FACULTAT DE PEDAGOGIA.

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ EDUCATIVA.

PROGRAMA DE DOCTORAT: DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL I INSTITUCIONAL PER A LA QUALITAT EDUCATIVA.

BIENNI:2001-2003.

EDUCACIÓN, ARTE Y COMPLEJIDAD EN LA UNIVERSIDAD: IMAGINARIOS INSTITUYENTES Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO ARTISTA.

A propósito de Feliciano Castillo y Georges Laferrière.

TESI DOCTORAL PRESENTADA PER:

ALEJANDRA MONTANÉ LÓPEZ

Directors:

Dra. Virginia Ferrer Cerveró

Dr. José Luís Medina Moya.

BARCELONA, 2008.

AGRADECIMIENTOS. 11

INTRODUCCIÓN..... 13

PROPUESTA Y DILEMAS DE LA INVESTIGACIÓN. 20
ALGUNAS CUESTIONES SOBRE EL CAMPO, LAS DISCIPLINAS Y LOS ESCENARIOS. 21
IMAGINARIOS INSTITUYENTES Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS. 24
PLANTEAMIENTO Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN. 26
ESTRUCTURA DE LA TESIS. 28
CÓMO LEER ESTA TESIS. 30

I PARTE –PERSPECTIVA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. 33

1. CAMINO Y DESLIZAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN. 35
CONTEXTUALIZACIÓN Y APROXIMACIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN. 35
APROXIMACIÓN A LOS SUJETOS DEL ESTUDIO. 41
INTERROGANTES Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO. 43
SOBRE LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN. 45
SOBRE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. 49
DECISIONES METODOLÓGICAS. 52
SOBRE LA COMPRENSIÓN, LA REPRESENTACIÓN Y LA INTERPRETACIÓN. 59
REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN: IMAGINACIÓN Y SENTIDO COMÚN. 62
DIMENSIÓN ÉTICA Y COMPROMISO CREATIVO DE LA INVESTIGACIÓN. 63

2. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN. 67
ANÁLISIS DOCUMENTAL. 67
LA ENTREVISTA. 68
VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LAS ENTREVISTAS. 70
TIPOLOGÍA DE ENTREVISTAS. 71
MÉTODO BIOGRÁFICO. 73
EL GRUPO DE DISCUSIÓN. 76
VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN. 77
CRITERIOS DE RIGOR, VALIDEZ Y CREDIBILIDAD. 78

3. DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO. 81
LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. 81
CONSTRUCCIÓN COLECTIVA. 82
DISEÑO DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. 83
SELECCIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS PARTICIPANTES. 84
EL ANÁLISIS DOCUMENTAL. 90

Las entrevistas y el relato biográfico. 97

4. PROCESO DE ANÁLISIS. 101
Sobre el análisis de datos. 101
El dilema emic/etic en la investigación. 103
Proceso de análisis I: hacia el imaginario instituyente. 104
Núcleos temáticos. 125
Proceso de análisis II: Estudio de casos. 129
Caso 1: Caso Feliciano Castillo. 131
Caso 2: Georges Laferrière. 133

II PARTE - MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL EMERGENTE. 135

5. DIMENSIÓN CONTEXTUAL-CRÍTICA. 137

5.1. DIALOGO CON EL CONTEXTO GLOBAL. 137
Colectivos y experiencias sin historia. 138
Reflexiones sobre la situación actual. 139
Impactos: lo global/lo local. 141
Una visión postmoderna: la sociedad terapéutica. 145
Ciudadanía, sociedad y arte: democracias y sujetos en construcción. 148
La imaginación y el pensamiento único. 153
Posibilidades sociales desde el arte y la educación. 154
A modo de síntesis. 156

5.2. DIÁLOGOS CON LA UNIVERSIDAD, EL PODER Y EL SABER. 159
Sobre la institucion universitaria. 159
La actitud y la experiencia artistica en la universidad. 163
Tradicion y modernidad de las estructuras universitarias. 166
Cuerpos extraños y heridas del lenguaje. 170
Inscripciones discursivas del saber y el poder: pensar de otro modo. 173
A modo de sintesis. 177

6. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA-COMPLEJA. 181
Aproximaciones a la complejidad. 182
La universidad como sistema: clausura/apertura; orden/desorden. 187
Dimensiones compleja de la educación/arte. 189
La incertidumbre. 191
Recursividad y autopoiesis. 192
Complejidades ininteligibles: lenguajes complejos. 194
Lo inteligible y lo ininteligible en la educación. 196
A modo de síntesis. 198

7. DIMENSIÓN ARTÍSTICA. 203
La experiencia del arte y el arte de la experiencia. 203
Arte, imaginario, cuidado y terapia. 207
Estado de la cuestión y algunas posibilidades de la relación del arte con la educación. 210
El cuerpo físico, cuerpo simbólico, cuerpo social. 218
El profesorado artista. 221
A modo de síntesis. 224
Anexos 228

8. DIMENSIÓN DOCENTE. 231

8.1. LA RELACIÓN CON EL SABER. 231
Artistas, artesanos y tecnócratas en la universidad. 231
Docencia y creación artística. 234
La relación con el saber. 236

8.2. EL SABER PEDAGÓGICO: EL SENTIDO ESTÉTICO Y LA DIDÁCTICA COMO FORMA. 241
Experiencias didáctico-artísticas. 242
Aproximaciones a la didáctica desde otras sensibilidades. 245
Didáctica artística: la forma formante. 248
A modo de síntesis. 253
Anexos 257

III PARTE - REGRESO AL CAMPO. ESTUDIO DE CASOS. 261

9. LA FIGURA DEL ARTISTA-PEDAGOGO EN FELICIANO CASTILLO. 263

A- CREI-SANTS Y BCN (DOBLE) CIA. 265
Presentación. 267
Planteamiento metodológico. 268

9.1. ANTECEDENTES BIOGRÁFICOS. 271
Antecedentes biográficos de F. Castillo: orígenes. 271
Aproximaciones al Dadá y la "Pintura se Mueve". 273
Nyaca: entre la vanguardia y el teatro político. 276

9.2. DIMENSIÓN ACADÉMICA-INSTITUCIONAL. 281
La Educación Especial y la experiencia Crei-Sants. 284
Recorrido por la historia de Crei-Sants. 286
Principios pedagógicos-estéticos de Crei-Sants. 290
Crei-Sants y el espacio: metáforas de una historia. 292
La Universidad sale a la calle: Crei-Sants, barrio, ciudad, comunidad. 294

Crei-Sants y Europa. 296
Producción científica de Crei-Sants. 297
Primera crisis y renacimiento del proyecto: Dublín 1991. 300
Tensiones institucionales: el final de la historia. 302

9.3. Dimensión artístico-teatral. 305
Bcn (Doble) Cia. y los movimientos artísticos. 305
Un solo poema: Federico Gracia Loca. 309
Una mirada a los protagonistas. 311

9.4. Dimensión terapéutico-artística. 317
La dimensión artístico-terapéutica y los lenguajes estéticos. 317
Conceptualización de la expresión dramática y la acción terapéutica. 319
La expresión humana o el arte de lo desconocido. 322
Creación de mundos. 327

9.5. Constantes y fuentes teóricas de Crei-Sants. 329
La investigación, base de toda renovación pedagógica: nuevas formas. 329
El pensamiento sobre la diferencia y el lugar del sujeto. 331
La alteridad transformadora. 333
La discursividad corporal. 333
La Universidad, el psiquiátrico y la antipsiquiatría. 336
La imaginación y el pensamiento. 339
El territorio físico, el territorio psíquico. 341

9.6. Las otras miradas. 343
Otras miradas a la experiencia y a la persona. 343
La mirada de Ricard Salvat. 343
La mirada de las profesoras y los profesores artistas. 346
La mirada de los medios de comunicación. 353
Cinco relatos: la mirada del profesorado de la Universidad de Barcelona. 354
Records d'un temps viscut . 354
Vivències a crei-sants. 356
¿Crei-Sants fue una utopia? 359
Crei-Sants. El sueño de uno es un sueño, el sueño de muchos es una realidad. 360
Recuedos y sentimientos. 362

B- El profesor-artista. 365

9.7. Identidad docente y configuraciones didácticas. 365
Identidad docente: artista-profesor-investigador. 365

Conocimiento y (con)fusión de disciplinas. 366
Pensamiento complejo e identidad. 367
La educación como laboratorio. 369
Visiones sobre el alumnado: proyectos comunes. 370
Configuraciones didácticas. 372

9.8. A modo de sintesis. 375
Algunas imágenes. 380
Anexo 383

10. LA FIGURA DEL ARTISTA-PEDAGOGO EN GEORGES LAFERRIÈRE. 387
Introducción. 391
Planteamiento metodológico. 392

10.1. DIMENSIÓN CONTEXTUAL-BIOGRÁFICA 395
Dimensión biográfica. 395
Breve contextualización histórico-geográfica. 396
Los orígenes de Georges Laferrière. 398
Dimensión académica e institucional. 399
La Facultad de Arte. Universidad de Quebec en Montreal (UQAM). 401
Relato: El inicio de la Facultad de Arte. 404
¿Quién enseña arte en las escuelas? 405
Sobre la formación del profesorado. 409
Relato 1: La experiencia como Decano. 412
Relato 2: El archipiélago y el continente. 414

10.2. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA. 417
La pedagogía puesta en escena. 418
El artista-pedagogo y la creación de situaciones. 421
La situación didáctica. 425
Cuerpo, corazón, cerebro y contexto (la metáfora de las "4C"). 426
La pluralidad de lenguajes y la mezcla. 427
Relato: Ocho horas con G. Laferrière. 429

10.3. DIMENSIÓN TÉCNICA. 431
Espacios y escenarios para la expresión. 431
Técnicas y estrategias de acción 431
La improvisación pedagógica y teatral. 433
El match de improvisación. 438
El relato de Marcia. 441

10.4. DIMENSIÓN TEÓRICA. 445
La concepción del sujeto y el placer en la acción/reflexión. 446
La mirada generativa: juegos metafóricos y principios poéticos. 448
La seducción y la discursividad corporal. 451
La emotividad y el deseo: sentimientos de fondo. 453
La imaginación dramática: abrazar la complejidad. 455
De nuevo habla Marcia. 456

10.5. IDENTIDAD DOCENTE Y CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS. 459
Configuraciones didácticas. 460
La situación didáctica. 460
Sobre la planificación. 461
Sobre la metodología: pedagogía de la sorpresa. 461
Sobre la evaluación. 463

10.6. LAS OTRAS MIRADAS. 465
Georges Laferrière y España: la importancia de nombrar. 465
La mirada Koldo Vío desde la Educación Social. 466
La mirada de Josep Mª Font desde el Teatro Social. 469
La mirada de profesoras y profesores de Arte en Montreal. 472
La mirada poética de Pierre-Charles Milette. 473
Percepciones del alumnado. 475

10.7. A MODO DE SINTESIS. 481
Un relato de Georges para concluir. 485
Algunas imágenes. 489

IV PARTE – CONCLUSIONES Y PROPUESTAS..... 493

11. REFLEXIONES FINALES. 495
12. CONCLUSIONES. 496
13. PROPUESTAS: HACIA UNA DIDÁCTICA GENERATIVA. 516
14. (IN)CONCLUSIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE ESTUDIO. 525

V PARTE - BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS. 527

15. BIBLIOGRAFÍA. 529
Otras referencias y documentos: 558

VI PARTE - ANEXOS (CD) 561

ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS, GRÁFICOS E ILUSTRACIONES.

Gráfico 1: Tema de estudio. 37
Gráfico 2: Informantes clave. 85
Gráfico 3: Proceso análisis estudio de casos 1. 132
Gráfico 4: Proceso análisis estudio de casos 2. 134
Gráfico 5: Síntesis del contexto. 158
Gráfico 6: Síntesis universidad. 179
Gráfico 7: La univesidad como sistema dinámico. 200
Gráfico 8: Características complejas de la educación/formación. 201
Gráfico 9: Didáctica y transdisciplinariedad. 243
Gráfico 10: Características de la acción didáctica. 252
Gráfico 11: Saber y saber pedagógico. 253
Gráfico 12: Síntesis didáctica. 255
Gráfico 13: Síntesis dimensiones de la didáctica. 256

Cuadro1: Estructura de la tesis. 29
Cuadro 2: Niveles de análisis. 51
Cuadro 3: Criterios para los participantes 84
Cuadro 4: Modelo 1 de entrevistas. 99
Cuadro 5: Modelo 2 de entrevistas. 99
Cuadro 6: Proceso de análisis. 106
Cuadro 7: Categorías más frecuentes. 125
Cuadro 8: El profesorado universitario. 233
Cuadro 9: Características de la didáctica-artística. 255
Cuadro 10: Síntesis de las características teatrales de la compañía Bcn (Doble). 377
Cuadro 11: Síntesis de las características de Crai-sants. 378
Cuadro 12: Actividad dramática y proceso creador (Motos, 2005). 423
Cuadro 13: El teatro en la educación. (Motos, 2000). 431

Tabla 1: Características de los estudios cualitativos. 51
Tabla 2: Clasificación investigación cualitativa. 52
Tabla 3: El estudio de casos .55
Tabla 4: Características de los estudios de caso. 58
Tabla 5: Principales cuestiones éticas relacionadas con el proceso de investigación 64
Tabla 6: Criterios éticos de la investigación. 65
Tabla 7: Características de la entrevista. 69
Tabla 8: ventajas y limitaciones de las entrevistas. 71
Tabla 9: Clasificación de las entrevistas de acuerdo a sus características. 72
Tabla 10: Tipología de entrevistas para el estudio. 73
Tabla 11: Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. 79
Tabla 12: Estrategias que permiten cumplir los criterios de rigor. 80
Tabla 13: Distribución de los grupos de discusión. 90
Tabla 14: Registro prensa F.Castillo. 93
Tabla 15: Registro documental F.C. 94
Tabla 16: Registro documental G.Laferrière. 97
Tabla 17: Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos. 102
Tabla 18: Estrategias de análisis utilizadas en la investigación. 103
Tabla 19: Temas claves de los grupos de discusión. 107
Tabla 20: Categorización- codificación. 108
Tabla 21: Unidades de significado. 111
Tabla 22: Categorías. 112
Tabla 23: Descripción de las categorías 114
Tabla 24: Categorías emergentes. 115
Tabla 25: Frecuencia total de aparición. 116
Tabla 26: Frecuencia parcial de aparición. 116
Tabla 27: Indicadores de las categorías. 124
Tabla 28: Triangulación. 131
Tabla 29: La universidad. 160
Tabla 30: Orientaciones de la universidad. 161
Tabla 31: Características complejas de la formación. 194
Tabla 32: Características de la complejidad y los lenguajes artísticos. 196
Tabla 33: La perspectiva artística 1. 215
Tabla 34: La perspectiva artística 2. 216

Tabla 35: El profesorado-artística. 223
Tabla 36: Dimensiones emergentes de la perspectiva artística. 229
Tabla 37: El arte como forma de conocimiento 230
Tabla 38: Características del profesorado universitario. 236
Tabla 39: Profesorado-artista universitario 258
Tabla 40: Características de la didáctica desde una perspectiva artística. 260
Tabla 41: Crei-Sants y la educación especial. 286
Tabla 42: Momentos clave en la historia de Crei-Sants. 287
Tabla 43: Representaciones de la compañía Bcn (Doble). 308
Tabla 44: Crei-sants. La mirada de profesores y profesoras artistas. 352
Tabla 45: Crei-sants. La mirada de los medios de comunicación. 354
Tabla 46: relación con el alumnado. 372
Tabla 48: Descripción configuraciones didácticas. Caso F. Castillo. 374
Tabla 47: Configuraciones didácticas. Caso F.Castillo. 386
Tabla 49: Principales hechos históricos de Québec los últimos 30 años. 397
Tabla 50: Principios para la formación del profesorado (Laferrière). 411
Tabla 51: Metodología. (Laferrière). 420
Tabla 52: Evaluación creativa. (Laferrière). 421
Tabla 53: Características de la improvisación. (Laferrière, 1997b) 437
Tabla 54: La relación pedagógica. 460
Tabla 55: La situación didáctica. 461
Tabla 56: La planificación. 461
Tabla 57: La metodología. 462
Tabla 58: La evaluación. 463
Tabla 59: La mirada del profesorado de Montreal. 473
Tabla 60: El artista-pedagogo visto por el alumnado. 480
Tabla 61: Competencias emergentes relacionadas. 520

Ilustración 1: Sacar veinte cuadros a la calle. 275
Ilustración 2: Nuevas formas de expresión teatral. 279
Ilustración 3: Per aquesta porta hi entren tots 295
Ilustración 4: Actividades Crei-Sants. 299
Ilustración 5: Centre tancat. 301
Ilustración 6: la compañía BCN(Doble) Cia. 306
Ilustración 7: Un solo poema. Federico Gracia Loca. 310
Ilustración 8: Imágenes Federico Gracia Loca 313
Ilustración 9: Els propòsits. 314
Ilustración 10: Els resultats. 315
Ilustración 11: Arte para romper muros. 322
Ilustración 12: Camas contra la enfermedad. 326
Ilustración 13: Actor en silla de ruedas. 333
Ilustración 14: El Rector Antoni Badia i Margarit en una silla de ruedas. 338
Ilustración 15: Llits. 341
Ilustración 16: Llits 2. 380
Ilustración 17: Compañía Bcn (Doble). 380
Ilustración 18: Lorenzo Quinn con actores de Bcn (Doble). 381
Ilustración 19: Feliciano Castillo con Juanjo Puigcorvé. 381
Ilustración 20: Escenas de Federico Gracia Loca. 382
Ilustración 21: Tica Montesinos sobrina de Federico García Lorca. 382
Ilustración 22: Estudios de Arte Dramático en Montreal. 403
Ilustración 23: Clase de Georges Laferrière. 430
Ilustración 24: Presentación pedagogía de la improvisación. 439
Ilustración 25: Jugando a improvisar. 440
Ilustración 26: Sesión de improvisación. 443
Ilustración 27: Sesión de improvisación 2. 443
Ilustración 28: carta de Nicole a Georges. 476
Ilustración 29: carta de Dominique a Georges. 477
Ilustración 30: Georges Laferrière, Carme Aymerich y Tomás Motos. 489
Ilustración 31: Clase de expresión. 489
Ilustración 32: Sesión en el Institut del Teatre de Barcelona. 490
Ilustración 33: Georges tras una sesión con niños/as de primaria. 490
Ilustración 34: Clase de Georges en la UQAM. 491

Agradecimientos.

Mis primeras palabras de agradecimiento son para Feliciano Castillo y Georges Laferrière. Se hace difícil explicar lo mucho que ha significado su compañía en este proceso y lo infinito de mi agradecimiento por haberse prestado a esta aventura. Las largas conversaciones en el Ateneu de Barcelona con Feliciano, mi viaje a Montreal para estar con Georges, el haberme entrometido en sus vidas, rebuscado en sus papeles, asistido a sus clases me ha permitido sobre todo aprender. A ambos les agradezco su sentido del humor, las risas y los buenos momentos; su paciencia y respeto a mis ritmos y su entero saber profesional.

Mi agradecimiento a todas las personas que han colaborado en este trabajo: alumnos y alumnas, colegas y amigos. Especialmente los participantes en los grupos de discusión y aquellas personas que me han dedicado su tiempo en las entrevistas han impregnado el trabajo de saber desde diversos ámbitos y artes. Su ilusión y predisposición me ha acompañado todo el tiempo: Maite Arqué, Bàrbara Arroig, Marta Balada, Marie Beaulieu, Enric Benz, Fernando Bercebal, José Luís Blasco, Amèlia Boluda, Feliciano Castillo, Martí Català, Yanik Comeau, Lis Costa, Claude Dauphin, Paco Escudero, Virginia Ferrer, Josep Maria Font, Anna Forés, Alain Fournier, Georges Laferrière, Maria Dolors Macarulla, Amparo Martínez, Pierre-Charles Milette, Tomás Motos, Toni Navarro, Xema Palanca, Sylvie Pinard, Pep Ricou y Ramon Soley. A ellos mi reconocimiento.

A Fernando Hernández y a Tomás Motos les agradezco que accedieran a leerse mi trabajo. Sus aportaciones y reflexiones han sido de gran valor. A José Beltrán quisiera agradecerle su humanidad, su sabiduría y sus buenos consejos.

A las personas de mi departamento, Didáctica y Organización Educativa de la UB, les tengo que decir que han sido un aliento imprescindible y concretamente quiero nombrar a la dirección del mismo, Cristina Alonso y Núria Lorenzo así como a Marisa González e Isabel Torres. También a Serafín Antúnez, director del doctorado durante mi realización de los cursos, quiero agradecerle su apoyo. A Rosa Laffitte le agradezco sus ánimos continuos, a Núria Giné su tiempo y su saber, a Anna Forés su complicidad, a Beatriz Jarauta su compañerismo y, muy especialmente, estoy agradecida a Dolors Millán y Gabriel Sanz mis compañeros de despacho y amigos que al ver mi tesis dijeron "renoi, quin títol".

Al grupo FINT, coordinado por Juana Mª Sancho, al cual pertenezco les agradezco su apoyo, su profesionalidad y todo el saber que desprenden.

También a mis compañeras de la coordinación del practicum de Educación Social les agradezco su ayuda real y práctica en los últimos meses especialmente a Maria Padrós.

A Virginia Ferrer, codirectora de esta tesis, que fue la primera con la que hablé de este trabajo le agradezco su confianza, su carácter positivo y su saber. Ella me ha ayudado a salir de este punto imposible que se produce entre el análisis y la parálisis, ha aliviado los vaivenes de mi inseguridad y ha creído firmemente en el proyecto. A José Luís Medina, codirector de esta tesis y actual director del programa de doctorado del departamento, le agradezco su rigurosidad, sus aportaciones, que me haya invitado a reflexionar intensamente sobre la investigación educativa, su respeto y sinceridad. A ambos mi agradecimiento por su compromiso y su comprensión.

A mis amigos que se han leído fragmentos del trabajo en busca de comas descontroladas, palabras inventadas, adjetivos raros o frases sin verbo les agradezco su tenacidad y su amistad: Carles Blanc, Cristina Casanova, Quima Romagosa y Manel Torner.

A mis amigos y amigas que pacientemente han soportado la incertidumbre y todas mis explicaciones sobre esta tesis una y otra vez: Carme Abelló, Sergi Balari, Jaume Blanc, Cristina Casanova, Andrea Contino, Eduardo Durán, Glòria Figuerola, Clàudia Hosta, Litus, Fina Martínez, Mia Vall e Isabel Vilà. También a mis compañeros y compañeras del grupo de poesía: Bill, Fernando, Mª Carmen, Raquel, Santi y Sergi. A todos gracias.

Y por último a mi familia por su comprensión, a Pol porque él es arte en estado puro y muy especialmente a Carles Blanc para quien mi agradecimiento trasciende cualquier expresión escrita: se lo agradezco todo -por lo que él y yo sabemos- y principalmente porque Job a su lado podría parecer un hombre algo nervioso. Gràcies Carles.

INTRODUCCIÓN.

El inicio de mi actividad docente en el departamento de Didáctica y Organización Educativa de la UB se sitúa el año 97. Durante gran parte de este periodo he podido combinar esta labor con otras ocupaciones que ya ejercía con anterioridad relacionadas con la educación y la formación en diversos ámbitos. No es de extrañar que en este recorrido haya tenido la posibilidad de conocer a distintas personas y diversas concepciones sobre la naturaleza e implicaciones de nuestra profesión.

El presente trabajo surge de la curiosidad que en su momento me produjeron diversos encuentros con personas vinculadas a la institución universitaria como tal pero que partían o vivían de modo diferente al habitual esta realidad y su práctica. Personas que vinculaban a su quehacer universitario su relación con disciplinas más artísticas. A menudo el azar y los encuentros más insospechados trazan algunos nuevos caminos, signos e intereses que, al fin y al cabo, quieren buscar una vez más, alguna esencia.

Posiblemente estos profesores y profesoras han existido siempre y seguramente no los vemos -o yo no los veía- debido a que sus prácticas individuales no resuenan por los pasillos o porque aunque entre ellos se reconocen, a otros niveles no tienen un gran impacto académico. Después de coincidir con Georges Laferrière en un congreso y en unos talleres se iniciaron conversaciones que me resultaron muy interesantes ya que empecé a considerar que detrás de sus prácticas existía toda una concepción diferente de la educación, de la cultura, de la sociedad y de la universidad. A partir de este encuentro fui coincidiendo con diversas personas, ya muy próximas a mi entorno, que me iban mostrando su existencia como colectivo. Así conocí a Feliciano Castillo y descubrí su importante experiencia en la universidad.

Supongo que en algún momento entendí que valía la pena conocer este pensamiento diferente que se diluía en lo cotidiano y que inicialmente no entraba en las lógicas establecidas.

Los ejes o reflexiones que sirven de aproximación a las intenciones u objeto de este estudio son las siguientes:

En primer lugar, un interés personal que se inició hace años relacionado con la

formación y la educación e inicialmente situado alrededor de las personas adultas, las personas en situación de trabajo, que ha ido derivando hacia la institución y el profesorado universitario. Este interés se concreta con mi actual vinculación con diversos proyectos de investigación en curso: "Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios" (Grupo Fint- MEC-SEJ2006-01876-2006-2009); el proyecto "Globalization, Educational Reform and the Politics of Equity and Inclusión in 12 countries" del Instituto Paulo Freire coordinado por C.A. Torres (UCLA-California) y mi participación activa en la red Cyted-Riaipe (Red Ibero-Americana de Investigación en Políticas Educativas).

Mi interés por la institución universitaria, como se puede observar en lo expuesto, atraviesa el interesante territorio de las políticas, nacionales y transnacionales, llegando hasta el pensamiento y práctica de algunos de sus protagonistas -concretamente el profesorado y el impacto social que pueden tener sus concepciones-.

En segundo lugar, mis reflexiones en torno a la universidad como institución real y simbólica al mismo tiempo. Institución que ocupa un papel y tiene un significado social que, posiblemente, se desdibuja en ocasiones. Institución robusta, grande y de innumerables tentáculos habitada por seres, muchos, que distribuimos formas de entender, formas de hacer y formas de ser. Constituimos pues una realidad múltiple que configura múltiples realidades, todas ellas existentes, ciertas y demostrables. Este interés me lleva a buscar otras concepciones y miradas a esta realidad que no por definida o consensuada está finalizada. Creo que, desde esta perspectiva, se debe entender la fragilidad. Los sujetos son –somos- frágiles en tanto que somos también instituciones o, mejor dicho, que ocupamos posiciones dentro de las instituciones, posiciones que nos hacen socialmente más vulnerables o que, por el contrario, nos conceden situaciones favorables. Y las instituciones son, al fin y al cabo, un entramado de convenciones sociales, en última instancia invenciones humanas, productos materiales y simbólicos de nuestra imaginación instituyente (Castoriadis, 1994:64 y ss).

En este sentido quiero tomar la universidad como un espejo, pero un espejo dinámico –móvil- que también me invita a traspasarlo, como en un cuento, para mirar más acá o más allá de la necesidad y la contingencia y cocinando, puede, una receta diferente de la representación.

Desde mi punto de vista en la institución universitaria resuenan muchas cosas; su tradición, por una parte, entendida como el peso de la historia. Por otra, y muy importante, la fuerza con la que las políticas educativas la mueven en ocasiones y, actualmente, las políticas transnacionales que tensan y afectan la actuación y, por supuesto, las individualidades, subjetividades, líneas de pensamiento y prácticas. También la sociedad de la información y el conocimiento.

En tercer lugar, una mirada (estrábica) al profesorado guiada por la idea comúnmente aceptada de que existen unos modos o líneas generales en el quehacer docente que perfilan su autonomía: el experto técnico, el profesional reflexivo[1] y el intelectual crítico (tomo esta clasificación de Contreras 1997, pero existen otras) situado en cualquier ámbito o nivel de la educación.

En este sentido, de muchas de las lecturas realizadas, me llamaron poderosamente la atención y me ha llevado a una importante reflexión la obra de Gore *Controversias sobre las pedagogías* y su sistemático análisis, partiendo de los regímenes de verdad de Foucault, de las pedagogías crítica y feminista como discursos radicales[2] y de la concepción de pedagogía que abarca tanto la formación como la visión social dice textualmente: "La fragmentación de los discursos podría derivarse del trabajo universitario, en el que puede desarrollarse toda una carrera académica sin necesidad de leer, escuchar o ver discursos alternativos" (Gore, 1996:26).

Considero esta afirmación como un reto que hay que tener presente. De algún modo en este trabajo soy consciente de que intento mirar viendo otra manera de ser docente y parto del no-saber. Considero que es un discurso diferente sobre el que no tengo conocimiento y vivo el presente proyecto como un proceso y un espacio de aprendizaje y de cambio individual. Por una parte, podría decir que me atrevo con algo desconocido para demostrar, en este trabajo académico, que soy capaz de investigar lo que para mí es nuevo e imprevisible.

En cuarto lugar, el tema del poder y la potencia reguladora de la pedagogía. Gore manifiesta, analiza y estudia cómo determinadas pedagogías, y en concreto la crítica y la feminista, actúan con el poder deseando reemplazar otros dis-

[1] Como reflejo posteriormente, el enfoque reflexivo asume la naturaleza artística de la práctica educativa.
[2] Gore (1996:23) se refiere a la pedagogía radical en la que distingue dos pedagogías. Una, "la que se defiende", relativa a las reivindicaciones al proceso de producción del saber de la pedagogía radical, y la otra, "la del argumento", relativa al proceso de producción del saber evidente en el mismo argumento.

cursos por el suyo propio, al mismo tiempo que reflexiona sobre la naturaleza reguladora propia de los discursos de la pedagogía y afirma: "Esta situación discursiva de la pedagogía introduce otro tema del libro: la dificultad para eliminar los aspectos reguladores de la pedagogía es abrumadora, por lo que las posibilidades de "emancipación" y de "liberación" en nombre de la pedagogía (suponiendo que sepamos qué significan estos términos y a quién hay que liberar o emancipar de qué) están restringidas en parte por su misma inclusión en la pedagogía." (Gore, 1996:28). Surge, por lo tanto, el tema de lo disciplinar: ¿Sería posible disminuir el efecto regulador abriéndose a otras disciplinas, en este caso a las artísticas? ¿Le puede interesar a alguien disminuirlo o eliminarlo? ¿Puede ser la práctica artística un régimen de verdad?

En quinto lugar, ¿sería posible mejorar ciertos aspectos de las prácticas actuales? Yo, como docente, intento tener un conocimiento actualizado, me planteo y replanteo las cosas. No sería justo decir que alguien que tenga esta profesión la considere "irreflexiva" pero también es verdad que hasta el mejor pensamiento puede constituirse como herramienta vacía; es posible que hasta yo misma, o nosotros, entre el uso y el abuso, la vaciemos de significado. Por ejemplo, siguiendo el argumento de los regímenes de verdad y las tecnologías del yo, se refiere Gore a la figura de la enseñanza reflexiva utilizando el ejemplo del diario de clase -práctica extendida y común en la actualidad que todos utilizamos- y dice: "Aunque la redacción de un diario se considera como una experiencia valiosa, tanto para los formadores de maestros como para sus alumnos, también puede tener consecuencias negativas. Por ejemplo, los diarios pueden funcionar como una forma de confesión, de terapia o de ambas cosas. En relación con estas prácticas modernas, Foucault decía que resumen el poder disciplinario, dado que la persona se presta a facilitar su subjetivación mediante una forma de racionalidad que hace hincapié en la necesidad de abrirse por completo. Cuando estas prácticas se sitúan en el contexto de las relaciones de autoridad, como en la pedagogía, «uno se confiesa en presencia, real o imaginaria, de un personaje que prescribe la forma de confesión, las palabras y ritos mediante los que debe efectuarse, que valora, juzga, consuela o compromete»" (Rose, 1990:240, citado por Gore, 1996:172-173).

Desde esta perspectiva, y teniendo presente la importancia de la reflexividad, las profesoras y profesores podríamos estar induciendo a que los alumnos escriban aquello que nosotros queremos oír; podríamos estar llevándolos por te-

rrenos pautados de pensamiento. ¿Cómo hacerlo para que los alumnos y alumnas digan lo que no tenemos previsto, lo que no queremos oír dentro de una institución como la universidad? ¿De qué manera con el diario reflexivo podemos estar induciendo a que se escriba lo que queremos oír?

En sexto lugar, a través de lo argumentado y abriendo otro punto importante en el camino de desaprendizaje y reflexión emprendido, pasando de los discursos correspondientes a grandes líneas, macrodiscursos pedagógicos que de algún modo nos determinan como docentes, a los microdiscursos correspondientes a las narraciones, prácticas e intuiciones. ¿Existen otras maneras de entender la docencia desde otras sensibilidades? ¿Incluso en la institución universitaria que, como dice Gore, posee siempre algunas intenciones reguladoras? En este sentido considero de vital importancia entender que es imposible la existencia de formas de diferencia, sean personales, profesionales o culturales que existan de forma absolutamente neutral y aséptica y completamente libres de las relaciones de poder; pero sí es posible reflexionar sobre ello y ver qué límites existen y que barreras podrían dejar de existir. Es en este sentido, también, que el colectivo de profesorado estudiado puede hacer aportaciones desde su mirada artística.

No puedo negar que autoras como Jennifer Gore con sus obras *Controversia entre las Pedagogías* y el capítulo *Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en Pedagogía*[3] (entre otras) o Maxinne Greene -y muy concretamente su obra *Liberar la imaginación* (entre otras)- me han ayudado a comprender el valor de arriesgarse a reflexionar sobre el mundo concreto al que se pertenece. Y no deja de ser un reto y un camino que muchas veces dudo tomar ya que, como profesora, formo parte de un sistema que en muchas ocasiones me es difícil analizar porque "El «sujeto» se identifica entonces con el contexto y se hace impensable la posibilidad de estar fuera del sistema. Es más, el poder se ejercita "a través de la incesante mirada reflexiva de nuestro propio autoescrutinio psicológicamente educado" (Rose,1989:208). Este sujeto, al ser asumido por su matriz social, se identifica con ella y teóricamente no se lo puede distinguir de la misma; está por tanto efectivamente perdido o muerto." (Fendler, 2000: 77).

Y es en el proceso de esta reflexión y de la mano, entre otras, de Greene cuan-

[3] En general todos los capítulos de la obra *El desafío de Foucault* de Popkewitz, T. y Brennan, M. (compiladores) me han abierto unas nuevas posibilidades.

do afirma: "Para mí (como para tantas otras personas), las artes aportan nuevas perspectivas del mundo vivido. Según yo misma los veo y los siento, los encuentros instructivos con las obras de arte se traducen a menudo en una sorprendente desfamiliarización de lo normal y lo corriente (...) Y, de vez en cuando, cuando me hallo en presencia de una obra de la «frontera» (de un lugar que estaba fuera del alcance de mi experiencia hasta mi entrada en contacto con dicha obra), me sumerjo en toda clase de reconceptualizaciones y revisualizaciones." (Greene, 2005:16).

En séptimo lugar, desde mi modo, ingenuo inicialmente, de entender el significado del hecho artístico, lo relaciono con dos dimensiones diferentes: la desobediencia y la complejidad. La desobediencia, por una parte, como (in)disciplina[4] característica, por otra parte, del aspecto dinámico y fluido de lo denominado artístico - propio de las artes- que más allá de su actividad productiva de creación está participando creativamente –muchas veces al margen de debates de grandes palabras- en la construcción de lenguajes y metalenguajes, episteme, métodos y cuestionamientos desde la propia práctica. El segundo aspecto que relaciono es el de la complejidad. Considero la actitud artística como abierta a la incertidumbre y dispuesta a la no linealidad. Es justamente en ese aspecto que quiero mirar sus implicaciones con la educación.

Regresando al lugar común, la docencia universitaria, aparece el actual tema de las competencias. Sin pretender analizar la naturaleza de las mismas quisiera hacer una reflexión. La retórica de las competencias propone un lenguaje, un discurso, que puede ser performativo en el sentido que lo utiliza Austin -esto es, que tiene notables efectos sobre las políticas y las prácticas porque no sólo las describe sino que actúa sobre ellas-. Por lo tanto me pregunto sobre el lenguaje –o los lenguajes- ¿Es posible desde otras sensibilidades un discurso que demonte el imaginario dominante y que, al mismo tiempo, sea instituyente de otras perspectivas?

Existen, desde mi punto de vista, diversos niveles discursivos que afectan el tema de la profesionalización docente y sus aspectos relacionados. Un primer nivel que se concreta en estándares, cualificaciones y políticas de evidencias que pretende ofrecer y asegurar calidad desde una determinada perspectiva y con una mirada muy concreta. Un segundo nivel lo encontraríamos en el dis-

[4] Entiendo (in)disciplina como una "sana desobediencia" a lo establecido. En ningún momento dudo de la potencia disciplinar de las artes.

cernimiento sobre lo que posiblemente hay detrás del discurso de competencias.

El profesorado universitario es un agente de la cultura, en tanto que desarrolla procesos muy complejos en el ámbito institucional, como profesional intelectual para las tareas de docencia, investigación, extensión y gestión de proyectos que posee rasgos de identidad muy definidos en cuanto a la diversidad de profesiones en el mundo. Como ecosistema laboral y profesional, dadas sus particularidades en la institución universitaria, influyen en la elaboración de la propia identidad profesional del docente universitario, marcada por los encargos, funciones y actividades laborales que cumplen (Marcelo, 1992; Imbernon, 2001; Zabalza, 2002).

Zabalza (2002) explica que la identidad del profesorado universitario como profesional tiende a construirse sobre la producción científica y/o las actividades académicas que producen mérito y beneficios tanto económicos como profesionales. La identidad profesional del profesorado universitario está constituida por una connotación ética y moral de su acción social, cultural y política al ejercer el papel de agente de formación de cultura en un marco organizativo definido para tal fin por la sociedad y donde la docencia es el escenario natural de tal identidad, que está imbricado por el resto de procesos que integran el ámbito universitario.

La idea de la que parto en el presente trabajo es que en el fondo del debate yace una teoría del sujeto, una teoría del saber o conocimiento y una teoría de la relación entre ambas -es decir una teoría del poder- y , además, un imaginario colectivo, por lo tanto, me aparto de la preocupación académica y política por la que el profesorado universitario se ha definiendo con los parámetros de lo "que debe ser" desde determinados discursos relacionados con las hegemonías ideológico-culturales, para acercarme a la significación interna de unas determinadas prácticas.

Poner en evidencia las prácticas de los profesores comprometidos con lo artístico es tensar lo pedagógico y abrir las posibilidades para el diálogo, los debates y la probabilidad de conectar la teoría de quienes escriben sobre pedagogía crítica con la práctica de quienes la concretan en el aula (Gore, 1996:25).

Propuesta y dilemas de la investigación.

Mi propuesta parte de abordar el arte y la educación sin intención de hacer del arte (o de la educación) un objeto. Se trata de estudiar la acción artística como una forma de pensamiento en la educación. Por lo tanto, como preguntas marco del trabajo aparecen las siguientes ¿Qué forma de pensar y de educar es el arte? ¿Qué tipo de subjetividades produce? Pretendo preguntarme cómo, con respecto a la educación, el arte en tanto forma de ser del pensamiento afecta y modifica la práctica educativa.

Me propongo pensar el arte y el cuerpo en su relación con la complejidad educativa y, además, con la producción de subjetividad contextualizada en el ámbito al que pertenece este estudio.

En el mundo actual ciertas prácticas culturales, sociales y económicas ejercen su poder sobre las personas y las colectividades mediante representaciones estandarizadas que fijan e imponen una subjetividad. Asignan un tipo de deseo y un tipo de consumo que son asépticos y generan algo similar a una estetización capitalista. El arte me interesa entonces como forma de resistencia y distancia crítica. Creo que el arte piensa de otro modo el cuerpo individual y social y, al hacerlo, piensa también de otro modo la producción de subjetivización.

Considerando los aspectos comentados, me propongo indagar las concepciones y las líneas tanto de trabajo como de pensamiento de un grupo de profesoras y profesores universitarios en torno a la universidad, al conocimiento y al saber pedagógico.

1. ¿Existen prácticas didácticas no visibles ni explicitadas, llevadas a cabo por docentes universitarios que tengan relación con el arte o con la perspectiva estética?

2. ¿Puede servir el modelo del artista pedagogo, reconocido en la enseñanza de arte dramático, como base para la reflexión e inclusión estética en la didáctica universitaria en ciencias sociales?

3. ¿Se puede hablar de una perspectiva estética en la situación didáctica-compleja con una fundamentación epistemológica?

4. ¿Se puede hablar de un tipo de profesor/profesora que entra en diálogo y/o trasciende el reflexivo y el crítico?

5. ¿Pueden encontrase en el contexto universitario?

El objetivo del estudio es la búsqueda de un constructo interpretativo alternativo a través del análisis de las prácticas y/o del pensamiento artístico-estético en relación con su campo disciplinario, con los supuestos que maneja respecto a la enseñanza-aprendizaje, con las relaciones entre práctica y teoría y con las relaciones con el saber y la co-responsabilidad educativa y social del profesorado universitario.

Objetivos generales del estudio:

- Mostrar el pensamiento, la percepción y las prácticas del profesorado universitario vinculado con el arte.
- Reconocer y visibilizar nuevas (o diferentes) dimensiones de análisis para una reconceptualización de la práctica de la enseñanza universitaria.
- Recuperar e interpretar las concepciones y prácticas del artista pedagogo.
- Analizar las relaciones arte-conocimiento-forma-didáctica y las categorías emergentes individuales y grupales.
- Aportar al corpus de conocimiento existente sobre las nuevas configuraciones didácticas.
- Elaborar líneas y propuestas de estudio, análisis y reflexión acerca de la docencia universitaria así como de otros ámbitos o campos de conocimiento actuales.

Algunas cuestiones sobre el campo, las disciplinas y los escenarios.

La tendencia general ha sido a encerrar el fenómeno artístico en entidades herméticas como el "mundo del arte", el "*campo* de producción cultural" o la "institución de las artes", convirtiendo la gestación y la producción artística en acontecimientos aislados y regulados por las características propias del ámbito. La manifestaciones artísticas (plásticas, literarias, teatrales, etc.) se vislumbran, entonces, como objetos o mercancías (*commodities*) producidas de espaldas a la historia, al funcionamiento cultural y a las preocupaciones que despuntan en el horizonte moral o educativo del momento.

Tomando como referencia las consideraciones teórico-metodológicas que se derivan del trabajo de Pierre Bourdieu[5] en *Homo Academicus* (1984), se parte del supuesto de que el campo universitario como todo campo se estructura con una lógica propia en la que se articulan los principios de jerarquía y de legitimidad. Estos principios permiten comprender diferencias en el reconocimiento social de instituciones y disciplinas académicas, teniendo en cuenta a la vez la autonomía relativa del campo universitario en relación con otros campos -especialmente, el del poder, como se explica en otro apartado-.

Los principios de jerarquía refieren a la jerarquía social de los agentes (según el capital económico, social y político heredado y actual) y a la jerarquía específica (propiamente cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual), funcionando ambos de modo antagónico.

El "campo social" incorpora a su vez otros "campos", relativamente autónomos de él (y entre sí). Este enfoque permite al autor acotar distintos ámbitos sociales en los que se dan unas reglas del juego específicas: así, se nos habla del "campo intelectual", del "campo artístico" o del "campo universitario", que en los planteamientos que, como defiende el autor, se solapan unos con otros.

La fragmentación del conocimiento en disciplinas ha permitido la profundización del saber en cada campo pero ha restado la perspectiva global y el análisis de las interacciones entre los distintos ámbitos de conocimiento. Morin (2001:18-19) afirma que: "la supremacía de un conocimiento fragmentado entre las disciplinas a menudo hace imposible que se establezcan lazos entre las partes y la totalidad... es necesario enseñar los métodos que permitan captar las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo".

Morin (2001) manifiesta cómo la disciplina es una categoría organizadora del conocimiento científico, y cómo ésta tiende a la autonomía mediante la delimitación de sus fronteras, el lenguaje que construye, las técnicas y a veces las teorías. En está misma línea, Vilar (1997) se refiere a las disciplinas como distintas formas de aproximarse a la realidad y a cómo una de las ambiciones del conocimiento es conectar las unas con las otras.

Pero es cierto que nuestra cultura occidental, y muy concretamente nuestra cultura académica, ha tendido a la fragmentación reasignando diferentes reglas

[5] Abordar el concepto de "campo" es, para Bourdieu, una forma de pensar el mundo social como un conjunto de relaciones efectuadas entre los sujetos.

para diferentes disciplinas. De este modo, nos resulta fácil atribuir a la ciencia todo lo relacionado con la rigurosidad, la seriedad metodológica, la sistematización y, al mismo tiempo, atribuir a lo artístico el desorden, la flexibilidad, el poco rigor o la superficialidad. En esta dirección, el corte de lo relacionado con las ciencias sociales y la educación, en busca de su prestigio, ha querido durante largo tiempo asimilar la metodología científica y lo que para las ciencias ha supuesto avances (biología, medicina etc.) en los estudios relacionados con lo humano o lo social ha supuesto un cierto bloqueo o cierta inadecuación.

Por otra parte, la acusación manifiesta, o dicho de otra manera, de la falta de rigurosidad de lo emocional y/o lo artístico ha contribuido a la marginación, o trivialización, de importantes experiencias educativas y sociales. Así considero que se han mantenido como periféricas perspectivas muy importantes que desde la psicología, la educación o la filosofía han realizado interesantes aportaciones (Dewey, Eisner, etc., han sido más reconocidos por el resto de sus contenidos que por los propiamente artísticos).

En cualquier caso ciencia y arte comparten, desde mi punto de vista, mucho más de lo que los separa. Interpretan el mundo e interpretan los fenómenos, son construcciones humanas que permiten movilizar la creatividad racional, intuitiva e integrativa atendiendo a la perspectiva de Morin (2000, 2001) relacionada con el principio dialógico que entiende los elementos antagónicos como complementarios.

Buscar escenarios para esa complementariedad es una cuestión de actitud, perspectiva y toma de decisiones. En estos escenarios pueden confluir 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 tratada desde muy diversas perspectivas.

El escenario que yo planteo es un escenario que ya existe. Se trata de experiencias y pensamientos que, además, son la coreografía de un encuentro entre distintas disciplinas. Es más, diría que por su coherencia y consistencia es un tipo de encuentro que atraviesa las disciplinas de un modo elegante, práctico y sutil. Transdisciplinariedad en la práctica. Por lo tanto, esa figura etérea de un "profesorado-artista" se convierte en protagonista de este trabajo desde una

mirada que, pudiendo concretarse en otra posibilidad en su interpretación, se construye colaborativamente en lo que sigue en las siguientes páginas.

Imaginarios instituyentes y experiencias pedagógicas.

Las reflexiones anteriores, la construcción colectiva, y la intención de aproximarme a lo oculto y a lo visible del profesorado artista me remiten a una razón interna y sensible. En este sentido propone Maffesoli (1997:24-25) sustituir la representación por la presentación que se preocupa por subrayar la paradoja, la complejidad de cualquier cosa mostrándola. Esto requiere un planteamiento y una postura intelectual que se resista[6] al racionalismo negador que opera mediante la búsqueda de la conceptualización y esta resistencia, desde mi punto de vista, debe dirigirse más a la comprensión que a la explicación de los fenómenos. Así, 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[7].

Lo imaginario[8] según Castoriadis no es un reflejo de una realidad sino que es una creación incesante y se enfrenta a la idea de la estructura como determinante del hacer y el pensar. Así considera que cualquier orden simbólico posee un componente imaginario, es más, lo imaginario utiliza lo simbólico para ex-

[6] Esta resistencia no se da de un modo natural, requiere de intención, entrenamiento y reflexión por parte de la investigadora ya que la formación académica vivida más bien responde a un modo racional y apriorístico.

[7] El término "imaginario" deriva del latín "imaginarius" e inicialmente era sinónimo de "irreal o ficticio". Su utilización como sustanvito –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. Con el estructuralismo[7], a partir de los años 50 del siglo pasado, lo imaginario cae en un gran descrédito en un proceso paralelo a la nueva concepción positivista de las ciencias humanas y sociales. En este contexto cobra una gran fuerza lo simbólico que se afirma como dominante en conjunción con lo real frente a lo imaginario. 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.

[8] Lo imaginario no es monopolio de la sociología. La psicología profunda (C. G. Jung), la antropología (G. Durand), la filosofía (P. Ricoeur), la historia de la religión (M. Eliade) han realizado acercamientos fecundos al problema. Por habitar *la frontera de l interdisciplinariedad*, los pensadores sociales que han estudiado esa franja impensada de la sociedad, como Cornelius Castoriadis, Edgar Morin, Georges Balandier, Michel Maffesoli, Patrick Tacussel, entre otros, no se significan por pertenecer al paradigma normal y dominante. (Celso,. 2006: 8)

presarse y existir. En este sentido habla de un imaginario último o radical común de lo imaginario afectivo y lo simbólico.

Esta imaginación radical se expresa en y por el inconsciente pero, además, determina que existe un imaginario social que se expresa en y por la sociedad. Este imaginario social es instituido e instituyente y con él "el colectivo anónimo de sujetos crea la subjetividad como producto de incorporación (por parte del individuo) de significaciones imaginarias sociales de la sociedad a la que pertenece" (Tello, 2003:15). Estas significaciones sociales son imaginarias al no agotarse en lo racional, por lo tanto, todo grupo humano instituye su propio mundo, su propio sistema de interpretación y construye su identidad (Tello, 2003:15).

Al incluir esta dimensión imaginaria, estoy incluyendo una dimensión parcialmente inescrutable que responde a las variables psíquicas y a las resonancias, como diría Sheldrake, de la presencia del pasado. Por otra parte, la imaginación de la que habla Castoriadis es creadora, instituye realidades y posibilita el cambio; posee una potencia imaginarizante a través de las figuras de contornos imprecisos (como en este caso son los profesores-artistas) que hace posible la instalación de algo nuevo.

La dificultad manifiesta de aproximarse a un imaginario colectivo más allá de lo simbólico-identitario, me implica acercarme a esta razón interna y vital mediante un conjunto de "ideas fuerza", como dice Maffesoli, emergentes en mi trabajo a través de la construcción simbólica (marco teórico-contextual emergente, como explico más adelante) y las experiencias pedagógicas (estudio de casos) ya que éstas son instituidas e instituyentes. "Los términos alternativos están ahora bien planteados: podemos aprehender, desde el interior, las "ideas-eje" que animan, en un momento dado, una situación, un fenómeno, una entidad dada. Lo propio de esas "ideas fuerza" es que aseguran, en profundidad, la relación existente entre lo simbólico, la imaginación, la voluntad incluso, o hasta la intuición anticipada de las cosas que se están realizando." (Maffesoli, 1997:74).

Planteamiento y proceso de la investigación.

La naturaleza introductoria de esta primera parte del trabajo es pertinente con una perspectiva genérica sobre las reflexiones y las cuestiones que lo guían y que, posteriormente, se despliegan punto a punto y, por otra parte, pretende presentar al lector o lectora los aspectos clave que animan su desarrollo.

Según Eco (1992) hacer una tesis significa aprender a ordenar los datos y las propias ideas. La determinación de qué estudiar y cómo significa posicionarse desde una perspectiva o paradigma. Wittrock (1989), por otra parte, manifiesta que toda investigación surge de una determinada perspectiva, de una predisposición desde la convención o la disciplina, que guía una parte del campo de la enseñanza.

La concreción y la focalización también dependen del posicionamiento intelectual y de las decisiones que como investigador o investigadora se vayan tomando. El incluir la búsqueda de una razón interna y sensible en el estudio implica la aceptación personal de estas variables –es decir, implica reconocerlas en el propio sujeto investigador- por lo que implícitamente requiere una perspectiva cualitativa interpretativa que, en este caso, se concreta en un estudio de casos para el análisis de la figura y experiencia del artista-pedagogo en Georges Laferrière y en Feliciano Castillo -ambos provenientes del ámbito universitario-. El interés por casos concretos y reconocidos, que posteriormente detallo, viene determinado por el deseo de aproximación a diferentes formas de ejercicio profesional asociándolo con lo que Maffesoli llama "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).

Como desarrollo en los siguientes capítulos, inicialmente me planteé la importancia de realizar los grupos de discusión como una metodología con entidad propia que pretendía recoger aspectos intersubjetivos y construidos colectivamente constituyentes del marco contextual y del diálogo teórico de los casos a estudiar. Esta puesta en escena responde a una cierta sensibilidad que quiere reconocer que la teoría no nos precede; nos precede la experiencia, la vivencia y la percepción y es a partir de éstas que se crea un cierto sentido. Y este sentido puede ser colectivo, construido conjuntamente.

El planteamiento de la investigación y el proceso de la misma que describo en los siguientes capítulos fue tomando forma durante el propio recorrido, fue creciendo y concretándose -etimológicamente *cum crescere* como aquello que "crece con"- principalmente debido a:

1. La potencia y entidad propia que presentaron los grupos de discusión y la importancia de éstos en el desarrollo del trabajo.

2. La presencia, en los grupos de discusión, de personas conocidas y reconocidas en los ámbitos de la docencia universitaria, la cultura y el arte.

3. La relación y singularidad establecida con los sujetos de los estudios de casos que me llevaron a utilizar diferentes metodologías y diversas aproximaciones. Es decir, una respetuosa adaptación a lo que, en cada caso, era posible o no.

4. El inicio de un estudio biográfico-narrativo *versus* la experiencia o la acción que fue diferente en los dos casos debido a diversas variables, entre ellas la geográfica. En un caso muy próximo al pertenecer a mi propia universidad y, en el otro, muy lejana al pertenecer a Montreal (Canadá).

5. Siguiendo las pistas históricas, la apertura ante mí de muchos aspectos no considerados inicialmente que me remitían a temas aún más complejos de lo que había planteado.

6. Cierto trabajo de sistematización tanto en las aportaciones de los grupos de discusión como en los casos. La creación de un *corpus teórico* (o marco teórico-contextual para el presente trabajo) creado conjuntamente con todas y todos los participantes de los grupos y la sistematización de un *corpus didáctico,* teórico-práctico, a través de todo tipo de materiales, documentos, diálogos y observaciones.

7. Se trata también de un estudio hermenéutico ya que uno de los objetivos es mostrar y comprender el fenómeno artístico en el ámbito universitario a través de acciones, experiencias y sujetos.

De un modo genérico, puedo afirmar que se unen dos deseos:

- En primer lugar, el de mostrar y hacer visibles estas experiencias, prácticas y pensamientos.

- En segundo lugar, el de analizar el impacto de las mismas en diversos aspectos y, concretamente, en el contexto universitario.

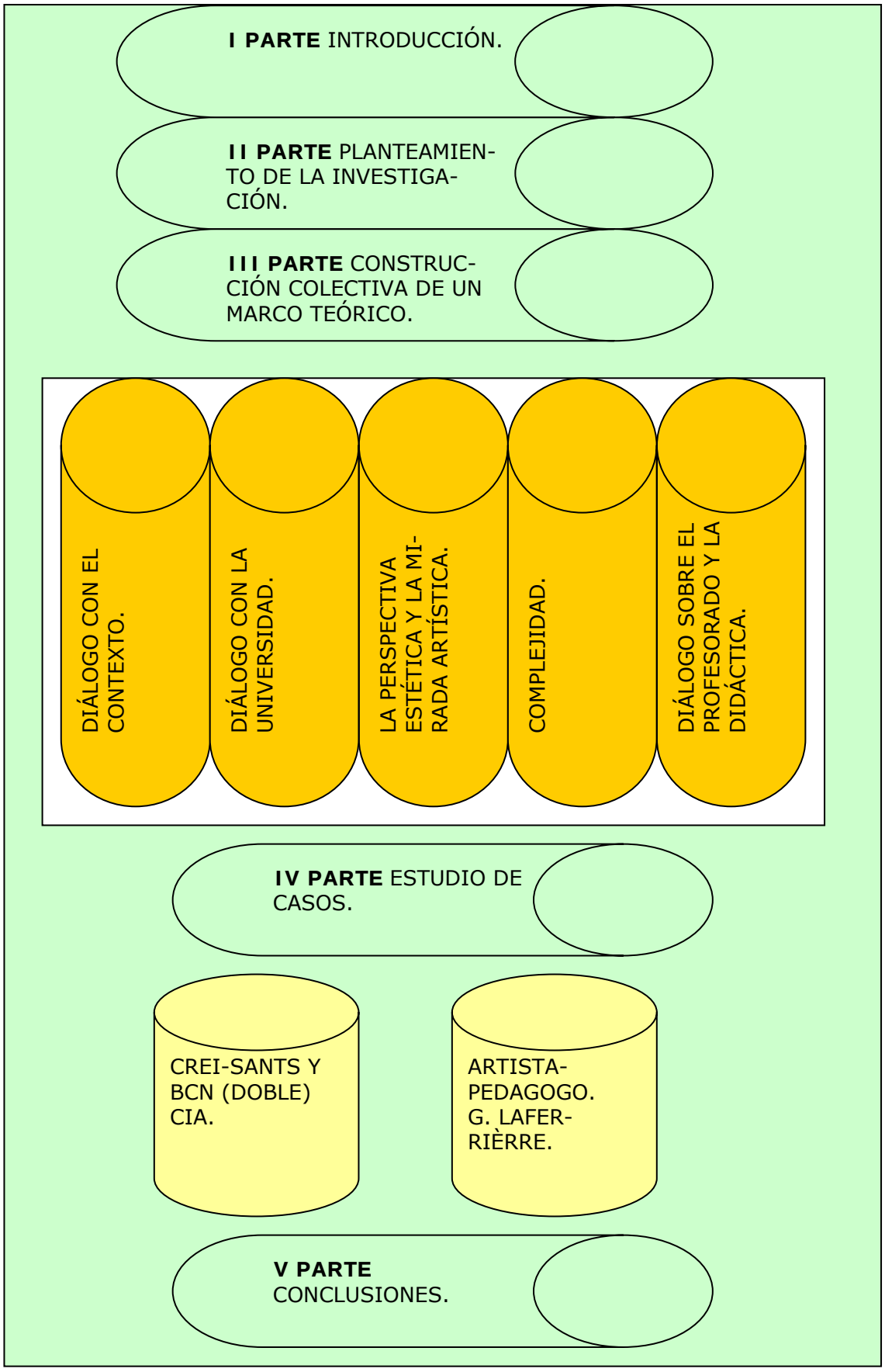
Y concretamente en esta tesis se pretende abordar lo siguiente:

- Análisis, descripción e interpretación de las percepciones y pensamientos de profesoras y profesores universitarios y otros agentes referentes a la relación entre la universidad, el arte y la educación.
- Análisis, descripción e interpretación de la figura del artista-pedagogo en Georges Laferrière a través de sus publicaciones, entrevistas, observaciones, prensa, entrevistas a alumnos y alumnas y grupos de discusión.
- Análisis, descripción e interpretación de la experiencia de Crei-Sants y Bcn (Doble) Cia. de Feliciano Castillo de la Universidad de Barcelona a través de entrevistas, relato autobiográfico, recopilaciones de prensa, documentación varia, observaciones y grupos de discusión.
- Configuración de las constantes didácticas desde una perspectiva artístico-estética de la docencia.

Estructura de la tesis.

La estructura de la tesis, finalmente, tras un complejo proceso de la emergencia de una forma con sentido donde aparecieran todas las voces, incluida la mía, ha sido la siguiente:

Cuadro1: Estructura de la tesis.



Cómo leer esta tesis.

Sobre la estructura de la tesis.

Como se puede observar en el apartado anterior, la composición de este trabajo no responde exactamente al esquema tradicional del diseño de tesis doctorales. Es mi intención en este punto explicar, más allá de lo aspectos señalados en los puntos anteriores, los motivos que me han llevado a esta singular configuración.

Como el lector o lectora del presente trabajo puede observar, aparecen las partes o bloques siguientes:

- INTRODUCCIÓN
- PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
- MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL EMERGENTE
- ESTUDIO DE CASOS: F. CASTILLO Y G. LAFERRIÈRE
- CONCLUSIONES

Podría sorprender que el apartado "Marco teórico-contextual emergente" aparezca después del "Planteamiento y diseño de la investigación". Este hecho se debe a que dicho marco teórico-contextual es a la vez trabajo de campo -es decir, que se creó partiendo de los grupos de discusión de los que emergieron las dimensiones que entraron en diálogo con las fuentes teóricas; por lo tanto, ambos apartados son simultáneos espacial y temporalmente-.

Los motivos concretos que justifican esta necesidad de plantear la cuestión del diseño de la investigación antes que el marco teórico y, por otra parte, la construcción del mismo de un modo emergente vienen determinados por la naturaleza y objetivos del mismo estudio y por los modos de aproximación al campo.

¿Por qué un marco teórico-contextual emergente?

En primer lugar, cuando me planteé este trabajo, y concretamente el análisis de la figura del "artista-pedagogo" a través del estudio de casos, inicié un trabajo -que me ha acompañado durante todo el proceso- de búsqueda de referencias teóricas que respondieran y fundamentaran estas figuras y pensamien-

tos que, considero, caracterizan singularmente unas prácticas determinadas. En este proceso he constatado que en el ámbito de la didáctica la dimensión artística no posee un corpus teórico establecido y reconocido por lo que para el desarrollo de este trabajo tomé la decisión de construir un contexto contextual y teórico de un modo emergente.

Si bien existe, por supuesto, una extensa bibliografía disciplinar sobre arte y sobre educación, ésta empieza a reducirse cuando se trata de aspectos que los relacionen. Esta reducción, en la que podemos encontrar interesantísimos temas relacionados con el arte como recurso educativo (Aymerich, 1983, 1985), con la cultura visual y la educación (Eisner, 1993, 2004; Hernández, 2000), con las artes plásticas y educación (Arnheim, 1979; Balada,2000) o con el teatro y didáctica del texto dramático para la enseñanza de lengua o literatura (Tejerina, 1994; Motos, 1996, 1999) y que, en general, se centra principalmente en la infancia (Vygotsky, 1988),[9] no responde totalmente a la idea inicial del presente estudio ya que es difícil documentar experiencias artísticas de profesoras y profesores en un entorno universitario.

En segundo lugar, este 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. Corresponde a una búsqueda de un conocimiento situado (Haraway, 1995)[10] y, por ello, recurro 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.

Elegir el calidoscopio.

La dimensión artística de la educación y de la didáctica o ese punto en el que ambas disciplinas se hablan y se miran es de difícil delimitación. La educación

[9] Los autores y autoras mencionados en este momento aparecen a modo de ejemplo, es decir, no se pretende en ningún caso dar cuenta de los múltiples e importantes autores y autoras que han tratado estos temas y que he utilizado para el desarrollo del presente trabajo.
[10] 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.

como arte, actitud de vida estética, es un camino fronterizo, poco transitado e indeterminado más contemplado desde disciplinas como la filosofía.

En nuestro ámbito posiblemente es Schön (1992,1998) quien en su configuración del profesional reflexivo la ha tenido más presente y la ha propuesto más claramente. 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)

Me decido, entonces, por una forma calidoscópica[11] en la que práctica, teoría, educación y arte se miren, se reconozcan y se hablen. Por ello consulto a expertos en la materia en Canadá y en España como explico a lo largo del trabajo, mediante los grupos de discusión que, finalmente, determinan el orden y la estructura del estudio. Con ello me aproximo al campo de dos modos: en primer lugar creando un marco inductivo-deductivo pertinente, útil y adecuado y, en segundo lugar, desarrollando y analizando los dos casos del estudio (Feliciano Castillo y Georges Laferrière).

Esta estructura emergente también responde a una preocupación intelectual por la forma[12], 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-.

[11] Etimología de "calidoscopio": καλός *bello*, εἶδος *imagen* y σκοπέω *observar*. Aparato donde se ven bellas imágenes al ser girado. Diccionario etimológico on-line: http://iesgarciamorato.org/Diccionario.htm#C

[12] 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.

I PARTE –PERSPECTIVA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

1. CAMINO Y DESLIZAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Contextualización y aproximación a la problemática de la investigación.

Dice Medina (2005) que hacer inteligible el problema de investigación es hacer "audible" la voz del investigador. Es narrar la experiencia dialogante entre el sujeto que investiga y su dimensión histórico-biográfica.

En este sentido cierto y parcial, considero que esta dimensión histórico-biográfica es una reconstrucción puntual de experiencias, acontecimientos, sentimientos o sensaciones vividas que se miran desde un determinado lugar. Por lo tanto, es necesario contextualizar brevemente el proceso personal que rodea este estudio y el lugar donde me sitúo.

Si quiero reconstruir, en este apartado, cómo surgió el interés por la relación arte-educación-universidad, debo recurrir a mi propia práctica en la educación superior, a los encuentros y desencuentros, a las preguntas y, sobre todo, a los inmensos esfuerzos que en ocasiones he puesto para que todo fuera como yo creía que tenía que ser y al final no resultaba según lo previsto.

Está claro que con el tiempo se aprende. Experiencia es la palabra más parecida a magia que conozco. Pero el intento de comprender e interpretar las situaciones que conlleva el ser docente, trae en sí mismo –como algo entrañable, es decir de las entrañas- nuevas y viejas preguntas. Las preguntas tienen esa naturaleza curiosa que sabe a guindilla, son provocadoras. A veces sólo se trata de dejarse provocar.

Una noche de verano, hace ya tiempo, estaba en un concierto en el Grec[13]. Cuatro muchachos tocaban unos instrumentos rarísimos y ellos también eran un poco extraños. Más allá de lo bien que sonaban pasé mucho rato preguntándome dónde y en qué circunstancias se habrían conocido; si la empatía surgió de inmediato entre ellos o si se fabricaban sus propios instrumentos y casualmente se habían conocido comprando madera en algún mayorista… Posiblemente, aventuro, en el mundo de la música eran conocidos, o puede que en ese mismo terreno fueran también extranjeros. Lo cierto es que me hice más preguntas sobre ellos de las que jamás me haré, por ejemplo, en torno a una

[13] Festival d'Estiu de Barcelona. Teatro, danza y música.

orquesta, a un pianista, a un rockero o a cualquier otro sujeto cuya actividad reconozca de inmediato.

De ese mismo modo fue como empecé a preguntarme por la figura del profesor-artista: en cuanto la conocí o, mejor dicho, en cuanto conocí a algunas personas que respondían a una configuración que nacía del arte y de la educación y que, además, desarrollaban su profesión en la universidad -concretamente en temas de educación-.

Así pues, empecé a aproximarme a lo que después sería este trabajo de tesis desde la curiosidad y la intuición y, como todo trabajo de este tipo, me resultó difícil la concreción del problema a estudiar y más teniendo en cuenta que en cuanto lo artístico aparece en escena surgen los colores, los fuegos artificiales, la creatividad, las posturas radicales, las situaciones incomprensibles y otras múltiples variables que como investigadora te hacen sentir en un barco durante una travesía con mala mar. Mareada.

También hay otro punto que me ayudó a aproximarme a la concreción del estudio: un interés creciente por el tema de la mirada o perspectiva apreciativa (appreciative inquiry)[14] que, desde el ámbito de las organizaciones, estaba trabajando. Esta perspectiva, que parte del arte, trata de la capacidad generativa, apreciativa, que se concreta en la posibilidad de desafiar supuestos dominantes de un contexto, de una cultura, impulsando la reconsideración de lo que habitualmente es aceptado y proporcionando nuevas alternativas. Esta perspectiva, que actualmente tiene como máxima exponente a Dora Fried Schnitman, parte de una mirada sistémica, constructivista y compleja que contempla un nuevo paradigma estético.

Volviendo al camino emprendido sobre la concreción de la problemática, es cierto que parto de una evidencia: soy profesora y pertenezco a este conjunto de profesoras y profesores que trabajamos en temas educativos en la universidad, que al mismo tiempo pertenece a un sistema mayor que es el de la educación superior y que, a su vez, pertenece a otro aún mayor que es la sociedad. Es, por lo tanto, un *habitus* -utilizando el vocabulario de Bourdieu- en el que habitan múltiples maneras de entender la vida académica, la docencia, y diver-

[14] Iniciada por David Cooperrider en los años 80.
[16] Investigar el pensamiento de los profesores, en cualquier ámbito, implica una doble hermenéutica, afirma Elliott (1999: 374), en el sentido de que se trata de interpretar la interpretación que hacen los profesores en una creación o construcción de significados que dan sentido a su mundo.

sas formas de habitar el mundo. Es, por lo tanto, la referencia a un campo profesional que implica una construcción de sentido y significado[16]. Dentro de esta construcción es posible identificar colectivos específicos como es el caso del profesorado-artista. El punto en el que se sitúa esta figura y, por lo tanto, el presente estudio es la intersección arte-educación en la universidad:

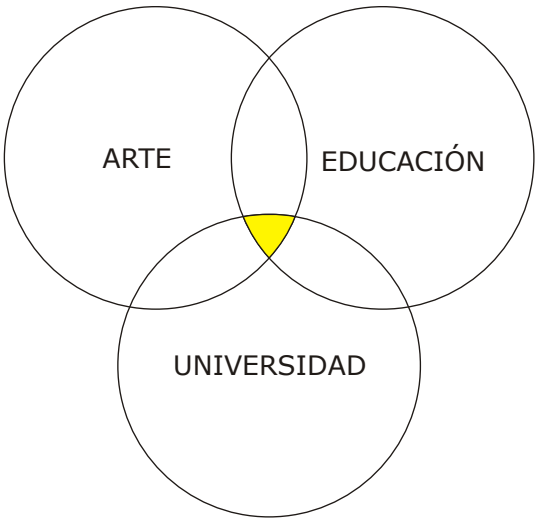


Gráfico 1: Tema de estudio.

Como es propio del trabajo de investigación, he rastreado las principales preocupaciones y temas de estudio existentes sobre el profesorado en busca de antecedentes o referencias que tuvieran incidencia en mi trabajo. Debo decir que si bien los temas son extensos y diversos, muchos de ellos no concretan sus conclusiones en el profesorado universitario sino más bien en la figura del profesorado en general y que aunque algunos de ellos consideran de valor la dimensión cultural del profesorado no concretan una dimensión artística y, además, suelen situarse en lo contextual y no en lo propio de la profesión.

Desde la perspectiva de la investigación didáctica existen múltiples trabajos que han centrado su interés en el pensamiento del profesor. Marcelo (1987) sitúa el origen formal del paradigma de pensamientos del profesor a partir de 1975 con la aceptación por parte de la comunidad científica del modelo de investigación llamado "procesamiento clínico de la información", representado en ese momento por Good, Shulman y Jackson, entre otros, que enfatizan en la intención de comprender el pensamiento latente por sobre el pensamiento observable (Pérez Gómez, 1985).

A partir de ese momento y, partiendo de los estudios realizados por Angulo (1999), Pérez Gómez (1985; 1999), Marcelo (1987) y Porlán y Rivero (1998) entre otros, se pueden distinguir determinadas líneas de investigación. Por una parte, planteamientos centrados en la distinción de la fase preactiva e interactiva de la enseñanza, singularizándose esta última por la complejidad de sus prácticas, caracterizadas por la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la imprevisibilidad, la publicidad y la historia (Torres Santomé, 1991).

De los estudios sobre el modelo de tomas de decisiones emergen hallazgos que permiten afirmar que los profesores planifican, actúan y reflexionan en un proceso cíclico y continuo, aún cuando no sea de forma consciente ni formal (Pérez Gómez, 1985), de modo tal que elaboran un plan que les sirve de marco orientador para la enseñanza interactiva. Otras investigaciones se centran en el estudio de las creencias y teorías implícitas de los profesores acerca de distintos aspectos relacionados con el currículum, con la enseñanza, etc. (Marrero, 1993).

Entre las principales aportaciones elaboradas dentro de los estudios sobre el pensamiento del profesor no pueden olvidarse aquellas líneas de investigación que se ocupan de la caracterización y de la relación entre las creencias (Clandinin y Connelly, 1988), las teorías implícitas (Clark y Peterson, 1986; 1990; Marrero, 1993), el conocimiento práctico personal (Clandinin y Connelly, 1988), el conocimiento práctico (Elbaz; 1983) y las representaciones sociales (Gilly, 1980; Guichard, 1995).

Generalmente, como determina Martínez Bonafé (1995), un pronunciado acento psicologicista es una constante en este ámbito que afecta el sustrato ideológico que envuelve y da sentido a las variables cognitivas del profesor que orientan su pensamiento. En ese sentido las decisiones, creencias y actuaciones del profesorado no se basarían exclusivamente en perspectivas racionales que dirigen su pensamiento sino que, incluidas en la trama cultural, se tendrían en cuenta los análisis de las funciones ideológicas.

Autores como Bruner (1992) realizan duras críticas a la perspectiva representada por la Psicología Cognitiva en sentido estricto, ya que en sus análisis no incluyen la dimensión cultural que se ocupa del significado. Para comprender al hombre, dice Bruner, es preciso comprender cómo sus experiencias y sus actos

están moldeados no sólo por sus intenciones, sino también por su participación en sistemas simbólicos de la cultura.

En este sentido, algunos de los principios que emergen de estos estudios son: la interpretación y valoración de la información que los profesores hacen antes, durante y después de su intervención, relacionados con la dimensión perfectiva[17] que señala Pérez Gómez (1985) cuando se refiere al carácter ético que impregna todo el pensamiento del profesor y que implica el reconocimiento de la influencia del juicio propio, de la información anterior y de sus creencias y valores en todas las instancias de su actividad profesional.

Cole (1999), en esta línea, considera que la mente es co-construida y distribuida. Se puede considerar que la acción está mediada por la situación contextual y que el análisis de la construcción de significados se fundamenta en los acontecimientos. Esto integra lo que Pérez Gómez (1999:212) denomina la "cultura experiencial" y los procesos complejos de construcción de la subjetividad. En relación con el contexto, Popkewitz (1988) considera tres niveles contextuales en la profesión docente: a) el contexto propiamente pedagógico ("formado por las prácticas cotidianas de clase, que completan el transcurrir de la vida dentro de los centros"); b) el contexto profesional (conformado por "un modelo de comportamiento profesional arropado por ideologías y conocimientos que legitiman sus prácticas, condensado por lo general en un tipo de saber técnico"), y c) el contexto sociocultural ("que proporciona valores y contenidos considerados como "valiosos"), (cit. en Benedito, Ferreres, Ferrer, 1995:140).

Los sistemas simbólicos de la cultura, la comprensión de las experiencias, la "cultura experencial" y los contextos de la profesión podrían ser un primer lugar donde ubicar la experiencia artística del profesorado. Aunque no es solamente "fuera" donde hay que buscar esta dimensión como dice Schön al hablar de una variable artística dentro de la propia práctica profesional.

En la búsqueda de un lugar común donde ubicar teóricamente las prácticas que estudio en el presente trabajo -es decir, un punto donde se cruce el arte con la educación y la universidad- recojo, inicialmente, esta dimensión artística propuesta por Schön (1992) en la configuración del profesional reflexivo. Su pers-

[17] La dimensión perfectiva se refiere a la dimensión ética que emerge de lo relacional a través de las influencias en el sentido del *fluir-en o fluir-dentro de*; es decir, el fluir natural e inevitable de las vidas de unos en las vidas de los otros, como relación recíproca y formativa que promueve perfeccionamiento personal y social.

pectiva, desde la práctica, manifiesta: "Si quieren llegar a tener un problema bien definido que encaje con las teorías y técnicas que mejor conocen, deben *construirlo* a partir de los materiales de una situación que, en terminología de John Dewey cabe definir como "problemática". Y el problema de la definición del problema no pertenece a la categoría de los problemas bien definidos. (Schön,1992:18). Y continúa "En este sentido, la definición del problema es un proceso ontológico –utilizando la memorable palabra de Goodman (1990)- una forma de construir el mundo" (Schön,1992:18).

Así pues, Schön me invita a construir el problema como una forma de construir el mundo y, además, me proporciona un punto de partida para esta construcción cuando dice:

- "Inherente a la práctica de aquellos profesionales que reconocemos como especialmente competentes, existe una fundamentación artística.

- 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 intrínsicamente 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).

En este contexto donde se destaca el "arte" de una práctica se evidencia la existencia de variables que operan a un nivel más holístico y que se determinan como artísticas. Así "La enseñanza, en sus aspectos más prácticos, requiere habilidades parecidas a las que se necesitan en ciertas actividades artísticas" (Atkinson y Claxton, 2002:17). Asimismo Claxton (2002:51) determina cómo la Ilustración ignoró implícitamente aquellos medios "que no eran tan asépticos y cognitivos, sino que eran más corporales, sensoriales, efectivos, místicos o estéticos –en una palabra, intuitivos-."

Para la aproximación al problema de mi estudio, son determinantes estas ideas que proceden de la acción profesional, de la reflexión y de la intuición que sitúan procesos complejos, como dice Claxton (2002:69), en un cierto ámbito de lo artístico: "Lo que se constata al estudiar la intuición es que la sensibilidad estética, física, medioambiental y emocional son *formas de cognición*: son modos

válidos de conocimiento que, debidamente entendidos y desarrollados adecuadamente, no subvierten el pensamiento racional sino que lo complementan."

Pues bien, desde la perspectiva mencionada, desde la profesión, la reflexión y la docencia se recurre al "arte", a lo "intuitivo" y a lo "emocional" para explicar ciertos aspectos que recogen, cuando menos, fenómenos que quedan sin explicación; por lo tanto, en este orden de asuntos decido ubicarme en el punto más real que pueda encontrar en el que la dimensión artística quede evidenciada. Es así como decido acercarme a "artistas". Pero no a cualquier artista, ya que estoy buscando esta intersección que he comentado (arte-educación-universidad). Busco a artistas que sean profesores o profesoras y no en cualquier ámbito, sino en la universidad y sobre ellos empiezo a plantearme una serie de interrogantes: ¿Qué aportan estas perspectivas artísticas más allá de utilizarlas cuando no sabemos cómo expresar un fenómeno?[18] ¿Qué relaciones mantienen con sus contextos universitarios o institucionales? ¿Qué vivencias avalan lo artístico? ¿Son construcciones creadas en el contexto académico-universitario? ¿Qué determinan en relación con estas habilidades complejas comentadas anteriormente? ¿Qué incidencias tienen en lo didáctico?

Aproximación a los sujetos del estudio.

Tal y como ocurre en lo cotidiano, en la vida institucional también me he sentido atraída por algunas personas por su manera de hacer, por su planteamiento de lo institucional, por su dinamismo o por su creatividad. Por su experiencia. Y eso ha sido una constante en mi vida. Me atraen los artistas. Todos y todas las que se han cruzado en mi camino me han abierto alguna puerta nueva ¿Por qué no en la universidad? A través de este pensamiento, y volviendo a la teoría de conjuntos y sistemas, descubrí que algunos habitaban en la pequeña intersección entre arte y educación en la universidad.

Esos atractores extraños fueron, desde el principio, Georges Laferrière y Feliciano Castillo; cada uno de un modo diferente y en contextos diferenciados. Debido a lo anterior los considero casos únicos y así los trato en esta investigación.

[18] En ningún caso manifiesto que los autores mencionados "no sepan expresar un fenómeno", sino que hago una generalización que desde mi punto de vista parte de conceptualizar lo artístico desde lo no-artístico.

Por una parte Georges Laferrière había configurado y encarnado al "pedagogo-artista" que, inicialmente, es una persona con formación en arte dramático y en pedagogía y, en su caso, profesor universitario[19] en el ámbito de la didáctica[20]. Por otra parte, Feliciano Castillo, catedrático de la Facultad de Formación del profesorado[21], fundador y director del centro de Recursos Crei-Sants[22] y creador y director de la compañía de teatro Bcn (Doble).

Había decidido aproximarme a sujetos que encarnaran lo artístico y lo educativo en la universidad. Y así inicié mi acercamiento a sus personas, a sus experiencias y también a mis intenciones.

Por otra parte, hay preguntas que pueden resultar evidentes: ¿por qué pensar en dos casos? ¿Por qué no uno? ¿O tres? Cualquiera de estas opciones podría ser correcta; sin embargo, para mi trabajo existieron varios motivos que me impulsaron a esta decisión:

- En primer lugar contacté con Georges Laferrière, al que le propuse la idea inicial. Aunque el caso en sí era suficientemente importante, cabía la posibilidad de que se considerada una "importación de modelos".

- Cuando contacté con Feliciano Castillo y pude constatar que su experiencia sería una gran aportación para mi tema de estudio, me pareció una muy buena alternativa para el punto comentado -es decir, que equilibraran el tema de lo local y lo global-.

- Cuando empecé a aproximarme al campo entendí que ambas experiencias comprendían múltiples dimensiones e interpretaciones y, además, emergía una dimensión ética importante ya que eran personas que participarían aportando su nombre y su experiencia. Por lo tanto, debía tener presente la implicación, la dedicación y la exaustividad necesaria en el tratamiento de sus experiencias. En este sentido el incluir otros casos de estudio, en este contexto y para este trabajo, superaba mis posibilidades reales.

[19] Universidad de Quebec en Montreal (UQAM).
[20] Como se verá más adelante, imparte formación en otros muchos ámbitos.
[21] Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo (Universidad de Barcelona).
[22] Formado por niños y niñas, con discapacidad, profesores y profesoras, familiares y actores profesionales.1977-2002.

- Comprendí, en el proceso de acercamiento, que cubrían áreas complementarias que ayudarían a dar una visión compleja y un contrapunto. Si bien la presente investigación no pretende generalizar, si ambiciona una riqueza demostrable en la presentación e interpretación de los datos.

- De los apartados anterior se desprende, implícitamente, mi intención de mirar unas experiencias y, de ellas, lo sensible y denso de unas vivencias y pensamientos educativos en un contexto determinado. Por lo tanto, se tratarían profundamente.

- En lo referente a la propia naturaleza de la investigación, los estudios ya no tiene como finalidad la predicción y el control sino la descripción, la comprensión y la interpretación de los casos particulares, dando pie a la investigación histórico-hermenéutica, crítico-social, etc. Desde esta perspectiva, recurrir a casos singulares y particulares está justificado.

Como explico en diversos apartados de la introducción del presente trabajo, a través del estudio de estos casos y de la generación de un marco teórico-contextual he tenido la intención de evidenciar, de mostrar y de analizar un conjunto de prácticas, pensamientos y vivencias que se encuentran en la intersección arte-educación-universidad. Así entre los sujetos del presente estudio se debe tener en cuenta la construcción colectiva realizada por los grupos de discusión cuyos participantes han sido seleccionados e invitados respondiendo a los criterios de inclusión que en el apartado metodológico se especifican.

Interrogantes y objetivos del estudio.

> "Las hipótesis de trabajo no son verdaderas o falsas, son sensatas o insensatas, funcionan o no funcionan." (Wagensberg, 2005:40)

Hago mía la afirmación de Wagensberg en la concreción de la problemática sustantiva[25] emergente del análisis concreto de un sector de la realidad social, cul-

[25] La teoría sustantiva involucra el estudio de un fenómeno ubicado en un contexto situacional particular, mientras una teoría formal emerge del estudio de un fenómeno determinado en muy diferentes tipos de situación.

tural o educativa, tal cual ella se manifiesta en la práctica y no a partir de conceptualizaciones previas realizadas desde alguna de las disciplinas ocupadas del estudio de lo humano (Martinez, 1997). Las preguntas o problematizaciones de la investigación no son expresiones declarativas tipo hipótesis, sino expresiones sensatas de interés y de intenciones. En este punto, por lo tanto, pretendo justificar la aproximación a los dilemas que he propuesto en la primera parte.

Así quiero relacionar las preguntas planteadas para este estudio con los objetivos del mismo:

1) ¿Existen prácticas artístico-didácticas no visibles ni explicitadas, llevadas a cabo por docentes universitarios que tengan relación con el arte o con la perspectiva estética?

    - Mostrar prácticas y experiencias educativas que, desde el arte, se han llevado a cabo en el contexto universitario.

    - Mostrar, comprender e interpretar el pensamiento, la percepción y las prácticas del profesorado universitario del ámbito de la educación vinculado con el arte.

2) ¿Puede servir el modelo del artista pedagogo de G. Laferrière, reconocido en la enseñanza de arte dramático, como base para la reflexión y la inclusión estética en la didáctica universitaria en ciencias sociales?

    - Contextualizar esas prácticas en el marco de la UQAM (Universidad de Quebec en Montreal).

    - Recuperar e interpretar las concepciones y prácticas del artista pedagogo G. Laferrière.

    - Contextualizar esa práctica social, ideológica y biográficamente.

3) ¿Pueden servir las experiencias artístico-educativas de F. Castillo como base para la reflexión e inclusión estético-artística en la didáctica universitaria en ciencias sociales?

    - Recuperar e interpretar las concepciones y prácticas del artista pedagogo en el contexto de la Formación del Profesorado de F. Castillo.

- Mostrar, analizar e interpretar la experiencia de Crei-Sants (Centro de Recursos para la Educación y la Investigación del barrio de Sants) y del grupo teatral Bcn (Doble) Cia.

- Contextualizar esas experiencias en el marco de la Universidad de Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado.

- Contextualizar estas experiencias social, ideológica, práctica y biográficamente.

4) Desde el arte y la educación, ¿qué relaciones epistemológicas, institucionales, transgresoras, científicas y relacionadas con el saber coexisten en el contexto universitario?

    - Reconocer y visibilizar las dimensiones de análisis para una reconceptualización de la práctica de la enseñanza universitaria desde la perspectiva artística situada.

    - Mostrar el pensamiento, la percepción y las prácticas del profesorado universitario vinculado con el arte.

    - Visibilizar, desde esta perspectiva, los valores y las relaciones educativo-artísticas y teórico-contextuales.

5) ¿Qué saber pedagógico emerge del saber artístico? ¿Se puede hablar de un tipo de profesor/profesora que entra en diálogo con el reflexivo y el crítico?

    - Analizar las relaciones arte-conocimiento-forma-didáctica y las categorías emergentes individuales y grupales.

    - Analizar las configuraciones docentes-didácticas que emergen de lo artístico.

Sobre la perspectiva de la investigación.

Las cuestiones sobre la perspectiva de la investigación, si bien surgen naturalmente desde el inicio de la misma y constituyen una reflexión importante, también se moldean en función de los objetivos del estudio y de las relaciones con los sujetos implicados.

Saber situarse en la investigación puede constituir, como en mi caso, una búsqueda constante del saber nombrar o nombrarse y posicionarse en la perspectiva global y en las partes de la investigación. Preguntarme qué quería contar y cómo me supuso un cierto tiempo de parálisis creativa que se contoneaba desde la creación de textos y notas hasta la concreción del lugar adecuado desde el que debía partir como sujeto que quiere conocer.

A pesar de que siempre existe una parte interesada[26]en la persona que investiga, una parte que quiere conducir y predeterminar, mi perspectiva y mi postura en la investigación han partido de las posibilidades de aproximación a los sujetos siendo fiel a unas intenciones iniciales que, también, han variado a lo largo del proceso.

Por otra parte, adentrarse en una figura fronteriza como el artista-pedagogo supone dirigirse a la tierra de nadie, o a la tierra de todos, ya que ésta relaciona disciplinas con una gran trayectoria, tradición y producción. Este fenómeno dificulta aún más el posicionamiento que, por coherencia, debe ser transdisciplinar y este lugar que empieza a ser común en la investigación cualitativa responde más a las perspectivas teóricas de los investigadores que a la naturaleza de lo investigado[27].

> "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 y García, 1999:31-32)

Afirma Pérez Serrano (1994:17) que "el paradigma que adoptemos va a condicionar los procedimientos de estudio que se sigan en la investigación. Es evidente que cada paradigma mantiene una concepción diferente de lo *qué es* la investigación: *cómo* investigar, *qué* investigar y *para qué* la investigación".

Desde la perspectiva del paradigma cualitativo no se desligan pensamiento y realidad y, además, se tiene la conciencia de una realidad construida por las

[26] Villoro (1982:265) dice que "El carácter desinteresado de la ciencia es un mito. Todo conocimiento obedece a un deseo, como todo conocimiento responde a unos intereses concretos que varían en cada caso. (..) Nuestra necesidad de realizar nuestros fines y valores, y no el desprendimiento de ellos, es lo que nos impulsa tanto a la ciencia como a la sabiduría."

[27] Me refiero, con este comentario, a la naturaleza interdisciplinar de la figura del artista-pedagogo, como figura en la frontera como tal y que, considero, difiere de la posición transdiciplinar de la investigación cualitativa en general.

relaciones intersubjetivas. El objeto de la investigación cualitativa es un "objeto que habla" - en palabras de Bourdieu, (1987:58)-. Entre el sujeto de la investigación y el objeto que habla se establece una relación de interdependencia y de interacción.

Pretendo justificar, pues, la selección de la investigación cualitativa y la concreción metodológica adoptada, el estudio de casos, en torno a su dimensión onto-epistémica, a la reflexión personal, a las decisiones relativas a la metodología y al compromiso ético-creativo.

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- 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).

Este debate incluye el cruce paradigmático entre la interpretación, el constructivismo, la filosofía hermenéutica, los estudios culturales, el post-estructuralismo y el postmodernismo, por citar algunos de los géneros que entran en juego. En esta situación, la escritura de la investigación no puede considerarse un acto marginal o un modo mecánico de dar cuenta de los hechos a través de evidencias.

Esto torna aún mas comprometida la tarea de organizar un discurso representativo y comprensible acerca del uso de las técnicas cualitativas en el trabajo de campo. Una tarea relevante, si de lo que se trata es de lograr transmitir una visión del trabajo del investigador y la investigadora como un arte de la invención y la evidencia; tarea que implica comunicar los principios que rigen el trabajo de investigación y su aplicación en diversos contextos, antes que su aplicación mecánica de acuerdo con normas preestablecidas.

Es más, cuando se está ante prácticas educativas y sociales que generan nominaciones, como es el caso, se está ante un saber vivo de la experiencia que sabe "significarse y autorrepresentarse, que tiene conciencia del sentido de lo

que pone en práctica y que, al no encontrar en la realidad existente palabras adecuadas, inventa otras nuevas para decirse de forma diversa" (De Vita 2008:28). Ello moldea también mi deseo de saber y hacer en esta investigación de diversas maneras relacionadas directamente con la dimensión epistemológica acerca de la tensión entre el sujeto y la realidad que intenta reflejar. Relación que nunca es directa, inmediata ni objetiva ya que en ella intervienen múltiples mediaciones simbólicas, versiones del mundo e imaginarios. En este sentido reproduzco aquí el diálogo imaginado de Nelson Goodman acerca de las estrellas (Ibáñez, 2005:80):

> Pregunta: ¿La Osa Mayor ha sido hecha, ha sido constituida, por una determinada versión del mundo?
>
> Respuesta: No, la Osa Mayor ha sido hecha por la naturaleza, esto es evidente.
>
> Pregunta: Entonces, segunda pregunta: ¿La naturaleza ha hecho de la Osa Mayor «la Osa Mayor»?
>
> Respuesta: No, la Osa Mayor ha sido hecha «Osa Mayor» a partir del momento en que cierta configuración fue detectada y se la denominó «Osa Mayor».
>
> Pregunta: Pero ¿qué es eso que fue hecho por la naturaleza y que estaba ahí, esperando que se transformase en «Osa Mayor», desde una determinada versión?
>
> Respuesta: Pues, una constelación, claro, una constelación particular. Pregunta: ¿Ha sido hecha «constelación» por la naturaleza? Respuesta: No, ha sido hecha «constelación» por una versión que ha distinguido entre ciertas configuraciones de estrellas y ha llamado «constelación» a un tipo de configuración.
>
> Pregunta: Bueno, está claro que la naturaleza ha hecho las estrellas pero, ¿ha hecho de las estrellas «estrellas»?
>
> Respuesta: No. Han sido hechas «estrellas» por una versión que ha distinguido, bajo el término general «estrellas», determinadas agregaciones de partículas o de objetos en el cielo que tienen talo cual aspecto.
>
> El diálogo podría seguir así indefinidamente, pero, para concluir, quien está dialogando con Goodman, dice:
>
> Podemos seguir así hasta que usted se canse. Pero, bueno, lo que me resulta claro es que, usted, lo único que consigue demostrar, señor Goodman, es que sin versiones del mundo las estrellas no existirían en «tanto que estrellas». Pero, desde luego, existirían estrellas.
>
> Y Goodman contesta:
>
> Si usted quiere... Pero, estrellas que no son, «en tanto que estrellas», estrellas que no son «en tanto que algo que se mueve» o «en tanto que algo que brilla», elementos, objetos que no son «en tanto que algo», resulta que no son nada. O son «en tanto que algo» o no son nada. Si usted se está refiriendo a la existencia de algo, lo llame como lo quiera llamar, o bien lo hace desde una determinada «versión del mundo» o bien es como si no se estuviese refiriendo a nada...

Otra tensión que aparece en mí como investigadora es una dimensión personal-política ligada a la relación que surge con los sujetos durante la investigación (una variable ética). En el caso de esta investigación no incide en una posición de privilegio[28] de la investigadora sobre los sujetos y ésta es una situación singular. Los sujetos del estudio son profesores y profesoras universitarios no anónimos y reconocidos con posiciones laborales estables dentro de la academia y, por lo tanto, se produce una relación horizontal que no endeuda a las personas implicadas. Mi dilema ético se centra en cómo mantener cierta distancia, en cómo sobrellevar los dilemas humanos, emocionales, éticos o políticos que conviven en una investigación, llegando a una justa medida de términos, de juicios de valor y de escritura.

Otro punto que determina la perspectiva de la investigación es la intención de relacionar el estudio con una imaginación sociológica -es decir, buscar la interpretación desde un imaginario social-. Dice Mills[29] (2000:25-26):

> "La imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de la diversidad de individuos (…) La imaginación sociológica nos permite captar la historia y la biografía y la relación entre ambas dentro de la sociedad. Esa es su tarea y su promesa."

Considerar que la acción individual, del profesorado por ejemplo, tiene una importancia y un impacto en la transformación social y concretamente abriendo el espacio de posibilidad a la figura fronteriza del "artista-pedagogo" se diseña una imaginación instituyente que es, por lo tanto perteneciente y no perteneciente, al mismo tiempo, a la institución. Esta perspectiva ha generado en mi trabajo decisiones importantes, entre las que cabe destacar el intento de ubicación de los casos de estudio en un marco contextual-teórico generado emergentemente por personas implicadas.

Sobre la investigación cualitativa.

La investigación responde a tres premisas fundamentales que son indispensables en un proceso investigador de corte cualitativo y además permiten entrar

[28] El privilegio que poseo como investigadora es el discurso, la palabra hablada y escrita, que son considerados medios "emancipadores" por la etnografía postmoderna. No es poco.
[29] La primera edición de esta obra data de 1959.

en el mundo de las ideas, pensamientos y vivencias profesores, profesoras y artistas participantes:

- Considerar a las personas investigadas como sujetos participantes del proceso de investigación y no como objetos a investigar.
- Introducirse en el mundo interior de las personas, representar sus universos profesionales.
- Usar la subjetividad, la capacidad de empatía y de relación para captar el mundo de significados, vinculaciones y desarrollos subjetivos, como también para crear el proceso por el cual se hace posible el reconocimiento y la aceptación de la función investigadora.

Ruiz Olabuénaga (1999:23) recoge las siguientes características de la metodología cualitativa:

- Su objetivo es la captación y reconstrucción de significado.
- Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico.
- Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible.
- Su procedimiento es más inductivo que deductivo.
- La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora.

El paradigma cualitativo utiliza un proceso interpretativo personal, orientado a "comprender la realidad". Por lo tanto, la singularidad de los procedimientos de análisis de los datos cualitativos va unida a la importancia que tiene el componente artístico. Es un proceso singular y creativo, en el que las habilidades y tareas propias del proceso analítico se unen a las posibilidades creativas e intuitivas de la investigadora.

Según Denzin y Lincoln (1994:2), la investigación cualitativa tiene una "multitud de métodos para el enfoque, que debería ser interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio". Dicho de otra manera, debo interpretar los fenómenos con los significados que tienen para las personas implicadas. No obstan-

te, como señalan Guba y Lincoln (1994) y también Angulo (1999), existen numerosos niveles de análisis que permiten establecer características comunes en esta diversidad de enfoques y tendencias. Los niveles serían los siguientes:

- **Nivel ontológico:** Consideramos la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción.
- **Nivel epistemológico:** Asumimos la vía inductiva. Partimos de la realidad concreta y los datos que ésta aporta para llegar a una teorización posterior.
- **Nivel metodológico:** Tiene un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través de la cual se recaban las distintas visiones y perspectivas de los participantes. No obstante se entiende que es un proceso cíclico de retroalimentación.
- **Nivel técnico:** Utilizamos como técnicas la entrevista y los grupos de discusión ya que nos permite a partir de la comparación constante, generar y validar una teoría.
- **Nivel de contenido:** La investigación cualitativa cruza todas las ciencias y disciplinas de tal forma que es apropiada para el desarrollo teórico y la aplicación en el ámbito educativo.

Cuadro 2: Niveles de análisis.
Adaptado de Rodríguez, Gil y García (1996)

Las características de la investigación cualitativa están orientadas hacia:

HOLÍSTICO	EMPÍRICO	INTERPRETATIVO	EMPÁTICO
Contextualizado Orientado al caso (entendido el caso como un sistema limitado). Resistente al reduccionismo y al elementalismo. Relativamente no comparativo, lo que pretende básicamente es la comprensión más que las diferencias con otros.	Orientado al campo. Énfasis en lo observable, incluyendo las observaciones de los informantes. Se afana por ser naturalista, no intervencionista. Preferencia por las descripciones en lenguaje natural.	Los investigadores se basan más en la intuición. Los observadores ponen la atención en el reconocimiento de sucesos relevantes. Se entiende que el investigador está sujeto a la interacción.	Atiende a los actores intencionalmente. Busca el marco de referencia de los actores. Aunque planificado el diseño e emergente, sensible. Sus temas son émicos, focalizados progresivamente. Sus informes aportan una experiencia vicaria.

Tabla 1: Características de los estudios cualitativos.
(Elaborado a partir de Stake, 1995:47) y citado por Rodríguez. Gil, García (1999:47)

Los diversos trabajos que intentan delimitar y clasificar las numerosas corrientes existentes y enfoques en la investigación cualitativa constatan la existencia

de un pluralismo metodológico. La clasificación realizada por Lather (1992:89), es la siguiente:

PREDECIR	COMPRENDER	EMANCIPAR	DECONSTRUIR
• Positivismo	• Interpretativo • Naturalístico • Constructivista • Fenomenológico • Hermenéutico • Interaccionismo simbólico • Microetnografía	• Crítico • Neo-marxista • Feminista • Específico a la raza • Orientado a la práctica • Participativo • Freiriano	• Post-estructural • Post-moderno • Diáspora paradigmática

Tabla 2: Clasificación investigación cualitativa.

Decisiones metodológicas.

> "Dicho de manera más precisa, esta relación con el mundo se traduce en *la función* que el investigador asigna consciente o inconscientemente a su práctica y que dirige sus estrategias de investigación: los objetos que elige, los métodos que emplea. Etcétera. Uno puede elegir como objetivo la comprensión del mundo social, en el sentido de comprender por comprender. Por el contrario, uno puede buscar técnicas que permitan manipularlo, con lo cual pone la sociología al servicio de la *gestión del orden establecido.*" (Bourdieu, 2002:86)

Las decisiones metodológicas y la relación con el mundo que se establece en una investigación vienen determinadas por los objetivos e intenciones de la misma y por los supuestos epistemológicos y éticos que, como investigadora, establezco. Otro aspecto destacable es de la posibilidad que cada situación, al ser investigada, ofrece a los investigadores -es decir, el propio escenario y sus protagonistas proporcionan pistas sobre la metodología a seguir-.

Como he ido exponiendo, por otra parte, me anima una intención más próxima a la comprensión que a la explicación, más cercana a la presentación que a la representación y en este sentido puedo afirmar que las decisiones metodológicas no se toman únicamente al inicio de la investigación ya que las continuas decisiones durante el proceso -que es de una naturaleza viva, dinámica y a veces sorprendente- alteran cualquier planteamiento realizado a priori:

> "Toda investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador. (Pitman y Maxwel 1992:753, citado por Rodríguez, Gil y Flores «1999: 61»)

O como manifiestan Rodríguez, Gil y Flores (1999:63) "los procesos, al igual que los diseños de investigación cualitativos, a menudo emergen de la reflexión del investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad objeto de estudio".

Si se entiende el diseño en su acepción extensa como una planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para contestar a las preguntas planteadas, entonces se convierte en un puente entre la cuestión de investigación y la respuesta que se le da. Como señalan Denzin y Lincoln (1994), el diseño sirve para poder alcanzar el objetivo propuesto (en Rodríguez, García y Gil 1999:61).

Son, por lo tanto, cuestiones relevantes la concreción de las intenciones del estudio y la opción por un método de acercamiento a la realidad y, en este caso en particular, la metodología cualitativa requiere un contacto y una implicación humana muy considerables, así como una responsabilidad y un compromiso ético. La investigación cualitativa es más penetrante, más sensible, más cercana, y puede llegar a implicarse más que otras modalidades y más, en el caso –como el de mi estudio- en el que las personas y sus experiencias son tomadas "como ejemplo o caso de estudio".

