



<https://dx.doi.org/10.7203/eari.15.28514>

**La imagen metafórica como evaluación de una experiencia relacional
desde el Arte Contemporáneo y el juego performativo**
**The metaphorical image as an evaluation of a relational experience from
Contemporary Art and performative play**

Javier ABAD. Universidad Complutense de Madrid (España).

instalacionesdejuego@gmail.com

Ángeles RUIZ. Centro Universitario La Salle. Universidad Autónoma de Madrid (España).
ange@lasallecampus.es

Resumen: A través de las posibilidades socioeducativas que ofrece una experiencia compartida en el ámbito de la formación artística interdisciplinar de docentes, se propone un contexto de aprendizaje y relación para tomar conciencia del significado del Arte Contemporáneo en la vida cotidiana mediante la imagen metafórica como desarrollo y valor de cambio individual y grupal. Desde la fundamentación de la metáfora viva (Ricoeur, 2001) y la idea del arte como “estado de encuentro” (Bourriaud, 2006), el objetivo del estudio es hacer visible el crecimiento de un colectivo a través del relato de la experiencia. La dimensión relacional emerge como protagonista que subyace en esta situación de transformación personal y profesional. Así, el procedimiento metodológico adopta un modelo de investigación mixta que propone distintas experiencias lúdicas de juego performativo para indagar si existe un cambio de opinión en la apreciación de las artes enunciadas desde el sentido crítico que aporta la imagen como mediadora metafórica. Se realizan tres diferentes sesiones y una comparativa inicial y final para la evaluación dialógica. Comprobamos así que el arte relacional colabora en la apertura de definiciones, concepciones y argumentaciones basadas en la transferencia de sentido que ofrece la metáfora en sus aspectos denotativos y connotativos. Se valora pues la experiencia compartida para generar un sentimiento de pertenencia y creencia en los valores que sustentan la comunidad educativa y que las artes vivas visibilizan en la alteridad.

Palabras clave: Arte Contemporáneo, evaluación docente, juego performativo, metáfora, mediación artística, alteridad.

Abstract: Through the socio-educational possibilities offered by shared experience in the field of interdisciplinary artistic training of teachers, a context of learning and relationship is proposed to become aware of the meaning of Contemporary Art in everyday life through the metaphorical image as development and value of individual and group change. From the foundation of the living metaphor (Ricoeur, 2001) and the idea of art as a "state of

encounter" (Bourriaud, 2006), the objective of the study is to make visible the growth of a collective through the narrative of experience. The relational dimension emerges as the protagonist that underlies this situation of personal and professional transformation. Thus, the methodological procedure adopts a mixed research model that proposes different playful experiences of performative play to investigate whether there is a change of opinion in the appreciation of the enunciated arts from the critical sense provided by the image as a metaphorical mediator. Three different sessions and an initial and final comparison are carried out for the dialogic evaluation of the group. We thus see that relational art collaborates in the opening of definitions, conceptions and arguments based on the transfer of meaning offered by metaphor in its denotative and connotative aspects. The shared experience is valued to generate a feeling of belonging and belief in the values that sustain the educational community that the living and arts make visible in otherness.

Keywords: Contemporary Art, Teaching Evaluation, Performative Play, Metaphor, Artistic Mediation, Otherness.

Introducción

El presente estudio propone una experiencia compartida de formación docente en el ámbito de la Educación Artística, desarrollada y vivenciada desde las manifestaciones del Arte Contemporáneo y el juego performativo para posibilitar la comprensión de las metáforas educativas que expresan simbólicamente la diversidad y la inclusión, así como ofrecer visibilidad a los valores humanos y al reconocimiento de la alteridad que colaboran en la construcción de aprendizajes contextualizados en el contexto educativo.

Así, desde la referencia de diferentes proyectos relacionales basados en la propuesta de las artes actuales, se pretende posibilitar la integración de sentido y contenido, estética y ética, cuidado y significado o sentimiento y conocimiento. De esta manera, el arte impregna de significatividad los procesos de enseñanza-aprendizaje pues genera vínculos que tienen lugar en la vida de relación y en todo contexto humano que comparte destino. La experiencia metafórica compartida se concreta, además de ser una vivencia placentera, en una manera de evaluar el proceso formativo y la transformación del colectivo docente, ya sea de forma individual o grupal, desde la interacción lúdica y afectiva de las personas.

Y desde esa construcción comunitaria de la metáfora, que no puede ser expresada de otra manera pues necesita de otros y otras para el encuentro en su significado, la convivencia docente colabora entonces para describir semejanzas y no comparaciones que representen esos valores e ideales compartidos por una misma comunidad de interpretación. Por tanto, el colectivo que se representa a través de las metáforas, amplía y resignifica su sistema de valores al sentirse reconocido e identificado mediante un lenguaje propio que otorga sentido de pertenencia e intencionalidad cultural al vaivén entre la razón y la intuición. La experiencia metafórica, como fluido de esta experiencia, parte de un bagaje común de conocimientos previos que permiten acceder a nuevas interpretaciones entre lo conocido y lo por conocer e invitan a construir puentes de significado entre las evocaciones y sus representaciones, así como las interacciones entre personas que juegan en un contexto compartido donde el imaginario lúdico en construcción es el principal valor común. La

metáfora en relación entonces no solo afecta a cada sujeto, sino que transforma al colectivo pues reconfigura sus percepciones y, por tanto, sus acciones y sus compromisos.

Y todo ello se concreta en una dinámica de valoración y conversación a través de la imagen metafórica para favorecer la narración comunitaria y ser así conscientes de la transformación con el buen propósito de crear una propuesta de mejora de la institución educativa desde metodologías activas de aprendizaje y su valoración significativa. La imagen es pues un sustento rico en aportaciones ya que ofrece diferentes posibilidades relacionales para una evaluación sumativa y dialógica que favorece la significatividad entre visualidad y textualidad pues surge en el colectivo docente desde una experiencia que necesita ser compartida y representada como acción generadora de nuevas metáforas y que favorece el cambio de pensamiento docente. Proponemos entonces que, si cambiara la metáfora, cambiaría también el paradigma educativo para explicar y explicarnos el mundo. Así, contextualizamos esta investigación desde las teorías de Paul Ricoeur (2001) que propone una interpretación de la discursividad de las diferentes disciplinas artísticas como ámbito de posibilidad en la transformación de los procesos de comprensión y construcción del conocimiento. Es decir, la experiencia artística se configura a través del lenguaje simbólico que genera la metáfora viva como nexo entre el lenguaje y el mundo.

