

# Métodos artísticos y transdisciplinares en la formación universitaria del profesorado. Afectos, posibilidades y tensiones del binomio arte-educación

## Artistic and transdisciplinary methods in university teacher training degrees. Affects, possibilities and tensions of the binomial art-education

Amaia Urzain\*  
Itziar Imaz\*\*  
Ixar Rozas\*\*\*

Recibido: 09-12-2017  
Aceptado: 05-03-2018

### Resumen

Escribir sobre nuestra propia práctica supone siempre un ejercicio de revisión y re-acercamiento a las posiciones que ocupamos como docentes. El trabajo en equipo que llevamos a cabo en un proyecto docente de los Grados de Educación Infantil y Primaria, desarrollando un programa de Educación Artística con una perspectiva transdisciplinar, nos interpela y nos lleva a pensar en los territorios y conocimientos que queremos habitar con las y los estudiantes. En este artículo nos planteamos cómo los afectos, lo performativo, la corporalidad y lo poroso atraviesan nuestros cuerpos en el aula junto a las estudiantes, en un proceso de aprendizaje que en ocasiones colisiona con sus saberes preestablecidos y expectativas. Sin entrar a mostrar la programación o el currículum detallado, presentamos algunas claves para acercarnos al relato de cómo estamos pensando esta experiencia, que es colectiva y a la que hemos nombrado HAT, educación artística transdisciplinar. Una experiencia en la que las tensiones se presentan como posibilidad y potencialidad.

### Palabras clave:

Formación del profesorado, Educación Artística, Afectos, performatividad, corporalidad.

### Abstract

Writing about our own practice is always an act of reviewing and re-approaching the positions we hold as teachers. The group work that we carry out in a teaching project of the Bachelor's Degrees of Early Childhood and Primary Education, developing an Art Education program with a transdisciplinary approach, poses questions and makes us think about the territories and knowledge that we want to inhabit with students. In this article, we consider how affects, performativity, corporeality and porosity cross our bodies in the classroom together with the students, in a learning process that sometimes collides with their pre-established knowledge and expectations. Without going into detail about the specific programme or curriculum, we present some key questions in order to approach how we perceive this experience. This is a collective experience which we have named HAT (transdisciplinary artistic education), in which tensions are presented both as possibility and potential.

### Keywords:

Teachers' training, Art education, Event, Affects, Performativity, corporality.

\* UPV/ EHU, amaia.urzain@ehu.eus

\*\* Mondragon Unibersitatea  
iimaz@mongragon.edu

\*\*\* Mondragon Unibersitatea  
irozas@mongragon.edu

## 1. Introducción. Narrando el acontecimiento

Varios *acontecimientos* vividos en HAT pueden ilustrar lo que hacemos, cómo lo hacemos, con quién, desde cuándo y algunos porqués. Más adelante explicaremos el origen y el significado de HAT. Parte de este *misterio*, de dejarlo para más adelante, responde al *cómo* lo hacemos, en un intento de abordar una perspectiva narrativa (Larrosa, 2005 y Connelly y Clandinin, 2004) en Educación.

Narrar esta experiencia, la de un proyecto docente realizado en equipo, entraña un verdadero desafío y nos plantea la necesidad de profundizar y elaborar conceptos que diariamente habitamos, pero que deseamos anclar de una manera menos provisoria en la docencia. Necesitamos investigarlos y problematizarlos en relación con los distintos discursos sobre pedagogía que conviven dentro de la facultad de Educación y que afectan a cualquier proceso educativo y a sus participantes. Frecuentemente, nos encontramos con estudiantes de 3º curso que parecen abrazar e interiorizar ciertos discursos con facilidad, mientras se muestran resistentes a indagar o transitar el acto pedagógico desde un conocimiento artístico y desde propuestas más experimentales; que no innovadoras. A veces el simple cambio de formato se considera una innovación metodológica, pero ¿qué ocurre cuando se cambia el contenido, las formas y se introducen otras narrativas pedagógicas? Detonar *otros* saberes y modos de hacer/conocer que el sistema educativo y formativo ha devaluado, obviado o desconocido nos lleva a que se generen tensiones y, como nos señala Fernando Hernández, el problema está en la narrativa y la resistencia a cambiarla (Hernández, 2012). Detonar *otros* saberes, tratar de cambiar la narrativa y, paralelamente, pensar sobre esta narrativa y las narrativas que estamos activando dentro de lo que se entiende como educación artística. Pensar las narrativas, pensarlos y pensarlas para transformarlas (Acaso, 2017).

En este recorrido y en estos anclajes, nos sentimos acompañadas de autoras como Rosi Braidotti (2004, p. 66) que reflexiona desde el feminismo y nos recuerda que:

(...) necesitamos puntos parciales de anclaje que actúen como puntos de referencia simbólicos, aunque sólo sea para apoyarnos en la ardua pero históricamente necesaria tarea de reinventarnos a nosotros mismos.

Acompañadas también por Elizabeth Ellsworth, que desde la pedagogía nos habla sobre el acto performativo:

Las discontinuidades que inevitablemente frustran el diálogo comunicativo nos invitan a pensar en la pedagogía no como una práctica representacional, sino como un acto performativo.

Como práctica representacional, la pedagogía trata de representar fielmente el mundo a través de las convenciones y la política del realismo. Sin embargo, como acto performativo, la pedagogía constituye un acontecimiento en sí y para sí – no una representación de algo más “en otro lugar” (Ellsworth, 2005, p. 25).

Desde una presencia más cercana Fernando Hernández, Juana María Sancho Gil y Rachel Fendler nos señalan las zonas grises por las que transitamos estudiantes y docentes, y nos conducen a la noción de pedagogía del acontecimiento: “Un acontecimiento se refiere a una perturbación, una ruptura, unas maneras de performar la comprensión o la actuación que tiene el potencial para precipitar el verdadero aprendizaje” (Atkinson, 2012, p. 6).

