

Pedagogía performática y patrimonio artístico

Performative pedagogy and artistic patrimony

Maria FUSET LLIN. *Universitat de València, mariafusetllin@gmail.com*

Resumen: En este texto hablaremos sobre nuestro trabajo de investigación sobre la pedagogía performática como modelo educativo. Para ello, identificando la relación cuerpo-objeto que se defiende en el modelo educativo vigente, propondremos estrategias alternativas mediante lo que hemos denominado *currículum performático producido*. Este currículum se basa en la experiencia como promotora del currículum, que además es performático en tanto que el cuerpo interviene de manera activa desde el inicio de toda experiencia. Para esto, nos apoyaremos en el arte de acción, concretamente en la *performance* y el *happening*, ya que cambian el sentido de lo que entendemos como patrimonio y hecho artístico. La *performance* y el *happening* se convertirán, al igual que el juego, en estrategias de aprendizaje adecuadas para el ejercicio de conciencia del cuerpo que queremos defender en la educación y que la investigación artística ha de cuestionarse también (con el uso de las imágenes) en su planteamiento académico.

Palabras clave: pedagogía performática, acción, arte, educación, juego, conciencia del cuerpo

Abstract: This paper discusses our research on performative pedagogy as an educational model. Identifying the body-object relationship advocated in the current educational model, we will propose alternative strategies in the form of what we call the performative produced curriculum, based on our experience as *curriculum developers*. This approach could also be called *performative* because the body is necessarily involved in all experience. To do this, we use action art as our starting point, particularly in the form of *performances* and *happenings*, because they change the meaning of what we understand as artistic heritage and artistic events. *Performances* and *happenings*, like games, become strategies for the exercise of

body awareness, which we believe should form part of education. The academic approach to artistic research (using images) should also be questioned.

Keywords: performatic pedagogy, action, art, education, game, body awareness

Introducción

La reflexión que nos gustaría plantear gira alrededor de nuestro trabajo de investigación sobre la pedagogía performática como ejercicio de conciencia del cuerpo en el aprendizaje. Para entrar en contexto y explicarlo, hay que aclarar antes porque defendemos la conciencia del cuerpo en nuestro trabajo.

El cambio de una escuela tradicional hacia una escuela reivindicativa, marca la transición educativa española. Es decir, de un modelo social y educativo basado en las inercias de una ideología fascista, que en relación a la educación se resume en: la vigilancia y la competitividad del alumnado y el aislamiento de las sensaciones, aparecen nuevas concepciones constructivistas que proponen cambios educativos. Éstas, reivindican la necesidad del compromiso social, lo cual implicará: el desarrollo personal y autónomo del alumno; el compromiso de intervenir y criticar la realidad; la no jerarquización del poder en el aula y fuera de ella, apostando por un trabajo autogestionado del profesorado; y que además, implique la cooperación y la colaboración. Pero estos planeamientos promovidos durante los primeros años de democracia, pronto se dirigen dentro de la política educativa del Estado.

Es por esto que creemos firmemente que la política educativa, centralista, del Estado, ha controlado y regulado los modelos educativos que han ido surgiendo, principalmente mediante la estrategia de defensa de la calidad. Una calidad relacionada con lo que es excelente. Pero no en un sentido de bien común, sino de competitividad. Con la nueva reforma educativa planteada por el gobierno (LOMCE), se estimula y se reafirma el control de la inteligencia humana mediante la imposición y la valoración suprema de lo que podemos llamar “inteligencia académica”. Con esto, podemos afirmar que la centralización del poder ha sido siempre la herramienta de mayor control social y educativo, por parte del Estado.

Así, el “buen comportamiento” y las capacidades de la mente se han vinculado con la razón. Los exámenes y los test de calidad están ayudando a ello.

Estas *afirmaciones-modelo* sobre lo que hay que aprender y cómo hacerlo, han relacionado la conciencia del individuo dentro de un cuerpo (un cuerpo físico separado de esa conciencia), un cuerpo/objeto.