A partir de lo ya expuesto, el sentido de la pesquisa es ensayar y observar si la metáfora en relación es transformadora en procesos que incorporan nuevos aprendizajes. Es decir, comprobar en un mismo contexto de proximidad y de relacionalidad si la comunidad educativa se siente identificada a través de la metáfora en la ampliación y significación de un sistema común de valores que comparte un mismo colectivo docente. Y, por tanto, averiguar si esa comunidad se siente reconocida en el propio lenguaje que se genera desde la experiencia de juego performativo y el vínculo que favorece la apertura a la posibilidad de significación de la metáfora como mediadora, no solo de la práctica artística, sino también del conocimiento en la vida de relación. En resumen, se pretende la elaboración de un formato de evaluación de la experiencia docente que, partiendo de una misma experiencia relacional, inspirada en las manifestaciones del Arte Contemporáneo, pueda reconocer un crecimiento y progreso personal y grupal que tiene la metáfora como mediadora de sentido y facilitadora de la expresión escrita asociada a un objeto cotidiano.

Fundamentación del estudio

La imagen metafórica

Sabemos que la metáfora encarna la auténtica naturaleza del lenguaje y, por lo tanto, del pensamiento. Es una integración entre lo ya conocido o familiar y algo que hasta entonces es extraño o ajeno, pero que la metáfora colabora en percibir como algo propio (Bustos, 2001). También Lakoff y Johnson (1980) profundizan en la importancia de la experiencia para la construcción de metáforas colectivas como reflexión para hallar relaciones entre las experiencias de la vida cotidiana y lo metafórico. Es decir, lo cotidiano y la forma en que se relacionan las personas, sus acciones y su interpretación del mundo, responden a conceptos metafóricos. Y desde la aportación de la visualidad al sentido de la metáfora, también sabemos que en toda imagen existen dos aspectos que determinan la relación que

tiene el intérprete con la misma y son los aspectos denotativos y connotativos que el observador identifica con relación a la expresión de una idea que es consecuencia de la relación que se establece entre lo que mira y el traslado semántico a lo que sabe o piensa.

Es decir, las personas crean entonces nuevos vínculos de significado entre la realidad, la representación de éstos y su común interpretación ya que este proceso dinámico y creativo responde a una estructura metafórica reconocible y asumida por un mismo grupo humano.

Así, las estructuras metafóricas están conformadas por diferentes entramados entre los conceptos metafóricos y, por tanto, para hablar de las estructuras semánticas que comparten la imagen y la palabra, es necesario reconocer esa concepción metafórica resultante de la relación entre la realidad y sus representaciones (Le Guern, 1990). De esta manera, la interpretación de la imagen a través de la palabra responde a un conjunto de experiencias en un contexto específico pues la cultura visual de un grupo concreto con una misma procedencia es importante, para enfatizar o no, la solvencia de la imagen en su autorrepresentación pues entonces quizás no sería necesaria ya la acción de la palabra.

En este estudio se trata de un colectivo no iniciado en la codificación y decodificación de las imágenes y más habituado a la expresión escrita por lo que es necesario justificar la posibilidad de crear nuevas relaciones entre la representación y su interpretación para generar así nuevas metáforas que transiten de la imagen a la palabra (y viceversa) y explicar de manera significativa conceptos, pensamientos o sentimientos no solo desde la denotación y la literalidad, sino desde el poder de la imagen para emocionar y conmover.

Así la imagen, desde sus diferentes connotaciones y denotaciones, se propone como mediadora y facilitadora de los procesos de evaluación, reflexión y compromiso pues todo colectivo docente está inmerso en una cultura visual que es necesario aprender y enseñar. Por ello, consideramos que las imágenes ocupan un lugar destacado en el paisaje metodológico de los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo y, por tanto, en las posibilidades de ser utilizadas como vehículo de evaluación y valoración, evitándose la palabra herramienta por ser excesivamente instrumental. Por lo tanto, la polisemia del soporte visual genera una variabilidad de sentido desde la multiplicidad de perspectivas que presenta una misma interpretación intersubjetiva y que define la palabra.

La metáfora viva

Como ya se ha expresado en el resumen e introducción, la importante aportación desde los enunciados de la metáfora viva (Ricoeur, 2001), se sustentan las tensiones del lenguaje ligadas a su significación en los procesos metafóricos que son ubicados en una zona particular para mostrar que esa área no agota la fecundidad del lenguaje como tal y tampoco los cuestionamientos que suscita (Begué, 2023). Muy al contrario, la metáfora es un irremplazable revelador de las múltiples interpretaciones que suscitan una mayor riqueza de pensamiento y su expresión a través de la palabra hablada o escrita. Por tanto,

la metáfora adquiere en la obra de Ricoeur el sentido de ser una forma de acceso al conocimiento y, de esa manera, enriquece el mundo desde el gesto poético de la ficción y el sentimiento (Pérez-Castañera, 2021). Y es desde ese pensar ampliado donde se explica la noción de metáfora viva, pues es viva no solo porque vivifica el lenguaje ya constituido,

sino porque inscribe el impulso de la imaginación como estrategia discursiva (Ricoeur, 2001) ya que la metáfora da el salto desde dentro del lenguaje o sentido, al afuera real o referencia. Es decir, la metáfora puede ser metalenguaje entrañado en el discurso artístico.

La metáfora relacional

Se propone entonces el sentido de la metáfora relacional (Abad y Ruiz de Velasco, 2018) como colaboradora en la expresión del relato colectivo que se va construyendo mediante un proceso narrativo de participación e inclusión. Se trata pues de elaborar uno o más significados de ese encuentro performativo que desvela la simbología que se comparte en un grupo humano, expresada mediante la palabra, la imagen, los objetos y la acción lúdica. Es decir, un puente metafórico entre lo visible y lo invisible (pero real). Es pues una construcción comunitaria que posibilita la calidad de las relaciones pues necesita de otros y otras como receptores e intérpretes. Y, como ya se ha comentado, este proceso se puede leer a través de la expresión de la metáfora colectiva que da forma y sentido a los valores que sustentan el procomún. Es decir, los contextos y los pretextos para ser juntos en el reflejo de la alteridad e imaginarios docentes que concurren en el ámbito educativo.