En HAT se quiere romper el simulacro y hacer en acción (Acaso, 2013). Acciones que nos transformen, que nos hablen de aprendizajes en presente. Vivir para abrir procesos, individuales y colectivos; cómodos o incómodos. Donde HAT a veces es isla, es nacionalidad (entrevista a Sergi Romero 2017) o simplemente *se sitúa en tierra de nadie*, lo que nos acerca al ineludible y necesario *Art Thinking* (Acaso y Megías 2017), metodología y manera de entender el binomio arte-educación en la que nos reflejamos e identificamos desde este proyecto docente.

## 2. Evolución y situación actual. Tensiones y posibilidades

Lo que hemos llamado HAT es Hezkuntza Artistiko Transdiziplinarra, Educación Artística Transdisciplinar. Un grupo de trabajo interdisciplinar (por su formación diversa), haciendo y tejiendo una materia transdisciplinar (entre arte y educación). Una materia que integra, como gesto fundacional de partida, las diferentes didácticas específicas de expresión musical, plástica y corporal en los grados de Educación Infantil y Primaria de HUHEZI (Mondragon Unibertsitatea) desde septiembre de 2011. Que parte, además, de la deconstrucción de la educación artística como ámbito meramente subordinado a la expresión y que busca que tanto docentes como estudiantes sean productores e intelectuales que piensan y sienten. De ahí la necesidad de renombrarnos. Este aglomerar y renombrar presenta a los/as estudiantes un proyecto docente con una identidad propia (que reciben con sorpresa) muy alejada de la idea clásica de asignatura y de los profesores “especialistas”, que tradicionalmente se han ocupado más de los contenidos que de la propia didáctica.

En estos 7 años, lo que admiten muchos estudiantes es que HAT les ha obligado a salir de su zona de confort. Tienen interiorizado un discurso/decálogo “ideal” sobre su rol

como futuras/os maestras/os capaces de innovar y ser reflexivas/os, mientras aprenden en procesos de incertidumbre en una escuela inclusiva y en un mundo globalizado y multicultural. Pero cuando se sitúan frente a “conocimientos difíciles” (Frenkel, 2007) o situaciones inesperadas con estructuras o andamiajes distintos a los que conocen o reconocen, el bloqueo de algunos estudiantes es instantáneo. Subyace el pesimismo y los sentimientos de frustración, que razonan reconociendo que no saben gestionar la libertad ni la autonomía en la toma de decisiones que implica el aprendizaje en una materia universitaria que consideran “distinta o diferente”. ¿Cómo queremos innovar y ser agentes directos de la transformación de la escuela cuando rechazamos, ignoramos o nos resistimos a experimentar sus posibilidades durante la formación? En ella se ponen en juego muchas cosas, entre ellas las expectativas, la urgencia, lo autobiográfico y la relación con la propia libertad. Esta materia, en la que muchos jóvenes reconocen no haber tenido contacto previo con el arte o que el arte son cuadros o esculturas en rotondas de autopistas, produce inicialmente algunos rechazos o conclusiones precipitadas: “Como no entiendo el arte no entiendo de qué va esta materia”. Sin embargo, nos interesa seguir manteniendo y trabajando sobre las tensiones que surgen, en la necesidad de formar y facilitar herramientas para que ellos se conviertan en protagonistas de sus propias narraciones. Porque entendemos que es una apuesta coherente en el contexto académico de la formación de futuras maestras de Educación Infantil y Primaria, y específicamente en el área de Educación Artística:

Aquellos que nos dedicamos a la formación de formadores tenemos la obligación de mostrar a los futuros docentes que otras metodologías son posibles, y quizás esto sea lo más importante de todo, que cada uno de ellos deberá desarrollar una metodología propia que variará en cada acto pedagógico que acometemos (Acaso, 2013, p. 88).

Estas mismas tensiones son las que abren la posibilidad de dialogar, debatir y hacer frente a los conocimientos que subyacen en nuestras maneras de pensar y entender la educación, el arte y el rol que desempeñamos como profesores y como agentes del ámbito educativo.

### 3. Abordaje transdisciplinar: Afectos, performatividad y porosidad en la enseñanza

El proyecto pedagógico HAT es transdisciplinar, como decíamos, abordaje que se produce de dos maneras que están entrelazadas. En primer lugar, porque el equipo docente de

HAT procede de ámbitos de conocimiento y artísticos diversos: la arquitectura, la música, las artes escénicas, la educación, la educación artística. Desde el momento en el que nos encontramos en septiembre de 2011, nuestras trayectorias se entrelazan y HAT se convierte en nuestro laboratorio docente y archipiélago de conocimientos. Desde este archipiélago, conjunto de islas con un suelo geográfico común llamado educación artística, construimos la materia y nuestro *modus operandi*, y reformulamos el marco epistemológico en el que queremos operar. Un hacer que pretende ser poroso, entre trayectorias y campos de conocimiento, entre lo vivido y lo presente, entre el adentro y el afuera de la facultad, entre el adentro y el afuera del aula, entre docentes y estudiantes, entre el yo y el nosotros que vamos construyendo. Un hacer que nos permita incluir nuestras trayectorias y nuestras experiencias anteriores, lo que sucede mientras sucede, y lo que sucederá sin que lo sepamos con anterioridad. Sí, queremos ser porosas, como explicaremos al final de este punto.

