



## &lt;Artículo de tesis doctoral&gt;

## Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad.

Alejandra Montané López

Fecha de presentación: 15/04/2009  
Fecha de aceptación: 30/04/2008  
Fecha de publicación: 29/05/2009

## //Resumen

El presente artículo es fruto del estudio de tesis doctoral que versa sobre las experiencias pedagógicas innovadoras del profesorado universitario vinculado con el Arte –específicamente con las artes escénicas- y que desarrolla su actividad profesional en los estudios de educación (Pedagogía, Educación Social y Magisterio). La estructura del mismo está compuesta por una introducción, un marco teórico-contextual, la metodología y unas conclusiones y propuestas. El análisis de los saberes didácticos nacidos de la génesis entre el saber pedagógico y el saber artístico configuran conceptualmente una didáctica generativa en el contexto universitario. Se delimitan las competencias complejas del profesorado universitario vinculado al Arte -a través del análisis de las experiencias pedagógicas en educación superior- partiendo inicialmente del modelo del “artista pedagogo” (Barret, 1995; Laferrière,2000) sumergiéndose en las configuraciones didácticas alternativas e innovadoras que actualmente encuentran su adecuación con la declaración del 2009 como el Año Internacional de la Creatividad y la Innovación.

## //Palabras clave

Didáctica, artes escénicas, educación superior, investigación educativa, interdisciplinariedad, análisis cualitativo.

## 1. Introducción

La figura del artista-pedagogo es poco conocida en el contexto universitario. Si bien son frecuentes las referencias al “arte de enseñar” relacionadas con profesionales expertos en el manejo de situaciones de la incertidumbre, la indeterminación, la singularidad y el conflicto (Schön, 1992a), no es tan habitual identificar características propias del hacer docente en la intersección vital arte-universidad<sup>1</sup>. En la figura del profesorado-artista se reconoce un saber docente que incorpora un pensamiento, unas estrategias y unas técnicas determinadas susceptibles a ser estudiadas. Una primera aproximación global en nuestro ámbito fue la realizada por Schön (1992, 1998) quien en su configuración del profesional reflexivo incidió en la importancia de la dimensión artística de la docencia. A partir de su planteamiento en el que propone la necesidad de invertir la lógica, y de no pensar cómo se debe aplicar el conocimiento científico sino cómo los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas, dice que:

“El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho de él –dentro de ciertos límites deberíamos considerarlo una cuestión abierta- estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.” (Schön, 1992:26)<sup>2</sup>

En este contexto, se determina el análisis de los saberes didácticos nacidos de la génesis entre el saber pedagógico y el saber artístico, que configuran conceptualmente una didáctica generativa en el contexto universitario, precisan del interés por casos concretos y reconocidos por su ejercicio profesional – su forma docente- asociándolo con lo que Maffesoli llama una “forma formante” ya que como afirma “Hay por lo tanto una lógica de la forma: aunque ésta valore el cuerpo, las imágenes, la apariencia, esta lógica es “formante”, es decir, forma el cuerpo social; dicho de otro modo, hace sociedad” (Maffesoli, 1997:111).

Los objetivos del trabajo han sido:

1. Mostrar el pensamiento, la percepción y las prácticas del profesorado universitario vinculado con el Arte.
2. Reconocer y visibilizar dimensiones innovadoras de análisis para una reconceptualización de la práctica de la enseñanza universitaria.
3. Recuperar e interpretar las concepciones y prácticas del artista pedagogo.
4. Analizar las relaciones arte-conocimiento-forma-didáctica y las categorías emergentes individuales y grupales.
5. Aportar al corpus de conocimiento existente sobre las nuevas configuraciones didácticas.

<sup>1</sup> En este trabajo no se centra en disciplinas artísticas, sino en estudios de educación (Pedagogía, Educación Social, Magisterio).

<sup>2</sup> Estudios en el área de educación (Eisner, 1979 y Pérez Gómez 1985, 1992, 2002) han encontrado en el arte la inspiración para reflexionar sobre el trabajo de profesores artistas-reflexivos, incorporando tanto el análisis de la rutina de enseñanza como el de los momentos de creatividad.

