dibujos. ¿Son para asignaturas del instituto o del colegio?. Cuéntame algo más de ellos si te parece.*

Irene: *Son todos míos, pero no todos los he hecho para el instituto. Dibujo mucho en mi casa y los guardo en ese bloc de dibujo porque no tengo carpeta. (Ambas estamos revisando las imágenes que ella ha incluido en su video. Entre estas aparece el bloc para bocetos al cual acaba de hacer referencia. El hecho de mostrarles en el momento de realizar la entrevista, las imágenes que estos han incluido en sus autobiografías o que han compartido posteriormente con la investigadora, parece que realmente ayuda a que los participantes desvelen alguna cuestión que no comentaron en el relato autobiográfico).*

Investigadora: *¡Me encanta!. Es el típico bloc para bocetos. Yo tengo uno igual en casa.*

Irene: *El bloc está lleno de dibujos, lo que pasa es que no quería que el video ocupase tanto.*

Investigadora: *Estos dibujos de aquí sin embargo, si son para alguna asignatura, ¿verdad?.*

Irene: *Sí. Esos son para la asignatura de Volumen, esos para Dibujo Artístico.*

Investigadora: *¿Y esta cara?*

Irene: *Eso lo he hecho yo en mi casa.*

Investigadora: *Este de tu casa no se parece nada a los que has hecho para el instituto.*

Irene: *Sí. Eso lo he hecho por aburrimiento en mi casa.*

Investigadora: *¿Y estos de bolígrafo? Tienes un montón de ellos. ¿Para que los has hecho estos?*

Irene: *No sé. Yo cojo un boli y me viene la inspiración. Es que..., no sé. Me pongo y me viene la inspiración.*

Investigadora: *Y esa inspiración que dices... ¿no te copias de nada?*

Irene: *Nooo. Empiezo dibujando algo y lo que me vaya surgiendo pues lo acabo.*

Investigadora: *Son chulísimos. Y hay algún otro que no te he incluido en esta hoja. Irene, ¿es este tío abuelo que mencionas en el video?*

Irene: *No. Ese es un trabajo de Dibujo Artístico que lo pidió la profesora, que dibujáramos a personas mayores para realzar sus... las arrugas y eso. La expresión de la cara. Me di cuenta de que cuando menciono a mi abuelo sale esta imagen, pero no es él.*

Investigadora: *¿Entonces no hay nadie de tu familia en estos dibujos?*

Irene: *Bueno sí. El último de los dibujos que enseñé es mi hermano de pequeño.*

Investigadora: *Hay aquí un montón de ojos en el bloc ¿qué son?*

Irene: *Son estudios que hago.*

Investigadora: *¿De dónde sacas los modelos?*

Irene: *De ningún sitio. Cuando me aburro cojo cualquier cosa y lo hago.*

Investigadora: *¿Y el dibujo de tu hermano?*

Irene: *Lo hice para él.*

Investigadora: *¿Qué haces con estos dibujos? ¿están expuestos en tu casa?*

Irene: *No. Solo los hago y los guardo. Bueno... en la pared del cuarto que comparto con mi hermano tengo tres. Uno acrílico, otro está hecho a acuarela y el otro a lápiz. Por mi casa hay muchos cuadros pero no son míos. Y los míos ya no caben. Estamos pendientes de reformar la casa y mi madre me ha dicho que entonces vamos a colgar mis dibujos.*

Investigadora: *¿Estarán contentos en tu casa por cómo dibujas? ¿Qué piensan de tu faceta artística?*

Irene: *No sé. A mí me apoyan mucho. Siempre que les he enseñado los dibujos me han dicho que... tenían una artista en casa, esto y lo otro... Vamos yo siempre he dicho que esto era un hobby y que lo que me gusta es la música más. Pero... decidí meterme por bachillerato artístico.*

Investigadora: *Me has comentado en alguna ocasión, que tienes intención de hacer la carrera de Bellas Artes, ¿es eso así?*

Irene: *Depende de si me dan los medios económicos para hacerlo. Si no, no lo haré.*

Investigadora: *Mencionas en el video una edad, los diez años. ¿Qué es lo que pasó a los diez años para que tú digas...?*

Irene: *Es que... yo desde pequeña siempre he estado dibujando. Pero a los diez años creo que fue cuando decidí que quería dedicarme al mundo del Arte. No sólo la rama de la pintura. Si no al mundo del Arte en sí.*

Investigadora: *Por lo que me has contado en las clases, tú haces danza, cantas, tocas la guitarra, el piano,... todo tu tiempo...*

Irene: *Sí siempre.*

Investigadora: *¿Qué os pasa a los diez años que varios de vosotros mencionáis esa edad como decisiva en lo que respecta a vuestro compromiso con el Arte?*

Irene: *No sé. Creo que a esa edad te concienzas y dices que esto es lo que quieres hacer. Yo es que desde los diez años que yo tengo uso de memoria creo que sabía que era lo que quería hacer. A lo mejor cuando era más pequeña lo mencionaba, pero desde lo diez años ya lo tuve claro.*

Investigadora: *¿Cómo ha contribuido el colegio en este gusto y dedicación por el mundo del Arte?*

Irene: *No ha contribuido en absoluto. Porque yo sólo he tenido EPV en tercero de la ESO (se refiere a Educación Plástica Visual, la asignatura que se imparte con carácter obligatorio). Yo nunca he sabido por qué no he dado antes EPV, en ningún otro curso.*

Investigadora: *¿Y qué tal te fue ese curso que sí que diste?*

Irene: *No hacíamos naaadaaaaa. Nos ponían por ejemplo cuadritos y nos decían que hiciéramos la escala tonal del azul y ya está. Nada de dibujo artístico ni nada.*

Investigadora: *A lo largo de todo el video, te dedicas principalmente a definir lo que para ti es el Arte. ¿A qué te refieres con eso de la paz que dices en el video? Te lo leo para que lo recordemos juntas. Algunas de las frases referidas al concepto de Arte que dices en el video son estas; <<...expresar lo que con palabras era imposible...>>, <<...el Arte como aliado...>>, <<...descargarme de todo aquello que me impedía ser lo que era...>>, <<El arte tiene su Ying y su Yang...>>, ¿a qué te refieres con todo esto?*

Irene: *Es que yo desde pequeña he sido muy impulsiva. Cuando me enfadaba, por ejemplo, si yo a ti te tenía que decir algo... a lo mejor me lo callaba y en vez de decirlo, pues hacía un dibujo y ya eso me saciaba. No tenía por qué ser ese sentimiento plasmado en el papel. Es liberarme. Yo cuando cojo un boli o un lápiz, pienso en otra cosa, en vez de en lo que estaba... y yo de esa forma me libero. En vez de pensar en que estoy enfadada, me pongo a dibujar y pienso en otra cosa. Pienso en el dibujo y me concentro en ello.*

Investigadora: *Todo lo que dices en tu video, la manera en lo que lo dices... es muy poético.*

Irene: *Sí. Es que cuando escribí el guion estaba reflexionando lo que para mí era el Arte y por eso digo algunas cosas de esa manera. Lo de le Ying y el Yang del Arte. Para mí por lo menos es que en el Arte puede haber tanto belleza y paz, y todo lo que hace que te sientas bien, como...destrucción o algo que te pueda venir a la cabeza que te haga sentirte mal. Es lo que quiero decir. Que si dibujo algo en relación con... por ejemplo, me siento bien, ese dibujo lo que demuestra es que yo me siento bien. Y si dibujo algo en relación con mis sentimientos cuando me siento mal, lo que refleja el dibujo es que estoy triste, que no me encuentro bien. Yo cuando dibujo en diferentes estados; si estoy triste, si estoy feliz, bueno, no sé cómo lo verá la gente. Porque cada uno tiene su punto de vista, pero para mí, cuando estoy feliz me sale de un modo y cuando estoy enfadada o triste o de otro estado, pues me sale de otro modo. No sé cómo lo verá la gente...*

Investigadora: *¿A qué gente te refieres?*

Irene: *No sé. Las personas en general. Es la perspectiva del dibujante. Tú a lo mejor ves un cuadro y no sientes lo que siente el dibujante. Tú puedes ver pinturas, manchones, ojos,... pero a lo mejor el artista ha querido reflejar otra cosa.*

Investigadora: *¿Lo de reflejar tu identidad artística como dices?... <<Cuando cogía un lápiz, boli o cualquier medio que me permitiera plasmar mi identidad artística en un*

papel, me olvidaba de todo lo demás>>. ¿Es esta identidad, la de “Irene artista” diferente de las otras?, ¿acaso tenemos varias identidades?

Irene: Yo creo que cuando hago lo que me gusta en relación con el Arte doy más de mí misma.

Investigadora: Uhhmm...

Dices también: <<El Arte es arte en todo su esplendor>>.

Irene: Lo que quiero decir con esto es que,... muchas personas creen que el Arte no vale para nada. Pero el Arte, si tú lo ves... en general el Arte es todo. Porque hay arte de hacer silla, de hacer cristales, hay arte de pintar,... El Arte es todo. En todo su esplendor. Por eso... desde mi perspectiva creo que el Arte no tiene un concepto definido en sí. Creo que el Arte es Arte simplemente.

Investigadora: Ese “simplemente”...

Irene: Sí. El Arte es lo que tú creas que es Arte y no es un concepto.

Investigadora: Has hablado también de tú perspectiva enfrentada a la perspectiva de los demás.

Irene: Es que no sé. Hay personas que te preguntan por lo que estas estudiando, y cuando le contestas que el bachiller de Arte te dicen - ¡Ah claro! Te has ido a lo más fácil. ¿A lo más fácil?... Yo les digo que intenten ellos hacer un dibujo o un poema a ver si les parece fácil. Por eso a veces dicen que el Arte no sirve para nada, pero... sin el Arte en realidad no estaríamos aquí. ¿Qué somos sin el Arte? Entonces no tendríamos mesas, no tendríamos... es que Arte tiene el que construye algo con sus manos y con sus pensamientos. Es que yo creo que Arte es lo que tú construyes y no lo que la palabra define.

Investigadora: ¿Y cuando dicen que te has ido a lo más fácil...?

Irene: Me da to er coraje. Que tú puedes estar haciendo otro bachiller..., pero intenta TÚ hacer lo que yo estoy haciendo y luego me dices si es fácil o no. Para ti será fácil una cosa y para mí será fácil otra.

Investigadora: ¿Quiénes son esa gente que piensa que lo que haces es lo más fácil?

Irene: Son de mi misma generación. Yo creo que los más mayores, como mis padres y amigos de ellos, piensan que no es fácil. Para ellos es todo... consíguelo y consíguelo.

Pero la gente más o menos de mi edad dicen que el Arte no vale para nada y que es muy fácil y yo pienso que no.

Investigadora: *Supongo que entonces por eso dices en el video que el Arte es un concepto que nos define como incomprendidos.*

Irene: *Sí. A los artistas. Yo creo que los artistas son incomprendidos totalmente. No comprenden la manera que tienen de expresar su Arte. Simplemente eso. No comprenden la manera. Es que yo creo que la rama de pintura y música y tal, son unos incomprendidos. Bueno... que nos llaman incomprendidos. No comprenden por qué hemos hecho esto, o por qué hemos hecho lo otro.*

Investigadora: *¿Y eso cómo te hace sentir?*

Irene: *Hombre es que yo creo que el Arte es algo que es vital y no creo que deba ser menospreciado. El Arte es vital para todos, no sólo para los artistas.*

Investigadora: *Dices que eres una artista en potencia desde el día en que naciste.*

Irene: *Sí. Se supone que me iría convirtiendo en un poco más artista cada día. Cada vez que desarrollara más mis dotes artísticos. Supongo que... todavía estoy en proceso.*

Investigadora: *¿Qué apoyos encuentras en ese proceso?*

Irene: *Mi familia sobretodo y mis amigos. Ellos ven mis dibujos... Hay una amiga que siempre le saca errores a todo, pero además que lo agradezco. Y sí, mis amigos me apoyan en todo y mi familia igual. Lo que si me da coraje es que mi padre me saca siempre toooodos los errores. Es que le gusta ver mi reacción (ríe).*

Investigadora: *Le gusta provocarte, ¿no?*

Bueno, pues ya estamos terminando Irene. Pero antes quería preguntarte, ¿recuerdas este folio? (al hacerle esta pregunta, le muestro el folio que les entregué con las indicaciones para desarrollar las autobiografías).

Irene: *Sí.*

Investigadora: *En él explicaba el concepto de historias de vida y os daba algunos consejos de cómo realizar el video. ¿Te lo has mirado?*

Irene: *(Después de un silencio de varios segundos Irene responde) No. La verdad es que no.*

Investigadora: *Pues para no habértelo mirado has hecho un trabajo bastante bueno.*

Irene: (Ríe).

Investigadora: *Te voy a leer algunos párrafos del documento que estamos hablando. En el primer párrafo dice: << se persigue que el sujeto haga mención sólo de aquellos objetos y acontecimientos más relevantes, que guarden relación con su experiencia de vida relativa a la práctica y la Educación Artística>>. ¿Crees que tu video refleja todo eso?*

Irene: *Yo creo que sí. En los dibujos y en lo que digo.*

Investigadora: *De acuerdo. Sí, sigo leyendo: <<se pretende que a través del uso de este tipo de herramienta, el sujeto participante sea capaz de expresar con mayor confianza y claridad sus pensamientos, sentimientos y acciones>>. Dime Irene, ¿has podido expresar todos estos pensamiento y sentimientos?, ¿te ha costado trabajo hacer el ejercicio?, y lo que es aún más importante, ¿te ha gustado hacerlo?*

Irene: *No. A ver,... a mí no me ha costado nada de trabajo porque... en el Arte... para mí tú me preguntas que es el Arte y yo te lo puedo decir sin saber el concepto, sino qué es el Arte para mí. Y por eso no me ha costado nada.*

Investigadora: *Y... ¿Crees que falta o sobra algo, ahora que hemos dado un repaso a todo; las imágenes y lo que tú contabas en el video?*

Irene: *Creo que no. Bueno, luego a lo mejor lo veo y hay algo que quiera cambiar o mejorar, pero ahora que lo veo, no hay nada.*

Investigadora: *Dos curiosidades que tengo antes de que te vayas, ¿eres tú la que tocas y cantas en el video?*

Irene: *Sí. La verdad es que me puse un poco a hacer... y luego me gustó y lo dejé así. Como decías que te podíamos hablar tanto del Arte como de la Música o la Danza, pues pensé que podía estar bien.*

Investigadora: *Sí. Está genial. Me ha gustado mucho. Has trabajado mucho para ayudarme con esto.*

Irene: *Gracias.*

Investigadora: *A ti. Oye, ¿y lo de pintarte el cuadro la noche estrellada en el pecho?*

Irene: *Simplemente porqué pensé en algo que me gustara dibujarme... pensé en el motivo de dibujarme en el pecho... No sé, me gustaba la idea. Lo pensé y digo... me gusta dibujármelo.*

Investigadora: *Lo habéis estudiado recientemente en el instituto?*

Irene: *No.*

Investigadora: *Es que es casi del único artista que me estáis nombrando muchos de vosotros.*

Irene: *Pues no lo hemos visto todavía.*

Investigadora: *Bueno, pues eso es todo, Irene. Muchísimas gracias de verdad y espero que sigas disfrutando del Arte de esa manera tan plena como dices.*

Irene: *Gracias a ti.*

5.8. Transcripción de la entrevista a Laura

Asistentes: Investigadora (en calidad de entrevistadora). Laura (entrevistada)

Fecha: 08 Junio del 2015

Lugar: Zona de estudio localizada en el hall del instituto

Duración: 00:33:43:8 h

Investigadora: *Bueno... Estoy aquí con Laura, ¿no es así?.*

Laura: *Así es.*

Investigadora: *Laura... este es el lugar que los profesores y yo hemos considerado más conveniente para celebrar las entrevistas, ¿te parece bien aquí?.*

Laura: *Sí, claro.*

Investigadora: *En primer lugar quería darte las gracias...*

Laura: *No he hecho nada.*

Investigadora: *Sí que lo has hecho. Gracias por haberme ayudado. Para mí es muy valiosa vuestra ayuda. De hecho, si no fuese por la ayuda que me estáis prestando, yo no podría realizar la tesis.*

Laura: *De nada (sonríe).*

Investigadora: *Eso por un lado.*

Por otro lado, quería explicarte en que va a consistir lo que vamos a hacer ahora. Se trata de una entrevista, como se le llama formalmente, pero no quiero en absoluto que te lo tomes como algo serio. Quiero que pienses en esto, como en una conversación similar a las tantísimas que hemos tenido en las clases. La diferencia es que esta conversación va a ser grabada, para poder transcribirla después, y así trabajar con la información que aquí me des.

Recordarte también el tema central de la Tesis, que como bien sabes, trata de descubrir y exponer el bagaje artístico previo y/o paralelo de los estudiantes de Educación Artística, es decir, tuyo y de tus compañeros, así como vuestras preocupaciones, inquietudes y ambiciones al respecto del mundo del Arte, para que de este modo, sea posible proporcionar en clase temas afines a vuestro conocimiento e interés.

¿Vale?, ¿alguna duda entonces?

Laura: *No.*

Investigadora: *A continuación, vamos a analizar el video que me enviaste...*

El objetivo de la entrevista que estamos a punto de comenzar, es el de aclarar la información que me das en tu "historia de vida", para asegurarme de que he comprendido lo que en ella me cuentas, y también si es conveniente, para ampliar la información que das en esta. Por lo tanto yo te iré haciendo algunas preguntas o planteando algunos temas acerca del video, o también, del material que has compartido conmigo para que las vayamos comentando.

Laura: *Sí. Sí.*

Investigadora: *Para ayudarnos en la entrevista, tengo la grabadora, la transcripción de tu autobiografía que previamente analicé, la hoja que en su día os pasé, con las instrucciones para la elaboración del video y un par de folios con las imágenes del material que has considerado oportuno compartir conmigo. Entre las imágenes que te enseñé aparecen algunas extraídas del video donde sales tú.*

¿Me confirmas de nuevo que puedo enseñar estas imágenes y nombrarte en mi investigación?