En segundo lugar, HAT es transdisciplinar por el modo en el que trabajamos la materia. Desde los inicios, como equipo docente nos alejamos de las divisiones disciplinarias y las maneras encorsetadas de enseñar en las didácticas tradicionales —música, plástica y cuerpo—, para imbricar conceptos, referentes y maneras de hacer que pertenecen tanto las artes como a la educación. Nos situamos, por tanto, entre el ámbito de conocimiento del arte y la educación, entre las maneras de hacer de las artes y la educación, entre los dos marcos de conocimiento, buscando y activando trasvases entre ambos. Tratamos también que las artes y la educación se conviertan en marcos porosos para que puedan desplazarse. Un desplazamiento que no debe entenderse como un intento de privilegiar las prácticas artísticas frente a las educativas, o viceversa, sino que se trataría de no mantener ningún privilegio buscando una suerte de vasos comunicantes. Desplazarse para que las artes puedan aprender de la educación y la educación de las prácticas artísticas:

Lo que los profesionales dedicados a la educación debemos aprender de las artes tiene que ver con cuatro elementos clave: un tipo de pensamiento diferente al pensamiento lógico (...); un tipo de experiencia estética basada en el placer; una reconceptualización del estatus de la pedagogía para empezar a entenderla como producción cultural; y una forma de trabajo donde lo proyectual y lo cooperativo trasciendan el simulacro pedagógico. (Acaso, 2017, p. 32)

Cada día en el aula buscamos alejarnos de un aprendizaje normativo, de lo que sería un “simulacro pedagógico” para tratar de ser honestos con lo real, tanto de nuestras propias vidas como las de los/as estudiantes. Un hacer que se va hilando y tejiendo mientras se hace, en el presente. Un hacer que se va auto-cuestionando, auto-analizando, auto-nombrando y va confrontándose y aprendiendo de otras experiencias de educación en

arte —sabemos que no estamos solas—, en la medida que se construye. Un hacer que nos atraviesa y se convierte en experiencia para nosotras, el cuerpo docente de la materia, y para las estudiantes que nos acompañan en este laboratorio y lo alimentan. Al decir experiencia nos referimos con Dewey (2008) a una experiencia vital. O a experiencias en las que solemos escuchar, “eso sí fue una experiencia”, a partir de las cuales se produce un flujo que continúa, en el que algo ha mutado y cambiado. Un todo que está en marcha, en el que no hay puntos muertos, sino pausas, lugares de descanso y reflexión que señalan y definen la cualidad del movimiento y evitan su disipación y evaporación. Cuando hacemos una experiencia sentimos que nos ha atravesado, que algo se ha modificado en nosotros desde que entramos y salimos de esa misma experiencia.

### 3.1. Afectos en la enseñanza: Movimientos en nuestros cuerpos

Algo nos afecta cuando vivimos una experiencia. Algo se mueve en nuestros cuerpos. Los afectos son, precisamente, movimientos que se producen en el cuerpo. Traemos aquí el concepto porque nos parece fundamental hablar de afectos en relación al cuerpo y a la experiencia desde un lugar llamado educación. Podemos definir los afectos, siguiendo a Brian Massumi (2002), como un movimiento del cuerpo mirado desde su potencial. Se trata de una explicación spinoziana de los afectos que mira al cuerpo desde su capacidad, como un modo de conectar en cada situación y a cada paso con otros cuerpos y con la propia situación (Spinoza, 2014). El afecto sería nuestro margen de maniobrabilidad, lo que podemos hacer en cada momento. Y afectar supone una duplicación: cada vez que afecto a algo soy a su vez afectada por eso mismo.

Hablar de afectos implica hablar del cuerpo. Y el cuerpo es algo central en este proyecto docente. El cuerpo, también como lugar de anclaje al que nos referíamos al inicio de este artículo, en la ardua y necesaria tarea de reinventarnos y repensarnos continuamente. Nuestros cuerpos son atravesados cada día por la experiencia que se produce en el aula.

Hablar de afectos también implica señalar que no estamos hablando de emociones. Desde la educación se mira continuamente a la neurociencia y su hallazgo reciente de que no se puede producir un aprendizaje sin emociones y sin placer<sup>2</sup>. Sin embargo, y siguiendo a Massumi, las emociones se relacionan con la subjetividad, son la manera en la que se registra personalmente la profundidad de la experiencia. Las emociones son expresiones parciales del afecto (Massumi, 2015). Ningún estado emocional abarca la profundidad y la amplitud del experimentar el experimentar, o lo que sería un pensamiento consciente. Es decir, las emociones no son suficientes a la hora de hablar de hacer experiencia en educación. Para hablar de la profundidad de la experiencia, de lo que significa tener un pensamiento consciente de

esa misma experiencia, se hace necesario hablar de afectos. Y es que las emociones se producen en un ámbito personal e individual, mientras que al hablar de afectos nos situamos en un plano de intersubjetividad y de duplicidad: afectar es afectarse, por tanto, apela a una pluralidad, apela a pensar juntos/as la profundidad de esa experiencia.

Entonces, si abogamos por una educación artística transformadora, que pueda transformar la docencia y convertirla en algo no normativo, proyectual y cooperativo, ¿no tendríamos que hablar de afectos en educación, en lugar de hablar principalmente de emociones? En este sentido, María Acaso afirma que “las artes han de recuperar de la educación algo tan importante como los afectos” (Acaso, 2017, 33). Sin embargo, Acaso se está refiriendo a una recuperación de los afectos que permita situar a la educación en el mismo plano que las artes, que permita que desde el mundo del arte se deje de mirar con superioridad a la educación, no tanto en un plano ontológico o en una comprensión profunda de los afectos. Es importante que el mundo de las artes aprenda de la educación, sin duda, pero nos parece primordial acercar a la educación una comprensión de los afectos que conecta cuerpos (duplicidad) y actúa en un plano intersubjetivo que va más allá de la individualidad de las emociones<sup>3</sup>.

Por lo tanto, desde nuestra experiencia como docentes, ya tras siete años de camino, podemos afirmar que no se puede producir un aprendizaje sin emociones, pero mucho menos sin una activación de procesos que nos afecten al mismo tiempo que estamos siendo afectadas por lo que está sucediendo en y fuera del aula.

En un presente global y mundial en el que el cuerpo huye de sí mismo (Alba Rico, 2017), en el que la distancia entre el lugar donde vivimos y el lugar donde se deciden nuestras vidas es cada vez mayor, el aula se convierte en un lugar de distancias cortas. Las aulas son uno de los lugares de performatividad en el que aún podemos seguir actuando y afectándonos mutuamente.