De esta manera, y a través del imaginario simbólico compartido de los participantes que inviste de significados afectivos las acciones del juego performativo, nos preguntamos si compartir el valor de la metáfora desde el significado de los objetos cotidianos y su importancia para la vida de relación, mejora el ambiente en el colectivo y, sobre todo, si sirve de apertura de las ideas que emanan del encuentro de la imagen con la palabra. Así, el sentido figurado de lo metafórico pudiera expandirse para ser realmente la expresión de una idea pues traslada un concepto, juicio u opinión que, explicados a través de la metáfora y desde la visualidad o textualidad, genera una dinámica de pensamiento divergente que convoca a las personas del colectivo docente en una misma conversación.

Además, la metáfora espacial del lugar de juego también colabora en el significado simbólico de la acción lúdica pues contiene, envuelve y otorga sentido de pertenencia al colectivo que lo habita. Es decir, nace de la experiencia vivida con otras personas cuando el ambiente invita a la transformación como renovación de su diversidad. Así, la metáfora del juego performativo, por lo tanto, es vida de relación y la lúdica de la metáfora es su representación para explicar (y comprender) lo que puede ser difícilmente accesible o inefable. Por ello, consideramos que la metáfora abre la posibilidad de la significación del juego no solo en la práctica artística, sino también en el conocimiento y la intuición.

La evaluación basada en la imagen

El enfoque evaluador de la imagen en una investigación cualitativa o mixta, como apuntan Banks (2010) o Pujadas et al. (2004) resulta clave en muchos procesos investigadores y ofrecen una estrategia efectiva para el conocimiento profundo del ámbito social y educativo. Así, un elenco visual de objetos de uso cotidiano, por ejemplo, propone situaciones como acceso a la explicación de la experiencia íntima que expresa ideas, concepciones, pensamientos, relaciones e interacciones. Es decir, implica la participación activa de las personas convocadas en el proceso de investigación que se desvela a través de las posibles connotaciones que ofrecen las imágenes asociadas a la memoria afectiva

que resulta de una experiencia relacional. Es decir, la imagen representa las decisiones y elecciones de un colectivo que delega en la visualidad su propio juicio o sentir del hecho.

Así pues, la investigación y evaluación basada en imágenes propone pues una instancia epistemológica-metodológica que cuestiona las formas investigadoras de procedimientos para hacer hablar a la realidad (Marín, 2005). Las imágenes facilitan así la expresión oral a través de la analogía, la metáfora o la paradoja para abrir el relato de la evaluación oral y escrita de la experiencia compartida que normalmente no es visible desde las maneras tradicionales de dar cuenta de evidencias y análisis que fundamentan las narrativas de la investigación. Así pues, en el contexto de la evaluación basada en la imagen, la separación entre el sujeto que mira y la relación experiencial con la imagen (el objeto detonante) se diluye pues al nutrirse de la reflexión que la imagen sugiere, la valoración adquiere mayor riqueza de detalles descriptivos con al apoyo de la visualidad y la sugerencia iconográfica.

Consideramos pues la imagen como argumento y descripción de los hechos que posibilita el diálogo y una propuesta de cambio metodológico. Así, los acontecimientos surgen en un ámbito relacional y son estas relaciones las que crean los significados para transformar una parcela de la realidad (Hernández, 2007). Es decir, para valorar el interés, calidad y validez de una experiencia educativa, es posible incluir la narrativa entre la imagen y el texto pues su valor metafórico y la conexión con los conocimientos previos generan un valor emocional que favorecen la significatividad y, por tanto, habilitan la valoración de conclusiones o recogida de datos, el análisis de situaciones y el descubrimiento de nuevos enfoques en la presentación de las conclusiones (Mariani, 2019). La evaluación en imágenes se ofrece pues como propuesta de evaluación en la que participan colectivos docentes, y es ahí donde las imágenes y las historias de vida, cobran relevancia como evaluación y proceso divergente para generar nuevos aprendizajes en la comunidad.

Así pues, la imagen no sólo facilita la transmisión de información entre las personas, sino que también es mediadora en situaciones de relación y aprendizajes para convertirse en un importante recurso educativo que ofrece voz a los testimonios de personas y grupos que expresan sus percepciones y reflexiones sobre los procesos y los proyectos. Por tanto, la mutua complementación entre ambos lenguajes (visual y verbal) resulta relevante para una riqueza en el registro de conclusiones personales y grupales tras la realización de una experiencia vivencial de juego performativo desde el Arte Contemporáneo pues la mirada percibe de forma diferente el significado que sugiere la metáfora visual y la textual. En definitiva, un diálogo entre la razón y la emoción, entre la palabra e imagen (Uribe, 2022).

Problema y pregunta de la investigación

La pregunta esencial de este estudio es: ¿tras la realización de una experiencia compartida de Arte Contemporáneo y juego performativo, la evaluación a través de la imagen con posibilidades metafóricas es significativa y transformadora para el colectivo docente?

Objetivos

- . Proponer las aportaciones del Arte Contemporáneo desde el juego performativo para crear una experiencia significativa que pueda evaluarse a través de la imagen metafórica.
- . Indagar si la evaluación a través de la imagen metafórica posibilita conocer la evolución y crecimiento de las personas participantes en su percepción del Arte Contemporáneo.

Población y muestra

El colectivo participante se compone de 25 docentes (22 mujeres y 3 varones) de edades comprendidas entre los 21 y 45 años que realizan una formación en Educación Artística para generar contextos de aprendizaje y relación a través del arte contemporáneo realizado en el mes noviembre de 2023 en el CTIF Centro de la Comunidad de Madrid.

Enfoque metodológico

La propuesta metodológica de este estudio se realiza desde una investigación mixta (cualitativa-cuantitativa) que ha evolucionado significativamente en los últimos años para tratar de entender mejor el objeto de estudio en el ámbito de la investigación educativa (Folgueiras y Ramírez, 2017, Bagur-Pons et al., 2021 y Fàbregues et al. 2021). Se concreta en la realización de tres sesiones teórico-prácticas, a partir de las cuales obtener datos que manifiesten evidencias del cambio de pensamiento individual y de percepción grupal (en el antes y el después de la experiencia compartida). Estos datos se obtienen mediante el ofrecimiento de la imagen de un objeto, como detonante metafórico, a cada participante para que elabore una frase sencilla como evaluación de cada sesión y que ese breve texto integre metafóricamente su opinión con el sentido, función o relación de la imagen ofrecida al azar y que en cada sesión es diferente. Finalmente, y con la intención de formular de manera cuantitativa las respuestas cualitativas, éstas se han clasificado en torno a diferentes epígrafes que sintetizan y valoran las ideas expresadas en cada sesión.