Es en este aspecto que he considerado que los elementos que debían caracterizar mis decisiones metodológicas, además del propio objeto de estudio, debían responder a:

- La comprensión de las diferentes realidades y contextos de los sujetos que reflejan puntos de partida epistemológicos, históricos-contextuales, ideológicos y lingüísticos diversos.
- La presentación de una visión holística, al concebir a la investigación como una problemática integral, pero considerando las diferencias individuales.
- La visión de la realidad con múltiples interpretaciones viables siendo las que se realizan en la presente investigación una de sus posibilidades.
- La interdisciplinariedad derivada de la inclusión y cruce de aspectos educativos, docentes, artísticos, históricos y biográficos.

- La posibilidad de emergencia y contemplación de variables y dimensiones no previstas, potenciando la sensibilidad fenomenológica.

Como investigación naturalista, la entiendo como un proceso de comprensión de situaciones y personas reales y de forma natural, de modo directo a través de narraciones, entrevistas y observaciones e indirecto incluyendo las miradas y los relatos de terceros. Los naturalistas presentan "lo más fielmente posible cómo siente la gente, qué sabe, cómo lo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender (Guba, 1978:3)[31]".

De igual forma que comparto una cierta visión naturalista, asumo como propia una actitud comprensiva. Dilthey (1944) citado por Martínez (1989:190), afirma que "la vida humana no puede ser comprendida como una máquina, según ha sugerido Hobbes, ni se puede explicar tan sólo como un sistema orgánico al estilo de otras formas de vida". De este modo, comprender significa ir más allá de lo manifiesto, de lo que se presenta a los sentidos, implica establecer relaciones cruzadas entre fenómenos, buscando una percepción integral del fenómeno abordado, respetando su naturaleza y diversidad. Estos aspectos determinan, por otra parte, mi propia personalidad investigadora que incluye variables sensibles e intuitivas en el sentido que manifiesta Maffesoli (1997:190): "la "intuición intelectual" toma en consideración la vida sensible, lo hace incluso integrando la parte de racionalidad de ésta y, al mismo tiempo, no duda en hacer intervenir la dimensión subjetiva inherente a cualquier reflexión sobre el hecho social."

Por otra parte, el hecho de contar, desde un principio, con la colaboración de los sujetos para mi investigación es también determinante para la selección de estudio de casos como método, ya que éste implica "el examen intensivo y con profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno, es decir, es un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social" (Anguera 1987)[32].

Un estudio de casos, por lo tanto, es una investigación ideográfica centrada en la persona y en sus propias características. Es el estudio de "la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 1998:11).

[31] Citado por Martínez (1989: 194).
[32] Citado en Pérez Serrano (1994: 80).

Existen variadas formas de desarrollar un estudio de casos; por ejemplo, en educación, los casos de interés los constituyen las personas y los programas de estudio de los cuales lo que interesa comprender es lo que tienen de único y lo que tienen de común. "Salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entornos habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos" (Stake, 1998:15).

Atributos de los estudios de caso:

GUBA Y LINCOLN (1981)	HELMSTADTER (1970)	HOAGLIN Y OTROS (1982)	STAKE (1981)	WILSON (1979)
Descripción densa.	Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica.	Especificidad.	Inductivo.	Particularista.
Fundamentación en la situación.	Los resultados son hipótesis	Descripción de las partes interesadas y los motivos.	Multiplicidad de datos.	Holístico.
Holísticos y vivos.	El diseño es flexible.	Descripción de temas clave.	Descriptivo.	Longitudinal.
Formato: tipo conversación.	Puede aplicarse a situaciones problemáticas	Puede sugerir soluciones.	Específico.	Cualitativo.
Alumbra significados.			Heurístico.	
Construye sobre conocimiento tácito.				

Tabla 3: El estudio de casos.
Fuente: Pérez (1994: 92)

Andrés (1980:166), muestra claramente la relación propia de la investigación de estudio de casos, citando a Lewin y su obra "Psicología tipológica", publicada en 1936, donde Lewin resalta el valor del caso particular en oposición a la tendencia universalista de la época. Establece, asimismo, una íntima relación entre la ley y el caso particular, sacándolo de su tradicional significación aleatoria y restituyéndole su verdadero valor. Afirmaba que "si consideramos el caso singular como regido por leyes, entonces el conocimiento científico puede efectuarse a partir de él sin la mediación de casos promedios obtenidos de un gran número de casos históricos".

En cualquier caso, asumo como prioritaria la comprensión e interpretación de los casos. "El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último" (Stake, 1998:20).

Generalmente el estudio de caso "se basa en el razonamiento inductivo; lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. Así pues, la ejecución de un estudio de caso por parte de un investigador educativo puede estar motivada por múltiples propósitos". (Rodríguez, García y Gil 1996:98).

Guba (1983) considera que a través del estudio de caso se puede conseguir algunos de los siguientes objetivos que corresponden también a los resultados de mi investigación:

1. Hacer una crónica, o sea, llevar a cabo un registro de los hechos más o menos como han sucedido;

2. Representar o describir situaciones o hechos;

3. Enseñar, es decir, proporcionar conocimiento o instrucción acerca del fenómeno estudiado;

4. Comprobar o contrastar los efectos, relaciones y contextos presentes en una situación y/o grupo de individuos analizados.

Concretamente para mi estudio he tenido presente que los sujetos que participaban, Georges y Feliciano, presentaban ciertas características:

1. Son casos que presentan una clara dialéctica con su entorno y un considerable impacto.

2. Feliciano y Georges han tenido disponibilidad y capacidad de relato.

3. Posibilidad temporal por parte de los informantes, y por mi parte, para poder llevar a cabo el estudio.

4. Asegurar criterios de credibilidad del estudio a partir de la participación de personas vinculadas a través de los grupos de discusión, entrevistas y otros relatos.

Concretando el tipo de estudios de casos de mi investigación, recurro a la tipología determina por Stake, (1998:16-17).

- Intrínseco: el caso está preseleccionado y permite discernir y centrarnos en los temas más específicos. El caso representa a otros casos o puede ilustrar un rasgo o problema particular. Buendía (1998:257).

- Instrumental: el caso es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de la persona investigada en sí.

- Colectivo: casos individuales que se coordinan entre si, no necesariamente sobre el mismo tema.

Considero que, dado que los casos son preseleccionados y además representan a otros casos o puede ilustrar un rasgo o problema particular (Buendía 1998:257) se trata de un estudio de casos intrínseco.

Adelman y Otros (1980) en Pérez Serrano (1994:101) destacan las siguientes ventajas del estudio de casos:

1. Los estudios de casos son "realidad fuertes" pero difíciles de organizar. Esta fuerza se produce porque los estudios de casos se configuran en armonía con la propia experiencia del investigador, proporcionando así una base "natural" para la interpretación. Su fortaleza yace en la atención a la sutileza y complejidad del caso.

2. Los estudios de casos admiten la complejidad y posibilitan las interpretaciones alternativas.

3. Los estudios de casos, considerados como productos, pueden formar un archivo de material descriptivo lo suficientemente elaborado y valioso como para iniciar otras líneas de investigación o interpretación.

4. Los estudios de casos presentan datos de investigación en u accesible públicamente, de fácil utilización.

El estudio de casos, pues, responde al posicionamiento de la presente investigación y mantiene las siguientes características:

Carácter Inductivo/deductivo	Se parte de realidades concretas, de personas, de situaciones de las que emergen los datos. Ello supone que la teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta, no que se utilicen los datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas
Multiperspectiva	Se parte del supuesto de que existen muchas realidades que no pueden ser consideradas de forma unitaria, lo que da lugar a una diversificación en la interpretación de dicha realidad. Todas las perspectivas son valiosas dado que no se busca la verdad absoluta sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
Objetividad/subjetividad	El investigador cualitativo debe apartar sus propias creencias y actitudes, contemplando los hechos como nuevos ante su mirada. En suma, no debe partir de ideas preconcebidas, aunque éstas inevitablemente existan. Se debe tener presente la inter-subjetividad.
Humanista	El investigador cualitativo debe apartar sus propias creencias, prejuicios, actitudes, contemplando los hechos como nuevos ante su mirada.
Comprensión	Su objetivo es conocer y comprender las relaciones internas existentes en los fenómenos que estudia.
Intensiva	Aboga por estudios intensivos en pequeña escala. Se busca averiguar lo que es único y específico en un contexto determinado y lo que es generalizable a otras situaciones.
Visión holística	Se abarca el fenómeno objeto de estudio en su máxima globalidad.
Sensitiva	La interrelación entre investigador y objeto investigado genera un proceso de influencia mutua. Por esta razón, es conveniente interactuar de un modo natural y no intrusivo, sin condicionar los testimonios, posibilitando la fluidez y la confianza.
Contexto natural	La información se genera en la situación natural, pues ningún fenómeno social puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y contextuales.
Diseño emergente	El diseño de la investigación es emergente, flexible y desestructurado, elaborándose a media que avanza la investigación. Se siguen líneas orientadoras pero no reglas de procedimiento. El problema inicial se va reformulando constantemente, en función de la incorporación de nuevos datos.
Abierta	Se aplican técnicas abiertas de recogida de datos por adaptarse mejor a las influencias mutuas y por ser más sensibles para detectar las singularidades y características y para lograr una óptima comprensión.
Validez	Se enfatiza en la validez de los resultados, frente a la generalización de los mismos, aunque eso no quiere decir que no se preste atención a la fiabilidad y objetividad de la investigación.

Tabla 4: Características de los estudios de caso.

Fuente propia: elaborado a partir de Taylor y Bogdan (1987); Anguera (1995); Alonso (1998) y Ruiz Olabuénaga (1999).

Sobre la comprensión, la representación y la interpretación.

Ya Nietzche (1873) puso en duda la posibilidad de "aprehensión" de la verdadera esencia de las cosas y, por lo tanto, criticó la concepción referencialista y designativa de nuestro lenguaje así como las nociones de correspondencia sobre verdad y significado. Para él la verdad era: "Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos (...) una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes" (Nietzche, 1991:25). Por lo tanto, no es nueva la idea de que no existe un punto neutral en el que apoyar nuestras ideas: "La idea de conocimiento como representación exacta se presta naturalmente a que se entienda como que ciertas clases de representaciones, ciertas expresiones, ciertos procesos son básicos, privilegiados y tienen carácter de fundamento. Las críticas a esta concepción (...) se ven confirmadas por argumentos holísticos de esta forma: no podremos aislar elementos básicos a no ser basándonos en un conocimiento previo de toda la estructura dentro de la que ocurren estos elementos. Por eso no podremos conseguir que la noción de representación exacta (elemento por elemento) sustituya a la realización con éxito de una práctica" (Rorty, 1989:290).

Por lo tanto, el procedimiento a utilizar por parte de la investigación social y educativa no sería la "explicación objetivante" sino la comprensión, entendida como identificación del sujeto y el objeto. A diferencia de la explicación[33], que se modela bajo la forma de un juicio determinante y que somete lo particular a lo general, la comprensión se apoya en la reflexión que parte de lo particular y busca un universal que podría corresponderle pero que no necesariamente existe o preexiste.

Las acciones humanas, según Dilthey, deben ser investigadas mediante un procedimiento hermenéutico. Se hace referencia a ellas como significativas o no y a través de la determinación de sus significados específicos es posible redescribirlas en contextos diferentes y darles nuevos sentidos. En el caso de las acciones, lo que se debe determinar es cuáles han sido los pensamientos, motivos, creencias y deseos que las acompañaron. Para ello sería preciso asociar las ex-

[33] Dice Morin que, a diferencia, de la concepción únicamente antagonista de la relación comprensión/explicación, deberían estar dialógicamente unidas (2006:164) y que éstas poseen una complementariedad espontánea (2006:165).

periencias del sujeto cuya vida se intenta comprender con nuestras propias experiencias internas; pero es precisamente en la distancia temporal y reflexiva -dice- que es posible la auténtica actitud comprensiva.

Es con los trabajos de Gadamer (1991) y Taylor (1987), que se da un giro en el pensamiento hermenéutico. En primer lugar porque ambos rebaten la idea de que la hermenéutica constituya simplemente una técnica o un modo de interpretar cuya meta sea la fundamentación de una metodología. Con sus propuestas nos trasladamos del lugar de la interpretación como conjunto de reglas para la generación del conocimiento histórico, al de la interpretación en tanto que condición de posibilidad de todo conocimiento. Según estos autores, la hermenéutica habla de algo intrínseco a nuestra condición humana, a la estructura básica de nuestra experiencia vital. Para cada sujeto, la experiencia del mundo y de sí mismo constituye siempre una experiencia en tanto en cuanto la existencia se da en un contexto y una tradición, ambos aspectos constitutivos de nuestro modo de estar en el mundo. Antes que una fuente de prejuicio o distorsión de la realidad, son las condiciones que hacen posible interpretar y dar sentido a cada experiencia vital, lo que significa que no podemos vivir sin interpretar constantemente, sin atribuir significados.

Según Gadamer (1991) es en la conversación que negociamos y generamos nuevos significados. La "comprensión" consiste para él en un diálogo infinito que permite reconfigurar permanentemente nuestras perspectivas de mundo y que da lugar a nuevas interpretaciones que nos acercan de unos a otros significados. La comprensión dice Morin (2006) "es el conocimiento que hace que un sujeto sea inteligible no sólo para otro sujeto, sino también para todo aquello que está marcado por la subjetividad y la afectividad (Morin, 2006:162).

El modo con el que comprendemos, la interpretación, viene también determinada por la presentación y la representación de acontecimientos y experiencias. Desde el estructuralismo constructivista Bourdieu (1981) considera las representaciones como la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, a partir de las estructuras generadas por las relaciones sociales. Anteriormente, en 1973, Bourdieu y Passeron habían rechazado el concepto de representación social por considerarlo como una ingenuidad de las filosofías

sociales del consenso, aunque posteriormente retomaron esta idea dada la relevancia que en su teoría otorgan a las relaciones sociales[34].

Posiblemente, desde una concepción intersubjetiva, una de las aportaciones más evidentes la constituye el interaccionismo simbólico, que reivindica al sujeto como constructor de lo social. Para Mead (1963. Cit. en Marc y Picard; 1992) el individuo se experimenta a sí mismo como tal, pero a partir de adoptar el punto de vista de los otros o del grupo social al cual pertenece. Este concepto implica la interiorización del punto de vista del otro, a partir de una interacción mediatizada por símbolos que son significativos. Las aportaciones de Mead desde el interaccionismo simbólico se pueden resumir:

a. Enfatiza la noción de realidad simbólica distinta de realidad natural, y por lo tanto susceptible a ser creada o transformada.

b. Anticipa una visión epistemológica que cuestiona lo que es o no es científico, determinando el criterio de "objetividad" como una construcción simbólica.

c. La naturaleza social del lenguaje y la naturaleza simbólica de la realidad entran a formar parte de lo investigable.

Lo simbólico, en cualquier caso, no puede tratarse en este trabajo sin remitirse a lo imaginario, en su consideración postestructuralista de Castoriadis y Meffesoli entre otros, y que abre otras posibilidades. La imaginación hace estallar tanto la teoría de la determinación del ser como del saber. Las conclusiones principales que se derivan de su trabajo son en primer lugar que la imaginación es el origen de lo que puede ser representado y pensado, el origen de lo llamado racional. En segundo lugar, que la propiedad fundamental del ser humano es la imaginación libre y desfuncionalizada. Con ello, emerge la cuestión de la creación de sentido y lo que está en juego ahí es toda una reinterpretación de la idea filosófica de verdad. Porque la verdad, dice Castoriadis, no es correspondencia, no es adecuación: es el esfuerzo constante por romper la clausura en la que estamos y de pensar algo distinto; y pensar no ya cuantitativamente sino más profundamente, de pensar mejor.

[34] En las que reconocen la coexistencia de representaciones dispares entre los distintos grupos sociales en función de intereses que son diferentes y a veces conflictivos (Ibáñez, 1988: 73).

Mafessoli habla de un saber erótico que ama lo que describe intentando encontrar su razón interna y sensible dejando que las cosas sean como son y subrayando su complejidad y su potencia paradójica. Así propone la sustitución de la representación[35] por la presentación que redunda en el carácter vitalista de determinadas experiencias y limita el racionalismo negador.

Reflexiones sobre la investigación: imaginación y sentido común.

Antes de pasar a detallar las estrategias de recogida de información, quisiera compartir ciertas reflexiones acerca de la presente investigación.

Tal y como he comentado, la pretensión de recuperar el concepto de imaginación de Castoriadis ha marcado de modo importante mi trabajo y mi posición como investigadora.

Para Castoriadis la imaginación es una verdadera aptitud ontológica propia de los seres humanos (en sus dimensiones psíquicas y socio-históricas), el origen de las formas y de los significados de la realidad. Este imaginario instituyente es, por definición, inalcanzable para una investigación dado que:

> "En el origen hay una ruptura creativa de aquello que de ahora en adelante se revela irreductible a cuanto lo precede, hay una instauración, cada vez inaugural, de algo que es capaz por sí mismo de determinarse a sí mismo" (Ciaramelli, 2002:58)

Por lo tanto, mi intención de acceder al imaginario instituyente (marco contextual-teórico) que posibilita la aparición de casos de estudio (espacios de creación) es limitada y parcial. Es así como me pertenece la perspectiva de Haraway (1995), reclamada desde el feminismo, que insiste en que la mirada no es un instrumento controlador situado en ninguna parte, sino que puede estar encarnada, corporizada y ser parcial. Si no es posible estar simultáneamente en todos las posiciones, tampoco es posible estar totalmente en una.

También el sentido común, y una mirada honesta, tienen un papel importante en el desarrollo de la investigación. La posición ontológica presente e individual.

[35] "En efecto, la representación ha sido, en todos los ámbitos, la palabra clave de la modernidad. " (Maffesoli, 1997: 24).

> "Tanto si se defiende una postura relativista como si no, es verdad que si ponemos la mano al fuego nos quemamos; es verdad que los campos de exterminio han existido; es verdad que 2+2=4; es verdad que la discriminación de género existe; es verdad que no podemos prescindir del concepto de "la verdad"; y es verdad que negar la verdad de todo esto es, propiamente, insostenible." (Ibáñez, 2005:55).

Los supuestos y las tensiones que determinan las condiciones de posibilidad de la experiencia y las prácticas de libertad (Foucault) en situación de investigación, podrían ser tratados por los modos de representación y la propia escritura. Escritura que puede pretender no ser totalitaria, siendo sensible y porosa; que respete al máximo la intención de los sujetos a través de una debilitación del sujeto anunciador. Pero este juego de debilitamiento relativo (soy inevitablemente autora de lo que escribo) es también limitado y parcial ya que depende, de nuevo, de mi propio imaginario instituyente y de mi razón sensible.

Si bien las paradojas son irresolubles, por definición, si que existe un movimiento o desplazamiento ya que pensar detenidamente, pensar seriamente, implica cambiar de pensamiento (Foucault) y ese tránsito empático he intentado transmitirlo en la investigación. Las relaciones que se establecen, afectivas y de poder[36], por el hecho de investigar, no son siempre fáciles de identificar y no se eliminan tomando conciencia de la propia posición o mirada, simplemente- en el mejor de los casos- se evidencian.

Así, que la metodología y la recogida de información, que aparecen escritas de un modo lineal, han seguido un movimiento pendular entre la condición de sujeto y su situación y experiencia (las dos partes del trabajo de campo); entre lo abstracto y lo concreto con el objeto de elaborar una visión general que se aproximara a los supuestos subyacentes, al imaginario instituyente, remitiéndose unos casos concretos.

Dimensión ética y compromiso creativo de la investigación.

Es necesario tener presente la importancia de la dimensión ética de la investigación cualitativa en general y el planteamiento comprometido y responsable que guía mi investigación. Este planteamiento se basa en la mirada apreciativa

[36] Según Gramsci (1975) todos los hechos sociales y culturales son espacios de poder: el trabajo y las demás actividades vitales, la sabiduría, el conocimiento, la sexualidad, los afectos, las cualidades, los bienes y sus creaciones.

y positiva sobre lo estudiado que se centra en una actitud intelectual que no confunde una postura crítica con una búsqueda de defectos o problemas, sino que pretende mostrar y abrir las experiencias y pensamientos – es decir, dejarlos ser lo que son-.

La propia naturaleza de la investigación cualitativa viene determinada por las actitudes intelectuales, por los supuestos epistemológicos y por los objetivos y se debe entender de un modo amplio ya que como dice Sandín (2003:207) "El investigador se ve obligado a tomar decisiones que requieren un posicionamiento ético, y sin embargo en muchas ocasiones dichas opciones no se abordan desde este punto de vista, sino como medidas prácticas, metodológicas o estratégicas acerca del proceso de investigación."

De modo genérico las principales cuestiones éticas quedan identificadas en la siguiente tabla:

Keino-Kilpi y Toumaala, 1989)	**House, 1990**	**Deyhle, 1992**	**Punch, 1994** **Christians, 2000**
Identificación del problema a estudiar.	Respeto mutuo.	Naturaleza de las relaciones.	Consentimiento informado.
Elección de métodos y diseño de investigación.	No coerción y no manipulación.	Cruce de fronteras Rol del investigador.	Engaño/fraude.
Recogida y procesamiento de la información.	Apoyo hacia los valores democráticos y las instituciones.	Intercambio de información reciprocidad.	Privacidad y confidencialidad.
Responsabilidad científica y fin de la investigación.		Explotación: efectos del investigador sobre la comunidad.	Credibilidad.
		Confidencialidad Recursividad del proceso de investigación.	Confianza y traición.

Tabla 5: Principales cuestiones éticas relacionadas con el proceso de investigación cualitativa (Sandín 2003:209)

Dadas las características concretas de las personas vinculadas a la presente investigación, el rol que adopté partió de la claridad y la sinceridad en todos los sentidos: desde la propia naturaleza y objetivos de la investigación hasta las dudas o contradicciones que, como investigadora, me iban surgiendo. El hecho de que muchos de ellos, profesores y profesoras, tuvieran una amplia experiencia en investigación educativa, por una parte me facilitaba la labor y, por otra, me exigía un posicionamiento investigador bien fundamentado.

Los criterios éticos referidos a los aspectos metodológicos para esta investigación han sido:

Criterio	Explicación
Negociación	Entre los participantes y la investigadora sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.
Colaboración	Entre los participantes y la investigadora de modo que toda persona tuviera tanto la posibilidad de participar como de delimitar los límites de dicha participación en la investigación.
Confidencialidad	Tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea) como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.
Imparcialidad	Sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.
Equidad	De tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado, ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
Compromiso con el conocimiento	Compromiso colectivo e individual de indagar y mostrar hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

Tabla 6: Criterios éticos de la investigación.
(Tomados y adaptados de Simons 1987, 1989; Kemmis y Robottom 1981 y Angulo 1993).

Por otra parte, he tenido en cuenta, principalmente, el consentimiento informado. Todos los y las participantes fueron informados adecuadamente de los objetivos del estudio, se les solicitó su colaboración desinteresada y se les invitó a participar activamente según su disponibilidad e interés. Así mismo, se les solicitó su autorización para la publicación de su nombre y las grabaciones o registros de las sesiones. Posteriormente se les remitió las transcripciones y algunos informes parciales para contar con su aprobación.

La dimensión ética va acompañada, en este estudio, del compromiso creativo en diversos sentidos. En primer lugar, el compromiso personal que implica investigar con personas reconocidas, que prestan su experiencia y se ofrecen a compartir su saber de un modo público -como es el caso de una tesis doctoral- y, en segundo lugar, la responsabilidad de ensayar un trabajo creativo sobre sujetos creativos en el terreno de los artístico y educativo. Aunque siempre, en el terreno de la investigación, se parte de los supuestos epistemológicos, mo-

dos de ver y entender el mundo, el compromiso creativo implica cierta suspensión de juicio y una amplia flexibilidad metodológica.

Desde la implicación, la proximidad, la confianza y el compromiso, se deben resaltar las características de las personas implicadas, profesorado artista en este caso: personas creativas, libres, altamente cualificadas, con trayectorias profundamente consolidadas. En este sentido, el compromiso creativo, partía del respeto mutuo, de la consideración, y de la mirada absolutamente positiva, propia del que aprende, ante las experiencias que se iban a analizar.

2. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

En este contexto las estrategias utilizadas para recoger la información son las siguientes:

- El análisis documental.
- Entrevistas.
    - A los sujetos.
    - Alumnos/as y ex alumnos/as.
    - Compañeros/as.
- Relato autobiográfico.
- Grupos de discusión.
- Diario de campo.

Debo destacar que durante el proceso de esta investigación he utilizado todos los medios a los que he tenido acceso siempre dependiendo de las posibilidades de la situación y con el correspondiente permiso de las personas involucradas.

Análisis documental.

De Ketele (1995) distingue dos grandes tipos de análisis documental:

- La investigación documental que presenta un carácter explorador ya que su objetivo es la elaboración de un marco teórico o una hipótesis.
- El examen de archivo que presenta un carácter especialmente confirmatorio ya que su objetivo se basa en la verificación de hipótesis.

De ketele habla, principalmente, de estrategias de recogida de información más que de métodos de recogida ya que, como dice, la elaboración de una hipótesis explicativa en una fase de una investigación exploratoria será el resultado de la combinación de diversos métodos: observación, entrevistas y estudios de documentos.

De Ketele (1995) define la investigación como un proceso contrastado y orientado sistemática e intencionadamente.

En el desarrollo de la presente tesis, la investigación documental ha cobrado una importancia más allá de lo previsto inicialmente y esto es debido a que las diversas estrategias de recogida de información me han llevado, en diversos momentos del proceso investigador, al análisis de documentos, artículos de prensa, conferencias, otras entrevistas, que he debido recopilar, valorar e incluir y que me han ofrecido una valiosa información para el desarrollo de algunas experiencias concretas.

La entrevista.

> "Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes. Encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras." (Taylor y Bogdan, 1987:102).

La entrevista es un proceso comunicativo mediante el cual un investigador comparte una información de una persona –el informante-, que se halla contenida en su propia biografía -entendiendo por biografía el conjunto de representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado-.

Taylor y Bogdan (1994) definen la entrevista como encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

Esto implica que la información ha sido experimentada y absorbida por el entrevistado y que será proporcionada con una orientación e interpretación significativa de la experiencia vivida. Orientación o interpretación que puede, en muchos casos, resultar informativamente más interesante, que la propia exposición cronológica de una temática de acontecimientos.

Las entrevistas generan una situación de intersubjetividad encontrada entre el entrevistador o entrevistadora y el sujeto entrevistado. La persona, al ser preguntada, al hablar, parte de un sistema simbólico de representación e interpretación de su propia experiencia.

> "Hay una verdad objetiva de lo subjetivo, incluso cuando contradice la verdad objetiva que se debe construir en contra de

> él. La ilusión no es, como tal ilusoria. Seria traicionar la objetividad el hacer como si los sujetos sociales no tuvieran una representación, una experiencia de las realidades que construye la ciencia como, por ejemplo, las clases sociales. Entonces, es necesario abrirse paso a una objetividad más elevada, que cede el lugar a esta subjetividad. Los agentes tienen una "vivencia" que no es la verdad completa de lo que hacen y que, sin embargo, forma parte de la verdad de su práctica". (Bourdieu, 2002:91)

Considero que una cuestión que permite, de modo más patente, la aparición natural de la dimensión emotiva en el relato subjetivo viene, en gran medida, determinada por la distancia e implicación afectiva del sujeto con el tema de estudio.

SUBJETIVIDAD	EMOTIVIDAD
La subjetividad del producto informativo generado en la entrevista es a la vez una característica y una limitación. La entrevista debe centrarse en interlocutores que, por su situación, nos permitan localizar discursos diferenciadores.	Apunta a conseguir una expresión directa de la actitud del emisor ante aquello que constituye su mensaje. La emoción que expresa es reflejo de la subjetividad del emisor y revela su actitud ante el objetivo de la investigación. En la entrevista se expresa un yo que poco tiene que ver con él yo como "realidad objetiva", individualista y racionalizado, pero sí con el narrativo, que cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del yo como parte de la historia.

Tabla 7: Características de la entrevista.
(Adaptado de Ruiz Olabuénaga 1999)

Así pues, si un estudio versa sobre una persona o caso en concreto, en nivel de implicación o compromiso, incluso de intención, varía notablemente de si esa misma persona proporciona una información sobre un tema que no le es directo. Al mismo tiempo que el hecho de renunciar explícitamente al anonimato eleva el sentido de implicación, emoción y compromiso Por lo tanto, lo subjetivo y emocional, así como la implicación y el compromiso, son considerables en el estudio de casos que presento.

En general, se puede afirmar que las entrevistas son útiles para obtener informaciones de carácter pragmático, es decir, la manera como las personas actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. Así la entrevista tiene un espacio de cobertura fundamentado en el comportamiento , pensamiento o vivencia del individuo concreto en su relación

con el objeto de investigación. Y el proceso de significación se produce por el hecho de que el discurso es susceptible de ser actualizado en la práctica correspondiente. Por eso las preguntas adecuadas son aquellas que se refieren a los pensamientos y experiencias pasadas y presentes o futuras en el orden de lo realizado o realizable -es decir, no sólo a lo que el informante piensa sobre el asunto que se investiga, sino también cómo actúa o actuó en relación con dicho asunto-. Así las entrevistas se centrarán en "el decir del hacer", basado fundamentalmente en el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y de lo que son.

Caplow (1972) afirma que la entrevista formal se diferencia de conversaciones de la vida cotidiana por las siguientes razones:

- En la entrevista, la participación del entrevistado y del entrevistador cuenta con "expectativas explícitas": uno al hablar y el otro al escuchar.
- El entrevistador anima constantemente al entrevistado a hablar sin contradecirle.
- A los ojos del entrevistado, el encargado de reorganizar y mantener la conversación es el entrevistador.

Asimismo Sandín (2003) apunta otras características comunes a toda entrevista:

- Comunicación verbal.
- Cierto grado de estructuración.
- Finalidad específica.
- Situación asimétrica.
- Proceso bidireccional.
- Adopción de roles específicos.

Ventajas y limitaciones de las entrevistas.

VENTAJAS	LIMITACIONES
Al igual que otras técnicas cualitativas, el estilo abierto de esta técnica permite la obtención de una gran riqueza informativa en las palabras y enfoques de los y las entrevistadas.	Si bien el factor tiempo es una de las limitaciones más destacadas, en mi caso particular, ninguna de las personas entrevistadas puso límite de tiempo.
Proporciona a la investigadora o investigador	Comparte con otras técnicas basadas en la interacción comunicativa los problemas po-

la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas (incluso por temáticas no previstas con antelación), en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo.	tenciales de reactividad, fiabilidad y validez, aspecto que también queda sujeto en muchos casos al excesivo direccionismo de la entrevistadora.
Sobresale su ventaja de generar, puntos de vista, enfoques, hipótesis y otras orientaciones útiles para la investigación y orientaciones para la modificación de este u otros instrumentos.	Si bien acusa la limitación derivada de la falta de observación directa de los escenarios naturales del entrevistado, con el fin de poder acercarnos a su mundo, he intentado realizarlas en su propio medio
Cumple un papel estratégico de previsión de errores que pueden resultar costosos en tiempo, medios y calidad de la información obtenida. Por lo tanto es una técnica flexible, diligente y económica.	Carencias de las ventajas de la interacción grupal.
Ofrece la posibilidad de realizar contrastes y comparaciones constantes de la información obtenida mediante procedimientos cualitativos.	
Frente a otras técnicas cualitativas es más eficaz en el acceso a la información difícil de obtener con la mediación de otros contextos menos íntimos.	

Tabla8: ventajas y limitaciones de las entrevistas.
Adaptado de Valles (1999:196-197)

En general, se puede afirmar que la entrevista es una técnica importante para este tipo de investigación y como se comprueba en el cuadro anterior, proporciona unas claras ventajas. Las limitaciones genéricas de las mismas se tienen presentes y se solucionan a través de la multivariedad metodológica (grupos de discusión, observación directa, etc.).

Tipología de entrevistas.

La entrevista es el instrumento más utilizado en la investigación socioeducativa. Aunque hay diversas clasificaciones de las entrevistas (Sandín, 1997), tradicionalmente se ha venido distinguiendo entre dos grandes modalidades de entrevista: la entrevista estructurada y la entrevista no estructurada, también denominada abierta o en profundidad (Taylor, 1987). En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas.

Según el grado de Estructuración	Estructurada Semiestructurada No estructurada
Según el grado de directividad	Dirigida No dirigida
Según el número de participantes	Individual Un grupo Varios grupos
Según la finalidad	De orientación De selección De investigación

Tabla 9: Clasificación de las entrevistas de acuerdo a sus características. Adaptado de Sandín (2003)

- Según el grado de estructuración. Semiestructurada y abierta dependiendo del caso. Semiestructurada en el sentido de que como entrevistadora partía de unos tópicos (para el caso de Georges y Feliciano) y abierta ya que ellos introducían libre y continuamente todos los temas que consideraban necesarios.

- Sobre el grado de directividad. No dirigidas en el caso de Georges y Feliciano y parcialmente dirigidas en el resto de casos. Esta modalidad consta de una lista de cuestiones o aspectos que han de ser explorados durante la entrevista y sigue el guión prefijado, aunque también de acuerdo al contexto y las características del entrevistado se pueden realizar modificaciones de forma y orden. El estilo suele ser coloquial y espontáneo.

- Sobre la finalidad. La entrevista de investigación pretende generar la construcción de sentido social de la experiencia individual o colectiva a través de la recopilación de un conjunto de saberes privados. Tal y como afirma Delgado y Gutiérrez (1994:228) "la entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, sobre un tema definido en el marco de una investigación".

Resumiendo, el tipo de entrevistas, para el presente estudio, se han adaptado a los objetivos y situaciones:

Tipo de entrevista	Sujetos	Características generales
Entrevistas en profundidad	Georges Laferrière Feliciano Castillo	Adecuación a los objetivos: Un propósito explícito Finalidad y orientación del estudio Diálogo Múltiples encuentros Semiestructurada No dirigida Individual De investigación
Entrevistas semi-estructuradas	Ex-alumnos/as Alumnos/as Profesores/as Otros actores	Búsqueda de información y validación Estructurada o semiestructurada Dirigida Individual De investigación

Tabla 10: Tipología de entrevistas para el estudio.

Método biográfico.

Parte de esta investigación se ha llevado a cabo mediante relatos autobiográficos de los sujetos implicados en el mismo. La biografía como relato de vida, incluyendo aspectos cronológicos donde un personaje determinado da cuenta de su propia experiencia de vida, tal cual la persona la ha vivido.

Me parece importante distinguir este tipo de relato del relato autoetnográfico y la historia de vida. El método autobiográfico según Pujadas (1992:14) consta de:

1. Documentos personales:
    - Análisis y recolección de fotografías representativas, vídeos etc.
    - Diarios u otros relatos personales.
    - Correspondencia.
2. Registros biográficos:
    - Relatos auto-biográficos.

Según este autor las características en este último punto son:

- El relato es construido por la persona misma.
- El relato está destinado a alguien, es un contexto de comunicación.
- El relato está orientado sea hacia la investigación, sea hacia la formación.
- El relato hace de objeto de compromiso entre los objetivos del narrador y los del investigador o el formador.

Siguiendo a Bolivar (2006) se determina el carácter multifacético de esta metodología y las diversas tradiciones en las que se sustenta han dado lugar a una multiplicidad terminológica. Los términos más usados ya desde la antigüedad y, a la vez, de más difícil delimitación son *biografía y autobiografía*, asociados – a su vez – con múltiples usos en el territorio de las escrituras del yo: casos, historias, autobiografías, biografías, self, narraciones, historias de vida, autobiografías sociológicas, autohistorias, etc. Con la aparición del método biográfico en el ámbito de la sociología y la educación se han diferenciado básicamente:

1. *life story, récit de vie o narración o relato de vida:* como la narración de una vida tal como la persona la ha vivido y/o cuenta.

2. *life history, histoire de vie o historia de vida*: o conjunto del anterior concepto y las elaboraciones externas de biógrafos o investigadores, así como los registros, entrevistas, etc, que permiten validar esta narración y/o historia. (Bolivar, 2006:5).

En mi estudio se trata de narración o relato de vida acotado a unas determinadas experiencias académicas desde una percepción personal y vivencial con el alcance que determina Bolivar:

> En este sentido, la investigación narrativa permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera), que la investigación formal deja fuera. Pero no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bolívar 2006:6).

Dice Bolívar (2006) que este enfoque parte del interés por el estudio de los documentos personales y la validación de los métodos emergentes de ellos. La tradición que emana de la escuela de Chicago en los años veinte tras la crisis del funcionalismo y el positivismo, adopta una orientación reflexiva y metodológica cualitativa, con especial incidencia en la orientación biográfica. Entre las aportaciones metodológicas más destacadas cabría reseñar las de Córdova (1990), Aceves (1992, 1996), Marinas y Santamarina (1993), Pujadas (1992), Bolívar (2004), Domingo y Fernández (2001). En ellas se incluyen desde aspectos teóricos, metodológicos y técnicos, hasta balances de la historia oral y guías de campo para la recopilación de testimonios al tiempo que afrontan – de una parte – el reto de superar la *banalidad* denunciada por Alonso (1998) y – de otra – la *racionalidad y cientificidad* del enfoque (Marinas 2004; en Bolívar, 2006:17).

Para el presente estudio, se han combinado diversos medios (entrevista, grupo de discusión, método biográfico) con la intención de obtener una visión holística, contextualizada y emergente del objeto del estudio. Este hecho ha permitido:

- La evocación de espacios escénicos, de citaciones localizadas, relacionadas con sí mismos y con otros y otras y atravesadas por acontecimientos de orden social, académico, institucional y/o artístico.
- La reconstrucción de un trayecto, a través del orden de escenas, situaciones, pensamientos y personas.
- Una búsqueda de sentidos actualizados. Lo vivido y experimentado con anterioridad desde la perspectiva del hoy.
- Una reflexión sobre las prácticas, la emergencia de un saber pedagógico desde el saber artístico y viceversa.

Bruner (2002) dice que todo relato requiere de una trama y que es la posibilidad de proseguir con el relato lo que determina cuales serán los acontecimientos que seleccionaremos para su conformación. Además de ello, el relato debe hacer reflexionar a quien lo escucha y dar pistas que hagan comprensibles las acciones de los protagonistas. Finalmente los sujetos deben desarrollarse pero a un mismo tiempo deben conservar ciertos rasgos que los identifiquen dando continuidad al relato.

El grupo de discusión.

El grupo de discusión se ha utilizado como técnica de investigación en diversos ámbitos (Ibáñez, 1992; Krueger, 1991; Denzin y Lincoln, 1994). El grupo de discusión como método – es decir, más allá de sus aspectos técnicos- implica un proceso que vive en función de los objetivos de la propia investigación teniendo como meta última el discurso como práctica educativa y/o social generadora de la conciencia –pensamiento- de las personas. Por otra parte, se basa en la mediación simbólica de todo lo social; cualquier actividad existe ya que existen unos sujetos que la crean, la producen y se influencian mutuamente remitiéndose a la raíz de un imaginario último colectivo.

Según Colás, Buendía, y Hernández, (1998) en el grupo de discusión aparecen los siguientes principios:

1. El discurso humano está estructurado internamente.

2. Es generado por personas que hablan que están situadas en un contexto sociohistorico en los que su realidad cultural, política y personal configura el discurso.

3. El discurso por sí mismo incorpora elementos de los contextos en los que se desarrolla.

El grupo de discusión es un dispositivo de investigación para construir discursos sociales a través del diálogo entre un grupo de sujetos, que debaten sobre una serie de temas deliberadamente seleccionados. De esta forma, como señala Ibáñez (1992), el grupo de discusión se diferencia de otras técnicas grupales en que en ésta se persigue esencialmente la discusión, el debate, siendo el elemento clave de su constitución y desarrollo su propósito de identificar percepciones, pensamientos, sentimientos y opiniones de actores y colectivos específicos.

Desde este punto de vista he pretendido estudiar estas percepciones, imágenes y pensamiento de forma dinámica, desde un punto de vista microevolutivo -es decir proponiendo una temática a la que se han acercado los sujetos en otros contextos a través de sus vivencias y experiencias artísticas y/o académicas y reconstruyéndolo en este nuevo contexto *ad hoc* creado para la investigación-. Lo considero, por lo tanto, una construcción-reconstrucción compartida.

En esta situación discursiva cada interlocutor no es considerado estrictamente como una unidad independiente, sino como parte del proceso ya que como señala Ibáñez (1992) en situación de diálogo se modifica el sistema conceptual individual y grupal.

El grupo de discusión ayuda a recuperar o visibilizar un imaginario social determinado, ya que el grupo de modo natural dialoga en el terreno del consenso, construyendo y reconstruyendo, propiciando la función metalinguísta (Jakobson, 1981) en cuanto produce discursos particulares y discursos sociales de modo dialógico e intertextual.

La persona que investiga cumple varias funciones en el grupo: moderar, escuchar, observar y analizar a través de un proceso inductivo/deductivo. Los grupos mantienen una discusión guiada: los temas a tratar están parcial y cuidadosamente escogidos y ordenados de antemano. Las preguntas se encuadran en un contexto que es comprensible y lógico para el participante. El moderador usa preguntas abiertas elegidas previamente que no encorsetan la posibilidad de diálogo, sino que la potencian.

Ventajas y limitaciones de los grupos de investigación.

Los grupos de discusión ofrecen las siguientes **ventajas**:

- Se trata de un procedimiento de investigación con una clara vocación social. Las personas interactúan entre sí. Los grupos de discusión no describen situaciones experimentales controladas. Asimismo, las entrevistas individuales no pueden captar la naturaleza dinámica de la interacción en el grupo. En general el clima de naturalidad induce a una mayor espontaneidad de los participantes.

- Su carácter abierto le permite al investigador o investigadora desviarse del guión. Esta flexibilidad para explorar bifurcaciones inesperadas del discurso grupal no es posible en contextos más estructurados.

- Las discusiones grupales poseen una alta validez subjetiva.

- La rápida disponibilidad de los resultados.

Entre las **limitaciones** se puede estacar las siguientes:

- La persona que investiga posee un menor grado de control. La entrevista grupal permite a los participantes influirse e interaccionar entre sí y, por consiguiente, los miembros del grupo son capaces de determinar el curso que va a tomar la conversación.
- El análisis de datos es más complejo. Es necesario evitar comentarios que salgan del contexto, que no siguen el orden preestablecido, o que llegan a conclusiones prematuras. Ocasionalmente, los participantes modificarán o incluso, invertirán sus posiciones tras interactuar con otros.
- La técnica requiere entrevistadoras o entrevistadores entrenados para poder utilizar las tácticas adecuadas: pausas, ampliaciones, el momento de abordar un tema, etc.
- Cada grupo tiene características únicas. Un grupo puede estar más o menos interesado o comprometido con el tema de estudio.
- Las dificultades que representa reunir a un grupo de personas, horarios, lugares, recursos, etc. y que la discusión se realice en un entorno que incentive a los participantes para que asistan.

Criterios de rigor, validez y credibilidad.

Como afirma Sandín (1997:254) "existe cierto consenso en el reconocimiento de que son cuatro los criterios de credibilidad que deben tenerse en cuenta a la hora de valorar el rigor científico de las investigaciones":

- **Valor de verdad:** Es la confianza que podemos depositar en las constataciones de una investigación.
- **Aplicabilidad:** La posibilidad de aplicación de los resultados a otros contextos o individuos.
- **Consistencia:** Si los resultados de una investigación se repitiesen al replicar la investigación con los mismo o similares individuos y contextos.

- **Neutralidad:** Los resultados de la investigación no deben depender del investigador sino de los sujetos investigados y de las condiciones de la investigación.

Dentro del paradigma cualitativo los términos utilizados para referirnos a estos criterios de rigor científico son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Guba ejemplifica en el siguiente cuadro, los términos racionalistas y naturalistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad:

Aspecto	Término científico	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa/ generalización	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Tabla 11: Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. (Guba, 1983:153)

Como afirma Sandín (1997:255), existen diferentes estrategias que permiten cumplir con los criterios de rigor científico de la metodología cualitativa. Basándonos en ellos, a continuación detallamos los criterios para esta investigación:

Criterios y Procedimientos para validar la información	
Credibilidad	**Trabajo prolongado con los sujetos:** Ha existido un contacto continuado desde el año 2004/05 con los sujetos mediante los grupos de discusión, las entrevistas y los encuentros formales e informales. **Juicio crítico de los/las participantes:** Dadas las características de los las participantes, he podido contar con su juicio crítico, sus criterios de validación sobre la pertinencia del tema de estudio y la metodología empleada. **Juicio crítico de expertos:** Ha contado con el asesoramiento y juicio crítico de los directores del trabajo, así como de una lectura del trabajo y las correspondientes aportaciones de dos expertos externos. **Triangulación**: Se realizó teniendo en cuenta, en primer lugar, la utilización de diferentes estrategias de recogida de información (observación, relatos, entrevista y grupos de discusión) y en segundo lugar a través de una validación intersubjetiva, triangulación de fuentes, sujetos y métodos. **Comprobación con los participantes:** Validación de los propios participantes.
Transferibilidad	**Desarrollar descripciones:** El trabajo se ha desarrollado describiendo e interpretando las experiencias, pero siempre teniendo presente que el trabajo de investigación debe abrir puertas para otras posibilidades y vías de estudio.

	Recogida de abundante información: Para cumplir con este criterio he recogido múltiples datos en diversos formatos resultados.
Dependencia	**Establecer una pista de revisión**: La constancia de cómo se recogieron los datos y se interpretaron es un aspecto clave. La pista de revisión posibilita el examen de los procesos de recogida e interpretación de los datos. **Comprobación:** Los directores de tesis examinan la pista de revisión que estima el grado en que los procedimientos utilizados se ajustan a los objetivos de la investigación.
Confirmabilidad	En la investigación cualitativa se traslada el peso de la neutralidad de la investigadora a los datos, requiriendo evidencia no de la neutralidad de la investigadora, o sus métodos, sino de la confirmabilidad de los datos producidos. La misma consiste en confirmar la información, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones (Sandín, 1997:258). **Ejercicio de reflexión**: A lo largo del desarrollo de la investigación se pone de manifiesto los supuestos epistemológicos y metodológicos subyacentes que me han llevado a plantear y orientar la investigación de una determinada manera y a formular un conjunto de preguntas de modo particular.

Tabla 12: Estrategias que permiten cumplir los criterios de rigor. Adaptado de Sandín (1997:255-258)

Además de la síntesis presentada, quisiera destacar que la adecuación de los criterios desde la intersubjetividad:

- La orientación general de la investigación ha sido evidenciar el proceso general, guardar pistas del mismo, y que éste fuera validado por los sujetos. A ese efecto, he procedido a utilizar todos los medios posibles, con la previa autorización de los sujetos (grabaciones, reportajes fotográficos, entrevistas, grupos de discusión, análisis de documentos), así mismo, el diario de campo, recoge otros elementos más subjetivos que han ayudado al proceso.

- También mi propia voz, recogida de un modo generalmente sistemático, que incluye mis opiniones, percepciones y dudas del proceso.

- La inclusión de todo lo aportado por otras voces en la investigación. Además de todas las estrategias de recogida de información, se han incluido, a modo de triangulación, la opinión de la prensa, relatos de ex alumnos, alumnos o profesionales. En la propia composición de los casos se han intentado recoger estas aportaciones como relatos de las voces externas

3. DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO.

Como ya he comentado el trabajo de campo se produce en dos momentos que configuran, al mismo tiempo, la estructura de mi estudio:

1. Marco teórico-contextual: grupos de discusión.

2. Regreso al campo. Estudio de casos: análisis documental, entrevistas, narración autobiográfica, observaciones.

En este apartado describo el diseño general de cada uno de estos momentos y sus respectivos métodos de investigación.

Los grupos de discusión.

En el marco de la presente investigación pretendo acceder mediante el diálogo a parte del imaginario colectivo que interacciona con la práctica de una serie de profesoras y profesores artistas en torno a unos temas que les afectan directamente.

La práctica educativa o social no es tan solo un discurso, pero toda práctica educativa o social precisa de un discurso que es en sí mismo una práctica[38]. Este discurso no es una mera enunciación neutra sobre la práctica o sobre el pensamiento de la práctica, sino que implica un proceso y una interacción.

El papel de los sujetos implicados, incluida la investigadora, así como la realización y desarrollo tácito de los grupos mismos gira en torno al concepto de subjetivización que se constituye como una de las características centrales de la metodología. Y esto, como señalan Canales y Peinado (1994:297) "no se trata de ninguna mística: cuando hablamos de subjetivación, nos referimos a que ahí ha de haber un sujeto que no se borra ni se esconde tras la técnica, sino que la encarna." Esto implica, entre otras cosas, como dicen los autores que la persona investigadora ha de "ocupar" (hacerse un lugar como sujeto) la técnica y reflexionar sobre ella. Como dicen Canales y Peinado (1994), se aprende haciendo y mirando lo que se hace pues la técnica no reposa tanto en una serie

[38] En el sentido en el que habla Foucault de discurso, no es solo el significado que se transmite con el lenguaje, sino todas aquellas prácticas y procesos sociales productoras de significado y subjetividad.

de procedimientos precodificados sino en posiciones que ha de asumir y regular el sujeto.

Desde la experiencia del presente trabajo a través de la reflexión en torno a los grupos de discusión, a las interrelaciones creadas, a los efectos en la relación personal que, posteriormente, han generado un flujo amistoso y de intercambio he llegado a la conclusión de que el grupo de discusión posee las siguientes características:

- Posee las características de un proceso artesanal, en sus aspectos más concretos o técnicos, que se aprende, se genera y se consume al mismo tiempo y es difícilmente repetible y estandarizable.

- Tiene características de un proceso intuitivo y creativo ya que también recoge información sensitiva, corporal, afectiva e interrelacional que trasciende el lenguaje formal y que posteriormente interpreta y recrea. Coexiste una comprensión racional con una aprehensión inmediata, sin la intervención del razonamiento.

Construcción colectiva.

Como plantean Canales y Peinado (1994) la investigación cualitativa trabaja con juegos de lenguaje abiertos a la irrupción de la información y por lo tanto, yo como investigadora, he buscado lo que no conozco y he intentado descubrir relaciones y estructuras, configurando este imaginario colectivo de lo que es la experiencia y pensamiento sobre el mundo del arte, la educación desde el arte, la implicación didáctica y estas maneras "diferentes" de ver el mundo y la universidad.

El discurso de un sujeto, en el sentido bajtiniano, en un determinado contexto tiene un carácter social y plural ya que en el discurso convive una pluralidad de voces, esto requiere que el modo investigador de aproximarse permita recoger la riqueza de estas voces acorde con su naturaleza compleja y especial de lo denominado artístico. En este sentido "nuestro pensamiento se origina y forma en el proceso de interacción con pensamientos ajenos." (Bajtin 1998, 2005) a través de lo denominado el lenguaje social como forma de discurso generada por un colectivo. En este caso los de participantes en los grupos de diálogos, profesores y profesoras relacionados con el arte, y otras voces de personas no

vinculadas con la universidad pero sí con el arte y la cultura, generando una dialogicidad plural – una clase especial de diálogo- "dentro-fuera". Considero importante este aspecto dado que muchos géneros discursivos producidos en entornos institucionales, como en este caso el universitario, pueden aparecer muy condicionados por la propia actividad académica.

Este enfoque dialógico parte del lenguaje definido como comunicación e interacción discursiva explicada a través del vínculo con una situación concreta atendiendo a que "Dialogía es una noción dinámica que establece la relación entre enunciado (voces) individuales o colectiva. Lo dialógico concierne ante todo la interacción entre los sujetos parlantes (...), y los cambios de sujetos discursivos, bien sea en el interior de la conciencia o en el mundo real" (Zabala 1989:89).

El grupo de discusión permite visibilizar el imaginario colectivo sobre un tema determinado mediante la situación diálogica, dinámica y la construcción conjunta de sentido, que es lo que me interesaba en este estudio. Esta variedad de voces además entran en interacción con lo que Bajtín (2005) llama polifonía textual que se basa en la idea de que el hablante tiene una naturaleza múltiple y que en sus propios enunciados confluyen diversas voces que podrían deberse a la existencia de la escena comunicativa. Es por ello que considero que la situación de diálogo y las interacciones creadas por un grupo de discusión, y en ese contexto concreto, influyen en la generación (podría decir resultado) del mismo a través de la renegociación o reinterpretación de significados. Es por ello que considero que la importancia del proceso del grupo de discusión no está tanto en el diseño de las cuestiones de salida, sino en las interacciones que se van creando y manifestando en el desarrollo del mismo. El texto que aparecerá de los grupos de discusión estará configurado por un lenguaje rico en influencias sociales, históricas o culturales (Bajtín, 1998).

Diseño de los grupos de discusión.

El grupo de discusión exige un diseño abierto y una integración de las/los investigadores como sujetos abiertos o en proceso (Ibáñez, 1992:263).

La estructura sincrónica de las cuestiones es el resultado de la "puesta en discurso" de los pensamientos, los deseos y los intereses de las personas del gru-

po no existiendo puntos de vista definidos desde los que valorar diferentes aspectos, éstos se construyen y definen por el grupo en su interacción discursiva y el resultado de ello es las diferentes direcciones que tomaron cada uno de los grupos de discusión.

Selección y presentación de los participantes.

El criterio principal para la selección de las/los participantes en los grupos de discusión ha sido la vinculación de estas personas con la educación superior y el arte. En este proceso las propias personas contactadas me sugirieron otras personas relacionadas de modo que fui completando los grupos de discusión.

En este sentido muchos de los/las participantes se conocían anteriormente y otros no, lo que desde mi punto de vista no tubo ninguna incidencia especial en el desarrollo y resultados de los mismos.

Inicialmente, uno de los aspectos a considerar ha sido la determinación de las personas participantes, se determinó en función de intereses y criterios estructurales, en ningún caso criterios estadísticos, ya que no era propósito del presente trabajo el generalizar resultados.

Así pues, se consideraron criterios adecuados los siguientes:

Participantes
▸ Mujeres y hombres relacionados con el arte y la educación. ▸ De reconocido prestigio en su ámbito. ▸ De dentro y de fuera de la Universidad ▸ Dilatada experiencia profesional.

Cuadro 3: Criterios para los participantes en los grupos de discusión.

Dado que mi estudio es en torno al ámbito universitario puede sorprender la presencia de personas de "fuera" de la universidad. Este hecho ocurre dado que, para este estudio, es de vital importancia la relación que se establece institucionalmente con el contexto y el valor social que emerge del diálogo; por lo tanto es intencional la presencia de personas de "fuera", debido a la pretendida mirada sistémica sobre la institución que se desarrolla siempre en interacción con el entorno. Es por tanto, la intención de no cerrar el sistema, de que se

amplíe la visión huyendo del posible egocentrismo institucional y oficial. Por ello creo importante recoger diversas personas representativas de diversas variables discursivas que permitiera conectar la esfera del debate con una experiencia más amplia. En este sentido intenté que en todos los grupos de discusión se combinaran mínimos de heterogeneidad y homogeneidad que aseguraran por una parte la simetría y por otra la diferencia.

La idea de la construcción teórica determina la importancia de la selección de los participantes. Según Glaser y Strauss (1967) este tipo de muestreo teórico implica un proceso de recogida de datos cuyo objetivo es la generación de teoría.

En este sentido, tal y como explicitaba en la introducción de esta tesis doctoral, se busca la emergencia de un marco teórico-contextual que actúe como marco para el presente trabajo. En este caso el objetivo es la comprensión, contextualización y emergencia de aspectos teóricos y de pensamiento no visibles.

En este caso, se recurrió a informantes clave, que así mismo determina la distribución geográfica de los grupos de discusión:

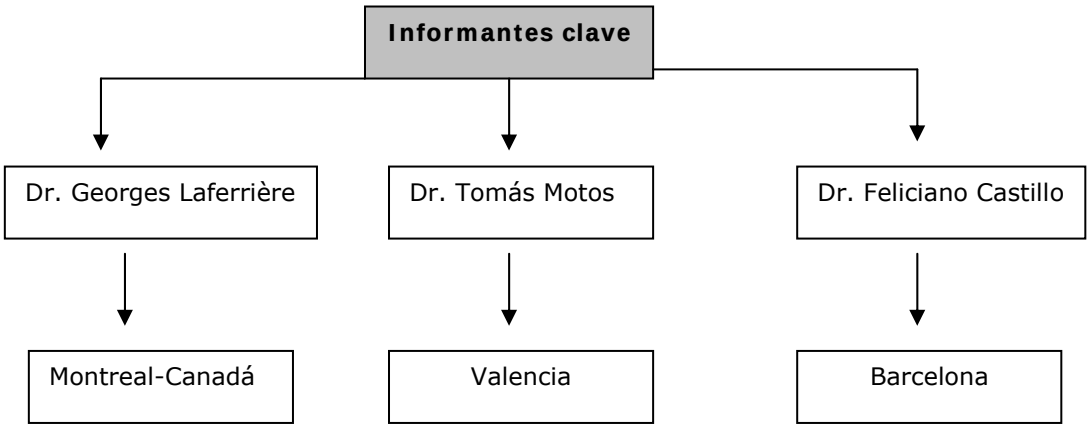


Gráfico 2: Informantes clave.

De alguna manera, tanto el modo de seleccionar los/las participantes como las características de las/los mismos no coincide con la concepción propuesta por Ibáñez (1992:271) sustentada en criterios estructurales según la cual el grupo es creado por la/el investigador, asemejándolo a una situación experimental, donde "el investigador tiene los hilos que mueven al grupo" y observa el proceso de éste para llegar a un consenso.

En este caso la construcción colectiva empieza antes del propio grupo.

Presentación de las personas[39]:

A continuación presento brevemente a las personas participantes en los diversos grupos de discusión resaltando aquellos aspectos más relacionados con el estudio y que justifican su inclusión:

Dra. Maite Arqué: Licenciada en Geografía y Doctora en Pedagogía y Diplomada en Fotografía por el Institut d'estudis fotogràfics de Catalunya. Profesora titular de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona desde 1979. Geografía humanista – geografía de la percepción- Fotografía y enseñanza.

Dra. Marta Balada: Doctora en Pedagogía y licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Barcelona. Profesora titular de Formación del Profesorado. Didácticas específicas. Plástica. Ha dedicado toda su vida a la docencia y la pintura.

Dra. Marie Beaulieu: Profesora Titular desde 1998 del Departamento de Danza de la Facultad de Arte de la Universidad de Quebec en Montreal. Bailarina profesional y directora de danza. Doctora en historia.

Dr. Feliciano Castillo: Doctor en Pedagogía. Profesor titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico Educativo de la Universidad de Barcelona. Autor y director de teatro. Fundador de Crei-Sants y secretario general de INIFAE (International Institute Arts and Environtment) entre los años 95 y 97.

Dra. Virginia Ferrer: Licenciada en Filosofía y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Codirectora de la presente tesis doctoral.

[39] La investigadora cuenta con la aprobación de cada uno de ellos y ellas para la publicación de sus nombres.

Dra. Anna Forés: Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora titular de Educación Social de la Fundación Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull y profesora asociada de la Universidad de Barcelona.

Dr. Georges Laferrière: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, Master en Didáctica de la Expresión por la Universidad de Montreal y Diplomado en Arte Dramático por la UQAM. Autor del modelo del artista-pedagogo. Profesor y decano de la Universidad de Québec de Montreal (UQAM).

Dra. Amparo Martinez: Doctora en Pedagogía. Profesora titular del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Fue la directora de la tesis doctoral de Georges Laferrière.

Dr. Tomás Motos: Doctor en Pedagogía, licenciado en Pedagogía y Psicología. Profesor titular del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Autor de numerosas obras sobre expresión corporal, teatro y educación.

Bàrbara Arroig: Profesora, licenciada en "lettres modernes" en Francia, diplomada en teatro en Paris en el "cours simon". Colaboradora habitual de Ramon Soley en temas editoriales y artísticos.

Enric Benz: Actor y director de teatro. Colaborador teatral habitual de Crei-Sants, teatro terapéutico. Creador del grupo de cine independiente "Les cinc Cuques". Actor de cine. Socio fundador de la cooperativa "Tam Quam" de espectáculos de teatro educativo.

Fernando Bercebal: Licenciado en Filología, diplomado en Magisterio. Profesor de drama, estudioso de la formación y la pedagogía teatral. Director pedagógico de la editorial Ñaque, especializada en Artes Escénicas y Educación y responsable de la Escuela de Teatro y Expresión.

José Luís Blasco: Psicólogo. Responsable del Área de Psicopedagogía del Departamento de Pedagogía de las Artes Escénicas del Instituto del teatro. Especializado en metodología de investigación especialmente en el ámbito de educación y artes escénicas, exclusión social y salud mental.

Amèlia Boluda: Bailarina y coreógrafa**.** Diplomada por el Instituto del teatro. Actual Directora del Departamento de Danza del Instituto del Teatro. Profesora de mediación terapéutica cultural. Directora durante veintitrés años del Ballet Contemporáneo de Barcelona.

Martí Català: Fotógrafo profesional. Representante de la cultura catalana. Cronista, fotógrafo de las obras teatrales y artísticas de Crei-Sants, BCN Doble Cía, durante veinte años, así como de otras compañías de danza y grupos de poetas de modo voluntario.

Lis Costa: Licenciada en Pedagogía. Profesora Titular de Formación del Profesorado, profesora de comunicación audiovisual del Departamento de Filología Catalana de la Universitad de Barcelona. Investigación en vídeo, poesía y educación.

Claude Dauphin: Musicólogo y pedagogo. Profesor Titular desde 1983 del Departamento de Música de la Facultad de Arte de la Universidad de Quebec en Montreal. Miembro fundador del grupo de investigador CREA (Collectif de Recherche en Enseignement des Arts).

Paco Escudero: Licenciado en historia del arte, especializado en museos e instituciones de arte. Proyectos culturales. Trabajó en el Instituto Municipal de Educación con maestras y maestros. Actualmente en el área de cultura del Ayuntamiento de Badalona y en la regiduría de mujeres. Dirige un grupo de teatro de mujeres de 50 a 83 años con diversas problemáticas.

Josep Maria Font: Diplomado en Magisterio**,** Licenciado en Arte dramático y Pedagogía**.** Maestro y profesor de la Escuela Universitaria de Educación Social de la Universidad Ramon Llull y codirector del postgrado de Teatre Social de la misma institución.

Alain Fournier: Profesor Titular del Departamento de Teatro de la Facultad de Arte de la Universidad de Québec en Montreal. Director y autor de obras de teatro.

Maria Dolors Macarulla: Maestra, licenciada en filosofía, periodismo y lingüística inglesa. Profesora de magisterio y directora de la Normal. Formó parte del Claustro constituyente de los Estatutos de la Universidad de Barcelona (1976). Actualmente jubilada se dedica a la pintura y los grabados.

Alejandra Montané: Pedagoga, profesora e investigadora de la Universitat de Barcelona y autora del presente trabajo.

Toni Navarro: Profesor de secundaria (Lengua y Literatura). Actor y Director de teatro. Estudió en la Facultad de Arte de la UQAM, junto Georges Laferrière. Ha dirigido múltiples obras de teatro. Ha publicado diversos libros junto a Tomás Motos y Xema Palanca.

Xema Palanca: Maestro, especialidad Lengua Española e Idiomas Modernos. Actor, director de Artes Escénicas. Profesor de Dramatización-teatro en Instituto de Secundaria y Director de la Escuela Municipal de Teatro de Aldaia desde 1994. Ha dirigido más de treinta espectáculos con niños/as y jóvenes.

Sylvie Pinard: Profesora Titular desde 1985 de Danza de la Facultad de Arte de la Universidad de Quebec en Montreal. Bailarina profesional de danza contemporánea. Especialista en análisis del movimiento en artes interpretativas.

Pep Ricou: Pedagogo**.** Presidente de la asociación APIP, exclusión social, inserción laboral, emigración. Vinculado a la experiencia de Crei-Sants.

Ramon Soley: Historiador, especialista en grabados y documentos antiguos. Autor del atlas de Barcelona - grabados realizados entre 1572 y 1900- exiliado en París durante el franquismo. Representante reconocido de la cultura catalana poseedor de una de las colecciones de arte, documentos antiguos y grabados más importante de Catalunya.

Distribución de los grupos

Para el presente estudio he realizado cinco grupos de discusión. Todos ellos fueron registrados en audio y vídeo.

Tamaño y composición de los grupos

El tamaño de los grupos fue entre seis y ocho personas.

Distribución de las personas en los grupos de discusión:

Código grupo	Participantes
B-1	Josep Maria Font, Anna Forés, Georges Laferrière, Virginia Ferrer, Lis Costa y Sandra Montané. La sesión la graba Jaume Blanc.
B-2	Maite Arqué, Marta Balada, Amèlia Boluda, Feliciano Castillo, Paco Escudero, Virginia Ferrer, Maria Dolors Macarulla i Sandra Montané. Grava la sessió Carles Blanc.
M-3	Marie Beaulieu, Claude Dauphin, Alain Fournier, Georges Laferrière, Sylvie Pinard, Sandra Montané.
V-1	Tomás Motos, Fernando Bercebal, Toni Navarro, Xema Palanca, Amparo Martinez y Sandra Montané.
B-3	Bàrbara Arroig, Enric Benz, José Luís Blasco, Feliciano Castillo, Martí Català, Sandra Montané, Pep Ricou, i Ramon Soley. Grava la sessió Carles Blanc.

Tabla 13: Distribución de los grupos de discusión.

El análisis documental.

Caso de estudio: Feliciano castillo

Dada la singularidad y el recorrido/desarrollo de la figura del artista-pedagogo en Feliciano Castillo (Crei-Sants y el grupo de teatro Bcn (doble) Cia., el análisis lo inicié con una exhaustiva recopilación, selección y análisis de documentos publicados en prensa y otros documentos inéditos no publicados. Éstos fueron de gran ayuda en la búsqueda del desarrollo cronológico de las experiencias, así como para documentar el impacto en los medios.

Tras la recopilación, seleccioné aquellos que consideré importantes, relevantes o ilustrativos para mi trabajo y son los que presento en el siguiente cuadro:

	Título	Medio publicado	Fecha
1	"La pintura se mueve", exposición andante entre las plazas del Rey y San Felipe Neri	Diario de Barcelona	08/07/1971
2	El 1 de agosto, primera exposición "móvil" de pintura en Barcelona	La Vanguardia	18/07/1971
3	Sacar veinte cuadros a la calle	Correo Catalán	20/07/1971
4	La pintura es un medio de comunicación social		29/07/1971
5	Si la gente no viene a la pintura…	Noticiero	02/08/1971
6	El arte en movimiento en la Plaza Cataluña	Tele Express	09/08/1971
7	El domingo, pintura en la estrella de la Plaza Cataluña	La Vanguardia	22/10/1971
8	Dos manifestaciones artísticas	Tele Expres	23/10/1971
9	¿Quién quiere dar una pincelada en la Plaza Catalunya?	Correo Catalán	24/10/1971

10	Una cita de pintura libre en el centro de la Plaza de Cataluña	Diario de Barcelona	19/10/1971
11	¿Quiere usted moldear con nosotros?	Noticiero	24/03/1972
12	La pintura se mueve	Diario de Barcelona	25/03/1972
13	Espectáculos callejeros	Tele Expres	15/05/1974
14	"Nyaca" un grupo a la búsqueda de nuevas formas de expresión		
15	Nueva forma de expresión teatral del grupo Nyaca	Diario de Barcelona	03/07/1974
16	Teatro en la calle	La Vanguardia	31/07/1974
17	Teatro en la calle: Una experiencia que choca, interesa y gusta	El Noticiero Universal	31/07/1974
18	Teatro en las calles de Barcelona	Tele expres	31/07/1974
19	Teatro con nuevas formas de expresión artística	La Prensa	01/08/1974
20	Mesa redonda en torno al deficiente mental	Mundo diario	05/05/1976
21	Semana de cine sobre pedagogía	El Noticiero	29/11/1979
22	Una ley impide a los disminuidos físicos estudiar Magisterio	El correo Catalán	08/04/1980
23	Un circuito muestra las trabas a los disminuidos	El Periódico	05/04/1980
24	Exposició sobre minusvalidesa	Avui	15/04/1980
25	A Rimini gli handicappati protagonisti del convegno	Avvenire	04/09/1981
26	Sulle sedie a rotelle parlano del loro futuro	La Stampa	04/09/1981
27	Los maestros educarán a niños con deficiencias	El Periódico	28/03/1982
28	La Educación Especial a debate en la Escuela Normal de Sants	Diario de Barcelona	02/04/1982
29	Una cúpula en el Paraninfo de la Universidad acoge el montaje "Faust Primigeni"	El País	02/06/1983
30	El extraño lenguaje de las emociones humanas	El Periódico	12/06/1983
31	El arte desde los pañales	Noticiero	13/06/1983
32	Una noche en la Universidad para distintas mentalidades	El Noticiero Universal	16/06/1983
33	La creatividad infantil, un don precioso y efímero	El País	21/06/1983
34	La "expresión humana" o el arte de lo desconocido	Oboe, revista médica	01/07/1983
35	Una mostra a l'entorn de l'expressio humana	Diario Español	13/10/1983
36	El encanto de un arte que no se vende	Diari de Barcelona	14/10/1983
37	Una muestra en el en torno de la expresión humana	Diario Español	18/10/1983
38	Un centro pedagógico atenderá en Sants a niños "difíciles"	Catalunya	01/02/1985
39	La escuela de maestros de Sants ayuda a niño-problema	El correo catalán	17/02/1985
40	La escuela de Magisterio d Barcelona crea un centro de experiencias pedagógicas	El País	17/02/1985
41	Se inaugura hoy en Sants un nuevo centro para niños con dificultades en la escolaridad	La Vanguardia	22/02/1985
42	Un centre únic dedicat als infants	El districtre viu. Ajuntament	01/03/1985
43	La Escuela de magisterio de Barcelona abre un centro para niños con dificultades de escolarización	Información Comunidad Escolar	29/04/1985
44	Centre de Recursos Educatius i d'Investigació a Sants	El full	17/04/1985
45	Crei-Sants	Voraviu	29/04/1985
46	Del cavall de Troia a Marco Cavallo	Avui	23/05/1985
47	Crei-Sants, l'únic centre de recursos per disminuits	Diari de Barcelona	01/03/1989
48	La integració dels disminuits, a examen	El Pati	01/03/1989
49	Dos sesiones de expresión corporal	El día	08/04/1989
50	Mestres europeus visiten el centre Crei-Sants	Diari de	17/05/1989
51	La creatividad de enfermos y marginados, reunida en una exposición diferente		03/05/1990
52	"Expressió humana", el arte y el objeto como medios de comunicación	Baleares	05/05/1990
53	"Expressió Humana" una exposición de arte hecho por minusválidos	Mallorca Local	05/09/1990
54	Paso atrás en la educación especial	El Peródico	26/02/1991
55	Tancat per falta d'ajuts el centre CREI-Sants	Avui	03/03/1991
56	Un centre tancat per falta de mitjans obté el reconeixement europeu	Diari de Barcelona	20/05/1991
57	Un centro de deficientes cerrado, premiado en Dublín	El Periódico	27/05/1991
58	Una obra teatral obre un nou camí artística per als minusvàlids	Revista de Badalona	26/07/1991
59	La compañía "BCN Doble cia." Representó la obra "Barcelona Doble Dublín. "	El Ideal Gallego	27/10/1991

60	L'art de la integració	Diari de Barcelona	20/05/1992
61	Teatro que rompe barreras	La Vanguardia	25/05/1992
62	Más de un centenar de grupos en la IX Marató de l'Espectacle	La Vanguardia	05/06/1992
63	Teatro sin límites	El ciervo	01/07/1992
64	A l'art no hi ha minusvalies, hi ha diferents llenguatges estètics	Comunicacions	01/07/1992
65	Arts et culture au service de l'education spécialissée en Espagne	Les cahiers de Beaumont	17/06/1992
66	Artitas minusválidos exponen en la UB	El Periódico	05/09/1992
67	El arte y la creatividad: otra vertiente de integración	Federación	05/09/1992
68	Crei-Sants no para	El ciempiés	05/09/1992
69	Entrevista a Feliciano Castillo	Interaula	05/09/1992
70	Llits	Diari de Sabadell	25/03/1993
71	Crei-Sants organiza una mostra d'art de nens discapacitats a Baricentro	Comunicacions (UB)	15/04/1993
72	Arte para romper muros	La Vanguardia	23/05/1993
73	Camas contra la enfermedad y el aburrimiento	Diari de Catalunya	27/05/1993
74	Artistas discapacitados de la CE exponen su trabajo en la Drassanes	El observador	28/05/1993
75	Les Drassanes acallen una mostra de 58 artistes dismunuïts de la CE	Avui	28/5/1993
76	Artistas con disfunciones exponen en Barcelona	Vanguardia	28/06/1993
77	Sóc una persona mitjanament informada	Revista de Badalona	30/07/1993
78	Una Asociación quiere utilizar una antigua fábrica de Beceite para centro especial	Diario de Teruel	11/08/1993
79	Fue una vez, serán muchas más veces: la montaña en silla de ruedas	La Comarca	27/08/1993
80	Almagro: el I Congreso de Teatro de Minusválidos comenzó ayer	La tribuna	28/10/1993
81	Teatro, un elemento integrador de los minusválidos	La tribuna	29/10/1993
82	Bailar sobre una silla de ruedas	Diario 16	06/12/1993
83	Feliciano Castillo. Alternativas contra "el handicap"	La comarca	15/01/1994
84	Premios de Sants-Montjuïc	Aquí	20/01/1994
85	A flor de piel	Prima	15/02/1994
86	Per a la integració de les dificultats		15/02/1994
87	Doble personalidad	Primavera	00/00/1994
88	Banlieues boggie blues	Le guide	31/03/1994
89	Quand le théâtre sort du centre-vile	Le Provençal	05/04/1994
90	Les banlieues se mettent en scène	La Marseillaise	05/04/1994
91	L'image d'une multitude	Midi Libre Samedi	09/04/1994
92	Le langage des banlieues	La Marseillaise	13/04/1994
93	Paroles de banlieues	L'ével Hebdo	29/05/1994
94	Un grup amb actors professionals i d'altres de discapaitats actua al Principal	Cultura	13/05/1994
95	Bcn Doble Cia	Aquí	19/05/1994
96	El espectador como corredor de fondo	El País	29/05/1994
97	Grupo de teatro de disminuidos quiere provocar al público	Efe-Aragón	16/06/1994
98	Un grupo teatral de disminuidos actúa en la Plaza del Pilar	El Periódico	17/06/1994
99	BCN-Doble de Creissans, la superación del "handicap" a través del teatro	El comercio	18/05/1995
100	Danza sin barreras	La voz de Asturias	17/05/1995
101	La cova de l'aire, sede de un master en verano	La comarca	
102	El master en mediación terapéutica corporal que se celebra en Beceite es único en Europa	Diario de Teruel	03/07/1994
103	Crei-Sants, pioneros en Europa	La Comarca	28/07/1994
104	Beceite contaré con un centro de actividades terapéuticas para disminuidos	Alcañiz	
105	Els propòsits	Diari de Girona	11/12/1994
106	Arte que rompe barreras	ya	11/12/1994
107	Al-arde 94 en Ciencias de la Educación	Córdoba	14/12/1994
108	Els resultats	Diari de Girona	18/12/1994
109	La gran fiesta del espectáculo	El Periódico	04/06/1995
110	Teatre per a la integració	Catalunya barri a barri	01/06/1995
111	CREI-SANTS	Sociedades. El País	05/09/1995
112	Bcn Doble Cia, companyia de teatre	Revista en marxa	Oc/dic 1995

113	Campanya Per aquesta porta hi entren tots	Comunicacions	Abril 1996
114	Una entitat de Sants lluita per tal d'integrar els discapacitats	El barri	01/05/1996
115	Campaña de la Universidad de Bcn a favor de las personas con minusvalías	El Periódico	03/05/1996
116	Crei-Sants, eliminant barreres	L'entorn	04/05/1996
117	Una entitat de Sants lluita per tal d'integrar els discapacitats	El barri	
118	A los humoristas	Carta al director. El Periódico	19/05/1996
119	Tot més violeta	Quadern. El pais	23/05/1996
120	L'exposició "El retrat robat", on participen nens dismunuïts de Badalona, s'inagura avui	El Punt	24/05/1996
121	La ciutat, un espai educador	El Punt	12/10/1996
122	Debemos asociarnos a Albada porque hace mucho bien	La Comarca	05/06/1997
123	La companyia BCN Doble de CREI-Sants presenta el seu nou espectacle al Municipal de Girona	El Punt	17/05/1997
124	Un repte per a l'Educació Social	El Punt	17/05/1997
125	Bambolines per a la integració	El Periódico	01/12/1997
126	Bcn Doble Cia presenta a Cal Bolet una impactant i reivindicativa obra teatral	Avui	12/12/1997
127	Augusto Boal: "El teatro puede ser pedagógico y terapéutico"	La Vanguardia	25/02/1998
128	Les entitas i empreses col.laboradores en els Special Olympics, homenatjades al Bartrina	Diari de Reus	28/05/1998
129	El público no se acostumbra a ver actores con muletas	El País	22/01/1999
130	Lorca en el Teatro Cánovas	Sur	20/05/1999
131	Un solo poema: Federico García Lorca, representada por la Compañía BCN(DOBLE)	Anunciador Málaga	17/05/1999
132	La fira de teatre integratiu vol créixer i incloure nous grups en pròximes edicions	El Punt	08/06/1999
133	Primera feria de teatro integrador en Santa Coloma	La Vanguardia	05/06/1999
134	Teatro: Un solo poema: Federico Gracía Loca	El Mundo	05/06/1999
135	Teatro sin fronteras	La crónica. La Vanguardia	11/06/1999
136	Sant Coloma impulsa la primera fira de teatre integratiu que es fa a Catalunya	Cultura	03/06/1999
137	Un nou projecte que ajuda a fer bons amics	La gaceta Universitaria	20/09/1999
138	BCN (DOBLE) CIA pone en escena Federico Gracia Loca en Alcañiz	La comarca	07/10/1999
139	El estreno de "Un solo poema"	Heraldo de Aragón	02/10/1999
140	Impresionante actuación de BCN (DOBLE) CIA en Alcañiz	La Comarca	14/10/1999
141	Un nou projecte que ajuda a fer bons amics	La gaceta Universitaria	20/09/1999
142	La UB ofereix la matrícula gratis a qui doni suport a un company discapacitat	Mercat Labora	Juliol 1999
143	El Teatre Alegría acoge un montaje sobre García Lorca	Diari de Terrassa	31/03/2000
144	BCN (DOBLE) estrena a Terrasa una obra sobre Lorca par criticar l'any "oficial" del seu homenantge	El 9 nou	31/03/2000
145	Reflexions sobre "Un solo poema Federio Gracia Loca"	El 9 nou	27/04/2000

Tabla 14: Registro prensa F.Castillo.

Asimismo revisé y seleccioné aquellos documentos inéditos o de uso interno (dossiers, escritos, etc) que presento en el siguiente cuadro:

N°	Tipo	Título	Referencia y autor	fecha
1	PRENSA	Fotocopias prensa	Referenciadon (p)	1971/2000
2	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	Avaluació de recursos socio-culturals per a la integració. Feliciano Castillo.	varias
3	ponencia	Para una cultura de la investigación en danza	Ponencia congreso "la danza en la universidad". País vasco. Feliciano Castillo	Julio 2003
4	artículo	Del "teatro nuevo" al "teatro diferente"	Giuliano Scabia	
5	artículo	Teatro con los niños y con la gente	Giuliano Scabia	
6	CREI-Sants	Seminario: formación y	Congreso de formación del profesorado,	1998

		diversidad	evaluación y calidad. .Feliciano Castillo	
7	ARRI nº3	Editoria CREI-Sants	Feliciano Castillo	Mayo 1996
8	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	Seminari: Cultura i persones amb discapacitat. Feliciano Castillo.	varias
9	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	Clinica, teràpia i cultura. Breu anamnesi històrica. Feliciano Castillo.	varias
10	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	Alternatives i estratègies de futur: a tall de conclusions. Feliciano Castillo.	varias
11	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	Reflexions sobre cultura i actualitat. Feliciano Castillo.	varias
12	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	Las funciones sociales de la cultura. Feliciano Castillo.	varias
13	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	La cultura y el desarrollo global. Feliciano Castillo.	varias
14	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	CREI-Sants: Un model multiintervenent i contextual per a la formació de mestres d'educació especial. Article Feliciano Castillo a Temps d'educació.	1989
15	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	CREI-Sants: Educació, art i teràpia. Feliciano Castillo.	1993
16	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	CREI-Sants: Centro de recursos educativos y de investigación del barrio de Sants. "El niño maestro del maestro. Feliciano Castillo.	varias
17	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	CREI-Sants. Manifest sobre l'art i la creativitat en persones amb handicap. Feliciano Castillo.	1991
18	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	Del teatro del minusvalido al teatro profesional. Feliciano Castillo	varias
19	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	Curso teòrico-práctico de terapias creativas. CREI-Sants. Feliciano Castillo.	Abril 95
20	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	L'exposició "expressió humana" a Palma de Mallorca. Un nou pròleg per a una nova època. Feliciano Castillo.	varias
21	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	Bcn (doble) cia. Companyia de teatre.	varias
22	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	Projecte per a la no-exlusió dels estudiants amb discapacitat. Feliciano Castillo	varias
23	dossier	Cultura i persones amb discapacitat	Crei-Sants. Un solo poema Federico Gracia Loca. Feliciano Castillo.	1997
24	fotocopias	PPU	CREI-SANTS. Feliciano Castillo.	1985
25	article		L'especialitat d'educació especial a l'escola normal de Sants.	
26	fotocopies		Breu memoria de l'especialitat de pedagogía terapèutica.	
27	Fotocopies	CREI-SANTS	Algunes publicacions i alguns treballs d'investigació que es poden trobar al fons de documentació de l'especialitat. Temes entorn l'educació especial. FelicianoCastillo.	Gener 1985
28	Triptic gran	CREI-SANTS	Cova de l'aire. Editorial.	varias
29	Fotocopies	Conferencia Almagro	Algo sobre el teatro y el arte dramático.	
30	ponencia	III jornades de dansa i investigació	La danza como forma de acceso al conocimiento: Educación e investigación educativa. FelicianoCastillo.	Septiembre 2002
31	Fotocopies	Congreso de formación del profesorado: evaluación y calidad	Seminario: Formación y diversidad. Feliciano Castillo.	Julio 1998
32	Fotocopies	Rev. De l'associació d'investigació i experimentació teatral	Assaig de teatre: El sueño de luz apenas blanca. Feliciano Castillo.	
33	Fotocopies		L'adeu de Crei-Sants, Bcn (doble)cia. La cova de l'aire.	
34	Fotocopies	IV encuentro de arte y cultura. País vasco	Para una cultura de la investigación en danza. Feliciano Castillo.	Julio 2003
35	Libro exposición	Exposición	L'Esxpressió Humana. Feliciano Castillo.	

Tabla 15: Registro documental F.C.

Caso de estudio: Georges Laferrière.

La documentación seleccionada y analizada ha sido la siguiente:

Nº	Titulo	Tipo documento	referencia	fecha
1	Colloque international en didactiques des approches dramatiques	Articulos	Actes du colloque tenu à l'université du Québec à Montréal.(Dossier).	Octobre 91
2	Le théâtre à l'école et le discours dramatique	Document d'information	Gouvernement du Quebec. Ministère de l'éducation. Direction générale du développement pédagogique	1981
3	La vulgarisation scientifique au Théâtre le Petit Chaplin	Articulo en actas	Science Culture. Université du Québec a Montréal	1994
4	La improvisación pedagógica y teatral	libro	EGA professors editors	1993
5	Les mots en actionRecherche terminologique en théâtre et education	libro	No esta publicat.	
6	Programme MEQ	photocopie	Ministerio	varios
7	Le Théâtre. Module 4. MEQ	photocopie	Les projets de communication	varios
8	La didactique mise en lumière	articulo	Attutudes n-30. revue de l'association québécoise des professeurs d'art dramatique	2000
9	Didactique de l'art dramatique au secondaire	Programa del curso	Programa del curso	2005
10	Le corps des choses	Informatiu.Colloque international	Participacion de Georges Laferrière	2005
11	Acte 1. Cahier d'activités pédagogiques	dossier	Guide pédagogique	1979-80
12	Georges Laferrière dirige una sesion de Match de improvisacion" en Gasteiz	prensa		28/2/1993
13	Mas de 150 personas asisten en Viznar a un curso de expresion artistica	prensa	Diario IDEAL. granada	5/12/1992
14	L'art dramàtic, una eina pedagògica i social	Breu article	Serveis Socials full informatiu	Setembre 91
15	A cavall entre l'artista i el pedagog	Article	Espais didàctis. Revista de pedagogia. Valencia	
16	Aktoreak bertsolari bailiren. Georges Laferriére inprobisazio ematen ari da Gasteizen	Prensa	Egunkaria. Larunbata	Otsailak 1993
17	Se ha celebrado en Ávila el I encuentro sobre expresión dramática	prensa	El diario de Avila	19/1/93

18	Juegos de escena. Varios actores disputaron un match de improvisación	prensa	El correo espanol	1/3/93
19	Jugando a improvisar	prensa	Egin	27/2/93
20	Autocritica de la modernidad (G.L.)	prensa	Las provincias	5/7/94
21	Tordera : somos espectadores del todo y dependemos de la industria del ocio	prensa	Levante	77/7/94
22	La UIMP inicia dos cursos sobre el teatro y la critica de la modernidad	prensa	Levante	8/7/94
23	Franco Ferrarotti, sociologo : La humanidad se siente huerfana	prensa	Las provincias	6/7/94
24	El director teatral Cesar Oliva critica la falta de apoyo a autores noveles	prensa	Diario 16 de Valencia	6/7/94
25	Oliva denuncia el desprecio por el teatro	prensa	Levante	5/7/94
26	Un point entre culture et science	prense	La presse	
27	Baccalauréat en art dramatique. Faculté des arts	Programa	UQAM	varios
28	Thérapie par les arts	informativo	université	Novembre 05
29	Autour du primaire et du secondaire	articulo	Attitudes n-10. revue de l'association québécoise des professeurs d'art dramatique	
30	L'école et la vie	Programa-informacion	Périodique trimestriel. Commission communautaire français	Octobre 05
31	Tout passe par le théâtre	article	Québec François	1991
32	Jovenes, teatro y culturas	article	naque	Septembre 2004
33	Improvisacion pedagogica y teatral	programa	Teatro antzerki	Junio 2004
34	El act festival va a ser un virus que atraerá a directores y productores	articulo	Hartéis. Arte eszenikoen aldizkaria	2004
35	Pedagogia de la expresión	programa	Escuela de verano teatro ciudad real	Agosto 98
36	La montagne magique	informatiu	Les nouvelles du Théâtre	Septembre 1996
37	Carta de Nicole Castagne	carta	Bruxelles	24/6/96
38	Poema Dominique Aimon	poema	Bruxelles	26/06/96
39	Carta de Antonio	carta	Granada	Enero 1999
40	Entre mujeres	Obra de teatro	Lo teatret dirigida por G. Laferrière	3/9/96
41	8 promocio diplomats Educacio social	Triptic informatiu	Invitacio. Padri Georges	Juny 2002
42	e-mail con fotos	e-mail	De sergio jose fernandez	6/11/04
43	Document d'avaluacio	Fulls d'avalucio	Avaluacio docent curs 1999	1999
44	Artista-pedagogo (teatro para representar y para educar)	article	Volumen 18 del tratado de educación personalizada	1995

45	Théâtre et expression dramatique	article	Jeu. Cahiers de théâtre	1982
46	Guide pédagogique. Acte 1	llibret	Cahier d'activités pédagogiques	1979-80
47	La improvisació. Llenguatge total	Copia revista	terboli	
48	Théâtre et expression dramatique	article	Jeu. entretien avec gabriel arcand	1982-3
49	Un actor vasco presenta un libro sobre la pedagogía de la improvisación teatral	article	Club diario levante	1996
50	Colloque international en didactique des approches dramatiques	Programa-horari	programa	1991
51	Diario de un esquizofrénico	article	ñaque	2004
52	thérapie par les arts	Article informatiu	Univ. Concordia	2005

Tabla 16: Registro documental G.Laferrière.

Las entrevistas y el relato biográfico.

En ambos casos de estudio (Georges Laferrière y Feliciano Castillo) se utilizó inicialmente un mismo diseño de entrevista que acogía las siguientes dimensiones:

- Dimensión biográfica
- Dimensión vivencial
- Influencias teóricas
- Dimensión artística
- Identidad docente
- Dimensión didáctica

Posteriormente, la singularidad de cada caso, unida a las posibilidades por temas geográficos posibilitó en desarrollo o no de un relato autobiográfico.

El relato biográfico fue totalmente libre y abierto.

Modelo general de entrevista:

GENERAL ENTREVISTAS

Entrevista biográfica

1. ¿Dónde y cuando naciste?
2. ¿Qué es lo que más recuerdas (imágenes, sensaciones…) de tu infancia?

3. ¿Dónde cursaste tus estudios?
4. ¿Qué recuerdas de tus profesores?
5. ¿En qué ciudades o pueblos has vivido?
6. ¿Cuándo, dónde y por qué empezaste a estudiar arte?
7. ¿Qué otros estudios has realizado?
8. ¿Qué personas de tu entorno próximo han sido decisivas para ti?
9. ¿Qué momentos clave puedes destacar de tu vida artístico-profesional?

Momentos de vida

1. ¿Qué momentos son clave en tu vida personal? (crisis, relaciones, felicidad, infelicidad, cambios…).
2. ¿Cómo afectan esos momentos en tu modo de comprender la realidad, la vida…?
3. ¿qué papel juega el arte en esos momentos?
4. ¿Qué papel juega la educación en esos momentos?
5. ¿Crees que los momentos crisicos o felices han influenciado en tu identidad artístico-docente?
6. Relación vida-arte-educación en tu historia.

Influencias

1. Movimientos artísticos que han influenciado en tu creación artística.
2. Disciplinas y autores que te han servido de fuente (desde la filosofía, la literatura, la psicología, la educación, la historia, el arte…)
3. Momentos políticos y adscripciones políticas clave en tu desarrollo profesional-artístico.
4. Personas que directamente han influenciado (las más importantes, significativas)

Conceptual

1. ¿Qué es para ti el arte?
2. ¿Qué es para ti el arte dramático?
3. ¿Qué efectos y relaciones generales tienen arte y educación?
4. ¿Qué cambios o desarrollo has vivido en esa relación?
5. ¿Qué es para ti un artista-pedagogo? ¿Y un pedagogo-artista?
6. ¿Qué es primero la educación o el arte dramático? ¿Arte como técnica educativa?
7. ¿Qué experiencias en el ámbito de la docencia puedes destacar en este aspecto?
8. ¿Cómo influye en conjunto a tu docencia universitaria?
9. ¿Qué aspectos del arte dramático crees que son necesarios para un docente universitario del ámbito de la educación?

Identidad docente

1. ¿Cómo te percibes, te sientes, te concibes, te piensas a ti mismo como docente?
2. ¿Cómo concibes, sientes, piensas al alumnado (individuo/grupo) como sujeto?
3. ¿Qué relación estableces con los saberes, con los conocimientos y disciplinas?

Didáctica-metodología

1. ¿Podrías describir cómo visualizas una clase tuya?
2. ¿Qué imágenes te produce?
3. ¿Cómo planificas tus clases-programas-cursos-talleres?
4. ¿Qué destacas como importante o secundario en esa planificación?
5. ¿Qué procesos de desplanificación pones en marcha?
6. ¿Cómo fijas o provocas los contenidos?
7. ¿Qué relación se establece o estableces entre contenidos y formas?
8. ¿Qué objetivos se consiguen en tu aula, implícitos o explícitos, planificados, emergentes, sorpresivos, proyectivos, latentes…….?
9. ¿Qué tipo de actividades organizas o propones?
10. ¿Qué dinámicas se establecen en tu clase?
11. ¿Qué recursos o materiales pones en práctica o usas?
12. ¿Cómo planteas la evaluación?

Cuadro 4: Modelo 1 de entrevistas.

En el caso de Georges Laferrière mi estancia en Montreal posibilitó la posibilidad de entrevistar a ex -alumnos que actualmente ejercían activamente profesiones relacionadas con el arte y la educación. La entrevista diseñada para este caso fue:

1. Quel souvenir avex-vous de votre formation à l'UQAM?
2. Quand avez-vous connu Georges Laferrière?
3. Quelle ralation aviez-vous avec Georges Lafferrière durant vos études?
4. Que vous rappelez-vous le plus de Georges Laferrière?
5. Quelle relation avez-vous actuellement avec Georges Laférrière?
6. Y a-il d'autres professeurs que vous vous rappelez?
7. Quelle contribution ont-ils apporté à votre formation?
8. Comment êtes-vous arrivé au monde de l'éducation?
9. Comment êtes-vous arrivé au monde du théâtre?
10. Qu'avez-vous senti ou pensé que le théâtrepeut apporter à l'éducation pour les enfants du primaire et du secondaire?
11. Croyaez-vous qu'il serait important d'introduire la formation artistique dans les études universitaires des étudiants en sciences de l'éducation?
12. Quel est le plus important pour toi dans ta profession actuelle?

Cuadro 5: Modelo 2 de entrevistas.

4. PROCESO DE ANÁLISIS.

> "Un acto humano es un texto en potencia y puede ser comprendido (como acto humano, no como acción física) tan sólo dentro del contexto dialógico de su tiempo (como réplica, como postura llena de sentido o como sistema de motivos)" Bajtin (2005:298)

Sobre el análisis de datos.

La singularidad que ido comentando a lo largo del trabajo de dos acercamientos distintos al campo, con intenciones diferenciadas – por una parte, un primer trabajo de construcción colectiva de un marco teórico/ contextual como trabajo de campo y, por otra, los estudios de casos- no sólo ha tenido impacto en la variedad metodológica utilizada, sino también en las estrategias a las que he recurrido para el análisis de datos.

Antes de proceder a detallar el proceso de análisis realizado en esta investigación quisiera hacer una breve referencia al debate sobre el tratamiento de los datos en la investigación cualitativa. Se trata de un debate actual, abierto y no resuelto. Se podría decir que las tendencias existentes en la actualidad se sitúan entre un modo paradigmático (categoría, atributos, conceptos) y modo narrativo (descripciones, incidentes particulares, intenciones humanas, significados).

Generalmente en la investigación cualitativa se procede al primer tipo de análisis:

> "Esto se ve claramente en el análisis temático de contenido por categorías: el discurso es fragmentado en subcategorías, agrupado taxonómicamente en las casillas de cada categoría (o su aglomeración: metacategoría); la parrilla de categorías se aplica del mismo modo a cada entrevista, lo que permite tratarlas cuantitativamente e, incluso, pretendiendo relaciones causales entre categorías. Para hacerlo, se limita a los contenidos o temas de los discursos, desdeñando la forma misma de expresarlos y su sentido subjetivo. "El análisis temático está fundado sobre la destrucción de la estructuración de los discursos singulares", sentencian Demazière y Dubar (1997, p. 19), en una buena crítica de este tipo de análisis."(Bolívar, 2002:11).

Contrariamente, el modo narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales de los que de uno se pasa al otro sin pretensión de generalización:

> "En contraste con el anterior modo paradigmático, el resultado de un análisis de narrativas es, a la vez, una narración particular, sin aspirar a la generalización; por ejemplo, un informe histórico, un estudio de caso, una historia de vida, un episodio narrado de la vida de una persona particular. La tarea del investigador, en este tipo de análisis, es configurar los elementos de los datos en una *historia* que unifica y da significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. El análisis requiere que el investigador desarrolle una trama o argumento que le permita unir temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. Los datos pueden proceder de muy diversas fuentes, pero el asunto es que sean integrados e interpretados en una *intriga narrativa*." (Bolívar, 2002:13-14).

El siguiente cuadro ilustra las diferencias:

	Análisis paradigmático	**Análisis narrativo**
Modos de análisis	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo.	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo.
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización.	Elementos distintivos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad.
Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Coherencia. Comprensible, carácter único. Autenticidad.
Resultados	Informe "objetivo": análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar una nueva historia narrativa conjuntada –a partir de las distintas voces– por el investigador.
Ejemplos	Análisis de contenido convencional.	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos.

Tabla 17: Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos. (Bolívar 2002:13)

Mucho más allá de la corrección y adecuación de cada uno de ellos a cada investigación, plantea un problema epistemológico relacionado con la perspectiva *emic* (fenomenológica, subjetiva) *etic* (tercera persona, objetivista) de la investigación cualitativa. Este debate, desde mi punto de vista, supera las dimensio-

nes de análisis, o su tipología, ya que, en cualquier situación, el investigador o investigadora aparece en el proceso.

Para la presente investigación, se han utilizado diversas estrategias de análisis, que han venido determinadas por los propios objetivos y procesos recursivos de la investigación:

	Grupos de discusión	**Entrevistas**	**Biográfico**
Marco teórico-contextual	Análisis paradigmático/cualitativo		
Estudio de casos	Análisis paradigmático/cualitativo	Análisis paradigmático/cualitativo Análisis narrativo	Análisis narrativo

Tabla 18: Estrategias de análisis utilizadas en la investigación.

De modo que, como se puede observar, los productos de la investigación en cada uno de los momentos difieren. Los estudios de casos tienen una orientación narrativa, mientras que el marco teórico contextual presenta una reconstrucción a partir del análisis de las categorías y temas emergentes.

El dilema emic/etic en la investigación.

Considero que en un proceso de investigación siempre se está interpretando, aunque se deba intentar realizar el esfuerzo de suspender el juicio e intervenir lo mínimo. Esta intención de suspensión de juicio viene determinada, de nuevo, por el debate o diálogo *emic* (punto de vista de los actores sociales) y *etic* (punto de vista del investigador/a) en la investigación cualitativa. No existe descripción libre de interpretación, el investigador no desaparece por más que lo intente y descripción/interpretación son operaciones naturalmente complementarias. Dice Medina (2005) que es posible caer en la falacia descriptivista - es decir afirmar que el resultado de una investigación es un retrato de la realidad estudiada y que de su densidad e isomorfismo depende su validez:

> "Defender que los enunciados observacionales del investigador están libres de teoría, que no contienen prejuicios ni a prioris, que no están influenciados por sus expectativas subjetivas y que suponen una correspondencia unívoca entre las

> propiedades de la realidad observada y "aquello" que nosotros percibimos, es hoy día insostenible. Existen abundantes pruebas y evidencia de que aquello que observamos depende de nuestras experiencias pasadas, nuestras expectativas y nuestros intereses. La observación y recolección de datos sin un marco interpretativo que los guíe es poco menos que imposible." (Medina, 2005: 32).

En este sentido advierte Medina (2005) que el investigador o investigadora no debe confundir el aportar una base teórica a estar cargado de prejuicios o ideas preconcebidas ya que éstas son perniciosas para cualquier investigación.

En este sentido afirma:

> En cualquier caso, la "suspensión del juicio" debe ser entendida como una precaución metodológica que será válida hasta que la experiencia en el trabajo de sugiera la relevancia de aquel. Procurar constante vigilancia para lograr no ser autorreferente y escuchar la voz de los autores sin asumir la actitud de confirmación de las propias percepciones creencias y sentimientos. (Medina, 2005: 32).

Proceso de análisis I: hacia el imaginario instituyente.

El grupo de discusión investiga el imaginario sobre un tema determinado de un colectivo determinado. Inicialmente a través de una serie de preguntas o cuestiones clave se genera un diálogo constructivo donde emergen los pensamientos de los/las participantes. En este caso, profesoras y profesores universitarios y personas vinculadas con el mundo del arte y la educación establecieron un diálogo en torno a los puntos clave presentados.

Se partía del interaccionismo simbólico como punto de partida de la construcción colectiva en búsqueda de significado de modo compartido e intersubjetivo, teniendo presente que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para él y el significado de estas cosas surge como consecuencia de la interacción (Blumer, 1982).

El objetivo, en este punto, fue la construcción del marco teórico-contextual para la presente investigación.

Es importante decir que el análisis de los datos es uno de los momento más complicado y atractivo de la investigación. El reto de encontrar un sentido al

trabajo realizado durante un periodo de tiempo prolongado, está presente durante toda la investigación. Es un puzzle de muchas piezas como describen Rodríguez, Gil y García (1999:197) sin mapa de donde partir, cuya imagen final es, en parte, una sorpresa. Así pues, hablamos de un conjunto de manipulaciones, trasformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante con relación a un problema de investigación.

En general el análisis de datos cualitativos es complejo debido a que los datos con los que se trabaja también lo son. Para Miles y Huberman (1984), cit. por Pérez Serrano (1994:109), el análisis consiste en tres tipos de actividades: reducción de datos, presentación de datos, conclusiones y verificaciones.

Para Rodríguez, Gil y García (1999), el proceso general de análisis cualitativo comprende las siguientes etapas: reducción de datos (separación de unidades, síntesis y agrupamiento, Identificación y clasificación); transformación de datos (disposición y transformación) y obtención y verificación de conclusiones.

Los rasgos generales del análisis coinciden o se aproximan en la mayoría de autores. Todos ellos lo consideran un proceso de reducción para su posterior expansión e interpretación.

El proceso que se ha seguido en el análisis de los datos se inscribe en el llamado "procedimiento interpretativo", el cual se refiere a las múltiples vías existentes para afrontar el análisis de datos desde una perspectiva interpretativa.