Laura: *Sí. Claro.*

Investigadora: Bien. Comenzamos entonces. *¿Hay alguien en tu familia o en tu casa que se dedique a algo relacionado con el Arte?*

Laura: *No. Ni mis padres, ni mis abuelos,...*

Investigadora: *En el video que hiciste, tu historia de vida relacionada con el Arte empieza a partir de cuarto de la ESO. ¿Por qué entonces?, ¿antes de ese momento no hay nada que consideres relevante?.*

Laura: *Por que como era referido al Arte, pues, digamos que en ese momento tuve que tomar la decisión de lo que yo quería hacer.*

Investigadora: *Uhhmm*

Laura: *Si quería elegir Arte o Letras. Entonces ese año fue muy intenso, porque yo no estaba segura de lo que quería hacer. Porque... por una... A ver,... en el fondo yo sabía que me gustaba el Arte y era lo que yo quería hacer, porque era lo que me hacía más... completa. Pero Letras también de chica siempre me ha gustado escribir cuentos y cosas así y entonces tenía un lío muy grande. Antes de cuarto me centraba en estudiar y estudiar y ya está. Y en cuarto fue el momento de pensar en lo que iba a hacer con mi vida. Además mis padres me apoyaron mucho en cuarto para que eligiera Arte, pero también había gente en la familia que me decía que no lo hiciera, porque eso era una pérdida de tiempo.*

Investigadora: *¿Una pérdida de tiempo?*

Laura: *Es que son muy de Medicina, abogados, Derecho,... esas cosas. Porque aquí en Sevilla, tampoco hay muchas oportunidades en Bellas Artes y eso, pero... a lo mejor si quieres hacer otra cosa que no sea eso, es más complicado tener... puedes sacarle provecho. Ellos me animaban a estudiar cosas que no me gustan. También estuve estudiando en un colegio religioso hasta cuarto, y eso de que tú estudiaras Arte,... eso es de los hippies.*

Investigadora: *¿Sí?*

Laura: *Clarooo, eso no era algo normal. Tú tenías que estudiar Letras o Ciencias. Entonces,... también me veían como algo rara.*

Investigadora: *¿Te dedicabas a pintar, esculpir o a hacer algo creativo por tu cuenta antes?*

Laura: *Sí. De chica siempre me ha gustado hacer cosas manuales. Siempre me ha costado mucho estudiar... pero a la hora de hacer cosas de trabajos manuales o de montar algo... En Inglaterra, allí en primaria, los niños tienen muchas cosas de Arte.*

Investigadora: *¿Inglaterra dices?. ¿Me cuentas eso otra vez aunque me lo hayas contado durante las clases?.*

Laura: *Mira (Laura señala en su hoja de contactos, una escultura en barro de un hombrecillo que aparece saliendo de una caja de madera), esto lo hice en Inglaterra. Hacen retratos...*

Investigadora: *Eso también lo incluyes en el video, ¿verdad?.*

Laura: *Sí. Bueno, es que yo estudié allí. Y allí creo que fue donde yo desarrollé mi interés por el Arte. Porque allí hacen cosas más prácticas. En matemáticas también hacíamos cosas más creativas; jugábamos con Lego, formar cosas... cosas así. Que aquí es todo más memorizártelo y en el examen... eso. Y práctico aquí..., no se hace nada. Se tiene un librito que tienes que colorear. Más o menos.*

Investigadora: *¿De qué curso hablas?*

Laura: *En primaria fatal. Mmm... secundaria, peor todavía. Especialmente mi colegio que era... como era. Pero en Inglaterra digamos que allí era todo muy práctico. Tanto la asignatura de Plástica como las demás. Y cuando vine a España,... pegué un parón muy gordo. He pasado de tres años en Inglaterra que es muy diferente y he comenzado en otro colegio muy diferente. Vine en tercero de primaria y allí tenía un nivel distinto. Y... tuve que centrarme en los estudios, porque si no, no iba a pasar. Así que aparte de manualidades cuando era pequeña... no podía hacer nada. Pegué un parón bastante grande ahí, y sólo hacía la Plástica del colegio que no era nada. Solo colorear un librito. Y después ya... en tercero, segundo y cuarto de la ESO empecé a hacer más cosas... pero por mi cuenta. En cuarto me tocó una profesora que era de Bellas Artes. Y entonces ahí ya empezamos a hacer cosas que eran normales. Pintábamos, hacíamos esculturas, pintábamos cuadros,... de todo, de todo. Y entonces, ahí me desarrollé un poquito más y me di cuenta que... porque a lo mejor si no hubiera tenido esa profesora, no hubiera yo... decidido hacer Arte.*

Investigadora: *¿Qué es lo que comentas sobre Lennon de tu video?*

Laura: *Yo lo que quería decir con eso...*

A ver,... Yo veo a mi padrastro ¿vale?, que ha estudiado Ingeniería Industrial. Y lo veo amargao, amargao, amargao. Y pienso... ha estudiado una carrera de mucho prestigio

pero, míralo ahora, está en una oficina pero amarguísimo. Y yo quiero hacer algo que,... a lo mejor voy a pasarlo mal en un momento de mi vida, claro, porque eso es verdad. A lo mejor luego tengo que trabajar en algo que no me gusta, en algún momento. Entonces fui a Liverpool, que es donde empezaron los Beatles y todo eso, y entonces, vi el comentario ese, que era de... de ser feliz, al final. Y entonces eso... eso me marcó mucho. Porque... eso es lo que yo quiero. Hombre, ¡todo el mundo quiere eso!, pero yo, lo quiero de verdad.

Investigadora: *Ya, entiendo.*

Laura: *Que no digo que sea algo feo, una carrera industrial digo. Pero que eso no soy yo.*

Investigadora: *He sacado algunas imágenes del video... (Ambas echamos un vistazo a su hoja de contactos, que he colocado antes de comenzar la entrevista sobre la mesa) ¿Me cuentas algo de ellas?. ¿Por qué son especiales para ti?*

Laura: *Estos no los he dibujado yo. Son los originales. De Van Gogh y de Sorolla. Los he puesto porque me gustan un montón. Sorolla... este cuadro... fui a verlo al MOMA... no lo sé. Que fui a Nueva York... y quería ir a un museo... este... Y lo vi y me encantó.*

Investigadora: *Es espectacular la luz que tienen los cuadros de Sorolla.*

Laura: *Porque tiene un movimiento así... y una sensibilidad espectacular.*

Investigadora: *Uhmmm*

Laura: *Y Van Gogh porque creo que fue ingenioso. Fue... que nadie había hecho eso en la vida. Y me encantan los colores que utilizaba, los contrastes que tiene... que no es el típico cuadro que tú ves, a lo mejor... que es muy especial. Y eso es en el MOMA (Laura señala una imagen incluida en su video donde aparece en el interior del museo).*

Investigadora: *Sí claro. Lo he reconocido. ¿Y sueles ir a los museos? o... ¿sólo a este porque estabas de visita en Nueva York?*

Laura: *No, no. Sí que voy. Pero me siento muy mal porque no he ido al museo de Bellas Artes de Sevilla. Pero, sí que voy. De chica los odiaba... porque me llevaban al Prado y veía todas esas caras oscuras, ... todos esos retratos... Pero ahora quiero ir. Le digo - ¡Mamá!, ¡Es que me deberías haber llevado ahora, y no cuando era chica!. Es que es mi madre, la que me lleva a todos estos sitios. A ella le encanta tener una hija artista.*

Investigadora: *¿Le gusta?, ¿cómo te hace sentir eso?.*

Laura: *Sí le gusta. Es que yo creo... que si tuviera otra madre u otro entorno, yo no habría elegido Arte. Y habría tenido que elegir Letras o Ciencias.*

Investigadora: *¿Y eso por qué?*

Laura: *Porque mi madre me ha influenciado mucho. Me ha llevado a muchos museos,... me ha apoyado mucho... Porque ella me ha visto desde chica, que yo no soy tanto de memorizar o... bueno de leer libros sí. Pero no soy tanto de estudiar así con los codos. Soy más de cosas prácticas y creativas. Y ella se ha dado cuenta de eso desde que yo era chica. Que yo me pongo a estudiar y me cuesta, pero lo hago con esfuerzo. Entonces ella no me quiere hacer estudiar Ciencias y que las suspenda todas y que no sea feliz.*

Investigadora: *Estábamos hablando, antes de hablar de tu madre, de estas pinturas y dibujos. ¿Las has hecho para asignaturas del instituto?*

Laura: *Sí. Para Volumen este, y para Dibujo Artístico... ¿sabes que nota me puso en este?*

Investigadora: *¿Qué nota?*

Laura: *¡Un cinco! (Lo dice en un tono y con un gesto, que indica que le ha parecido poca la nota).*

Investigadora: *¿Un cinco?*

Laura: *¿Tú sabes lo decepcionada que estaba?*

Investigadora: *¿Quién es?*

Laura: *Un señor que cogí por Internet. Que teníamos que hacer. Y me puso un cinco. Fue una desilusión.*

Investigadora: *¿Esta escultura es para la clase de Volumen, verdad?*

Laura: *Sí. Mira esto es de cuando era chica. De una serie de televisión inglesa que hacían cosas de plástica. Este era su protagonista. Y el programa me encantaba. Y son como detalles que... cuando estaba haciendo el video me daba cuenta de que desde chica me gustaban estas cosas.*

Investigadora: *¿Y este azulejo?*

Laura: *Lo puse porque yo soy de Sevilla y me encanta. Es del Alcázar de Sevilla. Y representa eso, que yo soy de Sevilla.*

Investigadora: *Quiero leerte algo que dices en el video, si te parece bien, para que me lo desarrolles. <<Los prejuicios de la sociedad me hacían dudar>>, <<tendría que dar explicaciones...>>, <<todo el mundo lo aceptaría...>>, <<tendría que conocer a gente nueva...>> y por último <<tendría que aguantar comentarios de ignorantes>>.*

Laura: *A ver. Prejuicios de la sociedad por eso de que el Arte es para los hippies y no sirve para nada.*

Investigadora: *Fuera de ese colegio que me decías que eran más conservadores, ¿también sientes que tienen estos prejuicios?*

Laura: *Sííí. Mis antiguos amigos... todos han elegido Ciencias o Letras, menos una y yo. Pero tenías que darle explicaciones de porqué habías elegido Ciencias o Letras. Y después mi familia... la otra parte de mi familia... A ver. Si hubiera estudiado Ciencias le habría dicho a mi abuela que iba a estudiar Ciencias y ya está. Pero si le digo que estudio Arte, tengo que decir el porqué. Piensan... no sé, no sé. Como que ya no tengo futuro y ya con otro nieto. Sí, porque tengo otra prima que va a estudiar Derecho (pone un tono de burla). Y ya todo el mundo está con que -¡Ay, que va a estudiar Derecho!- Y es que Laura va a estudiar Arte. ¿Sabes?.*

Investigadora: *(Sonríe ante el tono y los gestos de burla) ¿Y eso cómo te hace sentir Laura?*

Laura: *Que... a ver. No me da igual.*

Investigadora: *¿Qué opinas tú de esa actitud?*

Laura: *Están equivocadísimos. Fíjate, cuando salga yo en la tele... (se ríe). Entonces, cuando salga yo en la tele... entonces sí que van a decir que soy yo.*

Investigadora: *Cuando salgas tú en la tele ¿haciendo qué?*

Laura: *Algún anuncio, algún diseñito... que me haga yo famosa...*

Investigadora: *¿Algún anuncio saliendo tú en este?*

Laura: *¡No, hombre!. Es que si hago un anuncio y sale ahí en letritas chicas "Hecho por Laura".*

Investigadora: *Ya veo. Como he visto que haces tus pinitos como modelo, ¿no?. (Se refiere a la sesiones de fotos, en las que la participante ha colaborado con otro de los estudiantes voluntarios de este proyecto).*

Laura: *¿Yooo?*

Investigadora: *Bueno, al menos posas para un amigo.*

Laura: *¡Aaaaah, eso! Eso...*

Investigadora: *No te preocupes ahora por explicarlo. Después hablamos de eso.*

Laura: *Yo de modelo ¡ni loca!. No se me ocurre. Mi padre me ha dicho,.. Por ejemplo, voy a hacer un curso en Cambridge de Diseño y Dibujo, es pa... pa el portafolio. ¿Sabes lo que es?*

Investigadora: *Sí.*

Laura: *Para entrar en una universidad inglesa tienes que tener uno muy bueno. Entonces ese curso es especial para crear un buen portafolio. Y cuesta 4.000 euros. Mi padre me ha dicho que gastar ese dinero es una tontería y que gastar ese dinero en eso... Y mi madre dice que... como que no sirve para nada. Eso ella lo ve como para abrir un futuro, pero claro, como no es un futuro de Derecho o de Medicina. Un futuro ¿de qué?, ¿para pintar cuadros?...*

Investigadora: *Uhhmm. Oye Laura, cuéntame ahora, ¿qué es eso de posar para que Borja os haga fotos? (Un compañero de clase de Laura, envía como parte de los trabajos que quiere compartir en la investigación, fotos artísticas que él hace en su tiempo libre, en las que en ocasiones participan algunos de sus compañeros).*

Laura: *Bueno, eso es que... a Borja, le gusta hacer fotos y dice... -Voy a hacer sesiones de fotos de los años 50. ¡Laura!, tú tienes cara de los años 50, ¡vente a hacerte fotos!-. Y yo pues bueno... ¡venga!... ¡vámonos!.*

Investigadora: *Bueno, de este modo ayudas a un compañero.*

Laura: *Sí.*

Investigadora: *Y cambiando de tema, ¿si yo voy a tu casa encuentro algunos de tus trabajos colgados por ahí?*

Laura: *Bueno hay algo... Eso... eso es que me dan unos tics nerviosos... bueno no son tics, y digo anda, voy a pintar eso. Ese es de segundo o tercero (Laura señala en la*

hoja de contactos, la fotografía de una pintura de estilo cubista y de vivos colores, que incluía en el video).

Investigadora: *¿Y lo tienes por tu casa?*

Laura: *Los cuadros que yo tengo están en el cuarto de al lado. Es como una estantería donde mi madre pone ahí todas mis cosas. Y entonces en mi cuarto no tengo tanto, solo uno. Y yo le digo -¡vamos a quitar eso que es muy feo!-, y ella me dice -¡no, no!- (se ríe).*

Investigadora: *Ya veo.*

Laura: *Y este lo quiero colgar yo ahora en mi pared. (Se refiere a un collage que ha hecho para la clase de Volumen). Este me gusta mucho. Es que no se ve bien ahí.*

Investigadora: *Sí. No te preocupes por eso, que en la Tesis va a mayor tamaño y mayor calidad también. Incluyes una imagen de un libro en tu video. Te enseñé la imagen para que lo recuerdes. ¿Lo puedes leer?*

Laura: *¿En inglés?. Es que está en inglés.*

Investigadora: *Yes, of course.*

Laura: *(Se ríe) Está en inglés. (Laura comienza a leer en voz alta, la frase que quería compartir con la investigación). <<Eleanor was right: She never looked nice. She looked like art, and art wasn't supposed to look nice; it was supposed to make you feel something>>.*

Investigadora: *La traducción del inglés, si me permites, sería algo como: << Eleanor estaba en lo cierto. Ella nunca parecía agradable o bonita. Ella se parecía al Arte, y el Arte no se supone que debía ser agradable o bonito; se suponía que debía hacerte sentir algo>>. ¿Por qué lo has incluido en el video?*

Laura: *Porque... me gustó la frase. Me marcó. Porque me gusta leer. Porque el concepto de que el Arte es algo bello, que tiene que demostrar belleza... es erróneo. Puede mostrar belleza, pero también puede mostrar otros sentimientos, ¿no?. No tiene por qué ser un cuadro bello del Renacimiento. Eso es Arte pero, no sólo eso es Arte (la estudiante hace énfasis en la palabra "eso"). Y entonces también, todo el mundo tiene la idea de que... digamos... ¿a quién te pongo de ejemplo?. Digamos el Arte Conceptual, por ejemplo. Eso se lo pongo a un familiar de esta parte... (Se ríe).*

Investigadora: *(Se ríe).*

Laura: ... y le pregunto por cuál les gusta más, entonces, seguro que me dicen que el del Renacimiento. Y entonces me gustó esta frase, y la tengo en muchas redes sociales. Porque me parece que describe perfectamente que el Arte, no es solamente bello. Entonces hablaba también de la chica esta, que no era una chica preciosa ni una modelo pero... era como el Arte, porque te llamaba, te hacía sentir cosas.

Investigadora: Uhmmm. ¿Y lo de conocer gente nueva?

Laura: Si porque cambié de instituto. Yo estaba en el Valle, un colegio religioso de Mairena del Aljarafe. Porque a ver... Yo tengo una casa en Bollullos de la Mitación. Otra en Mairena. Y la casa de mi abuela en Nervión.

Investigadora: Entonces... ¿dónde vives Laura?

Laura: Yo vivo en Mairena. Y vengo todos los días desde allí al instituto.

Investigadora: No está cerca, ¿no?

Laura: Está lejísimos. Yo cojo el metro, pero dentro de poco tendré coche, aunque no dinero para pagar la gasolina (se ríe).

Investigadora: Podrías vender tu Arte.

Laura: (Se ríe) Sí.

Investigadora: ¿Y esto que dices también en tu video de <<superarme a mí misma>>...

Laura: Porque yo tampoco soy aquí Picasso, ni Van Gogh, ni ná. Yo nunca he pintado cosas así, que estén más o menos bien. Hasta ahora.

Investigadora: ¿Hasta ahora cuándo?

Laura: Sí. En bachillerato artístico. En cuarto un poquito, pero no así.

Investigadora: ¿Así como?, ¿a qué te refieres exactamente?

Laura: En plan profesional. A ver, no profesional. Así bien con todo el encaje,... eso no lo había hecho en mi vida. Un retrato puro y duro. No me lo pedían y tampoco sabía hacerlo. Entonces,... yo sabía que me iba a costar. Yo no soy tanto de Dibujo Artístico, sino que soy más bien de creatividad, de tener ideas, de montar collages, cosas así. No Bellas Artes. Y sabía que me iba a costar. Pero no voy a coger Bellas Artes porque no es mi área. Yo sabía que me iba a costar un poco y que iba a tener que trabajar esa parte. La

asignatura que de verdad me está haciendo madurar y aprender nuevas técnicas es la de Marta. Dibujo... yo aprendo dibujo con Marta (Laura hace referencia a una de las profesoras que está ayudando a llevar a cabo la investigación en el instituto), porque si no, no me explican nada. Te dan el dibujo y te dicen... a copiar. Pero valeee, explícame algo, dame alguna técnica, algún truco, algunas cosas. Que no, que no. Entonces yo no veo que esté madurando en el sentido de mejorar en ese aspecto. Dame algunas pautas. Es que las clases son demasiado prácticas. Te dicen que encajes... y la profesora no me explicó lo que era encajar. Yo lo tuve que buscar en internet para enterarme. Sombrear. Usé internet. Por YouTube. Tutoriales de gente. Y por eso en realidad me está gustando un montón. Porque es Arte y me encanta. Y la verdad no me imagino haciendo bachillerato de letras, ni eso.