Es importante destacar que las sesiones de encuentro con el grupo docente fueron tres y de 3 horas cada una de ellas divididas, a su vez, en tres partes diferenciadas de una hora. En la primera parte se ofrecían referencias teóricas sobre el Arte Contemporáneo, en una segunda parte se realizaba la acción lúdica o juego performativo con una dinámica de escritura colaborativa y en una tercera parte, se proponía la evaluación dialógica a través de las imágenes metafóricas y una reflexión final conversada acerca de sus posibilidades.

Desarrollo de la dinámica de las sesiones

Como ya se ha comentado, cada una de las sesiones comienza con una exposición visual (una hora aproximadamente) basada en referencias teóricas sobre la propuesta del Arte

Contemporáneo desde la acción lúdica mediante objetos simbólicos que proponen el juego performativo y la concepción del hecho artístico como ámbito de encuentro y relación (Bourriaud, 2016) para manifestar la calidad y valor de las relaciones humanas. Y en la segunda parte de las sesiones, se realiza una acción de juego que sirve para generar una intensa vivencia compartida. Así, en la sesión inicial se realiza una envoltura con hilos como dinámica participativa e integradora que escenifica la conexión en el grupo.



Figura 1. Narrativa del juego performativo en la primera sesión (Abad y Ruiz de Velasco, 2023)



Figura 2. Proceso de realización de la dinámica colaborativa (Abad y Ruiz de Velasco, 2023)

Como preliminar a la acción de juego performativo, se realiza una puesta en común para conocer los conocimientos previos acerca del Arte Contemporáneo que el grupo posee y su posible contextualización en el aula. Para ello, se ofrece un elenco de imágenes que sugieren una relación metafórica con su visión inicial y que describen en una breve frase. Las mismas imágenes se ofrecen de nuevo, al finalizar la sesión, para que el colectivo docente pueda expresar con otra frase sus nuevos conocimientos e ideas del arte actual.

La tercera parte de esta primera sesión se concreta con la representación gráfica de la experiencia compartida. Así, sentadas en círculo (forma simbólica de la inclusión), las personas participantes en la dinámica escriben su nombre propio en una hoja individual de papel. Y mientras dibujan la escritura de su identidad, comentan en voz alta su origen.

Una vez escrito el nombre, se invita a pasar el soporte al participante de al lado para que escriba el suyo entramado en el anterior, de tal manera que se superponen para formar uno solo (Abad y Ruiz de Velasco, en Raquejo et al, 2020). El resultado de este juego de estratos autográficos es la firma colectiva pues la identidad reconocida se diluye en el conjunto ya que cada biografía es el vector de relaciones con otros y otras, pero siendo conscientes de permanecer en esa trama de líneas anudadas. Así, perdemos una parte de nuestra individualidad para ganar el sentido de pertenencia al colectivo. Para finalizar, los participantes en el juego performativo comentan su implicación y la posible mejora en la percepción de su yo social. Como última acción, se llevan consigo la imagen como memoria de la experiencia que es individual y también pertenece a toda la colectividad.

Una semana después y en la segunda sesión, se propone la construcción colectiva de una Rayuela como metáfora de la educación desde el relato de un viaje compartido o el emprendimiento de un camino basado en encuentros posibles y no en el seguimiento de una ruta o de programaciones definidas de antemano. Así, el volver a casa siendo un otro, es el camino de la tierra al cielo como espacio simbólico que explica la vida en relación.

La Rayuela se completa desde la participación del colectivo docente con pensamientos que se concretan en palabras e imágenes que van más allá de lo descriptivo o la mera representación para constituirse en un espacio relacional que describe el territorio de la memoria, la identidad y la comunidad. La configuración de los diferentes diseños del espacio lúdico ofrece una diversidad de valores y significados que narran los diferentes hechos, etapas o acontecimientos, desde el propio nacimiento, de un proyecto común para expresar el crecimiento, las dificultades e incertidumbres y también los logros alcanzados.

Y en la tercera y última sesión se construye una instalación de arte comunitario (espacio configurado con un mensaje intencionado) con diferentes objetos simbólicos aportados por el colectivo en el que se expresan, muestran y comparten hechos significativos de cada historia de vida como relato objetual y textual. En esta instalación se aportan otros elementos de las acciones lúdicas de anteriores sesiones para crear juntos un espacio que represente los deseos, esperanzas y valores destacados por el grupo y, sobre todo, hacer visibles las relaciones que han surgido en el transcurso de la experiencia compartida. Así, desde las manifestaciones del Arte Contemporáneo se genera un diálogo relacional que ofrece sentido a la construcción de la alteridad como plena conciencia de la comunidad.

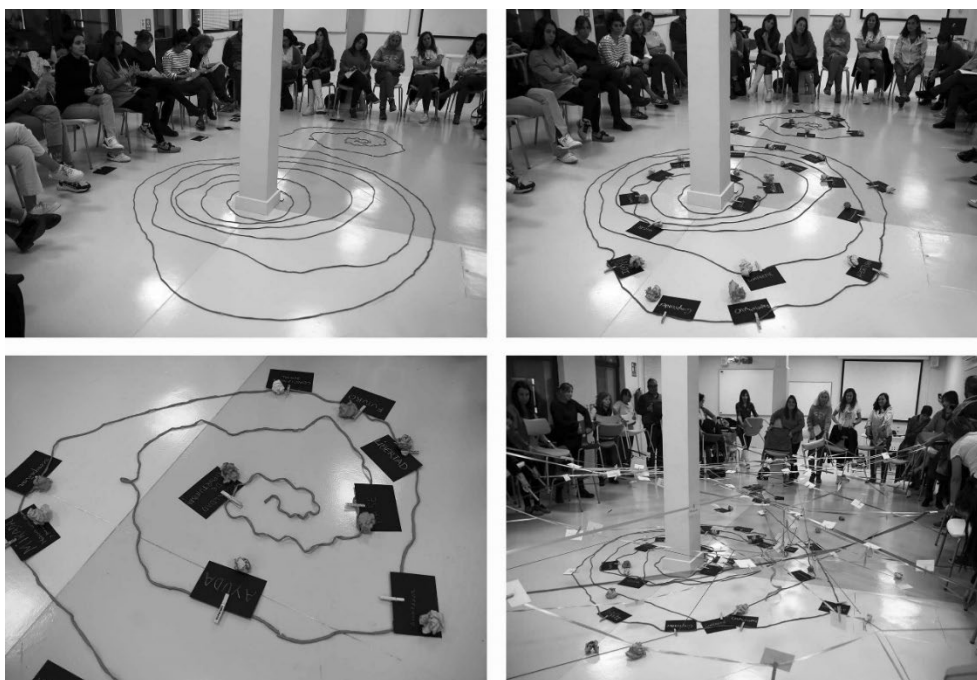


Figura 3. Narrativa del juego performativo “construir la Rayuela” (Abad y Ruiz de Velasco, 2023)