Los niveles de análisis son:

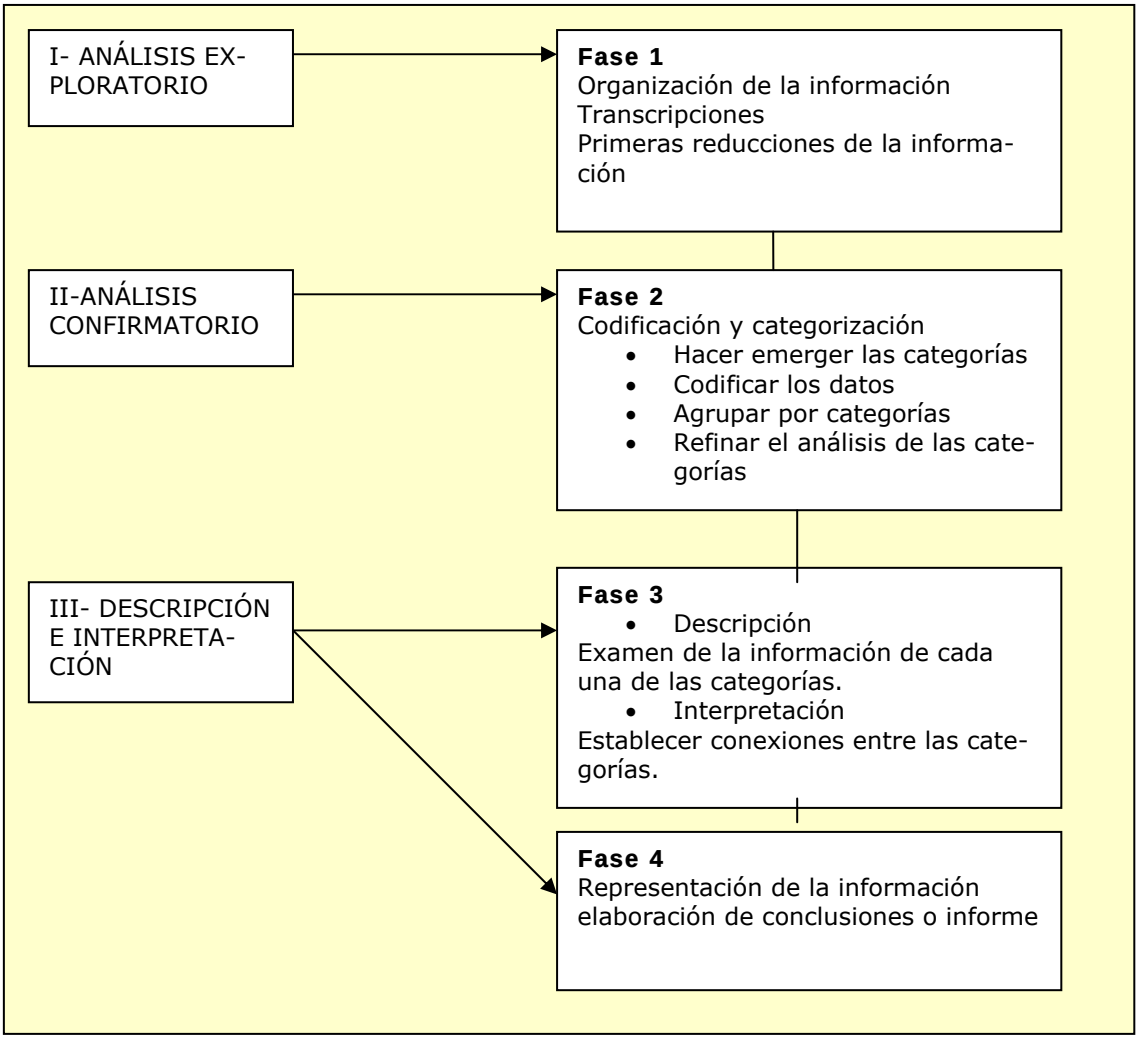
Primer nivel de análisis: unidades de significado

Segundo nivel de análisis: categorías del análisis,

núcleos temáticos emergentes

Tercer nivel de análisis: dimensiones cualitativas

Sigo, como proceso genérico, la propuesta de Tesch (1990) y adaptándolo al presente estudio:



Cuadro 6: Proceso de análisis.

ANÁLISIS EXPLORATORIO- Preparación de los datos

Incluyo en esta fase la preparación de los datos obtenidos a nivel formal e informal, así como las primeras impresiones de los grupos de discusión iniciales.

En primer lugar, cada uno de los cinco grupos de discusión realizados relacionados con el tema de investigación tomaron caminos sensiblemente diferentes, los temas que emergieron y entraron en diálogo fueron dispares.

De un modo genérico, analizando las notas tomadas en cada uno de ellos y analizando mis propias percepciones de los mismos pude determinar en qué punto se centraba en tema de interés. El énfasis que cada uno de los grupos atribuyó a alguno de los aspectos, viene determinado por su propia biografía, su propio punto de partida e interpretación, así como su implicación o perspec-

tiva referida al tema de mi estudio. Por otra parte, como se constata en el estudio, la propia constitución, incluso distribución, de los grupos (profesoras, profesores, artistas), y el grado de implicación con la actividad social y universitaria.

Grupo de discusión	Temas claves detectados antes del análisis	Percepciones generales
B-1	Importancia del arte en la educación. Complejidad	Percepción general: Alto grado de empatía conmigo y mi tema de investigación y complicidad en el diálogo. En general emoción compartida
B-2	Transgresión Lógicas de poder Reconocimiento	Percepción general: Las personas tienen la necesidad de hablar de su experiencia, hacerla visible. Se percibe la necesidad de reivindicar y formalizar unas prácticas que se han considerado apartadas en las instituciones. Fuerte crítica.
M-1	Diferencia americana/europea especialista/generalista El arte como posibilidad	Percepción general: Expectativa. Todos participaron generosamente pero reinaba la curiosidad sobre mis motivos para estudiar este tema y sobre mi propia persona. Una sesión muy bonita. Cabe destacar que fue el grupo de profesoras/es universitarios más técnicos en el ámbito artístico.
B-3	Dentro/fuera Experiencias El arte y el ciudadano/a	Percepción general: El grupo más caótico y difícil de moderar. Las experiencias, ideas, pensamientos surgían en todas direcciones sin demasiado orden y apartándose de los temas indicados.
V-1	La sistematización de las prácticas La interpretación rigurosa del arte y la educación Lo postmoderno	Percepción general: Este grupo de discusión me reportó la fuerza y las ganas para continuar con su generoso conocimiento y su manera empática de participar en la discusión. Considero que fue riquísima, además de rigurosa, reflexionada.

Tabla 19: Temas claves de los grupos de discusión.

ANÁLISIS CONFIRMATORIO - Codificación / categorización

Buscar de modo sistemático las ideas y pensamientos, en un primer nivel de análisis, que están detrás de las palabras de las y los participantes es el objeti-

[41] De nuevo aparece aquí la cuestión de la "suspensión del juicio" y la imposibilidad de prescindir de las categorías de pensamiento innatas o preconstituyentes del investigador o investigadora. Se trata de la noción de pertenencia de Gadamer. En este sentido, afirma Medina (2006) "El pensamiento hermenéutico tiene como idea central que el hombre, como sujeto cognoscente y práctico, no se encuentra ante el mundo, como el modelo tradicional de la relación sujeto-objeto da a entender, sino en el mundo, inserto, en él, perteneciendo a él. La idea de pertenencia que domina toda la filosofía hermenéutica sostiene que antes de toda interrogación, reflexión sobre lo vivido, o sea, antes de toda conducta consciente, el sujeto se halla ya poseído y penetrado por la tradición a la que pertenece, la cual, igualmente no es incólume a la acción interpretativa que el sujeto hace sobre ella. Esta noción de pertenencia está pensada no sólo contra la primacía de la escisión sujeto-objeto sino también contra la primacía ontológica de la subjetividad".

vo del proceso de codificación o categorización de los textos. La finalidad de la codificación es convertir toda la información en unidades manejables para su posterior interpretación. Es por lo tanto un proceso inicial de reducción a través de una primera interpretación.

En la presente investigación el proceso de análisis ha sido mayoritariamente inductivo[41], es decir, no he partido de ningún esquema teórico consciente diseñado previamente y a través del diálogo con los textos ha surgido el sistema de categorías. Este es un proceso que no ha ocurrido en una sola vez, ni de modo lineal, considero que el proceso de análisis en esta investigación ha sido recursivo y no lineal, en el sentido constitutivo de un proceso cíclico de selección, categorización y tratamiento de los datos.

La codificación es una actividad fundamental en el proceso de reducción de datos, sus operaciones se basan en el uso de códigos los cuales se conciben comúnmente como una abreviación o símbolo que aplicamos a unas frases o párrafos que aparecen en los grupos de discusión. Por otra parte la categorización es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida.

Codificación y categorización son respectivamente los aspectos físicos, manipulativos y conceptuales de una misma actividad a la que indistintamente suelen referirse los autores con una u otra denominación, sin embargo, se puede indicar algunas diferencias, entre las que se destacan:

Categorización	Codificación
La categorización hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico, siendo una tarea simultánea a la separación en unidades ya que la hemos realizado atendiendo a los criterios temáticos. Hemos separado las unidades en referencia a los tópicos, quedando automáticamente incluida en la categoría correspondiente al tópico. Asimismo una misma unidad puede referirse a varios tópicos. (Rodríguez, Gil, García, 1996: 208-209).	La codificación, en cambio, no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida, o sea, el proceso físico, manipulativo mediante el cual dejamos constancia de la categorización realizada." (Rodríguez, Gil, García, 1996: 208-209).

Tabla 20: Categorización- codificación.

Para la comprensión de todo el proceso, es necesario, en primer lugar, determinar conceptualmente qué son las unidades de análisis y los códigos:

1. Las unidades de análisis son divisiones perceptivas que ayudan a convertir los datos brutos en subconjuntos manejables (Erikson, 1986) que según Guba y Lincoln (1981) pueden ser simples palabras o proposiciones semánticas, frases o conjuntos de ellas, con un sentido propio y relacionados con el motivo del análisis.

2. Los códigos es el útil de la clasificación a través, generalmente, de una abreviación y según Guba y Lincoln (1981) está guiado por dos principios:

    a. Los códigos deben estar relacionados con la naturaleza de los datos.

    b. Las cuestiones planteadas en la investigación son las que guían el proceso de codificación.

El proceso, que se inició con la transcripción de los grupos de discusión, una primera codificación manual, piloto, y, finalmente una codificación informatizada (programa "nvivo").

Características del proceso fueron las siguientes:

- Asignación a cada unidad de significado de un código que caracterice la categoría en la que consideramos incluirla.
- Estos códigos que representan categorías creadas marcan las unidades de significado de modo identificativo.
- La operación que se realiza durante este proceso es la de decidir la asociación de cada unidad de significado con una categoría mediante la codificación.

Como he comentado, es un proceso complejo, recursivo y no lineal ya que inicialmente las categorías emergen con facilidad, pero a medida que avanza el proceso aumenta la complejidad del mismo debido a:

a. Cada una de las categorías una vez aparece debe ser debidamente definida ya que en caso contrario se puede pervertir todo el proceso.

b. Cada una de estas definiciones implica tomar algún tipo de decisión. Al determinar a qué se refiere una categoría se desestiman por eliminación el resto de posibilidades. Por lo que ir acotando es ir decidiendo lo que no se va analizar.

c. En muchas ocasiones la emergencia de una categoría obliga la revisión de lo ya analizado, en este sentido la recursividad y la vuelta a lo ya hecho se convierte en parte natural de proceso, recorriendo los caminos y las bifurcaciones en diferentes momentos.

d. Existen unidades de significado que pertenecen a más de una categoría. Esta propiedad de las categorías se denomina membrecía. Es elevada cuando las categorías presentan alta densidad teórica, es decir, están altamente relacionadas entre sí. Según la forma que adopte esta relación estaríamos delante del principio dialógico de la complejidad

e. Existen unidades de significado a las que no se le ha asignado ninguna categoría adecuada al objetivo del estudio.

La generación y desarrollo de estos elementos es un proceso no lineal que se basa en la interacción constante de los mismos con el fin de abocarse en parte a la teorización, "Teorizar es un trabajo que implica no sólo concebir o intuir ideas (conceptos) sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo" (Strauss y Corbin, 2002: 24).

Inicio el proceso, como he indicado anteriormente, sin ninguna pre-codificación establecida ya que pretendo que este proceso sea principalmente inductivo. Intentando mantener la máxima imparcialidad pero teniendo presente los interrogantes iniciales de la investigación, me enfrento a casi 300 hojas que suman los cinco grupos de discusión iniciales. Intento que me hablen las palabras dichas por los participantes -ahora ya lejos de las primeras impresiones y percepciones obtenidas durante las mismas-.

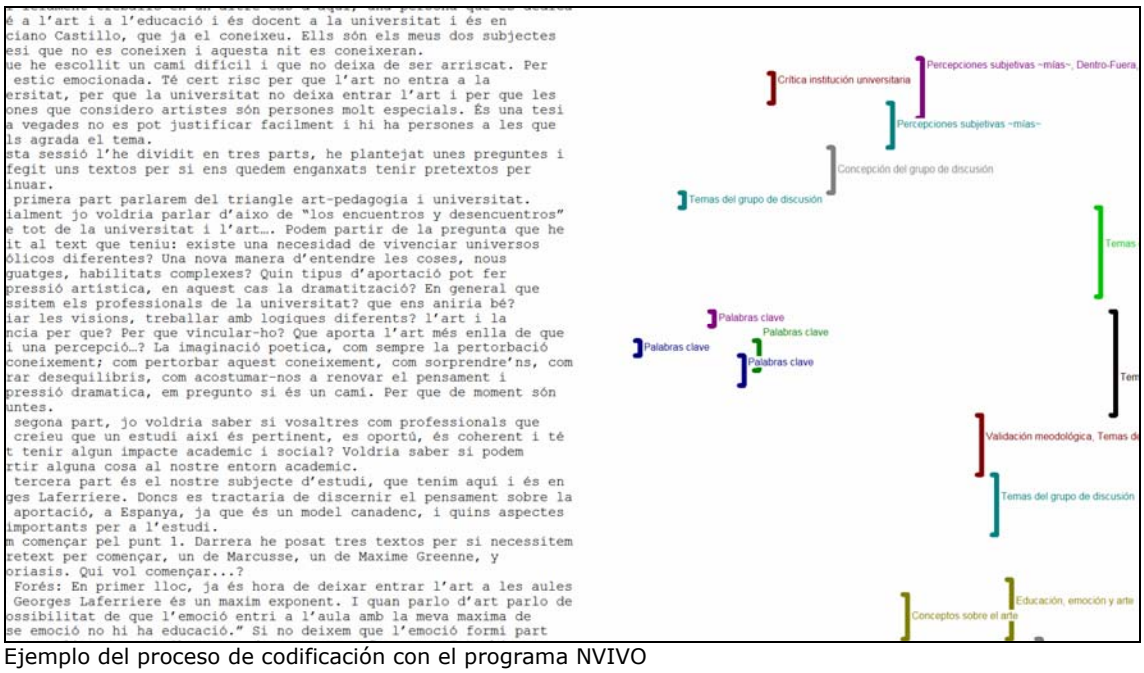
Este proceso completo lo realizo en dos ocasiones debido a que la primera vez no he definido suficientemente las categorías y me encuentro con ciertas ambigüedades en las mismas, por ejemplo:

- Categorías diferentes que tienen un significado parecido.

- Mi propia orientación a los resultados de la investigación determinan a veces mi mirada extremando la subjetividad y cargando aquellas categorías que de modo no visible considero determinantes en mi investigación.

Por estos motivos la segunda ocasión vuelvo a partir de cero, aunque intento sacar el provecho de las horas ya invertidas en el proceso a modo de experiencia y, en esta ocasión, extremo la vigilancia en los aspectos mencionados en un intento más veraz de no interferir en la emergencia de categorías y definiéndolas de modo abierto pero más preciso.

Este proceso lo realizo con el programa informático de análisis cualitativo nVivo:



Ejemplo del proceso de codificación con el programa NVIVO

En este nivel de análisis (primer nivel) durante el proceso de codificación, identifiqué 1498 unidades de significado (fragmentos del corpus de datos) mediante códigos descriptivos, de bajo nivel inferencia, repartidos de la siguiente manera:

	B-1	B-2	M-1	V-1	B-3
unidades de significado	351	344	192	442	169

Tabla 21: Unidades de significado.

Estas 1498 unidades de significado fueron agrupadas en 35 categorías emergentes:

		categorías
PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS	CONCEPTOS DE PRIMER ORDEN. DATOS BRUTOS PRODUCIDOS POR LOS PRACTICANTES.	**A.** Arte-educación-innovación **B.** Educación humanística versus técnica **C.** Aspectos biológicos **D.** Educación, emoción y arte **E.** Aspectos terapéuticos **F.** Concepción del sujeto **G.** Noción de arte **H.** Dentro-Fuera **I.** Diferencia **J.** Visibilidad de las experiencias **K.** Noción de práctica **L.** Ejemplificación de prácticas **M.** Crítica institución universitaria **N.** Crítica a la didáctica universitaria **O.** Trasgresión **P.** El sentido de la educación **Q.** Lo masculino y lo femenino **R.** Crítica a la investigación **S.** Desprecio-indiferencia **T.** Visiones complejas **U.** Noción de didáctica **V.** Experiencia didáctico-artística **W.** Cuerpo y didáctica **X.** Lenguajes didácticos **Y.** Relación didáctica **Z.** Configuraciones y necesidades sociales **AA.** Hibridación - multiculturalidad **BB.** lo global y lo local **CC.** Impacto social **DD.** Contextualización- Relaciones los sujetos y contextos **EE.** Paradigmas Cuestiones epistemológicas Aspectos ontológicos **FF.** Contexto del conocimiento **GG.** El conocimiento y el/la docente **HH.** El construccionismo **II.** Experiencia estética como forma de conocer.

Tabla 22: Categorías.

En este primer nivel de análisis fui definiendo las categorías a medida que éstas aparecían de modo inductivo.

	categorías	descripción
A	Arte-educación-innovación	Manifestaciones que relacionan el arte con la educación –innovación en diversos ámbitos sociales y educativos.
B	Educación humanística versus técnica	Manifestaciones que contraponen una perspectiva educativa humanista de una técnica.

C	Aspectos biológicos	Aspectos biológicos relacionados con la creatividad y lo artístico.
D	Educación, emoción y arte	Relaciones o pensamientos que relacionan la dimensión emocional de la educación y el arte. La transformación o crecimiento de personal.
E	Aspectos terapéuticos	Aspectos curativo-terapéuticos a través del arte o/y de la relación del arte con la educación
F	Concepción del sujeto	Concepciones del sujeto social en la educación y en la vida
G	Noción de arte	Expresiones de los participantes que conceptualizan su idea o percepción el arte
H	Dentro-Fuera	Describe situaciones, afirmaciones, suposiciones sobre las relaciones o modos de relación de la institución universitaria y su entorno.
I	Diferencia	Descripción de aspectos que implican diferencia en el pensamiento, las prácticas.
J	Visibilidad de las experiencias	Referencias a experiencias, prácticas, que se manifiestan como percepciones visibles o no visibles
K	Noción de práctica	Afirmaciones o definiciones sobre qué es o de qué se compone la práctica. Características de estas prácticas. Complejidad, improvisación, autoría, modelaje
L	Ejemplificación de prácticas	Prácticas relacionadas con la educación y el arte en diversos ámbitos. Recoge ejemplos y vivencias de los participantes
M	Crítica institución universitaria	Describe las expresiones de los participantes que ponen en tela de juicio las lógicas de poder de las instituciones universitarias. Afirmaciones, suposiciones, pensamientos, acciones.
N	Crítica a la didáctica universitaria	Descripción de las opiniones, percepciones y pensamientos de los participantes en torno a la didáctica universitaria
O	Trasgresión	Aspectos destacados, deseados, posibles o realizados por los participantes como transgresoras
P	El sentido de la educación	Sentido dado por los participantes a la educación que puede contradecir el establecido
Q	Lo masculino y lo femenino	Aspectos relacionados con lo masculino y lo femenino manifestados por los participantes.
R	Crítica a la investigación	Aspectos críticos sobre los temas y métodos de investigación en educación
S	Desprecio-indiferencia	Aspectos que denotan desprecio o indiferencia a determinadas prácticas por parte de instituciones o personas

T	Visiones complejas	Recoge las visiones de máxima complejidad y alternativa sobre la educación o la universidad, los sujetos y la cultura
U	Noción de didáctica	Expresiones de los participantes que conceptualizan la didáctica
V	Experiencia didáctico-artística	Opinión sobre las experiencias que, desde el arte, pueden tener las alumnas y alumnos y otras personas. Esta categoría trata de la "percepción" de lo intrínseco
W	Cuerpo y didáctica	Aspectos destacados por los participantes sobre la presencia del cuerpo y los lenguajes corporales en la educación.
X	Lenguajes didácticos	Aportaciones de los participantes sobre los lenguajes utilizados o posibles en la didáctica
Y	Relación didáctica	Descripción de los aspectos que tienen que ver con la concepción de la relación didáctica
Z	Configuraciones y necesidades sociales	Descripción de la actualidad, contexto, y necesidad social.
AA	Hibridación - multiculturalidad	Comentarios realizados por los participantes referidos a la mezcla o hibridación social actual
BB	lo global y lo local	Descripción de aspectos relacionados con la globalización y lo local
CC	Impacto social	Descripción de percepciones y pensamiento sobre el impacto del arte y la educación artística en el ámbito social.
DD	Contextualización- Relaciones los sujetos y contextos	Contextos determinados y explicitados por los participantes a los grupos referidos a sus propias realidades
EE	Paradigmas Cuestiones epistemológicas Aspectos ontológicos	Aspectos relacionados con la concepción individual de la ciencia, cuestiones epistemológicas y ontológicas
FF	Contexto del conocimiento	Descripción del contexto actual que influencia a la ciencia y al conocimiento
GG	El conocimiento y el/la docente	Teorías sobre la construcción del conocimiento. Cómo se construye el conocimiento docente desde la perspectiva artística
HH	El construccionismo	Aspectos relacionados con el construccionismo educativo y social.
I I	Experiencia estética como forma de conocer.	Aspectos estéticos, que van más allá de lo artístico relacionado con el conocimiento

Tabla 23: Descripción de las categorías.

De los grupos de discusión emergieron categorías relacionadas, directamente, con los estudios de caso, es decir, concretamente sobre las experiencias y prácticas de Feliciano Castillo y Georges Laferrière:

	categorías	descripción
C1	Dar nombre	Experiencias educativo-artísticas que según los participantes no tienen nombre y por lo tanto no están reconocidas
C2	El artista-pedagogo	características de los sujetos que representan al artista-pedagogo
C3	La seducción	Descripción de las características de la seducción, conducción, posicionamiento personal
C4	Impacto	pensamientos de los participantes en torno a las repercusiones sociales de las experiencias de los artistas-pedagogos
C5	Contexto español	Contexto de los sujetos y universidades españolas
C6	Contexto canadiense	Contexto de los sujetos y universidades quebequoise
C7	Modelo americano versus europeo	Comparaciones de modelos. Especialización-generalización

Tabla 24: Categorías emergentes.

Frecuencia de aparición

A continuación, como parte del trabajo de análisis, presento una tabla de doble entrada (grupos de discusión y categorías) donde aparece la frecuencia de aparición y distribución e las categorías.

	B-1	B-2	M-3	V-1	B-3	total
A	22	15	22	10	6	**75**
B	7	13	2	0	18	**40**
C	0	0	8	0	0	**8**
D	9	6	3	2	5	**25**
E	2	8	2	9	1	**22**
F	0	4	0	0	8	**12**
G	8	14	7	16	1	**46**
H	12	12	4	4	6	**38**
I	0	2	3	2	12	**19**
J	3	4	1	4	10	**22**
K	12	21	1	0	13	**47**
L	3	1	0	5	2	**11**
M	12	16	4	12	10	**54**
N	14	5	0	1	6	**26**
O	11	15	0	3	0	**29**
P	4	12	0	0	2	**18**
Q	3	3	5	0	0	**11**
R	3	1	0	0	1	**5**
S	0	1	0	0	2	**3**
T	13	2	0	3	2	**20**

DD	6	4	1	12	2	**23**
EE	33	18	4	10	21	**86**
FF	2	2	5	4	11	**24**
GG	6	11	3	2	16	**38**
HH	2	0	1	2	17	**22**
II	11	0	7	4	4	**26**
T1	252	247	113	121	210	**933**

N°1

	B-1	B-2	M-3	V-1	B-3	total
C1	0	0	0	0	14	**14**
C2	5	7	14	5	73	**104**
C3	0	0	2	3	2	**13**
C4	6	7	9	11	11	**44**
C5	2	16	5	10	5	**38**
C6	6	8	13	4	6	**37**
C7	0	0	26	0	0	**26**
T2	19	38	69	33	111	**276**

N°2

U	4	2	2	5	1	**14**
V	17	22	2	3	11	**47**
W	3	3	0	0	2	**8**
X	6	7	0	1	3	**17**
Y	9	9	1	0	4	**23**
Z	6	1	12	1	7	**27**
AA	3	0	0	0	2	**5**
BB	2	8	10	0	3	**23**
CC	4	5	3	6	1	**19**

Tabla 25: Frecuencia total de aparición.

El total de categorías emergentes correspondientes a esta fase del análisis (de bajo nivel de inferencia) están distribuidas, como se puede comprobar en los cuadros anteriores:

- Cuadro nº 1 (T1): categorías relacionadas con el trabajo de campo correspondiente al marco contextual-teórico. Total 933.
- Cuadro Nº 2 (T2): categorías relacionadas con el estudio de casos. Total 276.

Antes de pasar a comentar los cuadros anteriores, quisiera destacar que el resto de unidades de significado, que no corresponden a este primer nivel de análisis al no ser emergentes y de baja inferencia, quedan reflejadas en el siguiente cuadro y serán pertinentes en otros momentos de la investigación:

categoría	**Definición**	**Frecuencia total de aparición**
Concepción del grupo de discusión	Descripción de la naturaleza e intención de los grupos de discusión	11
Temas y objetivos del trabajo	Descripción del objeto y tema de estudio	35
Validación metodológica por parte de los participantes	Descripción de la pertinencia, oportunidad y otros criterios de valor manifestada por los participantes.	32
Aportaciones a la metodología de la investigación	Descripción de la metodología de la investigación y opiniones/aportaciones de los/las participantes	45
Complejidad del proceso de investigación	Descripción de la complejidad de la investigación en el ámbito artístico-educativo y de la presente tesis.	19
Autores de referencia	Recoge los autores teóricos mencionados por los/las participantes	16

Tabla 26: Frecuencia parcial de aparición.

Si retomamos la tabla Nº 1, correspondiente al marco contextual-teórico, se puede comprobar cómo una primera aproximación a través de las frecuencias de aparición indica unos primeros núcleos en torno a los cuales se puede articular el desarrollo.

Es decir, de modo genérico, las categorías que inciden en el imaginario instituyente de la relación del arte con la educación y el cambio (categorías A,B,G) y aquellas que constituyen las relaciones con el conocimiento y el poder, a través de la crítica, (categorías EE, M,N) constituyen el primer importante nudo. Así como aquellas que se refieren directamente a la práctica y la didáctica o papel del/la docente (categorías V, H, J, O, V) aglutinan, también, un importante número de categorías.

Por otra parte, si bien me parece interesante esta aproximación a través de las frecuencias, también lo considero tan sólo indicativo para esta investigación, ya que los temas se alimentan y retroalimentan también con el análisis de los casos de estudio.

Por otra parte, para la construcción del marco contextual-teórico en este nivel de análisis he detectado aquellos términos que me han servido posteriormente para la estructuración del trabajo y que denomino "indicadores" a través de la indagación en los segmentos de texto:

Categorías	Grupo de discusión	Indicadores
A- Arte-educación-innovación	B-1	Complejidad Sensibilidad cuidado
	B-2	Transgresión Creación libertad
	M-1	Comunicación Pensamiento divergente Competencias transversales
	B-3	Comunicación
	V-1	Relación hibridación

B- Educación humanística versus técnica	B-1	Búsqueda del bien social La responsabilidad social de la academia
	B-2	Posibilitar el cambio social
	M-1	Inclusión de lo afectivo Vínculos con la persona
	B-3	Iniciar proyectos colectivos
	V-1	Vencer el individualismo radical Actitud crítica ante el tecnicismo académico El profesora/a como intelectual

C- Aspectos biológicos	B-1	
	B-2	
	M-1	Capacidad del cerebro Hemisferios derecho/izquierdo Metacognición Inteligencia
	B-3	
	V-1	

D- Educación-emoción y arte	B-1	Educación como arte Catarsis y transformación
	B-2	Vínculos sentimentales Crecimiento Crisis de aprendizaje
	M-1	Empatía Creación Apertura reencuentro
	B-3	Lo emocional Inclusión de lo sensible
	V-1	Desarrollo Búsqueda creación

E- Aspectos terapéuticos	B-1	Inversión de la realidad Deconstrucción de la lógica
	B-2	Autoterapia
	M-1	Terapia y placer Cuidado creativo
	B-3	Existencia a través del arte
	V-1	Terapia y sociedad postmoderna

F- Concepción del sujeto	B-1	Sujeto histórico Sujeto social Sujeto psicológico
	B-2	Lógicas que cuestionan al sujeto
	M-1	Sujetos en construcción
	B-3	Profesorado, sujetos no perfectos
	V-1	Personalismo La construcción de uno mismo

G- Noción de arte	B-1	Creación-recreación-transformación
	B-2	Noción socio-histórica
	M-1	El arte como proceso El arte como producto El arte como abstracción
	B-3	El imaginario radical construcción
	V-1	El arte como lugar del deseo El arte como lo humano

H- dentro-fuera	B-1	Los límites de la experiencia La relación con la sociedad
	B-2	Las experiencias negadas El silencio
	M-1	Lo público y lo privado
	B-3	La ausencia de espejos La voz
	V-1	Procesos invisible Barreras institucionales y humanas

I- Diferencia	B-1	Ser sujetos iguales/diferentes identificación
	B-2	Las otras prácticas La docencia de la diferencia La aceptación/rechazo
	M-1	Los juicios de valor Aprender a mirar
	B-3	Posiciones epistemológicas a través de la cultura y el arte Masculino/femenino Lo sensible
	V-1	Apertura Maneras de vivir

J- Visibilidad de las experiencias	B-1	Los lenguajes posibles Experiencias silenciadas Experiencias sin nombre
	B-2	Tipos de invisibilidad Lo que no es público ni visible
	M-1	Dar la voz y dar la posibilidad del silen-cio
	B-3	Lo silenciado infravalorado
	V-1	Los raros Las personas invisibles La extrañeza El bautizo Las fronteras Aduanas de lo visible

K- Noción de práctica	B-1	Filosofía del proceso Saber ser
	B-2	Interacción trayectoria
	M-1	Las reglas/no reglas
	B-3	La acción y la verdad La reflexión como práctica
	V-1	Trascender/salir de sí La acción global

L- Ejemplificación de las prácticas	B-1	La posibilidad de la inclusión del arte La figura del artista-pedagogo
	B-2	El aula y la vida
	M-1	La enseñanza del arte y el arte de la enseñanza
	B-3	Otras posibilidades humanistas desde lo artístico, lo visual
	V-1	La educación como un arte

M- Crítica institución universitaria	B-1	Lógicas de poder Relación sociedad
	B-2	Intereses académicos Trasgresión Castigo identidad
	M-1	Adaptación cambio
	B-3	Cuerpos extraños Lo anti-institicional acomodación
	V-1	Las otras posibilidades Lenguaje reconocido innovación

N- Crítica didáctica universitaria	B-1	El conocimiento implícito Los modelos cerrados Formalidad Lo artístico como anécdota Sistema de reproducción
	B-2	Diferencias Transgresión Relación teoría/práctica
	M-1	Los saberes en situación Romper las rutinas
	B-3	Los saberes externos
	V-1	Los alumnos/as y la relación Los genios Decir y hacer Resistencias Las dificultades para la apertura

O- Trasgresión	B-1	Autoreflejo Volver a las fuentes Transformación Invención Dirección Salir de
	B-2	Las acciones trasgresoras El castigo Rotura de espacios Docencia/ persona trasgresora Libertad Ámbitos de ruptura y liberación Lugares sagrados
	M-1	Trascender limitaciones compromiso
	B-3	La incomodidad que lleva a la trasgre-sión El acto político
	V-1	La didáctica como lugar de trasgresión

P- El sentido de la educación	B-1	Los motivos finales La esencia y el valor
	B-2	El compromiso con los otros
	M-1	La vida común
	B-3	La utilización de la educación por la eco-nomía neoliberal Los ciudadanos/as
	V-1	El peligro del tecnicismo educativo Las posibilidades desde lo particular Regresar a la esencia

Q- Lo masculino y lo femenino	B-1	postpatriarcalismo
	B-2	La sensibilidad de lo femenino no exclusivo
	M-1	
	B-3	El cuidado El acompañamiento
	V-1	La seducción Las posturas radicales

R- Crítica a la investigación	B-1	Los temas aceptados y los excluidos
	B-2	Investigar lo diferente
	M-1	Investigar desde lo sensible
	B-3	Los poderes y la financiación
	V-1	Los temas de segundo orden

S- Desprecio-indiferencia	B-1	Las maneras de excluir La indiferencia como exclusión
	B-2	
	M-1	
	B-3	
	V-1	

T- Visiones complejas	B-1	La relación del todo y las partes La relación de la educación y la complejidad
	B-2	La incertidumbre global
	M-1	Lo tranversal Sujeto/mundo
	B-3	La construcción del imaginario
	V-1	creatividad

U- Noción de didáctica	B-1	Didáctica desde otras sensibilidades Relación Política del acto didáctico
	B-2	La didáctica como forma subjetivización
	M-1	Creación de imaginarios sociales Búsqueda de caminos personales
	B-3	Forma de comunicación
	V-1	Didáctica, arte de enseñar y acompañar Participación creación Grupo, elemento orgánico seducción

V- Experiencia didáctico-artística	B-1	Presencia de lo corporal Acción-creación-recreación cuidado
	B-2	Los lenguajes Didáctica como proceso
	M-1	Sensibilidad, cultura, cuerpo, mente
	B-3	Laboratorios Talleres polivalencia
	V-1	El espacio del deseo El juego de la incertidumbre

W- Cuerpo y didáctica	B-1	El cuerpo sensible Del cuerpo a la reflexión La máxima complejidad, inclusión de afectividad y cuerpo
	B-2	El aprendizaje corporal La dimensión histórica y social
	M-1	Lo curativo
	B-3	El cuerpo como posibilidad
	V-1	Cuerpo-contexto Las posibilidades del arte

X- Lenguajes didácticos	B-1	Polifónico-policoral Los lenguajes que excluyen Pluralidad de lenguajes
	B-2	Lenguajes posibles, fotográficos, artísti-cos, poéticos.
	M-1	Lo global creatividad
	B-3	La ironía y el humor
	V-1	El lenguaje del deseo La forma

Y- Relación didáctica	B-1	Relación horizontal De cuidado Efectiva y material Relacionada con el saber y la transfor-mación
	B-2	Comunicación Acompañamiento construcción
	M-1	Relación pedagógica como privilegio Construcción identitaria
	B-3	Generosidad honestidad
	V-1	Relación positiva Cambio de protagonismo Lo humano de la relación

Z- Configuraciones sociales	B-1	Complejidad Globalización Culturas y colectivos Imaginario social
	B-2	Integración Acción social Acción política
	M-1	Apertura al otro Comprensión Sistemas
	B-3	Sociedad de consumo Relaciones Sociedad postmoderna Cultura inmediata e histórica Liberar las personas Mejorar la vida
	V-1	Creación social Neo liberalismo La educación como negocio

AA- Hibridación-multiculturalidad	B-1	Fronteras Periferias
	B-2	Comprensión Tolerancia
	M-1	Inclusión
	B-3	equidad
	V-1	Pluralismo y riesgo Mestizaje Encuentros/desencuentros Transculturización Diálogos contextos/escenarios

BB- Lo global, lo local	B-1	El impacto de la globalización La importación de modelos
	B-2	La reivindicación de lo local La resistencia
	M-1	
	B-3	Los juicios de valor condicionados La justicia
	V-1	Mirar de cerca lo cercano

CC- Impacto social	B-1	Buscar el cambio social La imaginación
	B-2	Liberar la imaginación Las posibilidades de cambio
	M-1	La importancia de los pequeños actos
	B-3	Lo personal y lo político La necesidad del pensamiento política
	V-1	Las habilidades múltiples Dar voz a las minorías

DD- Contextualización- sujetos y contextos	B-1	La vida académica La universidad
	B-2	El contexto español El contexto canadiense
	M-1	Modelo europeo Modelo americano
	B-3	Lo inmediato La ciudad
	V-1	El contexto de la práctica

EE- Cuestiones epistemológicas	B-1	Relación pensamiento Complejidad Incertidumbre Emergencia caos Suma de bifurcaciones y conocimiento Postpatriarcalismo Lógicas de creación El ser creador La realidad como invención/creación
	B-2	Transdisciplinariedad Rupturismo Cambio
	M-1	Complejidad Divergencia compromiso
	B-3	Subjetividad Fragmentación Experiencia vital Lo imaginario Reconocimiento histórico
	V-1	Autonomía Individualización Flexibilidad

		Singularidad complejidad

FF- Contexto del conocimiento	B-1	hibridación
	B-2	El papel de las humanidades en la academia El papel de la academia en la sociedad
	M-1	Presión de democratización Generalización Las tecnologías
	B-3	La segregación del sí mismo
	V-1	Desaparición de los mitos y las certezas Confusión de lo natural/artificial Realización personal Sensibilidad terapéutica

GG- El conocimiento y los/las docentes	B-1	Saber científico/no saber Ciencia desde otra sensibilidad Saber como recreación Reinvención de situaciones Lógicas dominantes Construcción
	B-2	Saber como relación Tipos de saber Construcción social
	M-1	Generalista/especialista
	B-3	Los aspectos intelectuales El saber de la ciudad El profesor/a como intelectual y artista Sensibilidad del saber generación
	V-1	El discurso técnico de la universidad Lo subyacente La creación social

HH- el construccionismo	B-1	Desde la práctica y la reflexión Proceso vivo
	B-2	Decir es construir Proceso de reestructuración identitaria
	M-1	Construcción dialógica Práctica reflexiva Lo afectivo de la construcción
	B-3	Partir de la experiencia personal Acomodación/desacomodación
	V-1	Modelaje a través de la expresión La importancia de nombrar Conocimiento, construcción e intersubjetividad El diálogo como procedimiento

II- Experiencia estética como forma de conocimiento	B-1	La percepción y el conocimiento La experiencia artística y estética como proceso
	B-2	La relación de lo sensible con el saber
	M-1	El autoaprendizaje
	B-3	El acceso al conocimiento
	V-1	Prácticas liberadoras

Tabla 27: Indicadores de las categorías.

Tanto la primera aproximación a la frecuencia de aparición de las categoría, como esta última lectura sobre elementos indicadores de cada una de las categorías proporcionan una visión global importante, una demarcación de la tendencia o dirección de los temas.

También determino como indicadores, por lo tanto, la frecuencia de aparición - principalmente aquellas categorías que han aparecido en más ocasiones - que junto al punto anterior determinan parte de la estructura del trabajo. Las categorías más frecuentes son:

- **EE-** Cuestiones epistemológicas-ontológicas (86)
- **A**- arte-educación-innovación (75)
- **M**- Crítica a la institución universitaria (54)
- **V**- Experiencia didáctico-artística (47)
- **G**- Noción de arte (46)
- **B**- Educación humanística versus técnica (40)
- **GG**- El conocimiento y la docencia (38)

Cuadro 7: Categorías más frecuentes.

Una lectura de los términos frecuentes como indicadores despiertan también una sensibilidad hacia la interpretación. Y, en efecto, en este nivel de análisis ya se puede intuir la concentración de elementos, así como la interrelación posible de los mismos. Se puede observar con la lectura anterior, como algunas categorías están íntimamente relacionadas, por su contenido, con otras formando lo que podría llamar grupos naturales.

Núcleos temáticos.

Como dice Tesch (1990) no es suficiente la codificación para interpretar los datos y propone desarrollar *pools* de significado, re-contextualizándolos en nuevos contextos (proceso de descon-textualización y re-contextualización) en un proceso cíclico de reducción-expansión.

Llegado este punto, pues, decido tomar de nuevo toda esta codificación, pero dimensión a dimensión, interrogar de nuevo, dialogar de nuevo con el texto, pero ya no con la mirada clasificatoria inicial (codificación) con un bajo nivel de

inferencia, sino a través de una mirada más detallada, buscando una primera interpretación, por lo que presto una mayor atención a las categorías de expresión e intención utilizadas por los/las participantes.

De este modo emergen un mayor número de temas dentro de los propios temas, composiciones temáticas, más densas y complejas. También pretendo acercarme significativamente a la interpretación y para ello como comentan Coffey y Atkinson (2005:68) "El paso de la codificación a la interpretación tiene un buen número de niveles discretos. Primero los datos codificados necesitan recuperarse. Esto, en esencia, significa que los datos recontextualizados han de ser expuestos de tal manera que puedan leerse con facilidad"

El objetivo es buscar esa estructuras e imágenes que puedan ayudar en el proceso de investigación "Hágase como se haga, la idea es que los códigos o categorías y los datos necesitan estar dispuestos en tal forma que sean accesibles tanto para su lectura como para su exploración" (Coffey y Atkinson, 2005:69)

Por lo tanto, en este nivel del análisis busco una primera agrupación de las 35 categorías en lo que llamaríamos meta-categorías, es decir, en grupos de orden superior. Los criterios que he utilizado se basan en la proximidad conceptual y estructural y en la complementariedad. Para ello me han sido de gran utilidad los términos indicadores localizados (tabla 27), que como decía anteriormente, me han ayudado a crear grupos naturales por su proximidad y tendencia conceptual. Los núcleos son los siguientes:

1. Dimensión contextual: habitar el mundo.
2. Dimensión institucional: el poder y el saber en la universidad.
3. La perspectiva estética y la mirada artística.
4. Educación y complejidad.
5. El profesorado universitario y la relación con el saber.
6. Didáctica: fusión del fondo y la forma.

Así los núcleos temáticos quedan definidos de la siguiente manera:

1. 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-artística 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.

2. 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.

3. 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.

4. 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.

5. 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 deter-

mina 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.

6. 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.

Temas transversales.

Tras un proceso inicial de categorización que pretendió ser inductivo, a pesar de que todo conocimiento o proceso se pone en relación con supuestos teóricos y con nuestras percepciones intuitivas, la pregunta del sentido de toda la información recogida, de todo lo creado por los grupos me hizo volver la mirada para buscar el diálogo dentro del propio proceso.

No tanto en el sentido de revisar en profundidad las preguntas iniciales, como de reflexionar los aspectos generales de la investigación que integran todas las fases del análisis. Llegado este punto, y dado que de inmediato o simultáneamente continúo trabajando en el análisis de los casos, emergen unas cuestiones genéricas transversales.

- Este es un trabajo que vive entre la tradición y la modernidad; si bien contempla planteamientos tradicionales y los integra, también parte de estructuras que podrían ser clasificadas de postmodernas y, aún así, se reivindica el proyecto colectivo y el bien social.

- Se considera esta perspectiva artística como una forma de acceso al conocimiento y una forma de habitar el mundo. Posee pues una multiplicidad situada y un fondo político-estético.

- Se considera la práctica educativa o didáctica como un acto de creación social, imaginación instituyente. Por lo tanto, las implicaciones didácticas no se circunscriben al lugar (aula) y el tiempo (ahora) sino que quieren proyectar posibilidades de cambio individual y social.

Proceso de análisis II: Estudio de casos.

El estudio de casos se refiere a las figuras del artista-pedagogo de Georges Laferrière y Feliciano Castillo.

El análisis de la información permite adentrarse en la complejidad de cada uno de los casos de estudio adaptándome a su singularidad. El proceso de transformar cada dato en información relevante y significativa ha sido una ardua pero fascinante tarea que me ha confrontado con mis propias fortalezas y debilidades, me ha hecho perceptibles mis límites. Toda la información conseguida me parece relevante para entender la riqueza estas figuras; sin embargo, soy consciente de mis limitaciones y, por lo tanto, de mi imposibilidad de analizarlo todo. El proceso de delimitación es laborioso y comprometido en el intento de respetar la complejidad que encierra todo lo que ambos casos me han aportado.

Se trata de experiencias diferentes con puntos comunes, con una trayectoria importante que revela toda una dimensión histórica en su construcción. Se intenta, como dice Stake (1998) una "generalización naturalista" que conecte los casos con los contextos. Es en este sentido que los denomino "espacios de creación" como lugares donde se desarrolla creativamente el pensamiento y/o la acción.

He analizado la información recabada gracias a las entrevistas en profundidad realizadas a Georges y Feliciano que he triangulado con las entrevistas a algunos de sus alumnos, ex alumnos, y/o colegas (según el caso de estudio) así como con las voces y miradas de terceras personas y con los grupos de discusión y fuentes documentales analizadas en cada caso[42].

Si bien los comentarios generales sobre el análisis de datos desarrollados en el apartado anterior son válidos para el estudio de casos, he intentado, además, incluir una variable narrativa más abierta introduciendo las miradas y voces de otras personas, además de las de los grupos de discusión.

La descripción permite hacer inferencias para posteriormente interpretar la información, teniendo en cuenta que para distinguir las dimensiones todo depen-

[42] La observación, en estos casos, formó parte del proceso de inmersión inicial en los casos.

de de "lo que se busque o lo que se espera encontrar en el momento de elegir los criterios de distribución" (Bardín, 1996:28).

Al tratarse de casos diferentes, en su fondo y en su forma, las he analizado y tratado de un modo diverso, pero manteniendo unos criterios comunes: la intención de comprender las principales dimensiones que los componen, una apertura para facilitar la posible sensibilidad fenomenológica y el cuidado y respeto en el trato de la información.

En este apartado de la investigación, se funde la descripción con la interpretación, se establecen relaciones más allá de los propios datos y se trata, en parte, de una agudización intuitiva, de un proceso de "bricolaje".

Diseño y organización de la información

El desarrollo de los casos ha sido paralelo al del marco teórico-contextual. Simultáneo. Pero, entre los casos mismos, han existido importantes diferencias debido a cuestiones básicamente geográficas:

- En el caso de Georges Laferrière hemos tenido diversos encuentros en Barcelona (tres) y un periodo que yo pasé en Montreal. La organización de la recogida de información fue, entonces, más centrada en unos momentos y periodos determinados, intensificada en esos momentos.

- En el caso de Feliciano Castillo la relación establecida para la investigación ha sido larga, con numerable encuentros en el Ateneu de Barcelona o en la propia universidad. Con conversaciones formales e informales, sobre la tesis y sobre la vida y la academia. Esto ha posibilitado otro tipo de información.

Otro aspecto destacable es:

- En el caso de Feliciano Castillo su figura viene muy determinada por el desarrollo de Crei-Sants y, por lo tanto, posee una dimensión cronológica importante.

- En el caso de Gorges Laferrière se trata del desarrollo de su pensamiento vital a lo largo de su trayectoria profesional, lo que determina otro tipo de dimensiones más conceptuales.

A efectos de triangulación

En ambos casos, además de su relato, se han utilizado otras fuentes. Recupero, en este momento, la tabla diseñada en el apartado anterior referente a las categorías emergentes en los grupos de discusión que hacen referencia a los casos:

	categoría	B-1	B-2	M-3	V-1	B-3	total
C1	Dar nombre	0	0	0	0	14	**14**
C2	El artista-pedagogo	5	7	14	5	73	**104**
C3	La seducción	0	0	2	3	2	**13**
C4	El impacto	6	7	9	11	11	**44**
C5	Contexto español	2	16	5	10	5	**38**
C6	Contexto canadiense	6	8	13	4	6	**37**
C7	Modelo americano versus europeo	0	0	26	0	0	**26**
		19	38	69	33	111	**276**

Tabla 28: Triangulación.

Si bien, estas categorías mencionadas han sido utilizadas, en el estudio de los casos, para ejemplificar o ratificar discursos, más que para construirlos, siendo la metodología básica la entrevista, el relato autobiográfico y el análisis documental.

Por otra parte, como ya he comentado, he triangulado con las entrevistas a algunos de sus alumnos, ex alumnos, y/o colegas (según el caso de estudio) con las voces y miradas de terceras personas, así como con los grupos de discusión y documentos logrados en cada caso.

Paso a detallar la construcción general en cada uno de los casos:

Caso 1: Caso Feliciano Castillo.

La documentación consultada y analizada para este caso ha sido extensa y abarca desde el amplio registro de artículos de prensa como otra documentación inédita y apuntes. También he tenido presente y he consultado la documentación legal (estatutos, actas etc.) de Crei-Sants y la Asociación Cova dels Aires. Esta recopilación documental me sirvió de punto de apoyo y referencia en el análisis y posterior desarrollo del caso cuya fundamentación se sitúa en:

- Las entrevistas a Feliciano Castillo.
- Relato autobiográfico.

- Aportaciones de los grupos de discusión.
- Relatos de terceras personas.
- Observación.

Para el análisis ha tomado como base el relato biográfico, a través del que se han situado o identificado unas dimensiones generales:

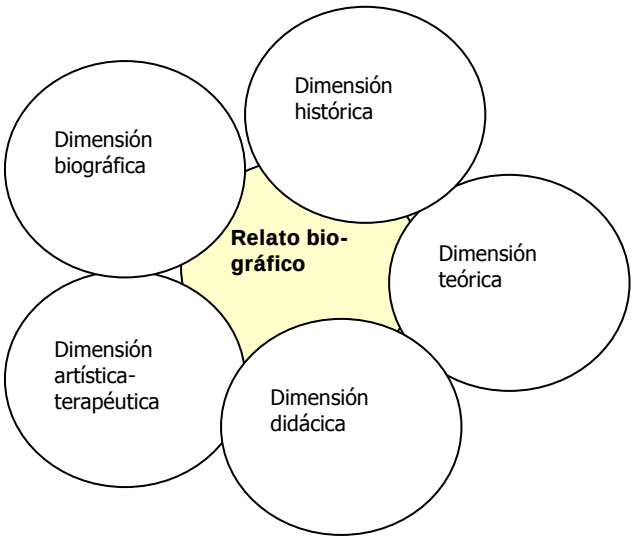


Gráfico 3: Proceso análisis estudio de casos 1.

Una vez identificadas estas dimensiones se han incluido los resultados del análisis de las entrevistas y el análisis documental de modo que emergieron los temas y puntos clave de interés. Todas las entrevistas fueron realizadas en el Ateneu de Barcelona y fueron divididas en diversas sesiones. Todas ellas fueron debidamente grabadas y transcritas y el texto resultante debidamente aprobado por Feliciano Castillo.

La codificación utilizada fue la siguiente:

D-Nº	Documento no publicado
P-Nº	Prensa
F-Nº	codificación entrevistas
F-Nº-au	Relato autobiográfico
Nº	Grupos de discusión

Asimismo, se incluyeron los relatos de terceros, como miradas y voces externas. Estas aportaciones ofrecen, por si mismas, elementos de valor a la narración.

Caso 2: Georges Laferrière.

La figura de Georges Laferrière corresponde al desarrollo de un pensamiento y un tipo de práctica. Es, por lo tanto, el análisis de la figura y el pensamiento y no recoge, más que de modo meramente informativo, una variable cronológica.

Los instrumentos utilizados han sido:

- Las entrevistas a Georges Laferrière.
- Aportaciones de los grupos de discusión.
- Relatos de terceras personas.
- Observación.
- Documentos inéditos.

La codificación ha sido la siguiente:

DG-N°	Documento no publicado
PG-N°	Prensa
G-N°	codificación entrevistas
G-N°-au	Relato autobiográfico
N°	Grupos de discusión
AG-N°	Entrevistas a alumnos

Las entrevistas se realizaron en Barcelona y Montreal y fueron debidamente grabadas y transcritas y el texto resultante aprobado por Georges Laferrière.

Durante mi estancia en Montreal realicé uno de los grupos de discusión y asistí regularmente a la asignatura por él impartida "Didáctica del Arte Dramático" en la Facultad de Arte de la UQAM.

El caso de estudio se ha construido en base a las entrevistas y, también, a sus aportaciones teóricas sistematizadas en publicaciones o inéditas. También se ha entrevistado a alumnos/as y ex alumnos, compañeros/as de profesión y colegas tanto de Montreal, como de Barcelona y Valencia.

La configuración del caso de estudio es la siguiente:

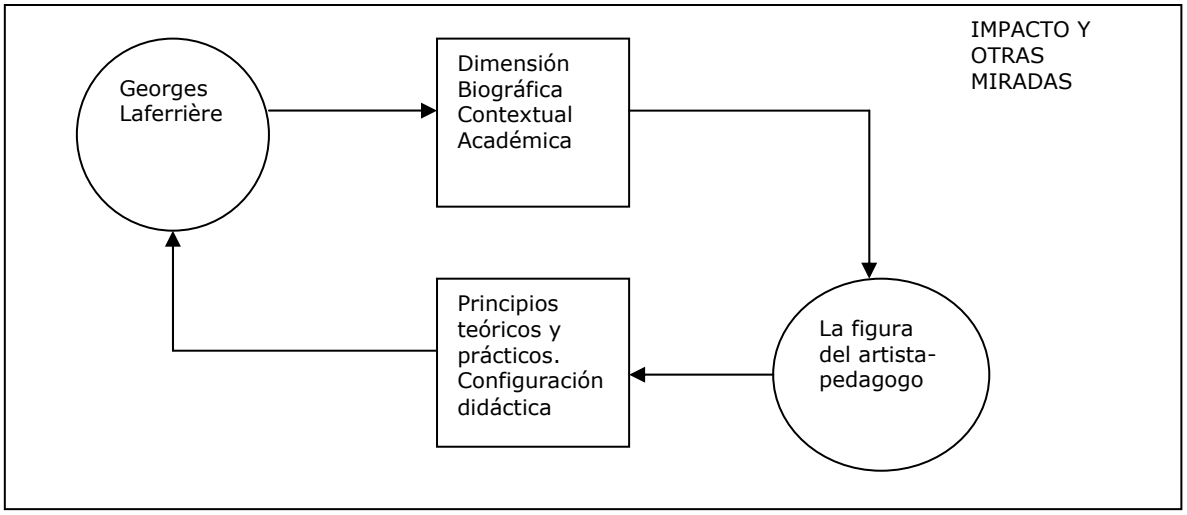


Gráfico 4: Proceso análisis estudio de casos 2.

II PARTE - MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL EMERGENTE.

5. DIMENSIÓN CONTEXTUAL-CRÍTICA.

"Por la mañana, fui andando al banco. Me dirigí al cajero automático para verificar mi saldo. Inserté la tarjeta, tecleé mi código secreto y mecanografié la solicitud. La cifra de la pantalla coincidía aproximadamente con mis previsiones, penosamente determinadas tras largos cálculos, revisiones de documentos y atormentada aritmética. Me sentí inundado por una oleada de alivio y gratitud. El sistema había concedido su bendición a mi existencia. Pude percibir su apoyo y aprobación. Los ordenadores del sistema, la estructura que descansa en una habitación cerrada de quién sabe qué ciudad distante. Qué interacción tan agradable. Sentí que algo dotado de un profundo valor personal –no el dinero, ni mucho menos- acababa de ser verificado y confirmado. Una pareja de guardias escoltaban a un desequilibrado hasta la salida del banco. El sistema era invisible, lo que hacía que enfrentarse con él resultara tanto más sobrecogedor e inquietante. Pero estábamos de acuerdo, al menos por el momento. Las redes, los circuitos, las corrientes, las armonías." (DeLillo: *Ruido de fondo* 1994 (2006:67)

5.1. Diálogo con el contexto global.

La dimensión histórico-social[43] forma parte –junto a la dimensión psíquica- del imaginario radical según Castoriadis. La constitución de la sociedad y sus significaciones se despliegan en dos dimensiones diferenciables, pero indisociables, que Castoriadis denomina "la dimensión conjuntista-identitaria" y la "dimensión estrictamente imaginaria o poética". (Pedrol, 2002:25).

Lo histórico-social, contextual, no puede ser conocido más que a través de la institución global de la sociedad y siempre es algo infinitamente más que ella (Pedrol, 2002:26). Castoriadis lo llama "lo humano-impersonal" y lo interpreta como "la unión y tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y la historia que se hace" (Castoriadis, 1983:185).

El contexto[44] global, histórico-social, se conforma con la "representación", el "afecto" y la "intención"[45]. Así, se estructuran las representaciones del mundo,

[43] El término "histórico-social" recoge, para Castoriadis, la dimensiones sincrónica y diacrónica de "sociedad" e "historia" basándose en que la sociedad no puede existir sin desplegarse en el tiempo.
[44] En este apartado hago referencia al contexto desde diferentes perspectivas. Por una parte, es necesario recordar que existe una diferencia importante entre los contextos histórico-geográficos de las perso-

en general, y también se establecen se establecen los afectos y las intenciones en las que se reconoce una sociedad: "la manera de vivir el mundo y la vida de la sociedad (…) lo que podemos llamar su impulso propio y característico" (Castoriadis, 1993:76).

En este diálogo con el contexto global se ha pretendido un acercamiento a las representaciones, afectos, intenciones, hechos y pensamientos o creencias, teniendo presente que éste se instituye y es instituido por el imaginario de sus actores. En primer lugar, cabe destacar que los/las profesionales consultados para este trabajo en España llevan desarrollando su actividad desde la época post-franquista, desde los duros años de la transición política, por lo que sus pensamientos y referentes están muy determinados por la experiencia vivida. Asimismo, y en contraposición, las/los expertos consultados en Canadá son hijos de una "revolución tranquila" que se desarrolla en Quebec en los años 70, convirtiéndose en protagonistas mundiales del "peace and love", de la cultura y de la apertura social. Así lo reflejaba alguno de ellos:

> 157: És que resulta que al seu país, durant tots aquests anys que nosaltres ens estàvem barallant amb la policia i amb les institucions, allà els van donar un munt de diners per fer art. Els hippies es van apoderar, com explicava ell, del país.
>
> 159: De Quebec, de Montreal, llavors l'art va entrar dins la Universitat. I aquesta necessitat de transgredir, dons no s'ha donat d'aquesta manera allà.

Inicialmente distingo dos niveles en esta dimensión contextual: en primer lugar el contexto socio-histórico instituyente de los pensamientos y acciones y, en segundo lugar, el modo o manera que perciben y viven los sujetos el contexto actual.

Colectivos y experiencias sin historia.

A través de los diálogos, y concretamente con la recuperación de la historia de Crei-Sants, se ha ido concretando una imagen próxima al "destierro" de algu-

nas que han participado en los grupos de discusión y en los propios casos (F. Castillo y G. Laferrière) del estudio. En la segunda aproximación al campo (estudio de casos) detallo de modo más específico la dimensión contextual relacionada con cada uno de ellos.

[45] Se aleja, entonces, de una comprensión meramente representacional o cognitivista de lo histórico-social.

nos colectivos en la historia –de la educación en este caso-. Las historias que no aparecen en la historia.

A pesar de que existen diversas corrientes que critican el planteamiento de la historia sólo a partir de hechos cronológicos, políticos y económicos (Figuerola, 2000) se constata que a partir de los años 70 se inicia un cambio en el objeto de estudio de la historia con la incorporación de temas que habían sido considerados "menores" o sin importancia.[46] Esta inclusión de temas considerados "menores" tiene una importante repercusión en el ámbito educativo. Es un momento para incluir pequeños movimientos, realidades particulares y concretas que cambien el valor de los acontecimientos. Si "el pasado puede cambiar" a través de una focalización de la mirada sobre las pequeñas historias, colectivos relegados o prácticas no generalizadas, es porque cambia la mirada del que mira. No es arriesgado decir que, siendo así, el presente y el futuro dependerán, también, de nuestra manera de mirar.

> "También tenemos nuestra imaginación social: la capacidad de inventar visiones de cómo debería y podría ser nuestra deficiente sociedad, de cómo deberían y podrían ser las calles en las que vivimos o nuestras escuelas. Al hablar de imaginación social, recuerdo toda una declaración de Jean-Paul Sastre: «El día que somos capaces de concebir un estado de cosas diferente se proyecta una nueva luz sobre nuestros problemas y nuestro sufrimiento y, entonces, *decidimos* que son insoportables (1956: pp. 434-435).» " Greene (2005:17)

Reflexiones sobre la situación actual.

Para la realización de uno de los grupos de discusión, parte del presente trabajo, utilizamos una sala que me cedió una asociación conocida. Su director, tras explicarle lo que estaba haciendo, me hizo un comentario que quisiera destacar. Me preguntó que cómo era posible que intentara estudiar algo relacionado con el arte y la educación con la de cosas graves que sucedían en todas partes. "Si quieres ver cómo funciona la imaginación, me decía, investiga sobre cómo llegan las pateras a las costas españolas, por ejemplo"[47]. Esta conversación se desarrolló en un entorno amable y amistoso, no era, por supuesto, un ataque ni nada similar y entendí perfectamente lo que quería decir. Por una parte, entre

[46] Historia de las mujeres, de la infancia, de la tercera edad, de los discapacitados, de los jóvenes, etc.
[47] Notas de mi diario de investigación.

velos, la acusación manifiesta que se hace a los temas de investigación académica que, en general, se sienten alejados de las realidades sociales y, por otra, las múltiples interpretaciones de la actualidad social. Reconozco que posteriormente pensé mucho en esta conversación, por directa y sincera. Por ello, precediendo todos los argumentos e interpretaciones que posteriormente aporto, parto de un párrafo que considero importante:

> "Se reconoce claramente que los jóvenes necesitarán una amplia gama de hábitos mentales y un gran número de habilidades complejas si quieren tener oportunidades de empleo mínimamente significativas en tiempos de cierre de empresas. Se han de cultivar las capacidades necesarias para reaccionar ante las catástrofes. Es posible que los jóvenes tengan que afrontar en algún momento desastres ecológicos, inundaciones, contaminaciones y tormentas sin precedentes; es posible que tengan que enfrentarse algún día a la quimioterapia y a decisiones que afecten a la continuidad de su propia vida. Necesitarán estar alfabetizados en más de un medio para enfrentarse crítica e inteligentemente a los demagogos, a los programas de entrevistas y llamadas de oyentes o telespectadores, a la publicidad engañosa y a los nuevos programas que funden comunicación con grados de espectáculo." (Greene, 2005: 28-29)

No es mi intención, por supuesto, adoptar el pesimismo o el catastrofismo como línea de trabajo -nada más alejado del presente estudio- pero, posiblemente, con este párrafo se pueda reflexionar sobre la cuestión que planteaba al inicio el director de la asociación haciendo una expansión de la misma ¿Qué necesidad tenemos de liberar la imaginación para pensar en otras posibilidades sociales? ¿Qué responsabilidad tenemos desde la educación? ¿Qué responsabilidad tenemos los profesores de los futuros profesores que se forman en las universidades?

Como dice el párrafo de Greene, son necesarios hábitos mentales y habilidades complejas ante una sociedad y realidad compleja[48] y desbordante en ocasiones, en la que parece que las personas hemos de ser uniformemente diferentes. Vi-

[48] Sergio Vilar describe así los fenómenos complejos (1997:18) "Un fenómeno complejo es el que está compuesto por una gran variedad de elementos que mantienen entre sí, una gran variedad de relaciones, con interacciones lineales y no lineales, sincrónicas y diacrónicas, la evolución del cual es imprevisible, incluso cuando su autoorganización se orienta por acciones teleológicas, finalistas". Por su parte, Edgar Morin (2001:60) dice: "La complejidad contempla la incertidumbre, la indeterminación, fenómenos aleatorios; la complejidad está relacionada siempre con el azar. Sin embargo no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el sí de los sistemas altamente organizados". El mundo globalizado, las nuevas tecnologías, las nuevas relaciones se deben contemplar con una visión compleja, no con una visión reduccionista o simplista.

vimos en una sociedad divergente que continua precisando de proyectos comunes y de cuestionamiento sobre nuestra situación social.

Durante el desarrollo de los grupos de discusión emergieron cuestiones diversas, importantes desde mi punto de vista, referidas al cambio mundial, social, político y relacionado básicamente con la globalización, la hibridación, la complejidad y la necesidad de liberar la imaginación para el bien social.

Impactos: lo global/lo local.

Inicialmente, una categoría emergente que aparece relacionada con el contexto y con determinados fenómenos sociales está relacionada con la globalización. Una interesante conceptualización de la misma es la que realiza Barcellona

> "Globalización: es la inversión de esta formación históricamente determinada del individuo social. Esta inversión consiste en una extremada privatización del mundo: es el triunfo de lo privado en el sentido griego de la palabra. De hecho, no puede haber espacio público allí donde sólo se den a la representación individuos singulares privados de contenedores comunes. (…) Cuando defino la globalización como privatización del mundo lo que quiero decir es que despoja al individuo de cualquier determinación histórico-social y abole la distinción interno-externo tal como se ha formado en la conciencia del hombre occidental. (...) La globalización es la colocación alucinada del hombre en un sistema único de comunicación que toma a su cargo la vida como mero problema de supervivencia. La globalización es la abstracción de la sociedad, pero también la locura de una Totalidad-Sistema que asume dentro de sí a cada individuo singular de manera absolutamente autónoma (...) El individuo globalizado se ha encerrado en un subjetivismo absoluto en el que, negando el problema mismo de cómo puede el yo construir el mundo y de cómo se puede hacer disponible la cosa a través de la manipulación tecnológica. Un mundo común no puede estar a disposición del «singular». Esta es la degeneración del subjetivismo mentalista a través del cual los pensamientos producen el dominio sobre las cosas. La globalización es el fruto de esta Fantasía Omnipotente". (Barcellona, 2003:23)

La relación que emerge de la situación actual, compleja y globalizada y las prácticas educativas concretas pueden parecer, inicialmente, inconexas. En este sentido, aparecen como vía de análisis lo local y lo global.

Se parte de la consideración de una perspectiva global y una perspectiva local y de qué forma la una está presente pero actuamos en la otra - es decir, de qué forma nuestras actuaciones locales tienen también sus repercusiones globales-. Nos identificarnos como profesores, profesoras, ciudadanos "globales", con responsabilidades y compromisos globales, aunque nuestras valoraciones a menudo se sustentan en análisis locales. Este hecho nos lleva a identificar o a exportar lo local a lo general, a identificar problemas o soluciones posibles particulares a la categoría internacional. La globalización conlleva que lo que sucede en una parte del mundo influya en otra, bienes públicos y grandes temas como la paz mundial, la salud, la educación, la alimentación, entre otros, deben construirse globalmente y para la colectividad, de otra forma existe el riesgo de que sean insuficientes y a la vez se distribuyan creando más desigualdades. El arte, la educación, la técnica y la ciencia son formas de interacción, en estos nuevos escenarios, con el mundo sociocultural.

El arte, la educación, la ciencia y la técnica, por lo tanto, son formas de interaccionar con el medio físico y sociocultural. Formas que se generan en función de la emergencia de un "acoplamiento estructural"[49] de cada sujeto con su entorno. Un texto que se escribe a través de los múltiples lenguajes que nos dan a los seres humanos una tan grande versatilidad relacional con el entorno.

> "Contribuye a forjar una realidad social que se estira y se expande sin rumbo fijo ni control aparente. Su discurrir constante socava viejos arraigos a lo local y nos abre a lo global." (Sánchez, 2006:7).

Esta gran globalidad de fenómenos y variables que se interrelacionan no entran en contradicción con la necesidad de repensar los fenómenos locales y no se debería manifestar como indiferencia a la historia particular:

> 36: per tant recuperar una miqueta la historia local, real, la historia que realment ens servirà i ens esta servint com a modelatge proper entre nosaltres.

Culturalmente el impacto de la globalización y los movimientos mundiales tiene un efecto inmediato en los contextos locales: la diversidad o multiculturalidad, como hibridación y mezcla.

[49] A medida que un organismo vivo responde a las influencias exteriores con cambios estructurales, estos afectaran a su vez su futuro comportamiento. Un sistema estructuralmente acoplado es un sistema que aprende. Mientras viva, un organismo se acoplará estructuralmente a su entorno. Sus continuos cambios estructurales en respuesta al medio –y consecuentemente su continua adaptación, aprendizaje y desarrollo- son las características clave del comportamiento de los seres vivos. (Capra, 2003)

> 128: parce que je suis toujours sur la métaphore ici, c'est le culturel, la culture et c'est à ça que, non toi t'as pensé que… mais c'est la culture et de plus en plus ici en Amérique on se confronte, on en parlait tantôt, le nombre d'asiatiques que tu croise dans les rues de Montréal, le nombre de musulmans, d'arabes, qu'on peut voir. Montréal est rendu vraiment cosmopolite et ça va changer notre façon de travailler, en Europe c'est la même chose.

El mestizaje, la hibridación y la fusión son términos que actualmente aparecen con frecuencia en el lenguaje de las ciencias sociales y humanas. Esta terminología no es fruto de una moda pasajera sino que obedece, entre otras cosas, a la ruptura de una idea que hasta no hace mucho parecía inamovible: la de que cada ciencia se bastaba por sí sola para dar cuenta de su objeto de estudio. La complejidad de los fenómenos (la no linealidad, la autoorganización) requiere de un nuevo modo de ver y nombrar.

La inmigración, la coexistencia con otros colectivos, la disminución de las distancias, los nuevos modos de comunicación, las nuevas tecnologías es lo primero que fácilmente percibimos como cambios producidos por la globalización. Los poderes se volatizan, las fronteras se borran creándose otras imperceptibles y sutiles:

> 130: Y a partir de ahí nuestras acciones tendrán que estar en la frontera por eso necesitamos una metodología, por eso es importantísimo que el contexto nos de esa periferia.

A nivel local se pueden percibir los impactos de los procesos de globalización, ya que uno de sus primeros efectos es la sutil regularización de lo individual a través de arquetipos al mismo tiempo que como afirma Barcellona (2003)[50] "se despoja al individuo de cualquier determinación histórico-social". Posiblemente la globalización hegemónica requiera de un tipo de "sujeto singular", por lo que vivimos en una sociedad en la que se premia la individualidad dentro de una uniformidad establecida, como afirma un participante:

> 99: Per això dic que aquesta societat post-industrial s'ha de pensar seriosament que és una societat decadent i que quan més globalitzem i més regularitzem i més formalitzem els arquetips, malament, perquè les solucions sempre han vingut dels heterodoxes.

[50] Ver la cita que inicia el presente apartado.

Todo discurso que actualmente acompaña la práctica educativa se ve inundada de percepciones relacionadas con la complejidad social y la necesidad de repensar sus instituciones, entre ellas la propia universidad:

> 105: L'altre aspecte és per real, per complexa, però és que la realitat social és complexa, la globalitat ens porta a aquesta emergència des del caos, des de l'oposició de vèrtexs a realitzar noves estructures, i la necessitat social implica que la universitat es transformi vers aquesta complexitat i aquesta realitat.

Posiblemente una de las claves, desde la pedagogía, esté en comprender que no son válidas las formas y los lenguajes más tradicionales para llegar a todos los colectivos:

> 30: En el nou camp de la pedagogia no sempre el llenguatge formal ens servirà per arribar a col·lectius diferents, de cultures diferents... Necessitem la intervenció de professionals àgils. I la dramatització és un mitja.

La posibilidad de profundizar en los conceptos de inclusión/exclusión que los propios lenguajes formales de modo sutil utilizan:

> 44: Justament en l'educació formal i no formal i també en l'àmbit universitari el gran risc és trobar les fronteres externes, és a dir, estem massa habituats a que a partir d'uns llenguatges formals, en els que sempre hi ha gent que se sent exclosa, estan externs a aquesta realitat i no troben els punts de connexió en aquesta realitat.

Por otra parte, la sociedad actual, globalizada, es la sociedad de las imágenes, que penetran en todos sus ámbitos.

> "Si algún rasgo caracteriza a la actual sociedad de la información ese no es otro que el tránsito constante de la imagen. La corriente que la lleva y hace posible penetra todos los dominios sociales de la, a su vez, sociedad globalizada. Se trata del (no-) lugar de encuentro en el que se da cita la diversidad social imperante." (Sánchez, 2006:7)

Los modelos culturales mutantes y la construcción identitaria se asientan en lenguajes nuevos y mediáticos y, desde este punto de vista, la propia relación educativa se convierte en un lugar privilegiado de mediación constructiva:

> 72: Donc il doit être fonctionnel, c'est à dire intégrer, en plus la relation pédagogique, c'est une relation privilégié dans un

> ensemble qui est le monde, comme le disait Sylvie, et toute la construction de l'identité se fait sur un jeu d'images, d'autant plus maintenant avec la mondialisation, la présence accrue des médias, des jeux vidéos, des bon. Alors ces images là sont très, très présentes beaucoup plus fortes qu'autres fois, l'écriture régionale existe encore, mais il y à quand même des modèles culturels très larges qui débordent les cultures régionales et qui occupent une grande place dans le développement de l'enfant même parfois aussi fortement que les images familiales.

Por lo que parte de nuestras funciones debe ser la descodificación del mundo; la lectura de discursos visuales y culturales y la interpretación de ese imaginario que instituye y es instituido por las nuevas generaciones en un entorno mundializado:

> 72: Alors il faut être capable de lire le discours, pas seulement le discours des médias, mais la présence visuelle dans les dessins animés, à la télévision, dans les journaux, la musique qui est omniprésente, à être capable d'interpréter ça parce que les jeunes, surtout, se situent, se développe une image positive par génération, dans la période première socialisation, deuxième cycle du primaire et après ça au secondaire, il se marginalise contre, et il se créé des sous cultures, chaque génération a une sous culture qui est tout un réseau d'images codifié d'attitudes, de comportement et une formation artistique nous permet d'entrer, de comprendre et de savoir aussi le contenu à la fois émotif, l'investissement émotif du jeune dans cette construction de lui-même.

Esta primera aproximación a las variables globalizadas y alguna de sus características abre un primer espacio de intervención si se llega a reconocer que la imagen mediática y virtual no es la imagen por excelencia y, por lo tanto, agota el concepto de imagen. La imagen que se abre aquí es la de la posibilidad (lo posible) de la creación social: la prolongación de la imagen en imaginario (Sánchez, 2006) posibilitaría el acceso a un posible inicio o inauguración social.

Una visión postmoderna: la sociedad terapéutica.

> "Ahora somos todos individuos; no por elección sino por necesidad. Somos individuos independientemente de si lo somos de facto o no; la autoidentificación, la autodirección y la autoafirmación, y sobre todo la autonomía en el desempeño de

> todas estas tareas, son nuestro único deber, dominemos o no los recursos que existen en el desempeño de la nueva obligación. Muchos de nosotros hemos sido individualizados sin convertirnos verdaderamente en individuos; muchos más se sienten acosados por la sospecha de que en realidad no son lo bastante individuos como para hacer frente a las consecuencias de la individualización (...) Como consecuencia, la mayoría de nosotros nos vemos obligados a buscar soluciones biográficas a unas contradicciones sistémicas". Bauman (2001:122)

En nuestro contexto actual cabe destacar la relación terapia-poder propia de una sociedad individualizada donde los temas colectivos dejan de serlo y se llevan al terreno personal/individual. Cualquier malestar social puede inutilizarse políticamente, por lo que toda la dimensión colectiva de dicho malestar se reconduce a cuestión personal. Esta pérdida del espacio común público es una nueva responsabilidad del sujeto.

Actualmente todo forma parte de la individualización, de la búsqueda de un yo en una sociedad psicologizada y puede tener relación con una radical despolitización de la relación de la persona con el mundo:

> 54: En la sociedad postmoderna se ha producido 'una revolución interior', un inmenso 'movimiento de conciencia', un entusiasmo sin precedentes por el conocimiento y la realización personal, como lo atestigua la proliferación técnicas de expresión y comunicación, meditaciones y gimnasias orientales, ha despertado la 'sensibilidad terapéutica'. Por eso han tenido tanto éxito las actividades de expresión personal: bioenergética, rolfing, masajes, jogging, tai chi, danza moderna, acupuntura, terapia reichiana, yoga, psicoanálisis, zen, terapia primal, dinámica de grupo, meditación trascendental, etc.

Una lectura, también radical, de esta individualización es el proceso de privatización de la vida:

> "«Privado» no significa solamente algo personal, que ocurre en el interior de Fulano o Mengano. Privado significa antes que nada «privado de»: privado de voz, privado de presencia pública. En el pensamiento liberal «multitud» sobrevive como dimensión privada. «Los muchos» son afásicos y están alejados de los asuntos comunes. (...) La multitud contemporánea no está compuesta ni de «ciudadanos» ni de «productores»: ocupa una región intermedia entre lo individual y lo colectivo

> y para ella no vale la distinción entre público y privado." (Virno, 2002:16-17)

Dice Sennet (2002) que se ha producido una confusión entre la vida pública y la privada; las personas están tratando de resolver en términos de sentimientos personales cuestiones públicas que sólo pueden ser correctamente tratadas a través de códigos de significación impersonal. De algún modo, un espacio público "muerto" es la causa de que las personas busquen en el terreno íntimo lo que se les ha negado en un plano ajeno.

> "En la medida en que tanto las personas como las relaciones personales pertenecían moralmente a lo no mercantilizable, se condenaba a quienes trasgredían abiertamente esa norma. Ahora bien, de acuerdo con la lógica de la acumulación, el capitalismo ha desplazado esa frontera. Cuando ya no es posible una vida más «auténtica» alejada del capitalismo; cuando se pone en duda la existencia de bienes no mercantiles (la amistad, la confianza, el cuidado), cuyo valor sería irreducible al mercado, ¿qué podrá detener esa lógica? (…) Si la explotación alcanza hoya todas las realidades posibles es porque adopta una forma tan intensa que afecta a la vitalidad misma, es decir, a todas las capacidades de reproducción de las que dispone un individuo. En el mundo industrial esta forma límite de explotación se producía a través del agotamiento causado por el trabajo. En el mundo conexionista, ese extremo se manifiesta en el agotamiento de relacionarse, en la progresiva incapacidad no solo para crear nuevos vínculos, sino también para mantener los existentes (alejamiento de los amigos, rupturas de lo lazos familiares, divorcio, absentismo político). ¿No es este el naufragio absoluto, la condición del «excluido» tal como se da hoy día?" (Boltanski / Chiapello 2002:183)

Por lo tanto, el sujeto que aparece en este contexto global habita un territorio fronterizo entre lo público y lo privado, lo colectivo y lo individual. Si bien los problemas sociales persisten, o se multiplican, no ocurre lo mismo con las respuestas sociales.

> 53: Es un proceso de individualización en el que cada uno busca su modo de aliviar un malestar que en el fondo es tan inconsolable como inaccesible. Así se justifica la búsqueda de recursos terapéuticos o artísticos, de autoayuda, curativos, neo-rurales. Lo artístico, desde este punto de vista, correspondería a un proyecto personal y se asimilaría al footing, por ejemplo. Por eso veo tan necesario rescatar experiencias co-

> lectivas de creación artística y social. O nos reinventamos o pronto estaremos todos muy enfermos.

El individuo moderno ya no está directamente inmerso en una tradición particular sino que se experimenta como un agente universal atrapado en un contexto particular contingente y libre de escoger su modo de vida. Como reflexiona un participante, no puede convertirse solamente en una postura en una moda o una opción singular:

> 145: Buscamos algo que nos reconforte, que nos acoja, cierto. Yo sólo creo que no podemos ser superficiales y buscar nuestro bienestar es buscar el bienestar de otros. No se puede asimilar, como bien dices, la mirada artística a una moda que busca sólo el bien personal.

En así como se mantiene una relación reflexionada con su mundo vital pero en el sentido más individualista que existe e incluso para las actividades más "espontáneas" (la sexualidad, el ocio) se pueden basar en manuales instructivos constituyéndose como una patología:

> 164: Reflexionar sin el otro, constantemente sobre sí mismo, es entrar en un bucle que lleva a la obsesión, al vacío y al psiquiatra ya que va contra la naturaleza del ser humano. Actualmente parecemos construidos en cadena y eso es antinatural.

En ninguna parte es más evidente esta paradoja que en los intentos desesperados y violentos de salir de los modos reflexionados de la modernidad y volver a una vida "holística" más espontánea: resulta tragicómico que también estos intentos se apoyen en una multitud de especialistas que "nos enseñan a descubrir nuestro verdadero yo espontáneo". Es probable que no haya nada más científico que el cultivo de "productos orgánicos." (Zizek, 2001:297).

Ciudadanía, sociedad y arte: democracias y sujetos en construcción.

> ¿Cómo hemos de concebir una comunidad que ofrezca la oportunidad de ser de otro modo? Somos conscientes de que la democracia supone una comunidad que está siempre en construcción. (Greene, 2005:67).

Existe la posibilidad de la rehabilitación del espacio público repensando la figura y el rol de los ciudadanos como principales protagonistas en contraposición al

proceso de individualización basada en el consumo globalizado. Es un debate siempre abierto y productivo que remite a nuevos sentidos de la ilustración:

> 91: Claro, tú me dices que es un lenguaje postmoderno que tú hablas de las personas. Pero jugando con el lenguaje, yo te diría que hablo de los ciudadanos. Y entonces ya no estamos en una educación postmoderna, no es un concepto postmoderno el educar ciudadanos.

Los profesores y profesoras artistas que participaron en este trabajo mostraron su vertiente sociopolítica en múltiples comentarios. Muchos de ellos y ellas han vivido un país totalitario, franquista y postfranquista, en sus años de estudiantes universitarios por lo que su experiencia vital está impregnada de historia, expresión y modos alternativos de pensamiento social.

> 143: Però en tot cas si que es desprèn d'aquí una cosa, per el que ha dit en Paco, entre altres, d'una tradició, d'una dictadura, tot això se suma, amb el gran retard que portem, és evident que tot això se suma.

Es en este sentido que la proyección social y política emerge:

> 238: Hi ha una qüestió política que no s'ha d'oblidar, que influencia la gent. Quan hi ha hagut un moviment eufòric de revolució el saber ha pujat moltíssim. Per exemple la revolució francesa es va fer gràcies al saber i van sortir una gran quantitat de científics durant la revolució, quan va haver el "Front Populaire" a França. I aquí, abans de la guerra, era un petit paradís la qüestió de l'ensenyament, etcètera, era avançada la pedagogia al 33-34-35. Llavors quan hi ha un tipus feixista, la cultura se'n va.

La actual democracia puede parecer superficial y sirve más a las políticas neoliberales que a las personas. Desde esta perspectiva se cuestiona de nuevo el sentido de la democracia desde sus valores intrínsecos.

> 202: Les estamos negando lo que es inherente al ser humano, que es la libertad, los valores, la discusión. Tanto que se habla de democracia, el discurso, todo esto, para luego enviarlos a que voten cada cinco anos y se compren su casa en la montaña.

Donde las personas nos convertimos en consumidores:

> 99: He vist, he conegut aquest país quan era una societat plural, l'he coneguda industrial, actualment la post-industrial. He viscut en un ambient de ciutadans. He constatat que actualment és una societat de consumidors i que triomfen les relacions feudals en aquest país.

Por otra parte, el poder cambia de instrumentos lo que provoca que las personas necesitemos nuevas capacidades complejas para vivir lo cotidiano y nuevos instrumentos para actuar en la educación:

> 316: No, perquè avui hi ha unes tècniques de coneixement, que és la televisió, que és l'únic mitja de saber que té molta gent. I per exemple, a Rússia el voten el 80% o no sé quant, tot i el genocidi de Txetxenia, etcètera, i que la gent allà maten els periodistes de seguit que volen dir alguna cosa. I del teatre ni en parlem, a Rússia. Llavors, com és que més avancem, i les dictadures tenen cada dia més facilitat? Per que ja no els cal els exercits i les armes, només els cal posseir la televisió, és a dir un mitja de comunicació, de coneixença. Berlusconi, com posseeix moltes televisions a Itàlia, posseeix Itàlia. Ara han aconseguit per un punt, un puntet de no res, fer-lo caure.

Desde esta perspectiva artística, la liberación creativa, implica la utilización de la imaginación sociológica recogiendo el legado de Dewey en *Mi credo pedagógico*. La imaginación sociológica permite integrar las dicotomías tradicionales entre política y educación, arte e investigación social, ya que:

> "La democracia es el nombre de una comunión libre y fecunda... Alcanzará su consumación cuando la investigación social libre esté indisolublemente vinculada con el arte de la comunicación plena y dinámica" (Mills, 1968:459).

Por lo que tenemos argumentos políticos, micropolíticos, que apoyan la búsqueda de otras opciones alternativas a lo establecido, una urgencia en el sentido de necesitar liberar la imaginación:

> 314: Jo aquí voldria afegir un argument polític a la qüestió de la urgència d'aquest tipus de tesi, i és que avui ens donem compte que les tècniques d'informació, de coneixença no serveixen per alliberar la gent. El poble més avançat, els Estats Units, com és que es deixa enganyar d'una manera que nosaltres tenint una informació diferent, ho trobem tant ridícul? Ara mica en mica es van desenganyant, ja només hi ha un 30% per cent d'acord amb en Bush, però la mentida aquella

> de les armes, després d'haver-se vist que no existien, la gent ho continua creient. El segon exemple és com Berlusconi, al país més artístic del món, Itàlia, s'ha mantingut a dins amb unes mentides, canviant la justícia com ha volgut, per que no li toqués a ell.

Es así como la expresión y el arte pueden convertirse en acto político:

> 522: Ell passava d'un acte de distracció de pares i nanos, les primeres funcions, les primeres representacions, a un acte polític, de conscienciació, impacte, de creativitat teatral i de consciencia, de plena consciencia de la gent del que estaven fent allà, anaven a veure una obra teatral.

Y la recuperación de esas experiencias se convierte en un proceso socio- histórico:

> 25: recuperar aquesta part important de l'historia de l'educació a Catalunya que no s'ha escrit i de la que hem format part tots. Per tant jo penso que és una oportunitat de recuperar una part d'història que algú s'ha d'encarregar de dir.

Desde esta perspectiva socio-histórica y política se perciben las democracias y los sujetos en construcción, individual y colectiva de nuevas formas de comprensión y expresión a través de potenciar las capacidades imaginativas y creadoras de posibilidades. Como dice Greene:

> "También la recuperación de la imaginación puede en este caso aminorar la parálisis social de la que somos testigos en nuestro entorno y reestablecer la sensación de que se puede hacer algo en nombre de la dignidad humana. Me refiero concretamente a una concepción de la imaginación que saque a relucir un interés ético, una preocupación relacionada una vez más con esa comunidad que debería estar construyéndose y con los valores que le dan color y trascendencia." (Greene, 2005:61).

Los artistas y profesores implicados en este estudio tienen importantes vínculos con la ciudad como entorno más directo. Universidad, arte, acción, ciudad. Las personas construimos ciudades y éstas nos construyen a nosotros, nos habitan[51] (Beltrán, 2004).

[51] "Mientras tanto, seguimos pensando y expresando la ciudad. Si la sociología constituye un ejercicio de autoconciencia de la ciudad, la reflexividad sociológica nos muestra cómo el pensamiento y la acción se refractan constantemente, de manera que al pensar la ciudad ya estamos alterando sus parámetros. Pensar la ciudad es recrearla culturalmente, o lo que es lo mismo, llevar a cabo un conjunto de prácticas significantes. De ese modo, la ciudad también es correlato, narración, memoria y metáfora viva de cuan-

Vivimos en ciudades en las que cada uno de nosotros se halla sometido al imperio de una sola actividad, de un solo papel social (Trías, 2000) y cuando se trabaja desde una perspectiva artística en las instituciones se permite replantear los sentidos esenciales de las actividades. Así lo manifestaba un participante al referirse a la institución universitaria y la inclusión de los saberes de la ciudad:

> 164: Que no deixa entrar els sabers de la seva ciutat, de la seva població, de les seves necessitats, i que s'està ensenyant clàssicament, i no deixem entrar altres maneres de ser, altres maneres de fer, altres tècniques que millorarien la vida, per què no és al final de tot el més important ensenyar per millorar la vida?

¿Cómo dejar entrar los saberes híbridos de la ciudad como entorno directo? ¿Cómo dejar entrar estas otras maneras de hacer y de ser? Posiblemente a través de la imaginación sociológica que puede ser artística y que tiene como objetivo comprender la diversidad y acrecentar la autonomía de los seres humanos. La imaginación sociológica, entendida como artesanía intelectual, como propone Mills, a través de la integración de razón e imaginación, de forma y de contenido social, de trabajo y de crítica. Esta imaginación es la praxis de la autonomía y esta actividad es poética y creadora. Para Mills la autonomía se conquista, se incrementa y se ejerce a través de la institución social del lenguaje: leer, escribir, pensar, resistir, mantener los ojos abiertos, imaginar sociológicamente mundos posibles.

Recuperar el saber de la ciudad, de las personas que la habitan, de sus artistas, de sus escuelas, de sus asociaciones impidiendo la continua importación de modelos:

> 38: crec que estem cometent un error amb la importació constant de models externs. Aquesta dependència sempre cap a la importació de models, ens descapitalitza com a cultura autorealitzada, autopoiètica i penso que ens hem de tornar a capitalitzar, sense evidentment caure en l'autarquisme.

Es, por lo tanto, una necesidad rescatar lo local y una posibilidad es a través del arte:

---

to acaece. Contamos la ciudad toda vez que la historia nos cuenta y se convierte en *acontecimiento*, en espacio vivido, en experiencia." (Beltrán, 2004:4).

> 36: per tant recuperar una miqueta la historia local, real, la historia que realment ens servirà i ens esta servint com a modelatge proper entre nosaltres.

Y esta es una necesidad expresada explícitamente por una participante:

> 36: jo potser per que he viatjat molt, he viatjat massa, m'he globalitzat molt, la meva infància va ser per molts països del món, parlo cinc idiomes, i realment tinc necessitat, com a intel·lectual, com a professora, com a formadora de resituar localment els coneixements, les practiques, les activitats, tot això que no és ni públic ni visible.

La imaginación y el pensamiento único.

Hannah Arendt lo expresaba en una lúcida reflexión:

> "Puesto que nuestra sensación de la realidad depende por entero de la apariencia y, por lo tanto, de la existencia de una esfera pública en la que las cosas surjan de la oscura y cobijada existencia, incluso el crepúsculo que ilumina nuestras vidas privadas e íntimas deriva de la luz mucho más dura de la esfera pública. Sin embargo, hay muchas cosas que no pueden soportar la implacable, brillante luz de la constante presencia de otros en la escena pública; allí, únicamente se tolera lo que es considerado apropiado, digno de verse u oírse." (Arendt, 1996: 60-61)

El "conocimiento oficial", o aquello que es "considerado correcto", pretende someter otras formas de pensar, otras experiencias, otras maneras de interpretar la realidad social aproximándose al "pensamiento único" (Ramonet, 1995: 58). El pensamiento único corresponde a la visión dominante, -exclusiva y excluyente y definitiva-, que explica y justifica el progreso de las sociedades.

Pues bien, el pensamiento único y el pensamiento débil pueden reducir el compromiso social de la educación. Para este tipo de pensamiento las instituciones educativas -la universidad en este caso- pueden constituirse como un instrumento funcional y subordinado al propio sistema cuya mejor manera de servir a éste sin crear fricciones es a través de sus propias reglas del juego -es decir, haciendo de las instituciones educativas una "empresa" y no precisamente en sentido metafórico-.

En contraposición a un pensamiento único, basado en crecer y acumular, el pensamiento artístico es desafiante:

> 166: Dicho de un modo genérico, lo artístico, siempre hablando en general, representa un desafío a todo lo establecido y aceptado. Y esto ocurre porque es difícilmente controlable y es desobediente por naturaleza. Por eso se intenta que el arte entre en un circuito controlable.

La diferencia, como dice Geertz (2000), no empieza al borde del agua sino al borde de la piel. Asumir en la teoría y reproducir en la práctica el etnocentrismo niega la posibilidad de cambiar nuestras mentes de manera literal y profunda.

Hoy en día, en un mundo cuyas fronteras se traspasan con o sin documentos, la diferencia es una presencia real y permanente. Eso convierte a la imaginación es una necesidad, en un imperante moral para salir de sí y aproximarse a lo diferente. La función de las artes es desbloquear nuestra perspectiva para que se pueda dialogar con las distintas formas de sentir, de pensar y de actuar.

Posibilidades sociales desde el arte y la educación.

Los artistas pueden ser capaces de desbloquear perspectivas establecidas, de crear mundos; y estos mundos dan un orden particular a la realidad y fomentan destrezas mentales. Especialmente la posibilidad de descentrarse y contemplar un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas. Si, además, son artistas en la educación gozan de una relación privilegiada para su obra educativa.

Por una parte, la hibridación y la mezcla deben introducirse también en lo educativo. La pedagogía es generalmente tradicional pero debe abrirse al entorno para poder jugar en él. Como dice la siguiente participante todo indica que nos vamos en esa dirección:

> 46: Em sembla que ens hi condueix, tal com funciona el món, aquesta hibridació. Per que en el camp artístic hi ha hibridació, en el camp científic hi ha hibridació, a tot arreu. Al camp de la pedagogia ha d'entrar aquesta hibridació per força. Pot ser una revolució sense armes per que ens hi porta el ritme, el món.

En este sentido, lo creativo, lo imaginativo, lo educativo y lo social están íntimamente relacionados: es un intento de cambiar las cosas –es decir, de buscar el bien social-.

> 52: Porque claro está todo el componente creativo y todo el componente social, o sea, no hacemos arte para ser unos estupendos y tener sólo el aplauso de la gente, sino para intentar cambiar algo y entonces el modelo de artista pedagogo sería eso que os he dicho, ese proceso que te enseña el arte de educar, o sea, te hace reflexionar y te da los instrumentos para aprender este arte.

Por otra parte, un contexto complejo y duro que implica para los seres la necesidad de la movilidad, la adaptabilidad, la comprensión y la apertura precisa de una formación personal que permita esta flexibilidad necesaria y, como afirma este participante, la relación con el arte puede aportar seguridad y apertura personal:

> 86: il faut pouvoir changer de pays et s'adapter et ne pas se sentir continuellement rejeter, déraciner, oui, il faut avoir des racines pour pouvoir ensuite voyager et justement les racines, les arts c'est important pour ça, ça favorise la compréhension de ses propres racines et ensuite donc à partir de cette sécurité là initiale, l'ouverture aux autres, parce que s'il y a une insécurité et qu'on ne sait pas bien qui on est, on devient, c'est l'intolérance, il n'y a pas d'ouverture, on peut pas accepter des gens qui se comportent autrement, des gens qui pensent autrement.

Viviéndolo como una posibilidad nueva para la educación:

> 128: Tenemos la suerte que estamos en un momento en el que todo va a ser periférico.

Analizando la frontera y su potencia metafórica en todas sus dimensiones:

> 54: Y otro concepto también importante es el concepto de hibridación, de mezcla. Por eso habla de la técnica de la mezcla. Y fíjate, al tratar del artista pedagogo se está jugando, de alguna manera con la metáfora de la frontera. Pero, claro, también es una metáfora peligrosa, pues tiene muchos sentidos, porque la frontera es cruce, es encuentro, pero también es desencuentro. Las fronteras separan, son un territorio que no está de alguna manera territorializado, está por conquistar. La frontera alude a la trans-culturalización, con la mezcla,

> pero también a la marginación. La frontera margina y también discrimina.

En estos aspectos, el arte tiene mucho que aportar a la apertura necesaria como medio privilegiado para la comprensión y reconocimiento de lo diferente y las posibilidades de cambio y mejora social desde el medio universitario:

> 130: On est en train de s'ouvrir, et les arts, moi j'y crois fermement, l'art est outil privilégié pour rentrer dans les modèles de formations que ce soit en éducation ou, peu importe le modèle, d'avoir des cours d'arts, pour ouvrir les cerveaux, les mentalité des gens dans le milieu universitaire pas pour qu'ils deviennent des profs d'arts mais pour que ces gens là ait quelque chose de leur cerveau qui soit de leur personnalité.

> 99: Que destaca la búsqueda del bien social contextualizado, acepta la pluralidad y el riesgo, exige la armonización del trabajo individual y colaborativo.

El trabajo con las artes, como dice el siguiente participante, ayuda a las personas a ser más tolerantes dentro de lo que llama una promiscuidad psicológica emotiva donde se aprende de la vulnerabilidad propia y del otro:

> 86: l'enseignement des arts aide, développe la tolérance, je sais que le théâtre, c'est du travail d'équipe, ils ne font que gérer leurs émotions lorsqu'ils font du théâtre, tout le monde, parce qu'ils travaillent ensemble, ils font leur texte ensemble, ils répètent ensemble, ils sont dans une promiscuité physique émotive qui les rend vulnérable et qui leur apprend à accepter la vulnérabilité des autres, à ne pas profiter, à ne pas faire de jeux de pouvoir, parce que si c'est bien fait, ça se fait dans cet espace transitionnel par unique, et donc place où on peut s'engager et où on n'est pas remis en question.

A modo de síntesis.

En este apartado, se presenta la relación reflexionada de los/las profesores artistas y el contexto global.

La globalización, la complejidad y la hibridación, como situación actual, es claramente identificada por los/las participantes. La desubicación del sujeto, la regulación de lo individual, la inclusión/exclusión de colectivos remite a las formas de ver, de mirar y de reflexionar. La individualización forzada responde a

una sociedad terapéutica en la que los problemas conjuntos o públicos se llevan al terreno de lo individual a causa de la pérdida del espacio (físico y mental) denominado "colectivo". En este sentido, lo privado viene a significar "privado de", libre dentro de unos limitados márgenes, donde la frontera entre lo privado y lo publico se desvanece. Es una sociedad terapéutica que busca la curación individual de los males colectivos.

El entender al sujeto como un ser "en construcción" y la democracia como un asunto jamás finalizable -siempre en movimiento- es un modo de situarse en el mundo que, como ellos explican, se opone frontalmente al pensamiento único y al consumismo y apela a las habilidades complejas para la vida actual. El componente clave del pensamiento no trivial es la imaginación creadora: todo puede ser re-imaginado liberando la imaginación. En palabras de Sánchez (1997:154) "Frente a una estructura estática, objetiva y pura una infraestructura dinámica, subjetiva e impura, dicho de otro modo, frente a una realidad acabada, una realidad siempre acabable y coparticipada intersubjetivamente."

En el sentido apuntado, los artistas profesores y profesoras viven una situación en la que pueden intervenir en esta necesidad de liberar la imaginación en la búsqueda del cambio y del bien social. Este hecho viene determinado por el escenario actual de las "posibilidades" que desde la reflexión artística están siempre presentes y hace de ellas su lugar natural.

Como se recogen, se sitúan y se interpretan sus aportaciones y la aparición de diversos conceptos y relaciones entre ellos se dibujan, como en un mapa, en el siguiente gráfico:

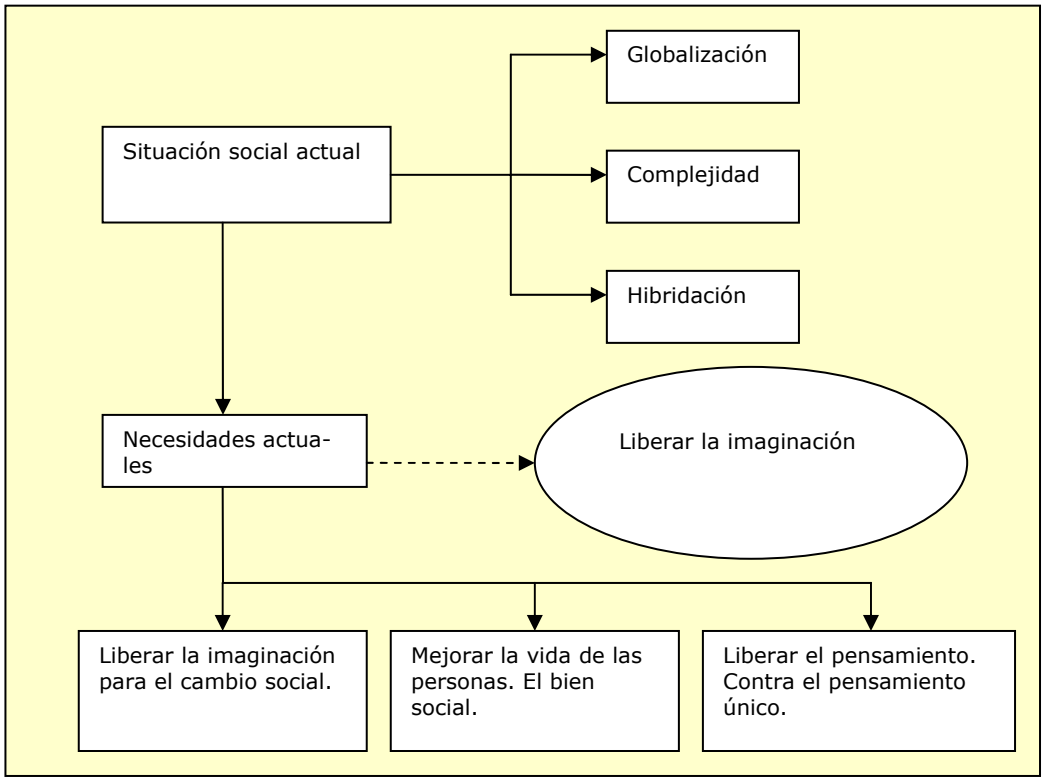


Gráfico 5: Síntesis del contexto.