Montané L., A. *Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad.*

6. Elaborar líneas y propuestas de estudio, análisis y reflexión acerca de la docencia universitaria así como de otros ámbitos o campos de conocimiento actuales.

El trabajo responde a la búsqueda de escenarios complementarios donde estos saberes – pedagógico y artístico- se encuentren y generen saberes didácticos movilizandolos la creatividad racional, intuitiva e integrativa que atiende a la perspectiva de Morin (2000, 2001) relacionada con el principio dialógico al entender los elementos antagónicos como complementarios. En estos escenarios pueden confluír diversas interpretaciones complementarias y diferentes lenguajes. Concretamente, en este escenario universitario centrado en los temas educativos, cualquier aproximación buscando cualquier tipo de excelencia o singularidad, rodea un macroconcepto que no es más que una construcción de saberes (Vilar, 1997) susceptible de ser tratado desde muy diversas perspectivas.

Se adopta, para el estudio, una forma calidoscópica en la que práctica, teoría, educación y arte se miran, se reconocen y se hablan mediante la participación de expertos en la materia de Canadá y España participantes en los grupos de discusión que, finalmente, determinan el orden y la estructura del estudio. Con ello la aproximación al campo es doble: en primer lugar creando un marco inductivo-deductivo pertinente, útil y adecuado y, en segundo lugar, desarrollando y analizando los dos casos del estudio: Centro de Recursos e Investigación del barrio de Sants (UB) - Crei-Sants – dirigido por el Dr. Castillo y el modelo del artista-pedagogo del Dr. Laferrière de la Universidad de Québec en Montréal (UQAM).

Esta estructura emergente también responde a una preocupación intelectual por la forma<sup>3</sup>, un desplazamiento hacia el “cómo” del pensamiento más centrado en la significación y presentación de los fenómenos que en sus explicaciones causales para, finalmente, acabar recordando que el reflejo en los espejos es múltiple y simultáneo - es decir, quedan interrogantes abiertos para poder continuar-.

## 2. Metodología

La figura del profesorado artista, por su naturaleza fronteriza, requiere de un análisis y una descripción que recoja los elementos sutiles, sensibles, ecológicos y afectivos que, además, no se centren solamente en los productos de la imaginación de sujetos considerados competentes o carismáticos, sino que también se aproximen a las instancias sociales de producciones de sentido y de significaciones comunes reconocibles por colectivos determinados. Así, pues, me acerco a un imaginario<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Las dos aproximaciones al campo no pretenden establecer una relación causa-efecto, no buscan la explicación sino la comprensión y pretenden desprender su significación interna.

<sup>4</sup> El término “imaginario” deriva del latín “imaginarius” e inicialmente era sinónimo de “irreal o ficticio”. Su utilización como sustantivo – imaginación como facultad- produjo un deslizamiento que se contrapuso a lo imaginario como ámbito. La idea de una imaginación creadora concebida como función imaginizante fue tratada por Bachelard desde un punto de vista ontológico y por Sastre desde un punto de vista fenomenológico. Es Castoriadis con la publicación en 1975 de La institución imaginaria de la sociedad quien se enfrenta a la visión estructuralista planteando lo imaginario como potencia creadora.

Montané L., A. *Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad.*

Las cuestiones planteadas en la investigación precisan de un acercamiento a la construcción colectiva, al imaginario instituyente. Mostrar las experiencias ha sido una parte del proyecto; la otra era responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo llegar a estos supuestos subyacentes?; ¿Cómo enmarcar los casos de estudio de manera situada y representativa de un colectivo?; ¿Cómo reflejar esta tensión del imaginario colectivo que instituye las acciones que son, al mismo tiempo, instituyentes del propio imaginario?.

Por lo tanto, la metodología fue esencialmente cualitativa, ya que:

“La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico.” (Denzin y Lincoln 1994, citado por Rodríguez, Gil, & García, 1999:31-32).

En las últimas décadas se ha hecho más explícito el carácter interdisciplinario de los estudios cualitativos. A partir de una fase de acumulación en el campo de los estudios cualitativos, que Denzin y Lincoln -parafraseando a Geertz (1996,2002)- denominan el período de los “géneros borrosos”, se ha ido multiplicando y haciendo más compleja su crítica interna en términos epistemológicos y metodológicos y -especialmente en los últimos años- en los aspectos éticos y políticos (Denzin y Lincoln, 2003:24-25). En ese sentido, la investigación cualitativa es más asimilable a un espacio crítico de las ciencias sociales que a un tipo particular de teoría, metodología o filosofía (Schwandt, 2003).