Investigadora: *Oye antes comentabas algo de que el video te había ayudado a reflexionar... Y... en relación a eso y para ir terminando con la entrevista, quería hacerte unas últimas preguntas.*

Laura: *Sí*

Investigadora: *¿Recuerdas este folio con una breve explicación e instrucciones que os entregué? (La pregunta se formula mostrándole el folio al que se hace referencia).*

Laura: *Sí. Eso es del principio.*

Investigadora: *Te quiero leer algo que decía en este papel: << se persigue que el sujeto haga mención sólo de aquellos objetos y acontecimientos más relevantes, que guarden relación con su experiencia de vida relativa a la práctica y la Educación Artística>>. ¿Crees que has podido recoger esto en ese video?*

Laura: *Más o menos sí (responde a la pregunta con cierta duda).*

Investigadora: *No te preocupes que esto no es una pregunta trampa.*

Laura: *Sí. Sí (afirma con mayor seguridad que anteriormente).*

Investigadora: *¿Crees que el video sirve como se pretendía para expresar pensamientos, sentimientos y acciones?*

Laura: *Síííí.*

Investigadora: *Ahora después de haberlo repasado entero... ¿hay algo más que quieras contarme o que creas que es irrelevante en lo que has contado?.*

Laura: *A ver, yo lo he puesto todo más chiquitito, todo. Pero después todo tiene su desarrollo.*

Investigadora: *¿Te ha gustado hacer esta actividad?, ¿has encontrado alguna dificultad?.*

Laura: *Bueno, es que no sabía cómo montarlo porque quería hacer algo original... Es que desde que me dijiste lo del video, tenía todo redactado, todo montado bien y... de repente me acerco a ti..., y estaba hablando Paula contigo diciéndote que en el video iba a montar muchas imágenes... y me da to er coraje porque me ha quitado toda la idea. Pero me ha gustado mucho hacerlo. Además me ha gustado que alguien se interese por nosotros. Porque es que los de Arte..., todo el mundo pasa de nosotros.*

Investigadora: *Bueno, pues esto es todo por ahora Laura. Me alegra mucho oír que te ha gustado hacer el video, que ya me lo has manifestado en clase incluso y... Muchísimas gracias otra vez por ayudarme con este proyecto.*

Laura: *De nada hombre.*

5.9. Transcripción de la entrevista a Paula

Asistentes: Investigadora (en calidad de entrevistadora). Paula (entrevistada)

Fecha: 08 Junio del 2015

Lugar: Zona de estudio localizada en el hall del instituto

Duración: 00:28:18:3 h

Investigadora: *Bueno..., por fin llegó el día de empezar con las entrevistas (Paula ha sido la primera en entregar todos los trabajos que se han ido pidiendo a lo largo de la investigación, así como, siempre ha mostrado interés en las actividades que le sucedían a las que se iban realizando). Como ya te he contado antes, para hacer bien esta parte de las entrevistas, necesitaba revisar la documentación de todos tus compañeros. Resulta como también sabes, que hasta ayer mismo domingo, he tenido que estar insistiendo para que me enviaran las imágenes y demás. Así que, casi dos meses más tarde de que tú me enviaras el trabajo completo, por fin, que ya era hora y tenía ganas, tú lo sabes, ¡por fin!, puedo empezar con las entrevistas.*

Paula: *Sí, ya era hora.*

Investigadora: *Bueno, pues estoy sentada con Paula, en una zona reservada para el estudio, que se encuentra situada en el hall del instituto, ¿no es así?*

Paula: *Sí, así es.*

Investigadora: *Este es el lugar que los profesores que están ayudando con este proyecto y yo, hemos considerado más cómodo para hacer las entrevistas. Es bueno, porque podemos disponer de este cuando queramos, y no tenemos que pedir autorización para usarlo. Además está a la vista de todo el mundo, de manera que tampoco hay que coordinarse con ningún profesor para que nos acompañe a la hora de hacer preguntas, que eso nos condicionaría bastante. ¿Estás bien aquí?*

Paula: *Sí, está muy bien. Y no es que esté en medio de todo.*

Investigadora: *Muy bien. En primer lugar, quiero darte las gracias por que ha sido un placer trabajar contigo. Recuerdo que fuiste la primera persona que te ofreciste como voluntaria para colaborar en esta investigación, y has sido la más eficiente de todas. Has respetado el calendario propuesto haciendo las entregas en plazo, así como, me has facilitado de manera siempre inmediata todo aquello que te he ido pidiendo en el transcurso de la investigación.*

Paula: *No sé, no ha sido nada. A mí es que me gusta hacer las cosas cuando hay que hacerlas, y no ir dejándolo atrasado.*

Investigadora: *Lo que vamos a hacer ahora es realizar una entrevista. Pero..., no quiero que pienses en esto como algo distinto a lo que han venido siendo nuestras conversaciones en clase o en los pasillos del centro. La diferencia es que esta vez, voy a grabar nuestra conversación para poder trabajar con ese material en otro momento. El propósito de esta conversación no es otro que el de aclarar y ampliar la información que incluyes en tu autobiografía artística. ¿De acuerdo?*

Paula: *Vale sí, sí.*

Investigadora: *¿Alguna duda entonces?*

Paula: *No, no.*

Investigadora: *Quiero recordarte también, el tema central de la Tesis, que como bien sabes, trata de descubrir y exponer el bagaje artístico previo y/o paralelo de los estudiantes de Educación Artística, es decir, tuyo y de tus compañeros, así como vuestras*

preocupaciones, inquietudes y ambiciones al respecto del mundo del Arte, para que de este modo, sea posible proporcionar en clase temas afines a vuestro conocimiento e interés.

Paula: Sí. Me acuerdo.

Investigadora: Estupendo. Bueno Paula, ahora yo te iré haciendo algunas preguntas o planteando algunos temas acerca del video, o también, del material que has compartido conmigo para que las vayamos comentando. Entonces dime..., cuéntame dónde y con quién vives.

Paula: Vivo en mi casa, en Mairena del Alcor con mis padres. Mairena es un pueblo de Sevilla.

Investigadora: ¿A qué distancia está Mairena del Alcor de aquí?

Paula: Bueno en coche esta... sobre una media hora o cosa así.

Investigadora: ¿Pero no tienes coche, no?.

Paula: No, no. Vengo en autobús que es una hora.

Investigadora: Y dime Paula, la profesión que desempeñan tus padres... ¿está de alguna manera relacionada con el mundo del Arte?

Paula: No, nada que ver. Tienen una empresa familiar dedicada a vender productos a las tiendas de animales.

Investigadora: ¿Y tienes hermanos?.

Paula: Sííí. Uno.

Investigadora: ¡Ah sí! el chiquitín que aparece en una de tus pinturas que incluyes en el video. Aunque bueno...

Paula: Sí ese (se sonríe), aunque no es tan chiquitín. Tiene ya diez años.

Investigadora: Sí eso, es verdad. No es tan pequeño.

A ver Paula, y ya que hablamos del video. En tu "Historia de vida", mencionas varias veces a tu madre, ¿recuerdas?.

Paula: Sí, es verdad.

Investigadora: Y dices... que ella fue la responsable de que tú empezaras con tu...

Paula: *Sí, con las manualidades. Porque yo desde chica estaba mucho con mi madre. Y cuando yo era chica, igual que ella está ahora con el patchwork, como ya te comenté (hace referencia a una conversación que mantuvimos en una de sus clases a las que asistí), antes cuando yo era pequeña, ella hacía cosas con el papel de pinocho y hacía ramos de flores y cosas de esas. Y yo pues... seguía detrás de ella. Ella quería haber estudiado para ser profesora de infantil y hacer esas cosas con los niños pero... tenía la empresa familiar y no lo hizo.*

Investigadora: *Ya veo. Dices que estabas siempre con tu madre cuando eras chica...*

Paula: *Sííí, podía tener perfectamente cinco años. Y de hecho, yo también de chica, porque mis padres trabajaban desde las ocho hasta las seis o siete, y yo estaba hasta sexto de primaria en una guardería por las tardes. Y yo allí era no como una alumna más, sino como una profesora. Yo les pintaba las caras a las niñas y hacía cosas de manualidades con ellas.*

Investigadora: *Uhhmm. ¿De cuándo es esta foto Paula?*

Paula: *¿Cuál?*

Investigadora: *Esta donde apareces tú cuando eras pequeña sentada en unas escaleras junto a una libreta y un lápiz.*

Paula: *Sí, esa. Yo creo que ahí yo tendría seis años o así. Más que nada la puse porque como salgo yo dibujando... Pues... para que veas que desde chica yo ya dibujaba (se ríe).*

Investigadora: *Para que yo vea que hay pruebas de que eras una niña cuando empezaste con esto del Arte, ¿no?. Es genial que la hayas incluido, gracias.*

Paula: *Sí.*

Investigadora: *¿Dices en tu video también... que ibas a clases de dibujo?*

Paula: *Sí porque lo de las clases de dibujo salió por... ¿Alejandro de la otra clase?. Yo te he visto hablando con él en los pasillos, ¿verdad?*

Investigadora: *Sí, sí claro. Él también me está ayudando en la investigación.*

Paula: *Pues... su madre era la dueña de la guardería. Entonces yo a las actividades extraescolares que podía ir, eh..., era a las que iban sus hijos. Porque ella era ya como mi*

segunda madre allí. Entonces, como a Alejandro también le gustaba mucho dibujar, pues íbamos juntos los dos.

Investigadora: *¿Pero era para los peques de la guardería?*

Paula: *¡No, no!. Era en la Casa de la Cultura de allí de Mairena. Nos llevaba su padre a los dos.*

Investigadora: *Ya veo. ¡Qué bueno que menciones a Alejandro!*

Paula: *Y vamos, la profesora es que era súper buena. Aún me hablo con ella. De vez en cuando, la veo, porque ella ha estado viviendo fuera en la India y Barcelona.*

Investigadora: *¿Esa es la profesora que mencionas en tu autobiografía?*

Paula: *No. Esa es otra. ¿Dices la de cuando yo decía que decidí ser diseñadora?*

Investigadora: *Sí, exacto esa.*

Paula: *Sí, esa es otra. Esa era mi profesora de primaria, del colegio de 4º de primaria. Había que hacer una redacción de lo que quería ser cuando fuera mayor, y yo dije que quería ser diseñadora de moda. Porque yo... mi calle es una U y entonces, yo tenía mucha relación con los vecinos. Había muchas niñas de mi edad, un poquito más chicas y un poquito más grandes y... Y mi vecina Pepi, que sus hijos viven lejos y es una persona mayor... tenía telas y nos las dejaba. Entonces jugábamos a los pases de modelos,... y yo les ponía las telas y mis amigas desfilaban.*

Investigadora: *Que bonito eso que me cuentas. Esa historia tiene mucho que ver con lo que eres ahora. ¡Qué bonito!*

Paula: *Y no he podido encontrar ninguna foto. Pero de eso también tenía fotos.*

Investigadora: *¿Y dices que hay dos profesoras ...?*

Paula: *Sí, son dos distintas. Granada que es la de las clases extraescolares, que ella fomentó mi creatividad de chica, porque la verdad, los trabajos que hacía yo con ella no eran de dibujar, eran por ejemplo,... pintar con pintura... o un trabajo que me acuerdo yo muy bien... es que hacía así como una nube y yo esas nubes tenía que darles forma. Mmm... A ver, las nubes eran desiguales y yo tenía que darles forma. Por ejemplo, aquí veo un caballo, aquí un pez.*

Investigadora: *¡Y te acuerdas de eso!. ¡Qué buena memoria!*

Dices también en el video. Te leo si me permites: <<Gente a mi alrededor, principalmente mi profesora de dibujo,...>>. ¿A qué gente te refieres?. A parte de tu profesora y tu madre hay más personas...

Paula: Yo es que siempre he sido muy independiente, tú ya me has visto en el instituto y en las clases (se sonríe).

Investigadora: Sí. Ya te voy conociendo un poco mejor. Y entonces Paula, ¿había alguien más?.

Paula: No, era yo sola cuando estaba en casa. Y entonces, como tú sabes, me ponía con arcilla y ponía todo,... y mi padre siempre ha sido muy maniático con el orden y la limpieza.

Y en mi comunión mi tío Javi me regaló el caballete con el óleo y... autodidacta total, porque los dibujos que tengo hechos son...

Investigadora: ¿Y te fijabas en algo?.

Paula: Bueno al principio no. Tengo un corazón con unas manos y unos ojos... Pero luego más tarde, intentaba buscar imágenes en internet.

Investigadora: Pero eso es ya cuando eres mayor, ¿no?.

Paula: Sí, desde hace dos años. Pero que yo, lo de aprender a dibujar, ha sido este año.

Investigadora: ¿Este año?, ¿por qué este año?.

Paula: Bueno, porque no sabía. A ver,... he hecho algo como los cuadros estos que te he dicho del óleo, pero,... no... he dibujado. Pero lo que pasa que... hasta el límite que me he puesto este año, es que no sabía yo ni como dibujaba. Que mi madre y mi novio me dicen, <<pero Paula ¿cómo es que dibujabas así?. Nos acabamos de enterar>>. Y yo los digo, que yo también me acabo de enterar.

Investigadora: ¿No te habías dado cuenta? Y llevabas mucho tiempo ya dibujando.

Paula: Sí pero... no me ponía a lo mejor, hasta lo que podía llegar. Me ponía cosas demasiado fáciles. Y yo me creía que no podía más y sí que podía más.

Investigadora: ¿Y en la ESO, en secundaria?...

Paula: *Sí pero es que, en la ESO, el dibujo que se da es muy básico... es a lo mejor... algo así más abstracto... Que si colores complementarios, que si analogías de colores, algún que otro dibujo,... pero que tampoco te exigen... Vamos yo, mis notas de la eso en dibujo eran todo 10 y 9. La profesora de la ESO también insistió mucho en que yo valía para estudiar Arte. Porque como ella ya sabía que yo quería estudiar Arte, ella se empeñaba más en darme clase más a mí que a los demás.*

Investigadora: *Claro, ya veo. Por lo que dices, es entonces en el bachillerato artístico donde te has exigido más a ti misma y te han exigido más también.*

(En este momento la investigadora dirige la atención de la estudiante hacia la hoja de contacto de las imágenes que la estudiante ha enviado a través de internet, así como a las de los fotogramas extraídos de su autobiografía).

Investigadora: *Oye Paula, hablando del bachillerato y de los dibujos... si miramos en la hoja de contactos que he preparado con la información gráfica que me has ido pasando,... Me enseñas un montón de dibujos, y muchos de ellos ya los reconozco como que son de los que habéis hecho para las clases de Dibujo Artístico y de Volumen de aquí del instituto. Pero me gustaría que tú me contases algo más de estas imágenes, porque además, ni todas son de dibujos, ni todas parecen para el instituto.*

Paula: *Sí. Hay algunos que no son para el instituto. Entonces este, me encargaron las acuarelas y aunque todavía no las hemos utilizado en clase, pero... yo quería empezar a manejarlas en casa y los primeros dibujos que he hecho con acuarelas son este y este.*

Investigadora: *Sí, a ver, este es el diseño de un traje de flamenca, ¿no?*

Paula: *Sí, es que yo estoy intentando..., es que yo estoy muy obsesionada en que yo no sé dibujar los cuerpos.*

Investigadora: *Uhhmm.*

Paula: *Claro y si yo... yo lo que pienso es que si voy a ser diseñadora lo que tengo que dibujar es eso.*

Investigadora: *Claro.*

Paula: *Entonces intento practicar lo máximo posible. Pero lo que pasa es que, con los exámenes, los dibujos de clase y todo eso,... no tengo tiempo.*

Investigadora: *Pero siempre tú, por tú cuenta, en casa...*

Paula: *Sí claro. Me gusta mucho dibujar por la noche, estas Navidades. Que por la noche, a lo mejor me voy a la cama a las diez, pero que hasta las doce o la una estoy dibujando y viendo algún programa a la vez.*

Investigadora: *¿Te has inspirado para este en el desfile?, ¿te has fijado en eso?.*

Paula: *No, no. Esto es de un Instagram que hay que dibujar una acuarela flamenca... y está inspirado en eso.*

Investigadora: *mmm. Ya me has nombrado dos veces internet como fuente a la que acudes.*

Paula: *Sí, es que normalmente suelo coger a esa fuente. Esto es que llevo muchos años queriendo ir al SIMOF (Paula se refiere al Salón Internacional de Moda Flamenca que se celebra todos los años en Sevilla en FIBES, el palacio de congresos de la ciudad, en torno al mes de febrero), y este año he ido por fin. Y he ido con Borja.*

Investigadora: *¿Borja, sí?. Te refieres a Borja de la clase, que también me está ayudando con este proyecto?.*

Paula: *Sí, con Borja de la clase. Que le estuviste ayudando con el diseño del mueble de zapatos.*

Investigadora: *Sí, ¡ah! es ese Borja.*

Paula: *Pues Borja, también quiere estudiar lo mismo que yo.*

Investigadora: *Sí, me lo ha contado en clase.*

Paula: *Y mi madre pues... siempre intento ir con mi madre y ella está siempre... está que sí para arriba que para abajo, y no fui con ella.*

Investigadora: *Bueno, eso es normal en las madres, que estamos siempre corriendo de un lado para otro (se ríe).*

Y fuiste con Borja entonces. Me alegra oír eso. ¿Y qué tal la experiencia?, ¿dices que es el primero al que vas?.