Este es el hecho que nos interesa para entender el cuerpo como comportamiento y la importancia de pararse a pensar en él. No podemos aceptar un cuerpo-objeto ni en

la educación, ni en la sociedad. Necesitamos reclamar el papel del cuerpo-viviendo, porque la corporalidad, entendida como herramienta de expresión de quienes somos y en extensión de como percibimos el exterior, es un concepto ligado a la socialización, a nuestro cuerpo en contexto (viviendo), y no a un cuerpo reclamado por una estructura social, definida capitalista.

Afirmar que el cuerpo social limita la manera en la que percibimos el propio cuerpo físico, es una realidad que bien sabemos. Y por eso, hay que pensar en la idea de un individuo más pleno.

Por esta razón, hay que posicionarse en nuestro planteamiento pedagógico. Es importante pensar qué individuo queremos acompañar durante su aprendizaje en la escuela y hasta qué punto dirigirlo hacia una conciencia en mayor o menor grado de su cuerpo y su conducta. Lo que proponemos desde este proyecto son estrategias alternativas al orden pedagógico dominante en la escuela, que creemos, vincula al individuo en categorías excesivamente controladas que reprimen los sentidos.

¿Cómo proponemos este cambio?

Un individuo puede reflexionar y ser crítico, formándose su capacidad de pensar, eso sí, habrá que propiciar un ambiente de acompañamiento, de proceso, y no de direccionamiento hacia un único fin funcional, académico, de cualquier tipo para conseguirlo. Por ello, necesitamos remodelar el planteamiento pedagógico público. Un planteamiento que no se regle dentro de una ideología educativa de Estado hermética, sino que defienda la práctica de lo que hemos llamado *currículum performático producido* como modelo pedagógico. Un currículum que va produciéndose en la experiencia, y que es performático en tanto que el cuerpo acciona de manera activa en todos los roles de creador y lector de significados múltiples que ocurren en un aprendizaje. Y pensamos que este aspecto es una carencia pedagógica importante que debe ser estudiada.

¿Por qué lo hacemos?

Porque entendemos la educación como un espacio donde aprender la democracia. No nos referimos a una democracia por el hecho de defender la horizontalidad en el hecho educativo, que también. Sino que la educación, en tanto que democrática, debe propiciar la experiencia del cuerpo desde su inicio, ya que es sólo a partir de este desde donde se pueden extraer reflexiones y conceptos múltiples y posibles. Por lo tanto, la experiencia es democrática en el momento en que cada individuo es realmente representante activo y poseedor de la reflexión directa sobre lo que hace.

Es cierto que muchos métodos de enseñanza utilizan la teoría como elemento dinamizador de propuestas prácticas posteriores. Pero este posicionamiento ya

indica una primera jerarquía de saber, que sitúa al profesorado como una fuente experta de aprendizaje y propagador de una “verdad”.

Si somos conscientes de que todo modelo socio-educativo está formado por la relación que se establece entre el tiempo y el espacio en el que sucede una experiencia, podemos afirmar que la verdad no es una, sino que es cambiante. Y eso ha de ser mostrado al alumnado y el profesorado en todos los campos. Sin una verdad predominante a seguir, el alumno y el profesor quedan “libres” de un posicionamiento con resolución única, pudiendo, a partir de lo que experimenta, crear sus propios valores.

Pero, no se puede confundir la defensa de la experiencia en el hecho educativo como un modelo de ensayo/error a partir de un método, sino que es un fin en sí mismo. El método, entendemos, no es la manera de aprender las cosas, sino la cosa a aprender. Y afirmando que el método es lo que aprendemos, aceptamos también, entonces, que los contenidos se producen de manera azarosa, sin planificar previamente, que se producen en el momento en que el cuerpo interviene.

La vivencia de la experiencia supone que no hay un método previo cerrado, sino que éste se reforma, cambia, se reconstruye constantemente. De este modo, la experiencia cobra fuerza, vive, y por tanto, a partir de esta, se cuestiona sin querer la propia experiencia vivida, convirtiéndose, a su vez, la experiencia, en el método (a modo de círculo cinético).