El diseño definitivo de la metodología fue:

1. Marco teórico-contextual: Grupos de discusión.
2. Regreso al campo. Estudio de casos: Análisis documental, entrevistas, narración autobiográfica, observaciones.

### 3. Marco teórico-contextual

El marco teórico emergente nace de la búsqueda de un contexto histórico-ideológico y de conocimiento, un marco desde donde mirar después y en donde se imbriquen los casos y las experiencias pedagógicas. Corresponde a una búsqueda de un conocimiento situado (Haraway, 1995)<sup>5</sup> y, por ello, recorro al diálogo con artistas, profesores y profesoras, que se constituyen como expertos para este estudio, y cuyo interés manifiesto y trayectoria vital justifican su inclusión. De este modo se incorporan no sólo el conocimiento sino también las vivencias, percepciones y creencias de los mismos ya que ninguna lectura de una realidad (o de unas experiencias en este caso) puede ser entendida fuera de los puntos de vista desde los cuales se ha producido. Por lo tanto, para esta investigación el marco teórico forma parte del trabajo empírico y se creó partiendo de los grupos de discusión de los que emergieron las dimensiones

<sup>5</sup> Siguiendo a Haraway, los conocimientos situados son encarnaciones (y visiones) en las que la posición desde la cual se “mira” define las posibilidades de lectura y acción.

que entraron en diálogo con las fuentes teóricas; por lo tanto, ambos apartados son simultáneos espacial y temporalmente.

Los núcleos temáticos surgidos en esta parte del trabajo de contextualización son:

### **Dimensión contextual: Habitar el mundo.**

Este núcleo temático recoge todos los aspectos relacionados con el macro-contexto que han surgido de modo emergente. "Habitar el mundo" sitúa al profesorado-artista en la dimensión global del sujeto actual. Quedan reflejas las percepciones y creencias de los mismos acerca del contexto social, económico y político global (globalización, hibridación, necesidades sociales) que determinan su posicionamiento. Asimismo, se determinan como seres políticos y proporcionan sus opiniones acerca de las posibilidades de liberar la imaginación instituyente en busca del bien social.

### **Dimensión institucional: El poder y el saber en la universidad.**

Este núcleo temático incluye los aspectos relacionados con la universidad y el poder desde una perspectiva crítica. El profesorado-artista manifiesta opiniones, percepciones, creencias y experiencias que determinan o visibilizan los mecanismos de poder propio de la institución y de las relaciones humanas. Siempre, partiendo de su perspectiva artística, determinan qué barreras institucionales y personales encuentran para el desarrollo de sus actividades. Asimismo, determina una dimensión contextual inmediata.

### **La perspectiva estética y la mirada artística.**

Este núcleo temático viene determinado por los saberes, percepciones y creencias de los/las participantes sobre la perspectiva artística; desde la comprensión de la educación como un arte, hasta la creatividad. Se alude a las aportaciones del arte y a la educación desde el arte; al rol social de los artistas y a su impacto social. Se establecen las relaciones arte-educación siempre desde su perspectiva y situación. Incluyen una dimensión terapéutica y de cuidado.

### **Educación y complejidad.**

En este apartado se incluyen todas las aportaciones teóricas, prácticas ejemplificaciones que se pueden relacionar directa o indirectamente con la complejidad. Determina fenómenos complejos en la educación dentro y fuera del contexto universitario. Se contribuye, en este sentido, a la concreción de la complejidad en prácticas y discursos.

### **El profesorado universitario y la relación con el saber.**

Se recogen, en este núcleo temático, las aportaciones en torno a la figura del profesorado universitario, su relación con el contexto y con el saber. Se determina una sensibilidad estética en el profesorado como parte de una perspectiva y manera de hacer. La vinculación de esta figura y el contexto está también marcada por la concepción política y el rol social del profesorado.