Paula: *Sí. Es el primero al que voy. Me encantó.*

Investigadora: *Y volviendo con los dibujos... Este es para el instituto, ¿verdad?.*

Paula: *Sí, es para la clase de Volumen. Esto es un relieve...*

Investigadora: *Uhhmm.*

Paula: *Está hecho a barro... y es de Degas. Este es mi primer dibujo a carboncillo... y es la primera vez que cojo el carboncillo...*

Investigadora: *Está muy bien ¿no?. Esto es para Volumen también, ¿verdad. Y es tu hermano, me dijiste por WhatsApp. (Se trata de un dibujo y una escultura donde aparece posando su hermano vestido con una equipación de fútbol).*

Paula: *Sí, eso es. Tuvimos que hacer primero una escultura y después como la escultura, mmm... no tenemos horno aquí en la clase para que se seque, pues ya está resquebrajada entera. Y claro, entonces no podíamos pintar la escultura en sí.*

Investigadora: *¡Ah! y suele hacer de modelo tu hermano para ti (se ríe).*

Paula: *No. Lo que pasa es que mi hermano, siempre me dice que a ver cuándo le voy a dibujar.*

Investigadora: *¿A síí?. ¡Qué lindo!*

Paula: *Sí. Nos llevamos como el perro y el gato, pero nos queremos mucho. Él dice que la nota de este trabajo es a medias porque él ha sido el modelo y me ha ayudado.*

Investigadora: *Hombre, tiene razón,... sí. Si él no hubiese posado, no tendrías obra de arte ahora.*

Paula: *Él me dice -¡que me hiciste ponerme la equipación en invierno y estaba malo!, ¡estaba resfriado!- (se ríe).*

Investigadora: *¿Sueles pintar o dibujar a tu familia o a tus amigos?*

Paula: *... Sííí. El año pasado di un poquito de clase de cómo hacer retratos, ¿vale?*

Investigadora: *¿Sí?. Cuéntame.*

Paula: *Este es de allí. La hermana de una amiga mía estaba en bachillerato artístico y ahí si dibujé un poquito más. Era una clase particular para mí sola. Y ahí es donde dibujé a mi vecina Irache... Y el verano pasado intenté dibujar a mi novio pero me salió fatal (se ríe). También este año, he dibujado a mi abuelo. La profesora nos dijo que teníamos que hacer un retrato de un anciano y yo dibujé al único abuelo que está muerto.*

Investigadora: *Bueno. Hay una cosa que me llama mucho la atención y que además me encanta. Incluyes en el video la foto de un estuche que está hecho a mano por ti, ¿verdad?*

Paula: *Sí, sí. Lo hice yo.*

Investigadora: *Y además, el primer trabajo tuyo que vi en clase se trataba de un ensamblaje para la asignatura de Volumen donde representas a dos figuras humanas hechas con tela, aguja e hilo... Y el trabajo que estás haciendo ahora para la misma asignatura en esta ocasión... un diseño de un taburete... donde el cojín lo haces también cosiendo algunas telas y adornos. Veo que aprovechas siempre que puedes...*

Paula: *No sé, ... si a mí me resulta más fácil.*

Investigadora: *Ya, ya, si te he visto en clase. En unos 20 minutos te pusiste mientras hablábamos y lo terminaste.*

Paula: *Sí. Bueno. En eso si me da consejo mi madre.*

Investigadora: *Y en tu casa, o en tu cuarto... ¿allí también hay cosas de las que tú haces?*

Paula: *En mi casa, los cajones de los muebles, están todos llenos de telas de mi madre que yo cojo. Y además, yo tengo un costurero propio y otro mi madre, porque si no nos peleamos.*

Investigadora: *(Se ríe) Sí, esas cosas no se comparten. Y tus dibujos... ¿están también por tu casa?.*

Paula: *Sí. Este por ejemplo, está colgado en la entrada de mi casa, el del carboncillo. Sí... y el estuche que llevo...*

Investigadora: *Es verdad lo recuerdo. Me lo enseñaste cuando empezaste a ayudarme con la investigación. Y Paula,... Volviendo a la autobiografía. Hay un momento en el que dices ya al final de tu relato: <<Nadie ha dicho que sea fácil>>, ¿qué sea fácil?. ¿Qué es lo que no es fácil?.*

Paula: *Es que el camino este, yo creo que es más difícil que estudiar una carrera normal, porque tiene menos salidas, y también tienes que destacar. Para mí este año, también ha sido duro porque he recibido mucho rechazo de la clase, y yo no estoy acostumbrada a eso. Y de hecho, para que yo dé el paso de acudir a la orientadora... Por hacer las cosas que tendría que hacer todo el mundo...*

Investigadora: *Claro.*

Paula: *Es que... es duro.*

Investigadora: *Quizás es el precio que hay que pagar por destacar sobre los demás. Pero sé, que tú tienes ahora tus ideas claras con respecto a dónde quieres llegar.*

Paula: *Sí, eso sí.*

Investigadora: *¿Dices entonces que este camino tiene menos salidas?*

Paula: *Sí, es un ámbito que... no sé, yo lo veo más difícil.*

Investigadora: *¿Te refieres sólo a las salidas laborales o a estudiar...*

Paula: *Noooo. Este año es el que menos me ha costado estudiando... a la hora de yo ponerme a estudiar... Para mí, a principios de curso, que mis deberes fuesen hacer un dibujo... para mí sólo era hacer un dibujo, vamos. Digo... es que para mí, esto no son deberes. De verdad, este año no he llevado el tema de estudios... cuando pienso en una semana entera nada más de exámenes... Yo el año pasado en estas fechas estaba agobiada con exámenes. Yo de hecho en primero de la ESO, yo me ponía a llorar con mi madre porque a mí no me daba tiempo a hacerlo todo. Y vamos...*

Investigadora: *Entonces ¿te agobiaba el tiempo y los deberes?. Y... ¿cómo lo llevas este año que vienes desde Mairena del Alcor y tardas una hora en llegar todos los días de ida y vuelta en el autobús?*

Paula: *No esooo. Yo lo tengo claro, que quiero hacer esto y es así, y lo único que me ha costado es lo de la gente de la clase, pero ahora lo que hago es centrarme más, en que mis amigas están en el pueblo y aquí vengo a estudiar.*

Investigadora: *Cuando dices en tu relato <<todo gracias a una decisión bien tomada>>, ¿lo recuerdas?*

Paula: *Sí es eso, haber decidido hacer el bachillerato artístico. El año pasado de todo mi instituto, de 120 sólo era yo la que iba para este bachillerato, y eso... era la única persona de 120 había sido yo.*

Investigadora: *¿Y eso que te parece?*

Paula: *Mejor para mí a la hora de entrar.*

Investigadora: *Sí bueno, menos competencia.*

Paula: *Sí. Y yo había entrado en el Politécnico y estuve dos días allí, y me llamaron para venir a este.*

Investigadora: *¿Preferías este?*

Paula: *Sí. Es que para ir al Politécnico tenía que coger el autobús y el metro, y este era directamente. Yo me bajo en San Bernardo (se refiere a una parada de metro que se encuentra junto al instituto) y ya está.*

Investigadora: *¿Era por el transporte?*

Paula: *(Se ríe) Sí. Sí.*

Investigadora: *Bueno Paula, ya estamos terminando con la entrevista. Unas últimas preguntas. ¿Recuerdas este documento que os di cuando os ofrecisteis a colaborar conmigo?*

Paula: *Sí claro lo tengo en casa.*

Investigadora: *¿Lo has consultado?*

Paula: *Sí claro, a la hora de... para hacer el video.*

Investigadora: *Muy bien Paula. Ahora te voy a leer en el primer párrafo una frase que explica el objetivo de la realización de las "historias de Vida", que bueno, que en este caso se pedían que estuvieran centradas en la práctica y Educación Artística de cada uno de vosotros.*

Paula: *Sí, sí.*

Investigadora: *Te leo unas líneas: <<Se persigue que el sujeto haga mención sólo de aquellos acontecimientos y objetos más relevantes que guarden relación con su experiencia de vida artística, la práctica y la educación>>. ¿Crees que has incluido todo aquello que se pide?.*

Paula: *Hombre, hay cosas que he mencionado que no te he encontrado las fotos, pero por lo demás, sí está completo.*

Investigadora: *¿Cuáles han sido los problemas o las dificultades que has encontrado para hacer la actividad que se te pedía?. ¿O incluso para acudir o responder a esta entrevista?. ¿Te ha resultado difícil o costosa la participación en este proyecto?.*

Paula: *No, no. El único hándicap que podría haber puesto yo, que yo no quería que la gente viese mi video por ejemplo. Porque como yo no tengo confianza con ellos... no me gustaría que lo vieran.*

Investigadora: *No te preocupes por eso. Ya sabes que esto no lo va a ver nadie del centro.*

Paula: *Es que yo este año, no soy como yo soy con ellos, en la clase. (La estudiante habla durante unos minutos de su relación personal con algunos de los compañeros. Se omite esta parte de la entrevista para preservar la intimidad de la entrevistada, así como, porque lo que relata, dista bastante de los objetivos perseguidos en esta investigación).*

Investigadora: *Ya. Veo por lo que me has ido contando, que eso te ha afectado durante un tiempo, pero parece que ahora lo sobrellevas. Por cierto Paula, antes de que se me olvide preguntártelo. Estas son todas o algunas de ellas, las imágenes que tú me has facilitado y que me gustaría incluir en mi tesis, sale tu foto de pequeña y muchos de tus dibujos y también me gustaría saber si puedo citar tu nombre.*

Paula: *No tengo problemas (se ríe). Como si quieres poner mi apellido, tampoco pasa nada.*

Investigadora: *Te lo agradezco. Después de estos meses trabajando juntas, me parece un poco frío citaros con las iniciales como en un principio os había propuesto. ¿En tu opinión entonces, crees...?, y te leo otra frase que aparece en el texto que os entregué <<¿crees que al realizar tu "historia de vida" has sido capaz de expresar con confianza y claridad tus pensamientos, sentimientos y acciones?>>.*

Paula: *Sí, y aparte más que todo, lo que me ayudó... lo que me impulsó mucho a ayudarte, porque como también....*

Investigadora: *Si me acuerdo perfectamente de aquel primer día que me dirigí a vosotros en mitad de la clase de "Alternativa", que estaba... había mucho ruido cuando entré... y todos después de escuchar mi explicación y mi petición, empezasteis a hacer preguntas, y tú fuiste la primera que se ofreció voluntaria, y levantaste la mano estando en primera fila. Lo recuerdo perfectamente y me animó mucho ver una respuesta tan rápida.*

Paula: *Sí. Es que en el fondo, esto es para ayudarnos,... a mí misma, a nosotros mismos, porque también es una investigación para comprendernos a nosotros.*

Investigadora: *Sí, sin duda alguna.*

Paula: *Sí, y a ver si por un camino ponen de... ponen ya de una vez lo que es un bachillerato artístico, porque es que no...*

Investigadora: *Me estás diciendo ahora que no están bien planteados los estudios.*

Paula: *Sí bueno, me quiero referir, a que ahora quieren hacer muchas reformas con las horas y eso y... que yo creo que no nos entienden. Que no están en nuestro lugar. Debería estar orientado de otra forma.*

Investigadora: *Ya veo, ¿eso piensas?.*

Paula: *También... ven que es que la primera vez que he cogido yo un lápiz estudiando, de verdad, ha sido este año. ¿Y eso porque no te lo fomentan desde que eres chica?.*

Investigadora: *¿Crees que deberían hacerlo, no?*

Paula: *Es que de hecho Laura, la que tú conoces de la clase, creo que estuvo en Inglaterra dos o tres años. Y me contaba... me contaba que allí te fomentan muchísimo más la creatividad y estos ámbitos que aquí. Cuando han estado de intercambio en Ámsterdam... la escuela es la que tenía las pinturas, y no te las tenías ni que comprar tú.*

Investigadora: *Ya veo, es distinto fuera. Y para terminar Paula con el video, ¿crees que falta o sobra algo ahora que acabamos de darle un buen repaso a tu historia?*

Paula: *Hombre... te puedo comentar cuales son mis perspectivas de futuro.*

Investigadora: *Bueno, en lo que te he podido conocer, a mí me ha quedado clarísimo que quieres ser diseñadora (se ríe).*

Investigadora: *Sí claro (se ríe), y a mí no me importaría irme fuera de España. Yo para eso soy... a mí me encanta viajar... y si siguiese con mi novio, él está de acuerdo en que si encontramos trabajo en lo que nos gusta en Estados Unidos o en Inglaterra...*

Investigadora: *Hay que darle caña entonces al idioma, ya sabes (se ríe).*

Paula: *Ese es el problema que tengo, el inglés. A mí me vendría muy bien Francia porque sabes que el francés se me da muy bien, pero... me da igual.*

Investigadora: *Bueno Paula. Pues ya sólo me queda darte las gracias por haber acudido a esta entrevista y haberme contado un poquito más de tu historia. Gracias de verdad.*

Paula: *De nada hombre. Si no me ha costado nada. ¿Lo siguiente es una reunión en grupo?.*

Investigadora: *Sí, eso es. Ya lo estoy coordinando con Marta y ya os preguntaré cuando podemos reunirnos todos. Pero para eso, tengo que esperarme a que todos terminéis con los exámenes y las recuperaciones.*

Paula: *Claro. ¿Te subes ahora a clase?...*

5.10. Transcripción de la entrevista a Sarah

Asistentes: Investigadora (en calidad de entrevistadora). Sarah (entrevistada)

Fecha: 10 Junio del 2015

Lugar: Zona de estudio localizada en el hall del instituto

Duración: 00:21:01:0 h

Investigadora: *Bueno, pues ahora le toca el turno a Sarah. ¿No es así?.*

Sarah: *Sí.*

Investigadora: *En primer lugar Sarah, quería darte las gracias por ayudarme con este proyecto. Sé que estáis hasta arriba con deberes y con vuestras cosas, y por eso os quiero dar las gracias a aquellos que seguís mostrando interés por la investigación. Te cuento un poco lo que vamos a hacer ahora.*

Sarah: *Vale*

Investigadora: *Se trata de una entrevista individual. Pero no quiero que te lo tomes como algo excesivamente formal. No es más que una conversación entre tú y yo, que eso sí, voy a grabar en audio para así poder transcribirla y trabajar con lo que me cuentes ahora. De lo que vamos a charlar a continuación es del video y del material que me has enviado. Esta entrevista es, simplemente, para aclarar o desarrollar algunas de las cuestiones que me contabas en tu "historia de vida" o del material que has compartido conmigo. Pero como te decía, no se trata más que de una conversación como las que hemos tenido hasta ahora, pues en los pasillos o en las clases. ¿Tienes alguna pregunta al respecto?.*

Sarah: *No. Todo claro.*

Investigadora: *Antes de nada... también quiero preguntarte; este es el lugar más conveniente que los profesores y yo hemos considerado para celebrar las entrevistas, ¿estás bien aquí?.*

Sarah: *Sí, sí.*

Investigadora: *Quiero recordarte el tema central de la Tesis, que como bien sabes, trata de descubrir y exponer el bagaje artístico previo y/o paralelo de los estudiantes de Educación Artística, es decir, tuyo y de tus compañeros, así como vuestras preocupaciones, inquietudes y ambiciones al respecto del mundo del Arte, para que de este modo, sea posible proporcionar en clase temas afines a vuestro conocimiento e interés.*

¿Vale?, ¿alguna duda entonces?

Sarah: *No, ninguna.*

Investigadora: *Para ayudarnos en la entrevista, como te he dicho, traigo la grabadora, la transcripción de tu autobiografía que previamente analicé, la hoja que en su día os pasé, con las instrucciones para la elaboración del video y un par de folios con las imágenes del material que has considerado oportuno compartir conmigo. Entre las imágenes que te enseñé aparecen algunas extraídas del video donde sales tú.*

¿Me confirmas de nuevo que puedo enseñar estas imágenes y nombrarte en mi investigación?

Sarah: *Sí. Por supuesto.*

Investigadora: *Bien pues... creo que ya podemos empezar. Como te decía, voy a ir lanzando temas o cuestiones, de aquello que me ha llamado la atención de tu historia, para que tú las puedas ir contestando.*

Bueno pues, comenzamos ahora sí. Dices en tu video que no tenías ni idea sobre qué querías hacer con tu vida hasta el pasado mes de Septiembre. ¿Cómo es eso?

Sarah: *Bueno pues como tú ya sabes estoy estudiando en el conservatorio en el pabellón de Chile y sólo me faltaba un año para terminar la carrera. Así que eché la matrícula allí y aquí en el bachillerato artístico. Y no sé si el año que viene dejaré esto y volveré al conservatorio.*

Investigadora: *Dices que en tu casa te han inculcado bastante el tema del Arte...*

Sarah: *Sí bueno, los dos han estudiado... mi padre hizo Bellas Artes, mi madre Historia del Arte... Y... desde chica siempre hemos ido a un montón de museos...*

Investigadora: *¿Sólo has ido cuando eras pequeña?*

Sarah: *Sí porque de chica era cuando más viajaba. Y visitábamos todos los museos, porque mi madre, es conservadora de museos.*

Investigadora: *¿De qué edad estamos hablando Sarah?*

Sarah: *De primaria y primero y segundo de la ESO. Luego ya es que a partir de segundo de la ESO me quedó Matemáticas para el verano y... entonces ya no viajaba en verano (se sonríe).*

Investigadora: *¿Y visitabas museos dices?*

Sarah: *Sí, pero no sólo visitar museos. Que yo entendía que... en mi casa, desde chica, que el Arte era algo normal en sí.*

Investigadora: *Y ¿a tu padre le has visto pintar en casa?*

Sarah: *No, porque mi padre falleció cuando yo tenía tres años.*

Investigadora: *¿Y dices que él te influyó en esto de tu... más que afición por el Arte?*

Sarah: *Sí. Bueno. Yo tengo algunos recuerdos de mi casa de preguntarle a mi madre si eso estaba bien, lo que había pintado y... ella es que en realidad no tiene ni idea de pintar, entonces. A mi hermano sí que se le daba muy bien y yo hacía competiciones haber quien lo hacía mejor. Y yo recuerdo que cuando chica me atraía dibujar. Que yo me ponía sola muy de chica. Luego ya cuando empezó la ESO yo ya dejé de dibujar.*

Investigadora: *Bueno pero ¿tenías Educación Plástica, no?.*

Sarah: *Claro, sólo eso.*

Investigadora: *¿Y qué tal la Educación Plástica?.*

Sarah: *Bien. Siempre he sacado muy buenas notas.*

Investigadora: *¿Y aprendiste mucho?.*

Sarah: *Noo. Aprender aprender, no.*

Investigadora: *¿Qué hacíais?.*

Sarah: *Las láminas que nos mandaban, pero vamos, que eran una tontería casi todas. Porque eran... un bloc con láminas en plan... copia un dibujo... tontería. Eran una tontería.*

Investigadora: *Entonces ¿todo ese bagaje artístico de Danza, de Música,...de donde lo sacas?*

Sarah: *Bueno pues... no sé. Porque mi hermano que vive en Madrid, también ha acabado dedicándose al mundo del Arte (su hermano toca el violín profesionalmente). Es que somos una familia muy artística supongo (se ríe).*

Investigadora: *Ya veo (se ríe).*

Sarah: *Mi hermano hizo el bachillerato tecnológico, primer curso. Iba a hacer Arquitectura... y luego decidió que no. Que lo que le gustaba era la música. Y se fue a Madrid a hacer el superior de violín.*

Investigadora: *Uhhmm. Volviendo al video Sarah... me enseñabas en el video varias pinturas y luego me has mandado varios trabajos más. ¿Me cuentas si estos son para el instituto?*

Sarah: *Sí, son para el instituto. Anterior no tengo nada. Porque son de cuando era súper chica, y son súper feos.*

Investigadora: *Bueno, tienen otro valor distinto.*

Sarah: *Es que lo que es ponerme a dibujar en serio es desde el instituto. Yo antes en mi casa no me ponía a dibujar. También porque tenía conservatorio por las tardes además del colegio y no tenía tiempo para nada. Que no es como muchos compañeros que están toda la tarde dibujando.*

Investigadora: *Ya. De este, por como lo enseñas en el video, parece que estás especialmente orgullosa. (Las dos centran su atención en la hoja de contactos de Sarah y en una pintura en concreto).*

Sarah: *Yo no estaba orgullosa porque lo hice la noche de antes y lo entregué sin terminar. Pero a Marta le gustó un montón y me puso un 9.75 de nota. Y me dijo que se lo había enseñado a los de segundo de bachillerato, y... eso me subió mucho la autoestima. Y es el primer cuadro que hago... en plan así en serio.*

Investigadora: *¿No tienes trabajos tuyos colgados por tu casa?*

Sarah: *No. A ver, no tengo nada bueno. Este es que Marta me dijo que estaba muy bien y eso... (se ríe).*

Investigadora: *Ya te entiendo. En secundaria ¿qué tal la Educación Plástica y el dibujo?*