5.2. DIÁLOGOS CON LA UNIVERSIDAD, EL PODER Y EL SABER.

El contexto directo del presente trabajo, el universitario, se sumerge en el macrocontexto anterior. He utilizado el zoom, como lente que permite alejarme o acercarme a la escena sin cambiar el lugar donde está la cámara desde donde miro. Por lo tanto, no hay desplazamiento, hay un cambio de distancia focal que me aproxima a lo cercano y directo. Profesoras y profesores y otros agentes del mundo de la cultura dialogaron en torno al papel de la universidad y del arte, sobre el acceso y relación del uno con el otro, sobre la responsabilidad social de la institución y sobre sus vivencias personales en ese contexto.

Sobre la institución universitaria.

La pregunta sobre la naturaleza y concepto de universidad emergió de un modo natural en el diálogo. No fue planteada de antemano. Fueron los propios participantes los que se fueron acercando a ella. A continuación recojo alguna de sus aproximaciones conceptuales:

Comunidad de personas	175: La Universidad queda definida como la comunidad de personas que desde distintos cometidos y perspectivas buscan el conocimiento como base para llegar a la verdad. Y esta tarea exige planteamientos diversos y creativos. La Universidad como institución-organización está determinada por aspectos estructurales y funcionales que exigen una permanente revisión y el establecimiento de cambios e innovaciones. 74: La Universidad son las personas que la componen. A pesar de que posee una dimensión simbólica y misteriosa, no son las sillas, las mesas, los despachos quienes hacen que las cosas sean lo que son. Son las personas. 395: Les institucions també som nosaltres, amb el temps.
Proyecto histórico	139: No podemos olvidar que la universidad es un proyecto de la Ilustración. Un lugar sagrado de institucionalización del saber que, en muchos momentos de su historia, se enfrenta a otras comunidades y tipos de saber.
Representación social	396: Socialment representa la possibilitat de viure un món millor, d'integrar-se socialment, de tenir una bona feina, de ser reconegut. És a dir, la representació serà la de que estableix ponts amb el desenvolupament personal i social.
Institución económica	176: Impulsora del desarrollo económico, siendo actualmente, ella misma, un centro más de negocio. Ahora ya hablamos de clientes, no de alumnos y alumnas.

Lugar disciplinar	38: El control disciplinar es quien tiene el protagonismo en las universidades. En ocasiones, éstas se ponen en contacto, se reconocen y hablan. En otros casos se enfrentan.
Impulsora del progreso social	176: La Universidad como impulsora del progreso científico y social, como promotora de la investigación. 177: La Universidad como formadora de personas/instituciones al servicio del progreso personal y social.

Tabla 29: La universidad.

Las dimensiones que aparecen inicialmente en estas aproximaciones giran en torno a la comunidad, a la institución como proyecto histórico impulsor del progreso social, al impacto social, a la institución económica, al lugar de reparto disciplinar y emergen de sus propias representaciones simbólicas y experienciales conectando con la teoría existente sobre el tema. La universidad actual es una organización social, cultural y política que tiene como escenario específico y especializado la formación de los sujetos humanos. En la actual sociedad globalizada –de la información y el conocimiento- esta formación tiene un papel fundamental por lo que la institución universitaria cobra una importancia clave.

Zabalza (2002) sitúa la posición de la universidad en el contexto de la sociedad del conocimiento como de considerablemente contradictoria ya que es integrada en planes de desarrollo social, político y económico en general, pero al mismo tiempo es cuestionada por haberse quedado relegada de las dinámicas de cambio y por la rigidez de sus estructuras.

La universidad, como institución, siempre se define desde alguna perspectiva o lugar. Es una realidad que no constituye la suma de "sus partes", sino que adquiere una singularidad diferente a través de la influencia de múltiples variables y situaciones. Me parece, por lo tanto, adecuada la concepción "cuasisistémica" presentado por Pérez-Díaz y Rodríguez (2001). Estos autores se aproximan al objeto de la universidad desde una serie de derivadas que, englobadas, terminan definiendo su alcance en la sociedad contemporánea. Prevalecen dos tendencias:

1. Por un lado, la universidad puede entenderse como una misma comunidad formada por los profesores y los estudiantes; y,

2. Por otro lado, sería una unidad de actividades diversas dentro de una misma institución, donde tendría lugar la conversación entre disciplinas.

Ambas tendencias interactúan y ninguna de ellas se da plenamente. Por lo que podemos concluir que el cuasisistema de la educación superior surge de asumir la complejidad que es propia del actual modelo de universidad y que esa complejidad no es negativa "per se" sino que simplemente determina la idiosincrasia del presente trabajo, su complejidad y dificultad.

Por otra parte, como afirma Porter (1999), al hablar de las fuerzas que tensan la universidad se identifican básicamente dos: en primer lugar, las que desplazan el sentido de la universidad como recinto formativo de un ser humano integral hacia las urgencias y nuevas demandas de una sociedad atrapada en un modelo económico exigente e injusto y, en segundo lugar, las que buscan cambios que frenen la deshumanización de la universidad y le permitan retomar su capacidad iluminadora y formadora de seres comprometidos con la búsqueda de la verdad y el bien social, personal y colectivo.

Se desprenden del análisis unas orientaciones generales en la concepción sobre la universidad:

178: La Universidad como centro de investigación educativa y de experimentación didáctica para la elaboración y difusión de procesos formativos para la adquisición de competencias vinculadas al desarrollo personal, laboral y social.	Orientación tradicional-profesional
106: Tiene todas las posibilidades para ser un lugar de creación, científica, cultural, social y artística. Pero, en demasiadas ocasiones, se le exige sólo un tipo de creación y conocimiento. 207: La Universitat pot ensenyar aquestes ganes de conèixer, sensibilitzar i innovar.	Orientación innovadora-creadora
43: La institución que debe buscar el bien común y la inversión ético de los problemas sociales. Si no tiene un fin social, desde mi punto de vista, no tiene sentido.	Orientación ético-social

Tabla 30: Orientaciones de la universidad.

Estas orientaciones, que presentan elementos comunes y también divergentes, representan las exigencias generalmente conocidas: la más neutral, que he denominado tradicional y que presenta una intención basada en la adecuación de la formación universitaria a los requisitos del mundo del mercado laboral; la que considera que la creación, la innovación y el cambio forma parte de la mi-

sión de la universidad y aquella que destaca la vertiente ética, de justicia y bienestar social como clave de su existencia.

Una distinción interesante es la que hacen los autores Pérez-Díaz y Rodríguez (2001) al hablar de un modelo "liberal" y otro "general"[52] en la universidad. Según estos autores la distinción resulta interesante ya que ilustra la tendencia en los últimos años según la cual sólo recientemente las instituciones de educación superior comienzan a reconocer el valor de enriquecer el currículo con aspectos no académicos.

La educación liberal se define como aquella que:

> "implica el aprendizaje de lenguajes complejos y diferentes, en los que cristaliza una tradición científica, humanística y artística que se distancia de las urgencias del momento actual, y cuyo valor consiste en su capacidad no para dar respuestas a las urgencias del momento, sino para desarrollar el juicio" (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001:296).

Esta definición abarca la educación liberal en sentido amplio. Su concreción supone incitar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades e inquietudes en el entorno universitario, a través de, por ejemplo espacios, actividades culturales, vida asociativa o el desarrollo de capacidades expresivas y artísticas (Pérez-Díaz, 2001). Son diversas las voces que desde posiciones ideológicas heterogéneas reclaman la introducción de temas y formas más humanísticas que ayuden a desarrollar aspectos relacionados con el juicio y la vida cívica y no exclusivamente profesionalizante (Sotelo 2000).

De todos modos, la tendencia de la universidad es claramente profesionalizadora y:

> "está ligada a un objetivo de «socialización» para el presente. Con ella se trata de proporcionar capacidades o destrezas y conocimientos «útiles» acerca de cómo funciona la sociedad a la que los estudiantes se ven abocados y cómo manejarse en ella (…) a favor (normalmente) de la justificación de lo que hay, pero, al menos en las sociedades occidentales que cono-

[52] Las vertientes liberal *versus* general de la educación universitaria enlazan con la tensión entre "conservación" e "innovación" presente en la naturaleza misma de universidad. Según Morin (1998) la universidad posee una doble función paradójica: una más conservadora –pero no dogmática– de los valores culturales tradicionales, y otra innovadora, que le permite adaptarse a la modernidad científica, integrarla y proveer de estudiantes e investigadores que operen en el marco de las nuevas líneas de pensamiento.

> cemos, dejando amplísimo margen para sesgos variados y contrarios" (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001:297)

Este último tipo es el que reconocemos como habitual en nuestro entorno y es el que ha sido habitual a lo largo del siglo pasado y el inicio del nuevo, marcado por el control de las agencias y organizaciones transnacionales que están marcando los estándares y objetivos de la educación superior.

Así lo manifiesta uno de los participantes resaltando la importancia que se le otorga a lo técnico:

> 17: El sentido que le veo es que hay una tendencia predominante en la universidad actual que va hacia lo tecnológico, concretado en la modalidad de la formación por competencias. Se trata de una vuelta a lo que ya estaba superado, a la pedagogía por objetivos, y parece ser que lo que hay que hacer es dar a conocer, hacer visibles otras posibilidades, dar voz a otros que se les ha negado.

Por otra parte, a pesar de la tendencia unificadora[53] del modelo universitario, también aparecen conceptos relacionados con la apertura, por ejemplo el denominado "universidad multifuncional" de Porta que caracteriza así:

> "Debe tener en la educación de la persona su eje vertebrador y que se perfila como síntesis de la universidad investigación (…) y la universidad docente (…). Una universidad que busque interaccionar con su medio, abierta al internacionalismo de los conocimientos y a planteamientos constantemente renovados" (Porta y Lladonosa, 1998:62).

La actitud y la experiencia artística en la universidad.

La percepción colectiva de los/las participantes en los grupos de discusión deja patente, en el contenido y la forma, que la institución universitaria no acepta inicialmente determinados modos de ser y de hacer. En general consideran que todo lo artístico se halla relegado a un plano no esencial, ni estrictamente necesario en ese contexto. Este aspecto está condicionado por el reconocimiento de un tipo de saber como oficial o aceptado tácitamente.

La comprensión del saber como relación, desarrollado en otro apartado del presente trabajo, determina que el arte - o la "racionalidad artística" en términos

[53] El Espacio Europeo de Educación Superior supone grandes oportunidades y grandes riesgos.

de Schön- incluye los aspectos inteligibles (previsibles, susceptibles de ser explicados) y también los ininteligibles (azarosos, imprecisos) que provienen de la sensibilidad. La cultura académica, en general, empuja a acceder a lo real, a participar del continuo indiferenciado que, desde visiones generalmente parciales, forma el conjunto de hechos, dichos y pensamientos constituyentes oficialmente visibles. Pero es igualmente cierto que como disposición humana se tiende a trascender, de una manera u otra, esta visión general. En este sentido la actitud que emerge del saber artístico es generalmente transgresora, como explico en otro apartado de este trabajo, y se trata, además, de una postura que incomoda como dice una participante:

> 98: El arte es incomodo, si no fuera incomodo no sería arte.

Y que, en ocasiones, puede generar una separación declarando divergentes espacios que tienen mucho en común, como puede suceder en los ámbitos artístico y educativo:

> 66: ¿Qué pasa con el arte y el mundo de la educación? Como no se ha desarrollado en el proceso educativo, el arte da pánico, no se sabe qué hacer. Es la anécdota, genial, es simpático, borda los finales o los principios, pero luego no preguntes.

Pero, la causa de la incomodidad es que pone en tela de juicio lo establecido como verdad, con la particularidad de que lo hace desde otra lógica y ésta está en ocasiones alejada de la razón y de la tradición. Por ello, consideran las posturas difíciles de conciliar:

> 43: Te agradezco esta visión positiva porque yo creo que muchas veces la institución mata el arte o la creatividad, porque se buscan recetas y justamente la actitud artística lo que no da son recetas.

Una universidad que acoja también otros pensamientos y lógicas, que parta también del universo de los sentidos, perceptiva, que signifique una representación cultural, con un especio natural no marginal o menor para la imaginación y la expresión. Un espacio para todos los relatos. Este buscar, querer o imaginar que comparten artistas y profesorado se enfrenta a diversas barreras:

- La propia estructura institucional:

143: S'ha d'entendre, és clar, de cop i volta una mirada artística en una institució tan tradicional com la Universitat, tant de bo que existís, però seria absolutament impossible en un context que no presta cap atenció a l'art, cap ni una.

- La construcción social:

  49: Los debates existencialistas no me sirven. La educación no nace, se hace. Por lo tanto aquí lo importante es no tanto si hay educación sin arte, que sería un debate, sino desde la construcción social de lo que llamamos educación, la educación ha sido posible sin arte porque ha sido instrucción, ha sido dominación, ha sido separación, ha sido alienación.

- El discurso del poder:

  26: La Universidad de hoy no está preocupada por el conocimiento, más que en aquellas disciplinas científicas o técnicas que poseen un valor económico añadido. Su interés se centra en formar parte de ese entramado social, global, universal, económico.

- El poder del discurso:

  76: No es suficiente decir aquello que es verdad, o se cree que es verdad. Es necesario desmontar el poder que, como red, está detrás y permite y bendice un discurso determinado sobre lo que es teóricamente real consiguiendo tal veracidad y aprobación que condena. Es decir, me condena, nos condena.

- Lo que se dice, lo que se dice que se hace y lo que se hace:

  18: La creatividad, la reflexión, las habilidades, son términos al uso actualmente. Pero, de momento, sólo aparecen en los textos, principalmente los que hablan de competencias transversales, tan de moda, pero, de hecho, decir no implica hacer. De momento todo sigue igual.

  38: La complejidad, por ejemplo, aparece ahora continuamente. Y vaya, todos sabemos que la educación, la sociedad, la vida es de elevadísima complejidad. Pero decir la palabra no implica haber comprendido estas lógicas consistentes, lógicas paradójicas y funcionamientos de alguna manera complementarios.

Tradición y modernidad de las estructuras universitarias.

La estructura que caracteriza la institución universitaria puede considerarse tradicional y conserva rasgos característicos determinados por sus orígenes y por su propio desarrollo histórico:

> 106: Por lo menos, la universidad de origen de la que hablamos, no se si también las más nuevas son el espejo de una España postfranquista, con una estructura muy tradicional y con personas que no han sido nunca, ni se han sentido, creadoras.

Se caracteriza, por otra parte, por cierta rigidez, en relación, por ejemplo, a aceptar otras formas de conocimiento. Por lo que al hablar de temas artísticos en la universidad, esta rigidez se convierte en una barrera de entrada:

> 86: És que això és anar molt lluny, per que és ficar l'art a dintre l'estructura més conservadora que hi ha.

En el marco de las instituciones de educación superior se identifican considerables influencias de los intereses sociales, políticos y económicos de regulación que se traducen en tendencias intelectuales.

> 41: Com són les institucions, unes grans estructures, amb un poder formal i amb uns interessos acadèmics i intel·lectuals, moltes vegades amb uns criteris que no queden gaire clars.

Y, en este sentido, aparece una cierta paradoja ya que la universidad, como institución, acepta más fácil y rápidamente las imposiciones "de arriba abajo" que las propuestas "de abajo arriba". De este modo el poder se difumina ya que somos las propias personas implicadas y nuestras relaciones las que dotamos de poder al poder y, en muchas ocasiones, desautorizamos a las personas. Cabe pensar, en este sentido, lo que afirma Balandier:

> "La crítica de la política práctica designa un espacio del poder en el que éste no sería ya más que su propia parodia, un espacio vaciado donde no subsistirían más que simulacros. (..) Lo que es más grave, el aparato político, es, a veces considerado idéntico a las máquinas inútiles que no funcionan más que por la estética de su funcionamiento."(Balandier, 1988:13).

El grado y modo de control no es idéntico en todas las disciplinas universitarias y puede variar según el impacto político y social previsto en cada una de ellas: por ejemplo, los estudios de Bellas Artes pueden estar menos regulados debido a que se considera que su impacto en lo social es menor o los estudios científicos se pueden regular con otros códigos ya que al poder establecido le interesa su máximo desarrollo competitivo.

> 32: Ni soñarlo. La presión que tiene la educación como disciplina en el ámbito académico es mucho más elevada que otras (disciplinas) propias de las ciencias sociales. Es evidente. Y se debe a que la educación es una herramienta de control social por parte del estado y los poderes invisibles.

Como se puntualiza en la cita anterior, en los estudios relacionados con la Educación (Pedagogía, Magisterio, Educación Social) se evidencia un gran control debido, principalmente, al mantenimiento social que implica lo educativo. Este hecho responde al "tipo de persona" que los poderes fácticos consideran necesaria para la actual sociedad neoliberal y que se debe crear y perpetuar a través del sistema educativo. Además cabe destacar que tampoco dentro de los estudios sobre educación existe la misma presión y control; así, por ejemplo, todo lo relacionado con lo escolar (primaria y secundaria) y todo lo relacionado con la educación superior están hiperregulados, mientras que en otros ámbitos de la educación que no se sienten como "amenazas" (Educación Especial, Trabajo Social) se liberan algo la presión.

Así lo señala uno de los participantes refiriéndose a las innovaciones:

> 127: Las grandes innovaciones no se han dado nunca ni en primaria, ni en la universidad, por que son instituciones con mucho más control por parte del Estado y de los intereses productivos.

Estos niveles de control repercuten directamente en el discurso universitario, en las prácticas docentes, en la propia percepción y en los temas de investigación. Como dice Planella:

> "Una possible resposta es troba en el fet que les estructures universitàries, almenys en els aspectes relacionats amb la pedagogia, són espais hiperregulats i, de forma "invisible", existeixen alguns espais de censura en la producció de coneixement i en la tria de temes d'interès per a les recerques. Però escoltar-se "els altres" i plantejar-se nous objectes d'estudi,

> altres temes d'interès, noves epistemologies i fer-ho amb intenció de desestabilitzar determinades construccions binàries de la realitat, comporta el perill que l'acadèmia consideri l'investigador, el treballador social, l'educador social, etc… com a pensadors naïfs, en contraposició amb l'adultesa d'aquells que se centren en temes més formals." (Planella, 2004:108.

Del párrafo anterior me gustaría resaltar el hecho de la invisibilidad del poder regulador que produce esta sensación de criterios no claros. Hablar de hacer las cosas de modo "diferente" en el ámbito educativo puede producir dos reacciones negativas; por una parte, como señala Planella, que las investigadores e investigadores, o profesoras y profesores, que partan de otras perspectivas no reconocidas formalmente sean considerados "naifs" y, en esa consideración, entraría un juicio de valor despectivo y, por otra, que sea un acto de trasgresión e incluso de desobediencia.

Si a estos aspectos se añade una reflexión sobre el lugar que ocupa la perspectiva artística en el ámbito educativo podemos comprobar como ésta se considera generalmente parte de aquellos espacios dedicados al ocio, el entretenimiento o, simplemente, de menor rango debido a un sistema fundamentalmente centrado en los aprendizajes considerados "importantes", encontramos afirmaciones como las que realizan estos participantes:

> 189: De fet els ensenyaments artístics, com abans els artistes quan morien eren enterrats fora del cementiri, són avui en dia facultats satèl·lits dels estudis universitaris.

> 41: Aleshores tot això ho comento per que us feu la idea de que dins d'aquesta estructura parlar d'art o d'altres maneres de fer docència, moltes vegades, és topar amb altres poders.

Este hecho incrementa la sensación de algo "cerrado", estructurado física y simbólicamente impidiendo que otras maneras de pensar tengan fácil acceso:

> 28: Si el model és massa estructurat i massa tancat, ens falta lloc, ens falta màgia.

Estos poderes, que regulan lo que es o no es conocimiento necesario, podrían relacionarse con los micropoderes de las prácticas habituales que ejercen –o ejercemos- los propios profesionales que habitamos estos lugares. Cuando se habla de "otros poderes" y se demuestra cierta dificultad al identificarlos, aparece la idea de "dispositivo" de Foucault. El poder y el saber se encuentran en

el discurso, fenómeno que no es ni homogéneo ni continuado, sino que su presencia es irregular o discontinua y entra en juego con diversas tácticas y estrategias que a veces son idénticas con objetivos encontrados (Foucault, 2002). Las fuerzas que encierran los discursos pueden ser de tendencia homogeneizadora, a pesar de comprender formal o externamente contenidos contrarios, como destaca un participante al hablar de innovación:

> 37: A mi me da miedo la palabra revolución, innovación en educación, pues parte de un discurso homogenizador, estandarizado de que siempre lo nuevo va ser mejor. Cuando eso no tiene por que ser cierto y muchas veces es peor.

El dispositivo se refiere a una estructura de elementos heterogéneos: las normas, los discursos, las formas arquitectónicas; todo aquello que se dice, pero también los silencios, lo que no se dice. El dispositivo está formado por una trama, que Foucault trata como una "red", con una función estratégica dominante (Foucault, 1977:184-185). El dispositivo anuncia la naturaleza de las relaciones entre los componentes, ya que entre lo dicho y el silencio, entre lo discursivo y lo no discursivo se configura el espacio y la percepción del "poder" difuminado.

Esta percepción del poder se agudiza cuando se conjuga con la "diferencia". Querer o hacer algo diferente dentro de la institución universitaria pone en marcha los juegos de poder y de resistencia (Foucault, 2002:116). Y en este marco destaca la siguiente afirmación:

> 17: Té cert risc per que l'art no entra a la universitat, perquè la universitat no deixa entrar l'art ja que contradiu les seves lògiques i no el pot controlar.

¿Cuál es el significado de universidad en este contexto? ¿Qué entidad tiene la universidad como fuerza que deja o no deja acceso a algo o a alguien? Por una parte, la universidad como entidad simbólica e instituida[54], representa unos dispositivos imperantes y, por otra, la misma organización no es más que las personas que la componen y moderan, permitiendo o no determinados modos de conocer y saber.

Retomo aquí la afirmación de Arendt sobre la comunidad del habla a través de una de las críticas más importantes realizadas al construccionismo que ha con-

[54] Las instituciones son un entramado de convenciones sociales, en última instancia invenciones humanas, productos materiales y simbólicos de nuestra imaginación instituyente (Castoriadis, 1994:64).

sistido en atribuirle un determinado idealismo lingüístico. En algunos casos se considera que al resaltar la importancia del lenguaje y la forma discursiva de las prácticas sociales, se ha contribuido a desnaturalizar al individuo y a los procesos psico-sociales. Pero seguramente eso también ha conducido a desatender considerablemente lo que podría denominarse "prácticas no lingüísticas". En este sentido el enfoque de la performatividad de Judith Butler, ayuda a trascender esta perspectiva y a abrir un campo nuevo de interés: la subjetivación y las prácticas de subjetivación.

> "Vemos en la obra de Butler algunos elementos fundamentales de posteriores desarrollos de la teoría queer: por una parte, el cuestionamiento de las identidades de género, de la masculinidad y la feminidad, y la afirmación de que *no hay un original* detrás de esas categorías; por otra, la posibilidad de reapropiarse de ciertas normas y códigos para mostrar la debilidad o fragilidad de estructuras heterocentradas o normativas." (Sáez y Preciado, 2004: 11)

Butler analiza a través de los "actos del habla" -del acto preformativo de Austin y la "interpelación" de Althusser –los efectos políticos y los juegos de poder que se esconden tras las teorías y prácticas del discurso.

Cuerpos extraños y heridas del lenguaje.

Siguiendo la perspectiva iniciada por el pensamiento de Butler, considero que ciertas experiencias o perspectivas dentro del contexto universitario pueden ser tratadas como "cuerpos extraños". Una metáfora plausible es la de nuestro propio cuerpo fisiológico y su reacción autoorganizada ante la presencia de un cuerpo extraño (una bacteria o un parásito, por ejemplo). Nuestros glóbulos rojos se movilizan, la temperatura cambia y se inicia un intercambio, una lucha, para expulsar el cuerpo extraño que causa el estado o la enfermedad.

En este sentido, en una realidad o comunidad universitaria, la presencia de un cuerpo extraño se podría definir como la concurrencia de personas o experiencias que "incomodan" y cuestionan lo establecido y reconocido como correcto. Éste podría ser el caso de aquellas personas que partiendo de un pensamiento artístico hablan de "otras posibles formas" de conocimiento que podrían desestabilizar, de un modo u otro, el conocimiento académico instituido y aprobado.

Estos "cuerpos extraños" pueden ser transgresores[55] y castigados. Aquí presento una aportación que hace referencia a estos aspectos concretamente en uno de los sujetos del estudio de casos:

> 53: El primer que destacaria d'en Feliciano és la transgressió, el poder de transgressió que és una mena de càstig diví, per que tots els transgressors han estat castigats amb un càstig diví, i amb un càstig permanent, una mena de "Prometeo encadenado"

Los actos del habla, como los analiza Butler, pueden guiarme en este recorrido hacia la comprensión del "glóbulo rojo" universitario en un proceso de empatía. ¿Cómo herir con el lenguaje? Y no me refiero, por supuesto, al insulto que no es propio de este tipo de instituciones, sino a aquellas posibilidades en las que, a través de actos de habla, un sujeto o una práctica propia de la institución sufre "una perdida de contexto" -es decir, no sabe dónde está-.

La experiencia de Crei-Sants, por ejemplo, como se analiza posteriormente, parece ser considerada como alternativa y anti-sistema por los participantes:

> 166: Y creo que es el ejemplo donde debemos plasmarlo, hablar de Crei-Sants como una experiencia alternativa dentro de la institución, y que dio como resultado equis cosas, pero que el resultado finalista que iba a ocurrir era expulsarlo, porque era contra sistema.

Podríamos afirmas que ciertas actitudes y experiencias se constituyen como "cuerpos extraños" en el entorno universitario relacionado con la educación:

> 166: Yo creo que el ejemplo es Crei-Sants, el ejemplo de una institución, o de una entidad dentro de una institución, con todas las dificultades, todos los problemas, todas las luchas que venían dadas por este motivo, porque la Universidad en cierta manera tenía un cuerpo extraño que intentaba rechazar.

La propia institución finalmente rehusó la experiencia que desde su seno mismo se había iniciado:

> 169: Es que no había otra solución, era el final esperado, era una experiencia anti-institucional dentro de la institución.

[55] Los aspectos transgresores se detallan en el capítulo dedicado a la perspectiva artística.

Pero el recorrido que conduce hasta un final está determinado, en parte, por el lenguaje, ya que hacemos cosas con las palabras, producimos efectos con el lenguaje, pero también el lenguaje es "aquello" que hacemos. Y, al mismo tiempo, aquello que hacemos debe tener correspondencia con algún lenguaje autorizado o reconocido si deseamos que forme parte de lo aceptado. Así ya no es necesario que la institución universitaria "expulse" una práctica porque los mecanismos se sofistican y en muchas ocasiones es suficiente con no dejar lugares que ocupar.

Es el nuevo modo de expulsar y restringir. Dice Butler:

> "El poder, difuminado a través de dominios dispares y en competencia dentro del aparato del Estado, también bajo formas difusas a través de la sociedad civil, no puede ser ni fácil ni definitivamente atribuido a un sujeto único que sea su "portavoz" ni a un representante soberano del Estado. En la medida en que Foucault acierta cuando describe que las relaciones contemporáneas de poder emanan de un número indeterminado de lugares posibles, el poder ya no está limitado a parámetros de soberanía." (Butler, 2004:135).

Este hecho determina ciertos tipos de "censura"[56] o invisibilización de otros pensamientos o prácticas sin necesidad de emitir juicios de valor. De algún modo es un funcionamiento implícito e inadvertido. Por ello es importante hablar de censura explícita e implícita (Butler, 2004). Ésta última, la implícita, se refiere a operaciones de poder que determinan de forma tácita qué quedará sin ser dicho (Butler, 2004)[57]

> "La censura es una forma productiva del poder: no es algo meramente privativo, es también formativo. Considero que la censura produce sujetos según las normas implícitas y explícitas, y que la producción del sujeto está directamente relacionada con la regulación del habla. La producción del sujeto se realiza no sólo por medio de la regulación del habla del sujeto, sino por la regulación del ámbito social del discurso enunciable. La cuestión no es lo que podré decir sino el ámbito de lo decible, el ámbito dentro del cual podré empezar a hablar. "(Butler, 2004:219-220).

[56] Puede ser considerada como "productiva" o "represiva" según Foucault determina en su obra *Historia de la sexualidad.*

[57] De nuevo aparece la idea de Arendt (y otros teóricos políticos) que afirma que es a través de su calidad de seres lingüísticos como los seres humanos se conviertes en seres políticos. En *La condición humana* (1996) Arendt hacer una interpretación de Aristóteles sobre el animal político como ser parlante.

Inscripciones discursivas del saber y el poder: pensar de otro modo.

En el presente trabajo, al centrar el interés sobre diversas maneras de hacer y pensar propias del profesorado universitario, emergen diversas dimensiones relacionadas con las inscripciones discursivas. La trasgresión de las fronteras del pensamiento y los campos del saber es lo que Foucault llama pensar de otro modo y, desde la perspectiva del profesorado artista, este "pensar de otro modo" se relaciona con: el género y el pensamiento postpatriarcal, el saber, el imaginario, la hibridación y el post-racionalismo:

- Género: en la institución universitaria han existido, tradicionalmente, un tipo de relaciones que podríamos llamar "masculinas" y que se caracterizan por ser verticales, racionales y rígidas. En contraposición, desde una sensibilidad artística[58] las relaciones son horizontales, sensibles, complejas y se basan en el cuidado:

> 41: Entonces este modelo tradicionalmente es un modelo masculino, como construcción de género (no hablo de aspectos sexuales) y ha sido vertical, con relaciones verticales. A través del arte no hay verticalidad, no puede haberla, hay asimetría a lo mejor, en algunos momentos yo doy más y tu das menos y en otros momentos tu recibes más y yo recibo menos, pero es todo una dinámica.

- Estructuras patriarcales: la estructura universitaria, su fragmentación disciplinar e incluso su ordenación y se esqueleto funcional, se ha basado en el tipo de relaciones mencionado en el punto anterior. La reflexión desde otras sensibilidades, en mi caso la artística, ofrece la posibilidad de trascender estos modelos hacia otros post-patriarcales:

> 139: aquests processos canviants que s'estan observant, i que procedeixen d'unes estructures molt patriarcals de donar l'ensenyament, és quan estan començant a haver les reflexions reals.
>
> 53: És… jo crec que entrem en una mena de postpatriarcalisme, i són uns inicis de trencar aquests models de postpatriarcals. És a dir, aquella idea d'aprofitar l'espai, de desestructurar l'espai, aquesta idea utòpica que fins ara havia estat de regir els pensaments d'uns senyors.

[58] Y, por supuesto, desde otras perspectivas, movimientos y sensibilidades.

- El saber en la universidad: en la misma línea de los puntos anteriores, el saber aceptado y reconocido ha sido coherente con lo racional y lo científico, con la división disciplinar y la especialización. Desde la perspectiva artística cambia y se amplia el concepto de saber ya que admite la intuición, la creatividad y el arte como formas de conocimiento:

> 39: el tema del saber, el tema del saber en la universidad está muy capturado en unas coordenadas, lo que es saber científico, académico y lo que no es saber. Por que hasta ahora los protocolos de investigación, de validación de los saberes han pasado por estos indicadores también. Claro, con la perspectiva del arte, también cambia este concepto de saber.

- El imaginario: a través del reconocimiento de la dimensión imaginaria de los sujetos, que tiene potencia creativa y transformadora, se construye una poética del cambio social. El elemento imaginario, según Tello (2003:81) está relacionado con el signo (el ver lo que no es en lo que es) y por la finalidad (el ver lo que no es y podría ser). Esta dimensión imaginaria pone en duda la propia concepción de ciencia y la sensibilidad artística considera que "Lejos de ser anatemizada como fuente de errores y falsedad, la imaginación, la sensación fantástica, es erigida en condición de pensamiento" (Brotons, 2002:74).

> 39: Creo que es necesaria una revisión de lo que es ciencia desde otras sensibilidades y otras posiciones, y si seguimos en esta línea, con este razonamiento, podríamos llegar incluso a la conclusión de que hacer ciencia desde un planteamiento de estética educativa es hacer ciencia-ficción.

> 40: El saber como ficción, como recreación, como invención es un golpe tremendo para la academia, tremendo. Por que podríamos plantearnos que el investigar y el saber desde esta línea de pensamiento y acción sería inventar ser en realidad.

- Hibridación: coherentemente con el contexto y el momento histórico, la hibridación es una estrategia epistemológica (forma de pensamiento) relacionada con la complejidad y la transdisciplinariedad que se corresponde a un proceso de debilitación de fronteras en todos los ámbitos, incluido el disciplinar.

> 46: Em sembla que ens hi condueix, tal com funciona el món, aquesta hibridació. Per que en el camp artístic hi ha hibridació, en el camp científic hi ha hibridació, a tot arreu. Al camp

> de la pedagogia ha d'entrar aquesta hibridació per força. Pot ser una revolució sense armes per que ens hi porta el ritme, el món.

Para Foucault no existe un "único lugar de rebeldía" y afirma las múltiples posibilidades de resistencia habilitadas por el poder. Para él la resistencia no puede estar fuera de la ley o en aquello que elude el poder constitutivo de la ley.

> "(No) existe un único lugar de gran Rechazo, ningún alma de la rebeldía, origen de todas las rebeliones o pura ley de lo revolucionario. En su lugar existe una pluralidad de resistencias, cada una de las cuales constituye un caso particular: resistencias que son posibles, improbables: otras que son espontáneas, salvajes, solitarias, concertadas, desenfrenadas o violentas: aun otras que están prestas a hacer concesiones, son interesadas o sacrificiales: por definición, sólo pueden existir dentro del campo estratégico de las relaciones de poder. Pero esto no quiere decir que sean sólo una reacción o un rechazo, que representen con respecto a la dominación básica sólo un envés en última instancia siempre pasivo, condenado a la denota perpetua." (Foucault, 2002:116-117).

Foucault no pide la liberación de una subjetividad oculta o reprimida, sino más bien una elaboración radical de la subjetividad formada en y contra la hegemonía histórica del sujeto:

> "Quizás el objetivo hoy en día no sea descubrir lo que somos, sino rehusar lo que somos. Para poder salir de esta especie de callejón político sin salida de la simultánea individualización y totalización por parte de las estructuras modernas de poder, tenemos que imaginar y desarrollar lo que podríamos ser... La conclusión sería que el problema político, ético, social, filosófico de nuestra época no es intentar liberarnos del estado y las instituciones del estado, sino liberarnos del estado y el tipo de individualización que se vincula a él. Tenemos que promover nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante varios siglos." (Foucault, 1987:175, citado por Butler, 2001:114).

Otra interpretación es la que emerge de la desconfianza de las lógicas totales y la necesidad de apertura de la imaginación y la inversión de la conciencia que forma el imaginario y la creatividad. En este sentido, es Gadamer quien empieza a hablar de la experiencia artística como radical (de raíz) al afirmar que el

arte comienza justamente allí donde se puede hacer algo también de un modo diferente. (Gadamer, 1996:132).

Butler explica que para Foucault, el proceso de subjetivación se produce principalmente por medio del cuerpo, al tiempo que manifiesta que la subjetivación no tiene explicación sin dar cuenta de los efectos formativos o generativos de la restricción o prohibición. Indica, por lo tanto, que la formación del sujeto no puede ser pensada sin apelar al juego de restricciones que lo instituyen. Desde este punto de vista, la resistencia que Foucault atribuye a los discursos normalizadores debe imputarse a la psique, que incluyendo el inconsciente.

Este pensar de otro modo propuesto por Foucault y posteriormente matizado por Butler y otros autores aparece a lo largo del presente trabajo de diversos modos y con diferentes nombres. También con diferentes autores, anónimos o conocidos, que han desarrollado este pensamiento sobre un saber que se articula entre diferentes campos de conocimiento, transgrediendo o derritiendo sus fronteras.

Como dice Morey en el prólogo de Tecnologías del yo;

> "En una sociedad como la nuestra y en un momento histórico como el presente, el ejercicio de tratar de pensar de otro modo está bien lejos de ser un mero deporte intelectual, antes al contrario, es la condición de posibilidad misma para la creación de libertad." (1991:30).

Todo espacio educativo, por lo tanto también el universitario, está inscrito en algún modo específico de concepción del saber al mismo tiempo que esta inmerso en ciertos mecanismos discursivos de representación y enunciación dispuestos en las bases que posteriormente servirán para el desarrollo de programas que marcarán y regularán la vida y conocimiento institucional.

Como citan Popkewitz y Brennan (2000):

> "Cada sistema educativo es un medio político de mantener o modificar la adecuación de los discursos con el conocimiento y poder que traen consigo" (Foucault (1971:46) citado en Popkewitz y Brennan, 2000:11).

A modo de síntesis.

En primera instancia, se construye una concepción sobre la institución universitaria en la que aparece una doble dimensión personal y simbólica: la universidad es el conjunto de personas que la componen y, por otra parte, es la representación social de la misma (como institución simbólica).

Socialmente se trata de una institución que impulsa el desarrollo económico y el progreso social y, finalmente, es la que genera y mantiene las diferencias entre las disciplinas. No resulta difícil relacionar estas aproximaciones con autores clásicos: Zabalza y las observaciones sobre las contradicciones de una institución rígida; Porter y las fuerzas que desplazan o resitúan el sentido social de la universidad o Pérez-Díaz y Rodríguez con su perspectiva sistémica.

Los participantes en los grupos de discusión determinan tres orientaciones generales de la universidad:

- Orientación tradicional-profesional: destaca la vertiente profesionalizadora de la universidad y su vinculación con el desarrollo de competencias laborales y sociales.
- Orientación innovadora-creadora: destaca la vertiente de creación científica, cultural, social y artística de la universidad.
- Orientación ético-social: destaca la vertiente ético-constructiva de la universidad y su relación con la búsqueda del bien social.

Se coincide en la supremacía de la orientación tradicional-profesionalizadora, con un marcado corte tecnocrático y unificador, del modelo universitario actual. En este marcado contexto todo lo relacionado con lo artístico es considerado no esencial para sus propósitos profesionalizadores.

La actitud artística identificada en el contexto universitario tradicional y rígido (Zabalza) se considera incómoda y transgresora para la institución, ya que pone en tela de juicio lo establecido como verdad y conocimiento. La inclusión de la perspectiva artística, y sus múltiples posibilidades, encuentra barreras de entrada en la universidad que se concretan en: la propia estructura universitaria, hermética y tradicional; la construcción y la representación social de la institución; el discurso universitario y las relaciones de poder, personales y estructurales. En este último aspecto, el poder, se distingue:

- El poder explícito, en el contexto universitario, que viene determinado por el grado de control y la hiperregulación que padecen algunas de sus disciplinas, como es el caso de los estudios relacionados con la educación, que están profundamente marcados por las prioridades de los poderes fácticos que determinan qué tipo de conocimiento es el útil y necesario.
- Las relaciones de poder que se trasmiten y producen a través del discurso (régimen discursivo) de los sujetos implicados y la red de poder difuminado que ejercen una influencia directa sobre otros modos de pensar y hacer. El sujeto surge como un efecto ambivalente del poder: lo subordina y lo produce[59].

Los sujetos que han participado en los grupos, consideran que esta variable artística que los caracteriza es tratada como un "cuerpo extraño" en la institución universitaria. En este sentido, se intenta expulsarlos, castigarlos o ignorarlos, no otorgándoles un lugar en la institución.

El pensamiento "diferente" que proponen como necesario en el entorno universitario viene marcado por la necesidad de producción de sentido como resistencia y composición de la realidad. Así se identifican unos ejes clave: el género o desmantelamiento de la construcción del modelo masculino tradicional y la reflexión post-patriarcal, la relación con el saber desde la perspectiva artística, el pensamiento complejo –post-racionalista-, la hibridación entre disciplinas y el imaginario. En el siguiente esquema se presentan los temas que emergieron en torno a las creencias, conceptualizaciones, pensamientos y vivencias de los y las participantes en los grupos de discusión:

[59] Existe un poder que es anterior al sujeto, que está fuera y opera con anterioridad; y el poder que es el deseo del sujeto. Implica que las condiciones de poder asumen una forma presente y futura, en tanto la apariencia del poder cambia de la condición para la formación del sujeto, a los efectos deseados del sujeto.

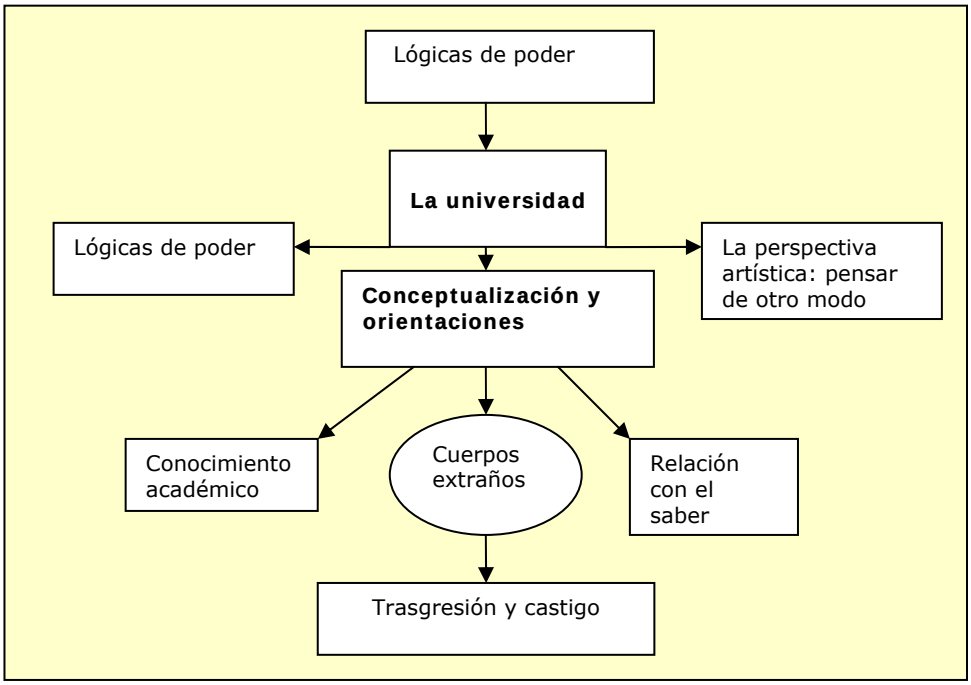


Gráfico 6: Síntesis universidad.

6. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA-COMPLEJA.

El conocimiento y la realidad vienen condicionados por la manera en que se hacen las preguntas y se focaliza la mirada. De algún modo el sujeto condiciona sus posibilidades. La complejidad emerge en cada uno de los apartados de la presente tesis: el contexto, la perspectiva artística, las relaciones de la educación y el arte y la docencia y la didáctica, así como en los estudios de casos. Son realidades complejas. Así pues, este apartado de mi tesis que trata el tema de la complejidad podría aparecer fundido en los otros, pero he considerado interesante darle una entidad propia debido a que, por una parte, en temas educativos son muy limitadas las experiencias que evidencian fenómenos complejos y, por otra parte, cada vez son más habituales los desarrollos teóricos globales que relacionan complejidad y educación. Este hecho no resulta paradójico ya que parte de un interés cada vez mayor por esta dimensión epistemológica que se articula mediante una comprensión intuitiva y teórica propia de determinadas actitudes investigadoras que progresivamente van generando productos en forma de investigaciones.

Esta actitud investigadora, está muy relacionada con una postura personal, o como decía al inicio, una determinada manera de "querer mirar" y "querer situarse" en el contexto de la investigación que puede ser desconcertante:

> "Sin embargo, llegan a comprender que, para ser creativos, necesitan tener las sensaciones de "saber, pero no saber", de lo inadecuado, de la incertidumbre, de lo incómodo, de la alegría, el horror, el descontrol y la aceptación de los rasgos metamórficos y no lineales de la realidad y de sus propios procesos mentales; es decir, todas las facetas del caos creativo." (Briggs y Peat, 1999:30).

Si bien, la complejidad y la teoría del caos están sólidamente afianzada en disciplinas denominadas "duras" que, de hecho la hicieron evidente, en el ámbito de las ciencias sociales su representación es más generalista[60] o puntual.

Mi aproximación al tema de la complejidad se ha dado de un modo paulatino durante los últimos años y ha pasado por diversos puntos de inflexión. Posiblemente uno de los más importantes lo puedo situar en el momento que, tras la observación de la obra de Escher "manos que pintan manos que pintan manos"

[60] Si bien, nadie puede dudar que la educación es "compleja", es difícil dimensionar esa complejidad en casos concretos, en patrones visibles.

haciendo referencia a la variable recursiva de nuestra existencia humana, decidí leer el fabuloso libro del físico nuclear Hofstadter *Gödel, Escher, Bach: Un eterno y grácil bucle* y, a pesar de mi optimismo inicial, constaté mi limitación en tan vasto y especializado ámbito, descubriendo que mis conceptualizaciones complejas eran representaciones metafóricas bastante simples. De todos modos sentí que el esfuerzo había valido la pena como delimitación, situación y sensibilidad personal ante los fenómenos naturales y humanos. Y, por otra parte, me situaba en una posición de cierta "humildad". Considero importante no trivializar aportaciones científicas fundamentales ya que, como dicen Briggs y Peat aludiendo a la utilización social de la metáfora del "más fuerte" de Darwin, se corre el riesgo de pervertirlas:

> "Lo ocurrido con la idea científica de Darwin constituye una lección muy importante: las ideas científicas que se convierten en metáforas culturales son como los medicamentos, que tomados en dosis adecuadas y dentro del contexto apropiado son beneficiosos, pero tomados sin ningún control resultan perjudiciales." (Briggs y Peat, 1999:9).

Aproximaciones a la complejidad.

Sigo a Wagensberg (2003) cuando afirma que el determinismo se basa en el principio de la comprensibilidad del mundo, es decir, de su inteligilibilidad. En un contexto determinista se habla de azar como posibilidad de error y afirma:

> "Sentenciemos solemnemente: sea el azar epistemológico (el azar con minúscula) el nombre que damos a nuestra ignorancia –léase leyes insuficientes, débil potencia de cálculo, torpes observaciones- y sea el azar ontológico (el Azar con mayúscula) una entidad metafísica que representa la contingencia pura que actúa ciegamente en el universo. El azar es concepto del conocimiento y el Azar lo es de las cosas y de los sucesos en sí. (…) La idea de azar antológico es sin embargo tan sublime como vacía; algo así como el concepto kantiano de la "cosa en sí" sobre la que jamás sabremos nada o que sólo es atrapable por una intuición directa a modo de la de Bergson o Husserl, es decir, una intuición incomunicable, no reemplazable por mensaje alguno susceptible de ser decodificado." (Wagensberg, 2003: 67-68).

Tras esta afirmación, que de modo sutil aplaza el debate metafísico, demuestra Wagensberg que el indeterminismo es una actitud científica que no descalifica el determinismo y no entra en contradicción con él:

> "A mi juicio no sólo no existe contradicción entre ambas actitudes, sino que representan el núcleo de un método genuinamente científico, una idea fundamental ante la complejidad del mundo." (Wagensberg 2003:83).

Y me interesa, en el contexto del presente trabajo de tesis, ubicar el punto justo sobre el pensamiento complejo dado que mi posicionamiento parte de búsquedas de complementarios y no de ideas totalizadoras.

En esta aproximación, hay algunos autores claves que me interesan especialmente. El primero, y principal, Wagensberg que procediendo de una ciencia "dura" como la física aboga claramente, en todos sus textos, por el arte al que caracteriza como principio de comunicabilidad de complejidades ininteligibles y como forma de conocimiento.

En el terreno de lo social, Morin (1997) relaciona la complejidad con el azar, con el desorden, con la confusión y con la aceptación de las contradicciones lógicas. Para él complejo es todo aquello irreductible a una ley y expresa la incapacidad humana de organizar sus ideas de manera simple. El autor define tres principios básicos que regulan el pensamiento complejo:

- Dialógico: "El principio dialógico nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagónicos. "(Morin, 1997:106).

  > "El principio dialógico puede ser definido como la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado." (Morin, 1988:109).

- Recursividad organizativa: cuestiona la linealidad (causa/efecto), hablando de realimentación del sistema, una vez que en la naturaleza el producido a veces es productor de si mismo. "Un proceso recursivo es aquél en el cual los productores y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce." (Morin, 1997: 106).

- Hologramático: dice que las partes muestran todas las características del sistema total. A partir de una parte del holograma se puede reconstruir el todo. La parte está en el todo y el todo está en la parte. "La idea, entonces, del holograma, trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes, y al holismo que no ve más que el todo." (Morin, 1997:107).

En el ámbito educativo son de importancia las aportaciones de Calvo:

> "Los procesos educativos descansan en las infinitas influencias sutiles, la incertidumbre, la subjetividad, la autoorganización, las fronteras difusas, el ritmo emergente de los procesos, etc. Tienen «tendencia a ser». Son sinérgicos, holísticos y se tensionan entre el orden y el caos. Si hay orden, propenden al desorden. Si, por el contrario, hay desorden, propenden al orden. Estos procesos implican relaciones paradojales, inclusivas: lo simple implica la complejidad, y la complejidad la simplicidad; mientras que los escolares descansan en relaciones de yuxtaposición y contradictorias, mutuamente excluyentes, donde lo simple no puede devenir complejidad, sino que tiende a la complicación." (Calvo, 2005a, citado en Calvo, 2005b:98).

También sorprende cómo autores clásicos se adentraban en el pensamiento complejo -evidentemente sin catalogarlo así-. De este modo, Vygotsky hablaba de un orden sincrético[61] que consigue que las emociones, afectos, deseos, sentimientos y conocimiento interaccionen de manera fluida. Este orden sincrético hace referencia a las múltiples variables que afectan la realidad, siendo la educación un fenómeno complejo que contiene este orden sincrético. Veamos una definición:

> "Un fenómeno complejo es el compuesto por una gran variedad de elementos que mantienen entre sí una gran variedad de relaciones, con interacciones lineales y no-lineales, sincrónicas y diacrónicas, la evolución de cuyo conjunto es imprevisible, incluso cuando su auto-organización se orienta por acciones teleológicas, finalitarias" (Vilar, 1997:18)

El término "complejidad" se va incorporando al vocabulario académico rápidamente, a través de viejas y nuevas problemáticas. Pero eso, desde mi punto de vista, no representa aún un cambio significativo, más bien se podría atribuir a

[61] La definición de sincretismo según el diccionario de María Moliner sería: "1.Sistema que trata de coordinar doctrinas o teorías diferentes u opuestas.2.Fusión o mezcla de elementos distintos.3. Concentración en una sola forma de distintas funciones."

un cambio del lenguaje y del vocabulario. Este hecho se debe, opino, a la dificultad metodológica que supone investigar los fenómenos complejos provocando que, en muchas ocasiones, sea la retórica discursiva la que tome el protagonismo.

En el ámbito de las ciencias sociales, y concretamente de la educación, nos cuesta –me cuesta- admitir las múltiples posibilidades, explicaciones y contradicciones que pueden existir no sólo en la interpretación, sino también en la propia naturaleza de los fenómenos educativos. A los profesionales de la educación, se nos mueve el sólido suelo de la seguridad y vemos –veo- que ésta-la seguridad- era una ilusión. Recordemos a Devereux (1975), cuando exponía:

> Según Henri Poincaré si un fenómeno admite una explicación, admitirá también cierto número de otras explicaciones, todas tan capaces como la primera de elucidar la cuestión. (...). El hecho es que si se explica un fenómeno humano nada más que de una manera, en realidad no se explica de manera alguna, aun si su primera explicación lo vuelve perfectamente comprensible, controlable y previsible dentro del marco de referencia que le es propio, y sobre todo en ese caso. Además la posibilidad de explicar "completamente" un fenómeno humano por lo menos de dos maneras (complementarias) demuestra precisamente, por un parte, que el fenómeno en cuestión es a la vez real y explicable y, por la otra, que cada una de sus dos explicaciones es "completa" (y por lo tanto válida) en su propio marco de referencia (Devereux 1975:11-12).

Otra aproximación interesante es la realizada por Prigogine sobre los sistemas al determinar la entropía versus el equilibrio de sistema a través de la configuración conceptual de sistemas alejados del equilibrio y la teoría de las estructuras disipativas. Las nociones:

- Sistema en equilibrio: sistema estable.
- Sistema cerca del equilibro: cierta inestabilidad predicable.
- Sistemas alejados del equilibrio: Sistemas imprevisibles, caóticos. Los sistemas disipativos suelan estar lejos del equilibrio. Un sistema en ese estado crece en complejidad.

Por último, una interesante aportación es la de Morgan (1990) acerca de los sistemas autopoiéticos, que propone que las relaciones que una organización mantiene con su entorno pueden ser autorreferenciales. En este sentido, Morgan señala una serie de características propias de la organización autopoièтica:

- Cerrazón autorreferencial: las organizaciones interactúan con sus entornos como si éstos se adecuaran a ellas, es decir, fueran proyecciones de sí mismas, funcionando como un espejo. Por lo tanto no puede tener interacciones que no estén ya especificadas en su propia organización.

- Egocentrismo y sensatez: las organizaciones prestan total atención a sí mismas relativizando, a su vez, la significación del entorno exterior. "Lo que es evidente en las prácticas de lo que llamo **organizaciones egocéntricas** que tienen una visión rígida de lo que son (o de lo que pueden ser) y decididas a mantener o imponer tal identidad a toda costa." (Morgan, 1990:231).

- Evolución autoreflexiva: los procesos de cambio y desarrollo organizativos pueden ser concebidos como una evolución de la auto-identidad con relación al mundo externo.

Esta interesante perspectiva indica cómo una organización, la universidad en el caso que nos ocupa, puede tener una tendencia autorreferencial proyectando su imagen para preservar su identidad. Así Morgan manifestaba:

> "Los directivos y los teóricos de la organización, a menudo tratan de hacer caso omiso de esta complejidad, asumiendo que las organizaciones son, en último caso, un fenómeno racional, que debe ser entendido con referencia a sus metas y objetivos. Si verdaderamente se desea comprender una organización, es mucho más exacto empezar desde la siguiente premisa: que las organizaciones son complejas, ambiguas y paradójicas." (Morgan, 1990:310).

En el presente estudio, las categorías emergentes referidas a la complejidad se podrían dividir en tres grupos, aquellas que hacen referencia a:

1. La Universidad como sistema dinámico.

2. Las características complejas de los procesos formativos/educativos.

3. Las características complejas de la didáctica.

Los puntos uno y dos son los que voy a tratar a continuación, dejando el tercer punto para el capítulo dedicado a la didáctica.

La universidad como sistema: clausura / apertura; orden / desorden.

La actual tendencia tecnocrática de la educación superior es susceptible al análisis de sistemas dinámicos. Así algunas aportaciones podrían ser consideradas polisémicas en lo relativo a su interpretación.

Inicialmente aparece la cuestión de la autorreferencialidad como autojustificación[62]:

> 114: Cuando trabajas en temas sociales lo ves. En la universidad se tiende a trabajar en aquello que justifica su propia existencia y no en lo que se podría considerar más necesario. También se trata de aquellos temas privilegiados, por ejemplo, por las subvenciones. Es más fácil conseguir dinero para cualquier tema de investigación sobre nuevas tecnologías, que otros temas considerados menores. No se como explicarlo. Es como si en global se autojustificara.

Emerge la cuestión de la insistencia en el cierre de sistemas a través del control:

> 74: ¡Formularios, formularios! evaluaciones, impresos, webs misteriosas pretenden atraparnos. El sistema cada vez parece más rígido. O más agotado. Imagino que siempre han existido problemas, pero ahora, especialmente, se intentan solucionar con el control, con la ilusión de que eso lleve a la excelencia.

Disciplinarmente existe una contradicción entre algunas intenciones y la dinámica del sistema, que continúa premiando la fragmentación y la especialización:

> 82: Me lo dijeron muchas veces que fuera con cuidado con mi currículum. Debía ser muy coherente, seguir siempre una línea concreta de interés, de investigación. Parece ser que las evaluaciones penalizan la dispersión. Así, si soy profesor eso es lo que debe el mundo saber. Pero mis intereses eran y son muchos. También me dedicaba al arte. Me aconsejaron que me especializase muy concretamente en un ámbito si quería sobrevivir aquí.

[62] Hace referencia a la cerrazón autorreferencial y el egocentrismo anunciado por Morgan.

El cierre disciplinar sigue siendo un mecanismo de fragmentación, de control del territorio académico e, incluso, dentro de las propias disciplinas:

> 36: Habíamos hecho la carrera juntos, al mismo tiempo empezamos a ejercer de profesores. Los dos habíamos dado la misma asignatura. En cambio él era considerado un científico de las ciencias sociales, y yo un iluso o iluminado. Durante un tiempo dejé el teatro.

Pero, al mismo tiempo que el sistema tiende a clausurarse, empiezan a aparecer las bifurcaciones o retroalimentaciones; lo que Briggs y Peat denominan "grados de libertad" que conllevan la auto-organización creativa. Estos autores manifiestan:

> "Los científicos del caos han descubierto que, si el agua se calienta en las condiciones adecuadas por debajo del punto de ebullición, se produce una transformación y el agua se autoordena en un modelo de vórtices geométricos. Para que eso suceda, primero ha de alcanzarse lo que se llama un "punto de bifurcación" (un punto de salida); entonces el sistema se transforma a sí mismo." (Briggs y Peat, 1999: 20).

El proceso de autoorganización viene determinado muchas veces por la propia presión de clausura del sistema. Esta auto-organización antihegemónica está en el fondo de muchos movimientos alternativos dentro de los propios sistemas (culturales, sociales y académicos). Así, algunos movimientos o experiencias, como ya he mencionado, se convierten en anti-institucionales dentro de la propia institución.[63]

> 168: És que a la que tires una mica, i tires una mica de la gent, i no fa falta fer-ho des de les institucions, que és el que estava dient, a la que tires una mica de la gent amb el carro de la creativitat, els estàs alliberant, i pots trencar les institucions, pots trencar la Universitat, pots trencar l'ajuntament, pots trencar moltes coses, i això és la por. Això és la por que tenen les institucions.

Y estas experiencias que surgen de diversas formas, se autoorganizan son consecuencia, en ocasiones, de las propias tensiones y contradicciones de los sistemas:

[63] Remito al lector/a al capítulo sobre la figura de Feliciano Castillo y la experiencia de Crei-Sants.

> "Según Whyte: Las agotadas jerarquías del mundo, desde las empresas hasta los estados-nación, están haciendo llamamientos, por más que les cueste, a sus ciudadanos para conseguir una mayor creatividad, compromiso e innovación. Pero ese llamamiento se produce al mismo tiempo que las estructuras de las organizaciones –cerradas, jerárquicas, competitivamente organizadas y linealmente planificadas- se ponen en guardia para evitar que estas actividades creativas puedan llegar a autoorganizarse dentro de las paredes de su empresa." (Briggs y Peat, 1999:90).

Dimensiones compleja de la educación / arte.

Según Morin (1997) cualquier acción escapa de las intenciones iniciales a través de múltiples interacciones impredecibles o no. Cualquier acción es compleja ya que contiene elementos y variables aleatorias y auto-transformadoras. Como dice Morin:

> "No hay dominio de la complejidad que incluya el pensamiento, la reflexión, por una parte, y el dominio de las cosas simples que incluiría la acción, por la otra. La acción es el reino concreto y, tal vez, parcial de la complejidad." (Morin, 1997:115).

Se puede afirmar que las características de la complejidad no se dan de modo aislado, es decir, cuando se detecta cierta recursividad en un fenómeno se da simultáneamente la no-linealidad, por ejemplo. La acción admite contrarios y elementos complementarios. Aún así he intentado ejemplificar estas características del siguiente modo:

1. En primer lugar, la propuesta de la mirada compleja parte de la destrucción de las dualidades entrando en lógicas paradójicas. Se propone la construcción del propio camino a través de esta educación artístico-estética rompiendo la dualidad falso/verdadero, correcto/incorrecto a través de las bifurcaciones y los funcionamientos complementarios. El error, desde esta perspectiva no existe; se convierte en una bifurcación que aumenta la posibilidad.

> 39: No hay nada bueno ni malo, ni falso ni correcto desde el trabajo pedagógico artístico. Entonces entramos con pleno derecho en la complejidad, teoría del caos y complejidad desde donde podemos comprender estas lógicas consistentes, ló-

> gicas paradójicas y funcionamientos de alguna manera complementarios y ahí un error no es un error, es una bifurcación, es un camino. Entonces aprender sería una suma de bifurcaciones.

Involucrarse en la educación como creación artística es asumir una visión diferente del "error" y lo "erróneo". La actitud general de despreciar lo erróneo, por equivocado, cierra posibilidades nuevas de aprendizaje y autoorganización en el proceso. Así dicen Briggs y Peat:

> "Los creadores saben que una gota de pintura en el lienzo, una muesca con el cincel en el mármol e incluso un error en un experimento bien planificado pueden crear un punto de bifurcación, un momento de verdad que amplía y da lugar a la autoorganización del trabajo. Esto es algo bastante distinto de la actitud común, según la cual los errores se desprecian como respuestas erróneas, intentamos prever que nuestros negocios no sufran contratiempos y los fallos se consideran motivo de vergüenza." (Briggs y Peat, 1999: 32).

2. La no linealidad es una de las características más representativas e identificables del pensamiento complejo. Cierta deconstrucción de la relación causa/efecto que se basa en lo siguientes principios:

   - Desproporcionalidad: no hay relación de causa-efecto proporcional.
   - Indeterminación: o indeterminismo, no se puede determinar el estado del sistema en un punto determinado.
   - Impredictibilidad: no se puede prever la trayectoria del sistema, definir exactamente como reaccionará.
   - Discontinuidad: supone que hay continuidad hasta un punto donde hay un cambio, un salto.

> 40: No obtener los resultados previstos es habitual. Al principio revisas todo lo planificado buscando un error y casi nunca está ahí. El tema está en dejar de creer ciegamente en la previsión, que acaba por no ser casi nunca como esperabas, y saber aprovechas los cambios de dirección que ocurren, quieras o no, durante la relación. No se cómo decirlo. No es un camino recto entre dos puntos.

Posiblemente el efecto no lineal de la educación, la evidencia de la no-correlación causa/efecto, es uno de los fenómenos más evidentes y al mismo tiempo más resistentes a ser aceptados. Han sido muchos años de entender la profesión educativa como un proceso unidireccional, con un diseño para unos resultados esperados, con unos efectos que proceden de unas causas nítidamente pautadas.

La incertidumbre.

La no linealidad, los procesos recursivos, la posibilidad de contrarios y complementarios aparecen íntimamente relacionados con la incertidumbre:

> "El trabajo con la incertidumbre incita al pensamiento complejo; la incomprensibilidad paradigmática de mi tetragrama (orden/desorden/interacción/organización) nos muestra que no habrá jamás una palabra clave –una fórmula clave, una idea clave- que rija el universo. Y la complejidad no es sólo pensar lo uno y lo múltiple conjuntamente, es también pensar conjuntamente lo incierto y lo cierto, lo lógico y lo contrario, es la inclusión del observador en la observación." Morin (1984:109).

La emergencia de aspectos relacionados con la incertidumbre se han centrado básicamente en:

1. El reconocimiento de la incertidumbre del proceso formativo.

En la búsqueda de la definición de lo artístico en educación encontramos el principio de incertidumbre como expresa una participante del siguiente modo:

> 42: En esa serie de aspectos que vamos viendo que diferencian lo artístico de lo no artístico en educación, la posibilidad del N+1 correspondería al principio de incertidumbre. Aunque tú puedes planificar, siempre hay algo que varía por el hecho de que el otro está ahí. Éste para mi es el punto clave que diferencia lo artístico, de lo no artístico.[64]

2. La existencia de zonas de no-ser, no-saber.

> 39: Evidentemente genera relaciones binarias ser/no ser, funciona con el ser y no ser constantemente, con los contrarios y con las paradojas.

[64] Remito al lector/a al caso de estudio de Georges Laferrière para clarificar el significado de "N+1".

Recursividad y autopoiesis.

La recursividad es la aparición de la misma cosa en diferentes niveles y al mismo tiempo, siendo su esencia la definición de algo en función de versiones más simples de ello mismo (Hofstadter).

> "A veces la recursividad parece aproximarse mucho a la paradoja. Por ejemplo, las *definiciones recursivas*, las cuales pueden dar la impresión de que se está definiendo algo en función de ello mismo. (…) Y es así porque una definición recursiva nunca define una cosa en función de esa cosa, sino, siempre, en función de las *interpretaciones más simples* de la misma." (Hofstadter, 2005:141).

Estos supuestos implican que los sistemas recursivos son lo suficientemente fuertes para evadirse de los moldes prefijados y esto constituye una característica propia de la inteligencia y de la relación humana (Hofstadter) destacando las propiedades recursivas y autopoiéticas, de autoproducción, a través de la relación educativa y la emoción que trasforma objetos y sujetos.

> 38: Siento que la educación artística es con emoción y un indicador bastante inminente es cuando el sujeto al conocer no solo transforma el objeto de conocimiento sino que además esta relación es recursiva y autopoiética.

La autopoiesis ha sido formulada por Maturana y Varela, desde la biología, como una red, o redes, de producción que a través de algunas interacciones de sus propios componentes generan recursivamente las redes que las producen[65]. Es decir, se autoproducen (Maturana y Varela 1987). Este concepto remite, de nuevo, a cierta paradoja ya que inicialmente la autoproducción implica el concepto de autonomía y, por otra, un sistema autopoiético posee una identidad que se mantiene en los procesos de cambio -es decir, es autónoma y no le es- y no es contradictorio o paradójico, significa que para mantener una identidad precisa de a transformación.

Si bien Maturana y Varela (1994) no estuvieron nunca de acuerdo con aplicar el concepto de autopoiesis a los sistemas sociales[66], desde mi punto de vista,

[65] Conceptos similares a los utilizados por Castoriadis (instituido e instituyente) para las Ciencias Sociales.
[66] "Aunque es indudable que los sistemas sociales son sistemas autopoiéticos de tercer orden por el solo hecho de ser sistemas compuestos por organismos, lo que los define como lo que son en tanto sistemas sociales no es la *autopoiesis* de sus componentes, sino que la forma de relación entre los organismos

ofrecen una amplia posibilidad de aplicación y análisis en su aplicación más metafórica en el estudio de lo social.

Así, se pueden identificar movimientos recursivos que producen transformación y autoorganización en cualquier tipo de sistema y el aula o la relación educativa se puede constituir como sistema formado por sistemas vivos –sujetos- en situación de aprendizaje que se influyen dinámicamente, se autorregulan y se transforman:

> 36: Lo que ocurre en los procesos de formación, puede ser más que formación, transformación individual y colectiva. El grupo es más que el grupo y al final ha cambiado. Pero para este proceso, que yo llamaría la verdadera formación, tiene que existir una apertura a la incertidumbre y al error. Al fin y al cabo, también yo cambio en esos procesos.

A este efecto deberíamos destacar la incidencia a diversos niveles de las posibilidades de la "escucha atenta" a los desordenes como favorecedores de la creatividad. Vemos aquí un ejemplo aplicado a la escolaridad:

> "Cada vez creo más en la informalización de la institución educativa, en la necesidad de que la educación informal entre en la escuela porque es una educación más creativa, más libre, quizá evidentemente por eso más caótica pero que genera más posibilidades de construcción de los sujetos en el aula y en el centro. Las prácticas informales son imposibles de reglamentar, de regular, se escapan siempre incluso a sus propias posibilidades. La escucha atenta y creativa de los desórdenes lleva muchas veces a la autorregulación escolar. Desde el pensamiento complejo se observa cómo a mayores niveles de desorden y caos en los sistemas complejos aparecen nuevas formas emergentes de autoorganización, de autopoiesis. El orden y obediencias excesivas al control producen pérdida de autorregulación." (Ferrer, 2006:89-90).

En mi análisis he identificado las siguientes características:

- sobre al sistema universitario como sistema dinámico:

Paradojal	38: Yo saldría un poco de esta cuestión en el sentido de ponerla desde su paradoja; es innovador desde el momento que transforma muchas cosas, pero esa transformación no siempre

que los componen, y que connotamos en la vida cotidiana en el preciso momento en que los distinguimos en su singularidad como tales al usar la noción de «sistema social»" (Maturana y Varela 1994: 19).

Recursivo Plural	va hacia lo nuevo, también puede ir hacia un movimiento más recursivo, más cíclico, de recuperar lo sagrado de la educación, la pluralización, la canalización de las relaciones, de muchos hábitos y conductas

- sobre la acción educativa y/o formativa:

Transformación Autopóiesis	39: Siento que la educación artística es con emoción, y un indicador bastante inminente es cuando el sujeto al conocer no solo transforma el objeto de conocimiento sino que además esta relación es recursiva y autopoiética, cuando hay transformación del sujeto,
Lógicas paradójicas No linealidad Complementariedad Bifurcación	39: No hay nada bueno ni malo, ni falso ni correcto desde el trabajo pedagógico artístico. Entonces entramos con pleno derecho a la complejidad, teoría del caos y complejidad desde donde podemos comprender estas lógicas consistentes, lógicas paradójicas y funcionamientos de alguna manera complementarios y ahí un error no es un error, es una bifurcación, es un camino. Entonces aprender sería una suma de bifurcaciones. 112: Per a una altra persona potser és tot el contrari l'interessant, que treballi aquesta mateixa escena des d'un altre camí, des d'un altre metode, des d'una altra forma de ferla, l'escena. I aixo t'enriqueix a tu, com a professor, curiosament, per que toca perspectives que igual no havies ni plantejat quan prepares a casa teva aquella classe, i t'obre camins insospitats.
Incertidumbre	42: Quisiera añadir, para enlazar que el N+1 de Georges es también el principio de incertidumbre.
Reestructuración constante de la identidad	46: és possible que, ja que tot procés de formació, d'aprenentatge, sigui corporal, sigui científic, sigui matemàtic, sigui el que sigui, és un procés constantment de pèrdua, pèrdues de nocions anteriors, desequilibris, incorporació d'aprenentatges nous, coneixements nous... Per tant és una reestructuració constant d'una identitat.
No dualidad	112: I aquí si que no hi ha regles, que és el que dius tu, no, per que és difícil dir t'has equivocat, per que aquí no hi ha equivocació, no hi ha error, per que el camí que has triat és el teu camí, i pot ser interessant treballar per aquí per aquesta persona.

Tabla 31: Características complejas de la formación.

Complejidades ininteligibles: lenguajes complejos.

No todo puede expresarse con el lenguaje formal. Wagensberg utiliza un ejemplo ilustrativo al hablar de la situación pasional o amorosa y la dificultad de pensarla desde ciertos lenguajes formales:

> "Existen complejidades, es verdad, a cuya descripción debo renunciar. Renuncio, por ejemplo, a traducir mi pasión amorosa por tal persona en un número finito de proposiciones verificables, de modo que éstas sean necesarias y suficientes (que no falte ninguna y que cualquier otra sea superflua) para

> determinar esa experiencia ¡clarísima! de sentirse enamorado. ” (Wagensberg, 2003:106).

Existen momentos, situaciones, emociones no susceptibles a manifestarse en nuestro lenguaje común que aparecen relacionados con cualquier tema y momento de la vida humana. Continúa diciendo:

> "Quiero dar paso a mi inquietud, darle forma, proyectarla, hacer una imagen de ella. También ahora deseo conocer una complejidad, pero ¿cómo? He aquí algunas alternativas: tomo impulso, acelero, doy un doble salto mortal y aterrizo con los brazos en cruz y una gran sonrisa, o canto, o bailo, o recito, o escribo, o pinto o confecciono un objeto… Ahora no hay solución única. Y el camino que elijo para representar mi particular complejidad depende sencillamente de mis pequeñas o grandes habilidades. ” (Wagensberg, 2003:107).

Esta aproximación a la complejidad, la complejidad particular, supone una acción individual y subjetiva. Ante un hecho determinado, no todos daremos dobles saltos mortales o escribiremos poesía, esa es una posibilidad, pero lo cierto es que cada uno de nosotros buscará un medio de expresión que le sea válido para comunicar lo ininteligible. El arte, por excelencia, comprende este principio de comunicabilidad de complejidades ininteligibles:

> "En definitiva, consideraremos el arte como una forma de conocimiento (acaso la más ansiosa y animosa con respecto a la complejidad del mundo) en tanto que elabora imágenes de sucesos del mundo. En particular, el conocimiento artístico se distingue del conocimiento científico por sus actitudes fundamentales. Y, por tales actitudes, el segundo está más constreñido que el primero. Y por ello su utilidad (su influencia sobre nuestra interacción con el mundo) es distinta. Y por ello, sabemos más del conocimiento científico que del artístico." (Wagensberg, 2003:107).

De modo coherente con las ideas que emergen del estudio, se puede afirmar que los "Temas, lenguajes y técnicas son el *cómo* del arte; la complejidad es el *qué*." (Wagensberg, 2003:127) y que se establecen cada vez más lazos entre los conocimientos intuitivos[67] o aquellos sólida o formalmente establecidos. Así emergen del estudio las siguientes características:

[67] "Intuir es relacionar, quizá sólo rozar, una realidad con otra realidad que, comprendida o no, ha sido largamente percibida." (Wagensberg 2005:294)

Multiplicidad de lenguajes.	24: I també per que l'art és la possibilitat d'altres llenguatges, jo crec que l'educació es basa en el llenguatge oral i com a molt en el no verbal, però no hem experimentat altres llenguatges al educar. L'art, la poesia, allò visible, l'invisible són altres llenguatges per saber arribar a l'altre. 53: He hecho una intervención, cantando, recitando poesía se pensaron que me había vuelto totalmente loco, pero he presentado el proyecto, me han mirado y me han dado un aplauso diciendo "¿eso es un proyecto?". He dicho que sí. Me respondieron "¿puedes hacerlo con el modelo de solicitud de proyectos?" No, estoy hablando del arte en la universidad. Y al final me han dado un aplauso, les había gustado. Eso es un proyecto en arte.
Naturaleza creadora.	106: Esto es posible por que todo sujeto humano es creador, desde que nace crea, lo que pasa es que se ha mutilado, sistemáticamente, desde las instituciones hasta llegar a sentirse no creador.
Complementariedad.	44: La complementació és perfecte per que en espais estancs on la pedagogia podria relliscar, la complementació d'aquestes dues grans ciències fa emergir punts de trobada. Justament en l'educació formal i no formal i també en l'àmbit universitari el gran risc és trobar les fronteres externes, és a dir, estem massa habituats a que a partir d'uns llenguatges formals, en els que sempre hi ha gent que se sent exclosa, estan externs a aquesta realitat i no troben els punts de connexió en aquesta realitat. Justament l'art permet amb aquesta combinatòria de tot el que aportem tots, crear.

Tabla 32: Características de la complejidad y los lenguajes artísticos.

Lo inteligible y lo ininteligible en la educación.

Cabría preguntarse de qué sirve lo ininteligible en el ámbito de la educación y/o la formación, si su contemplación es, o no, de necesaria inclusión o si en sentido estricto debe tenerse presente en el ámbito académico. Este cuestionamiento podría surgir en torno a determinados ejes:

1. El arte es una forma de conocimiento basado en el principio de comunicabilidad de complejidades no necesariamente inteligibles. (Wagensberg, 2003:110).

2. El principio de comunicabilidad del arte frente al principio de objetivación de la ciencia. (Wagensberg, 2003:111).

3. Cuanto más cuidadosamente tratamos de distinguir al artista del científico, tanto más difícil se volverá nuestra tarea. (Wagensberg, 2003:123).

En ese sentido, sigo a Guillaumín (2008) cuando sostiene que el pensamiento complejo en sus aspectos estratégico y metódico ofrece principios capaces de guiar un aprendizaje significativo, contextualizado y transdisciplinario como muestran las siguientes aportaciones:

> 92: Ils doivent être capables à chaque jour de s'adapter, donc supporter l'insécurité de se remettre en question. Mais ce travail là, dans les arts permet en relativisant, de supporter ça et d'être capable de les voir comme des possibles parmi tant d'autres et non pas des atteintes à l'identité à chaque fois qu'un processus qui avait l'habitude de fonctionner, ne fonctionne plus, c'est pas des remises en questions profondes, c'est une façon de vivre, du fait que l'apprentissage s'arrête pas à 12 ans ou à 17 ans mais qu'on est dans l'apprentissage toute notre vie. Alors c'est ça que ça donne.
>
> 46: És possible per tant, que aquí l'art serveixi com aquell llenguatge que és capaç de reparar aquest dolor de les crisis de formació? I per tant és tant necessari?

La creación de las condiciones de posibilidad de una educación significativa, pertinente y contextualizada requiere de una sensibilidad en la que se entrelazan las emociones con el razonamiento y la intuición. Dos recomendaciones de Guillaumin me parecen fundamentales: promover una actitud trandisciplinaria y comprender las dinámicas complejas para aprovecharlas a favor de una educación humanista y para la vida.

> "El problema principal que tienen esos movimientos en la actualidad, además de la férrea resistencia con que se encuentran en su propio campo, ámbito académico o superdisciplina, es que cada uno se ha centrado en encontrar legitimaciones por separado para sus críticas a la ortodoxia dominante que en el pasado casi no había sido cuestionada. Ni las ciencias de la complejidad ni los estudios culturales han dedicado mucho tiempo a tratar de ver cómo podían ponerse de acuerdo y trabajar en conjunto para elaborar una epistemología verdaderamente nueva que no fuese ni nomotética ni ideográfica, ni universalista ni relativista, ni determinista, ni relativista." (Wallerstein, 2005: 29-30)

Esta actitud transdisciplinaria y compleja encuentra, como bien señala el párrafo anterior, la resistencia de los propios campos o disciplinas, que generalmente impiden un trabajo en profundidad para la elaboración de una nueva epistemología.

A modo de síntesis.

He iniciado el presente apartado con una reflexión en torno a la epistemología de la complejidad, la investigación en temas de educación y la actitud investigadora en la que, entre otras cosas, dejo algunas pistas sobre mi propia aproximación al tema.

Tras una breve aproximación a la complejidad a través de los autores que considero más interesantes: Wagensberg, Morin, Calvo, Devereux, Prigogine y Morgan entre otros, reflexiono sobre las dificultades metodológicas que rodean la investigación educativa y la inclusión de las complejidades ininteligible.

En mi trabajo, las categorías emergentes referidas a la complejidad se podrían dividir en tres grupos, aquellas que hacen referencia a:

4. La Universidad como sistema dinámico.
5. Las características complejas de los procesos formativos/educativos.
6. Las características complejas de la didáctica.

Sobre el análisis de la universidad como sistema dinámico se puede destacar:

- Autorreferencialidad: como sistema que se auto-justifica.
- Cierre del sistema: el exceso de la morada autoreferencial puede llevar a la clausura o cierre del sistema. Otro aspecto de cierre, es el aumento del control sobre el sistema universitario que pretende una mayor rigidez.
- Cierre disciplinar: potencia la fragmentación y la especialización mediante formas determinadas de penalización.

Al mismo tiempo que el sistema tiende a clausurarse, empiezan a aparecer las bifurcaciones o retroalimentaciones; lo que Briggs y Peat denominan "grados de libertad" que conllevan la auto-organización antihegemónica creativa.

Sobre el sistema universitario como sistema dinámico, he identificado las siguientes características:

- Paradojal.
- Recursivo.
- Plural.

Sobre las características de la relación educación/arte, destaco:

- La propuesta de la mirada compleja parte de la destrucción de las dualidades entrando en lógicas paradójicas. Se propone la construcción del propio camino a través de esta educación artístico-estética rompiendo la dualidad falso/verdadero, correcto/incorrecto a través de las bifurcaciones y los funcionamientos complementarios. El error, desde esta perspectiva, no existe; se convierte en una bifurcación que aumenta la posibilidad.
- La no linealidad (desproporcionalidad, indeterminación, impredecibilidad y discontinuidad) identificada en el ámbito educativo. La evidencia de la no-correlación causa/efecto, es uno de los fenómenos más evidentes y al mismo tiempo más resistentes a ser aceptados.
- La incertidumbre: la no linealidad, los procesos recursivos, la posibilidad de contrarios y complementarios aparecen íntimamente relacionados con la incertidumbre. Se identifica:
  - El reconocimiento de la incertidumbre del proceso formativo.
  - La existencia de zonas de no-ser, no-saber.

Sobre la acción educativa y/o formativa, he identificado las siguientes posibles características:

- Transformativa y autopoiética.

- No lineal. Muestra direcciones y bifurcaciones.
- Complementariedad.
- Incertidumbre.
- Reestructuración identitaria.

Sobre las complejidades ininteligibles:

Una interesante lectura en torno a la complejidad es la de los lenguajes posibles, más allá del lenguaje común. El arte, como considera Wagensberg, es una forma de conocimiento que posibilita la elaboración de imágenes y configura la posibilidad de comunicación de complejidades ininteligibles. Como aparece en el estudio, se considera al ser humano un potente creador por naturaleza que, generalmente, ha sido neutralizado por las instituciones y los lenguajes formales. Por lo tanto, el arte puede mostrar una naturaleza complementaria mediante la utilización de otros lenguajes en la potenciación de esa naturaleza creadora humana.

La creación de las condiciones de posibilidad de una educación significativa, pertinente y contextualizada requiere de una sensibilidad en la que se entrelazan las emociones con el razonamiento y la intuición.

La representación gráfica de los elementos tratados es la siguiente:

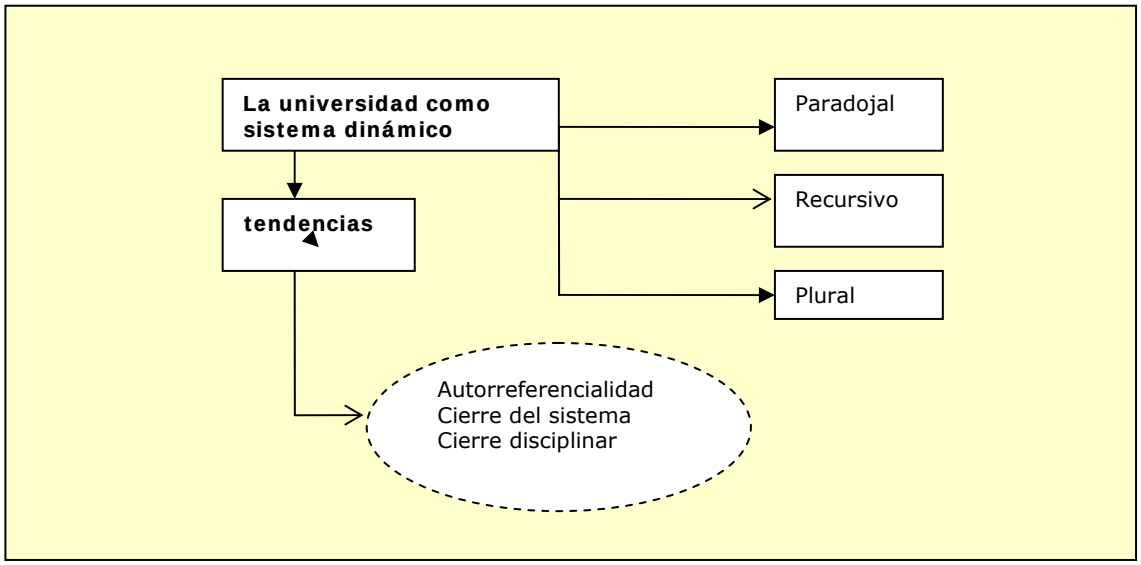


Gráfico 7: La univesidad como sistema dinámico.

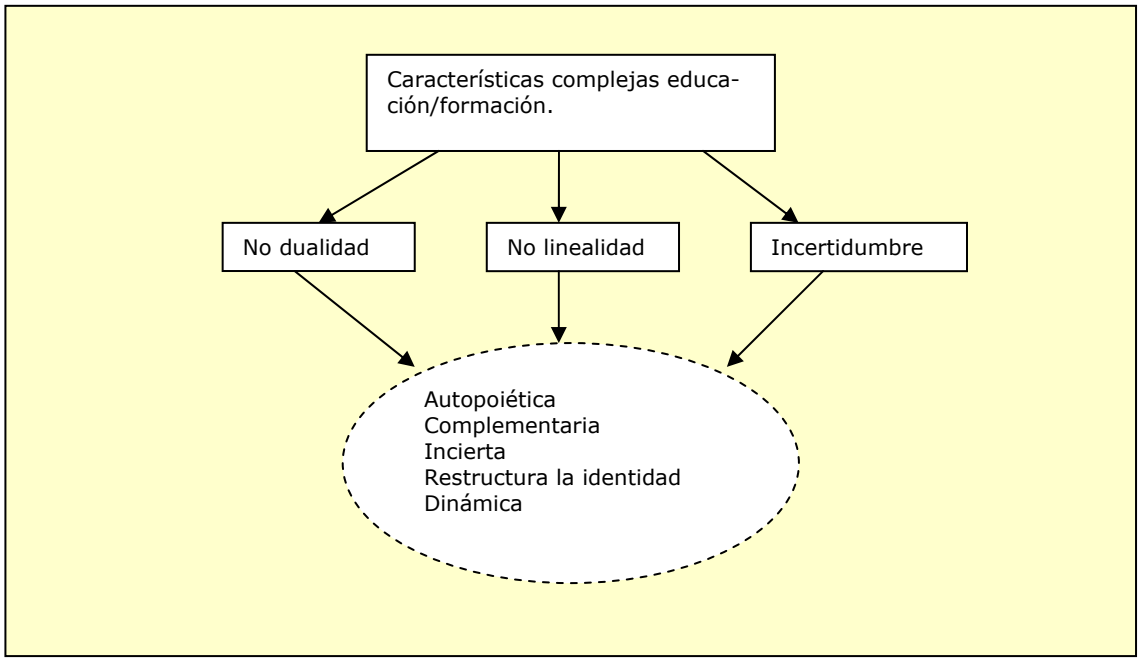


Gráfico 8: Características complejas de la educación/formación.

7. DIMENSIÓN ARTÍSTICA.

La experiencia del arte y el arte de la experiencia.

> Recibir el mundo estéticamente, o poéticamente, es ser artista. Artista es aquel que sabe ensanchar la mirada y sabe escuchar, es aquel que sabe crear ese espacio interior en el que la realidad –la propia y la del mundo- acude en estado naciente, pues la realidad siempre está aconteciendo y su manera de darse a la conciencia es el aparecer. (Maillard, 1998).

Como he mostrado en la primera parte del trabajo el escenario actual es incierto y contingente, han desaparecido los grandes mitos y las "posibilidades" emergen en un contexto globalizado donde las fronteras se diluyen y es preciso buscar nuevas formas complementarias de pensamiento:

> 53: Estamos en una época donde los grandes mitos han desaparecido, donde las grandes certezas han quedado atrás, donde no sabemos qué es lo natural y lo artificial, lo masculino lo femenino, lo científico y lo no científico.

Se empieza a desterrar la idea del conocimiento objetivo que surge de la contemplación o de la observación de los fenómenos como ajenos. El conocimiento se alimenta de la experiencia[68] personal y directa.

En esta tesitura la "experiencia del arte" invita a pensarse desde la provisionalidad y "si bien ha ocupado un lugar menor a lo largo y ancho del periplo científico de la modernidad, nuestra época favorece estructuras de comprensión que nos ponen de manifiesto las múltiples y sutiles redes de dependencia que cruzan nuestra existencia, el cúmulo de factores locales y globales que influye sobre nosotros, la proximidad de lo lejano y la lejanía de lo próximo, los efectos visibles e invisibles de nuestros actos, el azar y el riesgo que impactan sobre nuestras decisiones, la fragilidad de nuestros proyectos: el lazo invisible que hilvana todos con todo(s) en este tejido inconsútil que es nuestra sociedad globalizada." (Sánchez, 2007:2)

[68] "Frente al concepto de experiencia que promueve la ciencia normal de la modernidad industrial, muy en clave descriptiva y siempre orientada a la búsqueda de leyes generales que proporcionan un mejor control sobre los procesos naturales y sociales, nuestro contexto actual sintoniza mejor con una noción de experiencia que, al revelar la verdad (del acontecer), *transforma* al actor en artífice (y artista) de (la obra de) su vida y a la realidad en horizonte de posibilidades en el que los actores pueden redefinir su relación consigo mismos, con los otros y con el mundo." (Sánchez, 2007:1)

La experiencia del arte, o experiencia estética, fue estudiada por Dewey que le atribuía una función formativa en el sentido de que suponía una suerte de progreso o transformación para el sujeto. La perspectiva de Dewey comprende que el arte y sus manifestaciones pueden ser un desafío a los conocimientos adquiridos o a los hábitos cotidianos. La idea es estimulante en el sentido de que, ante todo, Dewey proponía una relación entre el arte y el sujeto en la que este último tenía una participación no sólo activa sino también creativa. La asociación entre experiencia artística y desafío intelectual y afectivo-emocional al mismo tiempo permite recuperar diversas funciones sociales del arte que la versión clásica había denegado: se trata de los aspectos culturales de la circulación de la experiencia artística y de los aspectos rituales, lúdicos, cognoscitivos y afectivos que acompañan la experiencia estética.

Las dimensiones que inicialmente emergen (ver anexo de este capítulo en la página 226) en el estudio son las siguientes:

- Identidad, libertad y patrimonio.
- Transgresión.
- Formación.
- Transformación.
- Crecimiento.
- Curación.
- Cuidado.
- Ficción e imaginario.

Analizando las aportaciones, se puede afirmar que:

- El diálogo con la experiencia artística transforma: produce cambios e inversión en la conciencia individual independientemente de la índole del tipo de experiencia artística vivida. Así dice Trías, por ejemplo, que "el arte posee siempre billete de vuelta. Es el arte siempre ritual: promueve un descenso al infierno, un viaje a lo imaginario y al horror, pero ese viaje reconduce de nuevo a lo cotidiano, de manera que el sujeto queda, a través del recorrido, transformado." (Trías, 2001:84).

- La experiencia del arte ofrece herramientas formativas de conocimiento y autoconocimiento (simbólicas, metafóricas, etc.) y sitúa la historicidad de los relatos personales: permiten desdoblarnos en personas, decorados y situaciones que alumbran las carencias y las posibilidades personales que permiten al sujeto dudar y tomar distancia con respecto al mundo y a sí mismo. Abre la oportunidad de otros escenarios y otras posibles respuestas. No en vano, "las obras de arte poseen un elevado rango ontológico, y esto se muestra en la experiencia que hacemos en la obra de arte: algo emerge a la luz, y eso es lo que nosotros llamamos verdad" (Gadamer, 1996:290). Este carácter formativo y autoformativo es importante ya que "lo esencial del arte es el poder de revelación que posee, su capacidad de descubrir e iluminar la cara inhabitual de los hechos y las cosas. Si despierta nuestra curiosidad, nos atrae y finalmente nos retiene es porque nos hace ver con nuevos ojos el mundo. Incluso si nos divierte y emociona, es por lo que nos enseña" (García Leal, 1995:166).

- Junto al proceso formativo, ofrece cierta universalidad[69] al dotarlas de un carácter ejemplar cuando se plantean situaciones artísticas concretas (como una obra de teatro situada en un momento histórico determinado). Así "sus figuras, personajes y motivos nos hablan en la intimidad porque siempre han estado ahí, porque constituyen la simiente anímica de nuestras representaciones, porque dibujan la identidad que perseguimos, porque nuestra conciencia lúcida les re-conoce como los desencadenantes de nuestro caminar errático, porque sólo en diálogo con ellos es posible moldear sus inercias fatalistas." (Sánchez, 2007:4).

- La formación y la transformación implican un proceso creativo-identitario radical, utilizando la expresión de Gadamer, del sujeto. La construcción-(re)construcción identitaria se produce a través de un nuevo autorelato que incluye aspectos biográficos y personales que configura el actor-narrador. "De hecho, tras su irrupción el yo renace como otro, alteridad y posibilidad. La identidad se constituye como un a posteriori, o resultado de un proceso que no le pertenece más que como su desencadenante. De igual modo, el sujeto descubre su ser-proceso, se autoconcibe como lugar de expresión de la palabra que nace fundado una nueva sen-

[69] Gadamer la llama "universalidad abarcante".

sibilidad, como agente sobre el que pasan cosas, en definitiva, como algo inacabado y sólo provisionalmente acabable en el trance de la experiencia del arte." (Sánchez, 2007:5). Este proceso individual se convierte en colectivo a través del patrimonio cultural o de las experiencias compartidas que dotan a los grupos de un sentido determinado es decir, que son instituyentes.

- La formación, la transformación y la construcción identitaria constituyen, asimismo, la dimensión terapéutica o curativa del arte. La experiencia del arte, en el sentido de Dewey y Gadamer, provoca una metamorfosis y nuevos modos de ser y estar. Dice Gadamer que: "en la experiencia del arte vemos en acción a una auténtica experiencia que no deja inalterado al que la hace y preguntamos por el modo de ser de lo que es experimentado de esta manera". (Gadamer, 1991:142).

- La experiencia artística es transgresora[70]. Implica rupturas cognitivas y físicas que desestabilizan el poder establecido y el poder institucional. Es transgresora porque genera incredulidad en lo instituido, lo pone en tela de juicio, lo zarandea y lo perturba hasta modificarlo. Por ello -por su capacidad de cambio personal y colectivo- se corresponde la experiencia del arte con el arte de la experiencia (Sánchez, 2007). Algo cambia en la relación con sí mismo, con el mundo y con los otros y este hecho se configura alejado del control, - es decir, transgrediendo y renunciando, en ocasiones, al sentido común-. Y lo que definitivamente convierte en trasgresora la experiencia del arte, y el arte de la experiencia, es la capacidad y la posibilidad de apertura ya que "la verdad de la experiencia contiene siempre la referencia a nuevas experiencias. En este sentido, la persona a la que llamamos experimentada no es sólo alguien que se ha hecho el que es a través de experiencias, sino también alguien que está abierto a nuevas experiencias." (Gadamer, 1991:431). Otro sentido de la transgresión de la experiencia artística viene determinado por su generación de nuevas estructuras de conocimiento y la comunicabilidad de las complejidades no inteligibles, en términos de Wagensberg, no reconocidos explícitamente en entornos científicos y/o académicos.

[70] Ver el estudio de casos de la presente tesis.

- El arte y la cultura son instituyentes de la imaginación. En general ofrecen "esa posibilidad de vivir otros mundos, de sentir otros sentimientos, de pensar otros pensares que los reiterados esquemas de nuestra mente se han ido haciendo en la inmediata compañía de la triturada experiencia social y sus, tantas veces, pobres y desrazonados saberes" (Lledó, 2005:157). A través del arte, y sus componentes lúdicos (que se conjugan y entran en juego) que la imaginación radical[71](Castoriadis) se contempla y se expresa en el inconsciente y, por otra parte, es instituyente del imaginación social. El imaginario constituye una crítica al pensamiento heredado "por lo que se propone una nueva ontología que incluya lo indeterminado, básicamente, la creación y la imaginación." (Tello, 2003:26) y, al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de instituir y crear situaciones nuevas.

Arte, imaginario, cuidado y terapia.

La acción curativa/terapéutica, como he señalado, viene producida por el proceso de formación/transformación identitaria.

Los tópicos identificados en los diálogos de discusión son los siguientes:

- Invertir la realidad= terapéutico.
- Desmontar lógica dominante.
- Autoterapia a través del arte.
- La existencia a través del arte.

El potencial curativo y autocurativo, como he señalado en el punto anterior, se manifiesta a través de la imaginación radical en sus dimensiones psíquicas y sociales y se convierte en posibilidad de reparación personal:

> 51: L'art com a possibilitat de reivindicar, de construir, de reforçar el que t'han depredat, per dir-ho d'alguna manera.

Ahora quisiera incluir otra dimensión que tiene una importante incidencia en el presente trabajo: a través de ciertos discursos sobre el cuerpo aparece de nuevo la metáfora de la frontera como límite: normalidad o no normalidad, cuerpos

[71] En sus vertientes histórico-social y psíquica.

incluidos o excluidos. En este sentido la frontera es la metáfora del desencuentro y de la marginalidad. Aquí encontramos esa mirada deficitaria a los cuerpos, fijándose en el defecto y en la diferencia como algo negativo a expulsar. Cuerpos feos o deformes son cuerpos rechazados. Así podemos hacer una nueva aproximación a los efectos de la marginación y el abuso del poder corporal en las historias de vida y en la aportación de los procesos artísticos terapéuticos (terapia a través del arte) como contrapartida al sistema demasiado intelectual que encontramos en la psicología y la educación.

Pérez de Lara (1998) explicaba del siguiente modo la relación de la educación especial[72] con otras disciplinas:

> "Medicina y pedagogía han confluido constantemente desde sus orígenes. Se trata de una relación permanente que sólo en los últimos años ha dejado de verse como necesaria. Dicha relación ha adoptado diversas formas desde momentos en que los mismos pedagogos eran a la vez médicos (Itard, Séguin, Décroly, Montessori…) hasta aquellos en los que se crean institutos médico-pedagógicos y escuelas especiales en los que ambas disciplinas se ordenan jerárquicamente representadas por distintos profesionales en una misma institución hasta la actualidad, en la que la medicina se encierra universalizando todos sus presupuestos biologicistas al tiempo que la pedagogía se universaliza, atravesada por los saberes psicológicos."

Más allá de esta relación con la educación especial, desde sus diversas aplicaciones, el arte ha tenido y tiene una fuerte relación con la terapia y con los trastornos mentales hasta el punto que, como afirma un participante, muchos tendrán que lamentar "no ser un enfermo mental" y no haber vivido esa experiencia transformadora:

> 86: Aún hoy la psicología actúa dentro de un sistema muy intelectual. Quieren actuar en la psicología, pero si no han tenido la suerte de ser enfermos mentales y de hacer una terapia no lo entenderán nunca. En arte uno puede tener salud mental y pasar por los procesos que estarían reservados a la terapia.

Recupero, en este punto, algunas de las reflexiones de Hillman relacionadas con la psicología profunda, o imaginativa, desarrollada inicialmente por Jung.

[72] [72] La perspectiva terapéutica y la relación con la Educación Especial quedan reflejadas en el estudio de caso de Feliciano Castillo.

Terapia es una palabra fuerte, que nos recuerda el sufrimiento y la enfermedad, nos dice Hillman, que centra su interés en los fenómenos de la psique imaginal[73] mediante la revitalización de nuestras relaciones con el mundo que nos rodea y el conocimiento de la fragmentación individual, nuestros múltiples espacios y múltiples voces. A este respecto Jung afirmaba que toda conciencia está fundamentada en "imágenes de la fantasía" de la psique. De modo que la psique crea la realidad todos los días.

Puesto que estas imágenes solo se pueden conocer indirectamente y a partir de ellas crear nuestro mundo y llamarlas realidad, vivimos en un mundo que no es ni "interior" ni "exterior" (Hillman, 1999). Por lo tanto el mundo psíquico es un mundo imaginal[74]. Este mundo imaginal, en lo terapéutico y en la educación, se desarrolla y se modifica a través de las crisis y de las rupturas y, sin duda "la educación debe ser concebida hoy en día como un modo de abrir el mundo a los juicios críticos de los jóvenes y a sus proyecciones imaginativas y, llegado ese momento, a sus acciones transformadoras". (Greene, 2005:92)

El cuidado emerge en una relación artístico-educativa definido desde una perspectiva existencial:

> "Caring is the antithesis of simple using the other person to satisfy one's own needs. The meaning of caring I want to suggest is not to be confused with Duch meanings as wishing well, living, comforting and maintaining, or simple having an interest in what happens to another. Also, it is not an isolated feeling or a momentary relationship, nor is ti simple a matter of wanting to care for some person. Caring, as helping another grow and actualize himself, is a process, a way through dominanting, or appreciating, but through caring and being cared for." (Mayeroff, 1990:1-2).

Es en este sentido que relaciono transformación-curación, cuidado y terapia a través del encuentro con las artes en general.

> "Los encuentros con las artes y las actividades pertenecientes al terreno artístico pueden nutrir el crecimiento de personas que se busquen en los claros de su experiencia y traten de estar de un modo más ardiente en el mundo. Si finalmente

[73] Siguiendo a Hillman, el término imaginal adquiere importancia capital en la obra de Henry Corbin que se sirvió de este término con el propósito de evitar la confusión con lo meramente imaginario, restituyéndole "su función de verdadero órgano de conocimiento capaz de "crear" y "ser".
[74] Recordemos de nuevo el concepto de imaginación radical de Castoriadis y su dimensión psíquica y social.

> se reconoce la significación de las artes para el crecimiento, la inventiva y la resolución de problemas puede que superemos el grave estancamiento actual y crezca la esperanza (la esperanza de la posibilidad sentida)". (Greene, M. 2005: 204).

El cuidado aparece en diversos ámbitos del saber, pero muy especialmente en el terreno educativo. Hace referencia a lo corporal y a lo afectivo del otro y de uno mismo. El cuidado es también un concepto tradicionalmente muy femenino, muy relacionado con la mujer y con su ámbito social (madre, profesora, enfermera…). Cuidar supone una "mirada apreciativa" del otro y un pensamiento crítico y creativo (Lipman) relacionado con la ternura:

> "Care is the necessary source of eros, the source of human tenderness (…) In care one must, by involvement with the objective fact, do something about the situation; one must make some decisions…" (Rollo May, 2007: 289-291).