### Didáctica: Fusión del fondo y la forma.

Este núcleo temático incluye las aportaciones acerca de la didáctica, las concepciones y configuraciones desde su perspectiva artística. Contiene descripciones y experiencias que contribuyen a una determinación de forma didáctica posible. Se alude de modo significativo a la relación didáctica, a la situación didáctica y a la complejidad.

## 4. La didáctica generativa: La emergencia de la forma.

Gran parte de las aportaciones del presente trabajo versan sobre la concepción didáctica como saber pedagógico. La didáctica entendida no sólo como la técnica necesaria para enseñar, sino también como posibilitadora de transformaciones de los sujetos participantes. La acción didáctica emerge de la doble situación simbólica e imaginaria que forma parte de un saber pedagógico. Y en este saber pedagógico, la dimensión artística no es un recurso más sino que opera con sensibilidades y lenguajes diversos.

El saber pedagógico es la forma que emerge de un tipo de relación que es instituyente del saber. De ese modo cobra un valor epistemológico que atiende al hecho en sí mismo. La forma que emerge en una situación educativa responde al principio de que el todo es más que la suma de sus partes:

“Esta es, seguramente, la característica más importante que se pueda retener: la forma agrega, reúne, moldea una unicidad, dejando a cada elemento la autonomía que le es propia, constituyendo al mismo tiempo una innegable organicidad, donde sombra y luz, funcionamiento y disfuncionamiento, orden y desorden, lo visible y lo invisible entran en sinergia...” (Maffesoli, 1997: 118).

Si se asimila didáctica y arte, y al mismo tiempo se entiende el arte como organismo vivo (Vygotsky, 1970)<sup>6</sup>, la relación contenido/forma se vuelve densa y compleja hasta fundirse en un todo interdependiente<sup>7</sup>. Se habla, entonces, de morfogénesis<sup>8</sup> didáctica como proceso dinámico, complejo, autoorganizativo y multireferencial<sup>9</sup> donde el contenido emerge como forma<sup>10</sup>.

A esta didáctica la he denominado apreciativa y/o generativa y parte de los siguientes principios:

1. Visualiza la situación didáctica como posibilidad el punto de partida de la cual no es el déficit del alumnado sino la potencia de sus posibilidades.

<sup>6</sup> Jové dice que “Vygotsky introduce en su discurso una analogía de especial interés. Asimila la obra a un organismo vivo. (...) La dimensión estructural de las obras sería asimilable a la anatomía de la obra en cuanto a organismo, y, el juego interactivo entre las partes, entre los elementos componentes, sería asimilable al funcionamiento de la obra en cuanto organismo vivo, es decir, en cuanto entidad dinámica que adquiere vida al ser producida, leída, escuchada o visionada.” (2002:27).

<sup>7</sup> Shiller llega a decir que el auténtico secreto del artista es destruir con la forma el contenido. (1968: 183).

<sup>8</sup> Assmann dice sobre la morfogénesis que “El concepto es de uso corriente en Botánica, Zoología, Geología etc. (...) y se presta para hablar de la aparición de las formas de todo tipo y en los más diferentes fenómenos emergentes. (...) El sociólogo español Pablo Navarro de la Universidad de Oviedo, utiliza el concepto de morfogénesis social para referirse a las formas complejas, dinámicas y multirreferenciales de los procesos sociales” (2002:158).

<sup>9</sup> Assmann dice sobre la multirreferencialidad que “se trata del uso simultáneo de múltiples relaciones, fuentes, conexiones y referencias para profundizar en un asunto o caracterizar un modo de pensar o un tipo de racionalidad.” (2002:158).