Para posicionarse en un cambio pedagógico que posibilite las experiencias y que rompa con las estructuras mencionadas, nos apoyamos en el arte de acción, el cual ha considerado la experiencia de la vida como arte. El currículum de ESO y Bachillerato Artístico tiene como contenidos firmes la historia institucionalizada del arte moderno, dejando aparte el compromiso político-artístico de muchos movimientos, y centrándose en vanguardias y técnicas de expresión formal. Pero esto no ha sido todo el arte. Ha habido un cambio de paradigma claro en el arte: desde una afirmación de la estética, como belleza, del hecho creativo defendido por las primeras vanguardias, hacia una concienciación directa del contexto que genera experiencias y donde se desarrolla directamente el hecho creativo.

De ahí nuestro interés por la *performance* y el *happening* como estrategias para el *currículum performático producido* que proponemos. La experiencia de la conciencia (que practica la *performance*) y, ésta en relación con los demás (que caracteriza el *happening*), son sin duda el nivel de exigencia que queremos defender en la educación y que muchos artistas, en su comportamiento, han hecho también.

En el arte de acción se fusionan diferentes técnicas expresivas (pintura, música, danza, vídeo, escultura...), creando una práctica artística más completa. El Accionismo Vianés a Austria, el grupo Gutai en Japón o el movimiento Fluxus en Europa y

EEUU son una buena muestra de este cambio. Con las aportaciones de Gunter Brus o Hermann Nitsch, la violencia entra en la esfera de la acción creativa, rechazando la belleza como verdad a buscar en el arte. Atsuko Tanaka y Saburō Murakami ironizan y extienden conceptualmente los conceptos de pintura, escultura... Fluxus, *dejaba correr* obras que nacían y morían prácticamente en el mismo espacio y tiempo en el que se creaban, que cuestionaba la vida cotidiana, que trabajaba con la interdisciplinabilidad, el humor y la crítica a la cultura institucionalizada. Al fin, todos estos planteamientos, nos muestran el hacer arte con la propia vida, es decir, como aprendizaje directo.

Nos interesa trabajar con la acción porque entra en juego el azar. El azar está relacionado con lo desconocido, lo no esperado y la reacción que ello provoca. Trabaja con la multiplicación de posibilidades las cuales se rodean entre la razón y la ilógica en el momento en que aparecen. Y de cierto modo, no es así como se forma y construye nuestro conocimiento, nuestro pensamiento?

Defendemos la idea de testimonio personal que caracteriza a la *performance*, ya que cambia el sentido de lo que entendemos por patrimonio artístico. El cuerpo, como patrimonio, no es una imagen estática que se puede analizar, poner en el museo y realizar didácticas educativas para mostrar unos contenidos concretos, sino que en la *performance*, el cuerpo interviene de manera efímera, y además, no se regula por una técnica concreta. Por eso nos interesa.

Queremos una educación que al igual que el hecho creativo, declare al cuerpo como “patrimonio” educativo, es decir, como quien crea y es en sí, por su existencia, obra artística. Lógicamente, no una obra como imagen única producida, sino que cada vez que interviene crea nuevas imágenes, nuevos patrimonios. De cierto modo, migra en significado y contexto.

El juego nos ayuda a comprender y practicar esto. El juego es, primeramente, la práctica de la libertad y en consecuencia, hace activar la conciencia de la auto-creación mediante la experiencia. Para poder jugar se necesita algo con lo que hacerlo, por eso, en todo juego hay un juguete. En la educación, el alumno y el profesor deben ser considerados esos juguetes. El cuerpo, siendo juguete, se convierte, en el instante en que entra en movimiento, en juego. Un juego que a la vez es también: pedagogía, proceso, patrimonio, arte y auto-creación. Por tanto, si no es en otro lugar sino en la experiencia donde habita la creación, ¿como vamos a negar el papel del juego? Como práctica de la vida, tiene intrínseco la capacidad de la simultaneidad, un concepto que nos habla de la multiplicación y las posibilidades que queremos defender en la educación.