Figura 5. Elenco de imágenes con posibilidad metafórica ofrecidas al colectivo para realizar las dinámicas de evaluación, en el inicio y al final de cada sesión (Abad y Ruiz de Velasco, 2023)

Como ya se ha comentado, en la primera sesión se realiza con el grupo de docentes una dinámica inicial para conocer sus conocimientos y percepciones del Arte Contemporáneo. En la segunda sesión se cuestiona su posible contextualización como estrategia en el aula y en la tercera sesión se basa la pregunta en su significatividad. Cada participante ofrece entonces una frase breve como respuesta inicial de “conocimientos previos” y, otra, de “conocimientos actualizados” al finalizar la sesión y que siempre parte de la imagen que relaciona cada persona, de manera metafórica, con la pregunta realizada al colectivo.

Estas son las respuestas del colectivo en el antes (conocimientos previos) y el después (conocimientos actualizados) acerca de su percepción acerca del Arte Contemporáneo:

Imágenes	Conocimientos previos	Conocimientos actualizados
<i>Nudo</i>	“Ideas incomprensibles”	“Es experiencia para enlazar encuentros de personas”
<i>Abanico</i>	“Mueve la vida y los momentos”	“Es un soplo de aire fresco”
<i>Bola de papel</i>	“Es confusión”	“Es pensar en múltiples posibilidades”
<i>Bombilla</i>	“No entiendo y me hace falta luz para comprenderlas”	“Una luz blanca que permite todas las interpretaciones”
<i>Cinta de Moebius</i>	“Es flexibilidad, acción, elasticidad”	“Es movimiento, acción”
<i>Dados</i>	“Tiene que ver con el azar, la lúdica y la improvisación”	“Es juego, diversión, azar”
<i>Embudo</i>	“Una disciplina que abarca mucho, pero se disfruta poco”	“Abarca, casi todas las ideas, sentimientos o intenciones”
<i>Espejo</i>	“Es el reflejo de sus artistas y sus ideas”	“Es todo lo demás, es todo lo demás”
<i>Gafas</i>	“No lo veo, lo mire como lo mire”	“Son las gafas con las que percibes el mundo”
<i>Hoja de árbol</i>	“Es evasión, emoción...El arte es reconfortante y especial”	“Es presencial, efímero, cambiante, oloroso, mojado...”
<i>Huella</i>	“La huella que queda al final del camino, sin olvidar lo vivido”	“Sentir, experimentar, ser. Recoge la huella de quién soy en libertad”
<i>Lupa</i>	“Necesidad de mirar más de cerca para lograr entender”	“No mirar con lupa el final, sino disfrutar del recorrido”
<i>Llave</i>	“Es el ahora”.	“La llave de los mil lenguajes”
<i>Metro de sastre</i>	“Mide nuestra capacidad de asombro”	“Algo que no vamos a medir”
<i>Ojo de cerradura</i>	“Es como la vida del revés”	“Es puerta de entrada al yo y al conocimiento de ti mismo”

<i>Oveja negra</i>	“Mis conocimientos sobre este tipo de arte son oscuros”	“Es la oveja negra que perdió su rebaño”
<i>Pinza</i>	“Un exceso de cinismo cogido con pinzas”	“Es tan originario como una pinza de tender”
<i>Pluma</i>	“Es para hacer volar la imaginación”	“El arte contemporáneo es flexible, sutil y bello”
<i>Reloj de arena</i>	“Cualquier cosa que se hace en un minuto y se expone”	“Es; ha sido y será”
<i>Vaso vacío</i>	“Un vaso lleno de imaginación y creatividad”	“Un receptáculo de posibilidades”

En la segunda sesión se solicita al colectivo docente que exprese con una frase, mediante las metáforas que sugieren las mismas imágenes que ya se han utilizado para la evaluación diacrónica en el encuentro inicial, cuál es el sentido de la Educación Artística para los aprendizajes antes de comenzar la sesión (ideas previas) y cuál es su cambio de opinión:

Imágenes	Ideas previas	Ideas actuales
<i>Nudo</i>	“No veo que esté conectada con los aprendizajes. Es un “aparte”.	“El lenguaje visual se anuda con el lenguaje de las palabras”
<i>Abanico</i>	“La educación artística mueve el aire, pero no es aplicable”	“Es abanico de posibilidades en los múltiples lenguajes en relación”
<i>Bola de papel</i>	“Se me atraganta y hace difícil el buscar sentido”	“Integración de aprendizajes, bien compactados, así ocurre en la vida”
<i>Bombilla</i>	“La educación artística es luminosa e ilumina”	“Cambiar la mirada con otro enfoque más luminoso y plural”
<i>Cinta de Moebius</i>	“En el aprendizaje todo debería estar conectado, pero no es así”	“No se puede desconectar el lenguaje oral, escrito y visual, porque juntos se comprenden mucho mejor”
<i>Dados</i>	“No hay formación suficiente, así que se enseña al azar”	“Para comprender las nociones de espacio hay que ocuparlo”