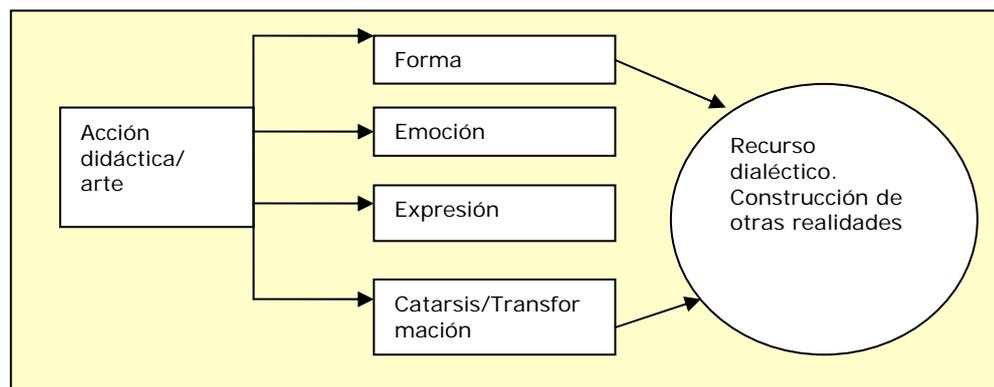
<sup>10</sup> Vygotsky entiende la forma como un sistema dinámico que es generado sobre la marcha mientras el artista construye la obra.



Montané L., A. *Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad.*

2. Parte de una mirada apreciativa, positiva, del sujeto.
3. Trasciende un pensamiento crítico y lo convierte en generativo. Busca reinventar las posibilidades para el cambio y la acción.
4. Se trata de una situación más colaborativa que dirigida.
5. Trabaja con distintos lenguajes: verbales, no verbales, corporales, tecnológicos, etcétera.
6. Trabaja con el imaginario y la visualización.
7. Es transdisciplinar y compleja.

En este sentido forma y fondo se funden en la acción mediante la expresión, la emoción y la transformación:



Y determina que:

- La forma es lo sustantivo del arte y, también, lo de una didáctica artística como un proceso abierto.
- El arte prioriza lo emocional. En el trenzado de forma y contenido de la acción didáctica aparece la vivencia emocional. En este sentido, como arte, es el universo de la complejidad y la creación hermanada con la sutileza de lo humano
- La expresión de las emociones es corporal (gestualidad, voz, mímica...) y mental.
- Proceso de catarsis o transformación: transformación de los sujetos y los objetos.

La forma didáctica como forma artística considera lo emocional de modo prioritario. Del mismo modo que, según Vygotsky, el arte prioriza siempre lo emocional. Desde esta perspectiva la acción didáctica va tejiendo contenido y forma bajo el influjo de determinadas vivencias y experiencias emocionales, poniendo el énfasis en el proceso (germinación lo llama Vygotsky).

### Como dice Jové:

“En suma, respecto a los procesos de creación, nos dice, de una manera más o menos explícita, que todas las funciones psíquicas deben participar, que la interacción entre ellas está teleológicamente encaminada a la generación de vivencias estéticas, que las emociones y sentimientos guían todo el proceso creador, que el pensamiento emocionalizado implicado en estos procesos se auxilia de procedimientos de orden artístico, que las emociones y sentimientos desempeñan un papel relevante a la hora de generar en la mente imágenes y fantasías que superen los meros datos argumentales de los que parte, que estas imágenes y fantasías se integran en el flujo del pensamiento emocionalizado generador de las obras, que nuevas imágenes y fantasías pueden emerger sobre la marcha a partir de las previamente activadas, que mientras todo esto acontece las emociones estéticas, o su búsqueda intencional, presiden el curso de las complejas acciones mentales que se van encadenando unas tras otras.” (Jové, 2002:39).

Recurro a Assmann (2002:29) cuando dice que “dentro de esta perspectiva, la atención a la morfogénesis (surgimiento de las formas) del conocimiento nos lleva a temas como los siguientes:

- Aprender es un proceso creativo que se autoorganiza.
- Todo conocimiento tiene una inscripción corporal del conocimiento.
- La dinámica de la vida y la del conocimiento están unidas.
- El placer como dinamizador del conocimiento.
- Urge cuidar y volver a flexibilizar los lenguajes pedagógicos.

Las características principales de esta situación educativa vendrán determinadas por:

- Pluralidad de lenguajes. La aproximación desde otras sensibilidades implica la utilización de diversos lenguajes además del conceptual.
- Emoción y transformación. Implica asimismo la inclusión de la dimensión emocional e implica transformación de sujetos y objetos.
- Cuidado y sensibilidad. Desde otras sensibilidades se prioriza la atención, el cuidado y el acompañamiento.
- Cuerpo, corazón, cerebro y contexto. Se produce una inversión de las lógicas. El conocimiento tiene una inscripción corporal a través de los sentidos y las percepciones.