Sarah: *Nada. Siempre se me ha dado muy bien.*

Investigadora: *Pero en cualquier caso no hacías nada más de esto fuera del horario escolar, ¿no?*

Sarah: *No.*

Investigadora: *Me llama la atención de que en tu video haces un comentario acerca de las enseñanzas artísticas en España. Te lo recuerdo. Dices que y cito textualmente: <<las enseñanzas artísticas en España están fatal>>. Esa manera de enfatizar la palabra fatal... ¿qué quieres decir con eso?, ¿que las imparten mal?, ¿qué son de difícil acceso?*

Sarah: *Yo pienso que están mal en todos los aspectos. Eso que,... Para empezar, el bachiller artístico en Sevilla hay como cinco o seis y... más o menos conozco a gente de casi todos o de todos y está fatal. No te enseñan bien y... yo creo que en el Murillo, es el bachiller de Arte que más valorado está. Porque también estuve en el pabellón de Chile que es una escuela de Arte, y el nivel era bajísimo. Y además en el pabellón de Chile no pasaba por ejemplo... Si les interesaba el Arte y... Y aquí por ejemplo es como... sois de Arte pues... sois unos vagos. Y... eso pasa muchísimo y me da mucho coraje.*

Investigadora: *¿Quién dice eso?*

Sarah: *Pues son muchos profesores. Por que como sois de Arte, ya se da por entendido que sois unos vagos o que sois más tontos y que... os habéis metido aquí, porque no tenéis donde meteros. Esto es lo que dicen. Y yo pienso... habrá casos a lo mejor que sí, pero... Y yo que sé, pero a lo mejor lo que es la enseñanza artística se da muchos más años y aquí a partir de tercero de la ESO ya no es obligatorio.*

Investigadora: *¿Y en otros países si lo hay?*

Sarah: *Sííí. Este año por ejemplo, he estado de intercambio con una chica de Ámsterdam y... aunque estaba haciendo Ciencias, tenía asignatura de Dibujo. Y yo allí di también dibujo, alguna clase. Y eso era en cuarto de la ESO y todos los holandeses dibujaban pero como súper bien.*

Investigadora: *¿Qué estaba dando, Dibujo Técnico?*

Sarah: *No. Era Dibujo Artístico.*

Investigadora: *¿Y te gustó eso?*

Sarah: *Sííí.*

Investigadora: *Hay un momento que te pones muy negativa en el video. Si me lo permites te lo leo.*

Sarah: *Claro.*

Investigadora: *<<En España no hay nivel,... no hay competencia,... no hay motivación...>>. <<Las enseñanzas artísticas no están bien valoradas>>.*

Sarah: *Sííí. Ay, es que tengo muchas ganas de irme de España. Aquí, pues, el ambiente que hay, entre los profesores...*

Investigadora: *¿Y los compañeros,... la gente de tu edad?*

Sarah: *Es que hay gente de mi edad que se han metido en este bachillerato sólo para sacar el bachillerato y por descarte. Pero por ejemplo, el año pasado le dije al director que a mí no me habían avisado de que cambiaban el bachillerato de la tarde. Porque el año pasado, el bachillerato artístico también tenía una opción de tarde, y así yo iba por la mañana al conservatorio.*

Investigadora: *Si lo sé. El año pasado yo estuve trabajando también aquí con esta investigación.*

Sarah: *Claro. A mí me vino todo de golpe, porque tenía que decidirme por uno u otro. Y el director del instituto, sin saber nada de mí, ni conocerme, y sin saber nada de mi vida,... me dijo que él me recomendaba meterme en Sociales. Me lo dijo así... y también... no me pareció... si no sabes nada de mí... Él me dijo que es que Arte tenía muy pocas salidas.*

Investigadora: *Ya veo. Dices que el mundo del Arte es frustrante. ¿Cómo tú me dices eso?. Te dedicas a la Danza, la Música...*

Sarah: *Por eso yo en mi casa no dibujo, porque me frustró. Porque yo pienso que yo me voy a acabar dedicando a eso, porque yo soy así. Pero luego cuando me meto de lleno, me doy cuenta de que me supera. Por ejemplo, si yo estudio la carrera de Medicina pues me empollo ocho años y ya está... ¿Sabes lo que te quiero decir?.*

Investigadora: *No, no lo sé, explícamelo.*

Sarah: *Es como qué... (se queda callada pensando).*

Investigadora: *¿Es que en Arte no estudias ocho años y ya está?*

Sarah: *No. Que... una carrera como Derecho u otra, pues te lo puedes estudiar y eso no tiene ninguna dificultad. O sea, tiene la dificultad de que estas estudiando y...eeeeeh. Pero que a la hora de dibujar te puede salir,... ¿No me estoy explicando verdad?*

Investigadora: *No, qué va. Creo que sé a qué te refieres, pero quiero estar segura. Entonces... ¿crees que hay diferencia de una carrera artística en el ámbito que sea a una carrera de Medicina por ejemplo?*

Sarah: *Sí. Medicina,... si tú estudias un texto, te lo vas a saber...*

Investigadora: *Igual que si tú te estudias un baile o algo ¿no?*

Sarah: *No. Porque ahí, si tu físico te llega hasta un punto, dependes de eso. Y si sales de Sevilla o de España... fuera hay un mundo, claro.*

Investigadora: *Me ha quedado claro que consideras que las enseñanzas artísticas están poco valoradas. Pero ¿y el hecho artístico en sí?, ¿consideras que está valorado en tu casa o en tu entorno?*

Sarah: *En mi casa lo valoran, pero fuera mis amigos no lo valoran. Aunque yo ya paso, porque sé que no tiene razón.*

Investigadora: *Hablas casi al final del video, de que el hecho de desarrollar una carrera artística te abre menos puertas y que además es muy difícil ¿me dices algo más de esto?*

Sarah: *Sí. Es que un abogado o un médico no tienen por qué ser el mejor para estar trabajando. Tú puedes ser un medicucho, pero vas a estar trabajando y vas a estar cobrando. O sea, que como que... no tiene que competir siempre con alguien. En Arte, siempre tienes una presión de que sólo vale lo mejor. Artistas en plan de que se dediquen al Arte; sólo a dibujar, o a pintar o a la escultura... o son muy buenos, o han destacado entre los suyos... o noo. Yo creo que es así.*

Investigadora: *Bueno Sarah, ya estamos terminando. Pero te quiero preguntar por algo más que dices en el video. Te leo: <<No sé muy bien porqué... simplemente es algo que se tiene>>.*

Sarah: *Es que a veces, pienso que yo me meto en Sociales y punto. Y yo sé que en Sociales... Yo prefiero estar dibujando que estudiando, pero no me voy a frustrar por estudiar... Porque puedo sacar un ocho si me pongo a estudiar y punto. Pero digo... es que me tengo que meter en Arte porque... no sé... Yo pienso que tengo que estar en Arte. Yo que sé.*

Investigadora: *Dices que es algo que se tiene.*

Sarah: *Yo no sé porque es eso. Porque a lo mejor hay alguien que no lo tiene pero lo ha sacaooo, al cabo de muchos años. Se ha esforzado y lo ha sacado mejor que una persona... ¿no?.*

Investigadora: *Entiendo. Ahora te quiero preguntar si recuerdas este papel que os entregué para que hicierais las historias de vida... y... si lo has leído.*

Sarah: *Sí. Sí.*

Investigadora: *Vale. Te leo una frase del principio que dice: << se persigue que el sujeto haga mención sólo de aquellos objetos y acontecimientos más relevantes, que guarden relación con su experiencia de vida relativa a la práctica y la Educación Artística>>. ¿Crees que el video que me has presentado refleja eso?*

Sarah: *¿No del todo?. No sé si lo que te he contado son acontecimientos relevantes. No sé.*

Investigadora: *Lo son para ti imagino. Sino no me los habrías contado. Te leo otra frase: <<se pretende que a través del uso de este tipo de herramienta, el sujeto participante sea capaz de expresar con mayor confianza y claridad sus pensamientos, sentimientos y acciones>>. ¿Crees que lo has podido expresar con este video?.*

Sarah: *No lo sé. A lo mejor no lo he hecho. Fue todo muy rápido y no creo que lo haya expresado todo. Lo hice en cinco minutos y dije lo primero que se me pasó por la cabeza, la verdad.*

Investigadora: *¿Y ahora que hemos estado hablando las dos más tranquilamente ¿Crees qué has podido contarme aquello por lo que se te preguntaba?*

Sarah: *No tampoco. No del todo, ¿no?. No. No pienso que lo haya expresado todo lo que yo pienso.*

Investigadora: *No son preguntas trampa estas que te estoy haciendo. Dime Sarah, ¿te ha costado trabajo hacer el video?*

Sarah: *No, tarde diez minutos.*

Investigadora: *¿Y qué te ha parecido hacer este ejercicio?. ¿Te ha gustado?. ¿Te ha resultado difícil?.*

Sarah: *Sí. Sí me ha gustado... y difícil no ha sido para nada. Pienso que la parte más difícil va a ser la del siguiente trabajo... pero si dices que no la vamos a hacer...* (Sarah se refiere a una actividad que estaba programada dentro de la investigación y que ya había sido comentada someramente a los participantes. Finalmente, al ver cómo han funcionado trabajando, se toma la determinación de prescindir de esta otra actividad. No en vano, sus profesores ya habían advertido de lo costoso que era trabajar con ellos).

Investigadora: *Ahora que hemos dado un repaso al video completo y a tus trabajos, ¿crees que falta o sobra algo de lo que has contado?.*

Sarah: *Pues no sé. Es que tampoco me acuerdo muy bien de lo que puse en el video.*

Investigadora: *Bueno..., en realidad, te he leído bastante.*

Sarah: *Es que ahora lo escucho y digo... Es que tampoco me lo preparé en un plan... fue todo muy rápido.* (Sarah ha demostrado ser una chica muy perfeccionista y que duda constantemente de lo que te está contando. Quizás para ella, el hacer algo que no le haya llevado mucho tiempo y esfuerzo, nunca va a ser visto a sus ojos como algo merecedor de halagos).

Investigadora: *Bueno pues... ya hemos terminado con la entrevista Sarah. Muchas gracias de nuevo.*

Sarah: *Vale. De nada Elke.*

6. Recursos primarios. Estrategia 4: Grupo de discusión

6.1. Transcripción del grupo de discusión

Asistentes: Investigadora (en calidad de moderadora y observadora). Alejandro, Alicia, Alfredo, Borja, Helena, Ignacio, Laura, Paula y Sarah (participantes).

Fecha: 19 Junio del 2015

Lugar: Aula en el instituto

Duración: 01:41:01:0 h

PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN. Explicación de los objetivos y las normas de conducta

Investigadora: *Buenos días, en primer lugar quiero daros sinceramente las gracias a todos por estar hoy aquí y participar en esta actividad.*

Quiero empezar en esta ocasión leyendo esto que he preparado para que no se me olvidase nada de lo que os quería decir. Empezamos entonces.

¿Qué es esta actividad que yo he llamado “Grupo de discusión”? Bueno pues, esto simplemente se trata de una reunión de un grupo de personas que dialoga y conversa. La actividad que vais a realizar se enmarca dentro del trabajo de investigación que corresponde al trabajo de tesis doctoral que realizo en la Facultad de Ciencias de la Educación y dentro del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica. Esta actividad culmina la fase de recogida de datos que vengo realizando con vosotros desde el pasado mes de marzo.

Todos los que estáis hoy aquí, sois aquellos que habéis participado en la investigación. Es decir, me habéis hecho entrega de un video relativo a vuestras historias de vida con foco en la práctica y educación artística y posteriormente se os ha realizado una entrevista individual. También me habéis hecho llegar imágenes de vosotros y vuestros trabajos, bien sea a través como ya digo de vuestras historias de vida o a través de Internet.

En esta ocasión voy a emplear dos dispositivos de grabación. Uno de ellos es el que tenéis en el centro, se trata de la grabadora del móvil, con la que ya os grabé en las entrevistas. Y el otro dispositivo es el portátil el cual grabará no sólo el audio como la grabadora, sino también la imagen. ¿De acuerdo?

La reunión consta de dos fases, que pasaré a describir a continuación y en total no tendrá una duración superior a 90 minutos.

Quiero entonces que os sintáis a gusto, que estéis cómodos... os he traído una botellas de agua, que podéis coger si os apetece, unos Conguitos, alguna otra chuche... ¿Estáis cómodos?

El grupo: Sí. Sí claro. Muy bien (Contestan afirmativamente todos al mismo tiempo)

Investigadora: Bien. Las respuestas e intervenciones de cada uno serán siempre respetadas por todos y en ningún caso serán juzgadas. No existen respuestas correctas o incorrectas, ni puntos de vista válidos o no válidos.

Os recuerdo que el objetivo fundamental de esta investigación es conocer y comprender aquello que os mueve a hacer, decir o pensar.

Se espera por tanto, que seáis sinceros, naturales y espontáneos en vuestras intervenciones.

¿Hay alguna duda al respecto?, ¿queréis preguntar algo?

El grupo: No. Ninguna duda. Todo claro (todos hablan a la vez).

Investigadora: Ahora, aunque todos pertenezcáis a la opción de bachillerato artístico, en principio eso es lo que tenéis en común, como estáis aquí reunidos personas de dos grupos de primero distintos, nueve en total, me gustaría que antes de comenzar os presentaseis por orden, según estáis sentados. Podéis decir vuestro nombre, no son necesarios los apellidos y si lo consideráis necesario, algún dato más que creáis importante, pero muy brevemente.

Laura: Yo soy Laura y estoy en primero B en el bachillerato de Arte.

Ignacio: Yo soy Ignacio y estoy en primero B con Laura.

Alfredo: Yo soy Alfredo y... y estoy en bachillerato, estoy en primero B con los dos anteriores.

Alejandro: Yo soy Ale y estoy en primero A de bachiller de Arte.

Helena: Yo soy Helena, y también estoy en primero A.

Sarah: Yo soy Sarah y estoy en primero A.

Paula: Yo soy Paula y estoy en primero B con ellos.

Alicia: *Yo soy Alicia y estoy en primero B.*

Borja: *Yo soy Borja y estoy en primero B.*

SEGUNDA PARTE: Brainwriting o Tormenta de ideas escritas

Investigadora: *Ahora y como calentamiento y para prepararos para el debate, vamos a hacer una dinámica de grupo, un brainwriting que se llama, consistente en colocar notas adhesivas de distintos colores sobre un panel. ¿Alguno ha hecho alguna vez algo similar en clase o fuera de ella?, ¿sabéis lo que es eso?*

Paula: *Sí.*

Helena: *Un brainstorming vamos.*

Investigadora: *Esto es como un brainstorming pero escrito.*

Alejandro: *Yo no tengo ni idea de que es eso.*

Investigadora: *¿Una lluvia de ideas?, ¿una tormenta de ideas?*

Alejandro: *¡Ah! Vale, vale.*

Investigadora: *Se trata de escribir en las notas adhesivas según los diferentes colores...*

Sarah: *Toma yo me quedo con estos (entre ellos empiezan a intercambiarse las notas adhesivas que están distribuidas por la mesa, según sus preferencias por colores).*

Investigadora: *No, no, no. Están colocados así a propósito. Necesitáis los cuatro colores. Cada uno va a usar los cuatro colores.*

Sarah: *¡Ay! Perdón (se ríe avergonzada)*

Alejandro: *¿Todos, los cuatro colores?, ¿el rosa también?*

Paula: *¿Cada uno?, ¿están cada dos o cada tres?*

Investigadora: *Sí. Los cuatro colores. Porque cada color responde a un... a un... a una temática distinta. Están cada dos (se refiere a que se han distribuido por la mesa las notas adhesivas en montones de cuatro colores; un montón para cada dos personas). No quiero que os quedéis sin escribir por que no tengáis post-its. Si os hacen falta más, os puedo dar más, pero creo que hay más que suficientes.*

Como iba diciendo, antes de que os volviérais locos con el tema de los colores de las notas... tendréis que escribir en estas según los diferentes colores; sentimientos, valores, creencias, intereses, es decir, imágenes e ideas que os evoquen, que os vengan a la cabeza, cada una de las temáticas que os propongo a continuación:

1.El concepto de ARTE, OBRA DE ARTE y ARTISTA (representado por el color verde)

2.Vuestra experiencia artística (estará representado por el color amarillo)

3.Educación artística recibida (estará representado por el color naranja)

4.Perspectivas de futuro (estará representado por el color rosa)

Os lo voy a escribir en la pizarra... entonces, cuando queráis contar algo que tiene que ver con la definición de lo que es el Arte por ejemplo, pues tendréis que usar una nota verde. Y así,... ¿esto está claro?

Esto tiene que ser algo rápido y fluido. Quiero que escribáis lo primero que se os pase por la cabeza cuando penséis en estos temas que os propongo. Aunque en realidad, a propósito de los temas... sois vosotros los que los habéis propuesto en vuestras historias de vida y de ahí los he sacado. Yo no tenía... yo no tenía, en este sentido, investigación hasta que vosotros empezasteis a contarme cosas con vuestros relatos en los video.

En fin, que como decía, cada color hace referencia a los temas que debatiréis más tarde. Para representar aquello que queráis expresar, podéis utilizar sólo una palabra (sustantivo, verbo o adjetivo) o varias, podéis escribir una frase completa, hacer un dibujo,... Podéis hacer referencia a algún evento del pasado, del presente o algo futuro o hacer referencia a una misma idea viendo como se ha desarrollado y o si no ha sufrido ningún cambio a lo largo del tiempo o espacio. Podéis referiros también a algo que observáis, algo que os preocupa o algo que quisierais que fuese diferente.

Las notas adhesivas se colocaran en el panel en aquella columna a la que corresponda, según lo las ideas se correspondan con un entorno o contexto. Se distinguen tres columnas:

- A. Entorno familiar (Padres, madres, hermanos y otros familiares, dentro o fuera de casa pero en familia,...)*
- B. Entorno escolar (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, la clase de las asignaturas artísticas, el resto de clases, amigos o conocidos que compartan la misma opción o no, que sean de este centro,...)*
- C. Entorno social (Amigos o conocidos de otros centros escolares, el barrio, la ciudad, el país, fuera del país,...)*

Pondréis también en la parte superior central de la nota un (+) o un (-), según se trata de algo que percibís como positivo o negativo para vosotros como artista o como simplemente como individuo.

Bueno, creo que eso es básicamente todo lo que debéis saber para comenzar con esta actividad. Para realizar este ejercicio dispondréis de entre 10 y 15 minutos. Y en ese tiempo se espera que no dejéis de escribir vuestras ideas. Deberéis ir aportando comentarios al panel de manera rápida y dinámica.

¿Queda todo claro? Una vez que empecemos a trabajar...

Paula: A mi hay algo que no me queda claro.

Investigadora: Estupendo Paula dime.

Paula: Yo no entiendo lo de experiencia artística y educación artística, ¿no es lo mismo?