Centrando el interés en salvar los fenómenos de la psique imaginal mediante la revitalización de las relaciones con el mundo que nos rodea y el conocimiento de la fragmentación individual, nuestros múltiples espacios y las múltiples voces.

> "Pero también es cierto que la reflexión encuentra en la imaginación radical de la psique singular su condición positiva. Es esta imaginación lo que permite la creación de los nuevo, es decir el surgimiento de formas, figuras, esquemas originales de pensamiento y de lo pensable. Y es también porque hay imaginación radical, y no solamente reproducción o nuevas combinaciones de lo ya visto, imaginación no petrificada, no fijada, no limitada a las formas ya dadas y conocidas, por lo que el ser humano es capaz de recibir, acoger, aceptar la creación original de otro, sin lo que ésta no sería más que un delirio o un pasatiempo personal. Esto es válido tanto para la filosofía como para el arte y las ciencias."(Castoriadis, 1998:119).

Estado de la cuestión y algunas posibilidades de la relación del arte con la educación.

> Estar preocupado por el deseo de crear, la voluntad de realizar, la esperanza de producir, el miedo a comprometerse, la angustia de la crítica y el miedo al ridículo; he aquí el atributo de los sentimientos que podrían ser creadores. El sistema escolar no ha habituado a los enseñantes a expresarse a sí mismos a través de su en-

> señanza. Los ha encerrado en su cascarón, los ha obligado a seguir las reglas establecidas en detrimento de la pedagogía. Como si esta última no pudiera ser creativa. (Maillard, 1998).

La esencia de la educación está configurada por la dimensión afectiva de las relaciones humanas –se podría afirmar que no hay aprendizaje sin vínculos afectivos, sin sentido práctico, sin relación con las necesidades y deseos, sin confianza y sin solidaridad- y estos aspectos son los que han permitido evolucionar al ser humano en los ámbitos económicos, científicos, técnicos, sociales, políticos y artísticos[75].

La revisión de la relación arte-educación es un tema recurrente que habitualmente nos remite a una mirada histórica que identifica diferentes momentos que han producido diversos modos de representación. Como dice una de las participantes:

> 36: Si hablamos de la pedagogía presocrática, es una pedagogía polifónica, policoral, no separaba mente/cuerpo, no se separaban los múltiples lenguajes, todo era un solo acto, era evidentemente sensible-estético-artístico-corporal.

Sin pretender profundizar en este aspecto, cabe destacar que las reflexiones que aquí se presentan en torno a la educación y al arte no pretenden hablar de innovación en el sentido habitual que lo relaciona con lo nuevo y con el progreso, sino de la búsqueda de la esencia del sentido de la educación cuestionando el concepto de lo innovador:

> 38: En mi análisis entre arte y educación tendríamos que poner en cuestión lo que es innovador porque es un tema que se suele discutir muchísimo en lo que son los paradigmas en educación, la innovación… Yo saldría un poco de esta cuestión en el sentido de ponerla desde su paradoja; es innovador desde el momento en que transforma muchas cosas, pero esa transformación no siempre va hacia lo nuevo, también puede ir hacia un movimiento más recursivo, más cíclico de recuperar lo sagrado de la educación, la pluralización, a la canalización de las relaciones, de muchos hábitos y de la conducta.

[75] Si evaluamos la historia de las ideas pedagógicas constataremos que las novedades son muy pocas. Ya en el siglo XVII Comenius se refería a la educación como "el arte de enseñar todo a todos, de todas las maneras". Parece que la humanidad ha producido suficientes teorías, formas y métodos y algunas investigaciones revolucionarias para la educación pero, al fin y al cabo, siempre se ha llegado a la conclusión de que la variable afectiva es básica.

En esta búsqueda cabe preguntarse ¿Cómo y por qué dimensiones tan natural e íntimamente relacionadas como el arte, el cuerpo y la educación se han ido disgregando a través de las diversas etapas de la historia de la educación? En la pedagogía presocrática, el Renacimiento o el romanticismo alemán[76] no se descuidaban ninguna dimensión o dominio del saber humano. En estos casos "el arte de pensar es verdaderamente un arte e integra una dimensión estética que más tarde fue aislada en la esfera de las "bellas artes", es decir, se le situó en un lugar para usarlo como distracción y como característico de lo no serio de la existencia por oposición al sentido de lo útil, del poder, en resumen, de una concepción económica del mundo." (Maffesoli, 1997:52)

Esta visión económica del mundo margina la experiencia artística que, como se ha comentado en los apartados anteriores, constituye una "forma formante" –en términos de Maffesoli- que durante el periodo más radical de la modernidad fue estigmatizada. Una clara muestra se encuentra al observar determinados ámbitos curriculares[77] que ubican la ciencia, la cultura y lo formativo en el ámbito de lo cognoscible, de lo manejable y, por tanto, de lo que proporciona seguridad[78] mientras que a otros tipos de conocimiento se los ha tachado de irracionales o, simplemente, se les ha reprochado un exceso de subjetividad o de afectividad[79].

Al mismo tiempo cabe considerar que una determinada visión del mundo genera una construcción determinada del concepto de educación, así en el contexto de la modernidad esta construcción se basa en la propia fragmentación del conocimiento:

> 49: Entonces estos debates existencialistas no me sirven. La educación no nace, se hace. Por lo tanto aquí lo importante es no tanto si hay educación sin arte, que sería un debate, sino desde la construcción social de lo que llamamos educación, la

[76] « El ejemplo que acude naturalmente a la mente es, por supuesto el *Kalos Kagathos* de nuestro « país » originario, el de la cultura griega. Allí, el bien y la belleza, la ética y la estética, estaban íntimamente ligados. No era una idea individual, sino una matriz colectiva de la que cada uno sacaba lo que le era necesario para perfeccionar su equilibrio, encontrar la expresión correcta y apropiada, expresar una manera de ser libre y natural, en resumen, vivir de acuerdo con la naturaleza y la sociedad. » (Maffesoli, 1997 :142)

[77] En el currículum escolar las asignaturas llamadas "marías" agrupaban todo un conjunto de disciplinas que eran consideradas de segundo orden –gimnasia, religión, arte, etc.-. En realidad, disciplinas que jugaban una función más orientada al ocio que verdaderamente formativa dentro del currículum.

[78] Ver anexo donde se detallan las asignaturas con contenidos artísticos en los estudios de educación (pedagogía, psicopedagogía, magisterio y educación social) de las universidades catalanas. Se puede comprobar la escasa representación.

[79] Presento múltiples evidencias que sustentan esta afirmación a lo largo del trabajo.

> educación ha sido posible sin arte porque ha sido instrucción, ha sido dominación, ha sido separación, ha sido alienación.

Como dice Guilleumin, un/una joven que empieza en la universidad ha pasado el 80% de su vida asistiendo a la escuela. Cuerpo y mente han sido escolarizados durante cuatro quintas partes de una vida que comienza a hacer uso pleno de sus facultades biocognitivas (el cerebro alcanza su madurez alrededor de los 25 años de edad). El enfoque convencional de esta educación es simplificar al máximo el proceso de aprendizaje: métodos apropiados para un currículum crecientemente prescriptivo y convenientemente compartimentado en materias con límites bien definidos.

Así lo considera Pérez Gómez (2000).

> "En consecuencia, la escuela no solo ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, sino que también olvida o desprecia por lo general, los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de enseñanza al conocimiento desatendiendo así el amplio territorio de las intuiciones, emociones, y sensibilidades, así como las exigencias coetáneas de los cambios radicales y vertiginosos en el panorama social". (Pérez Gómez, 2000:77).

Esta homogenización, que como dice Pérez Gómez, tiende a centrar el objetivo de la enseñanza en el conocimiento, llega a producir una mirada deficitaria sobre el sujeto, cuestionándolo. Llegando, incluso, a penalizar las propias historias educativas-académicas. Como dice una participante:

> 46: Des que tenim dos anys que entrem a la llar d'infants, fins que sortim de la Universitat, ens estan dient constantment que això no ho sabem, que això ho fem malament, que això ens equivoquem, que s'ha de saber això, i això altre, que hem d'aprendre veritats, competències, objectius de tot, no? Per tant és un posar en qüestió constantment el subjecte.

Ser profesor o profesora significa haber sido alumno o alumna, significa haber superado las pruebas de la institución educativa y haberse adaptado. También significa reproducir[80] del algún modo lo establecido. Como afirmaba una participante, también profesora de la universidad:

[80] La reproducción social es un problema de la pedagogía crítica, ya que interesa saber cómo las sociedades se reproducen a sí mismas a través de sus sistemas educativos, o cómo las instituciones reprodu-

> 106: Entonces tenemos en la universidad a "los mejores" que son los peores. Llegan los primeros alumnos que son los que en la pirámide van superando las barreras y vienen los mejores profesores, porque también van aguantando esta "mili".

Otro aspecto a destacar es el tiempo. Una visión y práctica educativa más centradas en temas emocionales, de creación personal, requieren mucho más tiempo que y el "tiempo" en educación es un valor destinado a la eficacia -clave en el sistema- que se constituye en unidad de medida a través de la que se articulan muchas decisiones educativas.

Como se está viendo, establecer un diálogo entre educación y arte precisa de múltiples perspectivas que no se fundamentan solamente en considerar lo artístico como un oportuno recurso metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje o de la educación en general. La cuestión clave gira en torno a cierta sensibilidad intelectual que emerge de una razón sensible y estética que se dirige hacia la sensualización del conocimiento. Como dice Maffesoli (1997:261): "la forma de arte que es la existencia social requiere una pluralidad de enfoques o, mejor aún, la conjunción compleja de enfoques que hasta el momento estaban separados".

Este hecho es de considerable dificultad en el contexto educativo marcado por el control y por el establecimiento de parámetros, prioridades y objetivos en muchas ocasiones cuantificables. La mirada artística complejiza, problematiza, pone en tela de juicio haciendo suya la razón sensible y propone alternativas con múltiples lenguajes. Como dice un participante, y como se veía en el apartado anterior, la apertura a la experiencia artística conlleva una apertura global y apreciativa:

> 141: Que tingui aquesta capacitat de veure les possibilitats del que es pot fer, i no tot allò que no es pot fer.

Las consideraciones que emergen de la relación o vinculación de la educación con el arte son las siguientes:

- Una concepción holística versus fragmentada.
- Una concepción humana versus técnica.
- Una concepción emocional/afectiva versus racional/cognitiva.

---

cen la injusticia social en donde los alumnos no logran resultados educativos iguales. (Mac Laren, 1997:228).

Desde una concepción holística o global de la educación, el aprendizaje implica experiencias que trasciendan la división fragmentaria de las disciplinas y el conocimiento en general. Esta concepción permite relacionar todos los aspectos de la personalidad del ser humano y no sólo de un modo intelectual, sino en su encarnación corporal y afectiva. La perspectiva artística se convierte en apreciativa, afectiva, estética y física en la relación educativa:

72: Alors si, donc l'enseignement des arts souligne ça et le fait qu'il permet de le faire en lien avec toutes les composantes de la personnalité, le corps et pas seulement, d'une manière intellectuelle, qui dissocie la tête du reste du véhicule, on sait les études en science cognitive ont démontré qu'il y a pas d'apprentissage, qu'il y a pas d'engagement émotif.
76: Oui, non, moi je pense pas cet aspect là, c'est sans doute présent dans une relation pédagogique, une capacité d'empathie, d'ouverture à l'autre qui est comme le don, pourquoi on choisit d'être pédagogue plutôt que d'être chirurgien, ou biochimiste, ça doit être une des composantes, ce besoin d'être à l'écoute, une facilité, un sentiment d'enrichissement quand on rencontre l'autre, et qu'on le fait avancé mais je pense pas que ce soit plus féminin que masculin.
50: Yo soy investigador de la enseñanza como un arte, mi idea es que la enseñanza es un arte, esa es la clave. Es un arte que juega con los tempos, juega con la energía de la gente, juega con el deseo, juega con todos estos elementos.

Tabla 33: La perspectiva artística 1.

Esta concepción integral, como se observa en las citas anteriores, se manifiesta:

- A través de la experiencia artística en la educación que relaciona los componentes individuales de la personalidad, el cuerpo y la dimensión intelectual.
- En la relación pedagógica, posibilitando la apertura al otro, la atención y una escucha más activa. Reivindica una postura más pedagógica que propiamente disciplinar.
- A través de la experiencia artística permitiendo considerar que educar es propiamente un arte y utiliza recursos artísticos.

Esta concepción más humana se adecua a las necesidades actuales que precisan competencias y habilidades múltiples:

> 92: Es absolutamente fundamental ya que en todos los ámbitos se buscan personas que sean capaces de salir, de inven-

> tar, de adaptarse a las nuevas situaciones y de salir de la rutina. Ser capaces de adaptarse cada día, de soportar la inseguridad y cuestionarse. El trabajo con las artes permite relativizar, soportar la inseguridad y la incertidumbre siendo capaz de verlas como posibilidades y no como atentados a la propia identidad, cada vez que algo habitual deja de funcionar. Es una manera de vivir, de entender que el aprendizaje no se acaba a los 16 o 17 años, sino que es para toda la vida.

Como se puede leer en el párrafo anterior, el trabajo con las artes permite relativizar, adaptarse cada día, soportar la inseguridad y cuestionarse. Esta perspectiva artística y compleja de la educación nos proporciona una mirada más humana -versus la mirada técnica actual- ya que imprime una mirada positiva a los elementos esencialmente humanos: conflicto, emociones, sentimientos. Apuesta claramente por una educación más humana y menos competitiva:

24: El siguiente paso será que se les empiece a hacer caso y el tercer paso será que entren dentro de la estructura organizativa educativa y el cuarto paso será que por fin aprenderemos a enseñar desde un punto de vista mucho más humano y menos competencial.
52: Si tú persistes en que enseñar es un arte y que enseñar puede mejorar la vida de las personas, de los equipos humanos.
91: Tomás, y tu has sido una de esas personas que unían arte y educación y se preocupaban más por una formación global que no por una formación científica. Y no hay que reducir esto solamente a la gente del teatro.
91: Entre todos vosotros, gente muy reconocida, yo hablo por los sin nombre, por los que no pintamos nada, pero que somos los que nos batimos el cobre todos los días en los institutos con los chavales de 14 a 16 años. A los que nos tratan todavía como locos porque hablamos de evaluaciones cualitativas o reivindicamos el valor del proceso sobre el examen escrito. Esa gente que sigue insistiendo en la vertiente humanista de la educación, en la importancia de educar a las personas.

Tabla 34: La perspectiva artística 2.

Otro de los aspectos relevantes e íntimamente relacionados con esta dimensión holística de la educación es la relación con las emociones**:**

> 206: Que t'emocioni, arribar a l'emoció, que allò t'arribi a emocionar, això clar, és un procés que no és d'aprenentatge acadèmic.
>
> 24: En primer lloc, ja és hora de deixar entrar l'art a les aules. I quan parlo d'art parlo de la possibilitat de que l'emoció entri a l'aula amb la meva màxima de "sense emoció no hi ha educació".

Como se observa en las citas anteriores, la inclusión de la emoción en los procesos de enseñanza-aprendizaje es una máxima: sin emoción no hay educación. Esta mirada, de nuevo, es significativamente contraria a la tendencia téc-

nica de la educación actual, que pone su énfasis en las competencias técnico-profesionales siendo el control, el tiempo y el tecnicismo elementos estratégicos para una universidad más competitiva dificultando el diálogo entre arte y educación. En alguno de los casos estudiados este diálogo se convierte en un objetivo de toda una vida

> 37: "Me ha costado muchos años", dice, pero lo que hablábamos antes, quizá mis nietos tomen como forma de educación una forma mucho más expresiva y mucho más artística.

El arte es resistencia y es creación en tanto que instituye mundos posibles (Goodman) y puede constituirse, por lo tanto, en una forma de "desobediencia" ante imposiciones, prácticas hegemónicas y prescriptivas.

> "¿En qué sentido no trivial puede decirse que hay muchos mundos, tal como insisten Cassirer y otros pluralistas de talante similar, si es difícilmente discutible el hecho de que existen muchas versiones diferentes del mundo y si es virtualmente vacua la pregunta sobre cuántos mundos-en-sí hay, si es que hay alguno? Tal vez sólo en el sentido de que muchas de las diferentes versiones del mundo tienen importancia e interés por sí mismas y ello sin requerir o presumir que sean reducibles a un solo supuesto. El pluralista, lejos de ser anticientífico, aceptará el pleno valor de las ciencias, y el adversario al que típicamente habrá de enfrentarse será aquel materialista o aquel fisicalista monopolista que sostienen que hay un único sistema preeminente que incluye todos los demás, el de la física, de tal forma que cualquier otra versión debe a la larga reducirse a él, o de lo contrario, debe rechazarse por falsa sin sentido." (Goodman, 1990:21-22)

El arte surge de la necesidad que motiva la actividad creadora y viene marcada por la relación que establece el creador con su entorno y con su contexto cultural. Permite problematizar desde otra lógica saliendo del tratamiento de la diferencia desde la exclusión como privilegio de formas esenciales de unidad e igualdad facilitadas en éticas consumistas (Giroux) que responden a determinadas lógicas.

Sin embargo —precisa E. Morin— el conocimiento autónomo se desarrolla contra la presión social pero de forma sociológicamente condicionada. La verdadera creación es individual pero sólo puede realizarse en condiciones culturales y sociales permisivas o no prohibitivas. De este modo, hace una interpretación que él mismo considera como ni idealista ni sociologista en la que los sistemas

de ideas disponen de una relativa autonomía en el seno de las sociedades complejas que comportan pluralismos/dialógicas culturales y en la que el entorno de estos sistemas de ideas, constituido por la cultura, la sociedad y los propios individuos puede ser considerado como su ecosistema (Morin).

El diálogo con el arte, por lo tanto, encierra en sí la apertura, demanda complejidad, que observa atento la naturaleza y que imagina escenarios. La experiencia artística y la relación educativa y sus interacciones poseen una fuerte carga erótica[81] y facilitan un pensamiento integrativo.

El cuerpo físico, cuerpo simbólico, cuerpo social.

Desde el pensamiento artístico la inclusión del cuerpo que encarna un saber, que accede a un conocimiento y que se expresa incluyéndose en la globalidad del ser humano integra un saber enraizado en lo común: "es la *koiné aisthesis* de la filosofía griega que, por un lado, hacía descansar el equilibrio de cada uno en la unión de cuerpo y del espíritu, y por el otro hacía depender el conocimiento de la comunidad en su conjunto." (Maffesoli, 1997:219). El ser humano genera sentido a través de su corporalidad en un territorio socio-cultural determinado: "A travers sa corporéité, l'homme fait du monde la mesure de son expérience (...) Emetteur ou récepteur, le corps produit continuellement du sens, il insère ainsi activement l'homme à l'intérieur d'un espace social et culturel donné (Le Breton, 1992:4).

Desde la perspectiva artística, concretamente centrada en artes escénicas, el cuerpo da la posibilidad de vivir un espacio concreto. Es a través suyo como se expresan y cobran sentido las acciones proyectándonos hacia el exterior con las capacidades sensoriales, perceptivas y emocionales, que se unifican en una expresividad personal. En este sentido, en el ámbito educativo, tiene una espacial importancia la ubicación del cuerpo desde un punto de vista tanto físico, simbólico como imaginario.

El cuerpo como parte del acto de conocer genera un saber orgánico que es "causa y efecto del cuerpo social en su conjunto" (Maffesoli, 1997:219) y que se complementa con la consideración del cuerpo simbólico. Dicen Bárcena y Mélich que se trata de pensar el cuerpo como un ingrediente central de toda la

[81] Entendida de un modo amplio como aquello que requiere de elementos afectivos y pasionales.

existencia biográfica de un individuo que permite "hacer experiencia" y trasforma a los sujetos en creadores.

> « Por eso, junto a una biología del cuerpo, podemos hablar de una creación *poética del cuerpo,* de un *cuerpo escrito,* de un cuerpo capaz de ser interpretado. » (Bárcena, Mélich, 2000:61)

El cuerpo, como biología, es pura materialidad y existe por sí mismo, por otra parte es funte de saber y de expresión. Pero el cuerpo es también una construcción simbólica. El encuentro corporal se puede dar con una palabra, con una pieza de arte, con una persona, un concepto, una cosa, un lugar. Un encuentro provoca un temblor en el campo subjetivo, un desplazamiento intensivo, una pérdida de referencias, provoca lo que Deleuze y Guattari (1992) han llamado "acontecimiento". Este acontecimiento se convierte en el centro de la perspectiva artística aquí tratada. Es la fuerza de los sentidos que da el sentido al acontecimiento. Esta recepción es la base de las emociones y la comunicación. De Arellano (1985) distingue los siguientes niveles corporales:

- Sensual: La dimensión del cuidado, de la escucha. Aspectos relacionados con el ver, escuchar, oler, dormir o sexualizar.
- Consciente: Capta la corporeidad, interioridad. El cuerpo como forma de conocimiento importante. El cuerpo se convierte en lenguaje y conexión con el mundo.
- Afectivo: La vida emocional (sentimientos, afectos, emociones).
- Social: Sin la dimensión de relación social el cuerpo no existiría. Se puede llamar incorporación.

El cuerpo y sus experiencias forman parte del campo de la experiencia significante y, en este sentido, es una forma de ficción culturalmente viva en la medida en que se enmarca como sujeto social constituyéndose como fenómeno cultural y social. El cuerpo inserta a la persona en el campo simbólico*,* es decir, en el interior de un espacio de relación con el mundo y con los otros. Dice Le Breton:

> "Las disposiciones físicas del hombre se relevan de un conjunto de sistemas simbólicos. Los significados en los que se basa la existencia individual y colectiva nacen y se propagan del

> cuerpo. El es el eje de la relación con el mundo, el lugar y el tiempo dónde a través del rostro individual de un actor la existencia toma cuerpo. A través de él, el hombre se apropia de la sustancia de la vida y la traduce a los demás/otros por medio de sistemas simbólicos que comparte con los miembros de su comunidad". (Le Breton, 1992: 4).

Ahora bien, se pone en movimiento, al mismo tiempo, una actividad y a una actitud, un emplazamiento de perspectiva y a un emplazamiento discursivo, que tienen tanto que ver con lo que ocurre en un escenario, como con las interferencias exteriores que le afectan. Se trata de una fuerza libidinal que afecta individual y colectivamente en la sensualización del pensamiento.

El territorio subjetivo, ante un cambio radical de contexto como un encuentro artístico y corporal, sufre una alteración de enfoque, un desencaje de planos de perspectiva. Es decir, sufre una "desterritorialización" que pone en marcha, al mismo tiempo, una nueva composición y concepción de territorio. De algún modo constituye un saber orgánico y corporal –dionisíaco diría Maffesoli- que participa de una hermenéutica social.

> «Ora, é precisamente enquanto forma simbólica que o corpo se assume como *objecto epistémico* privilegiado da modernidade, pois, através da desconstrucáo do significado acopulado ao corpo, é possível analisar o movimento pelo qual se constitui um modo especifico de relação com o real. Por outras palavras, pela desconstru çáo do diâmetro significativo do corpo é possível analisar o movimento de produção da realidade, isto é, o movimento de configuração do mundo, passível de ser definido e exposto sob diferentes expressões da racionalidade, tais como a arte, a ciência, a teoria do conhecimento, a pedagogia ou a ética. Isto porque o corpo, precisamente enquanto forma simbólica surge como uma forma de recepção, de organização e de objetivação da diversidade dada na experiência. Assim, o conhecimento implica-se diretamente no corpo, já que através da sua *configuração* o corpo surge como ocasião de conhecimento do real» (Vilela, 1998: l0).

El cuerpo social continúa buscando ese sentido común, entendido como "sentir juntos": "Al hacerlo así, uno incorpora el mundo y se incorpora al mundo. Y esto en su sentido más simple, se convierte en un cuerpo global, un cuerpo social, es decir un cuerpo animado" (Maffesoli, 1997:251).

La subjetivación es un proceso incesante que tiene una dimensión corporal –es decir, inmediata, apegada a lo concreto-. La complejidad es una de las características de los procesos de subjetivación contemporáneos que incide directamente en el cuerpo social.

En este sentido, desde la sensibilidad artística se incide en el cuerpo físico como saber orgánico e integrado, como expresión o liberación que aprende de lo sensitivo; en el cuerpo simbólico instituyente de un discurso y emplazamiento colectivo y la institución del cuerpo social. Desde esta perspectiva se pretende contemplar el cuerpo naturalmente dado que: "A menudo el papel que ha jugado el cuerpo en los discursos pedagógicos ha sido el de «cuerpo educado», un cuerpo que estaba regularizado y controlado; un cuerpo a menudo molesto a ojos de determinados modelos pedagógicos, al cual no se le ha permitido actuar autónomamente. Desde esta nueva dimensión que el cuerpo nos ofrece creemos que es necesario hablar de «educar desde el cuerpo»" (Planella 2005:199)

El profesorado artista[82].

> Lo artístico no tiene tanto que ver con la producción material como con una disposición interior capaz de proyectarse en la mirada o en la acción, la capacidad de organización de los elementos por parte de un sujeto que es receptor al tiempo que creador. (Maillard).

En el marco de esta perspectiva emerge la figura del profesorado artista. Inicialmente Laferrière afirma:

> "El artista-pedagogo se define como un pedagogo creativo". (Laferrière, 2000:97).

Georges Laferrière ha sistematizado en diversas obras las características del "artista-pedagogo" a través del arte dramático. Parte de la idea de que en la enseñanza de educación debe existir una parte artística y que, al mismo tiempo, en los programas de arte debe existir una parte pedagógica.

Diversas aportaciones de los grupos de discusión, destacan la importancia de los aspectos artísticos en la formación del profesorado: una primera consideración, que viene determinada por las aportaciones de la experiencia artística,

[82] La configuración de los profesores artistas queda detallada en los estudios de casos: Feliciano Castillo y Georges Laferrière.

desde una perspectiva técnica de los recursos, como capacitación pedagógica relacionada con la posición corporal, la comunicación y la comprensión en situación educativa:

> 66: Je pense que l'apport de la danse, de la musique, de l'art visuel, de l'art dramatique, du théâtre, va former le futur enseignant pour être capable pédagogiquement d'intervenir dans la classe. Exemple: s'il a appris à articuler, il sera mieux entendu par les jeunes quel qu'ils soient, si il a eu un peu de danse, il va savoir corporellement se positionner, s'il est en mesure de comprendre ce qu'est l'art visuel, il va être capable de regarder ses étudiants et peut être de déceler les talents la capacité de, pour intégrer dans son travail de pédagogue différentes techniques, j'appelle technique de dessin, de texte euh, communication orale, même bouger pour stimuler les personnes en face, les, pas les clients, non.

Otro grupo de aportaciones, como se ejemplifica posteriormente, que se centran en la formación global y en la "puesta del cuerpo en situación":

> 72: Bon euh, d'un point de vue très, très large pour des gens qui ne sont pas des artistes et qui n'enseigneront pas les arts, à la rigueur les objectifs sociale, il est évident que lorsque l'on met les arts dans les programmes, c'est qu'on considère que la formation globale, le développement global des enfants et donc par la suite de l'être humain doit intégrer cette mention artistique parce que les arts, ça se vit par la pratique, à travers le corps, on ne peut pas faire des arts sans appliquer, sans mettre le corps en situation.

Como dice Laferrière, el arte dramático y la pedagogía de la creatividad se encuentran cuando se trata de sensibilizar a la persona que aprende en la complejidad de sus estructuras mentales (Laferrière 2000). Al utilizar el término artista-pedagogo quiere englobar no solamente las dimensiones arte y pedagogía, sino también, todas las facetas relativas a la creación (artística, literaria) y a la comunicación (oral, gestual y escenográfica). (Laferrière 2000).

> "Si la pedagogía creativa reposa sobre una serie de actividades del comportamiento teniendo como finalidad permitir a la persona expresarse, el teatro, igualmente, busca los mismos fines a través de una serie de actividades artísticas favoreciendo la creatividad y la comunicación. En efecto, el arte dramático es en esencia una materia práctica que emplea todas las formas de expresión." (Allen, 1981 citado por Laferrière, 2000:97).

Las participantes en los grupos de discusión realizaron, en diversos sentidos, aproximaciones a la figura de la figura del artista-pedagogo (o profesorado artista) y la importancia valorando su importancia:

102: Fíjate el pedagogo por definición es artista porque lo que trata el pedagogo según su etimología es sacar del otro aquello que tiene y eso en principio supone ya, adjetivarlo como artista.
68: Un profesor que no ha sido tocado por las artes, puede convertirse en un didacta, un profesor muy frío que no establece relaciones humanas con la enseñanza, con los jóvenes. El aporte de la música, no necesariamente aprender a leer la música, cantar, entenderla, entenderla cultivarse artísticamente ayuda al enseñante a integrar a sus alumnos en el contexto social, artístico y cultural en el que viven.
52: Porque claro está todo el componente creativo y todo el componente social, o sea, no hacemos arte para ser unos estupendos y tener sólo el aplauso de la gente, sino para intentar cambiar algo y entonces el modelo de artista pedagogo sería eso que os he dicho, ese proceso que te enseña el arte de educar, o sea, te hace reflexionar y te da los instrumentos para aprender este arte.

Tabla 35: El profesorado-artística.

Que destacan:

- La adjetivación primera del pedagogo como artista.
- La importancia de las diversas artes para la integración en el contexto social, artístico y cultural.
- El componente creativo y el componente social que a través del arte de educar puede cambiar el entorno.

En esta caracterización se configura el arte como una forma de conocimiento y de creación de lenguajes (ver anexo de este capítulo en la página 230).

Destacando:

- El arte, por naturaleza, tiene una función formativa, pedagógica. El añadido "artístico" del profesor viene dado por la consideración creativa, múltiple amplia y polivalente de las características de ambos componentes: subjetivo y ambiental.
- Implica la creación de diversos lenguajes para la comunicación y la expresión.

- Implica una filosofía del proceso más que una perseverancia en el producto.
- Implica un proceso de modelaje atractivo, un "virus" como señala uno de los participantes.
- Implica la participación global, intelectual, emotiva y corporal.
- Reivindica la importancia de la experiencia del arte y de la experiencia cotidiana como lúdica.
- Implica la apertura de caminos, de interrogantes y de nuevas posibilidades del desarrollo personal y colectivo.
- Se basa en la investigación-acción.
- Se orienta a la incertidumbre constituyéndose como fenómeno complejo.

A modo de síntesis.

En este apartado se ha tratado en torno a la experiencia artística y el diálogo arte-educación.

La configuración general de lo tratado es la siguiente:

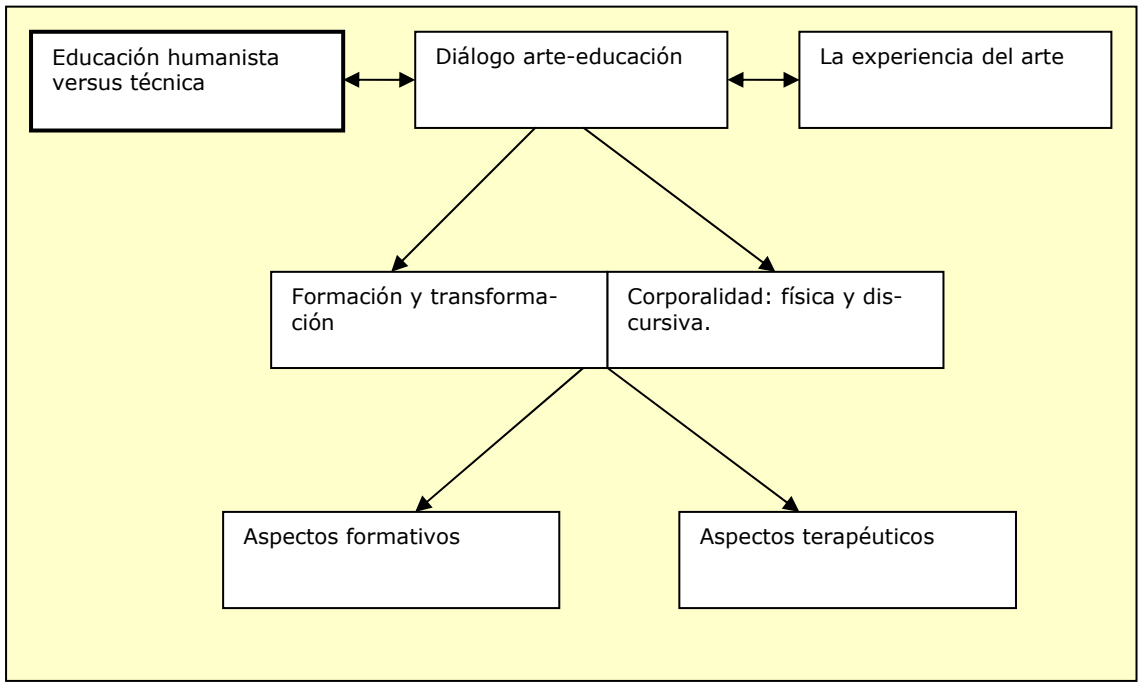


Gráfico 7: síntesis perspectiva artística.

En primer lugar se destaca la adecuación de la experiencia artística en un contexto de contingencia e incertidumbre, orientada al conocimiento y al protagonismo del actor.

Los escenarios inciertos, la provisionalidad, el fin de las seguridades y los grandes mitos, proporcionan un entorno adecuado a otras formas de pensamiento y acción que, mediante el valor de la experiencia personal y directa, favorezca las estructuras de comprensión e interpretación relacionadas con la "posibilidad" como principio rector.

La experiencia artística se caracteriza por ser:

- Formativa: Ya Dewey que le atribuía una función formativa como desafío intelectual y emocional a los conocimientos y los hábitos mediante los aspectos lúdicos, rituales y cognitivos. Asimismo, es formativa y autoformativa ya que contiene elementos simbólicos, rituales y una multiplicidad de lenguajes y, como dice Gadamer, un elevado rango ontológico.

- Transformativa: Esa función formativa lleva a la transformación del sujeto. El sujeto se modifica a sí mismo en el proceso de la experiencia artística a través de la vivencia, la comprensión y la reflexión.

- Universal: A través de su carácter ejemplar, en la experiencia artística concreta, que identifica al ser humano en cualquier tiempo. Es instituyente y responde a la "universalidad abarcante" determinada por Gadamer y, como dice Sánchez, C., es re-conocida por nuestra conciencia lúdica.

- Creativo-identitaria: El proceso formativo y transformativo de la experiencia artística conlleva una construcción/(re)construcción de la identidad mediante el cambio en la percepción y relato del sí mismo. Como dice Sánchez, C. renace como otro en su descubrimiento de su ser-proceso. El sujeto descubre lo dinámico, lo inacabado y lo posible, de su propia construcción de identidad nunca finalizada.

Tras estas características, se identifican unas dimensiones de análisis:

- La dimensión transgresora: la experiencia artística en su función desestabilizadora del poder y el saber tradicionalmente aceptado al generar desconfianza y desestabilización y visualizar nuevas alternativas.

- La dimensión imaginaria: la experiencia artística es instituyente de la imaginación. La posibilidad de vivenciar otros mundos y otros lenguajes constituyen la imaginación radical (Castoriadis) en su dimensión psicológica y social.

- La dimensión curativa-terapéutica: esta dimensión curativa y autocurativa emerge del potencial formador y transformador de la experiencia artística (arte-terapia). Los tópicos identificados son: la inversión de la realidad, desmontaje de las lógicas dominantes, la auto-curación a través de la experiencia artística y los otros modos de existencia a través del arte. En esta dimensión entra el cuestionamiento sobre lo normal/no normal y sus límites y fronteras, así como la conceptualización del cuidado y el diálogo entre disciplinas. La dimensión imaginal, como la trata Hillman, estructura un mundo que no es ni interno ni externo y que es susceptible a ser modificado con la imaginación.

- El cuidado que emerge de este tipo de experiencias hace referencia a ser global y al otro, al Eros y a la ternura al trabajar con emociones, lenguajes y relaciones que transforman y reconstruyen.

La relación arte-educación es histórica y recurrente, pero quedó estigmatizada por la modernidad y su interés por la objetividad y las ciencias denominadas más duras que ha instituido, por otra parte, una construcción y representación social de lo que es y debe ser la educación. En este sentido, puede llegar a penalizar las propias historias educativas. Otro aspecto determinante, desde la educación, es el relacionado con el tiempo: la tendencia técnica destinada a la eficacia actual de la educación, no dispone del tiempo que supone el proceso personal de la experiencia y la comprensión, de la creación personal. En general, se puede afirmar que no está integrada una actitud artística en el ámbito educativo.

La integración de esta perspectiva artística en la educación a cualquier nivel supondría:

- Una concepción holística versus fragmentada.

- Una concepción humana versus técnica.
- Una concepción emocional/afectiva/creadora versus racional/cognitiva.

De esta concepción emerge la figura del artista-pedagogo, o del profesorado-artista, definido por Laferrière como un pedagogo creativo. Un sujeto preocupado por el proceso, más que por el producto, receptor y creador. Esta figura determinada por Laferrière en el campo del arte dramático y la pedagogía de la creatividad emerge de la sensibilizar hacia la persona que aprende y la complejidad de sus estructuras mentales. Destaca:

- El arte, por naturaleza, tiene una función formativa, pedagógica. El añadido "artístico" del profesor vendría dado por la consideración creativa, múltiple amplia y polivalente de las características de ambos componentes: subjetivo y ambiental
- Implica la creación de diversos lenguajes para la comunicación y la expresión.
- Implica una filosofía del proceso más que una perseverancia en el producto.
- Implica un proceso de modelaje atractivo, un "virus" como señala uno de los participantes.
- Implica la participación global, intelectual, emotiva y corporal.
- Reivindica la importancia de la experiencia del arte y de la experiencia cotidiana como lúdica.
- Implica la apertura de caminos, interrogantes y nuevas posibilidades del desarrollo personal y colectivo.
- Se basa en la investigación-acción.
- Se orienta a la incertidumbre constituyéndose como fenómeno complejo.

Anexos

En este apartado recojo diversas tablas que contienen las evidencias en las que se basa mi discurso pero, que debido a su extensión, he considerado oportuno no incluirlas directamente en el texto para facilitar la lectura del mismo. Anexo 1: la experiencia del arte y el arte de la experiencia.

(1) La perspectiva artística como identidad, libertad y patrimonio.	67: Forma personal, que de l'individu passa al grup social i forma cultura i per tant patrimoni. Clar, l'art crea identitat. Identitat a l'individu, identitat als pobles, però és que l'art és llibertat. Llibertat de pensament, capacitat de transgredir, capacitat de dir només allò d'aquella manera. Clar, jo això ho he aconseguit amb els nens de primària, de secundaria i amb els alumnes de magisteri, i no he agafat mai un llapis i els he guixat en un paper. 40: En esta resituación de la palabra y el diálogo de un mundo y otro podríamos desmontar la lógica dominante que ha impregnado su versión de su historia y biografía y encontrar otros posibles caminos para interpretar esa historia o biografía desde otros puntos de vista que el sujeto no conocía y ahí ya es terapéutico y transformativo.
(2) La perspectiva artística como Transgresión	121: En Paco ha parlat de transgressió, ha sortit el concepte de interdisciplinarietat, ha sortit el concepte, que em sembla que no ha estat tan explicitat, de creativitat. Parlem de l'activitat pedagògica, no? La imaginació, és molt important despertar… que lliga amb aquesta visió que tu deies, Marta, sempre has pensat que hi havia persones, individualitats, i cada una seguia un procés que no necessariament havia de ser igual, no? 125: És a dir, per mi també formaria part d'un esperit creatiu el fet de ser una persona apta per trencar la rutina perquè les rutines ens condueixen sempre al mateix lloc, i per descobrir nous mons i nous coneixements és molt important descol·locar la gent. Si això és ser transgressor? Dons probablement hi hagi ideals, no, en la transgressió?
(3) La perspectiva artística como formación	112: Després clar, si que necessites obrir-te al que t'envolta per que si aquella obra de teatre o aquella situació teatral esta situada en una època passada, sí que t'has d'informar sobre aquella època, com era en aquella època la vida, històricament que passava, com vivia la gent, això també et dóna, t'obliga a estudiar o a conèixer, saber més coses. És apassionant, per que hi ha aquesta doble vessant, la d'adquirir coneixements, i la de donar... donar no saps què, coneixements, dones sensibilitat, dones una cosa estranya en una obra de teatre, o en l'art en general, per que si t'expresses en el teatre o t'expresses en la pintura seria el mateix, la fotografia segurament també tindries una visió.
	38: En un acto en el que están preñadas la sensibili-

(4) La perspectiva artística como transformación	dad, la estética, la poesía y la música hay transformación del sujeto.
(5) La perspectiva artística como crecimiento	44: Tot els processos d'intervenció des de l'art, que antigament ja s'havien fet servir, hi eren, el que fa es transformar la persona en positiu, justament en moltes coses des de la intervenció quan tu treballes l'art hi ha creixement i passen coses per que és jo amb els altres i els altres amb mi. I després dins del model de creixement de la persona, quan nosaltres parlem de la dramatúrgia, des del món de l'expressió, des de l'art del teatre, per a mi, una de les grans aportacions del Georges, com a docent, ha estat el poder compartir tota la tècnica teatral, artística i el procediment pedagògic.
(6) La perspectiva artística como curación	46: És possible per tant, que aquí l'art serveixi com aquell llenguatge que és capaç de reparar aquest dolor de les crisis de formació? I per tant és tant necessari? 46: És possible que, ja que tot procés de formació, d'aprenentatge, sigui corporal, sigui científic, sigui matemàtic, sigui el que sigui, és un procés constantment de pèrdua, pèrdues de nocions anteriors, desequilibris, incorporació d'aprenentatges nous, coneixements nous... Per tant és una reestructuració constant d'una identitat. 46: Per tant és un posar en qüestió constantment el subjecte, és un subjecte que entra en crisi d'aprenentatge, de creixement, evolutiva, de maduració, amb ruptures cognitives, ruptures emocionals
(7) La perspectiva artística como cuidado.	40: Una investigación desde el planteamiento del arte, la educación y el arte, de alguna manera, tendría que reinventar una nueva situación de relación donde exista una transformación de los sujeto. 41: Yo creo que en un planteamiento de la acción didáctica y pedagógica en función de la óptica de estas coordenadas, de este universo artístico, hay un cuidado porque hay una sensibilidad que se pone en juego. 41: Este aspecto del cuidado existe en el planteamiento artístico.
(8) El imaginario en educación.	39: Esto a mi manera de entender el trabajo de educación y autoeducación y resolución que se genera en un espacio formativo en el que el arte se pone en juego, estamos recreando, estamos inventando y sólo es real si me lo invento. Si copio o repito no es real.

Tabla 36: Dimensiones emergentes de la perspectiva artística.

Anexo 2: el profesor artista

50: L'art ja és per sí mateix una forma de pedagogia, per que és una transmissió de coneixement, en aquest sentit podríem dir que sí... Ara que tots els artistes són bons pedagogs: no, això és un altre tema.

168: El añadido "artístico" vendría dado por la consideración creativa, múltiple amplia y polivalente de las características de ambos componentes: subjetivo y ambiental.
92:Ll'artista crea un llenguatge, una dialèctica, una manera de comunicació, una metodologia, que és el que fa el pedagog, que és acompanyar, acompanyar l'alumne pel camí, que és més que un mestre, és alguna persona que viu amb l'alumne, no? I li presenta la seva dialèctica i un nou llenguatge, per tant.
65: Tiene una filosofía del proceso, importantísimo.
65: Y me contagié de ese virus y procuro que mis alumnos universitarios de esta casa sean libres, para que el modelo lo puedan repetir haciendo libres a las personas con las que intervienen.
72: À partir de ce moment là, s'il n' y a pas d'engagement émotif, le corps ne participe pas, donc le travail artistique est un outil cognitif, parce que c'est des compétences transversales de ne pas avoir peur des modèles, des productions de l'imaginaire.
469: A mi me parece importante que no nos movamos sólo en el mundo de las ideas, porque pienso que para un artista también es muy importante la vida, eh, la vida. El vivir tus experiencias y las experiencias de los que te rodean.
58: No es más importante alguien que te de las soluciones, posiblemente muchas veces es más importante alguien que te abra un camino y te lance interrogantes.
86: Y luego también me parece que es una persona que básicamente trabaja o ha llevado su trabajo para favorecer el desarrollo personal de otros, lo cual es muy plausible a través de las artes que domina.
96: Una dirección basada en el taller, en la investigación. Entonces una cosa que yo creo que debemos reivindicar como artistas pedagogos es que cuando montas un espectáculo, lo montas como taller, ayudas a la gente a que llegue a las emociones por medio del taller, pero tú inventas un taller, tú inventas el taller.
183: En suma su impacto se debe a que están regidos por una orientación hacía la incertidumbre, están radicados en la experiencia de los sujetos y exigen una motivación vinculada con impulsos internos.

Tabla 37: El arte como forma de conocimiento

8. DIMENSIÓN DOCENTE.

8.1. LA RELACIÓN CON EL SABER.

Artistas, artesanos y tecnócratas en la universidad[83].

El título de esta apartado, está inspirado en Patricia Pitcher y su estudio sobre los artistas, los artesanos y los tecnócratas en las organizaciones.

> "Il y avait des recettes, des théories à la pelle, des systèmes, des fonctions, des rôles, mais pas de passion, de joie, de triomphe, d'envie, de convoitise, de cupidité, ni d'avarice, de lâcheté ou de rêve. " (Pitcher, P. 1997:14).

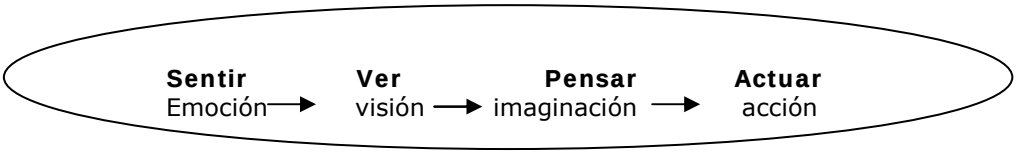
Pitcher determina que es en el ámbito emotivo donde se distingue a los artistas del resto. Aman la complejidad y la intuición y, además, "L'artiste a plus facilement accès à son imagination (…) Seul l'artiste peut maîtriser le flot d'images et d'associations provenant de l'inconscient. Il peut rompre avec les formes conventionnelles et en créer de nouvelles tandis compulsif, craignant de lâcher prise, dilapide son conscient dans une "rationalité aride, banale, vide." (1997:24).

Es evidente que existen unas características personales instituyentes y que corresponden a la dimensión psíquica del sujeto. Esta dimensión tan inaccesible como irrenunciable, marca unas diferencias profundas entre las personas. Por ello quiero referirme, de un modo genérico ya que excede las posibilidades de mi trabajo, a ese carácter instituyente de una manera de ser que determinará, "a posteriori", las experiencias docentes.

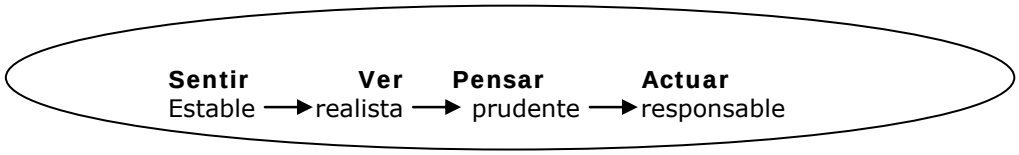
[83] Tomo prestado el título de la obra de Patricia Pitcher: *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisation.*

Así, Pitcher en su estudio identifica y caracteriza estos aspectos relacionados con la personalidad adjetivándolos de la siguiente manera:

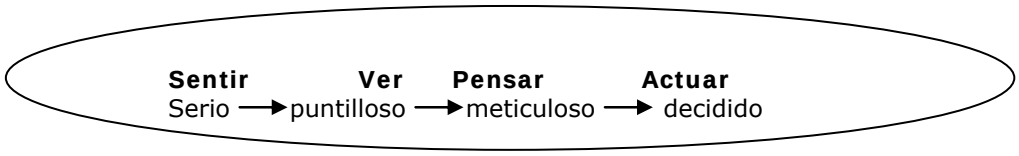
- Artista: personas con un carácter imprevisible, intuitivo, cambiante, estimulante, imaginativo, visionario, temerario, emotivo, inspirador. Depresivo en ocasiones. Su esquema de acción es:



- Artesano: persona de carácter reflexivo, previsible, responsable, equilibrado, realista, amable, elaborador, estable, puntual, directo, detallista, sólido. Su esquema de acción es:



- Tecnócrata: definido como un "técnico con tendencia a hacer prevaler las concepciones técnicas de un problema en detrimento de las consecuencias sociales o humanas." (Pitcher, 1997:75). Se caracteriza por ser: austero, intransigente, distante, difícil, brillante, cerebral, racional, meticuloso, analítico, serio. Su esquema de acción es:



(Adaptado de Pitcher 1997)

En cualquier organización se pueden identificar tendencias personales hacia una caracterización determinada o una fusión entre ellas. En la universidad, debido a su carácter humano-educativo, posiblemente se pueden encontrar tendencias más artesanas y artísticas que puramente tecnócratas. Pero valga esta aportación de Pitcher para considerar que la dimensión de la personalidad ejerce una

gran influencia en el hacer personal-docente. No las olvido, en mi afán de determinar la dimensión docente del profesorado artista y las características que la instituyen.

Para esta aproximación, en primer lugar, me quiero aproximar a una figura genérica del profesorado y tomo como representativa y completa la de Martínez:

Martínez, (1998:42-43):

- El profesor es un ***investigador***. Se enfrenta de un modo reflexivo y analítico a los problemas de la práctica de la enseñanza.
- En segundo lugar, el profesor es un ***teórico***. Construye y sistematiza conocimientos a partir de su actividad investigadora.
- En tercer lugar, el profesor es un ***práctico reflexivo*.** Actúa guiado por juicios bien informados a través de la reflexión sobre la práctica.
- En cuarto lugar, el profesor es un ***deliberador.*** Busca informar críticamente de su actividad a través del intercambio reflexivo con otros colegas o personas implicadas en la enseñanza.
- En quinto lugar, el profesor es un ***estratega crítico***. Se enfrenta de un modo activo y consciente a las condiciones de diverso tipo que le impiden ejercer su autonomía, y busca vías prácticas de avance o superación de obstáculos.
- En sexto lugar, el profesor es un ***artista creador***. Actúa a menudo en situaciones humanas imprevisibles que le impiden actuar bajo secuencias técnicas de conducta, debiendo recurrir a su capacidad de creación en situaciones singulares.
- En octavo lugar, el profesor, es un ***político***. Toma decisiones y actúa regido por criterios éticos y morales en el interior de un contexto social.

Cuadro 8: El profesorado universitario.

Esta síntesis me dirige hacia al modelo de profesor: profesional, reflexivo, crítico, competente en su disciplina, autónomo y capacitado para el ejercicio de la docencia y de la investigación; comprometido con la mejora de los procesos del cambio social y delimitado en su accionar por los factores políticos, sociales y culturales que caracterizan a la institución en donde esta integrado como profesional.

La controversia surge, desde mi punto de vista, al afirmar que "el profesor es un artista-creador". Si bien se contempla la dimensión artística como constituti-

va de la figura del profesorado práctico-reflexivo (Schön, 1992)[84] cabe observar otras dimensiones de una cuestión que considero compleja ya que, además de esta variable que emerge de la práctica, existen unas dimensiones psíquicas, histórico-sociales y relacionales que determinan en sentido y el valor del "artista-creador".

Más allá de la adjetivación complementaria y el atributo impreciso la pedagogía artística posee características que, además de la propia práctica, dependerán de la consideración y relevancia socio-cultural que se le otorgue al arte; así como de las funciones del conjunto de profesorado investigador que se consideren relevantes en el contexto académico y en la formación universitaria.

> 187: No sólo creo que es posible el empleo de modelos pedagógico-artísticos sino que se hace necesario su utilización en la formación universitaria que de manera específica exige la formación de profesionales creativos y de investigadores abiertos a nuevas formas de conocimiento y a la búsqueda de soluciones innovadoras para resolver los problemas clásicos y nuevos de manera diversa, dando respuestas creativas a las cuestiones que se plantean en nuestra sociedad.

Docencia y creación artística.

No es mi intención profundizar en el terreno tan prolijo de la literatura sobre el profesorado universitario en general y sus características, sino situar la figura del artista-pedagogo o profesorado artista en el contexto universitario. Así las siguientes consideraciones emergen de los grupos de discusión y dibujan las principales características de la docencia artística (ver anexo en página 259):

- La propia naturaleza artística implícita en la tarea educativa/formativa.
- La inversión de las lógicas desde la perspectiva creadora-artística: el proceso formativo no se inicia de modo racional sino de un modo sensitivo-corporal.
- Acoge aspectos mágico/lúdicos y se basa en una razón sensible.

[84] Como se ha visto, Schön considera que el arte es un tipo de saber y que existe una fundamentación artística en la práctica de aquellos profesionales reconocidos como competentes.

- Implica interrelación y reflexión: provoca autoconocimiento intersubjetivo y el proceso es reflexionado.
- Está instituido por un carácter o imaginario artístico que no sólo depende de la formación del profesorado.
- Se basa en la investigación (investigación-acción) colaborativa.
- Parte del modelaje de la acción y la experiencia vivida. Es práctico.
- Utiliza el pensamiento discursivo y no discursivo: utilización de otros lenguajes.

En el diálogo sobre cómo es un profesor o profesora artista en nuestro contexto universitario, emergieron las siguientes características claves:

Práctico-reflexivo	40: Pienso que el modelo de profesor universitario centrado en la pedagogía artística tendría que tener rasgos propios del modelo práctico-reflexivo, de la persona que se enfrenta a situaciones complejas.
Personalista	40: Pero también ha de tener rasgos del modelo personalista, es decir, una persona que trabaje con las emociones, con lo incierto, con la sensibilidad.
Humanista	90: Cuando de todo eso se carecía, oscilábamos según grupos desde un paradigma mucho más tecnocrático a uno puramente crítico, pero no existía la orientación personalista, más humanista. Y eso creo que es el éxito, para mí entender, el éxito del modelo del artista pedagogo.
Ético-constructivo	99: Su carácter ético-constructivo que coloca a la persona en el centro. Que destaca la búsqueda del bien social contextualizado, acepta la pluralidad y el riesgo, exige la armonización del trabajo individual y colaborativo. Toma como punto de partida el interés y las experiencias personales, establece interacción entre los diversos componentes que convergen en la acción, percepciones, vivencias.
Creador	39: Esto a mi manera de entender el trabajo de educación y autoeducación y resolución que se genera en un espacio formativo en el que el arte se pone en juego, estamos recreando, estamos inventando y sólo es real si me lo invento, si copio o repito no es real. 40: Una investigación-acción desde el planteamiento del arte, educación y arte, de alguna manera, tendría que reinventar una nueva situación de relación donde exista una transformación de los sujetos. 126: La verdadera diferencia, desde mi punto de vista, es el posicionamiento en la situación pedagógica de modo global, cuerpo, mente, conocimiento, relación del artista pedagogo que, además, se constituye como un creador de situaciones. Su postura es artística y crea-

	dora frente a la situación.
Complejo	40: Jugando con principios tan grandes como la incertidumbre, la interdependencia y la interactividad, el pensamiento sistémico, la integración de lo cualitativo y lo cuantificable. Jugando con la creatividad y el deseo.

Tabla 38: Características del profesorado universitario.

El profesorado-artista universitario es práctico-reflexivo, se enfrenta a situaciones complejas, cambiantes, inciertas, conflictivas. Pero también es personalista es decir que trabaja con las emociones y con la sensibilidad. Contempla la incertidumbre, la interdependencia y la interactividad, el pensamiento sistémico y la integración de lo cualitativo y lo cuantificable. Trabaja con la creatividad y el deseo e integra el mundo exterior. Es un humanista distinguido por un carácter ético-constructivo y por la búsqueda del bien social. El profesorado-artista es creativo en el escenario pedagógico y se acoge a la definición de situación pedagógica de Barret:

> "Esta pedagogía sería una pedagogía de la situación, es decir, una pedagogía de la vivencia, que explota cada momento del aquí y el ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible; que se arriesga a responder a las urgencias del momento. (…) Esta pedagogía de la situación no impediría además la intervención de una pedagogía disciplinada y programada. Permitiría, al contrario, al logos desarrollarse en el eros, reconciliando así el discurso y la acción, el intelecto y el afecto, reencontrando el deseo como motor primero y como fuente de energía, reanimando ese lugar privilegiado que debería ser la escuela, fortaleciendo el vitalismo de los alumnos y de los profesores." (Barret, 1995:9).

Pero, además este profesor-artista es capaz de "construir situaciones" como lo hacen los artistas en sus diversas disciplinas. Las nuestras serían situaciones de aprendizaje complejas y reflexivas.

La relación con el saber.

Una de las dimensiones determinantes en la configuración del docente-artista, es la conceptualización y relación que se establece con el saber, el saber disciplinar y el saber pedagógico desde esta perspectiva artística.

> 39: El tema del saber en la universidad está muy capturado en unas coordenadas, lo que es saber científico, académico y lo que no es saber. Por que hasta ahora los protocolos de investigación, de validación de los saberes han pasado por estos indicadores también. Claro, con la perspectiva del arte, también cambia este concepto de saber.

La relación con el saber es una noción imprecisa, de contornos y condición inciertos, y aunque "relación con el saber" figura en la lista de descriptores de las ciencias de la educación, la expresión es difícil de utilizar en este contexto. (Beillerot, 1998). La idea de que, en este ámbito, antes que nada hay una relación con el saber, que es a la vez una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo se convierte en clave, como se va viendo, en este trabajo.

Dice Charlot (2000) que no hay saber[85] sin relación con el saber. Adquirir saber permite asegurarse un cierto dominio del mundo y significa instalarse en un determinado tipo de relación con el mundo. También, según Charlot, la definición del sujeto del saber choca con la pluralidad de relaciones que mantiene con el mundo.

A lo largo del trabajo, se va determinando la situación y relación de los sujetos participantes en el estudio con el mundo, como se sienten y sitúan en él. Esto constituye un tipo de relación con el saber. Esta relación ha significado un enfrentamiento histórico entre la razón y las pasiones, las emociones y, en definitiva el cuerpo. El esfuerzo tradicional de cortar todos los lazos, que no sean propios de la razón, en las múltiples maneras relación del sujeto con el mundo y con los otros ha sido en parte exitosa, pero, desde luego, en ningún caso definitiva, como demuestran los sujetos del presente estudio.

Nietzche, Bourdieu, Foucault, Maffesoli, Castoriadis y otros me han enseñado que la ideología, el inconsciente, la voluntad de poder, la dominación simbólica y la voluntad de controlar, toman sus formas de la razón. La razón es un modo de relación con el mundo que es reinvestida por otras formas, por lo que como dice Charlot, para llegar a comprender al sujeto del saber es necesario apreciar sus relaciones con el mismo:

> "En resumen, aparece a la vez que el sujeto mantiene con el mundo una relación específica y que no está menos comprometido en otros tipos de relaciones con el mundo. Está atra-

[85] El concepto de saber, a diferencia de de "conocimiento", implica siempre acción y relación.

> pado permanentemente en un doble proceso, que lo incita a retirarse del mundo (en su estufa, su jardín, su granero o su laboratorio) y que lo lleva a investirlo para comprender, poner en orden y dominar el gran Todo. No se puede comprender al sujeto del saber sin aprehenderlo en esta forma específica de relación con el mundo. Dicho de otro modo, no podemos, para definir la relación con el saber, partir del sujeto del saber (la razón): pues para comprender al sujeto de saber, es necesario aprehender su relación con el saber." (Charlot, 2000:69)

Charlot me lleva a afirmar que "el saber" como tal no existe. Lo que existe es un sujeto comprometido en una cierta relación de saber. Esta perspectiva dista de aquellas que pretenden realizar algún inventario empírico de los diversos tipos de saber (práctico, teórico, reflexivo, procedimental, etc.) ya que estas tipologías no serían propias del "saber", sino que serían fruto de la "relación" con el mundo (Charlot, 2000:70).

Desde esta perspectiva el saber en sí no es "práctico", sino que esta característica corresponderá al uso que se hace de él, se tratará de "una relación práctica con el mundo", por lo mismo el saber artístico se basará en una relación artistico-estética con el mundo – es decir, básicamente intuitiva y emocional[86]-.

> 125: El saber artístico es intuitivo y emotivo. Pero, sobre todo, se basa en la intuición y percepción de la situación, el momento, las personas y las características. No precisa de manuales.

Siguiendo con la cuestión de la práctica, una profesora o profesor[87] puede actuar "intuitivamente" y de modo pertinente en una situación determinada gracias a su experiencia práctica. En este sentido, Claxton G. en su *Anatomía de la intuición* ofrece un interesante análisis. Define la intuición como "interpretaciones holísticas de situaciones basadas en analogías que surgen de nuestra base de datos inconsciente" (2002:72). El autor afirma "que buena parte del «saber» llega a nosotros ya disuelto dentro de nuestra experiencia del mundo" (Claxton, 2002:64) y reconoce la intuición como "una forma diferente de saber" que tiene como característica la síntesis, proporcionando una sensación de la estructura total que es diferente a la suma de sus partes (Claxton, 2002:61). Este aspecto relaciona saber y complejidad, por lo que me refiero a una relación compleja

[86] Coherentemente al carácter artístico señalado por Pitcher en la primera parte.
[87] Evidentemente esta afirmación recoge a los profesionales de otros ámbitos.

con el saber, o, propiamente a "saberes complejos". Por otra parte, esta forma diferente de saber tiene una relación con la experiencia[88]. Dice Claxton:

> "Los individuos creativos, según muestran los escritos, suelen ser aquellos que estando inmersos en el estudio de un área determinada, son capaces de utilizar el caudal de sus experiencia de manera novedosa, flexible e integradora." (Claxton, 2002:61).

Se destaca según Claxton en este análisis que la sensibilidad estética, física, medioambiental y emocional son formas de cognición y de relación que se convierten en modos válidos de conocimiento y saber.

Las aportaciones de Claxton referentes a la intuición se enmarcan dentro de una cierta relación compleja del sujeto con el mundo[89]. Por lo tanto, se puede afirmar que, según Charlot y Claxton, no hay sujeto de saber más que en una cierta relación con el mundo, que resulta ser al mismo tiempo una relación de saber. Por lo tanto esta relación con el saber es compleja, recursiva y autoreferencial e identitaria[90] - es decir, instituyente-.

En el sentido identitario del saber, toda relación con el saber es relación con uno mismo y relación con el otro. Dice Charlot que "Comprender un teorema matemático, es apropiarse de un saber (relación con el mundo), sentirse inteligente (relación consigo mismo), pero también comprender algo que todo el mundo no comprende, acceder a un mundo que se comparte con algunos pero no con todos, participar en una comunidad de las inteligencias (relación con el otro). " (Charlot, 2000:83). La dimensión identitaria es parte integrante de la dimensión relacional.

El saber artístico, en los casos del presente estudio, implica también el dominio de unas actividades. El sujeto epistémico, en este caso y a través de la inversión de las lógicas que he comentado, se constituye como sujeto corporal. En este sentido, se trata del cuerpo definido por Marleu-Ponty: el cuerpo como lugar de apropiación del mundo. Este saber pegado a la actividad o experiencia precisa, entonces, de una actividad y distancia reflexiva para enunciarla, de ahí el carácter reflexivo del profesorado-artista, ya que cuanto más sometida está

[88] Ver apartado *La experiencia del arte y el arte de la experiencia.*
[89] Ver capítulo sobre complejidad.
[90] Ver capítulo relacionado con la experiencia artística.

su actividad a las pequeñas variaciones de la situación, más inscrita está en el cuerpo.

> 72: Et ce lien avec soi même, c'est le plus grand apport. Il y a forcément, il se développe automatiquement une pratique réflective des que l'on est dans un travail artistique, peut importe quel art.

Cuando esta relación con el saber se ubica en el ámbito educativo/formativo y se hace referencia a él como un "saber pedagógico" se alude, en el contexto del presente trabajo, a un saber práctico-profesional de acuerdo a la personalidad docente y al ámbito determinado de actuación.

Las dimensiones de este saber práctico incluyen el ámbito disciplinar[91] -que en el presente estudio es la propia educación- y el ámbito pedagógico-didáctico. Ambas dimensiones entran en continuo diálogo.

El saber pedagógico, desde mi punto de vista, es individual, particular y de difícil estandarización y se basa en la creación y la experimentación en torno a las relaciones con uno mismo, con la sociedad y con el saber propiamente disciplinar. Esta singularidad lo convierte en un saber de difícil explicitación y propio de la investigación de casos concretos o de la investigación-acción[92].

Siguiendo este relato sobre el saber pedagógico considero que éste posee una inscripción identitaria, vital e intelectual personal que determina la singularidad del mismo propia de la dimensión relacional del saber. Por lo tanto, es algo más que un proceder didáctico ya que se relaciona con un campo (Bourdieu) científico o intelectual, con una identidad y con un contexto determinado.

Partiendo de lo comentado, en el presente trabajo he dividido el tratamiento de este saber pedagógico en dos momentos y puntos diferenciados: en primer lugar, una ubicación didáctica que constituye el siguiente apartado (*El saber pedagógico: el sentido estético y la didáctica como forma*) y una construcción o configuración didáctica que aparece en el estudio de casos donde se contemplan detenidamente las variables contextuales, intelectuales e identitarias de los sujetos.

[91] En el ámbito disciplinar se contempla el conocimiento específico sobre el ámbito educativo concreto y el saber procedimental que se relaciona con los métodos y prácticas de producción de dicho saber.
[92] Diversos autores reivindican el papel investigador del profesorado, por ejemplo Stenhouse (1998) al referirse al currículo como investigación educativa o Schön con la construcción de un saber pedagógico a través de la reflexión en la acción.

8.2. EL SABER PEDAGÓGICO: EL SENTIDO ESTÉTICO Y LA DIDÁCTICA COMO FORMA.

> Después de un largo recorrido entre dudas y tinieblas de una pedagogía muerta en estereotipos, direcciones únicas, receta, modelos cerrados y prefabricados… hemos aprendido a olvidar lo aprendido, para buscar, en la cuerda floja de nuestra situación pedagógica individual, un modelo didáctico personalizado que en cualquier contexto se dirija hacia la renovación constante, la apertura interdisciplinar y el riesgo permanente hacia una actitud viva por la creación y la desprogramación bien entendida.
> (Ricart, R.; Moreno, A. y Carrion, R. 1995:191, en Barret, 1995).

La didáctica como disciplina[93] posee un objeto específico: el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de su cuerpo teórico. Ésta posee cierta independencia con respecto la pedagogía debido a la especial atención y a la cantidad de estudios y literatura que ha producido, así como a su posible "aislamiento" disciplinar e incluso espacial (aula, espacio virtual, etc.)[94].

La cuestión identitaria y la relación con el saber generan un saber didáctico-artístico determinado que se basa en el imaginario, la sensibilidad, la experiencia artística y la relación con el mundo y consigo mismo. Son la dimensión relacional e identitaria y la imaginación que la instituye las que hace de un artista un profesor/a, o viceversa.

El presente apartado trata de la puesta en escena didáctica como un saber pedagógico amplio y experiencial que parte de la configuración del profesorado-artista y de sus experiencias.

[93] Me gusta pensar en el término "disciplina" desde una doble vertiente: por un lado, la construcción que hace referencia a un área de conocimiento (propia de las comunidades científicas) que organiza un discurso y determina un ámbito de pertenencia; y, por otro lado, a variable punitiva de "displina" que de algún modo pretende adoctrinar, poner orden, reglamentar y determinar.

[94] La didáctica, generalmente, se plantea como una disciplina eminentemente práctica, con cuatro funciones básicas: explicar, aplicar, prescribir y mediar en el sentido de una disciplina instrumental (S. de la Torre, 1993). Es una disciplina específica de naturaleza pedagógica (A. Medina Revilla 2002). Lo que es un reflejo de la influencia del pensamiento positivista en las ciencias sociales, al tratar de aplicar los mismos parámetros de las ciencias naturales tales como la preponderancia de lo cuantitativo con sus grandes diseños experimentales paramétricos, el exceso de objetivismo en los análisis y la búsqueda de leyes inexorables.

Experiencias didáctico-artísticas.

La relación identitaria con el saber, la experiencia artística y el imaginario que instituye al profesorado-artista es, por naturaleza, ecléctica e interdisciplinaria. Está íntimamente relacionada con la experiencia personal -artística, intelectual y/o cultural- lo cual dificulta su delimitación o concreción conceptual[95].

Se caracterizan por la apertura y se sitúan en el extremo del especialista tal y como se desprende de esta definición de Ibáñez J. (1985:38): "los especialistas de una disciplina tienen la propiedad privada del objeto de esa disciplina, en los dos sentidos del término "privada", privan a los demás sujetos o especialistas del acceso a esa parcela y privan al objeto de todo resto no contabilizable o conmensurable."

Las experiencias didáctico-artísticas del profesorado se instalan naturalmente en la interdisciplinariedad que es una relación recíproca entre disciplinas en torno a un mismo problema, situación o fenómeno concreto donde se implican conocimientos de diversas disciplinas y saberes prácticos asumiendo la crítica y la autocrítica. Es por lo tanto una mirada práctica y netamente interdisciplinar. Según Basarab Nicolescu (1996) es posible distinguir tres tipos de interdisciplina:

a) La interdisciplina entendida como aplicación: variable práctico/técnica de la interdisciplinariedad representada por las múltiples experiencias del profesorado-artista.

> 27: Y a ese nivel hay un montón de experiencias muy interesantes, pero muy muy interesantes, que no tienen nombre. Eran innombrables porque no se podían calificar de ninguna manera. Sus responsables eran personajes extraños que juntaban arte y pedagogía, y que, por ejemplo, en vez de dar clase de literatura hacían títeres para enseñar la gramática generativa y cosas de ese tipo.
>
> 45: Yo estoy trabajando eso a fondo ahora y me funciona muy bien. O sea, hacemos italiano para principiantes trabajamos cada día con música, arte, cocina o viajes o gestos o todos los elementos que contribuyen. Yo hago un curso de

[95] Como he señalado anteriormente, las dimensiones contextuales, identitarias y las configuraciones didácticas particulares se detallan en el estudio de casos.

> lenguas y estoy enseñando didáctica aprendiendo otra lengua.

b) La interdisciplina entendida como epistemología plural: como encuentro y diálogo disciplinar y "desterritorialización" del conocimiento.

> 135: Esta es la verdadera importancia. Salir del detalle, de la experiencia personal para comunicarlo. Esta frontera en la que nosotros trabajamos es, epistemológicamente, diferente. No se trata de una cuestión técnica, sino esencial.

> 77: Arte, educación, sociología -comunidad, barrio, relaciones- confluyen o son atravesadas por el pensamiento y el saber. Es inquietante, vertiginoso y necesario el encuentro.

c) La interdisciplina como concepción de nuevas disciplinas[96].

Como se concreta en el estudio de casos a través de las experiencias pedagógicas esta mirada interdisciplinar que parte del arte y de la educación implica también la transdisciplinariedad entendida como cruce de fronteras disciplinares[97].

En el presente trabajo sigo el siguiente esquema en la conceptualización didáctica:

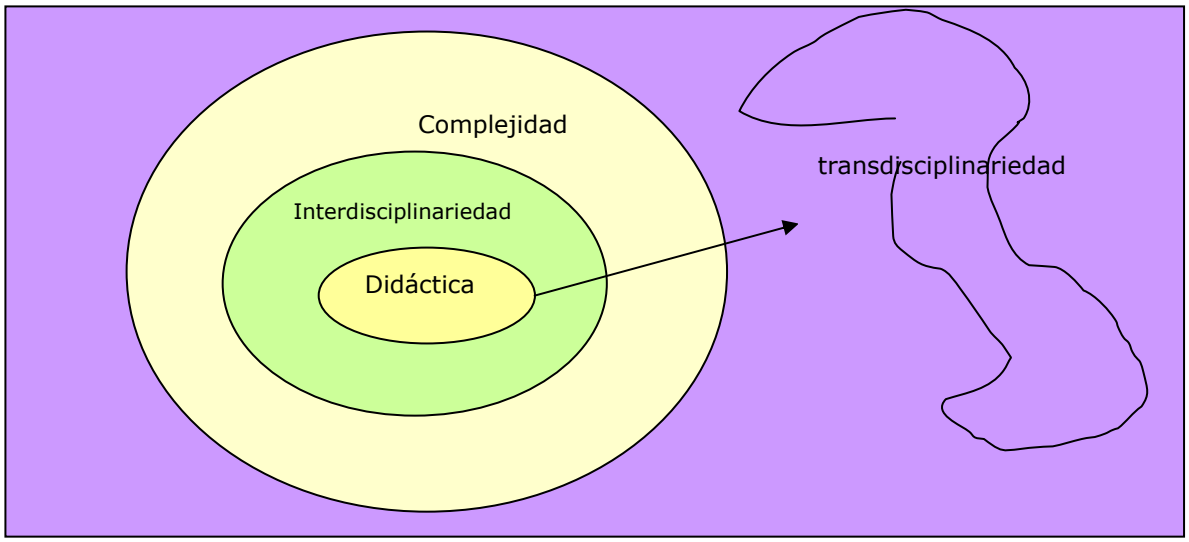


Gráfico 9: Didáctica y transdisciplinariedad.

La propia naturaleza del estudio y de sus participantes, profesorado y artistas de diversos ámbitos, ha determinado la mirada amplia y abierta hacia la con-

[96] Esta dimensión no aparece en el presente estudio, ya que se considera se esté creando una nueva disciplina.
[97] Ver estudio de casos.

cepción de la didáctica. Una concepción armónica inicialmente entre el conocimiento técnico y la improvisación pedagógica[98].

> 25: Sempre parlo de l'equilibri entre la motivació, la tècnica i l'espontaneïtat. I l'art té això implícit. I quan això ho portem com a didàctica, com a element d'utilització o com a metodologia practica o com a propi contingut apareixen totes tres.

Y el aprendizaje experiencial:

> 25: Aquest equilibri hi és i és la millor experiència que té un alumne en aquest cas en el camp de la formació, però es pot extreure metodologies.

La comprensión de la didáctica como un sistema complejo[99] se manifiesta en las nuevas formas de estudiar, comprender y explicar su objeto desde una perspectiva holística del proceso relacional de enseñanza-aprendizaje, lo que provoca el trascender las concepciones que se basan en aspectos aislados de dicho proceso[100] sin contemplar la interacción entre ellos.

Las experiencias didáctico—artísticas presentan una ruptura de la linealidad y repetibilidad partiendo de la idea de que a través de una perspectiva artística dos hechos nunca son iguales:

> 25: Tant de bo aquest model estes implícit molt més generosament en la formació académica-universitaria, perquè si és veritat que repetim models repetiríem experiències que mai són iguals per que l'art mai és igual.

Barret (1995) señala como elementos de la situación didáctica (pedagogía de la situación) el espacio-tiempo, el profesor, el grupo, la vivencia y el mundo exterior. En cada situación estos elementos se modifican configurando nuevas posibilidades:

> 25: Cada col·lectiu genera un tipus d'implicació, cada docent en aquest col·lectiu implica un tipus d'implicació diferent i els resultats són diferents, és el que el col·lectiu és capaç de fer. Apareix l'equilibri i el respecte.
>
> 42: Aunque tú puedes planificar, siempre hay algo que varía por el hecho de que el otro está ahí. Éste para mí es el punto clave que diferencia lo artístico de lo no artístico.

[98] Término definido por Laferrière.
[99] Ver capítulo sobre complejidad.
[100] Las dimensiones técnicas, procedimentales, relacionaes, complejas y afectivas.

Desde esta perspectiva:

- Arte y didáctica forman parte del universo de la complejidad.
- Arte y didáctica forman parte del universo de la sutileza artística, performativa y semántica.
- La didáctica se genera desde la complejidad y la creatividad.

Aproximaciones a la didáctica desde otras sensibilidades.

La aproximación al saber pedagógico desde otras sensibilidades incluye las experiencias artísticas y otros acercamientos poéticos y/o narrativos que parten de cierto rupturismo y creatividad independientemente del saber disciplinario que representen.

> 93: Si entenguéssim l'art com a rupturisme i creativitat, podria ser considerat un art d'aproximar-se a una matèria no etiquetada com a artística des d'un punt de vista rupturista i creatiu?

Este saber reivindica y replantea el papel de los sujetos (subjetividad) y la relación educativa. Este proceso de subjetivación adquiere un sentido estético: de lo apropiado, de lo armónico, de lo efímero y también de lo dionisiaco y lo fáustico. Por lo tanto, una visión artística y creativa presta especial atención a los matices sutiles y a las irregularidades de la propia condición humana que es la que entra en juego en el proceso y, al mismo tiempo, convierte la relación en un relato que mantiene una tensión dramática y escénica:

> "Son las condiciones iniciales de un sistema complejo, abierto e inestable, que suelen ser muy determinantes en su comportamiento posterior. El planteamiento, nudo y desenlace, pues esta relación es como su nombre también indica un relato, mantienen una tensión dramática desde la narrativa que se va hilvanando, a sabiendas que, como en los cuentos de mi infancia de Gianni Rodari, los fines son emergentes. Todo encuentro didáctico entonces mantiene de manera más explícita u oculta, una estructura narrativa, sea descriptiva, surrealista, prosaica o catártica que se va hilvanando colectivamente." (Ferrer 2008, en prensa).

Esta relación que acepta lo múltiple trabaja con la diversidad y lo directo, lo pegado a lo concreto, que funciona sobre la lógica de lo vivo" Recordémoslo: lo

propio de esta lógica es ser movediza, cariñosa, podríamos decir incluso erótica, es decir que se apoya en la atracción, las afinidades, los procesos emocionales y afectivos cuya importancia se puede observar en la época actual." (Maffesoli, 1997: 182).

Es así como la producción del imaginario y el pensamiento divergente constituye una aproximación fenomenológica al desarrollo global de un cuerpo de conocimiento:

> 72: Son las competencias transversales, no tener miedo a los modelos, las producciones del imaginario, de aquello que surge del pensamiento divergente. Está aceptado, es ya una aproximación fenomenológica ya que uno acepta los acontecimientos, los interpreta. Todo está en movimiento y no hay unas normas, hay una serie de acontecimientos cognitivos de reencuentro humano, sobre los cuales uno puede reflexionar, trabajar y desarrollar. Entonces una relación pedagógica se encamina al desarrollo del ser humano completo que no son una serie de ladrillos a colocar para construir un cuerpo de conocimiento.

Convertir la didáctica en una actividad artística es consentir la naturaleza interior creadora de las situaciones humanas y admitir que es (re)creada sucesivamente, en cada encuentro.

> "Entiendo el aula -y bajo el término aula incluyo todo tipo de encuentros pedagógicos- como un sistema abierto que, paulatinamente, a medida que aumentan las posibilidades de interacción, y siempre con momentos de cierre, quietud y reflexión, y sobre todo de autoconciencia a través de la narración del acontecer, empieza a desarrollar pautas de autoorganización y se desenvuelve con niveles cada vez mayores de complejidad intelectual, didáctica, emocional, científica, artística, ética y social, acompañado por un crecimiento personal y maduración del grupo." (Ferrer, 2008, en prensa).

La situación didáctica es una situación humana, estético-artística de creación. Y es en este sentido que puede surgir independientemente del ámbito de conocimiento ya que se concretan en metodologías de creación:

> 97: Son didàctiques artístiques, metodologies, camins artístics per, d'alguna manera, aproximar-se per treballar, per recrear qualsevol contingut.

Me refiero, pues, a la emergencia de la forma didáctica mediante la utilización de lenguajes artísticos:

> 38: He publicat coses sobre didàctica i art, didàctica poètica. I crec que la didàctica és forma i forma és art i per tant treballant al màxim els llenguatges múltiples expressius tot és art que s'expressa en múltiples vessants, és més complex, més complex amb sí mateix i amb el món.

Y, en este sentido, no es un arte o sentido alejado ni extraño para todos nosotros y nosotras. No es el arte de los artistas reconocidos. Es el arte de los amantes anónimos que se entregan a las situaciones sin saber exactamente el motivo, es el arte de los vividores (los que viven) que le sacan brillo a cualquier situación, es el arte de los que tienen sentido del humor, es el arte de los niños que se sorprenden con frescura ante casi todo y es el arte de las personas, mujeres o hombres, que cuidan de los otros. Es como la vida misma, el arte de lo cotidiano llevado, con naturalidad, a otra dimensión.

En la dimensión del espacio del aula, el taller o el laboratorio la posibilidad (el espacio de la posibilidad) entiende la complejidad como una estrategia de búsqueda y una estrategia de diseño para la creación de posibilidades. Es, por lo tanto, El espacio del deseo.

¿Qué dimensiones se consideran importantes en el ámbito de la didáctica? (ver anexo del capítulo en la página 255).

- 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.
- Intuición y respeto. Se considera la dimensión intuitiva como parte de los elementos que se dan en situaciones de enseñanza-aprendizaje. El respeto forma parte natural de la relación.
- Cuidado y sensibilidad. Desde otras sensibilidades se prioriza la atención, el cuidado y el acompañamiento.
- Cuerpo, corazón, cerebro y contexto (Laferrière). Se produce una inversión de las lógicas. El conocimiento tiene una inscripción corporal a través de los sentidos y las percepciones.

- Crisis de formación. Se considera la educación como un proceso de formación/transformación que supone ciertas crisis creativas.

- Ruptura de espacios. Se rompe con la idea tradicional del espacio (aula, por ejemplo) en la educación.

En un espacio didáctico se entiende el diálogo como un proceso abierto de creación de formas y generación de posibilidades donde transcurren la acción y relación didáctica.

Didáctica artística: la forma formante[101].

La aproximación anterior ha abierto la puerta a la rebelión de las formas[102] o dicho de otra manera a la búsqueda personal de la forma.

65: És forma. Clar, és que l'art és forma personal.

Se puede pensar que la forma[103] es una cuestión estética propia del arte o una creación propia de la naturaleza, como afirma Wagensberg, pero la forma es una realidad social, cultural y, en este caso, educativa. La forma emerge y posee una lógica: "aunque esta 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).

En este sentido se destierra la versión instrumental del saber pedagógico y se le otorga un estatus vivencial. 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:

[101] La expresión « forma formante » ha sido utilizada por varios autores entre los que destaca Pareyson –introductor junto a Gadamer de la hermenéutica- Pareyson propone la "estética de la formatividad", una "estética del hacer". Por un lado, se quiere afirmar simultáneamente la producción y la contemplación de la obra de arte, ya que lo contemplado es la forma y la forma es el resultado de un proceso de producción. n el ámbito de la sociología es Maffesoli quien habla de la «forma formante» en su visión fenomenológica de lo social.
[102] Título de una de las obras de Wagensberg.
[103] Es interesante la obra de Eco (1970) donde trata de la estética de la formatividad. Para él en toda actividad humana, hay un proceso de invención que desemboca siempre en una creación de formas. "Forma" es, para él, todo producto de la vida humana, sea en el plano moral, sea en el intelectual o en el meramente físico. Así, se llama "formas" tanto a las teorías de pensamiento, como a las estructura sociales y a las instituciones civiles; lo mismo a las conquistas de la mente que a las realizaciones materiales o artefactos.

> "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)[104] la relación contenido/forma se vuelve densa y compleja hasta fundirse en un todo interdependiente[105]. Se habla, entonces, de morfogénesis[106] didáctica como proceso dinámico, complejo, autoorganizativo y multireferencial[107] donde el contenido emerge como forma[108].

Me parece iluminadora esta aportación de una profesora de didáctica de las Ciencias Sociales al explicar su tránsito desde la geografía tradicional a la geografía humanista:

> 34: Quan connecto amb les assignatures de geografia veig que a part de geografia regionalista i descriptiva, la coneguda doncs per l'estudi memorístic dels accidents geogràfics i de regions del món, descobreixo que existeix una corrent epistemològica que és la geografia humanista i en aquí entronca... connecto moltíssim amb aquesta epistemologia que és la geografia de la percepció o l'interès pels espais viscuts, per com són els paisatges, la subjectivitat dels paisatges i en aquí se'm va obrir un dels meus grans interessos.

Y de la geografía humanista, o de la percepción, a la emergencia de la imagen fotográfica:

> 34: Em va permetre doncs posar-me en contacte amb la tradició fotogràfica de fotògrafs del nostre país i veia que quan

[104] 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).

[105] Shiller llega a decir que el autentico secreto del artista es destruir con la forma el contenido. (1968: 183).

[106] 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).

[107] 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).

[108] Vygotsky entiende la forma como un sistema dinámico que es generado sobre la marcha mientras el artista construye la obra.

> estava a les classes de fotografia de seguida se m'acudien idees i activitats per a posar a la practica amb els alumnes a les classe, bé, doncs així és com vaig acabar fent la tesi doctoral sobre com la fotografia, les fonts fotogràfiques, ajuden a formar conceptes socials, m'interessa molt en la línea personal meva.

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).

Siguiendo el posicionamiento Vygotskiano en torno a la obra de arte, la didáctica conlleva una relación entre contenido y forma muy densa y compleja hasta la total disolución de una en otra. Forma y contenido se funden en un todo.

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".

Tomando la acción didáctica como organismo vivo y arte, según Vygotsky:

- La forma es lo sustantivo del arte y también lo es de una didáctica artística como un proceso abierto.

> 63: Llavors clar, l'art amb això és un gran mestre. Per que l'art en aquest sentit, és forma.

- El arte prioriza lo emocional y en el trenzado de la forma y el contenido de la acción didáctica aparece la vivencia emotiva.

> 120: Nos référents ne sont pas les mêmes que la générations d'après donc ce sont les gens qui sont capables de se laisser à ce niveau de sensibilité, je dirai même d'intelligence émotionnelle, qui va leur permettre de créer toujours ce lien entre la passion, transmettre cette passion et une certaine connaissance.

- La expresión de las emociones es corporal (gestualidad, voz, mímica...) y mental. Contempla una globalidad.

> 128: ce que j'appelle le corps, le cœur et le cerveau, le développement des sens, l'analyse que j'ai développé là dessus, les émotions, et le cerveau, je pense que ça se développe de façon globale.

- Posee un componente lúdico.

> 116: La pertinencia está en el sentido de que genera bienestar y placer y felicidad. Y luego es bello como un juego.

> 45: Entonces claro, a nivel universitario es más difícil porque no sé si habéis oído hablar del panfleto antipedagógico que está rodando por ahí. Los profesores de instituto que están protestando lo plasman «nosotros no somos unos payasos que venimos a divertir a los alumnos». Pero claro, si tú haces que el aprendizaje sea un placer y para que sea un placer ha de tener estructuras de creatividad incorporadas tenemos que buscar estrategias para eso y el aspecto lúdico esencial, no el edulcorado, funciona.

- Proceso de transformación[109] o catarsis: Transformación de los sujetos y los objetos.

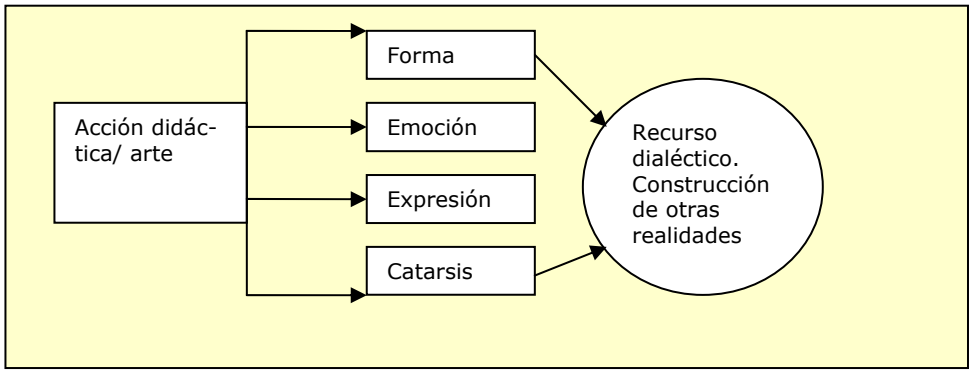


Gráfico 10: Características de la acción didáctica.

La acción didáctica entendida así tiene relación con la propia vida y no se limita a describirla, sino que pretende modificarla. Es decir genera nuevas posibilidades y otras versiones de la realidad.

Como se ha visto, las emociones tienen un componente de corporalidad, se expresan corporalmente mediante la mímica, la gestualidad o la voz y, por otra parte, las emociones se manifiestan también en el ámbito de lo mental e intelectual[110]. Es el pensamiento emocional entonces el que está implicado en el acto creativo artístico y, por lo tanto, en el didáctico.

> 102: És a dir, tampoc la didàctica artística com a instrument, recurs, allò del teatre a l'escola i l'expressió a l'escola, no, sinó ja com a trobada entre la forma i el contingut en recreació. No és únicament una didàctica artística per a fer més eficaç l'aprenentatge, per a fer més eficaç l'ensenyament.

Los principios generales de la didáctica desde esta perspectiva serían:

Principio de forma: percepción- sentido estético
Principio de creación: imaginación- arte-re(creación).

La creación artística como acto creador implica estructurar nuestra realidad (interna o externa) mediante formas en las que no se pierdan ni la conmoción ni la emoción.

[109] Varios autores hablan del potencial transformativo de lo artístico, entre ellos, Vygotsky, Adorno (1970/73) y Marcuse (1955/64).
[110] Vygotsky llama a ésto Ley de la doble manifestación de las emociones.

En este aspecto la didáctica, como creación, se considera una experiencia artística y comparte sus características con las detalladas en el capítulo relacionado con la perspectiva artística.

A modo de síntesis.

En la primera parte de este apartado se ha reflexionado sobre la personalidad artística y artesanal que, tal como lo plantea Pitcher, forma parte de la dimensión psíquica y personal del sujeto o de su imaginación radical (Castoriadis). A partir de estas características personales, se establece una determinada relación con el saber. Siguiendo a los y las participantes en los grupos de discusión, así como a Charlot y Claxton, se determina que el saber es relacional -es decir, que existe un vínculo personal de los sujetos con el saber que se basa en la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo-. El saber, como tal, no es ni práctico ni reflexivo; estas características forman parte de la dimensión relacional del sujeto. Esta relación con el saber es experiencial e intuitiva y se relaciona con la complejidad: es recursiva, autoreferencial e identitaria.

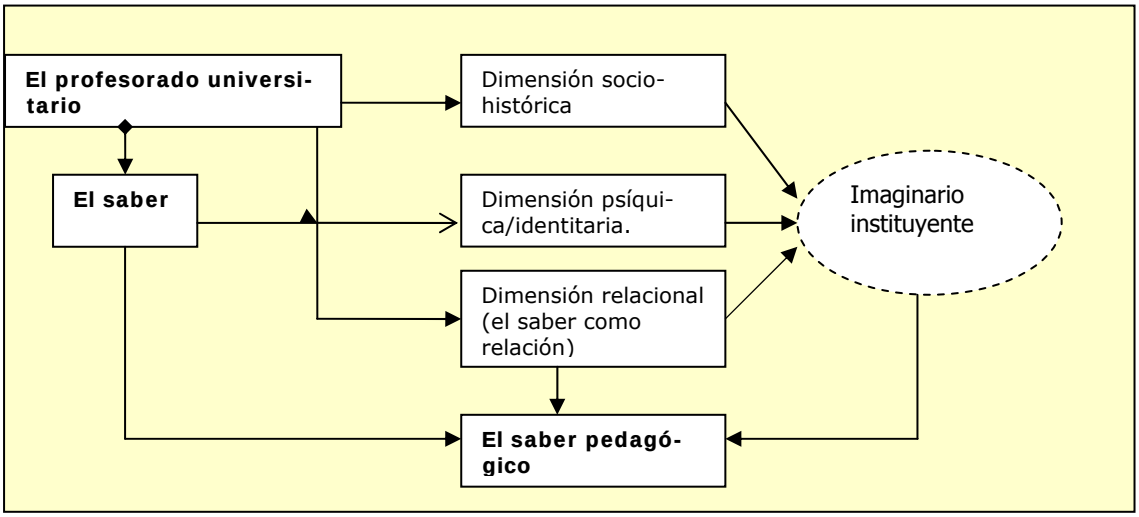


Gráfico 11: Saber y saber pedagógico.

Las principales características de la docencia artística son:

- La propia naturaleza artística implícita en la educación.
- La inversión de las lógicas desde la perspectiva creadora-artística: el proceso formativo no se inicia de modo racional, sino de un modo sensitivo-corporal.
- Acoge aspectos mágico/lúdicos y se basa en una razón sensible.

- Implica interrelación y reflexión: provoca autoconocimiento intersubjetivo y el proceso es reflexionado.
- Está instituido por un carácter o imaginario artístico que no depende sólo de la formación del profesorado.
- Se basa en la investigación (investigación-acción) colaborativa.
- Parte del modelaje de la acción y la experiencia.
- Utilización del pensamiento discursivo y no discursivo, relacionado con otros lenguajes y con la conciencia imaginal y la intuición.

Y las características del profesorado artista son:

- Práctico-reflexivo.
- Personalista.
- Humanista.
- Ético-constructivo.
- Creación/complejidad.

El profesorado-artista universitario es práctico-reflexivo y se enfrenta a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. Pero también es personalista, es decir, una persona que trabaja con las emociones y con la sensibilidad. Se basa en la incertidumbre, en la interdependencia y en la interactividad, en el pensamiento sistémico y en la integración de lo cualitativo y de lo cuantificable. Trabaja con la creatividad y el deseo e integra el mundo exterior. Es un humanista caracterizado por un carácter ético-constructivo de búsqueda del bien social. El profesorado-artista es creativo en el escenario pedagógico y se acoge a la definición de situación pedagógica.

De las cuestiones anteriores emerge la práctica didáctica interdisciplinar, transdisciplinar, contextualizada y significativa del profesorado artista, cuyas características principales aparecen en el siguiente cuadro:

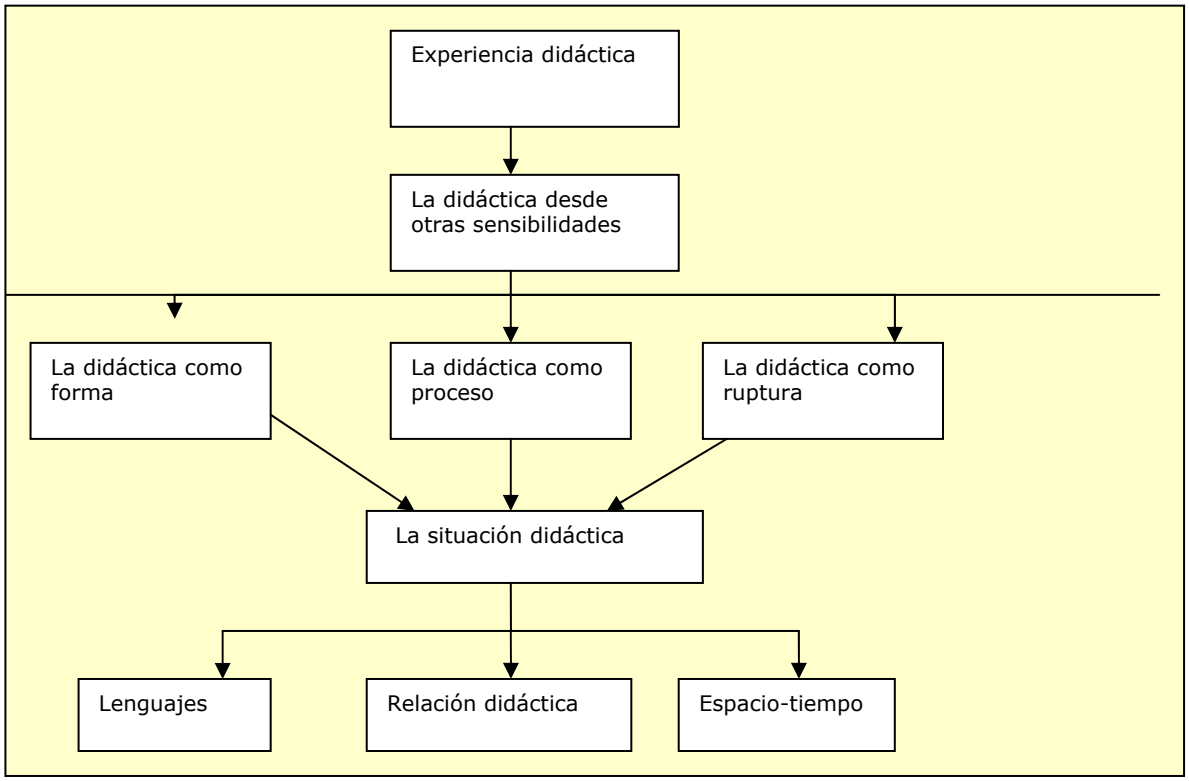


Gráfico 12: Síntesis didáctica.

El sentido estético y la visión artística en la situación didáctica replantean los procesos de subjetivización y relación educativa a través de la sutileza, del lenguaje y de la creatividad, e implica:

Pluralidad de lenguajes
Emoción y transformación
Intuición y respeto
Acción didáctica, cuidado y sensibilidad
Inversión de lógicas: cuerpo, corazón, cerebro, contexto
Acción, creación, recreación
Crisis de formación
Ruptura del espacio
Complejidad y, transdisciplinariedad
Comunicación
Protagonismo del sujeto
Relación didáctica: no verticalidad y acompañamiento
Transformación en la relación didáctica
Espacio didáctico como espacio del deseo

Cuadro 9: Características de la didáctica-artística.

Las características y dimensiones de la acción didáctica quedan reflejadas en el siguiente cuadro:

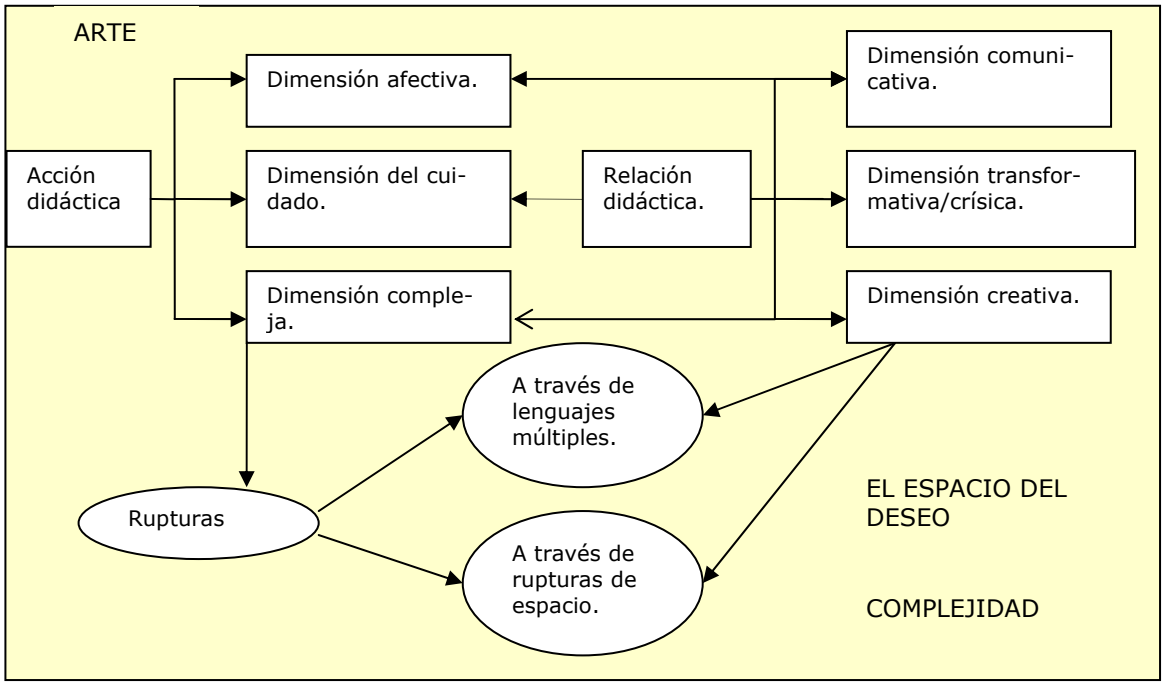


Gráfico 13: Síntesis dimensiones de la didáctica.

Anexos

En este apartado recojo aquellas evidencias utilizadas en el desarrollo de alguno de los apartados del presente capítulo que por su longitud, he considerado necesario no incluir dentro del propio texto.

Anexo I. Docencia y creación artística.