### 3.2. ¿Qué entendemos por educación performativa?

En el lugar de distancias cortas que es el aula, de cuerpos que se encuentran y pueden afectarse mutuamente, en ese lugar llamado experiencia educativa que acabamos de explicar, buscamos habitar la docencia y la enseñanza de manera performativa.

Entender la enseñanza como un acto performativo significa abrir una puerta para explorarla e interrogarla críticamente (Phelan, 1993). Consideramos con Phelan que todo aprendizaje puede ser performativo porque la interacción entre estudiante y la “nueva información” es esencialmente un acto de memoria, asociación y reinterpretación. Es

decir, la actividad de un/a estudiante pasa a través de sus significados personales y sociales. La enseñanza, en este sentido, no es un acto de repetición, representación o reproducción: es irreplicable, no se termina, permanece abierta. A la hora de hablar de una enseñanza no representacional, Ellsworth se basa en la conceptualización llevada a cabo previamente por Phelan:

Y aún así, los discursos sociales, políticos y educativos construyen y utilizan la enseñanza (...) como una práctica representacional. Es decir, como una práctica de describir o representar cosas en el mundo basada en el lenguaje que se esfuerza por ser veraz y exacto a través de contextos y momentos. Como resultado, los aspectos performativos de la enseñanza y el aprendizaje que exceden cuestiones de verdad y exactitud, apenas han sido explorados por investigadores educativos (Ellsworth, 2005, p. 163).

Son precisamente estos aspectos performativos de la enseñanza y el aprendizaje que exceden cuestiones de verdad y exactitud los que ponemos en práctica en el proyecto docente HAT. La enseñanza entendida en términos no representacionales puede producir nuevos sujetos de conocimiento, nuevas concepciones sobre lo que es el conocimiento, cómo podemos conocer y qué significa conocer.

Como es sabido, J. L. Austin desde la filosofía del lenguaje se refirió a los enunciados performativos en su *Cómo hacer cosas con palabras*. Frente al supuesto filosófico de que los enunciados describen un estado de cosas o enuncian un hecho, Austin plantea a principios de los años 60 la existencia de dos tipos de enunciados: los constatativos, que utilizamos para describir determinadas cosas; y los performativos, con los que directamente se realiza un acto. El ejemplo más claro que ofrece Austin es el del juez, cuando emite un veredicto (culpable, inocente). En cuanto el juez emite su veredicto se convierte en un hecho. Lo más interesante de la reflexión del filósofo del lenguaje es que al final de su conocido libro afirma que todos los enunciados son performativos. Es decir, todo acto de lenguaje pueden serlo.

En este sentido, el aula también es un lugar de posibles enunciados performativos. Es el espacio donde el lenguaje, las palabras y enunciados que usamos, y los cuerpos se encuentran desde el lugar de apertura a la experiencia al que nos hemos referido (Dewey, 2008; Phelan, 1993).

También podemos considerar al aula como lugar de performatividad, como espacio donde se produce una estética de lo no representacional, es decir, una estética del acontecimiento (Fischer-Lichte, 2011). Al igual que el hecho escénico y la performance no deben considerarse únicamente obras o piezas sino acontecimientos y, como hemos explicado al inicio de este artículo, la enseñanza constituye un acontecimiento en sí y para sí. La enseñanza como lugar de enunciados, de cuerpos, de acontecimientos que afectan y se



afectan continuamente. La enseñanza como una práctica presentacional —y no representacional—, como acto performativo donde se produce el acontecimiento.

### 3.3. ¿Dónde están los cuerpos en la universidad?

En el proyecto pedagógico HAT el cuerpo ocupa, entonces, un lugar central. Las sesiones que activamos buscan poner el foco en cuerpo, que nuestros cuerpos no sean únicamente recipientes que reciben sentados en una silla. En los ejercicios que proponemos en cada sesión también nos acercamos a la performance desde una comprensión de experimentación del arte contemporáneo. Una comprensión de la performance como acción que sólo necesita del cuerpo nos permite desplegar un sinfín de posibilidades y, a su vez, que el cuerpo devenga en elemento central de la experiencia pedagógica.

Por ello, otra de las preguntas que atraviesa este proyecto es la corporalidad, entendida desde un punto de vista de género (Braidotti, 2000). Para entender y practicar la pedagogía de manera performativa y transformadora también deberíamos entender el cuerpo como un lugar de aprendizaje, de experiencia y de creación de significado. Habitar y entender la enseñanza de manera performativa y transformadora debe preguntarse por la corporalidad, debe situar la corporalidad como una de sus preguntas principales: debe poner el foco en el cuerpo. En este sentido, recuperamos una de las preguntas que trabajamos con los estudiantes cada inicio de curso en el proyecto HAT: ¿Dónde están los cuerpos en la enseñanza? (Hernández, 2007).

En nuestra experiencia como docentes proponemos a los estudiantes pensar la corporalidad, habitarla, cuestionarnos sobre el cuerpo y adquirir una mayor conciencia del mismo —siguiendo metodologías y prácticas de artes escénicas, performance, artes vivas—. Hemos constatado que esta toma de conciencia, este tomar el cuerpo y habitarlo, permite tener una apertura mayor hacia el aprendizaje, como se explicará a continuación en el ejemplo que ofrecemos en este artículo.

Con esto no queremos decir que poner el foco y el énfasis en la corporalidad convierta necesariamente las aulas en lugares de performatividad y transformación. De hecho, podríamos decir que en el ámbito de la enseñanza se está produciendo una cierta idealización del cuerpo y un uso, a nuestro modo de ver, equivocado de la corporalidad en la enseñanza. Hemos podido observar en varios foros, seminarios y encuentros en el entorno de la educación basada en artes cómo se trata de activar al público con parámetros corporales y un concepto de danza nada transformador. Creemos que el vacío de conocimiento que existe en el ámbito de la educación artística se podría enriquecer enormemente con las aportaciones y los trasvases epistemológicos que se han producido

entre el ámbito de las artes escénicas, la performance art y la educación (Garoian, 1999).