Investigadora: Bueno, no tiene por qué coincidir. Veo de donde puede venir tu duda, lo entiendo, porque yo conozco tu historia de vida y sé por dónde pueden ir los tiros. Pero también conozco las de los demás. Y es por eso por lo que te digo, que quizás en tu caso puedan coincidir ambas categorías, que puedan ser lo mismo, pero quizás no en el de los demás. Quizás alguno de vosotros tenga experiencias artísticas paralelas en la calle, quizás realice trabajos en casa, ... Se refiere esta categoría, a actividades artísticas que realizáis fuera del entorno escolar.

Paula: ¡Ah vale! Ahora ya lo entiendo.

Investigadora: ¿Ya no hay más dudas? (todos parecen tenerlo claro y niegan tener dudas mientras asienten con la cabeza). Pues ahora sí, vamos a verlo. Podéis empezar.

(Durante los próximos casi 20 minutos los participantes del encuentro realizan la dinámica. Todos participan, sin dejar de escribir y conforme van acumulando varias de estas notas adhesivas se van levantando de sus asientos para ir pegándolas en el panel dispuesto próximo al grupo para tales efectos. Al comprobar que los estudiantes continúan escribiendo en las notas tras haber transcurrido algo más de 10 minutos, se considera conveniente prolongar esta actividad hasta que los estudiantes parecen haberse quedado ya sin ideas.

El siguiente paso consiste en dar lectura a las notas adhesivas para que queden expuestas todas las ideas de los participantes de manera anónima).

TERCERA PARTE: Celebración del debate

(Tras un descanso de apenas 5 minutos se lleva a cabo el debate, objetivo primario de este encuentro).

Investigadora: Vamos a comenzar ahora con el debate. Solo deciros al respecto, que esto simplemente se trata de una reunión de grupo de personas que dialoga, conversa y expone sus ideas. Ideas que, aunque no sepamos de quien proceden... ya, gracias a la actividad anterior, conocemos de manera aproximada.

Es muy importante aquí respetar el turno de palabra, para que cualquier opinión que compartáis pueda ser escuchada por todos los compañeros, y de este modo pueda así ser debatida por todos. Se espera que participéis todos en la discusión sin que nadie monopolice la conversación.

Se espera que seáis espontáneos y naturales en vuestras conversaciones. Y bueno, se trata de discutir, conversar y llegar a conclusiones a partir de una serie de temas generales o preguntas que yo os iré proponiendo, y que son las mismas que hemos visto, como dogo, en la actividad anterior. Quiero dejar claro que yo no formo parte del grupo de discusión por lo que no debéis dirigiros a mí, es cómo si yo no estuviese aquí sentada. Por supuesto en ningún momento emitiré ningún juicio. Mi papel en todo esto es el de moderadora y observadora. Y mi intervención se limitará como ya he dicho a proponeros los temas a tratar. (Todos están escuchando atentos y en silencio).

Si os parece bien y no tenéis ninguna duda acerca del contenido que debéis tratar en este debate, por mi parte, podéis comenzar cuando queráis. Yo ya no tengo nada más que añadir.

(Se hace un silencio y se miran entre ellos). *¿Quién quiere empezar a hablar?*

Paula: Yo empiezo. Yo creo que... en el concepto Arte/Artista hemos coincidido todos en el... la reacción en el entorno social. Porque la mayoría hemos puesto que está incomprendido y... rechazado.

Investigadora: (Se vuelve a hacer el silencio). Por favor no os cortéis. Quiero que lo mismo que me habéis estado contando en estos meses y lo que habéis escrito en la actividad previa al debate lo compartáis ahora con vuestros compañeros. Yo no os tengo que dar el turno de palabra.

(Abrir el debate les cuesta bastante, y eso a pesar de haber realizado la dinámica previamente. En estos instantes, parece estar bien justificado el empleo de dicha dinámica;

el brainstorming y mejor en la modalidad escrita. El debate iniciado sin preámbulos resulta demasiado duro para ellos. Los chicos tardan en encontrarse cómodos con sus compañeros en un debate de estas características).

(El hecho de haber reunido a estudiantes de dos grupos distintos no parece generar malestar entre ellos, ya que todos charlan entre sí, sin reparos, antes de comenzar con la actividad previa al debate. No obstante, si se observa la elección que los participantes hacen con respecto a los lugares que van a ocupar frente a la mesa de debate, llama la atención, que los tres estudiantes pertenecientes al grupo de 1º A se sientan juntos, aunque eso sí, en medio del grupo de 1º B).

Laura: *Miedo de... del futuro del entorno social,... si va a ser rechazado si lo van a aceptar sus ideas y sus cosas pero en realidad es miedo al rechazo.*

Sarah: *Si es verdad que hay mucho rechazo y que está infravalorado.*

Alfredo: *Yo creo que... pensar que eso es así porque en realidad en nuestro país lo que necesitamos es gente creativa y gente que nos saque fuera de lo que ...fuera de la crisis por la que estamos pasando. No más científicos,... no más... licenciados en letras que al final vayan a acabar como los que ya están aquí sin trabajo y sin nada, que se tengan que ir al exterior. No. Si lo que necesitamos es gente creativa que sepa, y que tenga ideas de cómo sacarnos de esta ¿sabes?.*

Borja: *Yo pienso que aquí en España no valoran bastante el Arte que hacen muchos artistas y que muchos artistas tienen bastante talento y están en la calle tiraos, y no hace falta hablar de política para hablar de que hace falta gente creativa. Porque pienso que aquí hay mucha gente creativa. Que por eso el concepto de Arte... todos tenemos bastante... porque se relaciona con la creación, con las ideas y también con la exclusión social porque es que si tú eres bueno... aunque tú seas bueno, hay gente en la calle. Por eso el miedo de la gente de que tu obra sea buena... todos los días vamos a la calle o hemos pasado por quinientas mil cosas y hay gente que pinta cuadros impresionantes y están tirados en la calle. Y no tienen un bachillerato de Arte... ni tienen... quince mil estudios y hacen cosas muy buenas... y aun así están en la calle. Entonces no... Me parece que el miedo es comprensible en este país. A lo mejor en otro país están más valorados, entonces... Yo comprendo que la gente ponga miedo como que ponga libertad y expresión (Borja hace referencia a que algunos de sus compañeros han escrito estas palabras en las notas adhesivas de colores de la dinámica previa). Porque es que lo que a ti te aporta es libertad y expresión y sentimientos buenos o malos, pero es lo que tu recibes de la gente o lo que tú sueles ver en la calle en realidad es... rechazo. A casi todo.*

Sarah: *Yo creo también que el concepto de Arte varía muchísimo de una persona que es artista o que pretende serlo, a una persona que... que no le gusta, ni le interesa, ni forma parte, de este mundo. Entonces, como nosotros formamos parte de una minoría, al final lo que se acaba creando es un concepto equivocado. Porque como hay mucha diferencia de una persona que a lo mejor está dando ahora mismo bachillerato de Ciencias y le preguntas que concepto tiene del Arte... no tiene nada que ver con lo que hemos puesto nosotros aquí, entonces... Al final acaban ganando su concepto sobre el nuestro y se acaba creando...*

Paula: *Porque somos una minoría.*

Alejandro: *Otros luego, prefieren el Arte porque están cansados de la realidad. No les tendrán temor, simplemente están cansados de una realidad monótona, con una sociedad llena de prejuicios que nadie entiende y prefieren vivir o crear un mundo de fantasía a su imagen, o como él hubiese querido que fuera para escapar un poco de una realidad, que te hace sentir fatal, y sólo te hace... o sólo te da decepciones cada día. Es que algunos nos sentimos así. Como que esta realidad no está hecha para nosotros o que tiene muchos errores uno tras otro. Que nos decepciona.*

Borja: *Yo estoy de acuerdo con lo que habéis dicho antes de... de lo de que somos una minoría y que la gente no ve el Arte como a lo mejor lo podemos ver alguno de nosotros. Los que estamos aquí, aunque también tengamos una opinión entre nosotros diferente, pero si es verdad que yo pienso que, desde mi punto de vista, que las personas relacionan el Arte con lo que se ve... con lo que la gente piensa que es Arte. Porque nosotros a lo mejor podemos valorar una cosa... creo que podemos tener más criterio que una persona que no entienda de Arte ni tenga unos conocimientos. No son tan sensitivos como nosotros. Pero pienso que, a día de hoy, está muy estereotipado el Arte. Porque una persona que pinta un cuadro,... que no es una crítica a la Abstracción pero,... de por ejemplo un punto rojo sobre una pared sobre un fondo blanco, y lo consideran Arte. Cuando hay artistas que están en la calle, pintando cuadros hiperrealistas, incluso con la boca y los pies...*

Alejandro: *Ostras es verdad*

Borja: *Es que mmm a mí me choca bastante que la gente eso lo vea por la calle y digan –¡mira!- eso no es Arte.*

Alfredo: *Yo opino lo mismo que Borja*

Alejandro: *Es verdad*

Borja: *¿Y por qué estamos así?, la verdad...*

Laura: *Yo no opino así. Es que si una persona tiene... transmite algo, transmite un sentimiento como hemos estudiado en filosofía, comunica y su obra no tiene por qué ser aquí una cosa de recogimiento perfecta.*

Alfredo: *Exactamente.*

Laura: *Una mancha en un cuadro a lo mejor, ... a lo mejor, no se le debería dar tanto, tanto, tanto valor como se le da, y tanto dinero que hay por medio. Pero si tiene, ... sigue teniendo un valor.*

Sarah: *Es que además, está muy claro, que lo que buscan ahora mismo es que los artistas innoven, no quieren cosas realistas ni copiadas. Que sólo buscan innovar, innovar, ... y puedes ser muy bueno que si no innovas no vas a ser un buen artista.*

Alejandro: *Pero hay que admitir que algunas veces se pasan de la raya, ¡eh!. Es que el artista este que hizo... metió su mierda en una lata y dijo -esto es Arte-, y ganó un montón de pasta. Yo ahí no veo Arte.*

Sarah: *Pero es que...*

Alfredo: *Es que...*

(Todos intentan hablar al mismo tiempo, parece que el comentario que acaba de hacer Alejandro despierta mucha polémica entre ellos).

Alejandro: *Eso ya sobrepasa la estupidez.*

Sarah: *Es que nos tenemos que adaptar a lo que la gente quiere, lo que la gente quiere...*

Alejandro: *Y el del inodoro... ¡ehj. Lo puso al revés ahí tirado y ¡jala! ya está.*

(De nuevo se alteran y quieren hablar todos al mismo tiempo).

Sarah: *Oye que es muy chulo.*

Alejandro: *No es suyo que es de otro.*

Paula: *Es la innovación y... lo rompedor.*

Sarah: *Además yo creo que eso va a ir cada vez a más.*

Alejandro: *Pues para mi es que tienes que dejar un pedazo de tu alma en tu obra. Te tienes que esforzar. Que le hayas dedicado cariño. No algo que lo hayas hecho y... ya está, así mismo.*

Paula: *Es Arte conceptual*

Sarah: *A mí me parece mal que digáis esto porque...*

Paula: *Lo del inodoro es Arte conceptual, es lo que significa. Lo del inodoro es lo que significa no lo que es.*

Laura: *A parte, que la gente suele criticar el Arte nuevo que hay. Pero si realmente conoces la historia que hay detrás...*

Sarah: *Claro*

Alfredo: *Claro y por ejemplo...*

Laura: *Lo del inodoro por ejemplo, me he leído la historia, y es muy interesante. Que hay que conocer antes de hablar, porque...*

Sarah: *Sí, Sí.*

Laura: *Claro. Antes hacían una pintura, por ejemplo, para que la gente era analfabeta pues hacían pinturas de historias y entonces, eso se entendía a lo mejor, mejor que una mancha en un cuadro o un inodoro al revés. Pero es que también investigamos poco antes de...*

Alfredo: *Yo opino que... los únicos que sabemos lo que es el Arte, así en realidad, somos los verdaderos artistas. Porque... es que es lo que ha explicado Sarah o alguien, es lo de enlatar los excrementos en una lata, pero eso... realmente el significado sólo lo sabe el artista. Si algo significa algo, sólo lo va a saber el artista. Y... en realidad, lo que viene a ser lo del Arte Conceptual, alguien de Ciencias o lo que viene a ser alguien de letras...*

Sarah: *Sí.*

Alfredo: *Ese no lo va a comprender nunca.*

Sarah: *Nunca.*

Alfredo: *Si te compran una obra tipo Alejandro... o lo han hecho por moda o lo han hecho para estar un poco más inteligentes de lo que son. Porque realmente no saben a lo que se refieren.*

Sarah: *Lo que sí que, lo de la lata o lo del resto que no es Arte, me parece algo propio que no forma parte del mundo del Arte.*

Alejandro: *Yo es que no lo veo así.*

Alfredo: *Hay quien hace eso solo por dinero o por fama, y las verdaderas obras de Arte que tienen significado no son las pictóricas perfectamente.*

Sarah: *Es que eso ya no está valorado.*

Laura: *Es que eso es el concepto de Arte antiguo.*

Helena: *De todas maneras, eso también hay que entender...*

Alfredo: *Tiene valor histórico pero no tiene valor en sí.*

Helena: *También tiene en parte sentido porque es lo que yo había dicho que... tú consigues... entras en el Arte y tienes un nombre. Imagina alguien con el apellido Blázquez. Yo ya soy un Blázquez. Yo haga lo que haga es un Blázquez y como Blázquez que es, vale un dineral. Y a lo mejor Borja dibuja un cuadro que es ochenta mil veces mejor que el mío, pero como no tiene nombre no vale nada.*

Alejandro: *Eso también influye.*

Sarah: *Pero es que tú, antes de que seas famoso, has tenido que hacer algo bueno. Entonces a partir de ahí, sí creas algo muy bueno, y te conocen... un poco de gente te va a conocer y luego un poco más.*

Helena: *Pero es que lo haces bueno y consigues un nombre, y una vez que consigues un nombre, después haces lo que te dé la gana.*

Sarah: *Pero Picasso, no por llamarse Picasso, se hizo famoso.*

Helena: *Pero a lo mejor Borja es súper bueno... y como a lo mejor nadie llega a ver su Arte como... en condiciones, no va a llegar a nada.*

Sarah: *Si un artista es súper bueno y nadie le conoce, al principio nadie lo va a conocer, al principio se va a valorar poco. Pero llegará un momento en el que se va a hacer famoso, si realmente es bueno.*

Laura: *A Van Gogh nadie le quería...*

Alejandro: *Eso. Y al final muerto.*

Helena: *Sí (ríe). La verdad es que sí pero, yo me esfuerzo muchísimo hasta conseguir mi nombre, pero una vez que consiga mi nombre, ya no tengo ni que esforzarme. Puedo coger una brocha y hacer tres rayas en un cuadro, darle un sentido y decir esto significa la vida y esto no sé qué, y esto no sé cuánto, y ya está.*

Paula: *No, no. Un artista no haría eso. Porque es un artista.*

Alejandro: *¡Que nooooo!. Por dinero se hace lo que sea.*

Borja: *Muchos de aquí... muchas personas saben diferenciar lo que es crear algo, tener ideas creativas, a tener pensamiento artístico creativo porque eso son dos cosas totalmente diferentes. Pienso al contrario, aunque penséis otra cosa, enlatar excrementos o como queráis llamarlo, me parece una idea creativa que puedo entender como Arte, pero Arte en sí.*

Sarah: *Pero es que hay muchos tipos de Arte. Se llama Arte Conceptual.*

Paula: *Es que el Arte Conceptual es la idea lo que vale.*

Borja: *Pero no me parece por ejemplo...*

Alejandro: *Pero es que eso lo hace cualquiera.*

Alfredo: *Tener en cuenta que hay gente que lo hace por dinero y el que lo hace simplemente por dinero, no se puede considerar artista.*

Borja: *Es que entonces, sí que entiendo que hayáis escrito inteligencia (haciendo referencia a la dinámica grupal previa al debate). Porque una cosa artística es algo, desde mi punto de vista, es algo que puedes sacar de tú cabeza y puedas mostrar al mundo lo que tú ves, y que todo el mundo comparta lo que tú ves. Una cosa que solamente puedes ver tú mismo solamente sirve para ti mismo.*

Sarah: *Pero a lo mejor a ti te llega pero a mí no. Entonces, eso ya...¿no es Arte?*

Investigadora: *Quizás Nacho quiera intervenir en este momento (el participante aún no ha aportado su punto de vista ante los temas que se han tratado, y parece que en este momento se muestra más inquieto y con ganas de intervenir).*

Ignacio: *Sí. Sí, yo lo de inteligencia lo he puesto yo (haciendo referencia a la dinámica grupal previa al debate). Yo por ejemplo creo que hay dos... bueno el problema es que hay dos generalizaciones. Por un lado, bueno Paulita dijo antes, Paula dijo que el Arte Conceptual es la idea. Vale, tiene razón. Pero es una generalización de un todo el Arte*

Conceptual vale. Todo lo que está fundamentado se considera Arte y luego a otra generalización contraria, totalmente contraria, que es un punto en un lienzo blanco no es Arte. Pero es que hay un término medio. Tú por ejemplo, puedes entender un cuadro de Kandinsky como rayas y puntos perfectamente. Pero si te lees por ejemplo, un libro suyo, como los de Arte y entiendes la inteligencia y la filosofía que hay detrás de la obra y como lo justifica... entonces cambian esos puntos, y esas líneas cambian. Obviamente no todo lo conceptual es Arte. Obviamente... yo he puesto por ejemplo, negocio por ahí (haciendo nuevamente referencia a la dinámica grupal previa al debate), que alguien saltó cuando leyó Elke esa nota - ¿negocio?, que raro-. Es que es un negocio, el Arte hoy es un negocio.

Sarah: El Arte sirve para blanquear dinero.

Alejandro: ¿A sííí?

Laura: Siempre se busca generar dinero y el Arte pues... se ha metido mucho dinero en muchas obras... y por eso también se han dado este tipo de Arte.

Borja: Pero pienso que eso principalmente lo hace la gente que no entiende de Arte. Yo puedo vender un cuadro mío por tres euros, o lo puedo vender por quinientos mil...

Laura: Buscan dinero.

Borja: Lo importante es que la gente... como todos nos consideramos artistas aquí, sepamos ver qué obra realmente es buena y que obra no. Hay obras que se han vendido por una millonada y... no son tan buenas como las que se han vendido a lo mejor por tres euros.

Sarah: Pero eso te parece a ti, porque detrás de eso... hay un valor expresivo...

Borja: Pero el valor expresivo lo podemos ver todos, pero el valor artístico puede ser diferente. Pero el valor expresivo... es casi no... puede ser igualitario. Si tú tienes realmente una obra que puede llegar, le puede llegar tanto a un artista como a otro.

Sarah: No.

Borja: Que a un artista le llegue más vale, pero es un sentimiento igual que el sentimiento del hambre, igual que el sentimiento... o sea, que es un sentimiento, que es necesario. Si tienes vista tienes que sentir, es así. Pero es que tiene que expresar algo.