<i>Embudo</i>	“La educación artística no pasa por el embudo del aprendizaje porque no es medible”	“Hay diferentes formas de desarrollar el pensamiento sin tener que pasar por el mismo embudo”
<i>Espejo</i>	“La educación artística es el reflejo del déficit del sistema educativo”	La educación artística debería ser el espejo que ayude a mirar la educación de otra forma.
<i>Gafas</i>	“Buscando nuevas miradas o enfocar mejor para comprender”	“El pensamiento divergente de las artes ayuda a la resolución de problemas porque amplía la mirada”
<i>Hoja de árbol</i>	“La educación artística se cae del árbol de los conocimientos que son fundamentales”	“La hoja se cae del árbol y termina secándose. Si la educación artística no se integra, pierde su sentido”
<i>Huella</i>	“Nadie duda de la huella que imprime lo artístico, pero ahí se queda la reflexión”	“Las huellas gráficas están interconectadas desde el sentido de la representación como medio de comunicar y comunicarse”
<i>Lupa</i>	“Su utilidad se mira con lupa”	“Mirar de otra manera el detalle, darle otro valor”
<i>Llave</i>	“Es llave de otros aprendizajes, pero hay que buscar la puerta que abre esa llave”	“La llave que abre la puerta a relacionar diferentes lenguajes”
<i>Metro de sastrer</i>	“La divergencia no se puede valorar ni medir”	“La educación artística se mueve libremente en todas las dimensiones”
<i>Ojo de cerradura</i>	“La educación artística se mira cautelosamente desde la distancia”	“Que la educación visual no se mire a través de un solo ojo, sino ampliando el campo visual”
<i>Oveja negra</i>	“Es la oveja negra del sistema, casi siempre relegada como una <i>maría</i> ”	“La expresión gráfica no debe ser la oveja negra, sino un lenguaje más, tan válido como los otros”
<i>Pinza</i>	“Los educadores tenemos los conocimientos artísticos cogidos con pinzas”	“Unión de lenguajes visuales, orales, escritos, corporales, etc.”
<i>Pluma</i>	“Lo artístico es volátil y nos perdemos en su sentido”	“El sentido está en ella misma, sin más palabras”

<i>Reloj de arena</i>	“No hay tiempo ni horas de dedicación porque faltan para todo lo demás”	“Debemos reivindicar los valores de la educación lenta que desarrolla la Educación Artística”
<i>Vaso vacío</i>	“¿Debe tener sentido para otros aprendizajes o por sí misma? Todo por hacer, todo por llenar”	“El lleno, el vacío, la relación entre el espacio y el tiempo. Incluso la cualidad de la transparencia”

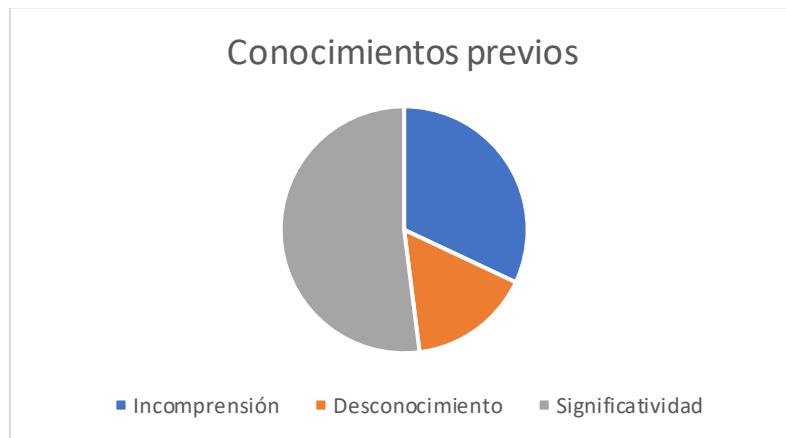
Y en la tercera y última sesión se solicita expresar con una frase, mediante las metáforas que sugieren las mismas imágenes utilizadas en las anteriores sesiones, cómo son las relaciones entre personas que no se conocían (relaciones previas), y la segunda, cómo son a medida que el grupo se conoce más en el marco de las sesiones (relaciones actuales).

Imágenes	Relaciones previas	Relaciones actuales
<i>Nudo</i>	“Hay que conocerse para anudarse”	“Hacer algo juntos nos anuda”
<i>Abanico</i>	“Para conocernos hay que abrir el abanico y moverlo”	“Las varillas tienen que estar unidas para que exista el aire”
<i>Bola de papel</i>	“Una bola de papel se forma con una hoja que está lisa”	“Para hacer una bola de papel hay que apretar con las manos”
<i>Bombilla</i>	“Una bombilla ilumina cuando se enciende un interruptor”	“Entre todos encendemos las ideas”
<i>Cinta de Moebius</i>	“Estamos conectados, aunque no lo sepamos”	“Nuestro interior se muestra cuando nos escuchan desde el exterior”
<i>Dados</i>	“La relación es un azar, pero hay que lanzar los dados para saber qué pasará”	“La relación es jugar al mismo número”
<i>Embudo</i>	“No nos conocemos y estamos en la parte ancha del embudo”	“Conocernos es estrechar la relación en la parte estrecha del embudo”
<i>Espejo</i>	“Los demás son el reflejo de nosotros mismos”	“Nos miramos en quien nos mira”
<i>Gafas</i>	“Hay que ver con nitidez para conocerse bien”	“Si nos quitamos las gafas, lo nuestro puede ser un <i>amor a ciegas</i> ”

<i>Hoja de árbol</i>	“Todas las hojas juntas forman la copa de un árbol”	“Los nervios de la hoja se conectan entre sí”
<i>Huella</i>	“Paso a paso...”	“Piso por donde tú has pisado”
<i>Lupa</i>	“Si miramos con lupa a los demás, nada nos parece suficiente”	“Mirar con lupa para fijarnos en los detalles”
<i>Llave</i>	“Estar juntos es la llave que abre la puerta a la relación”	“La llave es una parte de un todo. Cada uno es una parte del grupo”
<i>Metro de sastre</i>	“Desenrollar es abrirse a la relación”	“Enrollarse es estar junto a los demás”
<i>Ojo de cerradura</i>	“Me da curiosidad conocer al grupo, guiño el ojo para ver mejor y miro”	“Mirar la vida a través de los demás haciendo un guiño”
<i>Oveja negra</i>	“Tener una relación no es formar parte de un rebaño”	“Las ovejas negras se incluyen en este grupo”
<i>Pinza</i>	“La relación que empieza está cogida con pinzas”	“La pinza es un símbolo de algo que une”
<i>Pluma</i>	“Una pluma sola no hace el plumaje”	“La relación nos acaricia”
<i>Reloj de arena</i>	“Para conocerse hace falta tiempo y esperar”	“Cada grano de arena forma una playa y la medida del tiempo”
<i>Vaso vacío</i>	“La relación es un vaso vacío que hay que llenar”	“Un vaso vacío es la posibilidad de llenar”

Resultados y discusión

Con el fin de formular de manera cuantitativa las respuestas cualitativas ofrecidas por el colectivo docente, se han clasificado en torno a tres epígrafes que sintetizan las ideas expresadas en la primera sesión. Así, en la categoría “conocimientos previos” (el antes) se han elegido las palabras: Incomprensión, Desconocimiento y Significatividad y en la categoría “conocimientos actualizados” (el después) la palabra Significatividad.