Somos igualmente conscientes, como decíamos, que nuestros cuerpos huyen cada vez más de sí mismos por las formas de vida que tenemos en pleno capitalismo (Alba Rico, 2017). La velocidad y la tecnología nos obligan a estar más lejos cada vez de nuestros cuerpos, cada vez es mayor la distancia que separa el lugar de nuestras vidas y el lugar donde éstas se deciden. Corriendo constantemente en nuestra cotidianeidad buscamos liberarnos del cuerpo, fuga imposible de nosotros mismos. Pero cuando corremos para liberarnos de nuestro propio cuerpo, que es lo que nos amarra a la vida, en realidad no estamos liberando el cuerpo. Una de las pocas tareas emancipatorias que nos quedan:

Liberar el cuerpo es (...) afirmar el derecho a mirarse, a cuidarse, a vivir un relato, a envejecer sin vergüenza y a morir con dignidad. Este dilema —entre liberar el cuerpo o liberarse de él— es la más radical e insoslayable decisión política de nuestras vidas (Alba Rico, 2017, p. 255).

Cada vez que preguntamos a los estudiantes “¿dónde están los cuerpos en la enseñanza?”, les lanzamos el reto de repensar su propia corporalidad y tomen otra consciencia del mismo de manera muy práctica y directa a través de ejercicios que activamos con ellos, siguiendo referentes de y nuestra propia experiencia en el campo de las artes escénicas y la performance.

Hacemos en el aula con nuestros cuerpos. Tratamos de liberarlo cada vez.

Cada vez que trabajamos desde un abordaje transdisciplinar y corporal de la educación, damos un paso más en lo que consideramos un reto como educadoras: seguir manteniendo abierta una concepción performativa de la educación, que nos afecte, que nos conecte con nuestro cuerpo y con los de los/as otros/as, que sea porosa, que se comunica entre el exterior y el interior de la clase.

### 3.4. Queremos ser porosas

Somos profesoras que trabajamos en otros ámbitos (trabajadoras culturales, asesoras, educadoras de museos, mediación, creación, escritura, dramaturgia, performance, arquitectura...). Queremos ser porosas, que todas nuestras actividades se contaminen entre sí, en el sentido positivo del término. Queremos desarrollar y activar estrategias de porosidad también por una ética ecológica hacia la propia idea de trabajo. Rehacer, reapropiarse, remezclar, reutilizar.

Al afirmar que queremos ser porosas nos referimos, entonces, a una porosidad entre las prácticas artísticas y la educación. Pero también a una porosidad que active una relación

mayor y más fluida entre el adentro y el afuera de las aulas. Entre nuestras vidas, emociones y afectos dentro y fuera del aula. Tanto para los estudiantes como para los/as docentes. Para ello es necesario trabajar desde una comprensión de apertura, de performatividad y de acontecimiento del acto de la enseñanza, como hemos venido explicando en este punto.

Si las vanguardias artísticas de principios del siglo XX reivindicaban una porosidad entre arte y vida, nosotras reivindicamos una porosidad entre trabajo (en nuestro caso la educación), arte y vida. Como trabajadoras cognitivas, matizamos esta afirmación siendo conscientes de que aquella reivindicación vanguardista, cuyo eco recogemos aquí, tiene el riesgo de romper los límites entre vida y trabajo y de poner toda nuestra vida a trabajar como consecuencia de la precarización de la vida y del trabajo en pleno capitalismo postfordista (Virno, 2013). Al afirmar que queremos ser porosas, no estamos diciendo que queremos poner todo nuestro cuerpo y toda nuestra alma a trabajar (Bifo, 2017). Tratamos de decir que buscamos que nuestros ámbitos laborales y vivenciales sean vasos comunicantes de experiencias, transmisores y conductores de vivencias que, a su vez, nos permita hacer visible el propio trabajo y las condiciones de producción en las este se está generando. Visibilizar el trabajo de los y las artistas (y el de las educadoras) y de sus condiciones de producción resiste la representación del trabajo como algo que se está apropiando de la totalidad de la vida. Es, por tanto, necesario analizar el trabajo del artista (o el de la educadora) y conectarlo con el modo de trabajo posfordista, así como con los procedimientos de explotación capitalista para desvelar el otro lado, sumamente importante, de su actividad: la vida, que pertenece a todo el mundo, no sólo a quienes trabajan (Kunst, 2015).

Entonces, en un contexto sociopolítico en el que tanto el sistema del arte como el de la educación artística están conectados con los modos de trabajo actuales, ¿cómo desarrollar y mantener activas estrategias para que nuestras actividades sean porosas en lugar de compartimentos estancos, sin que eso conlleve una autoexplotación o una precariedad mayor de nuestros cuerpos? Activar estrategias de porosidad pasa, también, por una activación de la atención y de los sentidos. Por traer al aula lo que nos sucede fuera de la misma, lo que aprendemos, investigamos, activamos y trabajamos en otros contextos. Y sacar del aula lo que nos sucede en la misma. Recuperando nuestros cuerpos como condición primera de toda eventual transformación. Desvelando el otro lado de nuestras actividades: la vida que pertenece a todo el mundo.

#### 4. Un acontecimiento reciente. Aprendizaje por talleres

Para intentar relacionar, anclar y corporeizar estas cuestiones con prácticas concretas que llevamos a cabo en la materia HAT, relataremos una de las experiencias en forma de

ejercicios que proponemos a los y las estudiantes, una secuencia de talleres que realizamos con ellas/os.