Alejandro: Pero tú puedes no entender la obra. Pero si tú no tienes esa cultura... tú puedes no entender la obra. Tú hay obras que no puedes sentir igual que otra gente.

Borja: *Eso sí, pero algo de eso si lo puedes sentir. Yo pienso que el artista grande es un artista que pueda... Que es verdad que antes el Arte era para expresar una historia y ahora puede expresar quince mil cosas.*

Ignacio: *Pero por ejemplo Borja, no tenemos que limitar las obras de arte a lo que la mayoría entienda. En una sociedad donde no hay cultura... ¿qué tengo que limitar mi obra...?*

Paula: *A parte que la interpretación del Arte depende mucho de tu forma de ser. Es que a mí, a lo mejor una obra no me transmite nada, por lo que hemos dado en Filosofía. Lo que tú sientas y tu alrededor, influyen a la hora de que tú interpretes esa obra.*

Borja: *Pero eso a mí la verdad es que no me vale. Porque eso de que no me llega porque me lo han enseñado en Filosofía...*

Paula: *El hecho de que esté relacionado con tu vida y te sientas identificado... influye. Porque hace que lo veas de diferente forma. No es lo mismo si yo veo una obra en la que me siento identificada a una obra en la que no me siento identificada. Una cosa con la que te sientes identificada te va a gustar mucho más que una cosa en la que no te sientes identificada.*

Ignacio: *Pero no es lo mismo el gusto que....*

Borja: *La estética.*

Ignacio: *Claro, eso es. Que la estética en la obra. Por ejemplo...*

Paula: *Yo lo que pienso es que el concepto de Arte está ahora equivocado porque nadie sabe realmente lo que es. Y como nadie sabe realmente lo que es... pues hay muchas ideas y... yo entiendo que por ejemplo... yo pienso que el Arte es algo que tiene un trasfondo. Que está hecho no con la finalidad de... voy a hacer un dibujo o voy a hacer un cuadro, no. Yo creo que es; el trabajo, y el sacrificio, y la investigación, y el motivo por el que lo has hecho, lo que hace que una cosa sea Arte o no sea Arte.*

Borja: *Entonces no es un Arte creativo. No es una cosa que ha salido espontanea.*

Sarah: *Es que yo creo que a la hora de criticar el Arte hay muchísima ignorancia. Porque yo tengo amigos míos que dicen -yo también se pintar una mancha así-. Pues sí, también sabes, pero es que lo primero es que no se te habría ocurrido, y lo segundo, tú no tienes ni idea del esfuerzo y el sentido que le pone la persona que lo ha hecho.*

Ignacio: *Tu antes Sarah por ejemplo has dicho, que un artista, por ejemplo, tiene una obra muy conocida, y entonces, a partir de ahí, ya todas sus obras ya... tienen un valor porque si ha hecho una obra muy buena...*

Sarah: *Pero no me refiero a si ha hecho una obra muy buena. Y si ha llegado a hacer una obra muy buena es porque esa persona...*

Ignacio: *Claro, porque por ejemplo, las obras que ha hecho hasta ese momento son muy buenas, ¿vale?. Y es así, son muy buenas y es un gran artista. Si a partir de ese momento se dedica a hacer obras que no son buenas... lo anterior no justifica que esas obras sean buenas. Y de todos modos que un artista sea conocido, no significa que sea bueno. Porque hay muchísimos artistas que son súper conocidos... y no porque sean buenos, sino porque el galerista les pone las obras en ARCO, y como está en ARCO... ¡mira!, súper artista. Pero, no porque la obra en sí sea buena.*

Sarah: *Pero si la ha puesto también será por algo.*

Ignacio: *Nooo. Sííí por el valor económico. Es que ese es el problema que hay ahora en el Arte.*

Alejandro: *Es que ahora la estética... como un pintor es que cuarta sus privilegios. Es que todo eso es lo que rige ahora en el Arte. Como la educación que has recibido, todo eso es lo que define ahora al artista, no su obra. Vamos que ya el concepto de Arte ya está más que desfasado. Ahora a todo el mundo sólo le interesa el dinero, la educación que has tenido, quién eres... vamos que da igual, que como han dicho antes aquí, que el hombre que está en la calle pintando buenos cuadros no recibe nada. ¿Por qué?, pues porque es un hombre en la calle. Si no es un tío con un caserón, un coche de lujo,... nadie le hecha caso. Lo que es llamar la atención es lo que importa ahora.*

Laura: *Pero eso depende de la sociedad... y nosotros estamos...*

Alejandro: *Ya y la sociedad como está ahora...*

Laura: *Nosotros somos parte de la sociedad, y entonces hay que intentar también cambiar eso, esa idea. Es que hoy todos nos sentamos aquí y decimos... es que es verdad, porque la sociedad no nos acepta, el dinero... pero es que también nosotros tenemos que ayudar a eliminar ese concepto, y nosotros somos los futuros artistas digamos. Y entonces, también hay que intentar pensar en positivo y decir -¡esto hay que cambiarlo!- Que aunque sea muy difícil, porque es verdad que hay mucho dinero por medio, pero es que también depende del futuro y nosotros somos el futuro.*

Borja: *Yo pienso que... como es verdad que somos el futuro, hay que fomentar las cosas. Pero si estamos viendo que la sociedad está mal, en vez de decir me voy este fin de semana a un museo a buscar Arte, ¿por qué no vas a la calle a buscar Arte?*

Laura: *Pero hay gente que lo hace.*

Borja: *No todo el mundo. Hasta que el concepto de buscar Arte sea ir a un museo porque está encerrado ahí el nombre... y una obra... hasta que el concepto de Arte -voy a ver Arte- es -voy al museo-....*

Paula: *Pero eso no es todo el mundo Borja.*

Borja: *Pero la mayoría de la gente. Porque en los libros que estudiamos pone el Arte en tal o cual museo, vale. Pues en casa de no sé quién, hay pintado un cuadro que es mucho mejor que eso.*

Paula: *Se puede ir a la plaza que hay donde está Bellas Artes, no mentira en el museo de Bellas Artes de Sevilla. Mucha gente prefiere ir antes a ver la plaza y los cuadros que tienen los pintores de la misma universidad allí, que ver los que están dentro del museo.*

Borja: *Tampoco... pero si está en Bellas Artes será por algo.*

Laura: *Pero tampoco tienes que infravalorar los cuadros de los artistas anteriores.*

Borja: *No los infravaloro, pero pienso que hay que tener un punto medio de verlo. No se puede valorar el Expresionismo con... yo que sé. Que no se puede relacionar por ejemplo, una obra abstracta con un Hiperrealismo. Porque es imposible. Porque nunca vamos a estar de acuerdo. Te puede gustar más o menos, pero no se pueden valorar igual. Porque tienen que estar al lado de una obra de la misma categoría.*

Sarah: *Pero siguen siendo Arte las dos cosas.*

Borja: *Si yo no digo que no.*

Alejandro: *Puede que cada uno en su ámbito.*

Borja: *Exaaacto. Pienso que cada uno tiene un valor...*

Alfredo: *Yo pienso que... en realidad, hay un concepto muy equivocado de lo que viene a ser el artista, y que está la idea de Arte y artista está muy generalizada.*

Laura: *Pero es que no hay concepto de artista. Cada artista es diferente y cada obra de arte es diferente. Hay que respetarlo y valorarlo por su... su... lo que hay detrás.*

Alfredo: *Exactamente. Es que tienen a las personas que son artistas como si fuesen algo especial. Vamos a ver, tenemos un pensamiento especial, Sí, pero somos personas normales que podemos trabajar perfectamente. Y... otra cosa, desde mi opinión, es que realmente, dentro del negocio de Arte es donde más personas que no entienden el Arte se pueden encontrar en lo que viene a ser ese negocio. Quiero decir que el negocio del Arte está principalmente compuesto por personas que no entienden lo que es el Arte.*

Investigadora: *Perdonar que intervenga. Ir concluyendo un poco con el concepto de Arte y artista, obra de arte,... ¿de acuerdo?. Lo digo para que podáis avanzar en la discusión. Si queréis cada uno hacer un comentario al respecto...*

Ignacio: *Yo lo último que digo es que lo último que he estado escuchando es que partimos de que el concepto de Arte y artista es como algo un poco subjetivo. Yo pienso que está claro que no podemos meter lo que es el Arte y el artista, en lo que es como un prototipo muy definido y muy establecido. Pero no podemos decir que es negativo o que es subjetivo, porque entonces me podéis decir que, como Tiziano es distinto al que pinta una mancha, vamos a basarnos en que la mancha es llevada por la economía y no es Arte. Como es subjetivo, y cada artista es diferente en su forma de ser, pues me estáis comparando esas dos cosas. Entonces, yo creo que el Arte aunque no tengo un modelo preestablecido no es ni muchísimo menos subjetivo, ni relativo, ni el artista tampoco.*

Alfredo: *Es que sobre lo que dijiste antes de Kandinsky, sobre los puntos y las líneas... lo que sea. Que vale, que puede que tenga su teoría en otras bases, pero eso tú nunca vas a saber si es cierto o es incierto.*

Paula: *Sí se sabe.*

Alfredo: *O no. ¿Quién sabe?. Claro, pero tú lo puedes leer, pero... es que hay mucha gente que hace eso, en plan... pinto una línea o un punto, y luego, está varias horas reflexionando hasta que se le ocurre lo que puede ser la idea.*

Alejandro: *Una mentira.*

Alfredo: *Claro, una mentira realmente.*

Sarah: *Pero es que estáis hablado de...*

Alfredo: *La mayoría de los artistas van por el dinero.*

Laura: *¿La mayoría?*

Alfredo: *Bueno, no la mayoría, pero en esta época.*

Laura: *¿Alguno de nosotros estamos aquí por el dinero?*

Alfredo: *Noooo. No digo aquí. Es que nosotros aquí somos una minoría. Date cuenta de que somos nueve o diez personas. No somos todos.*

Paula: *Alfredo, piensa que en el mundo del Arte, ... se sabe que el mundo del Arte es uno de los más difíciles que hay, a la hora de hablar de una perspectiva de futuro.*

Alfredo: *Mucha gente créeme.*

Paula: *¿Que hay mucha gente estudiando Arte porque se piensa que va a ganar mucho dinero?. ¿Conoces a alguien que esté estudiando Arte porque se cree que en un futuro va a ganar mucho dinero?.*

Alfredo: *El Arte es la innovación y el Arte es el futuro. Según muchas personas. Y es un negocio.*

Paula: *Una persona que quiere ganar mucho dinero no estudia Arte.*

Alfredo: *Yaaa, no es fácil. Lo han escrito ya (haciendo referencia a la dinámica grupal previa al debate). En esta época al menos, el Arte es un negocio.*

Laura: *¿Fácil?. Fácil es estudiar Derecho y ser abogado ganando todos los meses lo mismo. Lo difícil es ir a lo desconocido. Porque nosotros en verdad no sabemos cómo va a ser nuestro futuro. Sabemos lo que vamos a estudiar, pero lo que nos va a pasar no lo sabemos.*

Alejandro: *Es verdad.*

Laura: *Es que es más borroso todo cuando hacemos Arte. En mi opinión.*

Borja: *Yo pienso que el concepto de Arte se está perdiendo totalmente. Y que si todo es Arte, en realidad nada lo es, que es lo que hemos estado comentando. Porque si le pueden dar motivos a todo lo que hacen... nada es Arte. Porque si hasta la mesa es Arte, porque han hecho esta mesa porque esto simboliza algo... entonces nada es Arte.*

Alejandro: *¡Qué paradoja!*

Paula: *Borja, es que todo tiene una base y un significado. Si hasta dos muñecos de tela cosidos entre sí, tienen un significado importante porque están estudiados (Paula hace*

referencia a un ensamblaje que ha elaborado para la asignatura de Volumen). *Y lo tienen, porque tienen un trasfondo cultural y un simbolismo.*

Borja: *Es que durante todo el tiempo me estáis diciendo que tengo que leer, que tengo que estudiar, que tengo que ir a museos... Es que yo no me tengo que fomentar en nadie. Es que yo pienso que cada uno tiene que sacar su estilo propio.*

Sarah: *Yo creo que ese argumento tiene una base de ignorante. Es que... o sea, joder.*

Investigadora: *¿Qué os parece si ya que estáis tocando el tema de la investigación y la formación, y de cómo aprender Arte, pasamos definitivamente a hablar de esas cuestiones?. ¿Creéis que podemos concluir ya con las definiciones?*

Laura: *Es que hay que educarse.*

Alejandro: *Hay cosas que hay que saber.*

Borja: *Hay cosas que hay que saber, sí. Si yo digo que sí, pero... no hay que dejarse llevar tampoco por los comentarios de todo el mundo. Porque la gente, lo que piensa ahora es que lo que quiere es vender, como lo habéis dicho antes.*

Laura: *¿Los comentarios de quién?, ¿de qué gente?. Los comentarios del artista mismo. Hay artistas que han escrito libros o hay también biografías muy completas sobre artistas que hay que saber para entender su obra. Tú, a lo mejor ves una raya y un punto y dices -¡ah!, sí. Está guay- pero si no lo entiendes de verdad lo que hay detrás... ¿qué vas a opinar?*

Borja: *Imagínate que ahora de esta pared de aquí, escribe un libro gordísimo el que la ha pintado, en el que nos cuenta en que se ha basado... eso no es. (El estudiante dice esto señalando una de las paredes que tiene a su izquierda, de las que configuran el aula. La pared está pintada en dos colores y con muy poco cuidado en el acabado. Aparentemente el motivo de esta bicromía es debido al repintado de dicho paramento tras haberse producido un deterioro de la parte inferior de la pintura por el uso diario).*

(Tras el comentario de Borja se produce un alboroto en el aula y muchos hablan a la vez. El grupo está ahora algo alterado. Hacen comentarios breves que no alcanzo a entender. Por el tono parece que hay un profundo desacuerdo con lo que Borja está comentando).

Sarah: *Pues a lo mejor te llega y te provoca un sentimiento.*

Borja: *Yo pienso que... como no tengo el mismo concepto de Arte como vosotros, no puedo discutir de lo mismo. Entonces, yo ya paro. (Ahora la actitud de Borja es de enfado, como si se sintiese incomprendido).*

Alejandro: *No, no. Yo coincido con el tuyo.*

Sarah: *Bueno, vamos a cambiar de tema.*

Alejandro: *Yo sólo he aprendido Arte a base de mirar y practicar, y no leerme libros ni nada. Porque yo quiero crear un estilo propio, con mi personalidad. Y quiero hacerlo yo sólo (enfaticando la expresión "yo sólo").*

Paula: *Pero eso es para educarte, lo de mirar y fijarte.*

Alejandro: *¿Y los demás artistas como lo han hecho?, ¿fijándose en los demás?. Pues no. Van Gogh se basaba en sí mismo, o ¿en quién se basaba Van Gogh?.*

Laura: *Hay artistas que se han inspirado en otros.*

Ignacio: *Van Gogh se basaba en Millet, se basaba en Delacroix...*

Alejandro: *Pero todo con... con lo suyo propio, ¿eh?.*

Ignacio: *Van Gogh... si tú te lees las cartas a Theo...*

Borja: *Y otra vez con leer (comenta en un tono de enfado).*

Alejandro: *¿Y dónde está el original?. ¿Quién será el primero?*

Ignacio: *Pero Borja, estamos en un siglo que el Arte no es como en el Renacimiento que son cuadros muy bonitos y muy bien hechos. Son cuadros que no requieren de cierta inteligencia. Y entonces... si el Arte se limita a lo que la gente sabe en una sociedad tan incultíísimas como es esta... El Arte se resume en una cosa súper básica y súper tonta, porque la sociedad es muy muy muy inculta.*

Laura: *Exactamente.*

Borja: *Pero eso es lo que es para tu punto de vista. Antes, pienso que... es que ya volvemos a lo mismo. Pero es que tengo que decir esto. Si antes, personas incultas como no incultas, eran capaz de decir un sentimiento conjunto y que no dijeran que eso qué es, y que todos estuvieran de acuerdo...*

Nacho: *Porque eso era belleza.*

Borja: *Veo más Arte ahí que ahora.*

Ignacio: *Entonces el Arte era sólo belleza. Y ahora el Arte, es más que belleza.*

Borja: *Y una pregunta, ¿este año que habéis hecho todos?. ¿Habéis leído libros en todas las modalidades de Arte?.*

Paula: *Sí, sí.*

Borja: *Porque este año ha sido copiar puro y duro. De creación... poquito.*

Sarah: *Pues yo con Marta he trabajado.*

Alejandro: *La verdad es que sí. Bueno, con Marta... con Marta ha habido varios trabajos. Lo demás todo copiar.*

Alfredo: *Bueno con Marta en Dibujo y en Volumen es creatividad, porque es que eso depende de cada profesor también.*

Borja: *Digo en Dibujo*

(Todos comienzan a hablar a la vez).

Alejandro: *¿Puedo decir algo?, ¿puedo decir algo?* (El estudiante se dirige a la investigadora mientras que esta finge no estar prestándole atención).

Cuando nos dijo que podíamos hacer un dibujo propio del bodegón,... ya me entusiasmó y lo hice bien. Y ¿a que no sabéis cuanto saqué?. Saqué un nueve con cinco. Mientras que en los demás iba sacando un seis, seis con cinco... porque es que ninguno me cuadraba o ninguno me gustaba. Pero es que haciendo uno mío propio... con lo que a mí me gusta me sale mejor.

Sarah: *Pero es que tenéis que tener en cuenta que estamos aprendiendo y que es el primer año que hacemos una educación concreta en Arte. Y lo primero que hay que hacer es coger una técnica. Ahora no podéis empezar como... -¡venga!, ¡me voy a inventar un bodegón!-. Primero, aprende a dibujar bien, y luego... Porque Van Gogh no creo que el primer cuadro que hizo dijera... -me lo voy a inventar-.*

Borja: *Bueno, pero él seguro que no leería libros antes de hacer las cosas. Seguro que se pondría a observar...*

Sarah: *Seguro que leería, seguro que preguntaba y se informaba.*

Borja: *Pienso que para crear algo tienes que tener ojo. Y para tener ojo antes tienes que mirar. Antes de leer libros tienes que mirar.*

Sarah: *Clarooo, hombre claro.*

Borja: *Y si tienes que mirar... lo primero que te tienes que centrar es en mirar y no en leer. Es que si... queréis aprender la cultura de como tienes que hacerlo... y lo tienes que desarrollar tú mismo.*

Alfredo: *Borja, pero es que el problema es que tenemos una educación muy reducida y nooooo no académica, si no ya directamente emocional. No tenemos la sabiduría emocional que tenían en esa época. Necesitamos una educación y a partir de esa educación aprendes a ver... y entonces, es cuando empiezas a crear Arte.*

Investigadora: *¿Alicia, quieres aportar algo a esta discusión?.*

Alicia: *No. Yo la verdad es que prefiero escuchar lo que dicen ellos.*

(Todos se ríen tras el comentario de esta estudiante que hasta este momento no ha intervenido en ninguna ocasión).