Naturaleza.	174: En general, la tarea educativa en sentido estricto exige y supone creación artística (e-ducere sacar del otro, potenciar sus posibilidades), es contraria a encorsetar, ahormar, homogenizar). Educar exige actuaciones diversificadoras.
Inversión de las lógicas.	47: Passes per un procés des del cos, des del cor i des del cervell a la situació. És importantíssim arribar a la construcció d'aquest saber a la reflexió que et permet construir i reconstruir, en aquest cas com a docent. 51: Pero cuando alguien se atreve a hacer algo de práctica es lo que yo llamo el proceso inverso, no empezar por el cerebro, empezar por el cuerpo, el corazón, las emociones y al final el cerebro. 121: Buscando los elementos expresivos para integrar el conocimiento, en vez de buscar el conocimiento para llegar a los elementos expresivos.
Magia.	74: Yo creo que fue la magia. Y siempre la expresión de tu libro, el fragmento que hablas de los magos. Hacer que los propios alumnos, ellos mismos se conviertan en magos. Hacer descubrir la magia que cada persona lleva dentro.
Razón sensible, poética.	124: Y como elemento fundamental la razón poética que trabaja con la metáfora, que trabaja con elementos diferentes a los habituales. No solamente nuevas tecnologías. Por decirlo de alguna manera, la fórmula tendría que ser nuevas tecnologías más razón poética.
Reflexión.	52: Yo siempre digo, en las universidades, que el error es cuando entra un artista y dice "no puedo explicar lo que he hecho", ha salido de mi corazón, de mi alma. Bien. Podemos analizarlo, pero si es el propio artista que lo analiza, entonces hemos empezado con algo espectacular, distinto, que se repercute cuando estamos trabajando con los estudiantes.
Interrelación.	34: Les converses que moltes vegades tenim, estan impregnades d'alguna mirada sobre l'art, sigui com sigui, i que jo penso, i és una manera d'encetar les preguntes preparades, i és que la meva idea del coneixement parteix de la base de que tot esta súper interrelacionat i que no es pot desvincular la gastronomia, de la geografia, de l'art, d'una conversa. 45: Hi ha dues paraules o expressions que han quedat

	per a mi com eixos: una és l'art com a forma de coneixement, en el sentit que quan fas pedagogia des de l'art el primer que provoques és un coneixement des d'un mateix, de si mateix, s'atura, reflexiona, s'adona, entra en el seu món i fa un viatge d'aquí a la perifèria, a aquests altres que ara comentaves tu, Josep Maria El fet d'anar d'aquí fins allà és preciós.
Carácter artístico.	123: Per que en el pensament del professorat no hi ha un model, tenim molts models, i com tots sabem molts d'aquests models no depenen tan de la formació que reben els alumnes a la Universitat, sinó de preconceptes que ja han adquirit i de models que han interioritzat molt abans d'entrar a la Universitat, i que son absolutament reticents a qualsevol canvi. 129: Un, que dintre l'individu hi hagi una llavor i una predisposició i una sintonia amb les bases de la creativitat, i l'altre és que el professorat tingui molta formació, bona formació i lliure, en un medi lliure, per que això faci taca d'oli. Només veig aquestes dues possibilitats.
Investigación.	127: No concebo l'ensenyament sense una actitud per part del professor d'implicar-se en la recerca de l'alumne. I jo crec que això forma part de la creativitat. Totalment. La gran motivació per arribar un dia a la classe és dir, és que jo vull aprendre alguna cosa, i ho vull fer amb els alumnes, i per tant aprenc conjuntament amb ells i descobreixo conjuntament.
Modelaje.	46: Habitualmente lo que hacemos es a través de palabras, a través de un discurso teórico es decir lo que habría que hacer es esto, pero no se hace, entonces en tanto en cuanto tu en un taller estás haciendo y estás teniendo un modelo de comportamiento, esa sería la mejor manera de formar al profesorado, introducirlo en experiencias en las cuales no se diga lo que tendría que hacerse, sino que se haga y él vea modelos de comportamiento. 186: Pienso que en la formación docente son decisivos los modelos de comportamiento empleados por los profesores-formadores ya que en la actuación docente posterior se reproducen fundamentalmente los modelos de comportamiento empleados a lo largo de los procesos formativos.
Pensamiento discursivo/no discursivo.	124: Los discursivos ya sabemos lo que son y los no discursivos aquellos que se basan fundamentalmente en otras cosas como es el sentimiento, como es la colaboración, como es el estar con el otro. Nosotros debemos ser capaces de cambiar ese discurso aquí en la universidad, bueno, ser capaces de combinar pensamiento discursivo más pensamiento no discursivo.

Tabla 39: Profesorado-artista universitario

Anexo 2: Aproximación a la didáctica desde otras sensibilidades.

44: Hay una globalidad, una pluralidad de lenguajes y circunstancias que generan un espacio magnífico para poder desarrollar después todos los campos de la intervención y la ciencia.	Pluralidad de lenguajes.
38: Siento que la educación artística es emoción, y un indicador bastante inminente es cuando el sujeto al conocer no solo transforma el objeto de conocimiento sino que además esta relación es recursiva y autopoiética, cuando hay transformación del sujeto.	Emoción y transformación.
63: Però la qüestió de plantejar com introduir els alumnes en el mon de l'art la varem anar elaborant a poc a poc, però una de les coses que de mi estic més satisfeta és que aquesta intuïció em va portar a respectar l'individu per damunt de tot.	Intuición y respeto.
41: Cuando uno escribe poesía escoge las palabras y las cuida como el que tiene flores, hay una relación con la palabra mucho más sagrada. Y esta relación de cuidado se traslada a todos los elementos que intervienen en la formación y también eso es femenino, de alguna manera por cultura y por hormonas. Es otro punto que coloco. 41: Pero en un modelo artístico, hay atención, cuida la relación, cuida el cuerpo, cuida la globalidad, cuida al otro. 72: Une formation artistique nous permet d'entrer, de comprendre et de savoir aussi le contenu à la fois émotif, l'investissement émotif du jeune dans cette construction de lui-même. 112: Llavors quan tu fas, o intentes recrear una escena o una situació, això a l'assignatura de teatre, una situació concreta, cada actor desenvolupa aquella situació d'una forma diferent en base a la seva, a tot el que és aquella persona, sensibilitat, cultura, tot, i el cos, la ment, tot influeix.	Acción didáctica, cuidado y sensibilidad.
30: Pasas por un proceso desde el cuerpo, desde el corazón y el cerebro. Una formación personal hacia el campo comunicativo, verbal y no verbal y el cuerpo está. Se han de encontrar estrategias que no pasen exclusivamente por procesos verbales y escritos y puede generar juego, interacción.	Cuerpo, corazón, cerebro, contexto.
89: Para los que quieran buscar otro camino, acción, creación, recreación. Y ahora es el artista que habla, el artista que dice "he encontrado algo diferente, voy a explorarlo".	Acción, creación, recreación.
46: Es posible que todo proceso de aprendizaje, sea corporal, científico, matemático, artístico, sea el que sea, se base en un proceso constante de pérdidas; pérdidas de nociones anteriores, desequilibrios, incorporación de aprendizajes nuevos, conocimientos nuevos. Por lo tanto es una reestructuración constante de la identidad.	Proceso de aprendizaje. Crisis de formación.
56: Es algo que me han tirado en cara, pero creo que es importante realmente. Si quieres de verdad una didáctica del arte lo	Ruptura del espacio.

que has de romper es el espacio. Hay espacios donde no se puede practicar una didáctica artística.	
104: Otra experiencia educativa mucho más compleja, transdisciplinar y armónica.	Complejidad y, transdisciplinar.
45: El profesorado que viene a formarse no quiere tanto teorías sino que quiere pasárselo bien, entonces si definimos todo lo que sería el arte como comunicación, no como creación ni como expresión personal, sino como comunicación donde el que participa lo hace del acto creativo, entonces cuando uno viene a un taller de formación continua, que sería la verdadera formación deseada porque ya no necesitas un título.	El arte como comunicación.
71: Colocar el yo, la persona, en el centro de toda actividad.	La persona en el centro.
41: A través del arte no hay verticalidad, no puede haberla, hay asimetría a o mejor, en algunos momentos yo doy más y tu das menos y en otros momentos tu recibes más y yo recibo menos, pero es todo una dinámica. 41: Es como la relación que hay entre un maestro y el aprendiz de un taller, con el aprendiz hay una relación que no se basa en cuatro instrucciones, se va acercando, lo va ayudando, en un trabajo artesanal, al ritmo de cada uno o cuando estamos hablando de un taller de danza, el profesor que trabaja desde esquemas artísticos.	Relación didáctica: no verticalidad y acompañamiento.
131: en el mundo de la educación, cuando hablamos del espacio educativo siempre hay una relación material con los sujetos y una relación sentimental con los sujetos, que a veces invertimos, hay materiales con los que nos relacionamos sentimentalmente.	Espacio didáctico.
45: Yo estoy trabajando una cosa a partir de la idea de Roban Bart la idea del laboratorio, el taller que es el espacio del deseo y es el deseo el que te mueve a hacer algo, el que te mueve a querer crear algo, a querer compartir, porque al final crear en didáctica es compartir entre todos una idea.	Espacio del deseo.

Tabla 40: Características de la didáctica desde una perspectiva artística.

III PARTE - REGRESO AL CAMPO. ESTUDIO DE CASOS.

9. LA FIGURA DEL ARTISTA-PEDAGOGO EN FELICIANO CASTILLO.

A- CREI-SANTS Y BCN (DOBLE) CIA.

PRESENTACION, PLANTEAMIENTO METODOLOGICO, ASPECTOS ANALIZADOS.

9.1. ANTECEDENTES BIOGRÁFICOS.

ANTECEDENTES BIOGRAFICOS DE F. CASTILLO: ORIGENES, NYACA: ENTRE LA VANGUARDIA Y EL TEATRO. POLITICO.

9.2. DIMENSIÓN ACADÉMICA-INSTITUCIONAL.

LA EDUCACION ESPECIAL Y LA EXPERIENCIA CREI-SANTS, RECORRIDO POR LA HISTORIA DE CREI-SANTS, PRINCIPIOS PEDAGOGICOS-ESTETICOS DE CREI-SANTS, CREI-SANTS Y EL ESPACIO: METAFORAS DE UNA HISTORIA, LA UNIVERSIDAD SALE A LA CALLE:CREI-SANTS, BARRIO, CIUDAD, COMUNIDAD, CREI-SANTS Y EUROPA, PRODUCCION CIENTIFICA DE CREI-SANTS, PRIMERA CRISIS Y RENACIMIENTO DEL PROYECTO: DUBLIN 1991. TENSIONES INSTITUCIONALES: EL FINAL DE LA HISTORIA.

9.3. DIMENSIÓN ARTÍSTICO-TEATRAL.

BCN (DOBLE) CIA. Y LOS MOVIMIENTOS ARTISTICOS , UN SOLO POEMA: FEDERICO GRACIA LOCA, UNA MIRADA A LOS PROTAGONISTAS.

9.4. DIMENSIÓN TERAPÉUTICO-ARTÍSTICA.

LA DIMENSION ARTISTICO-TERAPEUTICA Y LOS LENGUAJES ESTETICOS, CONCEPTUALIZACION DE LA EXPRESION DRAMATICA Y LA ACCION TERAPEUTICA, LA EXPRESION HUMANA O EL ARTE DE LO DESCONOCIDO. GROTOSWSKI : EL TEATRO POBRE Y EL TEATRO LABORATORIO, CREACION DE MUNDOS.

9.5. CONSTANTES Y FUENTES TEÓRICAS DE CREI-SANTS.

LA INVESTIGACION, BASE DE TODA RENOVACION PEDAGOGICA: NUEVAS FORMAS, EL PENSAMIENTO SOBRE LA DIFERENCIA Y EL LUGAR DEL SUJETO, LA ALTERIDAD TRANSFORMADORA, LA DISCURSIVIDAD CORPORAL, LA UNIVERSIDAD, EL PSIQUIATRICO Y LA ANTIPSIQUIATRIA, LA IMAGINACION Y EL PENSAMIENTO, EL TERRITORIO FISICO, EL TERRITORIO PSIQUICO.

9.6. LAS OTRAS MIRADAS.

OTRAS MIRADAS A LA EXPERIENCIA Y A LA PERSONA, LA MIRADA DE RICARD SALVAT, LA MIRADA DE LAS PROFESORAS Y LOS PROFESORES ARTISTAS, LA MIRADA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION, CINCO RELATOS: LA MIRADA DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA, RECORTS D'UN TEMPS VISCUT, VIVENCIES A CREI-SANTS. ¿CREISANTS FUE UNA UTOPIA?, CREI-SANTS. EL SUEÑO DE UNO ES UN SUEÑO, EL SUEÑO DE MUCHOS ES UNA REALIDAD, RECUEDOS Y SENTIMIENTOS.

B- EL PROFESOR-ARTISTA.

9.7. IDENTIDAD DOCENTE Y CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS.

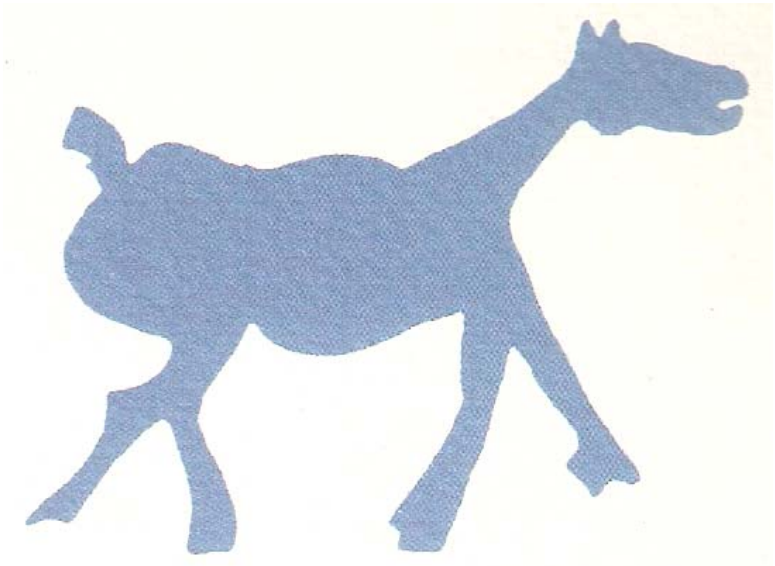
IDENTIDAD DOCENTE: ARTISTA-PROFESOR-INVESTIGADOR, CONOCIMIENTO Y (CON)FUSION DE DISCIPLINAS, PENSAMIENTO COMPLEJO E IDENTIDAD, LA EDUCACION COMO LABORATORIO, VISIONES SOBRE EL ALUMNADO: PROYECTOS COMUNES, CONFIGURACIONES DIDACTICAS.

9.8. A MODO DE SINTESIS.

9.9. ALGUNAS IMAGENES.

A- CREI-SANTS y BCN (DOBLE) Cia.

Muchos días en el Centro Psiquiátrico de San Giovanni, en Trieste, un caballo blanco traía la ropa de los enfermos y se llevaba la sucia para lavarla. Los internos le tomaron mucho cariño, y pero, de repente, el caballo dejó de aparecer: había muerto. La noticia provocó un estado de melancolía y tristeza en aquellos que lo conocían, y los usuarios del hospital acordaron construir uno en su memoria. Construyeron un gran caballo, que pintaron de azul, pero lo hicieron tan grande, que no pudo salir por la puerta del psiquiátrico. Entonces, decidieron derribar la puerta y sacarlo al exterior para que pudiera ser visto por toda la ciudad, rindiendo con ello homenaje a su compañero muerto. Esta historia llevó a CREI-SANTS a adoptar como emblema el anagrama del Caballo Azul y e inspiró el principal objetivo de su proyecto: derribar las barreras que la sociedad levanta.



"Com a Rector de la Universitat de Barcelona haig de manifestar que veig en el projecte Crei-Sants un exponent del millor esperit universitari. Aquest projecte és resultat de la inquietud per trobar fórmules que facin anar endavant la ciència i la seva aplicació. Es mou en un camp, el de la pedagogia terapèutica, que és una adquisició recent i que, per tant, encara no se sent arrelat amb fermesa, cosa que explica l'actitud ensems de precaució i d'intrepidesa. Com a conseqüència del seu caràcter universitari, el projecte és essencialment interdisciplinari, com es veu per les contribucions que hi aporten la sociologia, el llenguatge, el treball corporal i els recursos audiovisuals.

També voldria posar en relleu que el projecte Crei-Sants és una bona mostra de l'obertura que la Universitat de Barcelona vol practicar en tot moment de cara a la societat el servei de la qual és la raó d'ésser. En aquest cas, atès que la disciplina que és la base del projecte té un aspecte molt clar d'aplicació, el el contacte amb el medi social interessant es fa d'una manera immediata. Ultra els alumnes universitaris que el projecte afecta directament, se'n beneficien també, i no pas amb menys intensitat i eficàcia, les escoles, les famílies i les institucions del barri barceloní de Sants.

La iniciativa del projecte Crei-Sants correspon al professor Feliciano Castillo i al seu equip de treball en les matèries d'Educació Especial dins de l'Escola del Professorat d'E.G.B. de la Universitat de Barcelona. Aquesta s'enorgulleix d'una nova realització, que farà que la feina universitària atenyi un nivell més alt en el terreny de la investigació i un grau de més eficiència en el de les seves aplicacions." (Badia i Margarit, A.M. introducció en Castillo, F. 1985).

Presentación.

El Centro de Recursos Educativos del barrio de Sants (Crei-Sants) (1977-2001) ha significado, para este trabajo de tesis y para mí personalmente, un reto y una sorpresa continua.

El Dr. Feliciano Castillo, actualmente profesor del Departamento MIDE[111] de la Universidad de Barcelona, así como creador, artista y fundador del mencionado centro me ha abierto las puertas de su casa, ha puesto a mi disposición documentos; me ha dedicado horas e, incluso, ha colaborado en el presente estudio con sus escritos.

Antes de empezar este trabajo yo no conocía al Dr. Castillo ni sabía nada de Crei-Sants a pesar de los años que llevo trabajando en la universidad, en el Departamento contiguo al del profesor. Llegué hasta él a través de la co-directora de la presente tesis, Virginia Ferrer.

Durante años Crei-Sants, y la organización Psico-Ballet de Maite Leon en Madrid, fueron dos puntales imprescindibles para la integración, el arte y la cultura, tanto en el ámbito español como europeo. Pero únicamente CREI-SANTS responde a la problematización que planteo inicialmente ya que es una experiencia que se gesta, nace y muere en el contexto universitario.

Crei-Sants y el Dr. Castillo (a partir de ahora, Feliciano) forman parte de la historia de la educación, de la historia de la universidad, de la historia del desarrollo comunitario-educativo de un barrio y, lo que más me ha impactado, forman parte de la historia de los movimientos artísticos-culturales más importantes de los últimos treinta años. Así lo demuestran sus más de cuarenta representaciones teatrales[112], las diversas exposiciones, como su producción científica que expondré en siguientes apartados. Por otra parte, el impacto de la experiencia de Crei-Sants está avalado por las diversas aportaciones, internas y externas al ámbito universo, que recojo en el trabajo y que dan fe del significado de la experiencia.

[111] Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
[112] Durante el trabajo se evidencia a través del impacto en la prensa y las opiniones de personas representativas del mundo de teatro como Ricard Salvat.

Recoger la magia de esta historia invisible[113] es una de mis intenciones fundamentales, así como analizar la experiencia desde diversas perspectivas para llegar a configurar la figura del profesor-artista en este caso.

Planteamiento metodológico.

Aspectos analizados.

La experiencia del centro de recursos Crei-Sants y la compañía de teatro BCN (Doble) Cía. aporta un excelente material para realizar diversos estudios desde múltiples perspectivas. Su interés, en el contexto de mi trabajo de tesis, viene determinado por los elementos transgresores y de transformación social de sus lenguajes artísticos, y por ser un movimiento de gran impacto que surge del entorno universitario. Soy consciente de que he orillado otros aspectos, no menos interesantes, por no adecuarse a los objetivos que me he propuesto. Así pues, he pretendido:

- Coherentemente con los objetivos de la presente tesis, relacionados con la figura del profesorado artista en el ámbito universitario, me ha interesado la recuperación de la experiencia de Feliciano Castillo desde la perspectiva de la docencia y las configuraciones didácticas.

- Coherentemente con la primera parte de la presente tesis, me ha interesado relacionar la experiencia de Feliciano Castillo con las categorías emergentes del marco contextual-teórico: experiencia artística, conocimiento, universidad, contexto y complejidad.

De acuerdo con este punto de vista, centro el análisis en los puntos que a continuación indico y adjunto los materiales necesarios para que futuros investigadores puedan seguir explorando otros aspectos, abriendo otras líneas de indagación.[114]

En consecuencia, el presente apartado está estructurado de la siguiente manera:

[113] Invisible en el sentido de desconocido a pesar de sus múltiples investigaciones y producciones artístico-terapéuticas
[114] Materiales detallados en el apartado Diseño del trabajo de Campo

1. Dimensión biográfica: estudio biográfico académico-artístico de Feliciano Castillo. Aspectos que configurarán la identidad profesional.
2. Contextualización, descripción y análisis de CREI-SANTS y de la compañía de Teatro BCN (Doble) Cia. a través de las actividades más emblemáticas, las relaciones institucionales y las diversas miradas.
3. Constantes y fuentes teóricas de la experiencia CREI-SANTS: fundamentación básica de la experiencia: la investigación, la discursividad corporal, la alteridad y la creación social.
4. Dimensión artístico-terapéutica y lenguajes estéticos: conceptualización de la expresión dramática y la acción terapéutica.
5. El impacto y las miradas de profesionales del ámbito artístico, profesoras y profesores y estudiantes y prensa.
6. Identidad docente: artista-profesor-investigador. Complejidad, transdisciplinariedad, corporalidad y configuraciones didácticas

Para el estudio de CREI-SANTS, tal y como comento extensamente en el apartado del trabajo de campo he utilizado:

- ⇒ Análisis documental
- ⇒ Entrevistas en profundidad
- ⇒ Autobiografía del Dr. Castillo
- ⇒ Grupos de discusión
- ⇒ Observación

En el apartado de diseño del trabajo de campo aparece completa la relación de registros de prensa y registros documentales, así como en los anexos el lector o lectora puede encontrar la documentación relativa a las entrevistas y los grupos de discusión.

Como guía para la lectura, incluyo la codificación de las citas:

D-Nº	Documento no publicado
P-Nº	Prensa
F-Nº	codificación entrevistas
F-Nº-au	Relato autobiográfico
Nº	Grupos de discusión

9.1. ANTECEDENTES BIOGRÁFICOS.

Antecedentes biográficos de F. Castillo: orígenes.

> "Feliciano Castillo es uno de esos artistas nada estereotipados y que van un poco a contracorriente de lo que hoy está en boga." (p-36)[115].
>
> "Feliciano Castillo, evidentemente, ha logrado revolucionar el concepto de arte de nuestros días." (p-31)[116].

Para comprender y analizar la esencia de Crei-Sants es imprescindible explicar la historia de su creador.

Feliciano Castillo Andrés nace en Alcañiz en 1950 y en 1967, sin haber cumplido los 19 años, llega a Barcelona y entra en contacto con ambientes relacionados con el arte y la integración. He aquí algunas vivencias del viaje a Italia que hace en esa época:

> En Firenze nada más bajar del coche me encontré una gran manifestación: enfermeros, familias, estudiantes, empujando a un numerosísimo grupo de personas que se trasladaban en silla de ruedas y exigían sus derechos. Acabada la manifestación, por una calle adyacente me encontré con un pequeño grupo de manifestantes paseando… y me quedé muy sorprendido al ver a una muchachita de menos de 18 años, en una camilla en posición decúbito ventral, con su nariz literalmente pegada al amplio cristal de una "boutique" de trajes de novia.
>
> Esa imagen: "poder soñar" "querer realizar" en un entorno de tanta sensibilidad, se tradujo en mi en un sentimiento de "normalización" y parentesco entre el Arte, la discapacidad y la pedagogía.

De todos modos, Feliciano, señala algunos precedentes de su relación con el arte que arrancan de su infancia, de la década de los 50 en su Alcañiz natal.

> Pisé por primera vez un escenario a los 2 años, haciendo pareja con una niñita de 3, bailando bailes populares. Durante mis primeros años de vida tuve la oportunidad de jugar con el

[115] Articulo " El encanto de arte que no se vende" publicado en el Diario de Barcelona el 21 de junio de 1983
[116] Artículo "El arte desde los pañales" publicado en el Noticiero el 16 de junio de 1983

> arte. Pronto escribí mis primeras poesías, realicé mi primer óleo. Recuerdo que cada vez que salía de la consulta del médico, Dr. Deó, heredero de Zabaleta, automáticamente y después de haberme entusiasmado con los paisajes malagueños de este pintor (que tenía en su consulta) corría literalmente y me ponía a pintar. Estudié música hasta el 2º curso de piano, realicé un curso de guitarra… Pero mi primera experiencia teatral seria lo sería hacia los 11 años cuando interpreté uno de los personajes de "Judael de Médicis", obra dramática de cuatro actos y epílogo de unas 3 horas y media de duración. Obra de texto muy clásica que se presentó el día de Santo Tomás para recaudar fondos para el Hogar del Jubilado de mi pueblo

Se podría decir que su sensibilidad artística lo acercó al ámbito universitario y, especialmente, al de la pedagogía, a la que llegó ya cargado de ideas y experiencias desde el principio:

> La pedagogía es un arte y también se hace arte con la técnica también para mejorar la vida de los niños/as y especialmente (es mi vocación) de los que padecen diferentes tipos de discapacidad.
>
> Cuando regresé a Barcelona después de viajar a Italia, lo primero que hice es preguntar en la UB quien se encargaba de estas cosas, quien era más importante en este ámbito. No había duda, todo el mundo me dirigía al Dr. Folch i Camarasa. Lo fui a ver a su consulta y al principio me confundió; pensó que yo era uno de sus habituales clientes y se quedó muy sorprendido ante mi propuesta de repetir lo que yo había vivido en Florencia. Me hizo entrar en contacto con el Dr. Miquel Meler, pero al final tuve que esperar a matricularme en la UB para poder intentar llevar adelante mis propósitos.
>
> Realmente en los primeros años me sentía especialmente esquizofrénico. Mi grupo de teatro por un lado, la universidad por el otro; mis experiencias en el arte, mis exámenes memorísticos, minuciosamente controlados. Para los artistas era un "empollón" y, para mis colegas de la Universidad, un bohemio. Salir de esa pesadilla "bipolar" ha sido gran parte de mi esfuerzo de vida.

A su llegada a Barcelona encontró sus primeros trabajos en diversas escuelas y empezó su camino por el mundo de la educación y, en ese momento álgido de su vida aparecieron personas que fueron claves para su desarrollo artístico e intelectual:

> Fue en la academia Res Nostra, situada en la calle Sta. Ana y hoy desaparecida, donde conocí a Dolors Franquet. Allí tuve la oportunidad de liberarme del bachillerato de ciencias que me vi obligado a realizar en mi pueblo por no existir el de letras ya que preferí perder un curso y estudiar latín y griego. Fueron unos tiempos dedicados a unos estudios que despertaron mi interés y que recuerdo con simpatía.
>
> Dolors era aficionada a la pintura y creo que cursaba estudios en la escuela Massana. Yo comenzaba a descubrir un nuevo universo. Apareció el tema de Franco, es decir aparecieron los que decían que era un asesino, en el pueblo algunos no hablaban pues del dictador porque estaban bien con él y otros no lo hacían por miedo. Las reivindicaciones obreras, estudiantiles, la nova cançó y nuestro preferido Lluis Llach que tanta fuerza nos dio en aquellos momentos. Muy pronto Dolores y yo fuimos fichados por Salvador Escamilla en radio Bcn, para un programa de jóvenes artistas, periodistas… Esto ocurrió después de una entrevista que nos hizo Andrés Caparrós y de una pequeña anécdota con Castelló Rovira el cual llegaría a ser director de la emisora tras el cese de Andrés.
>
> Recuerdo a Fernando del Collado, tan importante hoy en el mundo de los medios de difusión: no tenía más de 13 o 14 años e iba con un magnetófono en bandolera, haciendo sus primeras entrevistas por la calle. Recuerdo a Marius Carol entonces principiante y hoy cap de comunicació del grupo Godó, y a tantos y entre muchos otros la que sería su futura compañera, Esther Lupestri, una creadora que ocupaba un espacio dedicado a música contemporánea y en especial al jazz y freejazz a quien Barcelona le debe en parte el amplio conocimiento que hoy se tiene de Miles Davis y otros jazzistas importantes.

El relato autobiográfico de Feliciano, nos sitúa en una época concreta de la historia y en una ciudad, Barcelona, donde se empezaba a respirar los aires de renovación y libertad tanto tiempo deseados. También nos sitúa en el inicio de su desarrollo profesional, académico y artístico que continuación iré desgranando.

Aproximaciones al Dadá y la "Pintura se Mueve".

En 1969 Feliciano fundó, junto con Mª Dolors Franquet "La pintura es mou". Esta experiencia, según sus autores, surgía de la necesidad de hallar una forma

de expresión total que integrase la música, la danza y el cine. Sus orígenes se sitúan en Radio Barcelona y de ella existe una extensa recopilación de prensa.

> Fue en radio Barcelona y a través de este programa que junto con Dolors, creamos el grupo "ser y ser" encargado de acercar a los asistentes al programa y al radio-oyente las experiencias artísticas del Dadá.

Está experiencia, su relación intelectual con el Dadaísmo, el momento histórico que reclamaba la disolución de barreras, llevó a Feliciano y sus compañeros a iniciar las primeras actuaciones en la calle. "La pintura se mueve" fue una exposición itinerante en la que hizo diversas incursiones en el espacio público, realizando recorridos con cuadros en las manos con la intención de acercar el arte a las personas anónimas de la calle. Así lo relata él mismo:

> Pronto tuvimos la necesidad de salir a la calle y así lo hicimos en 1971 cambiando nuestro nombre por "la pintura se mueve" compartiendo nuestra experiencia con radio Barcelona y dando origen a un movimiento artístico-pictórico del que da fe una abundante recopilación de prensa, organizamos nuestra primera exposición ambulante entre la Plaza del rey y Sant Felip Neri, no sin previa censura y después de una gran "penitencia burocrática"
>
> A este recorrido corto, atrevido y temerario siguieron otras experiencias más atrevidas si cabe. Los cuadros descansaron bajo el eslogan "si tu no vas al arte, el arte irá hacia ti", en puestos de pescado de la Boquería, penetraron en los descansos (entonces habituales) de teatros y cines, y en las puertas de fábricas y escuelas, en las Ramblas, en barrios, en iglesias durante las misas.

Como ilustración de esta "penitencia burocrática" he seleccionado el siguiente artículo:

BREVE HISTORIA DE UN PAPELEO

Sacar veinte cuadros a la calle

UNO le da la razón al británico profesor Parkinson: los funcionarios tienden inexcusablemente a la multiplicación del trabajo. Por ejemplo, cuando se plantea la posibilidad de que dos jóvenes artistas de aspecto inofensivo, llenos de ilusiones, quieran realizar una exposición itinerante —también inofensiva— por la calle, el papeleo burocrático les supone la friolera de siete meses. Siete meses puliendo instancias, llenando impresos, realizando visitas.

En resumen:

Dolores Franquet y Feliciano Castillo, 18 y 20 años pensaron ya hace muchos meses en la posibilidad de mostrar sus óleos y acuarelas al hombre de la calle Nada más.

—Queremos exponer para todos; no sólo para los críticos de arte y los entendidos. El arte es un medio de comunicación ¿Por qué aislarlo? Nos interesa mucho más el criterio estético del ciudadano normal que el del sector más experto, que puede monopolizar los criterios artísticos.

Barruntaron, con cierta ingenuidad entusiasta a cuestas, exponer sus pinturas en distintos lugares de Barcelona: centro, extrarradio, etcétera. Amigos suyos se ofrecieron para hacerles la propaganda «in situ», encartelándose a los hombres-anuncio y vistiendo pancartas en distintos idiomas.

—Ahora, con todos los permisos en la mano, podremos hacerlo. Será el primero de agosto, Expondremos un total de 20 acuarelas y óleos en San Felipe Neri y en la plaza del Rey, al pie del Tinell. Amigos nuestros vigilarán los cuadros y llevarán las pancartas. Otros repartirán unos pequeños folletos que indican todo lo que pretendemos: mostrar nuestra pintura; comunicarnos. Porque los cuadros que exponemos no están a la venta.

...Llevar las pancartas. Volvemos al papeleo inicial. Visitas al Ayuntamiento: orientación de Relaciones Públicas y visto bueno formación y Turismo: autorización del texto de los folletos. Hacienda: arbitrios de publicidad, que por fin quedaron en nada al no haber intención comercial. Delegación de Trabajo: «Eso de los hombres anuncio ¿no será pagado, verdad?» Concejalía de Distrito: permiso para exponer. Alcaldía de barrio, supervisión del anterior permiso. También Guardia Urbana, Jefatura de Policía y Gobierno Civil. «Todo el mundo muy amable —aseguran—. Les hizo gracia la antesala de Luis Miravitlles, donde dos visitantes discutían sobre la conveniencia de tutearlo o no.—«Es más coloquial; más amistoso...» —¿Y si lo toma por una falta de respeto?». Dicen que el delegado de Cultura, José Luis Sicart, les trató con una espontaneidad y simpatía excelentes. Y que el concejal del Distrito I ha sido quien más les ha ayudado.

Total, que en siete meses han recorrido casi todos los despachos oficiales de Barcelona. Para sacar veinte cuadros a la calle.

R. E.

CORREO CATALAN 20 Jul. 71 pag. 21

3 Sacar veinte cuadros a la calle El Correo Catalán 20/07/1971

Ilustración 1: Sacar veinte cuadros a la calle.

Esta propuesta, y las experiencias asociadas a ella, se podrían calificar de provocativas o ingenuas y se enmarcan perfectamente en los movimientos de "disolución territorial" de arte (Kaprow, 2007) para los cuales el arte no está en los objetos, sino en el uso simbólico que se haga de ellos. Kaprow habla del

"no-arte" al desproveer a los objetos del valor cultural previamente establecido. Así, la figura del "des-artista" resulta ser la que evidencia la profunda contradicción del estado de la cultura en las sociedades contemporáneas, incapaces de asignar un lugar específico a las formas de producción cultural (Kaprow 2007).

El Dadá, por otra parte, formaría parte de este "no-arte", introducido astutamente para poner en crisis lo valores convencionales y provocar respuestas éticas y/o estéticas.

La experiencia "la Pintura se Mueve" responde a una constante general del conjunto de las experiencias artísticas del grupo: cambiar las cosas y las personas de lugar, desubicarlas para provocar reacciones y cambios.

Nyaca: entre la vanguardia y el teatro político.

En 1971, y a pesar de las innumerables trabas burocráticas, Feliciano, Esther Lupestri y sus compañeros y compañeras crearon el grupo teatral Nyaca y estrenaron la obra "Vuelos Equinos":

> Junto con estas experiencias, se estrenaron, diferentes montajes en sala, la mayoría creados en colaboración con Esther Lupestri y compartiendo la dirección con ella. El primero fue *Vuelos Equinos*, estrenado el 13 de diciembre del 72, en la Peña Cultural Barcelonesa, institución de gran prestigio en aquellos momentos. Allí bailó por primera vez con nosotros Amelia Boluda, la que sería más tarde, tal como he comentado antes, creadora del Ballet Contemporani de Barcelona, y mucho, mucho más tarde, bailarina del grupo Bcn (Doble) Cia de Crei-Sants y su primera danza-terapeuta.

Nyaca podía considerarse un grupo "underground", influenciado por los movimientos vanguardistas y que produce un impacto político que, sus protagonistas, asociaban directamente a la actuación y manifestación en la calle y a las ideas de socialización del arte como vehículo de comunicación.

> Puede intuirse que el grupo de teatro NYACA fue un pequeño cabaret Voltaire. Era el tiempo de Rodamons N.G.T.I.U. (nuevo grupo de teatro universitario) que dirigía Frederic Roda, de Els Comediants, Els Joglars y Dagoll Dagom (con éste último compartimos el obligatorio examen del sindicato para llegar a ser actores profesionales...) Pero sin duda, NYACA fue el primer y único grupo de teatro underground no de Barcelona,

> sino de todo el Estado. Por aquella época nos visitaba, Living Theatre[117] con el que sin haber tenido contactos previos, teníamos muchas cosas en común. Los grupos de teatro provinciales franceses, de descentralización cultural, y en especial los de Occitania y Provenza, se aproximaban mucho a nuestras ideas de socialización del arte, ya que utilizaban como vehículo de comunicación, subvertir el orden establecido, descentralizar el poder, liberar la educación, en definitiva "cambiar el mundo".

Inicialmente, se trataba de un grupo formado por Esther Lupestri, Dolors Franquet, Enrique Benz, Beatriu Alabart, Montse Conill, Vicente Morales, Toni Longa y Feliciano Castillo que contó con algunas ayudas importantes y también con detractores.

> Tuvimos "aliados" esenciales en Ricard Salvat, José Mª Carandell, José Agustín Goytisolo, pero el tratamiento que la prensa dio a aquel movimiento fue muy desigual, sólo dependía de su pertenencia a la derecha o izquierda. Por manifestar nuestra oposición al realismo crítico, fuimos también censurados en su momento por la "Gauche Divine" así como por algunos periodistas de marcado talante estalinista.

Entre otras obras, en 1974 se estrenó *Zarrián* y, en 1977, *Caparra*. Sobre Zarrián, manifestaba Feliciano:

> El montaje de teatro *Zarrian* obtuvo su licencia de censura en 1974, y se estrenaría poco más tarde en el Ateneu Barcelonés de la calle Canuda. En realidad esta obra fue mi "tesina apócrifa" ya que trataba de las vivencias de un paralítico cerebral sin ningún tipo de comunicación verbal. Precisamente este montaje es uno de los varios que se realizaron también en la sala Villaroel y que en la publicación de su 25 aniversario sale reseñado. El cartel de propaganda decía exclusivamente "la parálisis cerebral es un grave problema en nuestro país", aludiendo evidentemente a otro tipo de parálisis. En una sociedad y un momento en el que se censuraban palabras o exclamaciones como "hostia", o bien había que eliminarlas del texto, o te obligaban a escribir la palabra sin "h" para diferenciarla de esta expresión. Nadie puede entender ni imaginar ahora como los actores… éramos especialistas en envolver y

[117] El Living Theatre (Teatro Vivo) es el grupo de teatro underground fundado por Julian Beck y Judith Malina en 1946 que más ha influenciado al teatro contemporáneo en todo el mundo. Según Hidalgo "El living Theater preconizaba la vida en comunidad, y con un pensamiento anarquista, la abolición de las figuras de poder dentro de esa comunidad. Estos ideales trasladados al terreno artístico, se traducían en "la eliminación de cualquier distinción entre papeles y competencias, empezando por lo que separa al líder y a sus seguidores y, en particular, al director y los actores (De Marinis 247). Se trataba de democratizar el proceso de creación en sus diferentes estadios, desde la concepción de la obra, hasta a puesta en escena." (Hidalgo, 1994:42)

vender nuestros productos. Esto se daba sobre todo en el preestreno ante el censor.

Tras las experiencias de calle y de *Zarrián* llegó *Caparra*, tuvimos varios espectáculos en la sala Màgic, se preparó *La Cantata de Santa María de Iquique*, entre otras obras. Tras un último viaje a Polonia para visitar a Jerzy Grotowski, en el que me encontré a uno de los actores y profesor de teatro más importantes de Catalunya: Pavel Rouba, el grupo desapareció definitivamente. Era la época de la Cubana. Pero todavía, y a los pocos años, Esther Lupestri, Eric Benz y yo mismo… añorados por el arte dramático, nos atrevimos a realizar un viaje póstumo por la franja sur y de Catalunya, con diferentes bolos sobre algunos montajes. Calaceite, Casas, Manresa… son algunos de los pueblos y ciudades que visitamos… En 1975 comienzo mi nuevo trabajo como profesor en la Escuela de Magisterio, ahora Facultat de Formació del Professorat.

NUEVA EXPERIENCIA TEATRAL DEL GRUPO NYA

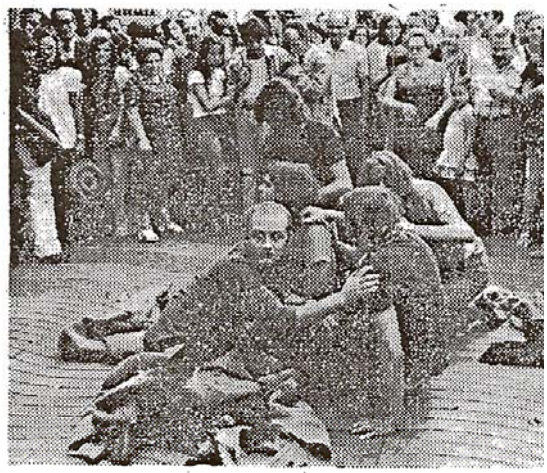
Una nueva experiencia teatral del grupo Nyaca se ha desarrollado durante la tarde de ayer en las calles de Barcelona. Varios jóvenes, utilizando unos sacos como único elemento escénico, han realizado diversas actuaciones en puntos de la ciudad: Ramblas-Canuda, paseo Nacional, Diagonal-Calvo Sotelo y paseo de Gracia, entre otros.

Las "representaciones", de una duración no superior a los siete minutos, tenían como objetivo descubrir las diferentes reacciones del público ante el espectáculo y provocar, a ser posible, su incorporación al mismo.

El grupo Nyaca viene realizando este tipo de experiencias desde hace cinco años. Siempre actuaron en la calle, salvo en dos ocasiones. En una de ellas presentaron en la Alianza de Pueblo Nuevo el espectáculo "Vuelos Equinos", que despertó gran interés entre el público. Recientemente actuaron también en la Sala Villarroel con el montaje de "Tarrián".

Las experiencias de Nyaca no quieren ser un "happening" folklórico, según manifestaron ayer algunos de los componentes del grupo a quienes les preguntamos por el sentido de su "representación". Por el contrario, pretenden utilizar un lenguaje teatral puro, político sin ser panfletario, aunque ajeno a los formalismos del teatro convencional. "Lo que quisiéramos —dijeron también— es que nuestras experiencias sirviesen de terapia callejera por la que la gente llegase a comprender el alto grado de incomunicación que existe en nuestra sociedad".

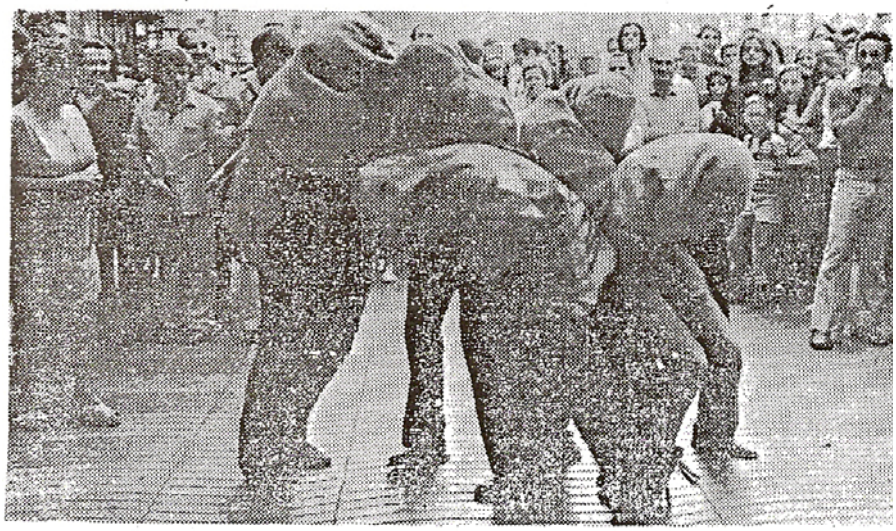
Para la preparación de sus espectáculos utilizan un laboratorio en el que la labor teórica se conjuga con la preparación física. "La calle —añadieron— nos sirve también como lugar de experimentación".



Estas experiencias de Nyaca tienen una difícil explicación desde puntos de vista exclusivamente intelectuales. Y esta es una de las críticas que los componentes del grupo han recibido por parte de quienes se han interesado por estas nuevas formas teatrales. Ellos, sin embargo, no se inquietan por esta apreciación y dicen que la única valoración admisible es la de las sensaciones. "Nos interesa que la idea se haga carne, presencia —terminaron diciendo— y que cada cual se forme sus propias ideas sobre lo que ha visto y sobre lo que el espectáculo le sugiere".

Para Nyaca, igual que grupos de teatro indepe principal dificultad está no integrarse en las cade ciales del espectáculo, gra su labor renovadora es da para el público interes teatro, incluso hoy, despu co años de trabajo. La de ayer tarde es, según ron, un nuevo intento d una manifestación cultura lle y que la creatividad se exprese dentro de unos de mayor libertad.

J.



(Fotos Sáenz G

31. Jul. 74 Diario

15	Nueva forma de expresión teatral del grupo Nyaca	Diario de Barcelona	03/07/1974

Ilustración 2: Nuevas formas de expresión teatral.

9.2. DIMENSIÓN ACADÉMICA-INSTITUCIONAL.

> 25: Jo he treballat en tots els ambits de l'educació especial a nivell de l'art i sobretot a nivell de teatre, pero si que vull que penseu que no sóc una persona que m'he dirigit especialment al món dels discapacitats, sinó al món de l'art i l'educació, ha estat una coincidencia, una pretensió secundaria el fet d'integrar, de projectar les meves idees artístiques al món de l'educació i, sobretot, al món de les persones amb discapacitat. Era la meva idea d'inclusió d'aquell grup de població en la nostra societat. Ara estic a la Universitat de Barcelona, a l'actual Facultat de Formació del Professorat.

Feliciano Castillo es, desde 1986, Catedrático de la Facultad de Formación del profesorado.

Su activismo en los ámbitos artístico-educativo y político se remonta a su época de estudiante de Pedagogía en la UB (se licenció en 1975), como él mismo narra, Ricard Salvat, Catedrático de Artes Escénicas de la Universidad de Barcelona, iba a tener gran infuencia en su desarrollo profesional desde el inicio de su vida académica:

> Siguiendo mis estudios de pedagogía (plan Maluquer) tuve la suerte de poderme matricular en materias de otras facultades, y en muchas ocasiones, nuestro grupo NYACA, realizó actuaciones experimentales en el patio de letras de la UB (central), en las clases de estética del profesor Jordi Llovet….Pero sin duda fue Ricard Salvat la persona que más influyó en mi conocimiento del teatro. No podía ser de otra manera, ya que siempre fue, reconocido como uno de los mejores directores de teatro y críticos de teatrales, y por su amplia dimensión como "tratadista" del arte dramático. Gracias a Ricard Salvat realicé mi tesis doctoral y también gracias a él y a su increíble generosidad, conocí en París a Ligoa Duncan hija de Raymoin Duncan y sobrina de Isadora Duncan, pude traducir algunos de sus textos pedagógicos y he podido generar una línea de teatro a favor de las personas con discapacidad. Línea que no es de mi agrado llamar teatro social, ya que por definición todo teatro es esencialmente, positivamente o negativamente, social.

Cuando empezó su labor como profesor en la Universidad, tenía ya una intención muy determinada y coherente impregnada de los movimientos sociales de la época:

> Mi atención se dirige a fomentar el trabajo corporal, y a desarrollar técnicas corporales, teatrales en algunas materias que poco a poco se adaptan a los problemas y dificultades de los niños con discapacidad. Se crea la primera especialidad en Educación Especial del Estado Español, en una época en que no habían cesado las dificultades ni las dependencias centralistas. Organizo en la Escuela, la Cia "El Brazo Incorrupto", nombre que Vicente Morales, antiguo actor de Nyaca, siempre había querido dar al grupo, añadiendo "de Santa Teresa de Jesús". Yo lo creí excesivo, por ser mi ingreso muy reciente, por el talante de algunos catedráticos y por las dinámicas que allí encontré.
>
> Esta gira, cuyo objetivo fue colaborar en las manifestaciones a favor de la libertad dels Joglars, repleta de problemas y dificultades, a veces burocráticos y policiales, nos sirvió también para conocer diferentes escuelas normales y escuelas infantiles. Descubrimos que "la moda" de la psicomotricidad que había llegado recientemente a Barcelona de la mano de Auconturier y Lapierre, y que -por cierto- era poco o menos conocidos en Francia, se "enfrentaba" con otras líneas de trabajo corporal, más naturalistas y más integradas en el currículum escolar, pero evidentemente Catalunya ya había olvidado gran parte de su patrimonio cultural artístico y educativo de tiempos pasados, y se dedicaba a pagar y a endiosar a los "innovadores de allende las fronteras".

Entre las múltiples actividades académicas y profesionales de Feliciano, desde el año 77, he seleccionado a modo ilustrativo las que me han parecido más representativas:

- Profesor del equipo fundador de la especialidad de Educación Especial de la Escuela de Formación del Profesorado (1977).
- Organizador de la primera semana de cine científico en Pedagogía Terapéutica (1979).
- Organizador exposición barreras arquitectónicas en colaboración con el Consejo de Europa y el Foyer de Strasbourg (1980).
- Organización, junto a compañeros y compañeras de la especialidad, de las "Jornadas de Educación Especial" (UB) (1981).
- Organización de las Jornadas "La integración del niño minusválido" en colaboración con ECOM y el Ayuntamiento de Barcelona. (UB) (1983)
- Exposición de Artes Plásticas "la Expresión Humana" UB) (1984).
- Socio Fundador de la Sociedad de psicopatología de la Expresión. (1985).

- Director del postgrado de Educación Especial. E.U. Formación del profesorado (1986-88, 1997-98).
- Responsable en España del Erasmus "Educación Especial multicultural" en colaboración con las Universidades de Ámsterdam (Holanda) y Olderburg (Alemania) (1988-89).
- Exposición europea de arte sin barreras BCN Europa Arts 92 (UB) (1992).
- Organizador y Director del primer Máster en Arte-terapia del Estado Español: Mediación terapéutica Corporal: Arteterapia y Dramaterárpia, junto a Paco Escudero, (UB) (1993-96).
- Colaborador en la organización de "Máster per la formazione professionale di operatori in educazione al teatro in ambito scolastico ed extraescolastico". Università de Bari (Italia). (1999-2000).
- Director del programa "Para la integración de las Estudiantes Discapacitados en la UB". Vicerrectorado de la Comunidad Universitaria. (UB) (1999-2000).

Feliciano ha participado en múltiples congresos y actividades, no siendo una de ellas la publicación sistemática de libros. Este hecho lo atribuyo a su intensa actividad en proyecyos que no tenían cabida dentro de la Universidad como institución.

En este sentido, Feliciano Castillo introduce una serie de preguntas que sirven para encuadrar el tema de "otras sensibilidades" en la Universidad. Creo interesante darle la palabra:

> Como ahora oigo muchas veces en la Universitat de Barcelona, "es un artista", "esto que lo haga Feliciano Castillo, que es un artista", "claro, es un artista"… ¿No ejerce la cultura universitaria una prolongada y renovada censura sobre otras sensibilidades? ¿Sobre otros lenguajes, otras formas de entender la educación? ¿No es nuestra lejanía e incultura el mayor entorpecimiento del desarrollo, del cambio, de la innovación? "¡Etiqueta, coloca, calla, cobra y vive!"
>
> Cabría preguntarse por qué nuestra facultad ha olvidado su pasado, si es que lo conoce, y no recuerda las influencias de la escuela Moderna. La Escuela normal Mixta del Estado y la Generalitat, tantas y tantas experiencias de las que Catalunya fue pionera en Europa. Tantos contactos y proyectos realizados con los mejores pedagogos, artistas.
>
> Cabe preguntarse el motivo de que nuestra facultad no haya desarrollado un buen proyecto de arte y pedagogía, y máxime teniendo en cuenta que existen departamentos de didáctica

> "presuntamente" artística: didáctica de las Artes visuales y plásticas, Didáctica de la expresión musical y corporal.
>
> Cabe preguntarnos sencillamente por qué el teatro no ha tenido un lugar en el mundo del profesorado y, por ello, en el mundo de la escuela. El teatro, la danza, las artes escénicas, sería más apropiado decirlo así.

Posiblemente la experiencia más importante para Feciliano fue Crei-Sants y la clasifica como desinstitucionalización en el seno de una institución que no acabó "devorándola", pero sí haciéndola desaparecer. (1977-1978 – 2001-2002).

> "Crei-Sants une a través de una misma demanda a las instituciones administrativas catalanas con la universidad, desde el espíritu "latente" de abrir la U.B. a la ciudad. Pero por eso la lucha de Crei-Sants, siguiendo el ejemplo de "Marco Cavallo" en Italia, es una de las primeras experiencias de desinstitucionalización dinamizada por Franco Basaglia." (F-1).

La Educación Especial y la experiencia Crei-Sants[118].

De la mano del profesor Feliciano Castillo junto a un grupo de profesores se creó en 1977-78 el centro Crei-Sants[119] (Centro de Recursos Educativos y de Investigación del barrio de Sants) como un servicio destinado a personas con diferentes tipos de handicap[120]. Desde su inicio fue patrocinado por la Universidad de Barcelona y en convenio, a partir de 1991, con la asociación Cova de l'Aire (Asociación de Investigación en Recursos Expresivos).

Crei-Sants nació en el barrio de Sants como un Centro de recursos educativos abierto y gratuito que la Universidad puso al servicio del barrio, de las escuelas, a través de la antigua l'Escola Universitaria del Professorat d'E.G.B.

Nació de dos tipos de necesidades:

- La mejora de la formación del profesorado.

[118] Comentario de la autora: Algunos de los nombres que figuran en este apartado de la tesis doctoral son ficticios, por no disponer de la autorización expresa para su utilización

[119] El nombre Crei-sants alude al Centro de Recursos de Educación, que además investiga, arraigado en el barrio de Sants. El nombre, además, tiene connotaciones poéticas ya que se aproxima al "créixens" que es una hierba fresca y natural que solo crece en ríos de agua pura, sin contaminar.

[120] Feliciano Castillo utiliza los términos "con discapacidad" o "handicap" ya que éstos siempre hacen una referencia "en relación a", mientras que el término "discapacitado" deja entrever su imposibilidad en cualquier ámbito. Es congruente con la filosofía de Crei-Sants, ya que la problemática del sujeto no atañe sólo al individuo, sino al individuo en relación a un contexto social determinado. Así, si se traduce el término como desventaja, siempre se tendrá que concretar "desventaja respecto a" y, fácilmente, se podrá determinar su origen social.

- La situación de las escuelas y familias del barrio que no facilitaban la integración de niños y niñas con diferentes tipos de discapacidad.

El objetivo de este centro fue la investigación de nuevos recursos expresivos y artísticos-creativos, beneficiosos para la vida de las personas con ciertas discapacidades. Intentaba prevenir cualquier tipo de exclusión y favorecer la integración social en un clima de libertad y de conciencia personal.

Orígenes del proyecto:

- El proyecto nace de la especialidad de Pedagogía Terapéutica.
- El proyecto se propone como un método de trabajo de estrecha colaboración multiprofesional que desarrolle de manera simultánea e integrada las diversas experiencias de las áreas de la sociología, el lenguaje, el trabajo corporal, la música, la danza, el arte y los recursos audiovisuales y de investigación.
- El Centro se articula como una fórmula de Universidad abierta en contacto directo, no sólo con los alumnos, sino también con las escuelas, las familias y las instituciones del ámbito que se enmarca en el barrio de Sants.

Adaptado de la introducción de Carlos Martínez Shaw. Vice-rector d'Ordenació acadèmica (Escoles Universitàries en Castillo, 1985)

Inicialmente, el objetivo fundamental del centro era la investigación y aplicación de nuevas metodologías y técnicas educativas y, más específicamente, el desarrollo de programas individuales y colectivos en el campo de la Educación Especial (Castillo, 1985:18). Pero posteriormente, como se va reflejando en el desarrollo del presente apartado, el efecto de las actividades del Centro y la composición del grupo de teatro, sobrepasó en creces los objetivos iniciales convirtiéndose en un verdadero movimiento social artístico-educativo[121].

Los objetivos iniciales fueron:

[121] "Movimiento", en este texto, adapta la concepción clásica de Touraine detallada por Castells (1997) en la que afirma que los movimientos sociales lo son si tienen un proyecto de futuro que conjuga los intereses particulares de grupo con intereses generales de la sociedad, si quiere superar las relaciones de dominación y defienden principios de igualdad. Otro aspecto de la concepción de movimiento determinada por Castells (1997) hace referencia a la visibilización e incorporación en espacios públicos de colectivos que han estado silenciados o invisibilizados.

- ⇒ Contribuir a la mejora de la formación de las maestras y maestros a través de la investigación y la aplicación de nuevas metodologías y técnicas de trabajo.
- ⇒ Participar en la especialización y el reciclaje de los maestros y maestras de Educación Especial y Pedagogía Terapéutica.
- ⇒ Construir un referente en el barrio para el trabajo educativo con niñas y niños, maestras y maestros y familias.
- ⇒ Desarrollar programas para la prevención de las dificultades de los escolares y cualquier tipo de imaginación.
- ⇒ Colaborar con los otros servicios existentes o futuros del barrio.

Castillo 1985

La experiencia de Crei-Sants, como dice su fundador, no fue una experiencia original y la aportación principal es su concreción y puesta en marcha salvando los problemas de su implantación y desarrollo:

> "Crei-Sants es una nueva forma de entender la educación la formación de profesores. No es una experiencia original, su valor radica exclusivamente en que es una experiencia que se ha llevado a la práctica, salvando inmensos problemas, muchos de los cuales son comunes a los problemas que todo maestro encuentra, cuando intenta conseguir una educación de calidad sin perder su propia personalidad y su dignidad profesional." (Castillo, 1990).

Recorrido por la historia de Crei-Sants.

El contexto educativo del nacimiento de Crei-Sants viene determinado por la Ley General de Educación de 1.970 y el nacimiento de la Educación Especial y la Pedagogía Terapéutica dentro de los estudios de Educación.

1977	En el B.O.E. de 25 de junio se ofrece la posibilidad de crear la especialidad de Educación Especial en las enseñanzas de maestros.
1978	Se inicia el primer curso de la especialidad. Equipo de profesores: Carmen Busto, Mercè Pallejà, Feliciano Castillo, Angel Forner, Montserrat Costa y Caterina Lloret

Tabla 41: Crei-Sants y la educación especial.

Crei-Sants no fue una persona, no fue un departamento, fue desde el punto de vista legal un servicio científico-técnico de la Universitat de Barcelona, no adscrito únicamente a la Facultat de Formació del Professorat, sino a toda la División V[122] de Ciències de l'Educació: Pedagogía, Psicología… que colaboró con otras

[122] La Universidad de Barcelona estuvo dividida en cinco divisiones: División I: Ciencias Humanas y Sociales; División II: Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales; División III: Ciencias Experimentales y Matemáticas; División IV: Ciencias de la Salud; División V: Ciencias de la Educación, hasta el curso

Divisiones y fue integrado, durante su existencia, por decenas de profesores durante su existencia, cada uno con su cultura, su profesión y su "forma de hacer pedagogía", en este caso terapéutica.

> "Crei-Sants fue un servicio de ayuda al barrio y, por extensión, a la ciudad o ciudades del entorno de Barcelona para que niños/as en general, y especialmente los que padecían algún tipo de discapacidad, mejoraran su vida. Mejorar la vida significa muchas veces cambio, y cambio significa muchas veces lucha." (F-1-1).

El nacimiento de Crei-Sants, como he comentado, responde y a la creación de la especialidad de Educación Especial en la Escuela de Maestros de Sants y es congruente con ella. Cabe diferenciar diferentes épocas:

Cronología: momentos claves de la historia de Crei-Sants
1ª Nacimiento, podríamos decir "ideación". 1977-78.
2ª Inicio del trabajo, apertura al ciudadano/a. 1981-82.
3ª El viaje a Italia y la relación con algunos movimientos antipsiquiátricos europeos. Supone la aceptación de una filosofía conjunta, la incorporación de artistas y la inauguración de actividades didáctico sociales. 1983.
4ª Primer cierre del centro. 1990.
5ª Reapertura tras el viaje a Dublín. Nace la Cía. de teatro BCN Doble. Premio internacional de creatividad y creación de la Asociación Cova de l'Aire. 1991.
6ª Cambio de espacio. Año 1995-96.
7ª Proyecto "Marín" "para la mejora de la vida del estudiante universitario con discapacidad", y cierre definitivo. 2002.

Tabla 42: Momentos clave en la historia de Crei-Sants.

La primera etapa de Crei-Sants reúne a un grupo de 8-10 profesores, como cuerpo fundamental y otros 20 como voluntariosde diferentes áreas de conocimiento y que habían organizado la especialidad de Educación Especial en la Escuela Normal (actualmente Facultat de Formació del Professorat). La mayoría fue formada en la U.B., realizó estudios de Pedagogía y Psicología como en el caso de Feliciano.

> "Llegábamos a la Escuela de Magisterio aportando nuestros currículums personales, nuestros trabajos y experiencias de carrera, nuestras prácticas, nuestras tesinas, y pocas, pero algunas publicaciones." (F-8).

2001-2002. La División de Ciencias de la Educación fue creada en los estatutos de la UB de 1985, siendo rector J.M. Bricall.

Les unía la perspectiva psicoanalítica, un gran interés por el mundo de la psicopatología, y sobre todo la atención, como diría Mercè Pallejà[123], en el contexto de la creación de la especialidad de Educación Especial a dos tipos de demandas, una profesional y otra social. Los maestros con vocación para la Educación Especial no tenían la oportunidad de cursar estudios, desde que en el 36 el franquismo eliminara el Pla d'Estudis de l'Escola Normal Mixta de l'Estat i la Generalitat, y, por lo tanto, los padres de niños/as con discapacidad no encontraban escuelas adecuadas para sus hijos ni maestros preparados para atenderlos dentro de la escolaridad ordinaria.

Toda la documentación consultada me lleva a pensar que esta nueva especialidad no fue fácil de introducir, dadas las dificultades propias de los tiempos postfranquistas. El profesor Castillo comentaba en 1985:

> "Vam començar tot esperant un canvi del Pla general d'Estudis que ens oferís una millor integració, però en l'actualitat la nostra desconfiança és gran perquè no sembla que se'ns tingui en compte. (..) Un altre problema que ens ha afectat és el que ha suposat lluitar per aconseguir una planificació coherent i, per tant, la supressió dels cursets de Pedagogia Terapèutica que organitzava el M.E.C. i que actualment han estat assumits per la Generalitat. (..) Fem constar que, tenint en compte l'elevat pressupost econòmic que ha acompanyat la convocatòria dels cursets, la nostra Especialitat no ha rebut cap ajuda ni subvenció oficial, com tampoc cap pressupost específic que ens ajudés en la nostra tasca de normalització i qualificació de la formació dels mestres en l'educació especial. "(Castillo, 1985:12).

El Plan de Estudios de Educación Especial fue el primero del estado y se inició incluso antes de ser autorizado por el Ministerio en Madrid y por la Generalitat en Catalunya. El profesorado consideró importante la creación de un centro de recursos que, entre otras cosas, aproximara el mundo de la escuela al mundo de la universidad y siguiera formando a sus trabajadores, los maestros, y a los estudiantes de la Escuela Normal, hecho que generó un debate social (ver documentos prensa P-27 y P-28).

Paralelamente al desarrollo de la Educación Especial en la Universidad, el Centro Crei-Sants iniciaba su andadura que duraría más de veinte años y que genera-

[123] Mercè Pallejà y Feliciano Castillo realizaron una investigación sobre la situación de la Educación Especial en Catalunya. En 1977 fue presentada en las "Jornadas de las Escuelas Normales", en Oviedo, y constituyó la primera referencia existente sobre la creación de estos estudios.

ría, en parte de los implicados, un cambio de percepción y concepción de la docencia:

> "El reto que nos hemos planteado -explica Feliciano Castillo- profesor de Pedagogía Terapéutica y coordinador del centro- es que las experiencias que realicemos en Crei-Sants se transmitan bien a nuestros alumnos y esto significa un cambio de dinámica en nuestras clases, es decir, pasar de una clase de tipo informativo verbal a una clase experimental." (p-43)[124].

Se percibe que fue un momento cargado de ilusiones, de trabajo colaborativo, de reivindicaciones políticas como queda reflejado en la siguiente cita:

> "Aquel momento fue un tiempo de producción y aprendizaje intenso. Mientras Caterina Lloret y José Mª Rotger realizaban un estudio prospectivo del barrio para conocer la situación del mismo, sus necesidades… y para intentar en todo caso no duplicar esfuerzos, los profesores redactábamos las primeras líneas de nuestros objetivos, aprendíamos a trabajar en grupo, buscábamos locales en el edificio, motivamos a las "autoridades académicas" y realizábamos listados largísimos de reivindicaciones, educativas y sociopolíticas, junto con nuestros estudiantes. "Ningún niño sin escuela, ningún maestro sin trabajo". (F-10).

Nacen asimismo las primeras experiencias didáctico-sociales (una vez que se da por finalizada la Semana de Cine Científico que hasta aquel momento había organizado la especialidad de Educación Especial) que suponen también un cambio metodológico.

El segundo momento de CREI-SANTS. Se comenzó a trabajar con siete niños/as del barrio alguno de ellos sin escolarizar y otros de la escuela de prácticas anexa mediante pequeñas intervenciones destacando un gran interés por el cambio y la innovación en la formación de los futuros maestros y maestras:

> "¿Qué mejor que los futuros maestros aprendieran de los propios niños, a través de sus profesores mientras, al mismo tiempo, les ayudaban?" (F-22).

[124] La citación literal de contenidos de la prensa no significa un acuerdo tácito ni de la doctoranda ni de los protagonistas de la experiencia.

En este momento comenzó gran parte de la actividad que caracterizaría al centro y que sería el inicio de su posterior apertura internacional.

> "Intentando ser congruentes con la especialidad y con nosotros mismos, se crearon los primeros talleres y actividades: psicomotricidad, expresión corporal, logopedia, talleres de lectura, escritura… Organizamos las primeras sesiones clínicas, su dinámica y su método, las primeras formas de evaluación y diagnóstico que preferimos llamar conocimiento del niño/a, las primeras actividades con las familias, la relación con las escuelas." (F-13).

Surgieron las primeras reflexiones sobre cuestiones éticas que acompañarían toda la vida del proyecto:

> "Nacieron también, entre otros muchos, los primeros problemas deontológicos. ¿Era ético observar a los niños/as detrás de un vidrio bipolarizado, trabajar con hijos o familiares de profesores o trabajadores de la universidad…? Nacieron las primeras necesidades y las primeras demandas a la Universidad." (F-15).

También en esa época se iniciaron los primeros contactos internacionales a través de Mª Dolors Macarulla que facilitó la participación en la ATEE[125] -*Association of Teacher Education in Europe*- y a través de Caterina Lloret que el año 82 contactó al grupo con diversas organizaciones francesas que se disponían a realizar un congreso, sobre cultura y discapacidad, en Marsella (Vitrolles).

> "Vinieron a visitarnos y les interesó nuestra forma de trabajo. Además necesitaban un "partenaire" mediterráneo para poder completar la lista de participantes y optar por la subvención del Ministerio X, y esto me llevó en poco tiempo a Francia, donde participé explicando más lo que queríamos conseguir que lo que habíamos realizado. (F-2-au).

Principios pedagógicos-estéticos de Crei-Sants.

La entidad se nutrió de distintos profesionales y a partir de los inicios de la década de los ochenta[126]incorporó profesionales de las artes plásticas y escénicas. En ese momento se fragua lo que ha sido su identidad en el marco socioeducativo: un modelo contextual y ecológico para la educación de los niños y niñas,

[125] Ver apartado Crei-Sants y Europa, pág. 299.
[126] Coincidiendo con el regreso de su primer viaje a Italia donde conoce a F. Rotelli.

maestros y maestras y escuelas del barrio de Sants en Barcelona que se especializa en sujetos que presentan alguna discapacidad.

El proyecto Crei-Sants partió de una estrecha colaboración multiprofesional e interdisciplinar y desarrolló de forma simultánea e integrada diversas experiencias llegas de la psicología, el lenguaje, el trabajo corporal, los recursos audiovisuales, la investigación y el arte con una metodología transdisciplinar.

Desde el principio se aceptó la norma de que cada "elemento" integrado de Crei-Sants pudiera llevar a cabo su propia producción, y presentarla en los foros adecuados o especializados libremente bajo su responsabilidad y firma. Se recomendó que para que un trabajo obtuviera mayor "peso colectivo" los profesores, artistas, grupos y talleres hicieran sus propuestas en asamblea de modo que si había acuerdo y se asumía colectivamente, además del profesor, grupo o taller, podría figurar Crei-Sants en la autoría. Por último, se recomendaba que los trabajos incorporasen una breve introducción sobre lo que significaba el centro –es decir, su misión, su historia, su filosofía y sus actividades para que los oyentes o lectores pudieran contextualizar el contenido de lo explicado o relatado.

Es conveniente decir que el grupo humano de Crei-Sants estuvo integrado por más de trescientas personas si tenemos en cuenta profesores, estudiantes de prácticas de varias facultades, padres y escuelas y, los más importantes, los 40-50 niños/as que eran la esencia del servicio, la esencia del centro.

Los presupuestos pedagógicos que reunía Crei-Sants abarcaban desde las tesis de Freire hasta la visión de la teoría educativa de carácter vigostkiano en una vertiente psicológica de carácter sistémico-dinámico. Esta fundamentación del corpus metodológico y del conocimiento no hace sino resaltar todo la solidez de las áreas educativas, creativas y artísticas como finalidad del programa de la entidad. Teniendo como eslabón final la consolidación de Crei-Sants y, posteriormente, de la compañía profesional BCN (Doble) (Ojeda, 2002).

Desde esta perspectiva pedagógica, la incorporación de las propuestas estéticas y artísticas abarcaban desde el Teatro de Laboratorio grotowskiano dedicado a la formación de actores y métodos teatrales, hasta otros territorios del arte en que se siguieron los principios originales del Dadá incluso con diversas actualizaciones. También se introdujeron experiencias y técnicas de los últimos "ismos" como la "Action Painting" o proyecciones en la sociedad a través diversas

manifestaciones teatrales e instalaciones plásticas. Siempre existió un trabajo creativo multiprofesional y transdisciplinar que transitaba hacia la línea poesía visual.

Esta estructura comprendía hasta cinco áreas en la formación: Taller del Objeto; taller de Diseño, volumen y Construcción; taller de Expresión sonora: música y musicoterapia; taller de danza y danzaterapia y taller de formación del actor. Según se puede ver, el contexto educativo o artístico desde su ensamblaje con la línea terapéutica pasa por un análisis comparativo entre la sociedad y el arte que pueda tener un interés para el educando al ofrecerle un programa integrado de corrientes innovadoras de las correspondientes disciplinas artísticas. No se trataba de potenciar una academia obsoleta sino de estar en sintonía con el ser humano integrado en la sociedad contemporánea. De ahí que Crei-Sants se defina como un proyecto ecológico y contextualizado.

Crei-Sants y el espacio: metáforas de una historia.

Crei-Sants se ubicó en la Escuela de Maestros de Sants, *Escola Universitària del Professorat d'E.G.B*. en la calle Melcior de Palau 140, del barrio de Sants.

La Dirección del Centro, que en aquel momento ocupaba Maria Dolors Macarulla, permitió a Crei-Sants trabajar en la capilla.

> "Nos unió muchísimo encontrar un espacio, que no sería otro que la capilla de la Escuela Normal, donde antiguamente se celebraban algunos actos religiosos, y se casaban "hijos/as de profesores" con novios "alféreces provisionales". (F-1-27)

> "Hubo que desacralizar el altar, guardar los santos e imágenes… pero eso sí, el parquet de que gozaba el suelo, junto con los primeros materiales, juegos, música y tocadiscos de nuestras casas, cortinas de nuestros vecinos, nos dotaban de una habitación única pero suficiente para comenzar a trabajar. Desde el principio se valoró mucho la proximidad del salón de actos y uno de los gimnasios, donde ya veníamos realizando numerosas actividades con el alumnado." (F-1-27).

Mª Dolora Macarulla comentaba así su relación con Crei-Sants en aquellos tiempos:

> 26[127]: La meva relació amb Crei-Sants ha estat des de dues vessants, una vessant que és d'autoritat acadèmica que en un moment donat esdevé de fet una petita lluita perquè perquè esdevingués aula una cosa que havia estat consagrada com altar, jo no sóc pas una menja capellans, però vull dir que va ser tota una gestió que va ser difícil.

Esta circunstancia provocó un problema: las amenazas de grupos de ultraderecha, de grupos religiosos católico-radicales.

> 27[128]: Eres i ets una persona molt valenta per que me'n recordo, i perdoneu, que inclús havies arribat a tenir amenaces de mort d'ultradreta quan varem inaugurar el local de Crei-Sants i ella va frenar un grup de sis o set persones que venien al despatx i després vaig entrar jo i et vaig dir "gracies, eh?" sé el que ha passat. Una dona molt valenta.

Cabe destacar que el momento histórico en el que ocurrían estos hechos era de inmunerables cambios y gran agitación coincidiendo, además, con la ley del catalán y la ley sobre la coeducación como recuerda de nuevo Mª Dolors Macarulla:

> 26: En un moment donat vaig esdevenir directora de la Normal amb un govern que en diríem bipartir, va ser una època bastant curiosa, fins que el senyor que era de l'altre part del bipartit va dimitir i el Dr. Badia va enviar un motorista i aleshores vaig estar compromesa amb el claustre constituent, els estatus que es van fer per la Universitat i de tota aquesta època destacaria unes quantes coses sense voler-vos cansar; va ser important la llei del català, va ser important la coeducació, tot amb anècdotes que són bastant divertides, inclús em volien pegar i després també van ser importants les obertures a fora.

Posteriormente, como recojo en el relato de F. castillo, se van dando una serie de circunstancias relacionadas con el espacio entre las que destaca la propuesta de cambio de ubicación coincidiendo con el traslado al Campus Mundet[129]:

> "La voluntad de la UB, de los decanos de Pedagogía, Formación del profesorado, del ICE de constituir un campus que nos reuniera en un mismo espacio, se iba a conseguir muy pronto. El Dr.Bricall[130] estaba preocupado por el futuro de Crei-

[127] Esta afirmación fue realizada por Mª Dolors Macarulla directora de la Normal en esa época.
[128] Esta cita hace referencia a Mª Dolors Macarulla.
[129] En los años 90 del siglo pasado, los estudios de Pedagogía, Magisterio, Educación Social y psicología de la Universidad de Barcelona (recientente también Trabajo Social) se trasladaron a su actual dirección en el Campus Mundet: Passatge Vall d'Hebrón 171.
[130] El Dr. Bricall, catedrático de Economía Política, fue rector de la U.B. entre 1986 y 1992.

> Sants, pero por la causa que fuera, al final de la entrevista quedamos de acuerdo en que pasara lo que pasara Crei-Sants nunca desaparecería del barrio. (F-1-69).

> "La llegada del Rector Antoni Caparrós[131] no supuso un cambio en los "pactos verbales" con el Dr. Bricall, en cambio, se nos pusieron dos condiciones para la permanencia en la C/Melchor de Palau 140 de Sants. La 1ª sería que se organizara otro servicio parecido más o menos en hogares Mundet nuevo espacio de las enseñanzas de Educación y Psicología y que abandonásemos el espacio que ocupábamos para cederlo a la biblioteca de la Escuela de Blibliotecomia que iba a llegar al edificio. A cambio el rectorado nos ofrecía ocupar un espacio nuevo, aprovechar el jardín anexo y dotarnos de mejoras materiales. Es evidente que no podíamos negarnos." (F-1-70).

Se realizó el cambio físico y Crei-Sants contó con un centro totalmente nuevo pero sus actividades, debido a diversos problemas que posteriormente se analizan, desaparecieron pronto.

La Universidad sale a la calle: Crei-Sants, barrio, ciudad, comunidad.

> "La universidad-dice[132]- no debe ser la torre de marfil de los sabios, sino abrirse a la sociedad, y este proyecto puede ser un buen ejemplo." (p-38)[133].

Crei-Sants parte de un afán de apertura de la Universidad a la sociedad promoviendo las relaciones de sus Facultades con los servicios de base del barrio y con sus diferentes instituciones.

Inicialmente Crei-Sants ofrecía al barrio la posibilidad de ayudar a cubrir una atención especializada integrada en la red de servicios existentes y a los futuros maestros y maestras nuevas oportunidades para su formación, así como un contacto continuado con la práctica educativa y la actitud investigadora (Castillo 1985).

En la revista Inusual, nº 41 de 1992, se afirmaba:

[131] El Dr. Caparrón, Catedrático de Psicología, fue rector de la U.B. desde 1994 hasta su muerte en 2001.
[132] Se refiere a Feliciano Castillo en el contexto de una entrevista.
[133] Artículo "Un centro pedagógico atenderá en Sants a niños difíciles." publicado en el Noticiero Universal el 18 de febrero de 1985.

> "fue precisamente uno de nuestros objetivos fundamentales – abrir la Universidad a la sociedad- el que poco a poco nos ha llevado a investigar nuevas alternativas terapéuticas, a través del Arte y la Creatividad. Hablamos de apertura "física" y "cultural". "Física" en el sentido de posibilitar la entrada y salida de personas, de adecuarnos a las autenticas necesidades sociales al tiempo que esta adecuación nos hace aprender y modificar nuestro modelo. "Cultural" en el sentido de que existe la pretensión de crear cierto equilibrio entre el mundo del arte y el mundo científico. Mundos histórica y aparentemente lejanos y hasta contradictorios."

De igual modo el barrio de Sants contaba con una serie de servicios y recursos así como de asociaciones y colectivos de diferentes profesionales que podían integrarse en una tarea de formación complementaria a l'Escola de Mestres que, al mismo tiempo, revertía favorablemente en el barrio.(Castillo, 1985).

Un constante objetivo de Crei-Sants fue el de sensibilizar a la sociedad: promovió múltiples campañas contra las barreras arquitectónicas. Y, por su elevada implicación, recibió en 1989 una distinción a la mejor asociación no gubernamental del barrio.

Comunicacions. Nº 52 Abril 1996 113

Campanya *Per aquesta porta hi entrem tots*

Aprofitant que l'Organització de les Nacions Unides ha declarat enguany l'any internacional per a la no exclusió, el centre Crei-Sants de la UB desenvoluparà una campanya al barri de Sants durant tot el mes de maig per afavorir la integració laboral de les persones amb algun tipus de discapacitat. Constarà de diverses accions i vol conscienciar la petita i mitjana empresa, comerços i serveis sobre la integració laboral de persones amb disminució i generar en els diversos àmbits de la societat, una visió objectiva i optimista sobre aquesta problemàtica.

El centre Crei-Sants de la UB és un servei d'ajut a persones amb diferents tipus de discapacitat, integrat en la Divisió de Ciències de l'Educació de la UB. Va ser creat l'any 1982 amb l'objectiu de coordinar la investigació i la docència i està dirigit pel catedràtic del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Feliciano Castillo.

Ha editat 6.000 cartells, la meitat amb l'eslògan *Per aquesta porta hi entrem tots* que es distribuirà entre els establiments del barri, als centres de la Divisió V del Campus Vall d'Hebron i a diverses associacions. L'altra meitat, amb la frase *Establiment sense exclusió social*, es distribuirà entre els establiments del barri per conscienciar sobre la necessitat de ser accessibles a tothom. També remetran un escrit als mitjans de comunicació per convidar els còmics espanyols a no utilitzar humorísticament la gent discapacitada en els seus espectacles; es farà una experiència a l'Escola de Formació del Professorat de Sants i al campus Vall d'Hebron per fer reflexionar els alumnes i membres de la comunitat universitària sobre el concepte de "bona presència" i la càrrega excloent que comporta; s'inaugurarà una exposició el 20 de maig al hall de l'Escola de Formació del Professorat de Sants, amb fotografies fetes per nens dicapacitats; i s'estrenarà l'obra de teatre *Magret de Magritte* per part del grup BCN (DOBLE), de la qual en formen part gent amb diferents tipus de discapacitat.

113 Campanya Per aquesta porta hi entren tots Comunicacions Abril 1996

Ilustración 3: Per aquesta porta hi entren tots

Estas experiencias tienen su origen en otras creaciones y movilizaciones realizadas por Feliciano anteriores a Crei-Sants: el grupo de teatro Nyaca, el movimiento de "la pintura se mueve", las primeras experiencias "undergrounds" y el viaje a Francia por el encarcelamiento dels Joglars, como él mismo relata:

> "Así que "Brazo Incorrupto"[134] tuvo su estreno público en una turné que se realizó en Francia (Occitania y Pirineos Orientales) para pedir la libertad de Joglars por el caso de *la Torna*. Boadella estaba en París, y en contacto con una de nuestras actrices. Arnau Vilardebó, que en varios montajes nos había ayudado formando actores, se encontraba con sus compañeros en la cárcel. Con él estaban Andreu Solsona, contrapariente mío, al que no obstante conocería mucho más tarde, y que colaboraría en Crei-Sants y Gloria Rognoni, a quien la vida le ha llevado a dirigir la Cia de Femarec… Recorríamos con una obra sobre la tortura titulada *llibertat d'expressió*, plazas, calles, valles y carreteras de Colliure, Persignan, Foix, Albi, Narbonne y Beziers…"

Crei-Sants y Europa.

Durante el tiempo en que el Centro estuvo en funcionamiento se produjeron múltiples relaciones con instituciones y universidades europeas. Posiblemente las actividades de CREI-SANTS eran más conocidas en el extranjero que en nuestro país.

Se realizó el primer Erasmus de España en Educación (1989) junto con las universidades de Ámsterdam y Oldembourg (Alemania). De él se conserva abundante documentación, y fue muy significativa la manera cómo los estudiantes que realizaban las prácticas en Crei-Sants mostraron Barcelona a sus compañeros europeos[135]. Este primer encuentro tuvo también una considerable repercusión en algunos medios de comunicación (p-50)[136]. Finalmente, Crei-Sants se

[134] Grupo que crearon en 1975 estando F. Castillo trabajando en la Universidad cuyo nombre fue ideado por Vicente Morales del grupo Nyaca.
[135] Entre otras formas, la más interesante fue conseguir toda la "flota" de camiones de recogida de basura de la ciudad. Reunidos en el basurero, en las proximidades de Barcelona, un alumno/a de cada ciudad y un profesor, se dirigieron a visitar los diferentes barrios por la noche, montados en un camión. ¿Qué es lo que la gente comía? ¿Cómo era la ciudad mientras la gente dormía? ¿Qué les contaban los noctámbulos pobladores, los excluidos o los bohemios? ¿Las prostitutas, las personas sin techo…? Más tarde, y en la Plaça de Catalunya, nos encontrábamos todos delante de un gran mapa de la ciudad para hablar de lo ocurrido, de cada manera de ver, para recibir preguntas, para reconstruir una ciudad… y esperar la ciudad de día, que es otra ciudad diferente, en la que algunos duermen por haber trabajado por la noche. Existe un vídeo grabado de parte de esta experiencia, por varios canales de televisión.
[136] Artículo "Mestres europeus visiten el centre Crei-sants" publicado en fecha 17 de mayo de 1989

"hermanó" con la Universidad de Leeds (1989), Inglaterra a través del modelo In-Inset[137] .

La asistencia a congresos, europeos e internacionales, por parte de los miembros de Crei-Sants fue de considerable importancia. A través de esta experiencia, entraron en contacto con la asociación europea ATEE (*Association Teacher Education in Europe*), concretamente con el grupo configurado como *Joint Project* d'Educació Especial. Esto les permitió entrar en contacto y dar a conocer Crei-Sants a colegas y organizaciones de diversos países: Reino Unido, Portugal, Alemania, Irlanda y Grecia, entre otros.

Producción científica de Crei-Sants.

A pesar de que este aspecto excede las posibilidades e intenciones de mi trabajo creo importante mencionar algunos aspectos referidos a la producción científica de Feiciano Castillo a partir del proyecto Crei-Sants.

Como no podría ser de otra manera, la producción científica de Feliciano Castillo se debe observar desde dos coordenadas integradas: en primera instancia, el lugar de donde nacen las investigaciones que siempre se sitúa en la práctica cotidina del centro Crei-Sants y, en segundo lugar, que en todas ellas interviene, de un modo u otro, la vertiente artística, ya sea en los principios del discurso epistemológico, de caracter social o estético, o en los recursos técnicos utilizados también de modo frecuente. Feliciano Castillo se constituye desde el arte como un crítico de la ciencia, y desde la ciencia un crítico del mundo del arte y se empeña en corregir lo que él llama una "cierta desnaturalización" de la investigación.

Su interés constante en encontrar parámetros explicativos que relacionen conducta y personalidad lo llevan a una de sus primeras investigaciones, situada en los años 80 del siglo pasado, y presentada en la 3ª European Regional Conference, en Viena, bajo en nombre de *Pour un changement radical dans la conception des handicapés: l'espace et l'emotionne*. A partir de ese momento fueron

[137] Modelo In-Inset de formación del profesorado basado en la interrelación de los diferentes contextos educativos. Se pone en marcha en Inglaterra proveniente del proyecto Dallas II sobre prácticas de carácter contextual para profesores.

diversas las investigaciones que se llevaron a cabo, entre las que destaco los subvencionados por EUCREA[138]:

- L'art i la creativitat com a instrument d'integració social (1991).
- Teatron. Metodologia de la integració social a través de l'acció dramàtica (1992-1994).
- Tespis: guide on accessibility to artistic and creative training disabled people. (1996).
- Vom Klassischen zum zeitgenössischen Theater, vom Theater der Behinderten zum professionellen Theater. (1996)

[138] Asociación Comité Español para el Arte y la Creatividad de las personas con discapacidad (ACEAC-EUCREA Espanya).

Algunas imágenes de las actividades de Crei-Sants.

1, 2 - Exposició llits. / Exposición camas.
Beds exhibition. / Exposition de lits.

3, 4, 5 - Espai de volum, disseny i construcció. / Espacio de volumen, diseño y construcción.
The volume, design and construction workshop. / Atelier de volume, dessin et construction.

6, 7, 8 - Taller de l'objecte. / Taller del objeto.
The object workshop. / Atelier de l'objet.

Ilustración 4: Actividades Crei-Sants.

Primera crisis y renacimiento del proyecto: Dublín 1991.

Crei-Sants sufre la primera crisis que le obliga a cerrar el centro. Se debió al igual que otras sufridas a la falta de financiación, que en su momento no fue revisada por la División de Ciencias de la Educación de la UB aún cuando la actividad del centro se había duplicado. Por otra parte, existían ciertas discrepancias sobre qué administración[139] se debía hacer cargo de los costes lo que agudizó los problemas para sobrevivir en un entorno burocratizado.

En 1989, y después de una larga lucha comenta Feliciano que reunidos en asamblea general, padres, profesores y profesionales externos se decidió el cierre del centro y con ello se puso fin al proyecto.

Así lo recoge la prensa en algunos titulares impactantes como "Paso atrás en la educación especial" publicado en el *Periódico* con fecha 26 de febrero de 1991 donde se afirmaba:

> "Estamos en una sociedad que no comprende el trabajo que realizamos. La nuestra es una experiencia que se ha avanzado 20 años a su tiempo. Las prácticas revolucionarias y la investigación no interesan, quizás porque dan miedo. De ahí que nadie quiera hacerse cargo de la continuidad del centro. Y nosotros ya no podemos luchar más." (p-54).

Otros titulares, como el del *Diario de Barcelona* de 3 de marzo de 1991, hacían eco del acontecimiento "Tancat per falta d'ajuts el centre Crei-Sants. Una experiencia triada per la CE com a modélica." En esta publicación se recogen las voces de algunos estudiantes en prácticas, como que lamentan la desaparición del centro y lo interpretan como una limitación a sus posibilidades para ser buenas profesionales y dicen:

> "CREI-Sants és l'únic centre on existeix una correlació entre el que s'ensenya i el que s'aplica. El seu desencís és gran: "ens diuen que investiguem perquè hem de fer coses noves i quan hi són ens les treuen." (p-55).

[139] El proyecto implicaba universidad, Bienestar Social (personas con diversas problemáticas), Educación y el Ayuntamiento del barrio de Sants, por lo tanto entraban en juego diversas administraciones.

Pero, parece, que toda crisis es buen momento para alumbrar algo nuevo. Por una parte, los implicados no quisieron dejar la actividad por muchas dificultades económicas que padecieran y siguieron con ella en locales cedidos. Feliciano lo achaca al fortalecimiento y maduración del proyecto, como refleja en la siguiente cita metafórica:

Ilustración 5: Centre tancat.

> "Lo que nadie supo hasta ahora, es que bajo toda esa apariencia se escondía una "trampa". El "Caballo Marco", se había convertido en un fuerte caballo de Troya que albergaba en su estómago un arma muy poderosa. Una arma que se había construido con el tiempo y entre todos. El arte y la pedagogía." (F-21).

Por otra parte, en 1991 cuando ocurrió lo inesperado, Crei-Sants participó representando a España en el Festival de Arte y Creatividad[140] que se celebró en mayo de ese año en Dublín y regresó de ese viaje con uno de los premios a la mejor representación artística que otorgaba el certamen.

> "En la convocatoria han participado grupos de los países que integran la Comunidad Económica Europea", por lo que el galardón tiene carácter internacional y significa el reconocimiento a la tarea del equipo que se ha desarrollado en el establecimiento barcelonés." (p-57)[141].

El propio F. Castillo relata este momento como paradójico e increíble:

> "Pero el centro volvió a abrir sus puertas. No obstante a tv, la prensa, la radio y el gran escándalo que supuso el cierre…nuestra comunidad, en general, no notó la reapertura. Reapertura en el mismo local, sin haber firmado el cese como

[140] Este festival estaba destinado a todo tipo de participantes, aunque se potenciaban las participaciones de grupos de personas con algún tipo de discapacidades.
[141] Artículo "Un centro de deficientes cerrado, premiado en Dublín" publicado por el *Periódico* en fecha 27 de mayo de 1991

> director, con el documento de la auditoria… ¡quién pueda entenderlo que lo entienda!! Y, eso si, sin ningún compromiso por parte de la UB de la que sólo recibimos una temerosa felicitación. El émbolo de la flauta comenzó a sonar." (F-1-58).

La obra teatral "*Barcelona Doble Dublín*" mostraba, mediante un lenguaje conceptual, una acción/creación artística en la que intervenía poesía visual, pintura en directo y danza en silla de ruedas con acompañamiento musical de varios tipos. La obra podría inscribirse dentro del neo-dadaísmo contemporáneo y en ella se representaba un conjunto de sueños creados por todos los participantes a través de su propia comunicación. (Castillo, 1991)[142].

Así el grupo cambió de escala cromática y aparecieron artículos en la prensa, como el publicado el 27 de mayo de 1991 por el *Periódico* titulado "Un centro de deficientes cerrado, premiado en Dublín." (p-57).

> "La compañía BCN (doble) Cia. cuenta ya con un premio internacional en su palmarés: el festival de Arte y Creatividad de Dublín en 1991. A partir de este éxito internacional, el Departamento de Benestar Social, la Generalitat y el Ministerio de Asuntos Sociales empezaron a interesarse por el trabajo del grupo al que han prometido sendas subvenciones, que todavía no se han materializado. (p61)[143].

Tensiones institucionales: el final de la historia.

Estudiar la historia y la producción de Crei-Sants es también estudiar la historia de un conflicto. No sólo externo U.B. / sociedad sino también interno. El diálogo constante, la confrontación, la observación y el análisis de resultados fue la guía, especialmente durante los primeros años que llevó al centro a definir su forma filosófica y su forma de trabajo. (F-3).

> "Que triste vi a Antoni Caparrós, unos días antes de morir. Me recibió sentado apoyando la cabeza en la mano y ésta en el sillón de la izquierda del tresillo. Yo me senté a su lado en el sofá. Había poca luz y con la misma intensidad de voz me preguntó ¿Qué pasa, Feliciano? ¿Ahora qué pasa? Él lo sabía. Siempre a mis quejas sobre la universidad él me comentaba: te quejas de ti mismo, todos somos la universidad y yo no sabía responderle." (F-1-93).

[142] Artículo "La compañía "Bcn Doble Cia. representó la obra "Barcelona Doble Dublín" publicado en El *Diario gallego* el 27 de octubre de 1991
[143] Artículo "teatro que rompe barreras" publicado en *La Vanguardia* el 25 de mayo de 1992

> "Crei-Sants fue una experiencia incomoda y hasta provocativa." (F-1-22).

Crei-Sants había nacido en el seno de la Universidad. Pero, utilizando una metáfora, la Universidad se convirtió en el padre que no soporta a su hijo adolescente y, se puede afirmar, que sus relaciones oscilaron constantemente del amor al odio y del reconocimiento a la indiferencia hasta la total disolución del centro.

> "Mejorar la vida significa muchas veces cambio, y cambio significa muchas veces lucha. Y así fue. Crei-Sants fue una experiencia de desinstitucionalización en el seno de una institución que no acabó "devorándola", pero sí haciéndola desaparecer del espacio donde nació – del 1977-1978 al 2001-2002-" (F-1-5).

Desde su inicio, incluso desde su gestación, esta experiencia albergaba la ilusión de abrir la Universidad a la sociedad, y lograr un entendimiento entre instituciones. Años después, Feliciano habla de "falsedad" término con el que, posiblemente, quiere aludir a las desavenencias surgidas con las administraciones y con determinadas instituciones.

En las conversaciones con Feliciano se percibe esa incomodidad institucional por conflictos diversos y es en medio de estas diferencias conceptuales, resistencias e intentos de adaptación que se sitúa el cierre final y definitivo de Crei-Sants

> "También a veces no se quiere conocer, enfrentarse al conocimiento. Y esto último pasa bastante en nuestra U.B., y en especial en la Facultat de Formació del Professorat, Pedagogía i Psicología, cosa que influenció notablemente en el cierre definitivo de la experiencia." (F-1-21).

A medida que aumentaba el número de personas implicadas (alumnos, niños, jóvenes, padres, etc.) la cantidad de actividades se triplicaba en pocos años y el centro, luchaba por tener "estatutos" para ganar estabilidad, sus responsables sintieron la necesidad de solicitar de la universidad un mayor apoyo.

> "No hay que olvidar que el centro recibía alumnos de prácticas de diferentes Universidades y Departamentos, y también de algunas Escuelas, como la de Trabajo Social. Futuros psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, educadores, estudiantes de diversas universidades europeas… se reunían en Crei-Sants y comenzaban a tener su primera experiencia mul-

> tiprofesional-transdisciplinar, más allá del protocolo de prácticas firmado por su propia universidad." (F-1-39).

Los gastos y las necesidades hacían muy difícil el trabajo cotidiano y, desde pequeños artistas hasta los profesores artistas o "artistizados", reconocían la proximidad de la primera crisis grave. Generalitat, Ayuntamiento respondían que era una experiencia de la U.B. para formar profesores y que por lo tanto era esta institución que debía mantener el centro. La U.B. contestaba que la experiencia iba dirigida al barrio, a la ciudad, y que por lo tanto eran la Generalitat y el Ayuntamiento los que deberían sufragar los costes.

Las crisis se fueron sucediendo, hasta llegar al cierre definitivo y, como señala Feliciano, el distanciamiento total con la universidad.

> "Allí se daba todo. Los esfuerzos, el tiempo, los éxitos y los fracasos y la "vivencia" de que personalmente tuve que descargar sobre el entonces J.M. Rotger presidente de la división de Ciencias de la Educación, amigo de verdad y metodológicamente uno de los profesores que había participado en el proyecto. No fue su voluntad. José M. representaba a una división, una universidad muy lejana de los intereses de mis estudiantes, insolidaria y poco preocupada por avanzarse los nuevos tiempos y por la necesidad de cambio y de innovación." (F-1-47).
>
> Cuando finalmente se dio el cierre definitivo, al problema de la financiación se sumaron otros como el desinterés, el cansancio, y el descenso del número de voluntarios participantes.

9.3. DIMENSIÓN ARTÍSTICO-TEATRAL.

Bcn (Doble) Cia. y los movimientos artísticos.

> Comienza un ensayo. Unos vienen ya en sus sillas de ruedas, con su personalidad distinta, sus diferentes problemas. Los monitores, profesores y voluntarios, se sientan en sillas como las de los otros. Suena una música. Las miradas se encuentran en un mismo plano. Por la calle un chico va en bicicleta, otros van con patines, muchos en coche.

La compañía de teatro, que como decía triunfa en el festival de Dublín se llamó Bcn (Doble) Cia. y se inspiró en los movimientos de arte contemporáneo y los "ismos" de vanguardia: body-art, tachismo, driping, música minimal y acciones propias del teatro de la improvisación y undergraund. Partió siempre de la necesidad de atender individualizada y globalmente a la persona, propiciando el desarrollo simultáneo de sus facultades intelectuales, motrices, sensoriales y emocionales desde la perspectiva de creación.

El nombre de la compañía tiene en sí mismo un significado, como explica Feliciano:

> "Barcelona, perquè és la nostra ciutat. Companyia, perquè estem junts, viatgem, aprenem. Doble, perquè som dobles, cadascú te la seva personalitat particular i a més la seva cadira, la seva virtut o dificultat específica" (p-86)[144].

BCN (Doble)[145] Cia. nace de la idea innovadora de integrar en una misma obra unos actores y actrices profesionales y otros actores y actrices "amateurs": chicos y chicas con y sin discapacidad, profesores y profesoras, familiares, y artistas colaboradores de diversos ámbitos. En fin, personas de todas las edades y culturas, junto las cuales participaban, también, profesionales del mundo de las artes escénicas.

> "Actualmente somos la única compañía de teatro donde coinciden gentes de todas las edades, desde los siete a los cuarenta años, con y sin "handicap" (p-99)[146]

[144] Artículo "Per a la integració de les dificultats" publicado en el informativo *Cultura* en febrero de 1994
[145] La palabra "Doble" en el título hace referencia también a la sugerencia de A. Artaud
[146] Artículo "BCN-Doble de Creisants, la superación del "handicap" a través del teatro" publicado en *El Comercio* el 18 de mayo de 1995

Ilustración 6: la compañía BCN(Doble) Cia.

Más allá de los espectáculos concebidos para entretener creo que el teatro interesa cuando se convierte en un espacio de encuentro, en un lugar común. Las creaciones de este grupo, basadas en la investigación, pueden llegar a escandalizar o complacer sin ser ese su objetivo. Estamos hablando de un teatro que rompe fronteras[147], así aparecía publicado en 1992 en *la Vanguardia* (p-61)

> "Esta novedosa iniciativa ha sorprendido en la CE, ya que las compañías teatrales que integran a disminuidos se limitan a personas con el mismo tipo de handicap y no aceptan personas sin carencias.
>
> Gema Rodríguez, de 19 años, trabaja en el ballet Clásico de Barcelona (BCB) y explica "aquí mi actividad al compartir la escena ha sido más cariñosa, allá todo el mundo se dedica a competir". Ella a pesar de su dedicación al BCB se ha presentado al casting con la ilusión de ser escogida y trabajar junto a actores profesionales como Xus Estruch, una de las colaboradoras del proyecto, que se muestra empeñada en que el resultado final eluda lo más posible el aroma a representación de centro parroquial. Las personas que no superen el "casting" podrán apuntarse, si lo desean, a un curso de formación de actores.
>
> Tras los nervios de la actuación, los comentarios eran de lo más variado. Algunos aprovechaban para quejarse de los obstáculos para la integración que se dan en la sociedad: "El comportamiento de la gente es muy discriminatorio, está muy poco normalizado, vas con silla de ruedas a una discoteca y, si consigues que te dejen pasar, ves miradas de desprecio."

[147] Artículo "Teatro que rompe barreras" publicado en *la Vanguardia* el 25 de mayo de 1992

Es necesario e importante destacar, entre sus múltiples montajes teatrales, las producciones de BCN (Doble) Cia. que señalo a continuación:

> "El nom de la companyia es va propagant de manera subtil entre tots aquels que tenen inquietuds artístiques." (p-60)[148].