Esta secuencia se produce después de los 3 meses iniciales, en los que las estudiantes experimentan una manera distinta de relacionarse tanto con la educación artística como con su propio aprendizaje, e intenta responder a su repetida demanda de *hacer*. Muchas de ellas relacionan el *hacer* con la adquisición de esos conocimientos instrumentales que esperan de la materia, y que formulan mediante la pregunta “¿cuándo vamos a aprender cómo trabajar el arte en el aula con los niños y niñas?”. Bajo esta pregunta subyacen todavía tanto una concepción de la educación artística como aprendizaje utilitario de técnicas y/o destrezas –que es la que han conocido en su experiencia escolar anterior—, como una necesidad de recopilar *instrucciones* para reproducirlas posteriormente con sus futuros/as estudiantes –que es lo que esperan, y a menudo reciben, en su experiencia universitaria. En cambio, desde HAT reformulamos y reorientamos esta pregunta hacia la comprensión de una Educación Artística contemporánea como una experiencia de producción crítica de conocimiento, creadora de saberes, más allá de lo artístico. Una experiencia del aprender que Acaso (2017, p. 68), citando a Meirieu Philippe, plantea como “hacerse obra de uno mismo”, en el que las prácticas propuestas para ello sean “lugares independientes desde los que repensar los interrogantes fundacionales de cada cultura” que nos permitan analizar “las respuestas que han elaborado sus predecesores y se atrevan a elaborar las suyas propias”.

Cada uno de los talleres está organizado en torno a un “tema”, que decidimos a partir de lo que consideramos importante trabajar con las/los estudiantes. Partiendo tanto de las necesidades que nos hacen llegar, como de las que evidenciamos en nuestro día a día con ellas/os.

Es importante recordar que HAT se concentra en el 3º curso del Grado. Es decir, que aún siendo materias troncales con un total de 12 créditos en Educación Infantil y 15 créditos en Educación Primaria, las/los estudiantes no reciben más formación en relación a las Artes durante el resto del Grado. ¿Qué *currículum* de Educación Artística previa a la universidad han desarrollado en sus respectivas trayectorias académicas formales, informales o familiares? Y, tras dos cursos en la universidad, ¿qué esperan encontrar/aprender en las materias de Educación Artística? La dificultad de pensar visualmente, de trabajar con imágenes, con el cuerpo; del miedo a crear, a dibujar, a interpretar... nos arroja un doble reto. En primer lugar, acompañar un proceso de aprendizaje evitando los simulacros (como citamos en el punto 1, y que abordamos desde el currículum HAT) y en segundo lugar, ofrecer herramientas y recursos específicos que les permitan crear desde “múltiples alfabetismos”. Para dar respuesta a este segundo reto, diseñamos estos talleres como introducción a habilidades y saberes de ámbitos que a veces no se consideran

competencias de una/un maestra/o de Infantil o Primaria - como por ejemplo el Diseño Gráfico o la Historia del Arte.

Detallamos a continuación la secuencia de talleres que se han propuesto en los dos últimos cursos, situados estratégicamente en el mes de Diciembre, como antesala de su estancia en prácticas en los diferentes centros escolares.

Los talleres 2016/2017 fueron:

#1 *Diseño Gráfico*: técnicas gráficas mediante la creación y estampación de sellos

#2 *Ilustración*: creación de trabajos de ilustración colectiva

#3 *Huellas/rastros*: experimentación con diversas maneras de explorar y documentar el entorno (escolar, natural, afectivo), como herramienta para su estancia en prácticas

#4 *Sonidos*: creación de composiciones sonoras a partir de los sonidos de objetos habituales en el aula

#5 *Par-ti-turas (desarrollado a continuación)*

#6 *Canteras*: exploración de biografías y trabajos de artistas contemporáneas/os para expandir las referencias que manejan

#7 *Recurso-teca*: exploración de recursos y referentes de arte-educación de los que aprender para su propia práctica (colectivos, libros, redes sociales...)

#8 *DIY – DIWO*: evaluación colectiva de la secuencia de talleres y diseño de un último taller por parte de las/los estudiantes

Esta primera secuencia de 2016/17 se reformula en el siguiente curso, adaptando el diseño de #*Canteras* en el Grado de Primaria para incorporarlo a un taller de tres días creado en colaboración con el programa Elkar-ekin de las compañeras de Educación de Tabakalera-Donostia, taller expandido en el que se comparten y exploran posibles estrategias de acercamiento a una exposición de arte contemporáneo. En este curso se añade, a su vez, un taller de apropiación e intervención del espacio del aula, así como una sesión de trabajo en el Grado de Infantil con el colectivo artístico Traktora, en torno al trabajo de Darcy Lange.

Tomaremos como ejemplo el taller que llamamos “Par-ti-turas. Escribiendo, diciendo, escuchando”. Este taller se plantea incitar modos diversos de escritura, experimentar estrategias para la creación de textos y buscar modos de decir en voz alta delante de otros/as, buscando activar la a escucha de uno/a mismo/a y del/la otro/a, de sus cuerpos y palabras. Se parte de varios ejercicios de calentamiento que consisten en caminar en el espacio activando diferentes modos de mirar: mirada fluida y desfocalizada en el espacio, focalizada en objetos, mirar a los ojos de otra persona. O en buscar estrategias en grupo

para leer en voz alta fragmentos de libros que previamente les hemos pedido que traigan de casa. Para esta activación se ha liberado el espacio del aula de aquellos elementos no imprescindibles. Quedan las sillas, los papeles, y los cuerpos.

Una vez realizados los ejercicios de calentamiento, pasamos al visionado de vídeos de piezas escénicas, que nos servirán a veces de inspiración para activar posteriores ejercicios de escritura (como crear una canción a partir de la descripción muy esquemática de una persona) o jugar con diferentes puntos de vista a la hora de crear partituras textuales (escribir sobre lo que hace, o piensa, o pudiera decir un cuerpo en el video). Una vez realizado el visionado los estudiantes realizan un trabajo por capas, es decir, primero, un ejercicio de escritura colectiva y, posteriormente, una reelaboración de sus propios textos para componer una lectura en *alta-voz*, más performática. En el que seleccionan fragmentos de los escritos colectivos para componer tanto un nuevo texto como su formato de 'lectura'. Un compartir *otro* de los materiales creados.