Respecto al epígrafe “Incomprensión”, un 32% de los participantes se expresa en términos como: “Ideas incomprensibles”, “Cosas que no entiendo y me hace falta luz para comprenderlas” o “La necesidad de mirar más de cerca para lograr entender”. Sobre el epígrafe “Desconocimiento”, el 16% de los docentes participantes señala ideas como: “mis conocimientos sobre el arte contemporáneo son oscuros” o “geometría, volumen y formas que cuesta entender si no estás iniciado”. Y acerca del epígrafe “Significatividad”, el 52% del colectivo docente participante dice que el Arte contemporáneo es: “un vaso lleno de imaginación y creatividad”, “es para hacer volar la imaginación” o “flexibilidad, acción, elasticidad” o “es sutil y bello”, apreciándose bien el cambio de pensamiento.



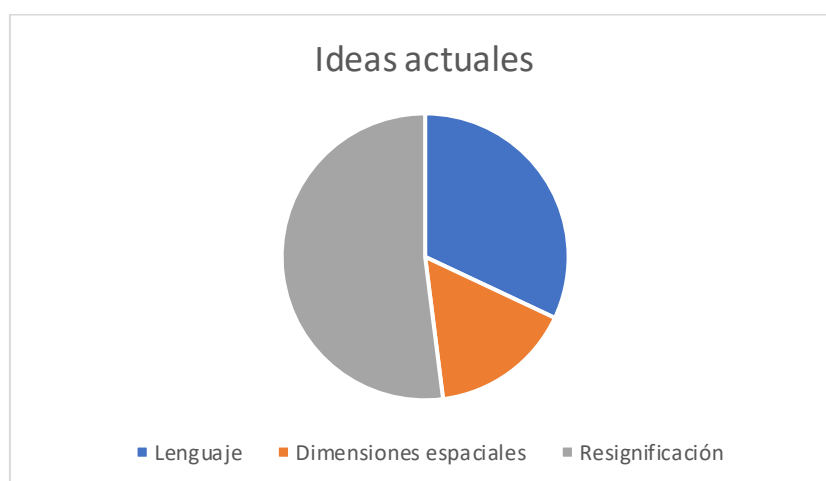
En conclusión, en el apartado de “Conocimientos actuales”, el gráfico muestra que el 100% de los participantes expresa la “Significatividad” del Arte Contemporáneo y esto supone que el 48% de los participantes que inicialmente manifestaban “Incomprensión” o “Desconocimiento” del tema, encuentran algún sentido al finalizar la primera sesión.

De nuevo, y con el fin de formular de manera cuantitativa las respuestas cualitativas ofrecidas por el colectivo, se han clasificado en torno a tres epígrafes que sintetizan las

ideas expresadas con más frecuencia. Así, en la categoría de “Ideas previas” se han elegido las palabras: Desconexión, Desconocimiento y Replanteamiento y en la categoría “Ideas actuales”, las palabras Lenguaje, Dimensiones espaciales y Resignificación.



Respecto al epígrafe “Desconexión”, un 12% de los participantes se expresa en términos como: “no veo que esté conectada con el resto de los aprendizajes”. Es un “aparte” o “en el aprendizaje todo debería estar conectado, aunque no es así”. Sobre el epígrafe “desconocimiento”, el 36% de los participantes señala ideas como: “se enseña al azar” o “el conocimiento artístico está cogido con pinzas”. Y en el epígrafe “Replanteamiento”, el 52% de los participantes dice respecto al sentido del Arte Contemporáneo para el aprendizaje significativo: “nadie duda de la huella que imprime el arte, pero ahí se queda la reflexión” o “es llave de aprendizajes, pero hay que buscar la puerta que abre esa llave”.

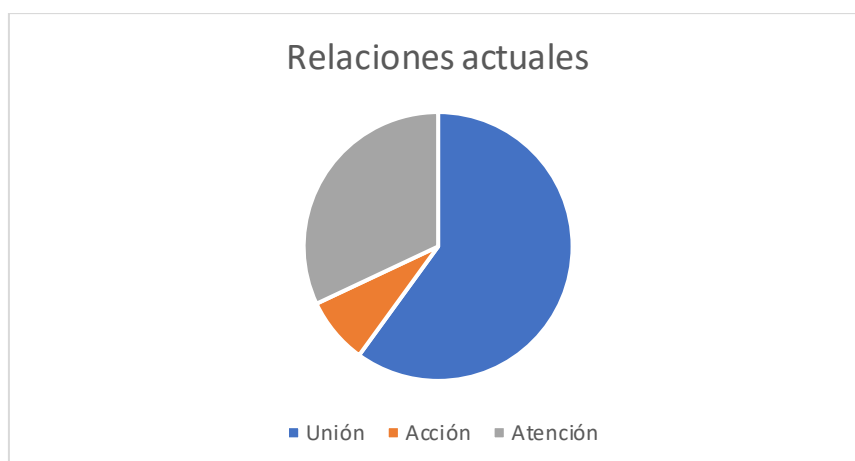


En el apartado de “Ideas actuales”, el gráfico muestra que los participantes expresan el sentido que las artes tienen en relación con el lenguaje y la escritura (32%): “no se puede desconectar el lenguaje oral, escrito y visual, porque juntos se comprenden mejor” y las dimensiones espaciales (16%): “el lleno, el vacío, espacio y tiempo, volúmenes, etc.”. Manifiestan, además, la necesidad de la Resignificación (52%): “hay diferentes formas de desarrollar el pensamiento y encontrar sentidos sin tener que pasar por el embudo”.

Como ya se hizo y con el fin de formular de manera cuantitativa las respuestas cualitativas dadas, se han clasificado en torno a tres epígrafes que sintetizan las ideas más expresadas. Así, en la categoría “Relaciones previas” se eligen las palabras: Conocimiento, Unión y Acción y en la categoría “Relaciones actuales” las palabras Unión, Acción y Atención.



Respecto al epígrafe “Conocimiento”, un 28% de los participantes se expresa en términos como: “hay que conocerse para anudarse” o “para conocerse hace falta tiempo y esperar”. Y sobre el epígrafe “Unión”, el 32% de los participantes señala ideas significativas como: “estamos conectados, aunque no lo sepamos” o “todas las hojas juntas forman la copa de un árbol”. Y acerca del epígrafe “Acción”, el 40% de los participantes expresa sobre las relaciones previas, por ejemplo: “para que el cascabel suene hay que moverlo” o “la relación es un azar, pero hay que lanzar los dados para saber qué va a pasar”.