A continuación expongo una relación de las más importantes actuaciones de la compañía Bcn (doble) Cia.:

Bcn Double Dublín, Nacional Palace	Dublín	Mayo 1991
Congreso Europeo de Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación.	París	Junio 1991
Bcn Double Dublín	Madrid	Octubre 1991
Bcn Double Dublín, Teatro Principal	Santiago de Compostela	Octubre 1991
Performance-Instalación Centro Cultural Conde Duque	Madrid	Diciembre 1991
Transmarató de l'espectacle, Mercat de les Flors	Barcelona	Junio 1992
Bcn Double Dublín, Palacio de Congresos en el marco de la entrega del premio Reina Sofía de Integración	Madrid	Septiembre 1992
Bcn Double Dublín, Vila Olímpica	Madrid	Septiembre 1992
Superfície i Fons, Plaza Catalunya, patrocinado por el Institut Català del Voluntariat	Barcelona	Octubre 1993
Superfície i Fons. Festival A.N.A.D.E.	Almagro	Octubre 1993
Superfície i Fons. Palacio de Congresos. AL-RADE patrocinado por el Real Patronato de Prevención y Atención de Personas con Minusvalías.	Madrid	Diciembre 1993
Superfície i Fons. Festival Banlieues	Avignon	Abril 1994
Magret de Magritte Festival Very Special Arts	Bruselas	Mayo 1994
Magret de Magritte. Teatro Principal	Badalona	Mayo 1994
Proyecto Integra, Centro Zabatta	Rimini	Mayo 1994
Mercat de les Flors, Marató de l'espectacle	Barcelona	Mayo 1994
Magret de Magritte, Festival FAMI	Zaragoza	Junio 1994
Magret de Magritte, Teatro Principal. Festival de Otoño	Olot	Octubre 1994
Magret de Magritte, Palacio de Congresos. AL-RADE patrocinado por el Real Patronato de Prevención y Atención de Personas con Minusvalías.	Madrid	Diciembre 1994
Magret de Magritte, TV3 Marató-Incavol	Barcelona	Mayo 1995
Magret de Magritte, Festival A.N.A.D.E	Almagro	Mayo 1995
Superfície i Fons, Teatro Jovellanos	Gijón	Mayo 1995
Mercat de les Flors, Marató de l'espectacle	Barcelona	Junio 1995
Fest der Sinne, Vídeo presentación	Lingen (Alemania)	Noviembre 1995
Encuentro Kismet Opera (I), Oiseau Mouches (F), Lindergardsskolen (DK), Amici (UK)	Milán	Abril 1996
Ojo-Eye-Ogg, Diagonal teatro. Ámsterdam. Common Ground Sign Dance Community Centre	Beceite (Teruel)	Julio 1996
Vídeo presentación 4º Congreso Mundial de Ciudades Educadoras	Chicago	Setiembre 1996
Primo la música, dopo la parola, Funda-	Madrid	Diciembre 1996

[148] Artículo "L'art de la integració" publicado en el *Diari de Barcelona* el 25 de mayo de 1992

ción Maite león, AL-ARDE patrocinado por el Real Patronato de Prevención y Atención de Personas con Minusvalías.		
Primo la música, dopo la parola, Proyecto OJO-EYE-OGG. Vídeo presentación	Amsterdam	Enero 1997
Festival "Théâtres dans la cité"	Avignon	Abril 1997
Primo la música, dopo la parola, Teatro Principal	Girona	Mayo 1997
Primo la música, dopo la parola, Festival Visibility Internacional	Nottingham	Junio 1997
Festival "Tres compañías, Tres directores", Mises en Scène (Francia), Diagonal (Holanda)		
Sols al Pati. Pati Maning (Diputació de Barcelona)	Barcelona	Octubre 1997
Fundación Rey Balduino, vídeo presentación	Bruselas	Noviembre 1997
Momentos, Teatro Emperador Carlos, AL-ARDE l Real Patronato de Prevención y Atención de Personas con Minusvalías	Barcelona	Diciembre 1997
Primo la música, dopo la parola, Teatre Cal Bolet	Vilafranca del Penedès (Tarragona)	Diciembre 1997
Primo la música, dopo la parola, Teatro Bartrina	Reus (Tarragona)	Mayo 1998
Momentos, Mercat de les Flors, Marató de l'espectacle	Barcelona	Junio 1998
Momentos, Teatro-Hotel Meliá. Comgrés Internacional del Voluntariat	Sitges	Noviembre 1998
Primo la música, dopo la parola, vídeo presentación. Teatro-Hotel los Delfines. Festival Sensaciones.	Lima	Diciembre 1998
Un solo poema: Federico Gracia Loca, Teatro Cánovas	Málaga	Mayo 1999

Tabla 43: Representaciones de la compañía Bcn (Doble).

La compañía de teatro fue constituida por personas que socialmente están en la frontera de lo considerado "normal" y se fomentó entre ellas una verdadera relación de compañerismo. Una experiencia de este tipo cambia la forma de percibir el mundo y el espacio propio del discapacitado y rompe las dicotomías normal/anormal, subjetivación/cosificación, inclusión/exclusión, abriéndose al pensamiento complejo. En suma la cosificación de este tipo de personas (cuerpos sin sujetos, sin sexualidad, sin pensamiento) se quiebra.

Para la mejor comprensión de la experiencia recurro al propio profesor Castillo junto a Escudero cuando dicen: "El arte es emoción motivadora de lenguajes que crean nuevos lenguajes, sentimientos y pensamientos, que ayuda a conocer el mundo que nos rodea y a madurar a través del acto comunicativo. El arte es material transformado y, sobre todo, actitud, conducta cambiante a través del conocimiento del propio cuerpo, de su identidad (…) Hablamos de arte, pero quisiéramos que quedara claro que hablamos de nuestra forma de entender el arte, en una experiencia que se transforma diariamente. (…) El arte, con toda su complejidad, es definible, siempre que se tenga en cuenta el amplio espectro

que va desde la creación personal en un tiempo, en un espacio y unas circunstancias determinadas hasta aquello que es más colectivo y convencional." (1993:49).

Las influencias de esta compañía las podemos encontrar en: Grotowski, Barba, Brook, Augusto Boal, Ricard Salvat y Pavel Rouba. Manifiestan una clara antipatía por el "Star System" americano ya que conciben al sujeto, al actor, como un complejo cosmos en proceso de liberación (d-42:473). Este proceso implica un importante trabajo de desconstrucción, construcción y de reconstrucción personal con innumerables posibilidades de comunicación.

La revista *Minusval*, publicó en 1992 una entrevista que trascribo parcialmente, en la que opinan algunos implicados en el proyecto (profesionales, alumnas y alumnos y niñas y niños).

> Albert: Siempre quise hacer teatro, dedicarme a la música profesionalmente, ésta es mi oportunidad.
>
> Beatriz: Me siento muy bien, puedo destacar en lo que más me gusta
>
> Paco: Es algo inexplicable ver como nace la palabra de un niño autista a través del ritmo, del color. Me parece tan extraño como confortante, aquí hago pintura ilusionista.
>
> José: me atraparon por la calle.
>
> Esther: Encuentro una formación atractiva y diferente a lo que se enseña en una Escuela de profesorado.
>
> Dorita: Aprendo junto con mi hija, nuestras relaciones han cambiado.
>
> Dolors: Me hacía falta a mi también, me gusta el teatro, este tipo de teatro.

Un solo poema: Federico Gracia Loca.

> Irrumpe tímidamente, mágicamente, lorquianamente en el escenario la ceremonia líricamente temblorosa del nacimiento del poeta:" Me gusta ser la cosa adecuada en el espacio equivocado y la cosa equivocada en el espacio adecuado", con fragmentos de Warthol, elegidos que ni pintiparados, quizá por la pájara pinta, de manera que nos sitúa luminosamente,

> más sin deslumbramientos faccionales, todo sutil, como el murmullo del agua por los arroyos de la Alhambra; nos coloca, digo, en el cogollo de la integración de los minusválidos y los problemas que comporta. (M. Gómez Ortiz, inédito).

Ilustración 7: Un solo poema. Federico Gracia Loca.

La última obra representada por BCN (doble) Cia. *Un solo poema*: *Federico Gracia Loca*, estrenada en el teatro Cánovas (Málaga) en 1999 y que llegó a su madurez dramática en el Festival de los Sentidos de Lingen (Alemania) en 2000 requiere una mención especial. Se trata de un montaje inédito, resultado de una investigación literaria realizada por la compañía que va más allá de la palabra escrita y la palabra dicha. Fue una indagación experimental que se resolvió mediante la inclusión de diversos lenguajes.

> El títol, *Un solo poema: Federico Gracia Loca*, més enllà de centrar-se en la seva orientació sexual, vol enarborar exultantment la resposta a aquell diari franquista que veia en Lorca tan sols la seva homosexualitat i el va insultar dient-li «Loca». Nosaltres hi afegim «Grasia» en comptes de García, perquè des del sud la «Grasia» és sinònim d'art i «Loca» perquè més enllà de la seva mort, deis seu sentiments, ell continua atemorint la rutina i la censura. Continua fent por als qui marginen, als qui fan del racisme i la xenofòbia un motiu perquè el poeta continuï encara vigent. (D-42:472).

La representación de esta obra tuvo el apoyo incondicional de Tica Montesinos, sobrina de Lorca.

> "Bcn (Doble) cia. obtuvo un gran éxito en el recién estrenado teatro Josep Maria de Sagarra, de Santa Coloma de Gramanet, con el montaje "Un solo poema: Federico Gracia Loca". El público apreció especialmente la coreografía, la escenografía y la música original de Xavier Maristany, que evocaba el "underground" de Laurie Anderson. "(p-135)[149].

El articulista, en esta última cita, no supo valorar un hecho importante: los actores de *Un solo poema: Federico Gracia Loca* eran también parte de la escenografía ya que pasaban a ser elementos polivalentes y polimórficos. Manifestó Feliciano, en el texto *Un sueño de luz apenas blanca*, que por encima de todo intentaban acceder a una percepción poética de la vida, desde una perspectiva personal, para llegar a cierta "confusión" onírica del grupo; una visión que asumiera una posición estética y ética, principalmente llena de erotismo.

En este mismo texto aparece de nuevo la cuestión del espacio fundamental en el desarrollo de todas las actividades de Crei-Sants y la compañía de teatro Bcn (Doble) Cia. de la que Feliciano dijo en una ocasión: "Siempre fue la cosa adecuada en el lugar inadecuado, porque los lugares adecuados han sido hasta el momento, para nosotros, espacios de desilusión."

Una mirada a los protagonistas.

Me gustaría poder hablar de todas y todos los que protagonizaron esta experiencia. Protagonistas fueron los niños y niñas, así como los profesionales que participaron en ella. He tenido la ocasión de conocer a algunos de ellos, hoy ya chicos y chicas, en un centro de Sants al que acuden actualmente. Pero este deseo excede en mucho mis posibilidades por lo que mi limitaré a centrar mi mirada en alguno de ellos a través de un artículo publicado en 1995:

> Una mostra de l'èxit de l'experiència és que alguns actors han estat reclamats per a altres projectes. En Josep, un equilibrista de la cadira de rodes, va actuar en la pel·lícula *Días contados*, d'Imanol Uribe, guanyadora d'un premi Goya. En Josep feia d'artista de carrer que ballava en la seva cadira.

[149] Artículo "Teatro sin fronteras" publicado en La Vanguardia el 11 de junio de 1999.

Una altra actriu, la Cristina és de talla petita i té una expressivitat que li ha valgut el reconeixement de personalitats del món de l'espectacle, com Imanol Uribe, Ángel Pavlovsky i Carles Santos, que s'hi han interessat. Per ara, la Cristina no veu clar els papers que li ofereixen i s'estima més pensar-s'ho bé abans d'acceptar-los. En Josep i la Cristina són dos bons exemples d'actors diferents que han triomfat. Però a BCN Doble Cia hi ha altres bons professionals. El més petit, Sergi, té 8 anys i és germà del Roger, de 14, un nen amb problemes emocionals i que, segons la regidora de la companyia, Vicky Sánchez, "és la memòria del grup, perquè se'n recorda de tot". La Dolors, mare del nen, també participa al grup de teatre. L'Ángeles és de les actrius més grans, amb 32 anys. Aquesta dona pateix greus seqüeles de la polio, és mare de dos fills i va entrar a la companyia per substituir una altra actriu, amiga seva, en el segon muntatge del grup, *Superfície i fons*. Li va agradar i s'hi va quedar. El seu paper és el d'una sirena i fa un strip-tease: va treient-se les escates de la cua fins quedar-se amb una malla. Després, desmunta la cadira de rodes.

Miguel Ángel té 26 anys i es va quedar paraplègic a causa d'un accident de cotxe. Des dels 18 anys va en cadira de rodes. Va entrar a formar part de la companyia arran d'una campanya publicitària per captar actors amb cadires de rodes. L'eslògan de la campanya era "Treu-te la cadira del cap". Segons Vicky Sánchez, a més de mostrar una gran sensibilitat per la interpretació, en Miquel té una memòria musical extraordinària.

La Beatriz, de 18 anys, també es trasllada en cadira de rodes: pateix d'espina bífida i és l'animadora de la companyia. En opinió de Vicky Sánchez és molt lluitadora i, malgrat tots els problemes, encara té ànims per ajudar els altres.

El coordinador i impulsor de CREI-Sants, i director de la companyia, Feliciano Castillo afirma que els interessa molt captar gent jove en cadira de rodes que vulgui fer teatre. "Volem trencar la percepció estètica que hi ha envers les persones que tenen handicaps", diu el director. Als espectadors, els sobta fins a quin punt poden ser belles les evolucions de gent amb cadira de rodes damunt l'escenari;

La Desirée és una noia de 16 anys que té una paràlisi cerebral. Forma parella en l'escena inicial de *Magret de Magritte*, l'últim muntatge, amb Paco Escudero, llicenciat en historia de l'art, profesor i actor;Sergio, de 17 anys, també té paràlisi cerebral. Estudiava a la mateixa escola que la Beatriz i un dia va

anar a veure-la actuar. Va entrar en el Taaller d'Actors de CREI-Sants i després d'un temps va substituir un altre actor. La regidora del grup afirma que quan pugen a l'escenari fan un canvi admirable i es comporten com a professionals. (p-110)[150].

Ilustración 8: Imágenes Federico Gracia Loca.

[150] Artículo "Teatre per a la integració" en *Catalunya barri a barri* publicado en junio de 1995.

Diari de Girona
11 de desembre de 1994

Els propòsits

El passat octubre, el Fòrum de Teatre d'Olot oferí la desena edició de les seves activitats. Voldria parlar d'una que, per les raons que veureu, s'escapa de l'àmbit pròpiament teatral

Text: JOAN BASTÉ

Més d'una vegada m'he fet ressò de les paraules de Walter Pater quan diu que «totes les arts aspiren a la música», modificades per Henri Brémond, quan hi toca més en dir que «totes les arts aspiren a la pregària».

I què és l'oració? Aquella comunicació inefable que volem establir amb allò que ens és desconegut, una mena de diàleg amb l'invisible. I si a nosaltres, que ens considerem normalment sans i dotats, sense cap defecte físic, color de pell, estrangeria o qualsevol cosa que ens margini, aquest diàleg ens resulta difícil, què direm d'aquells que han de sumar a aquesta nostra incapacitat la de la seva pròpia condició de minusvàlids?

A Barcelona, concretament al barri de Sants (on jo vaig néixer), existeix des de fa temps una associació denominada CREI, que vol dir Centre de Recursos Educatius i d'Investigació. Els seus propòsits són d'una ambició extraordinària, ja que pretenen aportar una nova concepció de les funcions educatives. Fer-ne l'enumeració ens ompliria un espai del qual no disposem. Val a dir que és un servei integrat a la Divisió de Ciències de l'Educació, de la Universitat de Barcelona. L'ànima d'aquest entramat és un xicot jove, entusiasta, comunicatiu, sensible. Es diu Feliciano Castillo i prové de la Franja de Ponent, on el català encara és viu i vàlid.

Si haguéssim de definir amb el mínim de paraules possible allò que CREI desitja portar a terme diríem que és una total integració de l'individu en la societat. I com? Mitjançant la interrelació en tots els nivells possibles. Partint del principi que cada individu és una entitat viva i comunicativa, el procés educatiu consisteix a trobar aquells punts de contacte que facilitin el diàleg entre el nen i l'adult, entre l'alumne i el professor i, en darrera instància (i això és realment important), entre el presumpte marginat i la societat.

Servidors d'aquesta finalitat, els responsables de CREI pretenen ajudar persones (nens i nenes, primordialment) amb diferents tipus de minusvalies: problemes d'aprenentatge, greus dificultats emocionals, invidents, sords, autistes, gent que necessita una cadira de rodes per desplaçar-se, etc.

Per portar a terme els seus postulats disposen d'un local on, sense entrar en detalls gaire específics per al lector, s'ocupen de diagnosticar i tractar criatures amb problemes d'aprenentatge o minusvalies, tal com acabem de dir, per mitjà d'activitats sumament diversificades, com ara estimulació del llenguatge, logopèdia, suport psicoterapèutic, psicomotricitat, tècniques de comunicació no verbal, teràpia de joc, musicoteràpia i, naturalment, manifestacions de tipus artístic en les quals entra la dansa, el disseny, la construcció, la interpretació musical, l'escenografia i el teatre, però no pas amb l'ànim de ser els millors coreògrafs, els millors dissenyadors, els millors actors, etc., sinó cercant a través d'aquestes possibilitats expressives aquell punt de comunicació necessari entre ells i la societat que els rodeja, a vegades hostil, sovint mancada de judici.

Lorenzo Quinn va visitar en una ocasió el CREI de Sants.

CREI-Sants, una associació potser no gaire coneguda entre nosaltres, té no obstant això un ressò internacional, ja que està en contacte permanent, a vegades a través de convenis, altres amb intercanvis d'activitats (conferències, demostracions dels treballs portats a terme per cada entitat) amb centres com el Politechnic (Londres), la Hogeschool (Holanda), la Universitat d'Oldenburg (Alemanya), l'Institut Costa Ferreira, el Chester College, etc.

Per citar només un exemple, he rebut notícies del CREI després de la seva actuació al Teatre Principal d'Olot, funció de la qual m'ocuparé la propera setmana. Em comuniquen que els ha anat a visitar, al centre de Sants, en Lorenzo Quinn, fill del gran actor Anthony Quinn que, interessat per la tasca que duen a terme els responsables d'aquesta iniciativa didàctica, els féu donació d'un milió de pessetes. En Quinn jr., que era a Barcelona per presentar una seva exposició d'escultures (és escultor a més a més d'actor), demanà als de CREI que li enviessin una còpia del vídeo que havien gravat a Olot. Ja tindria gràcia que el senyor Quinn jr. un dia projectés, per als seus amics de Beverly Hills o de Sunset Bulevard, l'aquesta gravació propiciada pel Fòrum Teatral oloti.

Heus ací exposats, d'una manera succinta, els propòsits de CREI. Ja veieu que no es tracta de «l'art per l'art», sinó de l'art al servei de la comunicació, del diàleg. Per això he citat al començament Henri Brémond. I si avui hem parlat dels propòsits la propera setmana examinarem els resultats. No per fer una crítica teatral, sinó per reflexionar sobre unes propostes socials molt concretes i engrescadores.

Per portar a terme els seus postulats disposen d'un local on s'ocupen de diagnosticar i tractar criatures amb problemes d'aprenentatge o minusvalies

105. Els propòsits. Diari de Girona. 11/12/1994

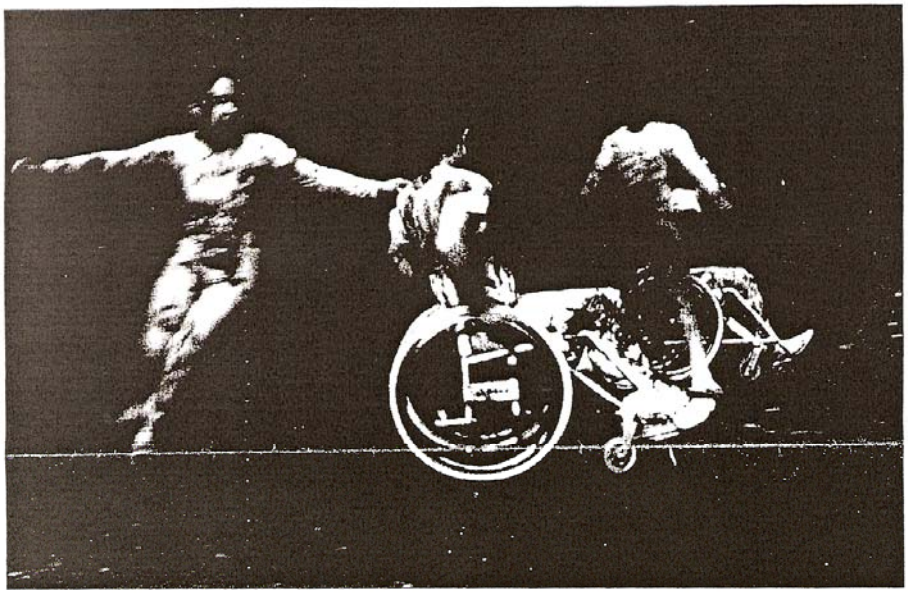
Ilustración 9: Els propòsits.

Diari de Girona
18 de desembre de 1994

Els resultats

La setmana passada ens ocupàrem dels propòsits que es planteja el Centre de Recursos Educatius i d'Investigació. Avui parlarem d'un dels resultats que han obtingut: el teatral

Text: JOAN BASTÉ



Representació de «Superfície i fons» al Festival d'Avinyó del maig d'enguany.

El Fòrum de Teatre d'Olot presentà, del 17 al 23 del passat octubre, la seva desena edició: una mostra diversificada, de la qual voldria destacar una funció concreta, la del CREI.

No voldria repetir-me, si bé cal insistir en el fet que les ambicions del CREI no consisteixen (com passa amb altres grups escènics) a formular propostes teatrals i excel.lir en elles, sinó a ajudar, a través de múltiples mitjans, a fer que certes persones amb minusvalies puguin comunicar-se amb el món, buscant el possible diàleg a través de qualsevol mitjà.

I heus ací que, pel cas que jo comento, han triat l'espai escènic a l'hora de manifestar-se. Des del meu punt de vista sobre allò que és el teatre (em reconec una mica dogmàtic) no gosaré dir que la funció que ells presenten es pugui classificar dins d'aquest àmbit. Per mi, el teatre és, fonamentalment, el diàleg i l'obra que vàrem veure al Principal era totalment muda. Però això no rebaixa la validesa dels propòsits. És com si diguéssim: això que em mostren és una aquarel.la i no una pintura a l'oli; per tant, no val res. Compte amb les premises mal formulades! És possible que el dia de demà l'obra presentada («Superfície i fons», duia per títol) incorpori parts dialogades. Ara per ara, hem de jutjar per allò que vàrem veure, no pel que ofereixin en el futur. I l'espectacle era radicalment simbolista. Ells mateixos ho expliquen quan diuen que aquesta diferència que hi ha entre la terra (superfície) i el mar (fons) està delimitada per una frontera, per una barrera que ens impedeix transitar amb facilitat d'un món a l'altre.

Imagineu-vos, ara, una colla no precisament d'actors, sinó de minusvàlids, situats dalt de l'escenari i intentant fer-nos comprendre el seu afany de saltar la frontera, de salvar la barrera de la incomunicació. Tot aquest programa està servit per mitjà de constants paràboles visuals, amb emotives escenes en les quals els que necessiten de cadires de rodes per desplaçar-se inventen coreografies difícils i patètiques al mateix temps. Estendre el fil argumental resultaria massa llarg per aquest reportatge i, per altra banda, considero que no és tant l'esforç que els productors de l'obra han posat en cada escena com l'esforç que han posat en el missatge conjunt.

Fa anys el bon amic Buero Vallejo estrenà dues obres de gran impacte social: «En la ardiente oscuridad» i «El concierto de San Ovidio». En totes dues plantejava, en part també simbòlicament, el problema dels cecs que es rebel.len i no volen ésser considerats uns inútils. Però en cada cas el protagonista era un actor (el també amic José Ma. Rodero), no un cec autèntic. Heus ací l'enorme, la terrible diferència que hi ha entre el teatre tal com jo l'entenc i allò que ens oferí el CREI. Per això insisteixo tant en la necessària distinció.

No us penseu, però, que els que apareixien a l'escena del Principal ololí estiguessin negats per a tota expressió. Ben al contrari: comunicaven. Era una altra mena de diàleg. En lloc de parlar entre ells parlaven amb nosaltres a través d'una mímica molt sovint profundament tràgica.

Després, ja al final de l'espectacle, quan tots els membres del grup sortien a saludar, alguns dels que havien utilitzat les cadires de rodes s'aixecaven i caminaven amb tota normalitat: eren ells els que havien fingit una dissort que no tenien. Eren ells els actors, mentre que la resta eren les víctimes. Quin lligam més subtil entre ficció i realitat!

Acabada la funció (dissortadament, el públic no omplia la sala) vaig anar a l'escenari a dialogar amb aquella gent. Si haguéssiu vist com vessava tendresa una criatura autista haurieu comprès que «allò» (fos el que fos) valia la pena d'haver estat portat a terme. Vaig poder conèixer l'impulsor (mencionat la setmana passada), en Feliciano Castillo, que m'anà presentant integrants del grup. I només puc dir que estaven contents, que se sentien aplaudits i no marginats i que –així m'ho semblà– tenien consciència de la tasca que estaven portant a terme.

La conclusió que en trec de tot plegat és que els camins del diàleg són infinitament més diversos que els que la societat, en general, accepta. Per dir-ho d'una manera ben senzilla, jo no sé el rus i, sobre el paper, diríeu que entre un rus i jo no hi ha cap entesa possible. Però és fals. Oi que ho veieu que és fals? Començant per la mímica hi ha mil altres viaranys de comunicació. Passa, però, que amb la nostra habitual mandra del cor no sabem o no volem usar-los.

«Els camins del diàleg són infinitament més diversos que els que la societat, en general, accepta».

108. Els resultats. Diari de Girona 18/12/1994

Ilustración 10: Els resultats.

Como conclusión, expongo algunas características del teatro de la compañía Bcn (Doble) Cia.:

- **Integrador**: Participan personas de todas las edades, padres e hijos, actores profesionales y "amateurs", y personas con diferentes handicaps.
- **Liberador**: Intenta dotar a la persona de la seguridad necesaria para actuar.
- **Comunicador**: estimula las competencias comunicativas, a través de la provocación estética y de la búsqueda intuitiva de nuevas formas visuales.
- **Global**: Es un teatro pobre en el sentido Grotowkiano pero que no desdeña ningún recurso artístico para hacer más perceptibles los mensajes: escenografía, música, pintura, poesía, danza, movimiento, fotografía, cine.
- **Esencial**: Busca ideas y argumentos que preocupan a amplios grupos de la población y los interpreta de acuerdo con las vivencias de cada persona-actor en particular.
- **Ecléctico**: Se sirve, con entera libertad, de las teorías teatrales que estima más convenientes.
- **Independiente**: No es subsidiaria de ninguna ideología, sino que indaga en el pensamiento anticlínico y anti "star-system"

9.4. DIMENSIÓN TERAPÉUTICO-ARTÍSTICA.

La dimensión artístico-terapéutica y los lenguajes estéticos.

Toda esta experiencia se basa en la adopción de lenguajes estéticos de comunicación y en el trabajo terapéutico a través del arte y la creatividad.

De esta manera se crearon nuevos talleres y experiencias que resultaron ser pioneras en el estado español. Los talleres de arte y arteterapia, música y musicoterapia, danza y danzaterapia, drama y dramaterapia, nacieron emparentados y compartiendo territorio con las técnicas más clínicas y clásicas: psicomotricidad, logopedia, etc... Ciertamente, se hubiera preferido hablar de música, arte y teatro sin añadir la palabra "terapia", pero las familias angustiadas y preocupadas exclusivamente por la "normalidad", un solo tipo de normalidad, de sus hijos/as no lo hubieran entendido ¿Cuándo sabrá escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir? ¿Cuándo andará? ¿Cuándo será, como…? y pocos se planteaban la pregunta ¿será feliz?

Parece ser que todavía hoy no se entiende que a través del arte se pueda aprender todo tipo de enseñanzas y, lo que es más importante, se pueda madurar, autoconocerse, encontrar ese equilibrio emocional sin el cual no habrá nunca ni lectura ni escritura. Fue un tiempo de búsqueda de los recursos para crear.

> "Yo ya había comenzado mi experiencia artístico-terapéutica en el Hospital de Sant Boi, y me sorprendió ver el gran interés que despertó en la mayoría de asistentes. Fue la primera vez que exponía obras de arte realizadas por personas con graves discapacidades añadiendo un precario método de trabajo (ver artículos de prensa sobre el proceso "Sara Montiel"). Fue en Marsella donde tuve la oportunidad de conocer a Henry Paul, Director del Hospital Psiquiátrico de Giugliasco en Torino, quien me contaría por primera vez la historia de Marco Cavallo, aquel Cavallo imagen de la antipsiquiatría, compañero de Basaglia, y que yo traería a Barcelona." (F-4-au).

A raíz de esta aproximación a la terapia a partir del arte se inician en Crei-Sants las actividades de psicomotricidad, expresión corporal, logopedia y talleres de lectura y escritura; las primeras sesiones clínicas, su dinámica y su método: las primeras formas de evaluación y diagnóstico que se prefirieron llamar de conocimiento del niño/a; las primeras actividades con las familias, la rela-

ción con las escuelas y sobretodo los primeros talleres artísticos que, como he dicho, fueron pioneros en España.

Desde esta perspectiva, no existen las minusvalías, lo que existen son diferentes lenguajes estéticos.

Las actividades teatrales de Crei-Sants siempre despertaron reticencias en el público acostumbrado a las formas clásicas de expresión teatral principalmente por la integración en los espectáculos de la poesía visual, la pintura, el vídeo, danza y otras manifestaciones artísticas.

> "cercanas al experimentalismo que se hacía en Barcelona a principio de los setenta. La filosofía del estilo es encontrar la belleza en lo existente, en los materiales pobres" (p-61)

De ese modo se llega a la concepción de "cultura" de Crei-Sants como lugar común. En este sentido se apuntaba en uno de los grupos de discusión:

> 22: Va ser molt enriquidor aquest treball amb gent discapacitada i no discapacitada, sobretot per la importància que tenia aquest art pur (que de cap manera presentava mancances) i, el més important era que no passava per cap tamís, no estava tamisat per res sinó que era art pur per a tothom; la pretensió era aquesta i a més a més es convivia amb diferents persones. Però amb la idea que havia tingut en Feliciano que a mi sempre m'ha agradat molt, que l'art sempre arribi a tothom i que no hi hagi un art per a uns i un art per a d'altres sinó en tot cas que es trobi la gent i s'aportin coses mútuament, com passava a Crei-Sants.

Para ello se ponen en relieve todos esos lenguajes estéticos, filosóficos, lingüísticos que forman parte de lo llamado "subcultura". Desde esta perspectiva la cultura -su concepto general, universal, en mayúsculas- es una vaguedad si no tiene un reflejo en las cosas pequeñas y sencillas.

> "La filosofía de Crei-Sants es muy sencilla. Intentamos conseguir que la cultura no sea obstáculo para acceder a ella misma." [151]

[151] Crei-Sants. Minusval. 1992.

Conceptualización de la expresión dramática y la acción terapéutica.

Como dice F. Castillo (1983c) el teatro siempre tiene una finalidad evasiva, no en el sentido de huir de un problema o dificultad, sino en el sentido de trascender lo que uno es buscando un "yo" esencial.

No hay catarsis sin cierta evasión de uno mismo. Les técnicas teatrales terapéuticas ponen en acción la psique, permiten una terapia para el desbloqueo y para la liberación de los sentimientos rechazados o inhibidos (es una catarsis acompañada de una toma de conciencia y de reentrenamiento para la interacción); es una pedagogía de relaciones interpersonales para un entrenamiento de la espontaneidad, para una mejor percepción de los otros y una mejor relación con ellos.

La educación, en general, ha sido inhibidora. De ahí la importancia que desde la educación se pueda aportar algo a la liberación de los sentimientos enseñando a fomentar las relaciones personales. En este sentido será importante utilizar como terapia el teatro u otras formas de expresión que puedan atender las auténticas necesidades personales, ya que a través de ellas pueden incluir o integrar diferentes técnicas, de tipo interpersonal, neopsicoanalíticas, bioenergéticas, etc.

Según F. Castillo (1983c), la dramatización se desarrolla como un estímulo expresivo específico del individuo, de su originalidad y de su personalidad. Como dinámica de grupo, la teatralidad se entiende como un momento o proceso socializante espontáneo ya que favorece la comunicación.

En educación puede ser importante introducir el teatro y la dramatización. Pero no sólo el teatro clásico que mal ejecutado puede fomentar la arbitrariedad y la competitividad[152] al propiciar que aquellos considerados "buenos" se lleven los mejores papeles en detrimento de los menos dotados que al obtener los peores se sienten aún más inferiores o más ridículos.

La idea adecuada que aporta Bartolucci (1975) es que se obtenga una dimensión mágica que imponga una progresiva conquista de la racionalidad, de dominio del propio cuerpo, estableciendo un tránsito de la mimesis (imitación filtrante) a la mímica (interpretación consciente).

[152] En todo el proyecto teatral desarrollando por Crei-Sants y la compañía Bcn (Doble) Cia se insiste en el modelo "anti-start".

F. Castillo (1983c) señala algunos de los objetivos que, de modo genérico, la expresión dramática pueda conseguir:

1. Desarrollar el poder creativo y excitar la imaginación.
2. Conseguir un buen desarrollo a través de:
   a) la proyección imaginativa;
   b) la comprensión de su mundo objetivo;
   c) La expansión de la esfera intelectual;
   d) la mejora de la utilización de los valores expresivos: lenguaje oral, vocabulario, sintaxis, pronunciación lectora, gestualidad, etc.
   e) El conocimiento del propio esquema corporal, de la orientación y la utilización del su cuerpo.
3. Acercarse a su propia cultura.
4. Estimular la observación y el espíritu crítico
5. Favorecer las facultades de la lógica.
6. Desarrollar la adquisición de la expresión no verbal.
7. Ayudar a superar la timidez, a través del contacto colaborativo con los demás
8. Estimular la realización de ejercicios musicales, manuales y artísticos en general.

Lo "curativo" de la actividad artística, desde esta perspectiva, proviene de la integración del sujeto en el entorno:

> 56: Hi ha teràpies que no es poden fer en un espai en concret. Igual que no hi ha gent que pugui realitzar-les. Tu pots fer quatre-cents mil màsters d'arteràpia, però la part "terapèutica", la part que podríem dir "curativa", que tampoc és curativa, prové de la integració d'un amb l'entorn.

Y, es más, convierte al sujeto en protagonista de su propia terápia:

> 139: Resulta que a Crei-Sants, en aquest espai tridimensional de concepte d'obra, el nen era el protagonista de la seva pròpia teràpia, i era increïble.
>
> 140: L'autentica teràpia és quan la cadira de rodes deixa de ser cadira de rodes i pot ser part elemental d'aquesta escenografia, que possibilita al nen, a la nena, al jove amb discapacitats o dificultats, a reconstruir una personalitat diferent.

Nos dice F. Castillo (p-33) "Para mí la expresión es el mismo ser humano".

> El ser humano siente y dice, el decir es la representación del sentimiento; en éste, está el recurso, el segmento corporal, el mapa corporal con predisposición a decir. En el decir está la forma, el símbolo y la técnica. Nos encontramos por otro lado con que el ser humano cuenta en su haber, y ya desde el nacimiento, con toda una serie de conductas y actitudes no aprendidas, con un bagaje que relata, que hace, que dice, con una serie de técnicas no aprendidas que modificará en base a la fidelidad para el receptor, y que cambiará autodidácticamente y a través del aprendizaje dirigido. (Castillo, 1983c:93)

Esta perspectiva implica trascender la racionalización de la comunicación o la expresión y llegar a una percepción esencial, emocional y natural de las mismas a través de las huellas humanas. La expresión es también sinónimo de movilidad, partiendo de lo más genuino del ser humano y se acerca al arte más esencial, sincero y natural. Este aspecto aproxima el proyecto al "Art Brut", según lo define Dubuffet, que es el que corresponde a la persona espontánea, sincera, liberada de determinantes culturales y casi incivilizada "o lejos de nuestra civilización grosera y absurda y sobre todo se refiere al arte de los niños, los primitivos y los locos" (Dubuffet, 1975:123).

Así es como en la entrevista a F. Castillo, publicada en *El País* el 21 de junio de 1983 (p-33) aparece a modo de subtítulo la afirmación "A partir de los 6 años, el realismo cultural reprime toda posibilidad creativa". En *La vanguardia* lo reseñaban de la siguiente manera:

DOMINGO, 23 MAYO 1993 SOCIEDAD LA VANGUARDIA 45

Arte para romper muros

Niños con minusvalías pintan las vallas que anunciarán por toda Barcelona una exposición de solidaridad europea

M.ª PAZ LÓPEZ

María es autista; Beatriz tiene la espina bífida; Roger, deficiencias sensoriales, y Xavier, problemas de adaptación. Todos remueven con igual ímpetu las brochas que, empapadas en naranja y amarillo, se mezclan con agua y pintura en las cubetas de plástico que utilizan.

Están pintando lo que será una gran valla publicitaria, una más de las que, con brillantes colores, penderán desde mañana en distintos puntos de la ciudad para anunciar la exposición itinerante "Projecte 12" de obras de artistas discapacitados de la Comunidad Europea.

La ilusión de María, Beatriz, Roger y Xavier es doble, porque no sólo han creado junto a sus compañeros los murales que preludian la muestra, sino que dos obras realizadas en el centro Crei-Sants, donde ellos desarrollan su actividad, han sido incluidas en la exposición: una colectiva, "El pájaro", y otra individual, "El baile de Joan", de Joan, un niño autista.

Beatriz, la joven más veterana del grupo, 16 años y tres de ellos en Crei-Sants, encuentra "divertido hacer los murales" que serán el escaparate ciudadano de la exposición "Projecte 12", que recorre el continente europeo con sus 178 pinturas y esculturas, creadas por personas disminuidas mentales de los doce estados comunitarios.

En su escala en la ciudad de Barcelona, "Projecte 12" ofrecerá en el palacio de las Drassanes, del 24 de mayo –la inauguración oficial es el día 25– al 30 de junio, obras de alta calidad artística firmadas por europeos con problemas, pero también creaciones de artistas catalanes discapacitados y –por primera vez en el certamen– pinturas realizadas por niños. La capital catalana tiene una cita nueva con otra forma de vivir el arte.

PATRICIO SIMÓN

Beatriz pinta sobre el mural, pegado al suelo, bajo la atenta mirada de una de las maestras

La muestra, patrocinada por la empresa multinacional IBM, cuenta con la colaboración de la Generalitat de Catalunya, la Diputación de Barcelona y la organización no gubernamental (ONG) europea Eucra.

"La cultura social actual olvida a veces que nos hemos nutrido de muchas investigaciones e imágenes que provienen de personas con minusvalías –argumenta Feliciano Castillo, catedrático de Ciencias de la Educación y director de Crei-Sants–. Basta con recordar a artistas como Toulouse-Lautrec, Goya o Degas...", explica este profesor experto en la materia.

Feliciano insiste en la calidad artística de las obras de "Projecte 12", reunidas tras minucioso examen por expertos de Creahm-Creatividad y Minusvalía Mental (☎ 041/22-32-95), una asociación belga que defiende el acceso a la cultura de este colectivo de personas.

Un colectivo que tiene en Barcelona un excelente baluarte en Crei-Sants (☎ 93/490-43-22), un servicio de la Universidad de Barcelona de ayuda a personas con discapacidades. Asisten al centro, fuera de horario escolar, unos 40 niños con diversos problemas. Allí trabajan, dos veces por semana, en talleres destinados al aprendizaje de diversas disciplinas culturales, como música, danza, teatro –tienen una compañía, Bcn Doble Cia., en la que actúan disminuidos, padres, estudiantes de diversas edades, niños y adultos–, psicomotricidad y plástica.

Y fue al taller de plástica, al mando de Paco Escudero, al que se encargó la confección de doce de las treinta vallas de "Projecte 12". "El arte aplicado a la terapéutica –explica Paco Escudero– permite un tratamiento individualizado de los problemas del niño y le da la oportunidad de divertirse y desarrollar un gusto estético."

Es así como, descalzos y en chándal, niños como María, autista de inmensos ojos azules, se regalan horas de creatividad y expansión con el pincel.

Abstractos otros

Espejos de luna rectangular y anteriores creaciones en colores primarios y rutilantes se apoyan en las paredes de la sala, cuadrada y embaldosada a prueba de genios, donde los siete niños –a veces más, a veces menos– evolucionan sobre el mural, papel blanco y fuerte pegado al suelo con cinta adhesiva.

La música de fondo y dos maestras les acompañan en su deambular por el lienzo, modesto y complicado. Este mural, colectivo, es más pequeño que los que hicieron individualmente, de 18 metros cuadrados.

Figurativos unos, abstractos otros, con color a estallidos y pincelada cálida, recordarán a Barcelona su cita en las Drassanes con "Projecte 12".

Ellos practican arte para romper muros, como los de la incomprensión y la insolidaridad. ●

72 Arte para romper muros La Vanguardia 23/05/1993

Ilustración 11: Arte para romper muros.

La expresión humana o el arte de lo desconocido.

> "Les empremtes! A través de les empreses podríem tornar a reproduir tota una humanitat encara que només fos per deixar testimoni de tot allò que un dia va ser." (Castillo, F. L'Expessió Humana, 1983b).

"Todo un trabajo y una obra de arte insólita digna de contemplar" (p-31)[153].

[153] Artículo El arte desde los pañales" publicado en *El Noticiero* el 16 de junio de 1983.

El 7 de junio de 1983 se inauguró la exposición sobre la Expresión Humana en el holl de la Universidad de Barcelona. La muestra, organizada por el profesor Castillo, sintetizaba el pensamiento de este movimiento educativo y artístico. Esta exposición se inauguró coincidiendo con la conmemoración de los 150 años de la muerte de Goethe[154]. Se comentaba en un artículo de prensa:

> "La Universidad toma mayor interés artístico-cultural para personas de todas las edades, con una exposición de "Expresión humana" y una obra de literatura, logrando así un ambiente insólito y trascendental." (p-32)[155].

La experiencia parte del arte conceptual, expresando y desarrollando ideas sin emplear materiales comercializados (óleos, pinceles, etc.) y utilizando materiales cotidianos. Estas características provocan que una exposición como "La Expresión Humana" pueda estar dentro de las corrientes artísticas actuales (Bleda artículo de prensa p-34).

Fue una exposición sobre lo humano, en el sentido de la afirmación de Castillo "El ser humano es expresivo porque existe" (p-34) y una exposición transgresora, que inició su recorrido a través de la evolución del embarazo y el parto, conservando las primeras huellas de un recién nacido a través de sus excrementos. Posteriormente baberos manchados y chupetes van determinando una creatividad evolutiva de un modo estético. Humanizar lo humano para desmitificar y desmontar los esquemas existentes. Como él mismo dice, "He querido dar a conocer obras de una calidad magnífica para desmitificar todo esto, hay más normalidad de la que nos parece en la vida. " (p-34).

De hecho, la transgresión es múltiple. Él mismo comenta en el libro sobre la exposición que un amigo fue a felicitarle cuando vio los pañales recién enmarcados diciéndole "¡Haces conceptual! y cómo esta felicitación no llego a concretarse cuando le comentó que los excrementos eran auténticos.

La exposición tuvo como objetivo buscar un cambio del significado de la infancia descubriendo las características, dificultades y posibilidades de los mecanismos expresivos y comunicativos, en medida de lo posible, a través de la propia expresión. (p-33). Se distinguieron tres espacios fundamentales: el pri-

[154] Como parte del homenaje se representó también la obra teatral *Urfaust* bajo la dirección de Ricard Salvat.
[155] Artículo "Una noche en la Universidad para distintas mentalidades" publicado en *El Noticiero Universal* el 16 de junio de 1983.

mero relacionado con la infancia, que correspondió a formas y materiales más conceptuales; el segundo, más clásico, que corresponde a obras de niñas y niños, adolescentes y adultos, y un tercero relacionado con procesos terapéuticos-educativos.

La muestra, que fue itinerante, recorrió varios lugares, como por ejemplo en el Claustro de Sant Antoniet de Palma de Mallorca del que tenemos un interesante artículo de prensa, de fecha 3 de mayo de 1990, titulado "la creatividad de enfermos y marginados, reunida en una exposición diferente." (p-51). En dicho artículo aparece:

> "Feliciano Castillo, catedrático de la escuela de magisterio, cree que los niños y "las personas que tienen la suerte de no ser normales" son capaces de expresarse con una sinceridad y espontaneidad de la que no son capaces las personas "normales", que según él "están disminuidas en sus capacidades expresivas."

En 1992, el 4 de septiembre, Crei-Sants junto con EUCREA-ESPAÑA organizó la muestra de arte europea BCN EUROPA ARTS'92 con obras de artistas discapacitados. La muestra contaba con la participación de artistas de diversos países de la Comunidad Europea (Italia, Grecia, Gran Bretaña, Bélgica, Holanda, España, etc.).

> "Abrió el acto el Rector de la Universidad de Barcelona, quien manifestó la gratitud de la Universidad por la confianza que EUCREA depositó en ella. Un total de 50 abras de los diferentes países de la CE y de personas con diferentes tipos de hándicap, expresan la maravillosa calidad estética de este grupo de artistas. (...) Desde el día de la inauguración son más de 2.500 personas las que pudieron observar la muestra, habiendo tenido un amplio eco en la prensa nacional e internacional." (p-68)[156] .

Otra de las más importantes exposiciones fue *Llits* -arte de todos y en todas partes-. Fue una innovadora muestra que se realizó en 1993 en el centro comercial Baricentro. El objetivo era concienciar a la población y en especial al personal de los centros de salud de la importancia que tienen el arte y la creatividad para mejorar la vida de las personas y, sobre todo, de las que deben guardar cama en un centro sanitario. En total estaba constituida por diez cuadros de grandes dimensiones, expuestos y colocados en el techo, que se podían

[156] Artículo "Crei-Sants no para" publicado en *El Ciempiés* en septiembre de 1992

observar desde las camas situadas en la sala cuyas sábanas estaban también pintadas y formaban parte de la exposición.

Es interesante el relato sobre esta exposición que realiza el director del centro:

> "Llits fue una exposición de camas realizada en el macro mercado Baricentro en el año 1993. Su objetivo aparente: para algunos y otros espectadores antes de la visita "propaganda de Picolín" "oferta de camas" "nuevos diseños de sábanas". El fruto del proceso: mejorar la calidad de vida de las personas hospitalizadas a través del arte y la creatividad. (p-1-103).
>
> "15 meses casi de duración, empeñaron al taller de Arteterápia de Crei-sants. El punto de partida fue una de las integrantes: una niña con espina bífida debía sufrir una nueva operación para renovar los conductos de evacuación de una hidrocefalia, asociada con la propia discapacidad. La operación, después de muchas otras en años anteriores, se presentaba difícil y como siempre con grandes riesgos. Clara, la llamaremos así, llevaba algunas sesiones sin hablar, desmotivada y muy triste. Al hablar con su familia, su madre nos confirmó el hecho y la fecha de la intervención.2 (F-1-105).
>
> "Atentos los profesores, Silvia Birkens y Paco Escudero, deciden cambiar el ritmo del taller. Bien, imaginemos que Clara está en el hospital…fueron a buscar un antiguo sofá, y con cinta de celo y esparadrapo improvisaron unas paredes y se les dio la oportunidad de que todos pudieran participar en mejorar y hacer más agradable la estancia de Clara en el preoperatorio. Era evidente que bajo la demanda de Clara se encontraba el miedo a morir, a abandonar la vida. En unas cuantas sesiones los niños/as pintaron paredes. Pintaron también sábanas, colchas, alfombras…a alguien se le ocurrió que, si estaba tendida, realmente los cuadros se tenían que colgar en el techo para que pudiera verlos y así se pintaron diferentes cuadros para colgarlos en él. "(F-1-105).
>
> "Durante este proceso, todo se dirigía a que los niños/as comprendieran la situación, supieran integrarla, supieran prepararse…todos habían tenido o pasado alguna experiencia parecida, próxima o lejana. Pero, además, los profesores decidimos dar imagen y explicar otros valores del hospital. El hospital no es sólo un lugar de sufrimiento. Al hospital van las mamás a tener sus bebés. Van las personas a "quitarse" el dolor y también se encuentra todo tipo de personas: niños, mayores, ancianos, estudiantes, trabajadores… de todas condiciones, ricos y pobres, de cerca, de lejos, con diferentes culturas y lenguas, de diferentes profesiones, poetas, albañiles,

taxistas, ingenieros, camareros…se hacen o se pueden hacer cosas, además de estar en la cama, ver la TV, leer, desayunar, comer, hablar con los amigos…y de esta forma el taller de Arte-terapia llegó a construir 10 camas, con sus respectivos cuadros para colgar del techo, sus sábanas, almohadas y ornamentos en los que también participó casi todo Crei-Sants, mesitas de noche, armarios, percheros, etc." (F-1-106).

CATALUNYA

Sábado, 27 de mayo de 1993 El Periódico

VALLÈS OCCIDENTAL

Camas contra la enfermedad y el aburrimiento

Minusválidos exponen en Barberà

M. ÁNGELES LÓPEZ
Barcelona

Un grupo de jóvenes con minusvalías que acuden a Crei-Sants, centro especializado de la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona (UB), muestran sus cuadros y ropa de cama pintada a mano en Baricentro de Barberà del Vallès. La exposición, inaugurada el jueves y abierta hasta el 20 de abril, recibe el nombre de *Llits*. Su ubicación en la gran superficie comercial hace prever una buena afluencia de público.

Llits muestra 10 camas con nombre propio que, junto al mobiliario y los complementos, forman otras tantas composiciones. El *llit de la terra*, por ejemplo, hace alusión al planeta en extinción. El amor, que no suele casar con el individualismo, tiene dos camas unidas por obra y gracia de unas manos a punto de enlazarse. El poeta también cuenta con la suya, con versos caligrafiados en lino, una silla de ruedas junto a la cabecera y libros. La cama del poeta es la de Miquel Martí Pol, **"a quien nos gustaría tener entre nosotros, aunque sabemos que la enfermedad convierte este deseo en algo muy difícil"**, explica Feliciano Castillo, catedrático de la UB y cabeza visible del equipo de Crei-Sants.

Castillo explica cómo surgió la idea de la exposición: **"Uno de los pequeños que acude a nuestros talleres de plástica iba a ingresar en un hospital y estaba asustado. Y un compañero le animó: 'No tengas miedo, iremos a verte y te llevaremos muchos dibujos', le dijo"**. La conversación infantil fue la chispa que encendió la idea. Por eso los cuadros cuelgan del techo en horizontal, **"porque el enfermo no puede verlos más que desde la cama"**, matiza el profesor.■

GUILLERMO MOLINER

Las camas del amor. Flores pintadas y dos medias naranjas.

73 Camas contra la enfermedad y el aburrimiento Diari de Catalunya 27/05/1993

Ilustración 12: Camas contra la enfermedad.

Creación de mundos.

La idea de "crear mundos" o "versiones de los mundos" es, por supuesto, de Nelson Goodman y me perece absolutamente adecuada y coincidente con las ideas de la experiencia que aquí presento.

Dice Goodman (1990:140) que dada la amplia variedad de versiones posibles, nuestra atención suele centrarse en aquellas que son literales, denotativas y verbales. Es cierto que con eso se abarcan algunas de las formas científicas y cuasicientíficas de "creación de mundos", pero quedan al margen todas las otras versiones perceptivas y pictóricas, por no mencionar directamente todos los medios o instrumentos no verbales. Los mundos de la ficción, de la poesía, de la pintura, de la música o de la danza y los de las otras artes están hechos por mecanismos no literales, como la metáfora y, con frecuencia, por imágenes, sonidos, gestos y otros símbolos no lingüísticos.

> "Esas formas de hacer mundos y esas versiones son las que aquí nos ocupan de manera central, pues una de las tesis principales de este libro es que el arte no debe tomarse menos en serio que las ciencias en tanto forma de descubrimiento, de creación y de ampliación del conocer, en el sentido más amplio de promoción del entendimiento humano y que, por lo tanto, la filosofía del arte debe concebirse como parte integral de la metafísica y de la epistemología" (Goodman, 1990:141).

Convertir el lugar común, "mundo", en algo más habitable. Este es un objetivo implícito de este movimiento artístico. Profesionales de la enseñanza, artistas, jóvenes y adultos tratan juntos de realizar sus sueños, de conocerse y reconocer al otro, de descubrir su vida y tratar de transformarla, por medio de la expresión artística.

> "Quizás llegue un día en que nuestra creatividad no tenga una gran acogida y los miembros de BCN puedan llevarse una desilusión, pero, si el día del fracaso los muchachos se sienten "artistas frustrados" en lugar de "minusválidos frustrados", habremos dado un gran paso adelante." (p-63)[157].

Esta perspectiva, o cambio de lógica, que abre las posibilidades de creación a través de la ficción, se aplica a los mundos reales, aunque se haga metafórica-

[157] Artículo "Teatro sin límites" publicado en *El Ciervo* en fecha 01/ de julio de 1992

mente, ya que la manera cotidiana de ver el mundo es la conjunción de descripciones verbales y de representaciones de imágenes.

Así se parte de lo cotidiano –del apego a lo concreto- para recrearlo de nuevo desde otra perspectiva. Se parte del teatro pobre de Grotowski construyendo a partir y alrededor de los sujetos protagonistas, sin excesos ornamentales, de modo que cuenta más la vivencia que la representación. Como dice Maffesoli (1997:260): "hay que reconocer que la «verdadera vida» está en otra parte: en lo particular, lo concreto, lo próximo, en cosas que no aplazan los placeres a hipotéticos mañanas sino que se esfuerzan por vivirlos, mal que bien, aquí y ahora, en un lugar dado y dentro de una socialidad escogida."

9.5. CONSTANTES Y FUENTES TEÓRICAS DE CREI-SANTS.

La investigación, base de toda renovación pedagógica: nuevas formas.

La esencia de la experiencia Crei-Sants se basa en la reconceptualización de la investigación en el contexto social y cultural. Parte de la idea de la existencia de un cierto pensamiento caduco actual que reclama nuevas formas de investigación que sean cuidadosas y reconozcan el riesgo de dogmatizar.

El siguiente texto recoge estos importantes aspectos:

> Nuestra sociedad y nuestra cultura se encuentran, en la actualidad, bajo el fracaso generalizado de sus diferentes ideologías. Asistimos, de forma más o menos pasiva, al costoso espectáculo de ver terminar la validez de toda una serie de principios que han persistido hasta la actualidad como paradigmas, dogmas e incluso como verdades llamadas irrefutables, que no se han cuestionado en muchos años, incluso siglos. La crisis, la gran crisis casi endémica, prolongada y actual, no obedece solamente a "un estado de las cosas y de las relaciones", sino a la persistencia en querer "cambiar" sin modificar sustancialmente las bases y premisas bajo las que nos movemos. Pero desde hace tiempo la escuela se cuestiona su validez y, más concretamente, su función desde varios conceptos fundamentales: el de niño e infancia, el de maestro y el de universidad. La revisión de estos conceptos coincide con una profunda reflexión sobre el aprendizaje, la adquisición del conocimiento, la situación y el análisis de la realidad, y nos conduce concretamente a considerar nuevas formas de indagación y de investigación.
>
> No estamos exentos de cometer nuevos errores, que no serían otros que la creación de nuevos dogmas persistentes. El maestro se encuentra entre la ciencia hecha y la ciencia por hacer. El maestro es cada vez más consciente de que debe abandonar su papel de mero intermediario para aceptar un nuevo protagonismo de gran responsabilidad. Este protagonismo le conduce a adoptar un nuevo rol: el de investigador. Una investigación en la escuela, paralela y unificada con la investigación que todos los niños deben realizar y también paralela y comunicada con otros tipos de investigación de los que el maestro puede ser positivamente difusor.
>
> La investigación es el sustrato del que emerge el proyecto Crei-Sants. Podríamos, pues, definir nuestro proyecto más

> auténticamente como aula abierta y experimental. Aula que potencia la observación y el conocimiento práctico, situándonos cada día en la realidad, problemática o no, y que lleva a conjuntar la docencia con la investigación en un proyecto educativo unificado, globalizado y transdisciplinar, no solo multiprofesional.
>
> Crei-Sants nos ofrece la oportunidad, pues, de mejorar la formación del maestro, al tiempo que significa la apertura de la Universidad como corresponde al servicio público que debe ser. (Castillo, P-38).

La afirmación clave, como se expone en el texto anterior, resume el posicionamiento práctico de Crei-Sants en relación a la investigación:

- Se configura como un aula experimental.
- Se basa en la observación y el conocimiento práctico.
- Pretende ser una experiencia contextualizada.
- Docencia/investigación como proyecto globalizado y transdisciplinar.

La investigación-acción que lleva a cabo Crei-Sants incluye habitualmente las variables arte y creatividad como innovación y, desde esta perspectiva, se considera que:

- Que el Arte y la Creatividad permiten el encuentro de áreas compensadoras en el propio individuo.
- Que el Arte y la Creatividad permiten abordar a la persona con una perspectiva global-individual y social, potenciando todos los aspectos de la comunicación y favoreciendo la autonomía y la integración social.
- Que el Arte y la Creatividad generan en la persona un alto nivel de motivación, autoconocimiento personal, ayudándola a que la persona sea protagonista de su propia "promocion".

El pensamiento sobre la diferencia y el lugar del sujeto.

La alteridad transformadora.

En la esencia de las percepciones sobre las diferencias entre las personas existe un cierto antropomorfismo[158] que a través del arte se puede re-dimensionar:

> "De las pocas cosas que defiendo, en oposición a la definición de arte de muchos artistas, es que el hombre y la mujer, con sus derechos individuales y diferencias, a través del arte pueden reconocerse, en un sentido amplio, sentirse, decirse, a conocerse rompiendo ese paradigma que yo considero el más universal y prolongado de todos los paradigmas: El hombre y la mujer (ahora solo hombre) hecho a imagen y semejanza de Dios y el Universo hecho a imagen y semejanza del hombre." (F-1-99).

Asimismo desde el inicio de la existencia, desde la génesis de la humanidad la persona ha mirado a sus congéneres, como si se mirara en un espejo, y se ha preguntado si es igual que ellos. De toda la filosofía y literatura que existe sobre la segregación y sobre la integración no hay duda de que un factor esencial es el análisis del hecho estético, el cual empieza y tiene lugar esencialmente en la percepción y conocimiento del otro.

En la experiencia de Crei-Sants convivían sujetos "diferentes", algunos con diversas discapacidades junto a sujetos considerados "normales". Se creaba partiendo de esas diferencias, en una coexistencia enriquecedora donde todos los sujetos podían ser constructores de su identidad a través de la relación y el hecho artístico. En esta experiencia se pretendía reconocer al sujeto concediéndole la posibilidad de tomar decisiones sobre el sentido de su existencia. Coincide, pues, con esta "segunda perspectiva" de la que hablaba Caterina Lloret:

> "En la primera perspectiva, el sujeto de la educación especial corre el riesgo de quedar subsumido en una diversidad totalizante y esencializada que, bajo la mirada de la aceptación y la tolerancia, sigue siendo hospedado por otro que representa la normalidad pretendida. Como telón de fondo, desde una supuesta igualdad y armonía, lo que prima es una concepción

[158] Antropomorfismo: tendencia a atribuir a la divinidad o a las cosas características humanas. Etimológicamente proviene del griego, ανθρωπος (*anthrōpos*), que significa "humano", y μορφη (*morphē*), que significa "figura" o "forma". El sufijo '-ismo' proviene del morfema griego '-isma'. Enciclopedia Universal Larousse. Tomo 2.

> asimilacionista y acrítica del otro "diferente". En la segunda perspectiva, en cambio, el sujeto de la educación especial, en tanto constructor de la cultura, es sujeto de su propio discurso; en tanto sujeto de la historia y constructor de su identidad, es capaz de vivir en una "alteridad transformadora" (Caterina Lloret, Palau-Sator, 1998. Citados en: Guglielmino, 2003:70)."

Las diferencias físicas son las más visibles y dificultan, en muchas ocasiones, las relaciones humanas. El acercamiento y la relación en una situación creativa ayuda a cambiar esta perspectiva.

> "El problema más grave de las relaciones humanas son las diferencias físicas: la gente te margina por ellas y eso es horrible, es la base del racismo. Pero si conoces a la gente con problemas, ves el mundo de otra manera, te puedes enamorar, por ejemplo." (p-61)[159].

Así, se basa en la creación a partir de la diferencia y una mirada apreciativa-positiva sobre las mismas:

> "La visibilitat o invisibilitat deis fragments dels nostres cossos interns o externs és la nostra diferencia, la mateixa que el salvatgisme rutinari de la incultura utilitza per excloure i marginar. El nostre teatre pren totes les diferencies i les utilitza per crear; per construir una tribu a frec del desig, de vegades estranys desigs que escandalitzen els anodins consumidors sense somnis que omplen els teatres convencionals." (d-42).

Como muestra la siguiente ilustración, integrándolo todo en un conjunto natural:

[159] Artículo "Teatro que rompe barreras" publicado en *La Vanguardia* en fecha 25 de mayo de 1992

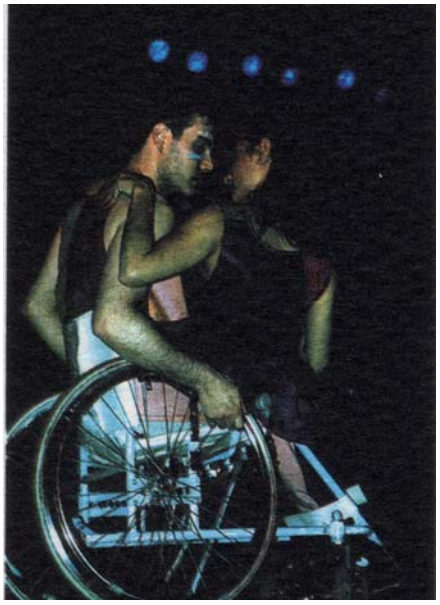


Ilustración 13: Actor en silla de ruedas.

Este aspecto pasa por cuestionar el lugar del sujeto: ni como el rey de la naturaleza ni como su esclavo sino como elemento transformador y transformable.

> "Ya desde hace años y tras rigurosas evaluaciones de cada curso observamos graves dificultades en las metodologías clásicas. Analizamos el nivel de frustración y fatiga que conllevan muchas técnicas con objetivos educativos demasiado específicos, llevados a la práctica con actitudes inflexibles y pretensiones excesivas, y reconocimos que tras muchas de estas terapias clásicas se escondía el interés único no de mejorar al individuo en primer lugar como tal, sino de adaptarlo al precio que fuera."

Esta adaptación, mencionada en la cita anterior, en muchos casos significa una fuerte despersonalización y, casi siempre, una represión de lo particular, de lo auténtico o singular de cada uno.

Por lo tanto, se parte de que lo prioritario es la expresión, la comunicación y, principalmente, la relación y la alteridad a través del descubrimiento del otro y de las posibilidades creativas conjuntas. En este sentido, se considera esta "alteridad transformadora" en la que todos los sujetos se transforman.

La discursividad corporal.

> "A lo largo de la historia, las desviaciones del patrón de normalidad han sido consideradas monstruosas y contrarias a la naturaleza, incluso impías y amorales. Pero al contrario de lo

> que podamos creer, el propio concepto de normalidad no se ha mantenido fijo, sino que se ha expresado de forma diferente en cada época, según los prejuicios de la sociedad del momento." (Lalueza, 2002:9).

El cuerpo es como un calidoscopio que al menor movimiento-emoción cambia el total del "cuadro". En el ser humano con constantes emociones, los "cuadros" que cambian continuamente, automáticamente, elaborando nuevas posturas del conjunto corporal son en sí expresivas (Castillo, 1983b:49). En este sentido, todo lo humano es verdaderamente dinámico, es movimiento, y lo estático constituye una reflexión intelectual.

Es un saber encarnado en el cuerpo y es a través del cuerpo que se formaliza la reivindicación:

> "Cada persona és un exemple d'integració social i de reivindicació dels seu cos: diuen que són així i que volen ser feliços. I aquest és l'èxit." (p-125)[160].

Sobre el escenario los cuerpos incapaces de andar se arrastran con armonía y las mentes imposibilitadas de atender una indicación verbal se abren a la música y se transforman en unos bailarines y actores cuya expresividad no posee límites determinados. El maquillaje, tanto en la forma facial como corporal ayuda a convertirles en artistas con duende. La belleza radica en descubrir las posibilidades del propio cuerpo:

> "Al costat de la repressió corporal que persisteix, del menyspreu pel cos, de l'escepticisme violent que considera immoral la naturalitat i el contacte físic, persisteix també un humà que desconeix el seu cos i les possibilitat que aquest li ofereix." (Castillo: L'Expressió Humana d-45, p-17).

General y culturalmente llegamos al "cuerpo" más inducidos por el dolor que por el placer; y en muchas ocasiones es a través de la enfermedad o el problema[161] que el ser humano conecta con su cuerpo. El cuerpo social no pertenece al ámbito de la relación personal y directa o liberadora, sino a la dimensión social que puede aceptarlo o rechazarlo. De ese modo el cuerpo es objeto-fetiche social que pierde su valor relacional, es signo que se integra, de algún modo, en un "imperialismo estético".

[160] Artículo "Bambolines per a la integració" publicado en *El Periódico* el 1 de diciembre de 1997
[161] Para este tema, recomiendo la lectura de la obra de Le Breton *Antropología del Dolor* (1999).

> "Ostentar y al mismo tiempo ocultar, esta podría ser la clave del tratamiento del cuerpo en nuestra sociedad: ostentar el cuerpo-objeto para quitarle al sujeto todo poder actuando sobre el cuerpo, hacer del cuerpo un nuevo fetiche que de tanto escenificarse ya no es más que un signo entre otros signos, que ha perdido además su valor relacional (el cuerpo como lenguaje, como factor de comunicación) para quedar integrado en un mecanismo de mercantilización generalizada. "(Timbert, citado por Castillo en Expresión: Temas de estudio, 1983b:100).

La persona aprende, más allá de lo consciente y del lenguaje, a través de su cuerpo, de los sentidos y de la afectividad, emergiendo los procesos de subjetivación individual. Recuperar el cuerpo y liberarlo a través de diversos lenguajes creativos es un proceso rupturista que nos abre al mundo del pensamiento complejo y el cambio personal.

En el ámbito artístico, ciertos movimientos de vanguardia – Manet o Cézanne en pintura- o una experiencia como la que aquí presento, incorporan el cuerpo con una nueva luminosidad. Se opone a la visión cristiana y cartesiana del cuerpo como algo vulgar, satánico y bestial. En el ámbito de la educación, por ejemplo, Dewey se opone con energía a los dualismos que han impregnado no sólo el pensamiento, sino también la misma vida social (con la división en clases sociales y la asignación de una diferente función social a cada una de ellas). Según Dewey, entre otros, es necesario superar la artificialidad que suponen las dicotomías alma-cuerpo, psíquico-físico, teoría-práctica, empírico-racional, naturalismo- humanismo.

La estética y el pensamiento de base de Crei-Sants pone todos los cuerpos en funcionamiento, con sus peculiaridades, los vuelve protagonistas activos y orgullosos, bellos y artísticos.

> "Pero enseguida se olvidan que son discapacitados y que, aunque no tienen la estructura de unos cuerpos bellos, a la moda, esos cuerpos "estropeados" tienen una plástica y una puesta en escena preciosa y lo miran como un espectáculo normal de danza contemporánea. " (p-100)[162].

[162] Artículo "Danza sin barreras" publicado en *la Voz de Asturias* el 17 de mayo de 1995

La Universidad, el psiquiátrico y la antipsiquiatría.

Esta dimensión del análisis corresponde a la cuestión de los límites y las fronteras institucionales. La cita que aparece a continuación muestra cómo una de las constantes de este movimiento se caracteriza por abrir las puertas, eliminar las barreras –entradas y salidas - de las organizaciones (universidad, psiquiátrico, etc.).

> "si queríamos encontrar otras técnicas de trabajo mejores, debíamos luchar por abrir nuestra universidad, dar salida a los estudiantes para conectarlos con la vida real, y dar entrada a profesionales y artistas, como hicieron en el Hospital Psiquiátrico de San Giovanni, para mejorar la vida de los "enfermos", de los huéspedes, como prefería llamar Franco Rotelli, discípulo y seguidor de Basaglia, con quien tendría el gusto de colaborar años más tarde." (F-1-37).

No es de extrañar, entonces, que el símbolo o anagrama que caracterizó al centro fuera el caballo "Marco Caballo", el primero de color azul, que llegó a través de Paolo Henry y nació de una experiencia de animación en un Hospital psiquiátrico de Trieste.

Pérez de Lara (1998) afirma que los años 60 y 70 del siglo pasado son los más representativos en cuanto a movimientos antipsiquiátricos y a propuestas antiautoritárias en educación que surgen del enfrentamiento con sus propios límites (lo incurable o lo no-educable) y de la emergencia de los movimientos relacionados con las minorías:

> "Pero en ese camino hacia lo científico-técnico en cada una de las disciplinas tuvo un momento crítico en el cual fue precisamente el enfrentamiento con sus límites -lo incurable en psiquiatría o lo ineducable en educación- lo que provocó que se pusiera en tela de juicio tanto el valor científico de sus propuestas como la realidad institucional en que se manifestaban. No fueron ajenas a todo ello cuestiones tales como la importancia que adquirió el pensamiento freudiano (en sus relaciones con el marxismo y el estructuralismo o el existencialismo) en esos momentos ni la vitalidad de los movimientos sociales en defensa de las minorías y de los grupos oprimidos, en los que los jóvenes y las mujeres participaron intensamente." (Pérez de Lara, 1998:71).

En este contexto, el recorrido artístico y académico de Feliciano Castillo, de Crei-Sants y de la compañía de teatro Bcn (Doble), está marcado por una pro-

funda concepción antipsiquiátrica. Estas ideas se consideran esenciales para el pensamiento contemporáneo sobre la integración:

> "les idees antipsiquiàtriques, encara que sembli que hagin passat de "moda", van ser prou profundes per impregnar el pensament contemporani i dibuixen la mentalitat actual sobre la integració: integració escolar dels nens i adolescents, la dels adults amb problemes emocionals... Porten a un a nou tractament de la marginació i fins tot a una nova manera de concebre l'educació. "(p-46).

La experiencia de Feliciano como animador en el psiquiátrico de Sant Boi resultó definitiva en la configuración de Crei-Sants. Como él manifestaba, partiendo del enfrentamiento con los límites conceptuales en torno a la locura:

> "Cuando llegué al psiquiátrico no encontré locos- explica Castillo- porque no encontré personas. Todos reían, actuaban o se asustaban de la misma forma. Me dije: hay que llevar la locura al manicomio. Les llevé la locura, la que vivimos fuera, la que nos corresponde vivir." (p-30)[163].

Así explicaba Paco Escudero en uno de los grupos de discusión cómo los residentes del Hospital Psiquiátrico de Sant Boi fueron a visitar el Museo Picasso en lo que determinó como una transgresión de los límites establecidos:

> 18: El meu coneixement de Feliciano Castillo va ser molt circumstancial. Aleshores ell estava al psiquiàtric de Sant Boi i va venir amb un grup de gent al Museu Picasso. Rosa Maria Subirana em va dir que truqués directament al Ainaud de Lasarte que llavors era el director de tots els museus de Barcelona. Però aquest em va dir que si jo estava boig, que a aquella gent li podia agafar un atac i trencar els quadres i que no, que no i que no. Jo li vaig contestar que potser sortiria la notícia a la premsa, i aleshores em va dir: molt bé, vostè en serà el responsable. Va ser així que vaig entrar en contacte amb Feliciano Castillo i vaig anar a treballar a Sant Boi, en un taller amb la gent del psiquiàtric i vaig preparar la visita al museu, finalment es va realitzar i va ser un èxit.

Por otra parte, se considera la universidad como una institución cerrada. La idea de abrirse al entorno significa abrirse al "otro", al "diferente". Es otro recorrido en la misma dirección: el acercamiento, una disolución de fronteras.

[163] Artículo "El extraño lenguaje de las emociones humanas" publicado en *El Periódico* en fecha 12 de junio de 1983

De nuevo aparece la metáfora del espacio, el intento de desubicar a los protagonistas de los lugares, sean de la Universidad o del psiquiátrico.

En esta fotografía, recogida de la publicación de las Jornadas "La formación del maestro especializado en educación especial"[164] (1982) podemos ver cómo Feliciano Castillo invita al Rector de la Universidad, Antoni Badia i Margarit, a sentarse en una silla de ruedas.

Ilustración 14: El Rector Antoni Badia i Margarit en una silla de ruedas.

Vale aquí el paralelismo planteado por P. Escudero:

> 53: La mateixa transgressió dins un psiquiàtric, on el malalt estava tancat dons estava considerat un malalt i que era també com un museu, és a dir, esta pensat per a la seva preservació i la seva perduració com a boig i poc integrable a nivell social, igual que l'art tampoc és integrable a nivell social, ell (Feliciano) ho va transgredir canviant-los a tots de lloc.

Lo que esta experiencia modifica, en la práctica, es la mirada sobre el otro y, también, la manera de nombrarlo impidiendo a través de la manifestación artística el síndrome de una enfermedad alcance la categoría de juicio de valor, como afirma Basaglia:

> "Si yo digo "este individuo es un esquizofrénico"... mi posición sólo podrá ser la de un hombre que únicamente espera eso la 'esquizofreneidad' por parte de su interlocutor»... «Es necesario aproximarse al enfermo poniendo la enfermedad entre paréntesis, porque la definición del síndrome ha alcan-

[164] Organizadas por M. carmen Bustos, Feliciano Castillo, Montserrat Costa, Caterina Lloret, Ignasi Puigdellivol y Elena Vidre.

> zado ya el peso de un juicio de valor, de una etiqueta, que sobrepasa la significación real de la enfermedad en sí misma. El diagnóstico tiene el valor de un juicio discriminatorio; sin que por ello se niegue que el paciente esté de algún modo enfermo, el sentido de que pongamos entre paréntesis la enfermedad es el de poner entre paréntesis la definición y la etiqueta porque lo esencial es tomar conciencia de lo que representa este individuo para mí, cuál es la realidad social en que vive, cuál es su relación con esta realidad... sólo de la constante confrontación con la realidad puede surgir la posibilidad de comprender algo de su enfermedad" (Basaglia, 1970, citado en Pérez de Lara, 1998:73).

La imaginación y el pensamiento.

En el entorno de Crei-Sants, el proceso de conocimiento no se termina con la acción de "dictar", diagnosticar a partir de las primeras observaciones del niño/a. Se recupera a Vygotsky y al grupo de Moscú y se da un valor trascendental a lo que este pensador llamó zona potencial de desarrollo. Pero más allá de ese desarrollo personal, comienza a existir la producción de objetos, artefactos artísticos. Son objetos de comunicación que tampoco significan el final del proceso sino parte de él y que, en todo caso, suponen un momento importante de evolución y reflexión. El objeto artístico: poema, pintura, escultura, drama, canción… se proyecta fuera del centro, fundamentalmente en el barrio, con lo que se consigue relacionar el proceso educativo-terapéutico a través del arte con el entorno social. Preludio de la integración socio-afectiva laboral, la relación con el entorno tampoco finaliza el proceso ya que la constatación pública de familias, profesionales y gente de la calle repercute y alimenta los necesarios cambios de método y técnica en el tratamiento de cada niño/a, de cada persona, pues los que llegaron muy pequeños ahora se van haciendo jóvenes.

En este sentido paso a indicar aquellos aspectos destacados de Vygotsky relacionados con la experiencia expuesta:

- Las producciones artísticas son como organismos vivos.
- La relación entre forma y contenido es densa y compleja.
- La propia forma es un sistema dinámico alimentado por la cultura y generado mientras el artista construye la obra.

- El arte prioriza siempre lo emocional.
- Las emociones se expresan a través del cuerpo.

Vygotsky prioriza la importancia de la imaginación a la que relaciona con la actividad del pensamiento, con todo el sistema psicológico y con la libertad como aspecto esencial de la vida psíquica humana. Asocia, pues, imaginación y pensamiento:

> "Toda penetración más profunda en la realidad exige una actitud más libre de la conciencia hacia los elementos de esa realidad, un alejamiento del aspecto externo aparente de la realidad dada inmediatamente en la percepción primaria, la posibilidad de procesos cada vez más complejos, con la ayuda de los cuales la cognición de la realidad se complica, se enriquece… la conexión interna existente entre la imaginación y el pensamiento realista se complemente con un nuevo problema, estrechamente ligado al de la voluntad o la libertad en la actividad del hombre, en la actividad de la conciencia humana…" (Vygotsky, 1982:438).

La representación de lo cotidiano y su problematización ayudan a adoptar una postura más libre y crítica ya que plantea siempre una labor imaginativa-creativa, reconstructiva y transformativa. La ficción compensa la realidad y puede modificar la percepción sobre ella. Freud (1911) decía que el arte da lugar a una reconciliación peculiar entre los principios de placer y realidad:

> "Un artista es originalmente un hombre que se aleja de la realidad… sin embargo, encuentra el modo de regresar de ese mundo de fantasía a la realidad utilizando unas dotes especiales para moldear sus fantasías como verdades de un género nuevo, que los hombres aprecian como valiosos reflejos de la realidad." (Freud, 1980).

Un claro ejemplo es la exposición que Crei-Sants realizó llamada *Llits*, en la que partiendo de una situación problemática real, se modificaba la percepción mediante la representación artística y la posibilidad de imaginar estados diferentes.

Ilustración 15: Llits.

La imaginación dice Eisner (2004) es una forma de pensamiento que "engendra imágenes de lo posible, también desempeña una función cognitiva de importancia fundamental. La imaginación nos permite probar cosas – de nuevo con el ojo de la mente- sin las consecuencias que podríamos encontrar si tuviéramos que probarlas empíricamente, ofrece una red de seguridad para experimentar y ensayar." (Eisner, 2004, 21).

El territorio físico, el territorio psíquico.

Es una constante en el proyecto Crei-Sants la preocupación por el espacio: "El espacio construido, el espacio arquitectónico es la síntesis de todos los espacios inmediatos que nos rodean."[166]

> "Inicialmente todo ser humano tiene una necesidad innata de encontrar un equilibrio entre su cuerpo y el espacio que le rodea. En esta necesidad se dan también, escalonadamente e interrelacionadamente, los aspectos de supervivencia, protección, etc. así como los aspectos de la cotidianidad, aspectos relacionales, expansivos donde uno de los fundamentales será el aspecto de la comunicación humana en base al equilibrio

[166] Mesmin, G. *L'enfant, l'arquitecture et l'espace.* Citado por Castillo en Expresión: Temas de estudio" 1985:65.

> individual y al concepto de espacio colectivo, unido a la dinámica social que se dé en el grupo." (Castillo, 1983c:68).

Se determinan en el análisis de la experiencia y el pensamiento dos dimensiones relacionadas con el espacio:

- La preocupación arquitectónica[167]: desde la concepción misma de la distribución de espacios en la ciudad. La eliminación de barreras arquitectónicas.

- La ruptura de espacios educativos. (Des)ubicación del acto educativo del aula. Inversión de espacios. Desacralización.

Por otra parte, Feliciano denomina "cuerpo interno" al espacio de relación con uno mismo, de expresión reflexiva que conlleva modificaciones interiores (Castillo, 1983c:92).

[167]. El problema de un espacio agresor, descontrolado, donde al hombre le es difícil habitar es común en la sociedad de hoy en las culturas urbanas.

9.6. LAS OTRAS MIRADAS.

Otras miradas a la experiencia y a la persona.

En este apartado me interesa recoger alguna de las miradas que desde diversas perspectivas he podido ir recopilando durante la investigación. Es interesante por diversos aspectos: en primer lugar por la validez que proporciona al trabajo en sí mismo otorgándole rigor; en segundo lugar porque permite valorar el impacto que la experiencia ha tenido y, en tercer lugar, porque me permite dimensionar correctamente los hechos y la filosofía que recoge la experiencia. Así, he agrupado estas miradas en dos partes, en la primera expongo las aportaciones de profesionales: las de Ricard Salvat, por un lado, y las de los participantes en los grupos de discusión, por otro: Mª Dolors Macarulla, Paco Escudero, Amelia Boluda, Ramón Soley, Maite Arqué, Marta Balada, Bárbara Arroig, Enric Benz, José Luís Blasco, Martí Català y Pep Ricou. En la segunda, he seleccionado a través de la prensa escrita aquellas manifestaciones que ilustran el impacto de la experiencia en los medios.

La mirada de Ricard Salvat.

El prólogo del libro sobre la exposición la Expresión humana fue escrito por Ricard Salvat[168], Catedrático de Artes Escénicas de la Universidad de Barcelona y persona clave en este ámbito. Me ha parecido importante e interesante reflejar parte del mismo en este apartado ya que resume el recorrido del protagonista:

> "En el moment què el doctorant Feliciano Castillo Andrés em passa la seva documentadíssima i rigorosa tesi doctoral titulada" La expresión humana, pauta para una educación racional que prevé las diferencias" que ha dirigit el Dr. Alexandre Sanvisens i Marfull, té també l'amabilitat de demanar-me unes paraules d'introducció a una ambiciosa mostra que ha de tenir lloc en el vestíbul de la Universitat de Barcelona.
>
> He anat seguint sempre, amb gran interès, els passos de l'esmentada tesi que, com és lògic, dóna una gran importàn-

[168] Ricard Salvat (Tortosa, 1934) és catedràtic d'Arts Escèniques de la UB. És considerat una figura clau en la renovació de les arts escèniques a Catalunya i ha dirigit més d'un centenar d'obres, concretament 163. Entre elles cal esmentar Ronda de mort a Sinera, basada en textos de Salvador Espriu, al Teatre Lliure, un muntatge emblemàtic dins la trajectòria de Ricard Salvat, que va portar l'obra a escena per primer cop el 1965. Revista de la Univesitat de Barcelona nº 27 http://www2.ub.edu/comunicacions/revista_launiversitat/revista_27/. Marzo 2004.

cia a L'expressió dramàtica i on es refereix a algunes de les fites del teatre català d'aquests últims anys. Molt especialment, el senyor Feliciano Castillo estudia les relacions entre el món del teatre i l'univers, gairebé inexplorat a les nostres latituds, de les patologies i, psicopatologies de l'expressió.

A la mostra que mirem de presentar es donen alguns fonamentals documents de tot allò que està relacionat amb l'expressió humana i, de manera molt particular, dels intents expressius de tota mena que duen a terme els disminuïts físics i mentals. Per a nosaltres el gran interès de la proposta del senyor Castillo i dels seus col·laboradors és haver pres en consideració tots els elements que es relacionen amb les dificultats que una entranyable part de la humanitat té en relació a l'expressió normal de l'home.

Feliciano Castillo va néixer a Alcanyis l'any 50, en una terra en què, com ell diu, molt sovint la realitat és mil vegades superior a la imaginació. Terra de frontera a mig camí de la nostra cultura i de la castellana, amb una personalitat pròpia, especialment en aquella zona, que directament o indirecta el gran creador Luis Buñuel ha aprofitat i expressat artísticament a través de la seva genial aportació fílmica.

Va estudiar pedagogia a la nostra Universitat i va seguir diversos seminaris i cursos d'Escola d'Estiu de casa nostra. Jo vaig tenir la sort de descobrir-lo com a alumne a les assignatures"Teoria de l'Art" i "Llenguatges artístics". De seguida em vaig adonar que era una persona de molta preparació, de sana ambició i que tenia una vocació definida i decidida. Després vaig anar seguint totes les seves activitats i aviat em vaig adonar de la coherència que va saber establir entre els seus molts interessos i, de manera molt especial, entre el món de l'expressió teatral i el de l'art conceptual. L'any 1969 va fundar amb M. Dolors Franquet un grup d'art que titulaven "La pintura es mou". Aquest grup sorgia de la necessitat d'una expressió total i en ell varen vetllar les seves primeres armes artístiques joves artistes que s'interessaven per la poesia, la pintura, la música, la dansa i el cinema. El maig francès acabava de passar i la necessitat de trobar una alternativa des del món de l'expressió dramàtica a les propostes arterioscleròtiques del teatre burgès s'havia concretat arreu d'Europa en un clima de llibertat que varen fer sorgir una sèrie de grups a França, arreu d'Europa i, molt pocs, al nostre país. Com és lògic l'ambient polític d'aleshores no ajudava gens a i'eclosió d'aquests conjunts artístics.

Malgrat les dificultats burocràtiques de l'època, aquest conjunt "underground" va actuar al carrer per sorpresa durant pràcticament tres anys. Com era lògic, tots aquests tempteigs, totes aquestes recerques donarien pas a un grup més coordinat i més relacionat amb el que tradicionalment s'entén per expressió dramàtica. L'any 1973 Esther Lupresti i Feliciano Castillo creen el grup Nyaca i estrenen l'obra "Vuelos equinos" a l'Aliança del Poble Nou. En una mena de manifest que van fer circular en aquell moment ja expressaven la seva voluntat d'allunyament i de negació d'un cert provincianisme ambient i un rebuig dels pressupòsits d'aquell malentès realisme socialista que tant mal va fer durant la dècada dels 50 i 60 i la possible vigència del qual alguns grupets encara s'entestaven a mantenir durant els primers anys 70. Sobre aquest particular és interessant de reproduir les paraules d'Esther Lupresti i Feliciano Castillo de l'any 72:"Es por fer teatre polític, tant d'esquerres com es vulgui, però amb un veritable llenguatge teatral, el pamflet té un altre camp de difusió, el míting o les manifestacions han de fer-se al carrer: Després d'aquest primer tempteig dramàtic, Castillo encara estrenaria "Zarrián" I'any 1974 i "Caparra" I'any 1977. Els seus llocs d'actuació eren diversos: a la sortida de les fàbriques, davant del Liceu, a la sortida de la missa prop de les esglésies, a Canaletes, als teatres a l'ús aprofitant els entreactes, als mercats, a l'Aliança del Poble Nou, a la Sala Villarroel, a la Penya Cultural Barcelonesa... Paral·lelament Castillo va estar en directíssima relació amb tot el moviment conceptual que va produir-se a Barcelona i que va tenir dos llocs fonamentals de llançament públic: l'Institut Alemany i la Universitat Catalana d'Estiu.

De la síntesi d'aquests dos móns expressius va anar a parar al camp de la pedagogia i va ser anomenat professor de tècniques d'expressió a l'escola de Mestres de Sants.

Des de fa molts anys Feliciano Castillo està investigant, mirant d'utilitzar tots els recursos que té al seu abast per que les persones que tenen algun tipus de "handicap" puguin integrar-se a la societat des d'una perspectiva crítica, que els dugui en la majoria dels casos a exigir els seus drets i la seva natural integració. Amb els seus companys i col·legues de l'Escola de Mestres de Sants Castillo ha dut a terme diverses campanyes en contra de l'actual segregació que sofreixen les persones disminuïdes en un camp o altre. L'exposició actual que mirem de presentar és un intent de síntesi de diversos estudis que tendeixen al sorgiment d'un ésser humà, d'un infant, que no estigui turmentat per la visió, la imatge preconcebuda i l'estètica que l'adult s'ha format d'ells i que, de totes

> totes, li vol imposar. L'exposició és una mena de recerca de l'ésser humà en la seva totalitat i és un camí de coneixement. Des de les empremtes més elementals i primeres de l'home fins a l'expressió artística i paraartística, Feliciano Castillo ens presenta un treball que ens enriquirà a tots i que ve a demostrar-nos quant de camp hem encara de córrer i fer-nos nostre abans de crear una veritable societat evolucionada i fonamentalment basada en la generositat. És molt significatiu que el llarg i pregon estudi que és la seva tesi doctoral, vagi dedicat a la llibertat d'expressió entesa com a llibertat d'acció i d'opció enfront de la vida i, molt especialment, al dret que l'home té de cometre les seves pròpies equivocacions."

La mirada de las profesoras y los profesores artistas.

Los grupos de discusión, por otra parte, proporcionan una interesante valoración de la experiencia. Ante la imposibilidad de poder incluirlas todas, recojo las más representativas en torno a los siguientes ejes:

- Sobre la importancia del estudio: reconocimiento de los/las participantes sobre la relevancia del presente estudio y la importancia de la figura de Feliciano Castillo.
- Universidad/entorno: relación, interacción del centro y del entorno (barrio, comunidad, instituciones).
- Macrocontexto: relación del arte en el contexto global.
- Momento histórico: situado temporalmente en los inicios de Crei-Sants y las movilizaciones sociales de los años 70.
- Sobre el arte: consideraciones generales sobre el arte.
- Relaciones con Crei-Sants y sus experiencias: relaciones establecidas por los participantes con el centro y sus actividades.
- Sobre la relación del arte, la universidad y la formación del profesorado.
- Sobre el conocimiento: relación arte-conocimiento.
- El impacto: resultados e impactos de la experiencia de Crei-Sants en las personas y en el contexto.

Sobre la importancia del estudio	304: penso que és necessari aquest tema, és importantíssim plantejar aquesta qüestió. Jo sempre he patit com a persona precisament d'aquesta absència de mirall, a nivell social i a nivell professional. És a dir, a partir del moment que hi ha persones que no tenen mirall, en aquesta vida, en aquesta societat penso que hi ha un problema. I de fet tesis com aquestes permeten donar veu, no? És un gest, i jo penso que és necessari, penso que aquest tema necessita que hi hagi gestos d'aquest tipus. Ineficaços? És igual. 36:crec que hem de recuperar una figura molt important que és el Feliciano Castillo, que esta aquí, al costat nostre, al despatx del costat i que molta, moltíssima, gent no el coneix, la gent nova no el coneix. 36: moltes persones es van negar a fer visible tot el seu treball i era el primer reconeixement important que tenia la seva feina, va poder assistir a la lectura de la tesi, va ser molt emocionant. 115: Potser no cal esperar com l'artista que va pintar Altamira que ha esperat vint mil anys per trobar reconeixement. 38: molt bé els models externs, molt bé la gent francesa, els anglesos, els canadencs, els japonesos, però realment el que ens servirà com del proper, com de l'emocional de la nostra cultura i historia de vida social, universitària és que tenim a dintre. 36: ara ens trobem formant part d'una cosa comuna, també tenim pel que he vist trajectòries artístiques i de pedagogia artística, de creació, d'experimentació. Jo, per exemple, treballo la imatge. Vaig impartir durant dos anys una assignatura que es diu imatge visual en la didàctica de les ciències socials. 444: Jo el que trobo admirable és que precisament un professor d'universitat que té un sentit de la pedagogia extraordinàriament avançat i "puissante", al mateix temps tingui després tota una conseqüència practica exterior a la Universitat que fa un conjunt admirable i únic. 53: amb un càstig permanent, una mena de "Prometeo encadenado" (sobre Feliciano) 189: En Feliciano és un esser misteriós en aquest món i això li ha repercutit en la seva vida dintre de la universitat i del món artístic, ja que tots dos mons desconfiaven d'ell, ja que des de el món universitari, i no curricularment artístic, ha projectat tota la seva docència a través de l'art. 189: Com a tot precursor ha estat un corredor de fons solitari, al qual la comunitat educativa ha vist sempre amb recel, això esta dintre de la personalitat dels artistes precursors i la historia n'està plena i és un científic les teories del qual han estat demostrades en vida, ja que tot el seu pensament per conèixer-lo hem de recorre a casos pràctics, companyia de teatre, exposicions fetes, formadors en actiu. 189: Ha mancat la publicació, el reconeixement acadèmic però fins hi tot això esta dintre del seu esperit innovador, l'art n'està ple d'exemples. 189: Probablement les altres dues qüestions que plantejaves a dalt ell les ha resolt al llarg de la seva carrera a la universitat i també ha impactat la societat, amb la companyia de teatre que va crear i amb les exposicions amb que

	des d'un rigorós mètode científic, ha demostrat com es pot transformar (la societat) amb un element artístic. De fet crec que és l'únic que treballa amb Universitats, Escoles de Teatre i Dansa i associacions de tots tipus, artístiques, de discapacitat o científiques. 82: Per a mi, la figura d'en Feliciano, l'avantatge que té és la facilitat que té per dir això, viatgem sense diners, fem un art sense una repercussió acadèmica, no sé que, és igual, l'important és fer un art, un art autèntic, i si a més això es conjuga amb l'acadèmic d'aquí se'n treuen conclusions, no ho ha fet mai pensant que algú algun dia faria una tesi doctoral, això ve després. 454: En Feliciano té moltes coses per explicar perquè ell té les reflexions de tota una vida, i no es pot perdre una experiència única, per que més o menys, d'una manera o una altra, amb paper retallat o amb bronze, o amb teatre, amb mímica, el que sigui, se seguirà fent ant, hi seguirà havent persones discapacitades. 86: Però com que no ens importava si que varem proposar en un moment donat crear com una espècie de centres que poguessin aglutinar les diferents disciplines artístiques que es donen. 356: Però ell volia que l'aprovessin sense passar per la lliçó burocràtica que deien els estatuts, que deien aquelles resolucions de l'administració, no? Però així i tot ell va anar canviant un aspecte de la realitat, modificant l'entorn, és a dir no dient-te vols fer si no que... Però ell, i en el marc del possibilisme aquest, que ell tenia, penso que això de quedar bé, ja ho sabeu tots que queda bé amb tothom, no? 356: Ell va tenir la sort que va poder posar-se al marge d'això i lluitar contra l'administració, en aquest cas contra l'administració d'assumptes socials, i els va enviar a la merda, així mateix. 27: Eres i ets una persona molt valenta per que me'n recordo, i perdoneu, que inclús havies arribat a tenir amenaces de mort d'ultradreta quan varem inaugurar el local de Crei-Sants i ella (es refereix a M. D. Macarulla) va frenar un grup de sis o set persones que venien al despatx i després vaig entrar jo i et vaig dir "gracies, eh?" sé el que ha passat. 500: Sí, yo quería comentar también una dimensión de creatividad evidentemente, que habéis comentado, pero también una dimensión de trabajo, sistematización, procedimiento, método, investigación.
Relación: Universidad y el entorno	26: aquesta intima relació de Crei-Sants amb el barri, aquesta relació d'universitat, de gent, d'institucions ciutadanes, és molt modèlica, com hauria de ser en una Universitat que tingués com uns tentacles que anessin als racons no solament de les aules, sinó que anessin interaccionant amb tot això. 500: Porque donde habéis llegado, donde se ha llegado, ha venido dado por este procedimiento, por este método, que a veces queda un poco desdibujado, pero el trabajo terapéutico, el trabajo artístico, ha conllevado una estructura, una forma de pensar, de proceder, de actuar, metódica, sistemática, que ha contribuido a una serie de conocimientos, y es algo también muy importante, y que la Universidad, que se vanagloria de generar conocimiento, este conocimiento, o esta generación, o este procedimiento, o

	estos métodos, quizá los ha perdido. 28: el caràcter que tenia d'interacció amb la Universitat era una gran pena que es perdés. 358: Des del meu punt de vista presentava una gran capacitat d'influenciar el seu entorn directe. 26: En Feliciano va fer seure al Rector amb una cadira de discapacitat és a dir que hi va haver tota una gestió per trobar cadires, pressupostos i per una altre banda era aquesta intima relació de Crei-Sants amb el barri. 300: És a dir, que a la gent no li preocupi l'art, no verbalitzi l'art, per a mi al contrari, és més necessari que a la Universitat, perquè el mercat, el mercat no ens ho farà. És més important que hi hagi una segona xarxa, que la Universitat sigui qui la doni aquesta educació, aquesta verbalització, aquest estudi, aquest aprofundiment sobre el camp de l'art. Un camp, el camp de l'art que és eteri. No es pot mesurar amb pessetes.
Macrocontexto	143: Però una mirada artística en un país que no presta cap atenció a l'art, no la puc entendre, per que som un país d'allò més inculte en l'art. Estic totalment d'acord amb tu, és un país on el futbol interessa molt, però aquí no es posen autocars als pobles per que vinguin a escoltar a l'auditori com a altres països, o vinguin a veure dansa, o es vagi… vull dir, som un país d'allò més analfabet en quant a l'art. 36: per tant recuperar una miqueta la historia local, real, la historia que realment ens servirà i ens esta servint com a modelatge proper entre nosaltres
Interrelación sujeto-medio	167: Nos situamos en un modelo de actuación interactivo en el que se subrayan tanto las características personales como las ambientales. El comportamiento del sujeto es, pues fruto de la interacción sujeto-medio.
Importancia histórica del momento en educación (situado temporalmente en el contexto de la 1ª ley de coeducación en la Escuela Normal)	25: recuperar aquesta part important de la historia de l'educació a Catalunya que no s'ha escrit i de la que hem format part tots. Per tant jo penso que és una oportunitat de recuperar una part d'història que algú s'ha d'encarregar de dir. 28: En una ocasió quan varem notificar al barri que a l'escola annexa que depèn de la Normal es posava la coeducació i s'introduïa la llei del català, una part de l'audiència cridava "molt bé, nena, ja era hora" i l'altre part, si em permeteu són paraules molt grolleres en tot cas ho esborreu, deien, "que queréis que nuestras hijas sean todas putas y se vayan a abortar a Londres". 32: també era un moment, parlo dels 70, en el què hi havia molta inquietud, moltes ganes de fer i a partir d'allà amb 4 o 5 companys de la facultat varem estar treballant un dia a la setmana de manera que ens preparàvem les classes, avaluàvem els resultats i tornàvem a plantejar el treball de l'aula. Però ho fèiem a partir d'un anàlisi, per que nosaltres ens varem trobar sense cap formació, i ens varem trobar amb que no hi havia currículum, però s'havia de donar plàstica per que amb l'EGB antiga es va introduir. 168: Quan vaig començar a estudiar historia de l'art em vaig tancar al palau de la Virreina per que fos especialitat universitària, per que fins aquell moment havia estat solament una assignatura, i varem estar dos dies o tres tancats

	fins que ens va fer fora la policia. I quan llegeixo fa pocs mesos que volen treure l'especialitat d'història de l'art... em quedo com molt al·lucinat, i vint-i-cinc anys després d'una lluita. 340: Y luego hay otra parte muy importante, que siempre se la digo a Sandra, que hay una parte de la historia de Catalunya que no se ha escrito y que se tendría que escribir, porque el último libro de Munné sobre la historia de la educación en Catalunya termina en 1975 y no se ha escrito nada nuevo, y en Catalunya se han hecho muchísimas cosas.
Sobre al arte y la educación	53: Poc a poc s'anaven filtrant arts transgressores. Molt poques, però se'ls havia escapat una persona que va fer una didàctica transgressora de l'art, i havia estat en Feliciano. Això és molt important. 67: Forma personal, que de l'individuo passa al grup social i forma cultura i per tant patrimoni. Clar, l'art crea identitat. Identitat a l'individu i identitat als pobles, però és que l'art és llibertat. Llibertat de pensament, capacitat de transgredir, capacitat de dir només allò d'aquella manera. Clar, jo això ho he aconseguit amb els nens de primària, de secundària i amb els alumnes de magisteri, i no he agafat mai un llapis i els he guixat en un paper. 112: I aquí sí que no hi ha regles, que és el que dius tu, no, per que és difícil dir t'has equivocat, per que aquí no hi ha equivocació, no hi ha error, per que el camí que has triat és el teu camí, i pot ser interessant treballar per aquí per aquesta persona. 143: La mirada artística en l'ensenyament, pensa que en un país que no te cap interès, per que no té cap, i em sap molt greu dir-ho, per que és el meu país. Em sap molt greu dir-ho: és un país que no té cap interès per l'art. Només cal veure com per un partit de futbol un concert s'ha de retardar de l'hora, o com allarguen el metro quan hi ha segons quines coses. 93: si entenguéssim art com a rupturisme i creativitat, podria ser considerat art d'aproximar-se a una matèria no etiquetada com a artística des d'un punt de vista rupturista i creatiu. 86: Escolta, i si féssim que els artistes fossin els que realment ajudessin en els centres a poder orientar aquests professors?". Com hi ha professors d'art visual i plàstica o el professor de música, no n'hi ha professor dansa a la primària, però tenim la música i l'educació física en el currículum, i sabem molt bé que s'està fent de dansa des d'altres especialitats. Ho hem de tocar això, per que la gent de dansa mai ens hem preocupat, de qui faria la dansa a l'escola, per que a nosaltres això no ens importava. A nosaltres ens importava ballar, i aquest ha estat per una altra banda un problema també, per que hi ha hagut altra gent que ho ha fet millor i ho ha sabut col·locar en altres àmbits acadèmics. 121: En Paco ha parlat de transgressió, ha sortit el concepte de interdisciplinarietat i ha sortit el concepte, que em sembla que no ha estat tant explicitat, de creativitat. Parlem de l'activitat pedagògica, no? La imaginació, és molt important de despertar… i lliga amb aquesta visió que tu deies, Marta, que sempre has pensat que hi havia persones, individualitats, i cada una seguia un procés que no

	necessariament havia de ser igual, no?
Relaciones con Crei-Sants y las experiencias artísticas	26: La meva relació amb Crei-Sants ha estat des de dues vessants, una de les quals és d'autoritat acadèmica. En un moment donat s'escaigué de fer una petita lluita per que l'ara de l'altar o una cosa que havia estat consagrada com altar, esdevingués aula. Jo no sóc pas una menja capellans, però vull dir que va ser tota una gestió que va ser difícil. 104: Era tant CREI-SANTS com BCN Doble Companyia, que era un alter ego de tot aquest treball, i la sort va ser poder fer teatre amb ells, parlar amb ells donant-nos força els uns als altres. I la relació va continuar bastants anys, ara potser en fa quatre o cinc anys que ho vam deixar, però jo estava completament a disposició del Feliciano pel que volgués, i crec que a CREI-SANTS t'havies d'implicar honradament i sincerament, igual que ho fèiem amb els poetes o els cantautors o amb la gent que fa dansa contemporània. 18: Els inicis teatrals de l'Enric van tenir lloc al grup Nyaca, creat pel Feliciano, amb obres com "Vuelos equinos" i accions teatrals al carrer i locals diversos. Una de les accions teatrals més destacades va ser "La pintura se mueve", on es convidava a la gent a pintar sobre llenços transparents al mig de la plaça de Catalunya. 68: Aquí al currículum, ja t'ho afegiré, el que hi falta. Pel que ens toca el Felicia, dir que jo vaig editar uns poemes desconeguts de Lorca amb dibuixos seus, que el vaig dedicar a CREI-SANTS, i ells el van convertir en peça de teatre i van fer moltes voltes, no?.
Arte-universidad-formació del professorat	189: La relació d'art i universitat és molt miserable. 189: Per altre banda les Escoles Superiors i noves Facultats d'ensenyaments artístics, han crescut desmesuradament i la formació d'actors, ballarins, musics i artistes i les seves sortides professionals no justifiquen la seva raó de ser, sinó modifiquen els seus currículums donant-los una practicitat sobre tot educativa als alumnes, per tant han incrementat el seu currículum amb la formació de formadors en les diferents tècniques artístiques o esportives. 32: clar em trobo amb un buit molt important a nivell institucional respecte a la didàctica de l'àrea i, aleshores, com que a mi m'interessa jo em poso a treballar, em tanco en un despatx i em poso a donar classes i una de les coses que més em va frapar a l'entrar a la Universitat és conèixer en Feliciano, el grup de Crei-Sants. 45: És més, una Universitat com a servei públic de les persones, globalment parlant, que millora la vida, no pot existir sense aquesta capacitat d'arribar al coneixement a través de l'art... 189: De fet els ensenyaments artístics, igual que abans els artistes quan morien eren enterrats fora del cementiri, avui en dia són facultats satèl·lits dels estudis universitaris. 123: Primer de tot jo considero que és molt difícil, en la formació de mestres, intentar aconseguir formar alumnes i que tinguin tots una mirada artística vers la seva tasca pedagògica. 123: Dons que hi ha un percentatge molt petit en una classe, una aula, de primària, infantil, del que sigui que captarà el missatge que tu intentes transmetre, i per tant podria

	concloure que és difícil l'objectiu de proposar que l'únic model possible de pedagog passi per unes creences creatives, o actituds per la creació. Perquè en el pensament del professorat no hi ha un model, tenim molts models, i com que tots sabem molts d'aquests models no depenen tan de la formació que reben els alumnes a la Universitat, sinó de preconceptes que ja han adquirit i de models que han interioritzat molt abans d'entrar a la Universitat, i que son absolutament reticents a qualsevol canvi.
Sobre el conocimiento	45: I és que, anem a veure, quan parlàvem d'això, jo penso que el coneixement no és artístic ni és científic, no, el coneixement és coneixement, el que canvia son les maneres d'arribar al coneixement. 156: Uns arriben més pel que, entre cometes, s'ha definit com a "món de l'art", i altres pel "món científic". El coneixement és el coneixement, l'experiència és l'experiència. El fotut de tota aquesta historia és que l'ésser humà hagi estat separat, segregat de si mateix, que a través dels segles hem construït un ésser humà realment esquizofrènic, que no hem pogut incorporar aquesta qüestió de sensibilitat i emoció. 50: l'art per si mateix ja és una forma de coneixement que, al transmetre's, ja esta donant unes pautes, sense que hi hagi un pedagog d'intermediari. 149: de fet tota la relació de l'art amb el saber no deixa de ser tornar als grecs i anar a Grècia i buscar la relació. De fet intentar incorporar l'art al coneixement no deixa de ser reconèixer la historia de la humanitat d'alguna manera. 34: les converses que moltes vegades tenim totes estan impregnades d'alguna mirada sobre l'art, sigui com sigui. Jo penso, i és una manera d'encetar les preguntes preparades, que la meva idea del coneixement parteix de la base que tot esta súper interrelacionat i que no es pot desvincular la gastronomia, de la geografia, de l'art, d'una conversa.
Impacto	522: Ell passava d'un acte de distracció de pares i nanos, les primeres funcions, les primeres representacions, a un acte polític, de conscienciació, impacte, de creativitat teatral i de consciència, de plena consciència de la gent del que estaven fent allà: anaven a veure una obra teatral. 512: Una de les coses que et deia jo és l'impacta que va causar en les famílies i els nanos, per que si tu vas a Sants i et fixes, els pares que van tenir l'experiència encara continuen parlant d'aquella experiència. Allò va ser traumàtic també per a ells, no?. 432: Vull dir que aquesta gent que no tenia mirall o no tenia possibilitat d'existir, a través l'art, a través del teatre, van trobar una manera d'existir. 515: A mi és el que més m'interessava, aquesta implicació de tota una sèrie de gent que en principi estàvem molt lluny del que és el tarannà artístic, no? Això és el que em va impressionar més.