Como huella de ese taller en el que suceden muchas cosas, sutiles pero movilizadoras, traemos el siguiente texto escrito por un estudiante (Figura 1):

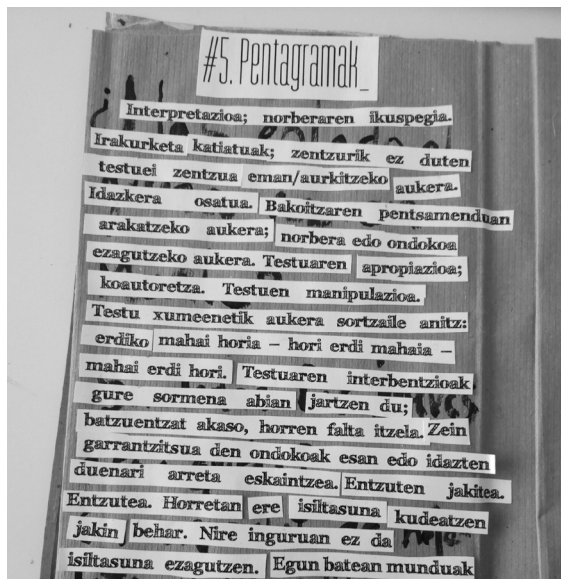


Figura 1. Foto del trabajo de un estudiante (2016)

Lecturas enredadas. Oportunidad de dar/buscar sentido a textos que no lo tienen. Escritura compuesta. Oportunidad de indagar en el pensamiento de cada uno, de conocerse a uno

mismo o al de al lado. Apropiarse del texto, coautoría. Manipulación de los textos. Tantas oportunidades creadoras a partir de textos sencillos (...). Qué importante es atender a lo que dice o escribe el de al lado. Saber escuchar. Escuchar. Saber gestionar el silencio. En mi entorno no se conoce el silencio.

Retomando las cuatro vertientes sobre la práctica transdisciplinar de HAT a las que hacíamos referencia en el punto anterior, este taller es uno de los *pasos* en los que planteamos una concepción performativa, transformadora y corporal de la educación, un abordaje sobre lo que nos afecta y mueve, una activación de la atención y los sentidos como estrategia de porosidad. Y es que, según las conversaciones con las/los estudiantes y los cuadernos de autoevaluación que recogemos, lo que les *sucede* en el taller ocurre, en gran parte, en el espacio del *entre* - de los pasos, de las instrucciones, de lo que tienen que hacer. Por una parte, estos ejercicios de escritura *otra* las/los fuerzan a salir de aquello a lo que están acostumbradas/os, que es la redacción de informes o trabajos 'académicos', de carácter reproductivo (tanto de mensajes como de formatos). En el taller, sin embargo, han de escribir *desde* una experiencia ajena, proseguir un texto que ha iniciado otra persona o recomponer un nuevo cuerpo de texto a partir de fragmentos anteriores. Ocurre lo mismo con las exposiciones de sus trabajos. En este caso experimentan con formas de decir en voz alta, menos pegadas a los significados, más exploratorias. De lo que les afecta, en el *decir* y el escuchar.

Además de esta oportunidad de experimentar con modos de lectura y escritura distintas a las que están habituadas, es la experiencia de la escucha del otro -de la persona de al lado, como de las que ven y escuchan en los videos-, la del silencio y la espera, la dificultad y la expectación -encarnadas en una experiencia mucho más corporal de la que están habituadas- lo que contribuye a una ruptura en sus modos de conocer. Una suerte de acontecimiento.

Si leemos desde Atkinson (2012) y Hernández, Sancho y Fendler (2014) el acontecimiento llevado a la relación pedagógica como “una ruptura de los modos establecidos de conocer”, las relaciones pedagógicas que tanteamos a poner en juego trascienden el aprendizaje de recetas transportables directamente al aula escolar. O la práctica representacional de “producir un sentido racional o lograr un encaje entre el texto, el mundo y las interpretaciones compartidas” (Ellsworth, 2005, pp. 162-164).

En cambio, intentamos crear contextos en los que podamos tener(nos) que pensar, aprender por nosotras mismas,

a ser afectado, a transgredir la relación de indiferencia que nos conforma como consumidores-espectadores de lo real. Empezamos a pensar cuando aquello que sabemos (o no sabemos) afecta a nuestra relación con las cosas, con el mundo, con los otros. Para ello hace

falta valentía, y la valentía se cultiva en la relación afectiva con otros. Esta es la experiencia fundamental que puede cambiar hoy de raíz nuestra relación con el mundo y sus formas de dominación, cada vez más íntimas y subjetivas. Desde ahí, la educación vuelve a ser un desafío para las estructuras existentes y un terreno de experimentación (Garcés, 2013, 92).

## 5. Preguntas abiertas, a modo de conclusión

Escribir este texto nos ha hecho pensarnos, repensarnos y mirar con más atención aspectos de nuestra propia práctica que quizá no quedan evidenciados como contenidos explícitos ante las/los estudiantes, pero que atraviesan transversalmente este proyecto docente. También nos ha permitido releer a las autoras de las que partimos para volver a anclar un posicionamiento en movimiento. Seguir hablando sobre lo que significan la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la universidad. Sobre lo que significa una educación performativa, hoy, cuando todo es performativo e interdisciplinar. Sobre lo que significa aprender por relaciones, así como la investigación y la docencia basadas en las artes en la universidad para futuros profesores.

¿Cómo han atravesado las/los estudiantes la experiencia HAT? ¿De qué modo les ha afectado HAT en su presente como estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria? ¿De qué manera aplicarán este cambio de paradigma/narrativa en su rol como futuras maestras, si realmente han sido afectadas/os por esta experiencia? ¿Y qué hay de nuestra porosidad, de nuestra piel, de nuestros cuerpos docentes, de un proyecto docente que se expone y que se repiensa continuamente?