Jugar supone, también, aceptar la actualidad del aula, convirtiéndose ésta, en un factor evaluable y coherente con el tipo de planteamiento que defendemos. Debemos ser conscientes de que el tiempo y el espacio son importantes en la educación.

Por un lado, cincuenta y cinco minutos separan los contenidos a aprender de los alumnos, lo que hace al tiempo un aspecto a considerar. Por otra parte, habitar un aula ya supone significar un lugar, y así, identificarse en las experiencias que allí suceden. La conciencia del tiempo y el espacio se muestran en el juego, porque cuando jugamos nos damos la oportunidad de percibir un espacio donde plantear situaciones imaginarias, ilógicas, libres, y todo esto, sabiendo que, como una estructura circular, empieza y termina con la participación (el tiempo) de quien juega y cómo quiere jugar.

Defendemos el juego como estrategia para hablar y crear la memoria cultural, ya que posibilita un nuevo imaginario social a partir de las experiencias sensoriales y la cotidianidad, y por esto, creemos, debe implantarse como estrategia de aprendizaje.

Entendemos que toda educación es artística por definición, y que por tanto, nos permite trabajar con los lenguajes artísticos que cuestionan, que son abiertos (una puerta donde explorar contenidos e ideas sobre nosotros y la relación con los que nos rodean). La educación, artística, entiende la cultura como una combinación abierta y en constante evolución. Es decir, la cultura transforma significados y valores según la intervención del individuo (quien la crea), y la educación, supone tener en cuenta el contexto, para explorarlo y sacar significados y reflexiones (temáticas de interés de nuestro alumnado). Sin duda, un camino donde se debe tener en cuenta cada paso que se da y la huella que queda grabada. Y por eso investigamos.

Pensamos que tener una conciencia política sobre lo que es la educación no supone detenerse en cada momento para evaluar lo que hacemos, sino que, en el momento en que comprendamos que lo que hacemos es el objetivo, entenderemos la importancia del cuerpo como comportamiento, el cual tiene una carga social y política que se visualiza al hacerse conscientes de él. Por ejemplo, si como docentes nos posicionamos en la afirmación de una *pedagogía producida*, estamos rechazando un sistema educativo basado en la producción y la reproducción. Y aceptando el cuerpo como comportamiento, nos alejamos también de la necesidad de unas normas del buen “comportamiento” para aprender dentro del aula, reivindicando la abolición de la jerarquía del saber educativo, o al menos, intentarlo.

Lo que proponemos desde esta investigación, es una lectura diferente de la educación, que rompa las estructuras narrativas educativas. Es decir, que nos permita describir. Tan simple como eso.

Educación artística e imágenes

En cuanto a la “metodología” de nuestra investigación, partimos de un paradigma de investigación-acción, ya que parte de una mejora sobre la práctica docente y el alumno. Pero, y aunque apoyándose en éste, apuntamos a una *investigación*,

todo junto, porque no sólo se investiga a partir de la práctica del aula, sino que intenta que el objetivo principal de toda investigación sea la conciencia de nuestro posicionamiento político de lo que entendemos por educación, en todos los contextos académicos. En el de la investigación artística también.

Y respecto a esto hay que mencionar la reflexión que Natascha Sadr Haghghian¹ hace respecto a la investigación artística, considerando que ésta se está convirtiendo en un marco cerrado de trabajo controlable. Y en cierto modo es así, tiene razón. O no se sigue predominando en el ámbito académico el texto como reflexión? Y lo que es peor, como visualización justificativa de lo que hacemos? En educación artística, trabajamos con la experiencia, y registramos imágenes para que quede constancia de lo que hacemos. Pero no nos paramos ahí, que sería más que suficiente. Sino que nos tiramos *pedras al propio tejado*, y le negamos a las imágenes la posibilidad de significar (y eso que son una manera más plena de hacerlo, ya que nos dan la oportunidad de realizar distintas lecturas sobre un mismo acontecimiento).