En el apartado de “Relaciones actuales”, el gráfico muestra que el 60% de las personas participantes expresa la importancia de la “Unión” del grupo, con expresiones como:

“hacer algo juntos nos anuda” o “la pinza es un símbolo de algo que une”, el 32% la necesidad de la “Atención” al otro, con frases como: “nuestro interior se muestra cuando nos escuchan desde el exterior” o “nos miramos en quien nos mira”, y el 8% reconoce la importancia de la “acción”: “la relación es una balanza en equilibrio y desequilibrio”.

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados, existe una apreciación muy significativa en el cambio de percepción respecto a una idea inicial o prejuicio que hubiera del Arte Contemporáneo, así como una voluntad en el gran grupo para acoger sus propuestas y contextualizarlas en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, además de la inclusión del juego performativo.

Se aprecia también, desde una valoración cualitativa, que el sentido compartido que promueven las experiencias artísticas fundamentadas en la comprensión de las personas participantes como sujetos agentes, reconoce y fomenta la construcción en la alteridad pues supone así la aceptación y reconocimiento de ese otro y otra que somos en el acompañamiento de una comunidad de referencia y de pertenencia. Así, desde esa interpretación y significación colectiva, se comparten las metáforas de la vida de relación.

Surge pues la posibilidad para celebrar juntos el relato de un tiempo-espacio conectado con la vida a través de acciones basadas en las relaciones humanas que se proyectan, reconocen y visibilizan en comunidad y que colaboran en la construcción de un relato de biografías cruzadas basado en los acontecimientos, símbolos y rituales que atraviesan el entramado de la acción compartida como oportunidad para la buena convivencia creativa.

Así, desde las manifestaciones del Arte Contemporáneo y el juego performativo, cada participante ofrece en su relación con la imagen metafórica, aportaciones que son valiosas por ser irrepetibles en cada gesto, imagen, objeto o palabra. Es decir, son un lugar para la celebración del ser y estar juntos en una escenografía de la diversidad que propone el encuentro para representar el imaginario del quien soy nosotros o de quienes somos yo.

Por tanto, la imagen evocadora de objetos cotidianos propone también las metáforas relacionales que sirven para ampliar el contexto de significados que toda transformación humana sucede como acción comunitaria que trasciende el ámbito socioeducativo. La metáfora surge entonces para facilitar la argumentación de lo que a veces es inefable o no puede realizarse de otra forma ya que el símbolo precisa de un lenguaje propio y común.

Entendiendo la educación como una transformación simbólica de la realidad, el colectivo docente acepta el compromiso de compartir una “narración de narraciones” que comienza por ser un yo-cuerpo, aceptado en su singularidad, y se extiende por un cuerpo-nosotros. Y esta ritualidad se convierte en manifiesto común en el que el colectivo se reconoce y acepta a través de un relato construido de relaciones que son constitutivas de la alteridad y que la imagen metafórica desvela como acceso en la comprensión sensible del entorno.

Así, las acciones de juego performativo y las manifestaciones del Arte Contemporáneo en un contexto formativo son también mediadoras de situaciones que colaboran en la creación de un ambiente de proximidad y entendimiento que favorece la significatividad y el anclaje de los nuevos aprendizajes adquiridos desde el placer de ser así compartidos.

Finalmente, la evaluación a través de la imagen posibilita la metáfora como valoración de las sesiones de aprendizaje y relación para ofrecer una significatividad que de otra manera (encuestas de satisfacción o solicitud de respuestas desde las preguntas tipo) no conectan igual con la experiencia compartida o no favorecen la apertura del pensamiento en la introspección. Por ello, la imagen metafórica resulta disruptiva para lo que es previsible o estereotipado y es una propuesta de cambio de paradigma para la educación que se conecta con la vida. En definitiva, vivir la metáfora como el relato de la comunidad.

Referencias

- Abad Molina, J. y Ruiz de Velasco Gálvez, Á (2018). Al hilo de la metáfora relacional. *Revista Aula de Infantil*, nº 97.
- Abad Molina, J. y Ruiz de Velasco Gálvez, Á. (2020). Experiencias de arte comunitario: cuerpo-objeto-espacio-palabra. En Raquejo, T. (coord.). *El arte de corporeizar el entorno: prácticas artísticas para una pedagogía del sentir* (137-153). Mc Graw Hill.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Bagur-Pons; S. Rosselló-Ramon; M. R. y Paz-Lourido; B. et al. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 27, nº 1. Universidad de Granada.
- Begué, M. F. (2023). La metáfora viva de Paul Ricoeur comentada. *Revista Teoliteraria* Edición Argentina. V. 3, nº 5.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo editora.
- Bustos Guadaño, E. (2000). *La Metáfora, Ensayos transdisciplinares*. Fondo de la Cultura Económica de España.
- Fàbregues, S., Molina-Azorin, J.F. y Fetters, M.D. (2021). Virtual Special Issue on “Quality in Mixed Methods Research”. *Journal of Mixed Methods Research*, 15(2), 146-151.
- Folgueiras Bartomeu, P., & Ramirez, C. (2017). Elaboració de tècniques de recollida d’informació en dissenys mixtos. Un exemple d’estudi en aprenentatge servei. *REIRE Revista d’Innovació I Recerca En Educació*, 10 (2), 64-78.
- Hernández Hernandez, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1985). *Metáforas de la Vida Cotidiana*. Ediciones Cátedra.
- Le Guern, M. (1990). *La Metáfora y la Metonimia*. Ediciones Cátedra.
- Mariani, M. (2019). *Qué nos dicen las imágenes. La retórica visual en el arte, el diseño gráfico y la publicidad*. Editorial Hoaki.

Marín Viadel, R. (2005). *Investigación en Educación Artística*. Universidad de Granada y Sevilla.

Pérez Castañera, A. (2021). La teoría de la metáfora de Paul Ricoeur en contexto. *Anuario de Estudios Filológicos*. Vol. XLIV, 145-162.

Pujadas i Muñoz J. J., Comas De-Argemir, D. y Roca i Girona, J. (2004). *Etnografía*. Universitat Oberta de Catalunya.

Ricoeur, P. (2001). *La Metáfora Viva*. Editorial Trotta.

Uribe Lamour, M. (2022). *La metáfora visual*. Editorial Universidad Finis Terrae.