Paula: *No a ver, yo cuando he dicho lo de leer, me refiero a que hay que leer para entender algunas obras.*

Ignacio: *Yo por ejemplo, veo que no podéis pretender llegar a bachillerato de Arte con un nivel como el que hemos llegado TODOS, por ejemplo, en primero B (menciona este grupo concreto porque es el grupo al que pertenece este estudiante), y empezar a crear obras por nosotros mismos. Es que eso es imposible. Necesitamos una base de dibujo para luego empezar a crear obras por nosotros mismos. En Bellas Artes es igual. En Bellas Artes el primer año es copiar bodegones, y esculturas, y ni si quiera del natural. Porque necesitamos una base. ¿Cómo vais a crear algo sin base?. Es que ¡nadie lo hace!. Ningún artista empieza a crear sin base. Ni Van Gogh, ni Da Vinci.*

Borja: *Crean mirando. Lluvia de ideas.*

Alejandro: *Si. Hay que observar el mundo.*

Ignacio: *Y observar cuadros, y aprender.*

Borja: *Eso, mirar y observar pero no es que... ves, es mirar y observar.*

Ignacio: *Claro ¿y tú que quieres?.*

Laura: *Es que... vamos a ver, nosotros por ejemplo no sabemos hacer un degradado de acuarela así to flama... ¿Cómo voy a hacer un cuadro to bonito de acuarela degradado?. No puedo. Y a lo mejor es lo que yo quiero. Pero es que hasta que yo no sepa hacerlo, no puedo crear algo así. Soy incapaz.*

Sarah: *Es como si una niña que no sabe bailar le dicen... -a ver, invéntate una coreografía-. Lo primero que tiene que hacer es aprender a bailar, y luego te inventas lo que quieras.*

Alfredo: *Pero a ver, es que lo estáis viendo... Uno está en un punto y otro en otro. Pero es que yo lo veo gris. Claro que necesitas una educación antes de crear Arte, pero también necesitas una educación creativa... saber crear... pensar por ti mismo ¿sabes?.*

Ignacio: *Por eso hay Historia del Arte el año que viene.*

Alfredo: *Claro por eso. Y también necesito una educación creativa... es que no puedo decir que un punto es una obra de arte, y entonces, se te ha ocurrido a ti porque tu cerebro es magnífico. Tienes que desarrollarlo mediante una educación creativa.*

Investigadora: *¿Helena, tú querías decir algo?*

Helena: *Sí. Que... el problema es que para entender las rayas y los puntos hay que leerse un libro. Vamos a ver, es que yo no voy a tener que estar leyendo ochenta libros para que en un museo poder decir que este pinto una raya porque no sé qué... y un punto rojo por que no sé cuánto...*

Sarah: *Sí, pero entonces, no critiques si no sabes.*

Helena: *Tienes que llegar y decir... veo este cuadro y siento tal.*

Laura: *Pero te compleeeta. Vamos a ver, no tienes por qué leer. Pero te aporta muchísimo más el mensaje del cuadro si lees. Te aporta un montón.*

Helena: *Si pero te aporta a ti porque te interesa el Arte pero... es una minoría.*

Investigadora: *¿Os parece buen momento para pasar a comentar algo sobre vuestra experiencia artística?. (Se hace un incómodo silencio)*

Paula: *En casa.*

Laura: *Que no se fomenta bien el Arte. Que dar prácticas es colorear un librito y eso no es Arte. Eso no es pensar, crear conceptos, ni saber... usar las diferentes técnicas, ¿no?. Es que es como Religión. A esa horita que nadie...*

Borja: *Si te ayudan a pensar, no es pensar por ti mismo*

Laura: *Pero es que tienes que tener una base.*

(De nuevo, los estudiantes comentan la necesidad de adquirir una base a través de la lectura y la copia de obras de arte reconocidas. Se hace necesario que la investigadora les vuelva a insistir para avanzar en la discusión ya que aún no se ha tocado algún tema previsto y los estudiantes empiezan a mostrarse cansados).

Alejandro: *Bueno. Experiencia artística... Muchos nos hemos sentido como ajenos a la sociedad. Yo en mi caso, me he sentido como un bicho raro. No sé si es porque era artista, o porque es mi personalidad. Pero es que ARTISTA, casi siempre se refiere a una experiencia fuerte. Porque he visto muchos que han tenido una experiencia muy fuerte y eso le ha marcado como artista. Pero... no se...*

Sarah: *Yo pienso que eso te ayuda. Porque, yo que sé. Que tú por ejemplo te sientas excluido, te sientas diferente,... eso te ayuda a recrearte a ti mismo y te da creatividad, y te da a la hora de ponerte a trabajar o...*

Alejandro: *Eso te da tiempo para pensar*

Sarah: (continuando con su idea anterior) *...a hacer algo artístico,... eso se nota. Te hace más sensible. Es malo porque lo vas a pasar mal, pero... eso te ayuda.*

Alejandro: *Pero también es bueno porque te hace ver que tú eres tú y no eres nadie más. Es decir te puedes ver en el espejo a ti mismo, sin ver a uno o a otro. Es decir, sabes quién eres. Yo así soy más original y más creativo. Porque... la originalidad es importante en un artista.*

Laura: *¿Pero es que no os pasa... que para crear un diseño tenéis que mirar otros para poder ayudaros a tener vuestras propias ideas?. Empezáis a ver obras de arte, cuando de repente, os viene una idea nueva a vosotros.*

Borja: *Una lluvia de ideas.*

Ignacio: *Van Gogh para hacer esa técnica ¿os parece original?...*

Sarah: *Sí que lo es.*

Ignacio: *Pues se basó en un montón de gente. En un montón. Y si no os lo creéis podéis leer su biografía, las cartas a Theo,...*

Sarah: *Sí que es verdad.*

Ignacio: *Y veréis como se ha influenciado en muchísima gente.*

Sarah: *Y tiene su estilo propio. Y eso es lo importante. Que un artista cree su estilo propio.*

Ignacio: *Porque la creatividad se basa también en observar. A él no le salía la idea así por que sí.*

Borja: *Yo pienso que cada artista crea su estilo propio a través de que antes tiene la base previa de la observación, de observar la realidad.*

Sarah: *Claro.*

Borja: *Pero es que entonces, si estáis todos de acuerdo, no sé porque entráis en disputa.*

Alfredo: *Claro Borja, pero es que si hacemos eso, el Arte se queda completamente estancado. O sea, si... a partir de lo previo se innova, y aprendes a innovar, y entonces, es cuando el Arte va continuando.*

Borja: *Es que lo he dicho antes, la única discusión que tengo con vosotros es que antes de ser creativo... tienes que leer. Yo pienso que antes de ser creativo tienes que observar.*

Laura: *Informarte Borja.*

Borja: *Sí. Observa antes para aprender de verdad la realidad, y luego lees para saber los estilos. Y enmarcarte en uno, pero primero observar.*

Ignacio: *¿Y leyendo no fomentas la creatividad?*

Borja: *Claro que sí. Y con la música también.*

Ignacio: *Claro con todo.*

Borja: *Con todo lo que a ti te aporte algo.*

Ignacio: *Pero de todos modos, con lo de leer de antes, yo no me refería a que para ser creativo tienes que leer. Yo a lo que me refería antes con lo de que tienes que leer, es que considero que para entender obras de este siglo, para entender el Arte Contemporáneo,... hace falta leer. Porque es un Arte inteligente y la experiencia os falta. Falta. Y para entender la obra la necesitas. Si quieres entender una obra de Kandinsky tienes que leer.*

Borja: *Sí, pero... imagínate el Arte Abstracto o lo que tú quieras. Imagina que tú dibujas unos manchurroneos rojos. Y si yo siento un sentimiento de los que tú has intentado expresar,... para mí entonces, esa obra es buena. Y no tengo porqué sentirme identificado. Si tú estabas cabreado y decidiste pintar manchurroneos rojos... pues eso es expresivo y casi todo el mundo le da la misma impresión. Que hay cosas que son muy generales. Entonces si desde esa generalidad, a mí me hace expresar una cosa y me hace falta leer un libro para entender una parte de tu obra, entonces, es cuando pienso que esa obra es interesante. No cuando solamente lo coge la gente selecta. Entonces estáis fomentando a que el artista solo sea lo que se venda.*

(Hablan todos a la vez ante ese comentario).

Laura: *Antes sí, porque antes era sólo poner una historia en el cuadro. Se veían unas personas o una cruz y eso ya era Jesús o un mensaje de la Biblia.*

Ignacio: *Sí.*

Laura: *Pero ya un manchón en un cuadro es que es muy difícil entender a lo mejor lo que de verdad quiere decir.*

Sarah: *Entonces es que hay que tener una mente súper abierta para entenderlo.*

Alejandro: *Yo en la única cosa que he leído para saber dibujar,... bueno, como base primero, luego ya usé otras cosas. Fue a base de comics, sinceramente. De pequeño empecé a comprar comics,... me fijaba como hacían las manos, que era muy difícil,... la cara,... la anatomía del cuerpo,... es decir, siguiendo un esquema,... Es decir, yo fue observación pura. Y luego ya pues aprender más real, me fijé en las personas y en sus facciones. Luego ya leí un libro, pero no un libro de estos de estudiar, sino de alguno de fantasía para fomentar la imaginación, porque para mí eso me ayuda.*

Investigadora: *Creo que nos estamos desviando del tema de nuevo.*

Sarah: *Sí, otra vez. Oyeee ¡eso está parado!*

(La grabación de video que se lleva a cabo en el portátil se ha detenido y para poder solucionar el problema hacemos un descanso de unos minutos. Mientras tanto, los chicos permanecen sentados haciendo bromas y comentarios acerca de cómo está transcurriendo la sesión. Afortunadamente la reunión está siendo grabada también con la grabadora de voz, precisamente por si surge algún problema de este tipo).

Borja: *Anda, pásame los Conguitos que me tenéis estresado.*

Helena: *Bueno... ahora hay que repetirlo todo desde la lluvia de ideas (dice riéndose).*

(Todos ríen ante su comentario. Los chicos se están tomando muy en serio las opiniones y comentarios que hacen en la reunión. Esto hace que la conversación sea más agotadora e intensa que la actividad que ellos están acostumbrados a mantener en el aula. Salvo una excepción, la impresión que dan los alumnos es de absoluta implicación con la actividad y su temática).

Investigadora: *¿Os parece bien si tratamos ahora el asunto que habéis mencionado la mayoría de vosotros en los videos de "historias de vida" relativo a las expectativas de futuro?. ¿Qué os preocupa de este futuro, de lo que aún no es?*

Sarah: *Que yo... que no es muy fácil acabar viviendo de esto.*

Alfredo: *Opino que el artista tiene las puertas muy cerradas en esta sociedad.*

Alejandro: *Sí. Hay mucha demanda.*

Alfredo: *Puedo poner el ejemplo de la nueva... del nuevo modelo de enseñanza artística. Para primero y segundo de bachillerato de Arte... es que... que te pongan... que te quiten una asignatura tan importante como es..., en plan..., Dibujo Artístico, y te la pongan optativa. Y que te pongan Dibujo Técnico, que es en sí, solo aprender sin tener ninguna educación creativa... Que sí que vale, que también es importante pero... tampoco es que vayas a desarrollar muchas ideas. Si pero es que la idea de esto parece que lo hacen para que la gente haga una carrera técnica y no artística. Esta es la enseñanza que te impone la ley.*

Borja: *Sí pero... eso es la ley. Eso no tiene nada que ver con tu proyecto de futuro.*

Sarah: *Por ejemplo, ¿tú Alejandro ya nos has contado cuáles son tus expectativas de futuro?*

Borja: *¿Puedes repetirlo?*

Alejandro: *Sí. Yo desde pequeño siempre he querido trabajar en una empresa de videojuegos, en el departamento artístico. Y diseñar y todo... videojuegos sobre todo de rol, que son los que me encantan. Y un comic también. ¿Por qué no intentar que uno de mis comics tenga éxito?.*

Alfredo: *Y yo me veo en una empresa de animación. O sea. Directamente. Es lo que me gusta y es por lo que principalmente me metí en Arte.*

Borja: *Yo pienso que cada uno tiene una perspectiva artística bastante diversa.*

Sarah: *Es que todo no es acabar en un museo. Yo creo que esto del Arte tiene un montón de salidas.*

Borja: *Es que es lo que estábamos hablando antes. Es que no hace falta que estés en un museo para que seas bueno. Ni para que la gente lo reconozca. Pero si es verdad, que las perspectivas de futuro de un artista están bastante crudas. Y en eso creo que si estamos todos de acuerdo.*

Laura: *Pero depende del sitio también. Por ejemplo, hay sitios mucho más cerrados.*

Sarah: *En España es más difícil yo creo.*

(Se oye un sí rotundo y unánime)

Paula: *Y en Sevilla peor.*

Alejandro: *Pero es que en España es difícil todo.*

Borja: *Pero eso nos hace también valorar mejor las obras que sea un sitio más cerrado. La verdad es que... Hay sitios en que las perspectivas de futuro son más buenas para los artistas. Porque cada una de las obras que hacen les parecen buenas, ¿vale?. Hay sitios donde existe una cultura artística bastante buena. Porque aunque en España esto no esté valorado, hay una cantidad de artistas bastante buena. Y tanto en la calle como fuera. Y otros países la gente no valora tanto el Arte, por lo que sea. Entonces, una persona que sabe Arte allí, destaca muchísimo más que las doscientas que están aquí.*

Paula: *Pero destacará por su... por su trabajo.*

Borja: *No. Destaca porque hace Arte. Entonces es más valorado.*

Paula: *Pero en Inglaterra o en Alemania hay muchos artistas porque se fomenta muchísimo el Arte y sigue siendo un país abierto y que lo acepta, no como España.*

Sarah: *Eso es verdad.*

Paula: *Y hay más artistas que en España que lo fomentan más. Conozco a un montón de gente que debería estar en este bachillerato, y como no lo fomentan... no están en este bachillerato. El hecho que sea cerrado hace que haya menos artistas.*

Alejandro: *Yo creo que lo de hacer obras de Arte debería estar en lo último de la lista. Porque lo primero es encontrar trabajo... no sé. En Diseño, o en Publicidad o cosas*

así. Porque lo primero es tener un techo donde vivir. Luego ya, si tú quieres dedicarte a ser un artista autónomo... con obras de Arte... vale. Es que lo que la gente no se da cuenta, de que el Arte está en todos los sitios. En el diseño de hasta la cosa más pequeña.

Borja: Totalmente de acuerdo.

Alfredo: Estamos todos de acuerdo.

Alejandro: Es que... cuando le decimos a alguien que queremos ser artistas, la gente nos dice que lo tenemos muy crudo. Porque tú no vas a hacer ninguna obra buena. Pero no, espera, es que yo no me refiero a ninguna obra de Arte, sino a Diseño o a otra cosa. Es que la gente dice que en esto, no se gana nada y que es muy fácil. Es como una rayada total. Es que la gente no llega a entenderlo muy bien lo que también se puede sacar.

Investigadora: Vamos a ir ya concluyendo si os parece. Lo hacemos con una última intervención de cada uno, si es que hay algo que queráis añadir para concluir con este encuentro.

Alfredo: A mí, lo que me da mucha rabia es que digan que Arte no tiene ninguna salida. A mí el otro día estaba con mi abuela y cuando le dije a una amiga suya que estaba haciendo bachillerato de Arte, me saltó con que eso no tenía salida. Y... ¡claro que tiene salidas!. Desde Bellas Artes te puedes meter a Arqueología, Cultura Audiovisual; que es la tele y eso es lo que rige el mundo. Puedes ser artista, ilustrador, diseñador gráfico,... pero eso nadie te lo va a decir.

Borja: Pero eso es ignorancia.

Alfredo: ¡Eso es!. Es ignorancia.

Borja: Si no conocen el concepto de Arte... en realidad no saben a qué venimos aquí. En los pueblos es peor. La gente piensa que en el bachillerato artístico no damos el resto de asignaturas comunes que se dan en los demás bachilleratos. Y empieza -¿pero también das Filosofía, y das CMC?-... Es que no soy gilipollas. ¡Ay, perdón!. Que no soy tonto. Es que no lo saben ni la gente de nuestra edad.

Paula: Yo pienso que no se fomenta nada la educación artística. Y eso que le preguntan a Borja... Yo creo que a todos nosotros nos lo han preguntado.

(Se oyen varios síes mientras que muchos de los estudiantes asienten con la cabeza).

Laura: *Pero eso cambiará en un futuro. Que venimos de una época que... que el Arte es para los hippies. El futuro va a venir y... yo creo que eso se irá yendo.*

Borja: *Yo es que veo que el futuro... (se detiene sin terminar de desarrollar la idea).*

Investigadora: *¿Quieres añadir algo más Helena?. Creo que tú no has intervenido en este tema.*

Helena: *Sí. Que en realidad debería verse al artista de otra manera. Creo que se le desprecia demasiado para lo que puede llegar a ser. Porque realmente toda la sociedad está llena de Arte; tanto la ropa, los autobuses, el diseño de un mismo banco donde te vas a sentar. Es que no se dan cuenta de que todo lo que están usando o están llevando es Arte. Y no se dan cuenta.*

Investigadora: *¿Algo Alicia para concluir?*

(Alicia agita la cabeza de un lado a otro negando que quiera intervenir en la conversación. Esta estudiante, a pesar de haber colaborado en todo momento en la investigación, y haber madrugado para venir expresamente hoy al centro, a estar aquí con sus compañeros en este encuentro, no ha sido capaz de intervenir ni una sola ocasión).

Borja: *Yo para mí que el Arte está retrocediendo. Ahora por ejemplo con esto de el Hiperrealismo...*

Sarah: *Pero eso que te aporta a ti. Para eso está la fotografía.*

Borja: *Es que nos vamos a desviar otra vez del tema.*

Laura: *Si ahora toda la gente como en el Renacimiento y a pintar caritas.*

Investigadora: *Sí. Me temo que hay que concluir ya.*

(Algunos siguen discutiendo acerca del tema nuevo que Borja acaba de mencionar. No obstante, poco a poco, los estudiantes vuelven a centrar su atención en la investigadora).

Investigadora: *Como os decía, creo que debemos dejar aquí esta conversación, que ha sido bastante intensa para todos y más extensa de lo que debiera. Os quiero dar las gracias, de verdad, de nuevo, por participar en esta investigación y por haberos implicado tanto sobre todo en este último encuentro. Ya sólo deciros a todos,... gracias por formar parte de mi historia de vida.*

(La reunión concluye, pero antes de que se marchen los estudiantes, aprovechamos para hacernos una foto de grupo a petición de algunos de los participantes. Creo que a pesar de las discrepancias y de lo extenso e intenso que ha resultado el encuentro, todos han disfrutado de compartir esta actividad con sus compañeros).

6.2. Fotogramas del encuentro



Ilustración A.15: Fotogramas de la estrategia 4: El grupo de discusión