Por esta razón, hay que plantearse seriamente: ¿qué queremos de la investigación artística? Si la queremos realmente democrática, hagámosla con imágenes. Pero posicionémonos.

Nuestro posicionamiento lo relata muy bien Julio Cortázar en sus historias *sobre cronopios, famas y esperanzas*, concretamente en el texto *Pérdida y Recuperación del pelo*, donde la simple búsqueda de un pelo, se convierte en un abandonarse a la búsqueda de aquello que no podemos encontrar, como una manera de método de aprendizaje.

Hay que aceptar que las imágenes son una fuente de conocimiento, y que por tanto, son ayudas visuales para una reflexión escrita (las imágenes que ilustran nos ayudan a esto). Pero, nivelando las imágenes al mismo plan que la escritura racionalizada, no conseguimos, sino, un planteamiento único, una misma idea representada. En cambio, nuestro miedo racional a lo desconocido, nos impide realmente aceptar que las verdades son muchas, convirtiendo a las imágenes en un proceso más complejo de “leer” y que por ello, ha sido apartado como reflexión única de contenidos en el ámbito académico (al igual que ha sucedido con el cuerpo).

Conclusiones

Las conexiones divergentes y plurales que crea la *performance* o el *happening* en el entramado social, nos abren la puerta a pensar en la educación, el arte y la vida dentro de una pedagogía única.

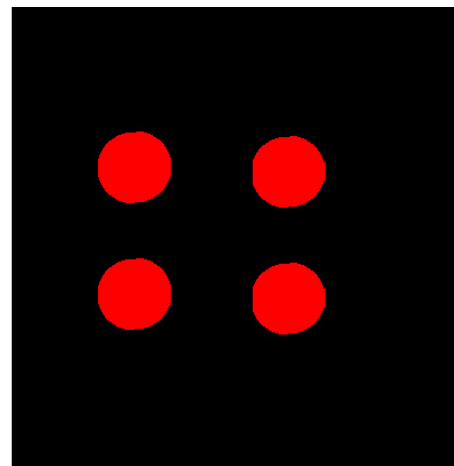
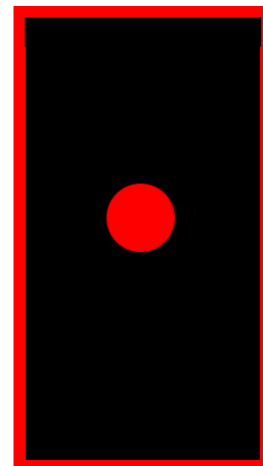
Entrar en acción supone aceptar el azar, lo absurdo, lo que no esperamos, la no racionalidad... Pero además, el papel del juego ha sido reivindicado como experiencia