Montané L., A. *Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad.*

Estas características encontradas en una situación didáctica construida en un escenario educativo se rodean de los elementos espacio, tiempo, energía, personajes y motivos. En este entorno y desde esta perspectiva el profesorado se constituye inicialmente como demiurgo de la situación.

### Competencias relacionadas

Para finalizar detallo algunas competencias que he identificado durante la elaboración del trabajo y que pueden ser de utilidad en la aplicación de una didáctica/compleja desde la perspectiva artística:

Competencia	Descripción
Generativa / creadora	Competencia relacionada con la capacidad de visualización y facilitación de emergencia de diversas posibilidades formativas en la situación didáctica.
Gestión de procesos emergentes	Relacionada con la anterior, esta competencia tiene relación con la capacidad de trabajar con la creación más allá de la emergencia. Rentabilizarla en función de la situación didáctica.
Apreciativa	Esta competencia se establecería por la determinación apreciativa, positiva, sobre el otro. De la mirada deficitaria (la educación es un vacío que se debe llenar) a la mirada positiva (la educación es algo que se puede construir partiendo del potencial de las personas).
Lúdica	Esta competencia se correspondería a la capacidad o habilidad individual de introducir competentes lúdicos en cualquier situación educativa. Lo lúdico en el sentido relacionado con el placer.
Autopoiética <sup>11</sup>	Competencia relacionada con tener la capacidad y la habilidad de generar procesos autopoiéticos en el aula. Autoorganización de los saberes y las aportaciones, así como de las experiencias individuales y grupales. Estaría muy relacionada con la capacidad de gestionar la incertidumbre.
Sorpresa / extrañamiento	Competencia que se basa tener la capacidad y la habilidad tanto de hacer sentir y sentir la sorpresa como de gestionar el extrañamiento en determinadas situaciones didácticas.
Intersubjetiva	Competencia relacionada con la identificación y la gestión del conocimiento intersubjetivo generado por el grupo en situación didáctica, recogéndola y colaborando en la producción de narrativas.
Expresivas	Competencia relacionada con la utilización de diversos lenguajes, no necesariamente conceptuales, en la traducción y en la producción de las narrativas de aprendizaje.

<sup>11</sup> Autopoiésis: "La teoría de los sistemas autopoiéticos se refiere a lo que vive; es una teoría acerca de los principios de funcionamiento de los organismos vivos" (Assman:2002:56) es decir, hace referencia a los procesos autoorganizativos.

Montané L., A. *Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad.*

Hibridación	Identificación a dos niveles: competencia relacionada con la hibridación epistemológica y la integración transdisciplinar. Y mezcla como técnica en situación educativa.
Distancia	Competencia relacionada con el encuentro y con la finalización de la relación educativa.
Investigadora creativa	Competencia relacionada con la capacidad y la habilidad de conformar la situación enseñanza/aprendizaje en una investigación/acción cuyo producto puede ser no sólo conceptual, sino también artístico.
Seducción	Competencia relacionada con la capacidad o habilidad de atraer y conducir a las personas en sus búsquedas personales.
Cultural	Capacidad, habilidad y conocimiento de los medios y agentes culturales, así como saber vivir en el tiempo cultural (teatro, literatura, poesía, etc.)

## 5. Reflexiones finales

En el análisis de la figura del profesorado-artista situado en la institución universitaria se ha tenido presente que las instituciones son entramados de convenciones sociales, productos materiales y simbólicos de nuestra imaginación instituyente (Castoriadis, 1983,1993) formados por personas que ocupan diversos lugares. Y la imaginación instituyente está siempre en acción. En este sentido, se ha pretendido un acercamiento a un imaginario instituyente desde una perspectiva concreta de un colectivo docente.

Por otra parte, representa una mirada al profesorado universitario partiendo de modelos clásicos para adentrarse en la figura del pedagogo-artista considerado en este trabajo como intelectual-creador y supone, desde el punto de vista profesional, un acercamiento a la formación y visión social a través de discursos alternativos, no estandarizados ni generalizados. Esta dimensión de la docencia por su naturaleza artística, compleja, abierta, dinámica, imprevisible y no lineal es difícilmente manipulable y garantiza, en cierto modo, que pueda tener un impacto individual y contextual imprevisible. Este hecho juega en contra de cualquier intención controladora y a favor de la liberación individual. En este sentido se puede afirmar que en el discurso de la pedagogía artística existe poder, y que, al mismo tiempo, se genera “*empowerment*”.