Son preguntas que nos acompañan en nuestras prácticas y en nuestras investigaciones y, por tanto, deseamos dejar abiertas en el archipiélago del proyecto docente HAT. Aún no sabemos el alcance de esta experiencia a corto o largo plazo, que está siendo investigada por una compañera del grupo docente mediante un proyecto de tesis. No obstante, según las reacciones de las/los estudiantes que vamos recopilando y contrastando mediante diversos modos de evaluación, coinciden mayoritariamente en afirmar que esta experiencia ha sido *diferente*, *distinta*. En parte, porque han reflexionado sobre la noción de Artes y las didácticas específicas relacionadas con ellas desde otra perspectiva, más contemporánea y emancipadora. Pero, sobre todo, porque metodológicamente han vivido un proceso de extrañamiento, experimentación y autonomía al que no están habituadas/os; en el que han tenido que gestionar su espacio de libertad y de toma de decisiones, a la vez que se abrían a propuestas creativas ante las que no hay respuestas unívocas. Dar sentido y ofrecerle espacio a esta experiencia de aprendizaje es una apuesta que conlle-



va riesgos. Asumimos estos riesgos como necesarios, puesto que alojan la potencialidad de unas relaciones pedagógicas críticas y emancipadas, así como de aprendizajes más transformadores.

Para finalizar, queremos mostrar las tensiones como posibilidades para seguir tejiendo un entramado complejo en la formación del profesorado, en el trabajo diario desde el binomio arte-educación. Para seguir produciendo porosidades, afectándonos y afectando en y fuera del aula, desde la posición privilegiada que supone hacerlo en equipo.

## 6. Referencias

- Acaso, M. (2013). *Reduvolution*. Hacer la revolución en la educación. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México DF: UNAM.
- Alba Rico, S. (2017). *Ser o no ser (un cuerpo)*. Barcelona: Seix Barral.
- Austin, J. L. (2004). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bifo, F. B. (2017). *Almas al trabajo. Alienación, extrañamiento, autonomía*. Madrid: Enclave de libros.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómadas*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, Diferencia sexual y Subjetividad Nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Connelly, F.M., Clandinin, D.J. (2004). Narrative Inquiry. *Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Estética.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores.
- Frenkel, V. (2007). *Museum after Modernism. Strategies of Engagement*. Oxford: Blackwell.
- Garoian, Ch. (1999). *Performing pedagogy. Towards an Art of Politics*. New York: State University of New York.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., Sancho, J. M. y Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8/2, 368-379. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2015.8.28226/17297>
- Kosowsky Sedgwick, E. (2003). *Touching feeling. Affect, pedagogy, performativity*. Duke University Press: Durham & London.

- Kunst, B. (2012). *Artist at work*. Scientific Monography Maska: Ljubljana.
- Kunst, B. (2015). "Las dimensiones afectivas del trabajo artístico. La paradoja de la visibilidad" en Pujol Q. y Rozas I. (Eds.) (2015) *Ejercicios de ocupación. Afectos, vida y trabajo* (pp.126-151). Barcelona: Mercat de las Flors, Polígrafa.
- Kunst, B. (2015). *Artist at work. Proximity of art and capitalism*. London: Zero Books.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente*. Madrid: Laertes.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual*. Durham & London: Duke University Press.
- Massumi, B. (2015). "Navegar movimientos. Brian Massumi en conversación con Mary Zournazy" en Pujol Q. y Rozas I. (Eds.) (2015) *Ejercicios de ocupación. Afectos, vida y trabajo*. (pp.21-56). Barcelona: Mercat de las Flors, Polígrafa.
- Phelan, P. (1993). *Unmarked: The Politics of Performance*. London and New York: Routledge.
- Pujol, Q. y Rozas, I. (2015). *Ejercicios de ocupación. Afectos, vida y trabajo*. Barcelona: Mercat de las Flors, Polígrafa.
- Rozas, I. (2012). *Experiencias y potencias de la voz, el lenguaje y la tactilidad en la escena actual de la danza*. Leioa: Serie tesis doctorales UPV/ EHU.
- Spinoza, B. (2007) *Ética*. Madrid: Alianza editorial.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Virno, P. (2003). *Quando il verbo si fa carne. Linguaggio e natura umana*. Milano: Bollati Boringhieri.

- 
- 1 HAT, Hezkuntza Artistiko Transdisziplinarra, en euskera. Educación Artística Transdisciplinar, en castellano.
  - 2 El 23 de octubre de 2017, en una conferencia impartida en HUHEZI, Facultad de Humanidades y Ciencias donde activamos HAT, el especialista en educación y neurociencia Bruno della Chiesa, afirmó en relación a la importancia de relacionar las emociones y la educación, que sería importante animar a nuestros alumnos a buscar el orgasmo intelectual. También M. Acaso en parte de los hallazgos recientes de la neurociencia y la importancia de vincular la emoción y la educación y el papel fundamental que la educación artística juega en ello (Acaso, 2017).
  - 3 Al hacer esta afirmación también tenemos en cuenta con Sara Ahmed (2014) que desde el feminismo y la antropología se continúa hablando de emociones como agencia para moverse entre los cuerpos. Sin embargo, hemos optado por llevar a nuestra experiencia HAT el término afectos porque es un concepto más extendido en los estudios de performance, en los estudios culturales y en las artes.
  - 4 Nos identificamos con la definición que da Esther Ferrer a la performance y hacemos referencia a ella en HAT: una acción, en el tiempo, en el espacio, para ser vista por los otros. Entrevista a raíz de la exposición monográfica "En cuatro movimientos", en Artium, 2011-12. Recuperado en <https://vimeo.com/30893314>
  - 5 Algunos de vídeos que visionamos para activar los ejercicios son los siguientes: 52 Portraits, de Jonathan Burrows y Matteo Fargion; Trio A, de Yvonne Rainer; The cost of living, de Dv8 Physical Theater.

---

**Sugerencia de cita:**

Rozas, I.; Urzain, A. y Imaz, I. (2018). Métodos artísticos y transdisciplinares en la formación universitaria del profesorado. Afectos, posibilidades y tensiones del binomio arte-educación. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 165-182

---