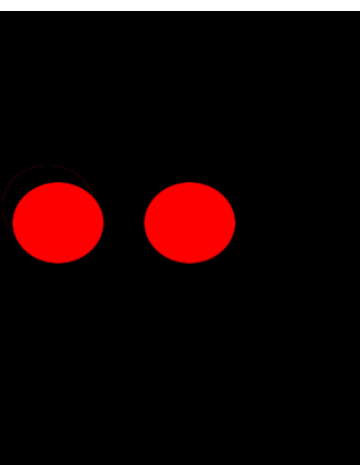
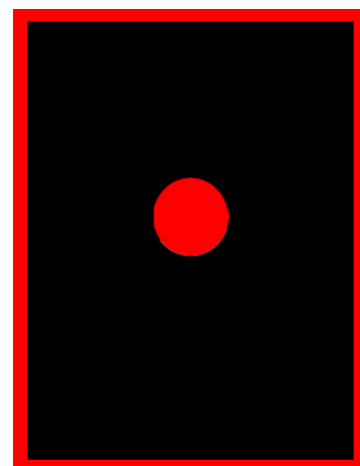
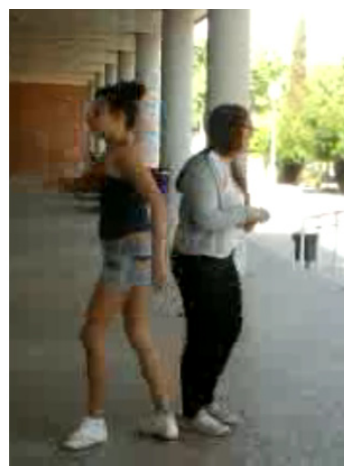
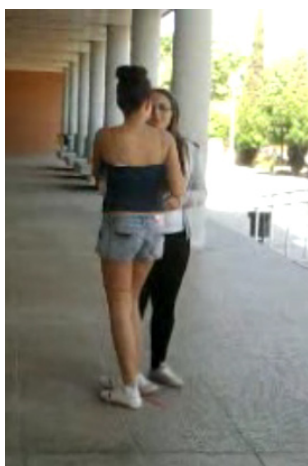
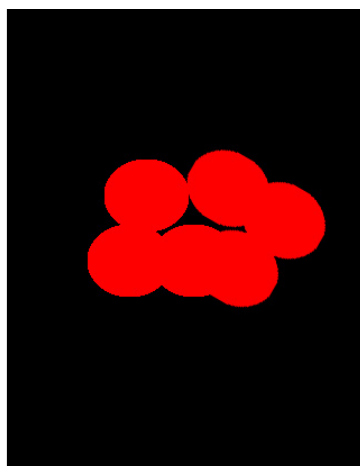
en el *happening* y en la *performance*. Cada persona que está presente participa, anulándose la idea de una observación pasiva. Es decir, la persona que participa o observa una acción, no obtiene un contenido definido que crea la acción, sino que, con la experiencia extrae una imagen de su manera de pensamiento relacionada con su estado anímico, siendo, esta imagen, reinventada en cada experiencia.

En definitiva, creemos en el juego como estrategia democrática y que estimula la experiencia, lo absurdo, el azar y la conciencia, i que por tanto, ha de convertirse en una práctica artística y pedagógica posible mediante un *currículum performático producido*.

Creemos que la política de la vida recoge toda esta problemática y planteamiento, y que por tanto, la propuesta educativa ha de direccionarse hacia la vida más que nunca.

Por ello, hemos puesto en práctica algunas sesiones de transición hacia este cambio pedagógico que proponemos (*currículum performático producido*) en un aula de 3º de ESO, en el IES Salvador Gadea, Aldaia (Valencia). Lo hemos hecho para cuestionar todas estas reflexiones mencionadas en el texto. Pero no vamos a presentar una programación mediante imágenes, sino que éstas son una reflexión de lo que ha sucedido. Por ello, dejaremos hablar a las imágenes ahora:





Figs. Reflexiones sobre la investigación artística de Natascha Sadr Haghghian en el artículo *Deshacer lo investigado* (pág.29-44), publicado al libro *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica*, 2011. MACBA, Barcelona.

Referencias bibliográficas

Agras, M^a J. (1994). *Planes de acción: una alternativa para la educación artística*, Madrid: UCM. Fac. de Bellas Artes. Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica. Tesis doctoral. En <http://eprints.ucm.es/1709/1/AH1003501.pdf>

Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la Gestión de Calidad Total, en *Aula de innovación educativa*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, pp.77-82.

Cortazar, J. (1995). *Historias de Cronopios y famas*, Buenos Aires: Editorial Alfaguara, S.A.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Ferrando, B. (2009). *El Arte de la Performance. Elementos de Creación*. Valencia: Ediciones Mahali, S.L.

Gómez, J. R. (2005). *Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria*. Sevilla: I.E.S. La Paz.

Marín, R. (2011). *La investigación en Educación Artística en Educatio Siglo XXI*, vol.29, nº1. Granada: Universidad de Granada, pp.211-230.

Martinez, A. (2004). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*. A Coruña: Universidad de A Coruña, pp.127-152.

Sadr, N. (2011). *Deshacer lo investigado*. En VVAA, *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica* (pág. 29-44), Barcelona: MACBA y UAB.