La pedagogía artística no es una pedagogía para el consumo. Generalmente los “*packs didácticos*” son recursos apreciados, valorados y útiles en determinadas situaciones. Pero se concluye que desde esta perspectiva artística son inviables ya que ésta parte de la idea de que el docente que es capaz de transformar y de reimaginar una noción o concepto de cualquier disciplina como algo fantástico o imaginario, narrativo o artístico. Es en este sentido que la pedagogía artística no se puede consumir, porque se ha de crear de nuevo cada vez y porque

Montané L., A. *Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad.*

usa otras formas de hacerse a sí misma. Su garantía de novedad es que en caso de querer convertirla en un modelo perdería su característica "artística".

Esta perspectiva determina que la experiencia artística corporal trasciende el "sacar afuera" y expresarnos como terapia o divertimento concluyendo que genera estructuras muy complejas de conocimiento, subjetivas y de formación. Pero estas estructuras complejas de conocimiento se manifiestan de un modo simple, como suele ocurrir con los fenómenos naturales, y próximo a través del fenómeno que Briggs y Peat (1999) denominan el poder de la influencia sutil cuando afirman que:

"Nuestro ser y nuestra actitud conforman el clima en el que otros viven, la atmósfera que respiran. (..) Si nosotros somos genuinamente felices, positivos, reflexivos, colaboradores y honestos, eso influye sutilmente en aquellos que nos rodean." (1999:56).

## <Referencias bibliográficas>

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.

Atkinson, T., & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Barret, G. (1995). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y educación*. Quebec: Recherche en expression.

Briggs, J., & Peat, D. (1999). *Las siete leyes del caos: las ventajas de una vida caótica*. Barcelona: Grijalbo.

Castoriadis, C. (1993). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Nordan Comunidad.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

Charlot, B. (2000). *La relación con el saber, elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.

Claxton, G. (2002). Anatomía de la intuición. En H. Atkinson, & G. Claxton, *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados; la cuestión científica del feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. J. Haraway, Ciencia, cyborgs y mujeres. *La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Jové, J. J. (2002). *Arte, psicología y educación*. Madrid: Machado Libros.

Laferrère, G. (2000). *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy*. Ciudad Real: Ñaque.

Montané L., A. *Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad.*

Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo.* Barcelona: Paidón.

Maillard, C. (1998). *La razón estética.* Barcelona: Laertes.

Montané, A. (2009). Universidad, complejidad y arte: texturas educativas. En A. Guillaumin, & O. Ochoa, *Hacia otra educación. Miradas desde la complejidad.* Xalapa-México: Arana.

Montané, A., & Forés, A. (2005). *Aprender como metáfora.* Diálogos , pp. 37-42.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reforzar el pensamiento.* Barcelona: Seix Barral.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.

Norman K. Denzin, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research.* Londres: Sage.

Onfray, M. (2000). *La construcción de uno mismo: la moral estética.* Buenos Aires: Libros Perfil.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ajibe.

Schiller, J. C. (1968). *La educación estética del hombre.* Madrid: Espasa Calpe.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.

Schwandt, T. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En K.D. Norman, & Y. Lincoln, *Collecting and Interpreting Qualitative Materials.* Londres: Sage.

Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios.* Barcelona: Kairós.

Vygotsky, L. S. (1970). *Psicología del arte.* Barcelona: Barral.

Wagensberg, J. (2005). *La rebelión de las formas.* Barcelona: Metatemas.



Montané L., A. *Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad.*

//Referència recomendada

Montané L., A. (2009) Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad [En línia] *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 117-129. Accessible a: <<http://www.raco.cat/index.php/REIRE>>

## <Article>

```
_dades.autor;  
  nom= Alejandra Montané López;  
  càrrec= Departament de Didàctica i  
  Organització Educativa (UB);  
  email= smontane@ub.edu
```