Tabla 44: Crei-sants. La mirada de profesores y profesoras artistas.

La mirada de los medios de comunicación.

Para este apartado he seleccionado, a modo ilustrativo alguno de los múltiples artículos de prensa que aparecieron.

Sobre las exposiciones	Artículo "El arte desde los pañales" publicado en *El Noticiero* el 16 de junio de 1983	"Feliciano Castillo, evidentemente, ha logrado revolucionar el concepto de arte de nuestros días." (p-31)
	Artículo Una noche en la Universidad para distintas mentalidades. Publicado en *El Noticiero Universal* el 16 de junio de 1983	"Estudiar a los demás, es un poco estudiarnos a nosotros mismos. La estética toma otro sentido, y hoy podemos estudiar más a fondo la mentalidad del ser desde el momento mismo de nacer por medio de los trabajos expuestos en la Universidad. La voz trágica de Fausto suena al compás de las campanadas de media noche. "(p-32) "Feliciano Castillo, por primera vez, y ante la sorpresa del rector de la Universidad, ha podido abrir una exposición que podríamos llamar natural y humana, abriendo los sentidos del arte desde el primer momento de concebir el ser." (p-32)
	Artículo "El extraño lenguaje de las emociones humanas. Una exposición sorprendente." Publicado en *El Periódico*	"Excrementos de bebé, pinturas de esquizofrénicos, gomas de borrar mordidas, máscaras hechas por niños ciegos, muñecas operadas por niños para que puedan dar a luz... Todos estos son elementos de una exposición sobre expresión humana que entusiasma o repele a las personas que recorren el *hall* de la Universidad de Barcelona. Su autor el psicopedagogo Feliciano Castillo, asegura que es una exposición sincera sobre las huellas profundas de la emotividad humana." (p-30)
Sobre el grupo Nyaca:	Artículo: espectáculos callejeros. *Tele Exprés* 16 de mayo 1974	"Lo que hacen es teatro en el verdadero sentido de la palabra: espectáculo que se expresa con lenguaje primario, pero intencional; que atrae y repele; que pone en marcha respuestas espontáneas de los espectadores." (p-13)
Sobre las barreras arquitectónicas	Artículo: "Un circuito muestra las trabas a los disminuidos". *El Periódico* 5 de abril de 1980.	"La iniciativa ha partido del equipo de Pedagogía Terapéutica del mencionado centro y apunta hacia las barreras de tipo arquitectónico y estético." (p-23)
Sobre Crei-Sants	Artículo: "Un centro pedagógico atenderá en sants a niños difíciles", Publicado en el *Noticiero Universal* el 18 de febre-	"El proyecto Crei-Sants incidirá en el cambio del plan de estudios previsto para el año que viene, y exige un cambio de metodología que conlleva el reciclaje de pro-

	ro 1985	fesores y de escuelas. (p-38)
	Artículo: "La escuela de Magisterio de Barcelona crea un centro de experiencias pedagógicas." *El País* 17 de febrero de 1985.	"El primer centro de experiencias pedagógicas que realiza una escuela universitaria de profesorado de enseñanza general básica en España, el centro de Recursos Educativos y de Investigación del barrio de Sants (Crei-Sants)." (p-40)
Sobre el grupo de teatro Bcn (Doble) Cia.	Artículo: "Una obra teatral obre un nou camí artística per als minusvàlids", Publicado en *Revista de Barcelona* 26 de julio 1991	"El grup Doble ha demostrat que aquest treball té repercussions terapèutiques sobre els nens, i ha obert un nou camí artístic al nostre país, desconegut fins el moment." (p-58)
	Artículo "Otro maratón correctito" publicado en *El País* en fecha 8 de junio de 1992	"Bcn-Doble, un grupo con integrantes con minusvalías que demostraron no tener ningún tipo de cojera creativa, sino todo lo contrario."

Tabla 45: Crei-sants. La mirada de los medios de comunicación.

Cinco relatos: la mirada del profesorado de la Universidad de Barcelona.

Coincidiendo con la finalización de mi tesis doctoral, Feliciano Castillo ha iniciado la escritura de un libro sobre Crei-Sants. En él ha recogido múltiples testimonios de las personas implicadas, conocedoras o relacionadas con la experiencia.

Feliciano ha tenido a bien cederme alguno de los testimonios, a modo de ilustración para mi trabajo, que han llegado de procedencias muy próximas, de los profesores y profesoras de mi propio departamento[169]: Maria Antonia Pujol, Ignasi Puigdellívol, Mercè Boix, Francesc Imbernon y Vicenç Benedito y que a continuación adjunto.

Records d'un temps viscut .
Mª Antonia Pujol.

Ara fa uns anys, pot ser més del que voldria, vaig entrar en aquest centre (a les hores l'Escola de Mestres) això de dir-nos escola era una cosa que m'agradava molt i molt, jo venia de l'escola de nens i nenes i això m'ajudava a mantenir un vincle amb el que donava sentit en aquesta professió nostra. Ara

[169] Departamento de Didáctica y Organización Educativa.

som Facultat però no se sí tenim tan clar el que és fer formació de mestres. Bé, no vull entrar en fer reflexions que en aquest moment no pertoquen, vull explicar-vos un sentiment.

Una vegada doncs al centre, poc a poc vaig anar coneixent els diferents professors i professores, uns perquè coincidia amb els dies i/o hores d'altres perquè eren del meu mateix departament, però de tant en tant venia algun professor o professora que no el tenia ben situat i jo com a persona que sempre m'ha agradat conèixer i saber de les persones que es creuen al meu camí, un dia em vaig trobar amb un company, ben aviat vaig demanar als que estaven al meu costat, - He! i aquest qui és?- algunes persones es va mirar i tot seguit em digueres - És una mica boig, fa coses amb nenes i nenes deficients i ha muntat un "chiringuito" allà a Sants que no sé ben bé el que fan.- ben aviat la meva curiositat va anar amb augment, volia saber el que feien i com era aquest "boig", sempre m'han agradat els que fan bogeries, Gaudi, Gauguin, Einstein, Gandhi i tants altres, que feren de la seva bogeria una forma de vida. Per tant estava davant d'un boig que feia bogeries per ajudar al altres, per ajudar a créixer a uns nois í noies que tenien alguna cosa en comú i que la societat els havia etiquetat amb una paraula: deficients, minusvàlids, etc. però que el company tenia l'esperança de que amb un bon programa de intervenció, pot ser més d'acompanyament que d'intervenció, aquestes persones podien trobar sentit a la seva existència. Així va ser com vaig conèixer l'estimat Feliciano.

Poc a poc vaig començar a conèixer els seus fets i el seu treball, plens d'alts i baixos, que feien que tot seguit parléssim de situacions difícils del centre que havia creat; tan aviat era un centre molt important per la Universitat, com que passava a no tenir cap valor tot allò que allà es feia, aquesta inestabilitat institucional feia que sovint el nostre amic Feliciano es desanimés o ans al contrari que agafes més força i organitzés uns muntatges espectaculars o anés amb tots els nois i noies més enllà de les nostres fronteres a representar alguna de les obres que havien preparat, ja que ell creia que a partir del teatre i de l'art es podia treballar amb aquest infants. Vaig tenir el goig de poder ser espectadora d'algun deis seus muntatges, i realment eren espectaculars, per la professionalitat deis seus actors, per la sensibilitat de fer-nos entrar en un altre món, per ajudar-nos a comprendre moltes coses, en definitiva per gaudir d'un bon espectacle.

Un dia, recordo que pel lloc que jo ocupava en el nostre centre, en Feliciano em va venir a veure, comentat el que li passava, estava una mica preocupat pel camí que podia seguir el seu treball amb els infants de CREISANTS, jo recordo que li vaig comentar que era important el que feia i el vaig animar a seguir endavant. Tot seguit vaig anar a parlar amb un superior meu, que tenia més responsabilitat que jo i li vaig dir directament: - Mira, crec que és el moment de plantejar-se el que és aquest centre per la Universitat, pot ser o un "gra infectat ben virulent" o és una "flor que necessita regar". Si és un gra, només cal que l'extirpem i s'ha acabat, però si considerem que és una flor, cal que la reguem, en tinguem cura i li donem possibilitats de créixer.

Durant un temps, més o menys, es va anar fent gran i donant sentit al projecte, el Feliciano ha tingut moments bons i moments no tant bons, així com han i hem tinguts alts i baixos les persones que ha tingut al seu costat, no sé si sempre hem estat a l'alçada que un bon company necessita, però des d'aquí vull donar-li les gràcies, per tot el que ha fet per la comunitat, per l'amistat que sempre ens ha mostrat i per la seva gran generositat, mai ha tingut un retret i sempre ha agraït una mirada, un gest, una paraula, no ha demanat mai grans coses, ja que crec que ell esta convençut que el món esta fet de petites coses i aquestes són les que dia rere dia ens ajuden a ser més feliços.

Vivències a Crei-Sants.
Ignasi Puigdellivol.

Recordo que quan vaig tenir l'oportunitat de donar classes a la llavors Escola Universitària de Formació del Professorat d'EGB, jo estava treballant com a mestre a una Escola d'Educació Especial de Sabadell. L'assignatura que se'm encomana fou Pedagogia Terapèutica preescolar. En aquells moments jo comptava amb força experiència pràctica, doncs tots els meus estudis els havia combinat amb feines dins l'àmbit de l'educació especial. Una altra cosa era la meva preparació teòrica, que era prou deficitària.

Combinar el treball a l'escola amb les classes a la Universitat em suposava un sobreesforç d'autoformació. Sovint la nit abans em trobava preparant la classe del dia després amb un munt de llibres que mai em semblaven prou consultats. Això no obstant, i encara que sembli paradoxal, les classes i el curs en general van anar molt bé. L'alumnat se sentia satisfet i tots havíem après molt. Estic

segur que el meu estret contacte amb la pràctica de l'escola enriquia les classes i, en bona mesura, compensava la feblesa teòrica amb la que em movia.

Al cap d'uns anys jo ja donava tres assignatures a la Normal i ho combinava amb una mitja jornada a l'escola. Però quan va sortir la llei d'incompatibilitats em vaig veure en la dicotomia d'haver de triar: o seguia a la Universitat amb dedicació exclusiva, o tornava a l'escola. I encara que el sou de PNN no era gaire galdós, l'ensenyament als i les estudiants de magisteri ja m'havia "enganxat" prou com per quedar-me amb la primera opció. Així doncs, vaig continuar donant classes, majoritàriament als estudiants de la recent aprovada especialitat d'educació especial, i vaig aprofitar per fer la meva tesina sobre historia de l'educació especial.

De tota manera, quan pensava amb la meva situació com a professor universitari, em feia por perdre el contacte amb la realitat: potser guanyaria molt teòricament, però perdria el contacte regular amb la pràctica que crec que havia donat frescor als meus primers anys a la Universitat. I jo no volia que això passés.

Per això va ser per mi proverbial la valenta proposta que va sorgir dins del petit equip que portàvem l'especialitat, a partir de la iniciativa del professor Feliciano Castillo: obrir un centre, dins la mateixa Universitat, que combinés docència (amb els estudiants de magisteri), recerca (en les temàtiques vinculades a l'educació especial) i servei (un centre obert al barri i a l'alumnat amb necessitats especials). Tornava a sorgir, d'una manera molt més integrada, l'oportunitat de combinar la docència universitària amb un contacte regular amb la pràctica i fins i tot amb la recerca.

Els records de tot el període en que va estar obert CREI-SANTS són nombrosos i de tota mena: d'estret contacte personal, de compromís amb un projecte que implicava estudiants de magisteri, nens i nenes amb dificultats, i en conseqüència, l'assaig de les millors formes d'atendre'ls mitjançant tallers de tota mena, però on l'art i el treball corporal hi tenien un paper destacat. Jo, però, em vaig encarregar del taller d'aprenentatges, on intentàvem ajudar nens i nenes amb dificultats per aprendre i molt sovint amb problemes de personalitat. El treball que podia fer era molt global, des del propi taller on m'ajudaven estudiants de segon o tercer, fins a les entrevistes amb les famílies i el contacte amb les escoles.

Per a mi, aquest va ser el moll de l'os del projecte: l'enfortiment de les relacions entre els membres de l'equip, relacions en les que hi havia acords i desacords, però un punt en comú: el compromís amb el projecte; el treball conjunt amb els estudiants en els diferents tallers que oferíem; i la implicació que es va aconseguir, no només deis nens i nenes atesos, sinó de moltes de les seves famílies.

Quant a la recerca, n'hi va haver des del començament, encara que vist amb perspectiva crec que n'hi hauria pogut haver més i, sobretot, amb més difusió. També és veritat que la implicació institucional de la pròpia Universitat va venir a comptagotes, malgrat el bon acolliment que a la idea va donar el llavors rector Antoni Badia i Margarit i la que era la directora de l'Escola, la professora Dolors Macarulla. Però el cert és que molt sovint teníem la sensació de ser quelcom estrany i força desconegut, i potser incomprès, dins la mateixa institució.

Si dic que la recerca es va fer des del primer moment ho faig perquè recordo les tardes passades, el segon any de l'obertura de CREI-SANTS, amb el professor Feliciano Castillo, fent una avaluació bastant acurada del projecte que, si no em falla la memòria, crec que es va publicar a Temps d'Educació, a banda de portar-la a diferents congressos. Això de banda, el projecte també ens va donar l'oportunitat de connectar amb l'associació europea ATEE (*Association Teacher Education in Europe*), concretament amb el grup configurat com a Joint Project d'Educació Especial. Això ens dona l'oportunitat de compartir experiències amb col·legues de diferents països com Holanda, el Regne Unit, Portugal, Alemània, Grècia, etc. i fins i tot d'organitzar un dels Seminaris a Catalunya, el que es va fer a l'Institut Borja, de Sant Cugat. També vaig tenir l'oportunitat de presentar el projecte a Irlanda, convidat per la IATSE (*Irish Association Teachers Special Education*). Amb un angles bastant macarrònic vaig llegir la ponència que, per sort, anava acompanyada visualment a través d'un vídeo. Com a anècdota recordo que després de la ponència em van dir que entre l'auditori hi havia el professor Seamus Heagarty, llavors un referent a nivell internacional sobre integració educativa: sort que no m'ho van dir abans! Prou nerviós que estava. Però la veritat és que el projecte interessava allà on el portéssim.

Tampoc vull deixar de banda la revista que vam publicar des de CREI-SANTS, crec que amb un format i un disseny molt original i amb continguts d'interès. El

que contribuïa a que destaqués per aquestes qualitats, a la meva manera de veure-ho, era precisament la seva senzillesa, la llàstima és que per problemes economies no pogués tenir la suficient continuïtat.

Dones bé, si tot això ho contextualitzem en un moment d'efervescència universitària, en el que professorat i alumnat vam estar lluitant per aconseguir l'especialitat d'educació especial, compartint experiències a l'aula, a CREI-SANTS i en els anuals Congressos d'Educació Especial, on hi havia una alta participació de professorat i estudiants de les diferents Universitats de l'Estat que anaven posant en marxa l'ensenyament a les respectives Escoles de Magisteri, podem entendre que van ser anys de formació per a tothom, però sobretot d'il·lusió, de compromís i d'obertura de la Universitat al seu entorn.

¿Crei-Sants fue una utopia?
Mercè Boix.

La Escuela de Magisterio de Barcelona fue pionera en la inclusión de la llamada" educación especial" en sus actividades académicas hasta su aprobación oficial en el plan de estudios. Se trataba especialmente de mantener la importancia del tratamiento diferencial de "alumnos", con problemas de todo tipo, con la presencia de profesionales siguiendo un estilo docente teórico-practico. El alumno practicante observaba en Centros de Educación especial y en menor caso intervenía.

La aparición de un pequeño grupo de profesorado interesado en potenciar la presencia de "alumnos con dificultades" reivindicó una nueva forma de intervención pedagógico-didáctica .Se trataba de iniciar una triple colaboración profesores, alumnos futuros maestros, y niños, jóvenes del barrio en busca de nuevas orientaciones para estimular su personalidad en el marco de sus dificultades personales y de aprendizaje.

Un día el profesorado de la Escuela de Magisterio recibimos una carta nos llamo, en primer lugar, la atención el logotipo que contenía. En ella se solicitaba y se ofrecía apoyo para la utilización de un espacio hasta aquel momento destinado a capilla-para el desarrollo de un proyecto que iba a dar entidad propia y a definir un nuevo concepto de de "educación especial" en la E.M.

Se iban a realizar actividades en "triple colaboración" y pronto contó no solo con el apoyo del rectorado -el propio Dr. Badía inauguro el espacio y como muestra existe una foto en que se halla sentado con aspecto cómico dramático, sino con grupos y organizaciones externas.

Pero, ¿qué iba a realizarse en Creisants?, se preguntaba el profesorado ¿Educación especial? También pronto se vio como la personalidad, formación y desarrollo vital del Dr. Feliciano Castillo le imprimiría una identidad por la que lucharía durante toda su trayectoria profesional.

Se trataba de que niños, niñas, y jóvenes del barrio de Sants tuvieran un espacio donde pudieran expresarse en grupo, cada uno como mejor supiera, en el marco de sus dificultades.

Así consiguieron crear un grupo de teatro a partir del que se pudiera organizar actividades de todo tipo motivados para el cambio... En el grupo colaboraron diversos profesores de áreas curriculares.

Estoy convencida de que sin Feliciano Castillo y Mercè Pallejà no hubiera tenido éxito la especialidad de Educación Especial. Más tarde se llevó a cabo la experiencia Crei-Sants con las aportaciones de Caterina Lloret y Montserrat Costa, entre otros. Estoy segura de que su lucha para sobrevivir fue un aliciente mas para este grupo de profesores avanzados en el tiempo demostrando que UTOPIA tiene un sentido de "lo inalcanzable", para su época, pero también como UTOPIA es un objetivo donde dirigirse. Mercè Boix. (Profesora de pedagogia 1968-2006).

Crei-Sants. El sueño de uno es un sueño, el sueño de muchos es una realidad.

Francesc Imbernon.

Cuando uno se pone a escribir sobre una persona o sobre una institución busca en su memoria datos, anécdotas, ejemplos, etc., algo que le sirva para realizar el relato. Y eso me pasa a mí con la diferencia que he de seleccionar dónde centro el discurso ya que se me agolpan los recuerdos, las sensaciones, eso que se llama percepción y que está en medio del sentimiento y la razón.

Lo primero que me viene a la cabeza es que CREI-SANTS es Feliciano Castillo. Recuerdo otras personas pero el centro no hubiera sido el mismo sin Feliciano. Y se comprueba que cuando él decidió dejarlo todo no fue igual, ni CREI-SANTS ni él. Se le había ido una parte importante de su vida. La experiencia se marchitó apoyada por las circunstancias del momento. Pero la experiencia valió la pena. Mucho.

Recuerdo los primeros años o al menos cuando yo conocí el centro. Nació como una experiencia de la especialidad de educación especial de los estudios de magisterio y dio buenos profesores y profesoras, implicados en la práctica educativa y comprometida con el contexto. Ya que el contexto era importante para CREI-SANTS. La formación y el contexto, los dos importante ingredientes para cambiar la educación. Adentro en la escuela de magisterio y afuera con el barrio, haciendo honor al nombre.

Recuerdo cuando se ubicó en la antigua capilla de la Escuela de Magisterio de la calle Melchor i Palau 140 de Barcelona. Fue una alegría para todos (tenia el suelo de parquet y una distribución perfecta para un aula) y un disgusto para el obispado. Un delegado del obispado elevó su queja y pidió desconsagrar el altar. Y así se hizo (aunque el altar estuvo siempre allí). Pero todo ello tuvo su importancia. Se empezó una nueva época sin capilla que para los estudios de magisterio (recordemos la importancia de la Iglesia en la formación de maestros) era un hito digno de la historia de la educación de este país. Pero, por suerte, todo estaba cambiando. Era la transición y todos nosotros participábamos de ella. Cada uno en su sitio y el nuestro era dignificar los estudios de magisterio. CREI-SANTS los dignificó acercando el profesorado, las materias, los niños, el barrio a los alumnos.

El equipo de profesores y profesoras eran militantes del tema. Con un poco de extravagancia y con mucha crítica iban construyendo un modelo de tratar la diversidad. ¿Quién no recuerda las obras de teatro donde se movilizaba mucha gente para valorar el esfuerzo hecho? Y como todo proyecto innovador siempre tuvo detractores, enemigos de todo, incomprensiones de los que solo se comprenden a ellos y a los suyos, de los que desprecian el trabajo de otros porque piensan que únicamente es bueno los suyo. Pero como pasa con todo, el tiempo da la razón a quien la tiene aunque cueste mucho tiempo reconocerlo.

CREI-SANTS fue más que un centro, más que una experiencia, más que una anécdota como algunos vaticinaban, más que una idea, fue un sueño de muchos y se convirtió en realidad. Y hoy día queda su huella, en los niños, en el barrio, en los profesores y profesoras que se formaron allí, y también en la Universidad que siempre lo vio como algo que no encajaba bien en sus esquemas (por supuesto de algunos). Y al final la historia recuerda eso. Gracias a CREI-SANTS hoy la educación especial en Catalunya es lo que es. Su grano de arena aportó a esa montaña de lo que hoy día es normal: diversidad, integración, respeto, planes de entorno, comunidad, contexto, etc. Para todos pero especialmente para aquellos que más lo necesitan. Ese fue el valor de CREI-SANT i de aquí mi homenaje y mi recuerdo.

Recuedos y sentimientos.
Vicenç Benedito.

Durante el período 1992-1998, tuve el honor de presidir la división de Ciencias de la educación de la UB. Fue una experiencia apasionante. La D.C.E. fue creada en los estatutos de la UB de 1985, siendo rector J.M. Bricall, uno de los mejores rectores de la UB. Consistía en la organización innovadora en cinco grandes áreas de las diferentes facultades y escuelas de la UB. Dicho sistema organizativo continuó en el mandato del muy querido rector A. Caparrós. Y en esta época alcanzó su apogeo, con el traslado al campus del vall Hebrón. Por primera vez compartíamos espacios, Pedagogía, Magisterio y el ICE, que conformaban la D.C.E. También se incorporó la Escuela de Biblioteconomía.

En este período todas las Ciencias de la educación de la U.B. trabajamos conjuntamente, buscando el máximo acercamiento entre profesores, departamentos y enseñanzas a la vez que se potenciaba la investigación y la creación de cátedras de las diferentes Didácticas. Me atrevo a decir que fue una época de crecimiento en todos los sentidos: académico, político, social y personal. Desgraciadamente la reforma de los estatutos en el rectorado de J. Tugores dio al traste con al División y produjo una fractura entre centros que aun continua.

En esta época, tuve la ocasión de trabajar con Feliciano Castillo, director de Creisant. Yo conocía, desde hacia tiempo a Feliciano (le recuerdo como alumno, siempre innovador y con gran inquietud educadora) y sabía que era un excelente profesor.

Pero cuando conocí la experiencia de Creisants quedé admirado de su labor educativa, social y humana. Creisants era un modelo de integración escuela-sociedad; magisterio-barrio de sants y de alumnos con déficit. A la vez, su labor creativa en el ámbito del teatro y de la psicomotricidad era un orgullo para Magisterio y para la División.

Siempre procuramos apoyar la experiencia Creisants y a Feliciano en su particular viaje a Itaca. Experiencia llena de vida, de amor, de dedicación, de profesionalidad y sobre todo de humanidad. A buen seguro que, aunque hicimos todo lo que pudimos, la División no le prestó toda la ayuda, especialmente económica, que necesitaba, pero siempre tuvo nuestro apoyo académico y personal. Y contribuimos a crear CreiMundet. Pero nada era comparable a la actividad de Creisants, que sufrió, en parte, el hecho de quedar aislado en el barrio de Sants, cuando nos trasladamos al campus del Vall Hebrón.

Sirvan estas breves palabras para expresar mi reconocimiento, admiración y cariño a Creisants en la persona de Feliciano Castillo, excelente profesor y pedagogo, pero aun más, buena persona. Si la bondad es un reflejo de la sabiduría, podemos concluir que Feliciano ha sido y es un hombre sabio. ¡Nada más y nada menos!

B- EL PROFESOR-ARTISTA.

9.7. IDENTIDAD DOCENTE Y CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS.

En esta segunda parte del estudio de caso se estudia concretamente la figura del profesor-artista en Feliciano Castillo desde una aproximación a su identidad docente y a sus configuraciones didácticas.

Identidad docente: artista-profesor-investigador.

Durante las conversaciones con Feliciano surgen múltiples temas, comentarios y deseos. Se debe tener presente que lleva 30 años como docente en la Universidad de Barcelona y pertenece, por lo tanto, al colectivo antiguo que ha vivido gran parte de los cambios de la universidad y, concretamente, de los estudios de educación.

Al ser preguntado sobre sus deseos y coincidiendo posiblemente con el deseo de muchos y muchas, comenta Feliciano:

> "Mi máximo, uno de mis máximos deseos, es que se evalúe mejor al profesorado, pero sobre todo que nos aumenten el sueldo. Me gustaría tener mucho, mucho dinero, pero no voy a decir en que lo utilizaría." (F-1-23).

Afirma sentirse como investigador y creador, con sensibilidad artística, y con un aprendizaje que viene de antiguo, de lejos:

> Me siento como investigador, con sensibilidad artística, como creador. A pesar de que durante toda mi vida me he formado, desde pequeño, y he experimentado, jugando y he "aprendido" danza, música, pintura, texto… han sido las artes plásticas las que mejor me han conducido. Han sido el sustento de mi "idea". (F-1-26).

Y define así su manera de ser docente-artista:

> Así que como docente me siento a veces artista, y a veces "aprendiz de brujo". Lo que mejor creo saber hacer es sacar algo de los demás. Mi trabajo de comunicación no verbal con niños autistas, mi experiencia en el Hospital Psiquiátrico de Sant Boi y mis trabajos etológicos (tras un breve "rito de iniciación" con el profesor Sabater Pi) me han llevado a técnicas

> muy concretas de comunicación, de conocimiento, de reflexión sobre el diálogo y la comunicación humana, así que también a veces, me veo como un animador socio-cultural en educación. Y eso sí, siempre me he observado como un provocador cariñoso. (F-1-27).

Como se ha ido mostrando a lo largo de todo el trabajo, la variable artística ha sido de vital importancia en el desarrollo personal y profesional de Feliciano Castillo. Su relación con el saber, es decir con el mundo, consigo mismo y con los demás, ha sido forjada desde una actitud sensible, incierta, intuitiva, arriesgada, es decir, artística. La emergencia del saber pedagógico, generado por su identidad docente, funde el fondo (saber disciplinario) y la forma (saber pedagógico-artístico).

Conocimiento y (con)fusión de disciplinas.

Una de las principales características de Feliciano como docente es la fusión de disciplinas. Esto queda patente en sus experiencias artístico-educativas y en su quehacer pedagógico y didáctico que la investigadora ha podido comprobar asistiendo a sus clases de la asignatura *Recursos socio-culturales para la integración social*[170].

Asimismo, respecto al saber y el conocimiento, reconoce:

- Des-localización del saber: existe saber más allá del reconocido oficialmente.

> Además de las ciencias consagradas, las notables investigaciones académicas, los lenguajes sofisticados y "significativos", yo parto de lo que la gente sabe, de su propia experiencia y del presupuesto de que toda experiencia es incompleta o puede optimizarse. La ciencia no vale más que el saber popular en muchas ocasiones. (F-1-44).

Su experiencia y desarrollo demuestra que la ciencia y los diferentes saberes no solo tienen la misión de crear conocimiento en su ámbito, sino de que este conocimiento sea transferible y utilizable. (F-1-45).

- El conocimiento desde diversas sensibilidades.

[170] Adjunto información sobre la misma en los anexos.

La cuestión del conocimiento, desde esta perspectiva, es también una cuestión de sensibilidad y, actualmente, existe la necesidad de acercar mundos sensibles diferentes:

> La ciencia, hoy en día tiene la obligación de "confraternizar" con el arte y el mundo de lo sensible, mejor dicho, con el mundo de la otra sensibilidad. (F-1-46).

- La transdisciplinariedad. Disolución de fronteras disciplinarias.

> Con respecto a las disciplinas, acabamos de asistir a unas jornadas universitarias en la Facultat de Pedagogía de la UB, sobre el concepto de transdicisplinaridad. Este concepto que se nos ha aportado, en estas jornadas, como algo novedoso, fue la manera de trabajar, de llevar adelante el método de Crei-Sants. Lo conocí en Madrid, en una reunión de ministros de Educación de países iberoamericanos, donde permitían la entrada a algunos expertos. La reunión fue patrocinada por el Real Patronato de Atención Y Prevención a Las Personas con Minusvalía, como se llamaba antes, hace más de veinte años, y la ponente Eloisa Etchegoyen de Lorenzo, del Instituto Iberoamericano del Niño, lo expuso con toda claridad. No se trata de fusión de disciplinas, sino incluso de "confusión de disciplinas" que en el quehacer diario modifica el rol profesional.

Otra de las barreras que se disuelven en este pensamiento educativo-artístico es el de las propias disciplinas.

Pensamiento complejo e identidad.

Después de tantos años en el contexto universitario y en el artístico, Feliciano, se fragua una muy concreta identidad docente, una manera de hacer y sentir la profesión. Las personas somos un material del que se sirve el universo –dice- y para explicar el universo, nada es más importante que ocupar nuestro lugar en él. La vida es un proceso de ocupación/desocupación continúa de orden y caos. Una forma de llegar al orden, a lo particular y a lo social, es trascender el paradigma más generalizado, el "antropomorfismo", ir más allá de la imagen y semejanza (F-1-36).

La necesidad de auto-conocimiento y los modelos agotados provocan que la mirada se dirija a otras disciplinas:

> Esto hizo que me percibiera a mí mismo como un profesor-investigador que, agotado y aburrido de las rutinas, tenía que recurrir a otras disciplinas para interpretar la vida y a si mismo. Mi identidad se configura a través de la creación de conocimiento y a través de la necesidad de conocerme. (F-1-25).

Toda su trayectoria, docente y estético-artística, manifiesta una intención de traspasar el orden-desorden establecido, con la clara finalidad de dejar la huella humana en los lugares que ocupa.

El alumnado es material humano – manifiesta- que se va colocando en el cosmos como unicidad, creando un tejido a través de los ritmos e influjos que recibe de los demás (F-1-36):

> "Esos tejidos configuran un órgano, y los órganos, un aparato, y los aparatos, un sistema. Lo necesario es dejar siempre una cámara de aire entre individuo e individuo, entre célula y célula, para poder moverse, respirar, vivir los derechos diferenciales e individuales, y modificar el sistema cuando éste no funciona."

En consecuencia, así percibe a los actores de la educación:

> "Ambos son, como he comentado anteriormente, materiales humanos que en un tiempo y en un espacio "globalizador" (no en el sentido de mundialización) integran nuestra identidad. En nosotros, como cuerpo, como conjunto de intervenciones psicofísicas y en el ambiente, entorno, como conjunto de intervenciones ecopsicofísicas. (F-1-40).

Otro aspecto fundamental es la visión holística, globalizada:

> Hay por lo que corresponde al mundo de la educación un equipo, no frente sino junto a un niño/a también entero/a, que no puede trocearse como las vacas en las carnicerías, en categorías de pierna, cuello, costillar, cada una en un precio diferente. Estamos junto a un niño global, que necesita una intervención global. (F-1-48).

Poder trabajar desde una visión compleja y transdisciplinaria se requiere de una actitud personal, una formación, una experiencia personal y profesional y una apertura intelectual. No es gratuito, ni simplemente un cambio de vocabulario. Por ello, manifiesta la importancia de incorporarlo coherentemente en la formación del profesorado: priorizando la experiencia y facilitando el proceso personal que cada sujeto debe recorrer.

La educación como laboratorio.

En el sentido de la afirmación anterior, concibe la educación como una posibilidad para el cambio y experimentación. La transformación social se sitúa en la base de este proyecto de vida y docencia.

> "Decir que los hombres [y las mujeres] son personas, y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa" (Freire, 1985:41).

De hecho, el trabajo al lado de la discapacidad o la pobreza -la exclusión en definitiva- forma parte de una construcción de sentido en torno de la educación y de la posición social del profesor:

> "Yo no me concibo fuera del grupo, luchando a través de la educación para cambiar la vida y eso muchas veces significa cambiar el sistema político y las formas de poder." (F-1-15).

Desde esta perspectiva, aparecen varios conceptos relacionados. En primer lugar el concepto de praxis y diálogo de Freire, en segundo lugar el concepto de vivenciación y experiencia y, en tercer lugar, la idea de laboratorio de Grotowski.

Esta idea adaptada de laboratorio, no tan rígido como la idea original destaca Feliciano (F-1-13), se centra, según Grotowski, en el punto de partida:

> "Uno de los principios fundamentales del Laboratorio Teatral es la no dependencia de las utilería escénica. Está absolutamente prohibido introducir en la obra nada que no esté allí desde el mismo principio.» (Grotowski, 1974:62).

El teatro puede existir sin maquillaje para actores, sin vestuario y escenografía decorativa, sin aislar el espacio de representación (escenario) sin efectos sonoros y de luces. No puede existir, sin embargo, sin una dirección directa y palpable, sin una comunión viva entre los actores.

> "...generándose una tensión que atraviesa la posición estética y la técnica desde la actitud de transgresión: la representación es un acto de transgresión permitiendo que se derriben nuestras barreras: trascendiendo nuestros límites; llenando nuestro vacío; realizándonos a nosotros mismos; entrando en el territorio del sacrum" (Grotowski, 1974:94).

Feliciano manifiesta (F-1-13) que vive la educación como un laboratorio de experimentación, de investigación en el que cada uno de sus miembros además de aprender ciertas cosas "por imposición" (contenidos de los programas, por ejemplo) tiene que aprender también a satisfacer sus deseos y sus sentimientos. Un lugar donde se pueden imaginar y visibilizar los posibles cambios para mejorar la vida de las personas.

Se identifican dos variables imprescindibles para que la experimentación sea posible: la corporalidad y el tiempo/espacio.

- La corporalidad

En el ámbito educativo, tanto el pensamiento complejo como la idea grotoswkiana de laboratorio remite de inmediato a la inclusión de los aspectos corporales en el proceso:

> "La escuela olvidaba el cuerpo de los niños/as…la investigación del y con el niño/a global." (F-1-18).

> "No de un cuerpo con un monólogo del que huyo a veces sin éxito, sino de un cuerpo, cuerpos, que se miran, se escuchan, se hablan con diferentes lenguajes." (F-2-8).

- El tiempo y el espacio

Las dimensiones tiempo y espacio aparecen recurrentemente. El espacio como lugar de realización, el espacio personal como lugar de posibilidad. El tiempo como espacio y el tiempo como ritmo:

> "Por ello siempre, y al principio de mis clases, utilizo "un tiempo" a través de diferentes dinámicas de grupo: psicodrama pedagógico, juegos dramáticos. Ayudar al conocimiento del grupo, de cada uno, a crear un lenguaje de uso, que sea el vehículo donde nuestro diálogo pueda ser transportado." (F-1-31).

Visiones sobre el alumnado: proyectos comunes.

La primera preocupación que Feliciano presenta acerca del alumnado es la relación en la que:

> "el alumno/a es alguien obligado a aprender y soportarte, alguien que depende de facto de la ética, bondad o maldad del profesor/a." (F-1-31).

Es por ello por lo que insiste en la intención de crear proyectos comunes con el alumnado, y que este "proyecto común", que concluye con el éxito del alumnado en su carrera, sea compartido.

Considerar al alumnado con el máximo respeto y, además, tenerlo presente como alguien que actúa como un cliente para el profesorado:

> "Considero al alumno desde una postura de excepcional respeto. El alumno es, además, un "cliente" de una institución que paga y que tiene unos intereses y unos derechos, entre ellos obtener un producto de calidad por lo tanto, esto exige un comportamiento muy congruente." (F-1-32).

Lo que sí identifica como problemático en el alumnado universitario es que muchos y muchas de ellos estudian temas de educación que no han elegido como primera opción. En este caso sólo la seducción de los/las docentes puede despertar el interés:

> "Sólo la seducción del profesor, puede hacer entonces mejorar la percepción del alumnado. Conseguir que algunos lleguen a entusiasmarse, y con las obligatorias adaptaciones hacerles ver que lo que allí pueden aprender sirve más que para obtener un título concreto, una carrera o una profesión." (F-1-32).

El alumnado, por otra parte, se constituye como un espejo donde el profesorado puede mirarse y mirar el mundo. El alumnado aporta la novedad de su mundo.

Destacaría:

Renovación.	Al igual que el niño, si le dejas hablar y expresarse, te enseña y gracias a él puedes cambiar cada año, cada momento tus actitudes y renovar la materia. Pero el alumno también tiene que conocer otras cosas, otras experiencias que no ha tenido y que puede tener gracias a sus compañeros y a su profesor, gracias a la calle, a la gente, al patrimonio artístico y cultural, gracias a su propio entorno, a su barrio que muchas veces no conoce. Por ello realizo experiencias y talleres en la ciudad, en el campus. (F-1-33)
Imaginación.	Por último concibo al alumno como alguien que ha de sobrevivirme, si todo va bien, y que se encontrará con situaciones que ahora ni siquiera podemos imaginar… Pero por eso mismo debemos imaginar… y ahí vuelve a entrar la dimensión intuitiva creativa, el pensar en otros momentos, en otras salidas profesionales, en otras defensas personales, a lo cual puede ayudar tu materia si utilizas estas herramientas. (F-1-34)

Alumnado/investigador.	No concibo al alumno/a como un amigo/a, él es el alumno y yo el profesor. No quiero ir de progresista (a veces, como dicen los estudiantes, los progres son los peores) pero sí con la suficiente "amistad", confianza y sinceridad, para desarrollar un proyecto común. El alumno/a es un investigador. (F-1-35)
Complicidad/presencia.	Por último, y he de confesarlo, veo en algunas ocasiones (no mencionaré la cantidad por pudor) a los alumnos como mis propios terapeutas, que se animan a seguir el discurso de manera relajada y de forma mucho más constructiva que cuando, por los motivos que sean, te olvidas de los estudiantes y sólo piensas en "impartir clase", finalizar el programa de una materia. (F-1-38)

Tabla 46: relación con el alumnado.

Configuraciones didácticas.

Las configuraciones didácticas emergentes son las siguientes (ver anexo del presente apartado en la página 385):

Didáctica		
	Encuentro.	La didáctica como encuentro. Lugar común donde se citan los sujetos que protagonizan la acción.
	Dinámica.	La didáctica como dinámica. Rituales de acción, inicios y finales. Movimientos interrelacionales.
	Reto y recorrido.	La didáctica como recorrido o camino que parte del reto y la negociación. Existen objetivos, pero el proceso es abierto, existen diversos recorridos.
	Diálogo/creación.	La didáctica como situación dialógica. La creación emerge de la situación de diálogo y experimentación. Pone en situación de investigación a los implicados.
	Acción dramática.	La didáctica como acción dramática. Un conjunto de actores implicados en una estructura teatral, con elementos escenográficos, con pánico escénico, ruptura del espacio, "transfer", distanciamiento "brechtiano", de duelo (Klein, M) y despedida.
	Intuición.	La didáctica como proceso intuitivo. Partiendo de las potencialidades intuitivas del saber pedagógico del profesor.
	Generación.	La didáctica como generación de posibilidades y conocimiento. Lugar de construcción.

Acto y relación didáctica		
	Laboratorio Grotowskiano.	El acto didáctico como acto dramático. Lugar de experimentación a partir de los recursos disponibles y cotidianos.
	Territorio común y lugar escénico.	El acto y la relación didáctica se dan en un territorio común y escénico, donde actúan los implicados. En el acto didáctico existe

		una escenografía, un movimiento y múltiples formas de comunicación.
	Corporalidad.	En la relación didáctica existe siempre una variable corporal. El cuerpo entra en acción, se expresa y se comunica.
	Confianza.	La relación y el acto didáctico se basan en la confianza que se deposita y se gana, la esencia de la cual es el respeto.
	Adaptación.	La relación didáctica se da como un proceso de adaptación y autoorganización entre los implicados en los aspectos relacionales y formales (objetivos).

Planificación		
	Tiempo y duelo.	La planificación contempla los tiempos de aproximación, separación y duelo (ver características de la acción dramática en el apartado de Didáctica)
	Objetivos: definidos y emergentes.	La planificación debe dejar espacio y posibilidad a la emergencia de objetivos no previstos previamente. La intuición y la atención ayudan a aprovechar estas emergencias para el proceso enseñanza-aprendizaje.
	Responsabilidad y flexibilidad.	La planificación es responsabilidad del profesorado, y también lo es la flexibilidad para modificarla y adaptarla.

Contenidos		
	Flexibilidad.	El diseño de los contenidos debe observar la posibilidad de ser modificados en función de los objetivos emergentes o las características de los actores.
	Adaptación al contexto.	Los contenidos deben estar relacionados con la vida, con el contexto social y debe ser posible una relación con el exterior de la universidad (barrio, museos, visitas, etc.)
	Integración forma/contenido.	Fondo (contenido) y forma se integran coherentemente. Permitir la emergencia de la forma.
	Distancia y ritmo.	Además de fondo y forma integrados, los contenidos deben ser próximos y rítmicos, adaptados y significativos.
	Transferibilidad.	Es importante la transferibilidad de los contenidos, y también, la toma de conciencia de que este aprendizaje es transferible y ayuda a la maduración personal.

Evaluación		
	Reflexiva.	Reflexiones grupales e individuales sobre los contenidos y el proceso, utilizando técnicas creativas.
	Formal.	Una evaluación según se establece en la universidad.
	Impacto.	No existe la posibilidad de evaluar al alumnado posteriormente, durante el primer año de su vida profesional, por ejemplo. Pero si existe la posibilidad de auto-evaluación o reflexión posterior por parte del profesor.

Recursos		
	Creativos.	Materiales pobres, residuos, reciclaje. Se trata de recursos alternativos. El cuerpo aparece también como un recurso.
	Escenográficos.	El aula como espacio escénico. Adaptación del espacio para integrar los elementos de la escena y mejorar las posibilidades de comunicación: relajación, música, reparto del espacio.

Tabla 48: Descripción configuraciones didácticas. Caso F. Castillo.

9.8. A modo de síntesis.

El presente estudio de caso, referido a la figura del artista-pedagogo en Feliciano Castillo, ha sido dividido en dos partes:

- Una primera que analiza la figura a través de sus experiencias artísticas y pedagógicas, principalmente el centro Crei-sants y la compañía de teatro Bcn (Doble).
- Una segunda que analiza las configuraciones didácticas y se aproxima a la identidad docente.

En la primera parte, se han tratado:

1. Los aspectos biográficos relacionados con las experiencias. Entre los que se destacan:
    - Feliciano Castillo nace en Alcañiz en 1950 llega a Barcelona donde entra en contacto con los movimientos artísticos y alternativos de la época.
    - En 1969, funda junto con otras personas, el movimiento "la pintura se mueve", que destaca por ser rupturista, y pretende acercar el arte a las personas mediante una exposición itinerante.
    - En 1971, crean el grupo de teatro undergraund *Nyaca* (1972) siendo su primera obra *Vuelos Equinos,* a la que seguirían *Zarrián* (1974) y *Caparra* (1977).
    - En 1975, lee la tesis doctoral titulada *La expresión humana, pauta para una educación racional que prevé las diferencias*, dirigida por el Dr. Alexandre Sanvisens y empieza a trabajar como profesor en la Universidad de Barcelona.
    - En 1977, participa en el equipo fundador de la especialidad de Educación Especial.

- En 1977, crea el centro Crei-Sants. El cierre definitivo del centro se lleva a cabo en el 2002. en este marco crea la compañía de teatro Bcn (Doble).

- Desde 1986, es Catedrático de la escuela Universitaria de Formación del Profesorado, de la Universidad de Barcelona.

2. Principios pedagógicos de Crei-Sants:

   - CREI-SANTS ofreció al barrio de Sants la posibilidad de cubrir una atención especializada integrada en la red de servicios existentes, y, a los futuros maestros y maestras nuevas oportunidades para su formación, así como un contacto continuado con la práctica educativa y la actitud investigadora.

   - Los presupuestos pedagógicos que reunía CREI-SANTS abarcaba desde las tesis de Freire hasta la visión de la teoría educativa de carácter vigostkiano, en una vertiente psicológica de carácter sistémico-dinámico. Esta fundamentación en el corpus metodológico y de conocimiento no hace sino resaltar todo la solidez científica en las áreas educativas, creativas y artísticas como finalidad del programa de la entidad, donde tiene como último eslabón la consolidación de CREI-SANTS y, posteriormente, de la compañía profesional BCN (Doble).

   - Desde esta perspectiva pedagógica, la incorporación de las propuestas estéticas y artísticas abarcaban desde el Teatro de Laboratorio grotowskiano dedicado a la formación de actores y métodos teatrales, hasta otros territorios del arte en que se siguieron las motivaciones originales del Dadá, incluso con mejoras y actualizaciones. También se introdujeron los últimos "ismos" como la “Action Painting”, o proyecciones en la sociedad a través diversas manifestaciones teatrales e instalaciones plásticas. Siempre existió un trabajo creativo multiprofesional y transdisciplinar, que transitaba hacia la línea poesía visual.

   - Sensibilización social: promovió múltiples campañas contra las barreras arquitectónicas y a favor de la integración de todas

las personas con discapacidad en las organizaciones y la sociedad.

3. Principios artístico-terapéuticos:

- Bcn (Doble) Cia. se inspiró en los movimientos de arte contemporáneo y los "ismos" de vanguardia: body-art, tachismo, driping, música minimal y acciones propias del teatro de la improvisación y undergraund. Partió siempre de la necesidad de atender individualizada y globalmente a la persona, propiciando el desarrollo simultáneo de sus facultades intelectuales, motrices, sensoriales y emocionales desde la perspectiva de creación.

- Las características de la compañía fueron:

1) Integrador: Participan personas de todas las edades, padres e hijos, actores profesionales y "amateurs", y personas con diferentes handicaps.

2) Liberador: Intenta dotar a la persona de la seguridad necesaria para actuar.

3) Comunicador: estimula las competencias comunicativas, a través de la provocación estética y de la búsqueda intuitiva de nuevas formas visuales.

4) Global: Es un teatro pobre en el sentido Grotowkiano, pero que no desdeña ningún recurso artístico para hacer más perceptibles los mensajes: escenografía, música, pintura, poesía, danza, movimiento, fotografía, cine...

5) Esencial: Busca ideas y argumentos que preocupan a amplios grupos de la población, y las interpreta de acuerdo con las vivencias de cada persona-actor en particular.

6) Ecléctico: Se sirve, con entera libertad, de las teorías teatrales que estima más convenientes.

7) Independiente: No es subsidiaria de ninguna ideología, sino que indaga en el pensamiento anticlínico y anti "star-system"

Cuadro 10: Síntesis de las características teatrales de la compañía Bcn (Doble).

- Los principios terapéuticos a través del arte se pueden sintetizar:

1) Desarrollar el poder creativo y excitar la imaginación.
2) Conseguir un buen desarrollo a través de:

a) la proyección imaginativa;
b) la comprensión de su mundo objetivo;
c) La expansión de la esfera intelectual;
d) la mejora de la utilización de los valores expresivos: lenguaje oral, vocabulario, sintaxis, pronunciación lectora, gestualidad, etc.,
e) El conocimiento del propio esquema corporal, de la orientación y la utilización del su cuerpo.

1) Acercarse a su propia cultura.
2) Estimular la observación y el espíritu crítico
3) Favorecer las facultades de la lógica.
4) Desarrollar la adquisición de la expresión no verbal.
5) Ayudar a superar la timidez, a través del contacto colaborativo con los demás
6) Estimular la realización de ejercicios musicales, manuales y artísticos en general.

4. Fuentes y constantes teóricas:

- La investigación como base de la renovación pedagógica.
- La alteridad transformadora.
- La discursividad corporal.
- La antipsiquiatría.
- La imaginación.
- Los territorios físicos y psíquicos.

Los principios básicos de la experiencia de Crei-sants:

Aspectos clave:
- Basado en el arte-terapia
- Se nutre de la investigación
- Se basa en los movimientos de arte contemporáneo y los "ismos" de vanguardia: Body-art, tachismo, driping, música minimal y producción sonora, danza y acciones propias del teatro de la improvisación y undergraund

Características:
- Contextual, ecológico y político
- Centrado en el desarrollo individual
- Ético-constructivo que busca el bien y justicia social
- Parte de la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo
- Trabaja procesos y productos

Cuadro 11: Síntesis de las características de Crei-sants.

En una segunda parte, se establece una aproximación a la identidad docente y las configuraciones didácticas del artista-profesor-investigador Feliciano Castillo que se basan en:

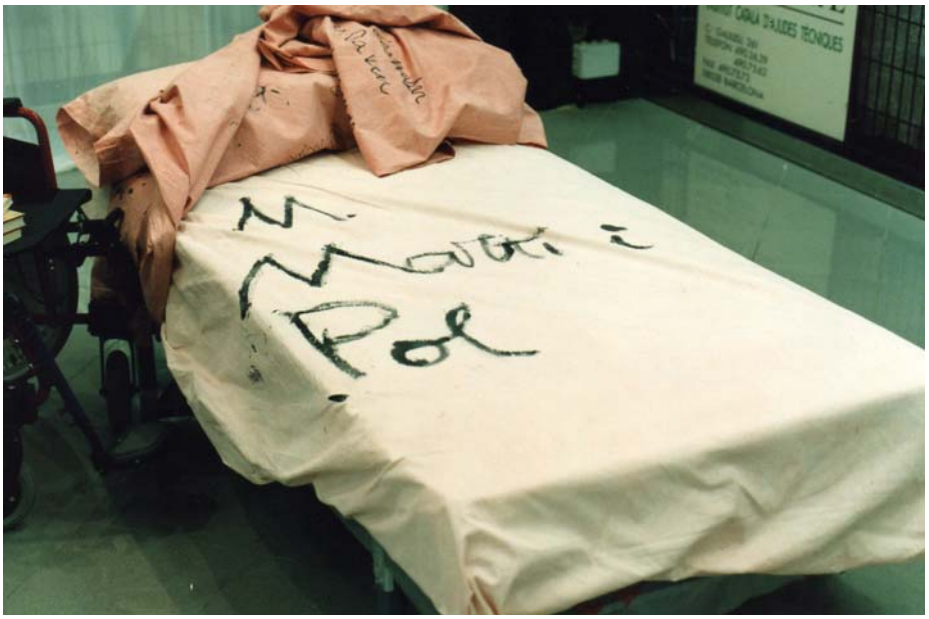
- La sensibilidad artística y el conocimiento.
- La experimentación.
- La complejidad y la transdisciplinariedad.
- La des-localización del saber.
- La educación como laboratorio.

Las configuraciones didácticas son las siguientes:

DIDÁCTICA	RELACIÓN DIDÁCTICA	PLANIFICACIÓN
Encuentro Dinámica Reto y recorrido Diálogo/creación Acción dramática Intuición generación	Laboratorio grotowskiano Territorio común y lugar escénico Corporalidad Confianza Adaptación	Tiempo y duelo Objetivos definidos y emergentes. Responsabilidad y flexibilidad

CONTENIDOS	EVALUACIÓN	RECURSOS
Flexibilidad Adaptación al contexto Integración forma/contenido Distancia y ritmo Transferibilidad	Reflexiva Formal impacto	Creativos Escenográficos

Algunas imágenes.



Iustración 16: Llits 2.

Ilustración 17: Compañía Bcn (Doble).

Ilustración 18: Lorenzo Quinn con actores de Bcn (Doble).

Ilustración 19: Feliciano Castillo con Juanjo Puigcorvé.

Ilustración 20: Escenas de Federico Gracia Loca.

Ilustración 21: Tica Montesinos sobrina de Federico García Lorca.

Anexo

En el presente anexo me ha parecido interesante incluir aquellas categorías emergentes de las configuraciones didácticas detalladas en el apartado correspondiente ya que ilustran las mismas. El motivo de adjuntarlo como anexo es la intención de no dificultar la lectura del caso.

DIDÁCTICA	**ENCUENTRO**	En principio veo una de mis clases como un encuentro, una cita, y por qué no decirlo, como un compromiso institucional. (F-2-1) No de un cuerpo con un monólogo del que huyo a veces sin éxito, sino de un cuerpo, cuerpos, que se miran, se escuchan, se hablan con diferentes lenguajes, y al final, la imagen más persistente que tengo al finalizar, es que el alumno, como si del espectador de una obra de Kandinski se tratara, se lleva su propio argumento construido en grupo, pero suyo y sui géneris. (F-2-8)
	DINÁMICA	Normalmente la dinámica que se establece en cada clase es diferente, pero existe un cierto ritual metodológico similar. (F-2-17)
	RETO Y RECORRIDO	Veo mis clases como un reto, parte de un proceso en el que partiendo de un mínimo acuerdo (natural, voluntario o a veces obligado para el alumno) que son los objetivos, se comienza un camino a través del cual se crea un método y se llega más tarde o más pronto, mejor o peor, depende de las circunstancias, al final. De manera exitosa y a veces con fracaso. (F-2-2)
	DIÁLOGO **CREACIÓN**	Veo mis clases como diálogo que parte de un saludo o bienvenida inicial, como respuesta a un conjunto de preguntas, como investigación, experimentación, creación. (F-2-3)
	ACCIÓN DRAMÁTICA	Las imágenes que se producen en mis clases van unidas también al hecho teatral, al acto dramático, pero el sentimiento desde el inicio, es una imagen de vínculo, "transfer", distanciamiento "brechtiano" y de duelo (Klein, M) y despedida. (F-2-6) Siguiendo con la aspiración de Artaud, el teatro es "el estado, el lugar, el punto donde aprehender la anatomía humana, y a través de ella sanar y "regentar" la vida" (Aslan, O, 1974). El teatro, como cualquier otra acción o experiencia de vida, necesita del aprendizaje para "regentarla". (F-2-4) Siempre y cada día en cada clase existe el miedo escénico. Son necesarios la relajación, la concentración, el contacto. Intento buscar la empatía, mi visión es más próxima al teatro contemporáneo, huyo de la mera simpatía por lo tanto. (F-2-7) Antes de llegar me ocupo de colocar la escenografía, de limpiar el espacio de "malos espíritus", coloco el escenario de manera que podamos encontrarnos bien. Lo realizo solo, o si es la primera clase de la mañana pido ayuda a la señora de la limpieza. Lo hago solo pues de lo contrario perdería mucho tiempo. Eso sí, la vuelta al clasicismo del

		orden académico, en cuestión de mobiliario, la hacen los estudiantes al terminar la función. (F-2-18)
	INTUICIÓN	Echo mano del pasado, del presente y de mis intuiciones, de mis amigos artistas y profesores, de la biblioteca, sobre todo recogiendo la experiencia más próxima y con alumnos/as del curso pasado y la evaluación auto-evaluación que realizan al terminar la materia. (F-2-9)
	GENERACIÓN	Yo genero conscientemente estos actos, a través de la provocación, del experimento, de sugerir dudas, de experimentar en los talleres, de enfrentar posturas, de "aparentar inutilidades", de "manipular" emociones, de contrastar, contraponer las propias culturas particulares, las propias diferencias. Para ello utilizo muchas técnicas, y especialmente las psicodramáticas. (F-2-11)

ACTO Y RELACIÓN DIDÁCTICA	**LABORATORIO GROTOWSKIANO**	Como algo dinámico no sólo intelectualmente dinámico, sino corporalmente dinámico. Lo veo como un laboratorio grotowskiano, como acto didáctico y acto dramático. (F-2-3) Utilizo pues mis clases, como "ensayo", como proceso y como producción de un "artefacto", idea, noticia, fórmula… que ha de transferirse al mismo tiempo al grupo social, a la ciudad o al barrio y en el teatro al espectador, que a su vez continuará la transferencia. (F-2-5)
	TERRITORIO COMÚN Y LUGAR ESCÉNICO	También hay escenario, butacas y espectadores, y los profesores siempre somos un poco narcisistas, animadores, exhibicionistas… Existe una escenografía, un movimiento y coreografía… a veces un texto, pero siempre un cuerpo y una mirada. (F-2-8) Cuando la clase es a primera hora, muchos estudiantes que llegan en tren de ciudades o pueblos de Barcelona, llegan un poco tarde, así que para eliminar el miedo escénico y proceder a un "precalentamiento", realizamos un repaso de noticias, ideas, sueños… respecto al tema que estamos tratando. (F-2-20)
	CORPORALIDAD	No de un cuerpo con un monólogo del que huyo a veces sin éxito, sino de un cuerpo, cuerpos, que se miran, se escuchan, se hablan con diferentes lenguajes. (F-2-8) Los profesores siempre somos un poco narcisistas, animadores, exhibicionistas… Existe una escenografía, un movimiento y coreografía… a veces un texto, pero siempre un cuerpo y una mirada. (F-2-8) Suelo, no obstante, utilizar materiales pobres, de detritus, de reciclaje, pero hay uno, que sí lo tenemos y no suele faltar: el cuerpo. (F-2-22)
	CONFIANZA	En mi materia pido un voto de confianza durante los primeros temas y sesiones, en los que fundamentalmente, me dedico a conocer al grupo y conocernos entre nosotros, a crear un lenguaje, a conocer los intereses de los estudiantes y a hacer congruente la materia con todo ello. (F-2-10)
	ADAPTACIÓN/ DESPROGRAMACIÓN	Posteriormente parte del discurso (que ya es materia, por supuesto) se dirige a adaptar el temario, talleres y experiencias a ese grupo clase. (F-2-10) Siempre junto a la programación o planificación, genero actos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de desprogramación o desplanificación. (F-2-11)

PLANIFICACIÓN	**TIEMPO Y DUELO**	La planificación de mis clases, programas, cursos, talleres la hago con mucho tiempo y con mucha paciencia, con la precaución y el duelo anticipado, porque sé que muchos de los avances y prevenciones que tienes, no servirán y tendrás que cambiarlos o eliminarlos. (F-2-9)
	RESPONSABILIDAD FLEXIBILIDAD Y ADAPTACIÓN	Lo que considero más importante de la planificación es pensar que, aunque cuento con los alumnos/as, no deja de ser mía (mi programación), y mi responsabilidad. Así que la flexibilidad y adaptabilidad, es para mí lo fundamental (F-2-10)
	OBJETIVOS DEFINIDOS Y OJETIVOS EMERGENTES	Los objetivos que suelen conseguirse en la clase se aproximan a los pensados y redactados en el programa, y en la adaptación de cada año al grupo. No obstante creo que es importante señalar que hay, como en todas las materias, objetivos no planificados, que emergen a veces durante el tiempo que dura el curso, y en mi caso cuando ya ha terminado e incluso en un tiempo posterior. (F-2-14)

CONTENIDOS	**FLEXIBILIDAD**	¿Cómo fijo los contenidos? Con laca, nunca con pegamento fuerte. Los fijo para que el alumno/a pueda despeinarse cuando quiera o cuando necesite otro peinado, según la ocasión. (F-2-12)
	ADAPTACIÓN AL CONTEXTO	Las síntesis, los trabajos de evaluación continua incluidos en cada clase sin exageración, las reflexiones, las prácticas, las corroboraciones en la ciudad, en las visitas de los museos, archivos, casas de cultura, ateneos… y sobre todo a través de la recogida de opiniones evaluadoras de los ciudadanos del entorno. (F-2-12)
	INTEGRACIÓN FORMA/CONTENIDO	Pues todo contenido tiene su forma y toda forma su contenido. Mis últimas reflexiones sobe Mondrian, P. me aproximan cada vez más a una integración de la forma y del contenido, de la búsqueda de la motivación en lo figurativo y viceversa, del fondo y la figura, de lo importante que no puede perder lo secundario, de lo esencial que no puede perder la anécdota (F-2-13) Lo que sí hago es generar debates sobre el equilibrio o las maneras de integrar esa forma y ese contenido, buscar sus mutuas repugnancias que se dan a veces, la artificialidad, la conveniencia, congruencia, el divorcio de uno y de otra para encontrar nuevas parejas, o tríos de formas y contenido. (F-2-13)
	DISTANCIA Y RITMOS	Pero la cuestión no sólo es de forma y de contenido, sino de ritmos, proximidad o lejanía. (F-2-13)
	TRANSFERIBILIDAD	Me preocupa mucho que mis alumnos/as conozcan que cada experiencia no sirve sólo para los propósitos de la misma materia o profesión, que hay enseñanzas que sobrepasan con mucho este aspecto y sirven para otras cosas, otros momentos, otras profesiones, o al menos para vivir y madurar personalmente. (F-2-14)

EVALUACIÓN	**REFLEXIVA**	Trabajos en pequeños grupos, o a través de asamblea discutiendo y reflexionando sobre el tema. Al final les pido hacer un resumen, les suministro una pequeña prueba de evaluación (evaluación continua) una reflexión, un dibujo, un comentario… y más tarde les pido que me digan a través de un "brainstorming" que preguntas consideran im-

		portantes para la evaluación de la materia. (F-2-20)
	FORMAL	Para los estudiantes que no conozco o se presentan "por libre" al final del curso, hay un examen clásico atendiendo al derecho de los estudiantes que han abonado su correspondiente matrícula. (F-2-24)
	IMPACTO	Si tuviera la oportunidad de evaluar a los estudiantes durante el primer año de vida laboral, podría conocer mucho mejor lo que estoy diciendo. De momento, es un encuentro, una reunión accidental, donde descubro recordando la experiencia que supuso la materia, que hubo otros objetivos no propuestos, otro currículum oculto o no, explícito o no, que fue tan importante o más que el planificado. (F-2-15)

RECURSOS	**CREATIVOS**	Los recursos y materiales por parte de la Universidad son totalmente inexistentes. Muchas veces los compro yo personalmente, y a veces los aportan los estudiantes de sus casas. Suelo, no obstante, utilizar materiales pobres, de detritus, de reciclaje, pero hay uno, que sí lo tenemos y no suele faltar: el cuerpo. (F-2-22)
	ESCENOGRÁFICOS	Materialmente coloco los materiales, música, transparencias… y realizo una auto relajación. Me encomiendo a Santo Tomás y a la frivolidad de Pitarra, y recibo a los alumnos individualmente con un saludo, así como van llegando. (F-2-19) Antes de llegar me ocupo de colocar la escenografía, de limpiar el espacio de "malos espíritus", coloco el escenario de manera que podamos encontrarnos bien. Lo realizo solo, o si es la primera clase de la mañana pido ayuda a la señora de la limpieza. Lo hago solo pues de lo contrario perdería mucho tiempo. Eso sí, la vuelta al clasicismo del orden académico, en cuestión de mobiliario, la hacen los estudiantes al terminar la función. (F-2-18)

Tabla 47: Configuraciones didácticas. Caso F.Castillo.

10. LA FIGURA DEL ARTISTA-PEDAGOGO EN GEORGES LAFERRIÈRE.

Introducción, Planteamiento metodológico.

10.1.DIMENSIÓN CONTEXTUAL-BIOGRÁFICA.

Dimensión biográfica, breve contextualización histórico-geográfica, los orígenes de Georges Laferrière, dimensión académica, dimensión institucional, ¿Quién enseña arte en las escuelas?, sobre la formación del profesorado, selato 1: la experiencia como Decano, Relato 2: el archipiélago y el continente.

10.2. DIMENSÓN PEDAGÓGICA.

La pedagogía puesta en escena, el artista-pedagogo y la creación de situaciones, la situación didáctica, cuerpo, corazón, cerebro y contexto (la metàfora de las "4C"), la pluralidad de lenguajes y la mezcla, relato: Ocho horas con G. Laferrière.

10.3. DIMENSIÓN TÉCNICA.

Espacios y escenarios para la expresión: técnicas y estratégias de acción, la improvisación pedagógica y teatral, el match de improvisación, el relato de Marcia.

10.4. DIMENSIÓN TEÓRICA.

La concepción del sujeto y el placer en la acción/reflexión, la mirada generativa: juegos metafóricos y principios poéticos, la seducción y la discursividad corporal, la emotividad y el deseo: sentimientos de fondo, la imaginación dramática: abrazar la complejidad, de nuevo habla Marcia.

10.5. LAS OTRAS MIRADAS.

Georges Laferrière y España: la importancia de nombrar, la mirada Koldo Vío desde la Educación Social, la mirada de Josep Mª Font desde el Teatro Social, la mirada de profesoras y profesores de Arte en Montréal, la mirada poética de Pierre-Charles Milette, percepciones del alumnado.

10.6. IDENTIDAD DOCENTE Y CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS.

Sobre la relación pedagógica, situación didàctica, sobre la planificación, sobre la metodología: pedagogía de la sorpresa, sobre la evaluación, a modo de síntesis.

10.7. A MODO DE SÍNTESIS.

El Mago

Cuando yo estaba en la escuela primaria soñaba que al principio de curso llegaba a clase un profesor que decía: "¡Chicos!, (en aquella época la escuela no era mixta) ¡yo soy un mago! ¡Decidme qué es lo qué queréis ver aparecer, decidme que queréis hacer y yo lo haré por vosotros!" Pero soñaba en vano y hacía todo lo que el profesor nos decía y nos imponía.

Después crecí y me matriculé en la universidad. También soñaba pero me daba rabia sobretodo no ver aparecer al principio del curso un profesor que hubiera dicho: "¡Muchachos, muchachas (ya era mixta en aquella época) yo soy un mago! ¡Decidme qué es lo que queréis hacer y yo lo haré por vosotros!" Pero soñaba en vano y hacía todo lo que el profesor nos decía y nos imponía.

Un día, comencé a enseñar en la escuela secundaría. Yo me decía lleno de sueños: "¡En septiembre entraré en clase y seré un mago!" pues me veía delante mis alumnos diciendo: ¡Aquí estoy! ¡Soy el mago! Decidme que queréis hacer y lo haremos. Esperaba que todos gritaran "¡guau!", pero soñaba siempre porque no era eso lo que había que hacer.

Ahora he envejecido y enseño en la universidad. Sueño siempre pero no en los magos...sino en mis estudiantes y me digo: "si ellos pudieran hacer salir los magos que llevan dentro, si pudieran soñar en hacer juegos a partir de ellos mismos sería maravilloso. Porque sabrán que es necesario soñar para hacer soñar, es cierto, pero también que no es necesario esperar el truco del mago sino hacerlo, que no es necesario esperar sino hacer juegos de manos y que es necesario permitir a los alumnos que digan y hagan lo que ellos tienen que decir y hacer. Porque la escuela no consiste en pensar y reflexionar en lugar de los alumnos. Sino que debe suscitar y provocar ideas nuevas y ello gracias a las actividades prácticas y a las teorías que se fundamenten en ellas. "

Y así son los alumnos los que sueñan en secreto a comienzo del año académico y crean sus recursos para el porvenir.

Sí, sueño con deciros, un día a principio del curso: "¡Chicos...chicas...vosotros sois los magos, decidme que queréis hacer y vosotros lo haréis!"

Georges Laferrière

Siempre me he definido como artista-pedagogo, porque terminé la carrera de Arte Dramático y posteriormente cursé la de Educación para dedicarme a la enseñanza. Por eso, cuando estoy con los artistas me dicen: "tú eres un pedagogo" y cuando estoy con los docentes me dicen: "tú eres un artista". He tratado de integrar a los artistas en la Universidad porque es un lugar universal de encuentro y colaboración, aunque en ocasiones los artistas han opinado que ese no es su verdadero mundo. Y su sorpresa es que cuando llegan se dan cuenta de que pueden hacer cosas, igual que en las salas de arte.

Hace falta recuperar lo lúdico para la vida: para el pensamiento que traza los moldes de la actividad solidaria, para las formas o los modos del pensamiento comunicativo. Recuperar lo lúdico para la vida significa que esta actitud penetre en los foros públicos y privados ayudando a una nueva comprensión de una nueva realidad o, mejor dicho, a la comprensión de una realidad, una realidad que está siendo, una realidad que no es, sino que está por realizar, una realidad que nunca estará realizada: una no-realidad, al fin al cabo. (Esto, a muchos les parecerá inviable, utópico, o «muy poco fiable». De eso se trata) Maillard (1998:89)

Introducción.

Conocer a Georges Laferrière no puede dejar a nadie indiferente. Es una persona que irradia algo especial, muy especial y, con una sonrisa perfecta, te lleva a traspasar pensamientos y acciones de un modo nuevo, diferente.

Lo conocí el año 2001 durante un Congreso de Creatividad realizado en la Universidad de Barcelona. Yo presentaba una comunicación junto a la profesora Anna Forés sobre complejidad y educación superior y él estaba entre el público. Después estuvimos hablando y tuve la oportunidad de asistir al taller que él llevó a cabo en el mismo marco. Ese fue el inicio.

Después fue pasando el tiempo y lo fui reencontrando cada vez que tenía la posibilidad mientras el presente trabajo iba tomando forma en mi mente. Al final, por e-mail, le propuse el tema de esta tesis y su respuesta, una vez más, fue sonreír, abrir los brazos y prestarse.

En octubre de 2005 me fui a Montreal. Debía acercarme más, conocer la Facultad de Arte, ver su casa, ver su vida, ver su ciudad y, por supuesto, asistir a sus clases. Tuve el privilegio de estar como alumna en su asignatura de "Didáctica del Arte Dramático"[171], ver su relación con las alumnas y alumnos, verlo en acción en su propio territorio y acompañarlo a las escuelas.

También en Montreal tuve la posibilidad, con su ayuda, de organizar un interesante grupo de discusión con profesoras y profesores artistas de Educación Superior provenientes de diversos ámbitos: la danza, el teatro y la música. Otro privilegio.

Montreal es una ciudad pequeña si la comparamos con Barcelona por ejemplo, llena de vida, de cultura, de arte y de estudiantes. Es un reino cosmopolita y francófono que forma parte del Quebec y, curiosamente, en la matricula de sus coches llevan escrito "je me souviens" (yo me acuerdo). Y realmente se acuerdan.

[171] Facultad de Artes de la UQAM (Université de Québec en Montreal).

Planteamiento metodológico.

En el momento que yo me acerco a Georges Laferrière lleva más de treinta años dedicado al arte y a la educación. La mayor parte de este tiempo en el ámbito universitario, principalmente en la Universidad de Quebec en Montreal y otras universidades del mundo (entre la que cabe destacar la Universitat de Valencia y la Universitat Ramon Llull de Barcelona).

Tanto su trayectoria como su pensamiento así como sus prácticas educativas representan, desde mi punto de vista, un tipo de aportación a la educación que trasciende lo que inicialmente se ceñía a la didáctica del arte dramático, dibujando un escenario pleno y esencial de lo que puede ser una actitud estética-artística del acto educativo y didáctico.

En este sentido me interesa recuperar la trayectoria, el pensamiento y la configuración didáctica que surgidos del ámbito universitario aportan elementos y reflexiones significativas.

- En relación a los objetivos de la presente tesis sobre la figura del profesorado artista en el ámbito universitario me ha interesado la recuperación de la experiencia de Georges Laferrière desde la perspectiva de la docencia y de las configuraciones didácticas.

- Coherentemente con la primera parte de la presente tesis, me ha interesado relacionar la experiencia de Georges Laferrière con las categorías emergentes del marco contextual-teórico: cuerpo, conocimiento, universidad, contexto y complejidad.

La estructura es la siguiente:

1. Dimensión contextual y biográfica. Una primera parte donde muestro y describo los antecedentes y orígenes de la figura del artista-pedagogo en Georges Laferrière, incluyendo dimensiones biográficas, institucionales y académicas.

2. Descripción y análisis de la figura del artista-pedagogo a través de la pedagogía creativa y puesta en escena.

3. Constantes, principios subyacentes y fuentes teóricas de la figura del artista-pedagogo en Laferrière. Fundamentación básica del pensamiento: la investigación, la discursividad corporal, el placer en la acción y la imaginación dramática.

4. Dimensión artística y lenguajes estéticos: conceptualización de la expresión dramática.

5. Identidad docente: artista-profesor-investigador. Complejidad, transdisciplinariedad, corporalidad y configuraciones didácticas.

6. El impacto y las miradas de profesionales y estudiantes

Para el estudio de esta figura, tal y como comento extensamente en el apartado del trabajo de campo he utilizado:

- ⇒ Análisis documental
- ⇒ Entrevistas en profundidad
- ⇒ Grupos de discusión
- ⇒ Observación
- ⇒ Entrevistas a alumnos

En el apartado de diseño del trabajo de campo aparece completa la relación de registros de prensa y registros documentales, así como en los anexos el lector o lectora puede encontrar la documentación relativa a las entrevistas y los grupos de discusión.

Como guía para la lectura, incluyo la codificación de las citas:

DG-N°	Documento no publicado
PG-N°	Prensa
G-N°	codificación entrevistas
G-N°-au	Relato autobiográfico
N°	Grupos de discusión
AG-N°	Entrevistas a alumnos

10.1. DIMENSIÓN CONTEXTUAL-BIOGRÁFICA

Dimensión biográfica.

Joseph Jean François Georges Laferrière nace el 12 julio de 1948, en Montreal, Provincia de Quebec, Canadá.

Es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, Master en Didáctica de la Expresión por la Universidad de Montreal y licenciado en Arte Dramático por la Universidad de Quebec en Montreal de la que ha sido Decano (Facultad de Artes).

Ha aprendido de tantos profesores que no puede enumerarlos y en muchos lugares entre los que destacan especialmente Montreal y Valencia. Su "Maestro", Reginald St-Jean, profesor en escuela secundaria le permitió descubrir la poesía de la vida, la pasión de la enseñanza y la belleza de las personas. Fue un enriquecimiento importante y esencial que le permitió ser lo que es ahora.

Ha trabajado en secundaria, en preuniversitario, en la universidad, en el Ministerio de la Educación y en compañías de teatro.

Además ha impartido conferencias y cursos desde hace más de 20 años en universidades, centros de formación de profesores, escuelas de teatro, etc., en Europa, América y África y ha participado en eventos sobre arte, didáctica y pedagogía en: Bélgica, Canadá, España, Francia, Italia, Portugal, Túnez, Uruguay...

Tiene varios libros editados. Cabe destacar entre ellos los editados en ÑAQUE y las didácticas de aproximaciones dramáticas con editoriales canadienses, así como contribuciones en libros colectivos en España, Italia, Canadá... Sin embargo, su primer libro nunca se editó. Era de prosa poética donde liberaba sus emociones y pensamientos en forma de reflexión, meditación y evasión.

Un detalle interesante es que su vida profesional está íntimamente ligada a la personal y todos los lugares importantes siempre los ha compartido con quienes le rodean.

Breve contextualización histórico-geográfica.

Quebec cuenta con 7,7 millones de habitantes lo que representa casi un cuarto de la población canadiense. Estos habitantes se concentran principalmente en la parte sur del territorio que bordea el río San Lorenzo y, especialmente, en la región de Montreal, donde residen cerca del 50% de los quebequenses. Si bien la mayor parte de la población de Quebec es de origen francés, numerosos quebequenses son de origen británico o europeo. Desde comienzos del siglo XX unos 700.000 inmigrantes venidos de Europa, África, América Latina y Asia se han ido integrando a la sociedad quebequense. Con una importante proporción de ciudadanos de origen extranjero, el 10% de los cuales nació fuera de sus fronteras, Quebec alberga además diez naciones amerindias y una nación Inuit, que constituyen el 1% de su población

Montreal es una ciudad norteamericana por la geografía, francesa por sus orígenes y británica por su sistema parlamentario. Es una urbe cada vez más cosmopolita en virtud de los fuertes movimientos migratorios que escenifica.

De modo sintetizado, presento los puntos más importantes de su recorrido histórico de los últimos años:

1960	Quebec entra en una gran etapa de modernización llamada "revolución Tranquila", gracias a reformas en los campos de la política social, la salud, la educación y el desarrollo económico. Durante este período, Quebec se afirma en la escena internacional apoyándose en el principio de la extensión externa de sus competencias internas.
1974	El francés se convierte en el idioma oficial de Quebec.
1975	Firma de la Convención de la Bahía James y del Norte Quebequense, con los Cris, los Inuits y los Naskapis, a quienes se reconocen diversos derechos. En 2002, se firma la Paz de los Valientes, un acuerdo específico entre el Gobierno de Quebec y los Cis.
1980	La población rechaza en un referendo, por un 60%, la propuesta de negociar una soberanía-asociación entre Quebec y el resto de Canadá.
1995	Mediante un referendo, la población se pronuncia, por un 50,5%, en contra de un proyecto de soberanía de Quebec, acompañado de una propuesta de asociación con el resto de Canadá.

2003	Por iniciativa de Quebec, las provincias canadienses crean el Consejo de la Federación.
2006	Un acuerdo entre Canadá y Quebec reconoce el papel internacional de Quebec y su derecho a intervenir en todas las labores y conferencias de la UNESCO, en el seno de la Delegación Permanente de Canadá.

Tabla 49: Principales hechos históricos de Québec los últimos 30 años. Elaborado a partir de los datos proporcionados por la Oficina de Quebec en Barcelona

Hay que decir al respecto que la cultura de Quebec desarrolló su famosa "revolución tranquila" en los años sesenta y se sigue reflejando fuertemente en su comunicación con numerosas producciones audiovisuales de ficción y documentales, cine de autor, y un vasto elenco de productos culturales animados por una fuerte identidad local.

En este sentido la creatividad quebequense se expresa de manera significativa en los ámbitos de la cultura, del arte y de las comunicaciones, ámbitos que cumplen además una función identitaria. Tal es el caso por ejemplo del circo quebequense que ha registrado un desarrollo fulgurante en los últimos veinte años, particularmente gracias a la Escuela Nacional de Circo de Montreal y al Cirque du Soleil, que simplemente ha reinventado el género. Luego surgieron otras compañías, como el Cirque Éloize, Les 7 doigts de la main o Cavalia, que atraen a multitudes en las grandes capitales. En lo que respecta a la música, los compositores, los intérpretes y los músicos quebequenses se escuchan cada vez más en los escenarios internacionales. Estos verdaderos embajadores de Quebec se distinguen en todos los géneros musicales, desde la música clásica (Orquesta Sinfónica de Montreal, Violons du Roy) hasta la canción francófona (Pierre Lapointe, Lynda Lemay, Ariane Moffatt), pasando por el rock (Arcade Fire, Malajube), la música electrónica (Tiga, Akufen) y la neotradicional (La Bottine souriante, Les Batinses). Las obras de cineastas quebequenses tales como Denys Arcand, Jean-Marc Vallée, Philippe Falardeau, Yves Simoneau y Steven Woloshen (prominente figura del cine de animación), por nombrar sólo algunos, han tenido gran repercusión fuera de su país y han cosechado prestigiosos reconocimientos en festivales internacionales. Cabe mencionar, asimismo, las producciones televisivas quebequenses, tanto humorísticas como dramáticas, que son cada vez más difundidas y apreciadas en los canales de diversos países. No habría que olvidar los éxitos obtenidos por dramaturgos y directores de teatro (Robert Lepage, Wajdi Mouawad), coreógrafos (Marie Chouinard, Dave Saint-Pierre, Édouard Locke), grupos de danza (Les Grands Ballets Canadiens

de Montréal, les Ballets Jazz de Montréal) y autores (Michel Tremblay, Marie Laberge, Nicole Brossard), todos artistas y creadores que contribuyen a modelar la imagen de Quebec[172].

Los orígenes de Georges Laferrière.

En este contexto que he descrito brevemente en el punto anterior, en un entorno cultural abierto, amable, flexible y creativo, en plena "revolución tranquila" se gesta y nace la orientación artístico-educativa de Georges Laferrière.

Así lo manifestaba:

> 59: Yo vengo de una sociedad, de un país que es Quebec en que había que reivindicar muchas cosas. Podría decir como una metáfora que Quebec es el pueblo de Astérix en América del Norte. Somos los únicos que hablamos francés en toda América del Norte y siempre hemos estado luchando. Se nota el cambio al llegar a la parte francófona. Es nuestra forma de ser. El artista es una forma de ser. Y el profesor de universidad también debería ser un artista.

En diversas ocasiones, durante los grupos de discusión o los diálogos ha salido la idea del "peso de la historia" en Europa, y concretamente en España y Catalunya como contrapunto a Canadá:

> 57: Allí nosotros no teníamos ningún peso y con la "revolución tranquila" pudimos vivir la revolución como un espacio vacío después de la dictadura, sin violencia, sin fuerzas armadas y llega el "peace and love".

En esta tesitura, Georges me narraba los momentos o periodos clave de su desarrollo personal-profesional de la siguiente manera:

- Mi adolescencia: (15-20 años) tomé consciencia de mi poder de seducción, de persuasión y de mi capacidad para generar ideas concretas. Vencí penas de amor. Conocí momentos de gloria (artística y deportiva). Fue eufórico. Todo me iba bien.

- Joven adulto: (20-30 años) conocí momentos de revueltas (familiar, profesional, sentimental) que me hicieron vivir rupturas y plantear la cues-

[172] Infiormación extraída de la web del Ministerio de Relaciones Internacionales de Québec: http://www.mri.gouv.qc.ca. Consultada en marzo 2008.

tión del sentido a darle a la vida. Pero eso me estimuló intelectualmente. Fue un período intenso de estudios y descubrimientos. Estaba ávido por aprender cosas nuevas, anhelaba conocer personas originales e, igualmente, tenía un gran deseo de compartir.

- En la treintena: mi llegada a la UQAM. Fue un torbellino de cultura, una plataforma que favorecía los encuentros con personas ricas en contrastes. El contacto con los estudiantes (jóvenes adultos) me ha permitido seguir activo, creativo y apasionado.

- 40 años: Inicio de mi aventura europea. Otro momento de ruptura (divorcio) y de planteamiento de preguntas (sentimentales, profesionales). Le di un segundo empujón a mi búsqueda y mi creación personal. Redacté muchos libros, pronuncié más conferencias y di una cantidad impresionante de talleres de teatro-educación.

- 50 años: Período consagrado a la gestión de la Facultad de Arte (UQAM). Me permitió llevar a cabo las transferencias entre el arte, la pedagogía y la gestión de esos dos mundos. A la vez tan distintos y tan similares.

- 55 años: Vuelta a Québec. Otra ruptura (segundo divorcio) y vuelta a mi carrera de profesor en la UQAM. Me he tornado más filósofo, distanciado, a causa de las personas y la vida en general. Aunque tengo siempre el placer de crear y edificar.

De las diversas dimensiones que surgen de su desarrollo y vida, tomo aquellos que más directamente están relacionados con los propósitos de mi trabajo. En primer lugar, aquello que une al artista con la universidad.

Dimensión académica e institucional.

Me parece interesante iniciar el recorrido profesional de Georges comentando, resumidamente, sus principales actividades académicas.

Como he explicado al inicio Georges es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación siendo su formación de base el Arte Dramático. En este apartado quiero

resaltar aquellas actividades académicas de mayor importancia y que aportan información relevante para el presente estudio[173].

En relación a asignaturas y contenidos en el ámbito universitario:

- 1981-actualidad: Profesor de didáctica de la enseñanza de Arte Dramático en la Escuela superior de Teatro de la Universidad de Québec en Montreal.
- 1991-2008: Profesor de metodología de investigación y creación, didáctica de la dramatización, práctica teatral y pedagógica.

La formación la ha llevado a cabo en distintas universidades e instituciones:

- Universidades: Valencia, Ramon LLull, Barcelona, Jaume I, Menéndez y Pelayo, Montevideo.
- Centros de formación del profesorado: Castellón, Godella, Sagunto, Torrent, Valencia. Escuelas de expresión de: Bilbao, Granada, Esplai de Barcelona.
- Escuelas de teatro : Institut del Teatre de Barcelona, Escuela de Actores de Canarias, Escuela Navarra de teatro de Pamplona, Escuela Municipal de Teatro de Aldaia, Centro Dramático de Valencia, Sala Escalante de Valencia, Taller de Artes Escénicas de Vitoria.

En relación a cargos de gestión en la UQAM y otras universidades[174]:

Georges fue Decano de la Facultad de Arte en Montreal entre los años 1999 y 2004 y responsable del diseño del programa del Ministerio de Educación del Québec que reguló la enseñanza de arte en la escuela primaria y secundaria. Éste es uno de los aspectos más destacables junto a los años dedicado a la decencia, el arte dramático y la dirección de programas universitarios. Estos hechos le han aportado un importante reconocimiento a él y al conjunto del equipo del proyecto de artes presente en uno de los grupos de discusión[175]:

> 174: En tant que doyen, il a su très bien s'entourer de personnes de qualité et je pense beaucoup au vice-doyen aux

[173] El currículum completo de Georges Laferrièrre puede consultarse en el anexo.
[174] El lector encontrará toda la información sobre el curriculum en el anexo y en el resto de apartado que voy desplegando sobre al caso de estudio.
[175] Marie Beaulieu, Claude Dauphin, Alain Fournier. Sylvie Pinard. Ver el apartado Presentación de las personas de los grupos de discusión

> études, Il y a eu Claude Dauphin qui a été essentiel à la survie de la faculté, suivi de Alain Fournier qui est partie de toute la recherche création, il a su s'entouré de personnes qui a des idées de, qui étaient des visionnaires et qui tenaient à renforcer pas nécessairement sa vision à lui, il nous laissait carte blanche pour agir.

Por otra parte Georges Laferrière tiene desde hace años una profunda conexión con España fijada, principalmente, por su relación personal y profesional con Tomás Motos, de la Universidad de Valencia y Josep Mª Font, codirector del Postgrado de Teatro Social de la Fundación Pere Tarrés (Universitat Ramon Llull) de Barcelona. Este hecho lo ha llevado, durante los últimos veinte años, a realizar múltiples actividades en nuestro país, entre las que destaco:

- Durante los años 1997-2006 fue codirector del Postgrado de Teatro Social de la Universitat Ramon Llull de Barcelona.

Asimismo, ha colaborado con diversos programas e instituciones:

- Durante los años 2005-2007 ha sido consultor de programas de formación en el Instituto del teatro de Barcelona (2005-2007).
- En el mismo ámbito de consultoría, colaboró con la Generalitat Valenciana durante los años 1992-1994 en la redacción de programas y guías pedagógicas.

Si bien mi intención en este breve apartado sobre su dimensión profesional-curricular era hacer un dibujo a mano alzada para situar al lector o lectora, su amplia experiencia como formador y consultor en España, el resto de Europa y otros continentes puede ser revisada en profundidad con la documentación que aporto en los anexos.

La Facultad de Arte. Universidad de Quebec en Montreal (UQAM).

Desde el inicio, antes incluso de empezar sus estudios de Arte Dramático y Educación, Georges desea y sueña con la posibilidad de llevar el teatro a la Escuela:

> Empecé a estudiar teatro y pedagogía en la UQAM en 1969, porque quería enseñar teatro en la escuela secundaria. El programa de enseñanza de teatro en las escuelas de secun-

> daria no existía. Recuerdo haber dicho durante mi audición: "voy a escribir este programa para el Ministerio de Educación" (y lo hice algunos años más tarde). (G-6).

En 1985 se hizo realidad aquel sueño albergado por Georges y otros profesores y profesoras de crear un programa de formación del profesorado en arte dramático. Esta idea fue concebida en los años 70 en un momento algo turbulento culturalmente y durante el proceso de la "revolución tranquila". Fue creado entonces el Departamento de Teatro, hoy conocido como la Escuela Superior de Teatro. Georges jugó, en ese momento, un importante papel en la definición de cómo debían ser los estudios a través del diseño del programa de Arte Dramático y también en el proceso que implicaba argumentar y demostrar la importancia de incluir el arte en la universidad, como él decía:

> 53: Se acababa de crear la Facultad de Arte, que no existía, y mis otros compañeros decanos de otras facultades me miraban preguntándose, ¿el arte en la universidad?

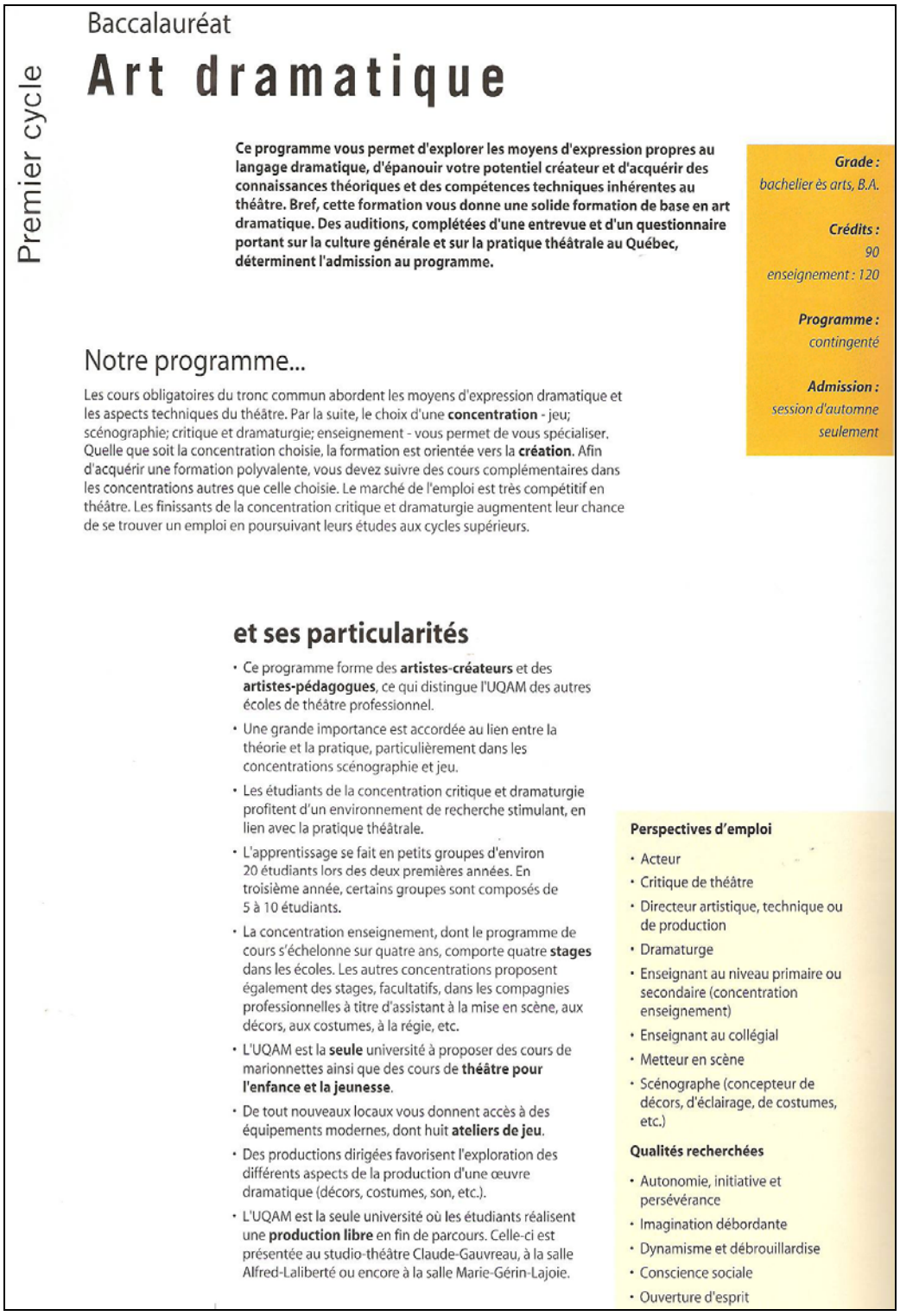
Actualmente, en el medio universitario quebequense, la UQAM es la única universidad francófona que imparte arte dramático. Las otras universidades imparten cursos de literatura teatral o cursos de educación en los que el arte dramático es una herramienta pedagógica.

> "Hemos concebido un modelo de formación único para la enseñanza de las artes, que pretende formar artistas-pedagogos. Se trata de una formación basada en la unión del arte y la pedagogía, la teoría y la práctica, el medio escolar o socio-cultural y el medio universitario "(Laferrière, 2001:15).

Los estudios que se ofertan en la Facultad de Arte de la UQAM se dividen en dos ciclos. Un primer ciclo de Arte Dramático (Baccalauréat) y un ciclo superior con tres especialidades: interpretación, escenografía y pedagogía.

> ¿Qué lugar ocupa el arte dramático en la universidad, tanto dentro de la familia de las artes, como en el contexto universitario?
>
> En la familia de las Artes de la UQAM, el arte dramático ocupa un lugar relativamente importante ya que incluye programas de baccalaureat (bachillerato), maitrise (master) y doctorado. En efecto, el arte dramático está situado en el segundo lugar en importancia entre las siete artes que se enseñan: artes plásticas, teatro, dibujo, música, historia del arte, danza y, claro, arte dramático. (PG-10).

Como podemos observar a continuación, en el propio diseño del programa aparece la figura del artista-pedagogo:



Baccalauréat

Premier cycle

Art dramatique

Ce programme vous permet d'explorer les moyens d'expression propres au langage dramatique, d'épanouir votre potentiel créateur et d'acquérir des connaissances théoriques et des compétences techniques inhérentes au théâtre. Bref, cette formation vous donne une solide formation de base en art dramatique. Des auditions, complétées d'une entrevue et d'un questionnaire portant sur la culture générale et sur la pratique théâtrale au Québec, déterminent l'admission au programme.

Grade :
bachelier ès arts, B.A.

Crédits :
90
enseignement : 120

Programme :
contingenté

Admission :
session d'automne seulement

Notre programme...

Les cours obligatoires du tronc commun abordent les moyens d'expression dramatique et les aspects techniques du théâtre. Par la suite, le choix d'une **concentration** - jeu; scénographie; critique et dramaturgie; enseignement - vous permet de vous spécialiser. Quelle que soit la concentration choisie, la formation est orientée vers la **création**. Afin d'acquérir une formation polyvalente, vous devez suivre des cours complémentaires dans les concentrations autres que celle choisie. Le marché de l'emploi est très compétitif en théâtre. Les finissants de la concentration critique et dramaturgie augmentent leur chance de se trouver un emploi en poursuivant leurs études aux cycles supérieurs.

et ses particularités

- Ce programme forme des **artistes-créateurs** et des **artistes-pédagogues**, ce qui distingue l'UQAM des autres écoles de théâtre professionnel.
- Une grande importance est accordée au lien entre la théorie et la pratique, particulièrement dans les concentrations scénographie et jeu.
- Les étudiants de la concentration critique et dramaturgie profitent d'un environnement de recherche stimulant, en lien avec la pratique théâtrale.
- L'apprentissage se fait en petits groupes d'environ 20 étudiants lors des deux premières années. En troisième année, certains groupes sont composés de 5 à 10 étudiants.
- La concentration enseignement, dont le programme de cours s'échelonne sur quatre ans, comporte quatre **stages** dans les écoles. Les autres concentrations proposent également des stages, facultatifs, dans les compagnies professionnelles à titre d'assistant à la mise en scène, aux décors, aux costumes, à la régie, etc.
- L'UQAM est la **seule** université à proposer des cours de marionnettes ainsi que des cours de **théâtre pour l'enfance et la jeunesse**.
- De tout nouveaux locaux vous donnent accès à des équipements modernes, dont huit **ateliers de jeu**.
- Des productions dirigées favorisent l'exploration des différents aspects de la production d'une œuvre dramatique (décors, costumes, son, etc.).
- L'UQAM est la seule université où les étudiants réalisent une **production libre** en fin de parcours. Celle-ci est présentée au studio-théâtre Claude-Gauvreau, à la salle Alfred-Laliberté ou encore à la salle Marie-Gérin-Lajoie.

Perspectives d'emploi

- Acteur
- Critique de théâtre
- Directeur artistique, technique ou de production
- Dramaturge
- Enseignant au niveau primaire ou secondaire (concentration enseignement)
- Enseignant au collégial
- Metteur en scène
- Scénographe (concepteur de décors, d'éclairage, de costumes, etc.)

Qualités recherchées

- Autonomie, initiative et persévérance
- Imagination débordante
- Dynamisme et débrouillardise
- Conscience sociale
- Ouverture d'esprit

Ilustración 22: Estudios de Arte Dramático en Montreal.

Georges siempre se ha dedicado a los aspectos pedagógicos del arte dramático, en la especialidad de enseñanza del arte en la universidad, por lo que siempre ha trabajado con personas vinculadas profesional y afectivamente a los dos ámbitos.

> 50: En la universidad donde yo trabajo, trabajamos no solamente con artistas sino también con educadores, por eso yo siempre hablo de arte y pedagogía, porque trabajo con los dos mundos.

Pero esta situación que puede ser idílica en un contexto universitario -la creación de una figura pedagógica-artística- junto a la propia naturaleza de la Facultad de Arte y a pesar del contexto social artístico-cultural, ha tenido no pocas dificultades de integración.

> 120: Y nos integramos entre nosotros de una manera diferente que la de la universidad, muy atada a esa sensibilidad que hace que tengamos problemas en el exterior de nuestra facultad. Pero al mismo tiempo es gracias a eso que llega a funcionar, a sobrevivir y a desarrollarse, porque no hay que hacerse ilusiones, hemos de pelear, como facultad, en el seno de nuestra propia universidad, y nuestra plaza no está ganada. (3)

En este sentido, la tarea no está finalizada en el seno de la propia universidad donde aún depende, en ocasiones, de la sensibilidad personal y de las discrepancias disciplinares:

> 121: Imagino que Georges os ha podido hablar de esto, y eso me hará pasar a otra cosa, que comprendí bien cuando era directora de programa con Georges y también mucho por el trabajo de Georges, cómo se debía pelear constantemente en el seno de la universidad para conservar y afianzar nuestra plaza, y que nuestro poder de persuasión, nuestras estrategias para hacer entender lo que hacíamos a nuestros colegas, pertenecían al ámbito de lo sensible yendo siempre a buscar a las personas con una cierta sensibilidad. (4)

Relato: El inicio de la Facultad de Arte.

> "Esta formación en bachillerato de arte dramático, en los niveles de primaria y secundaria, se desarrolló durante 1994-95, en un año y medio, teniendo en cuenta mis estudios anteriores y mis experiencias profesionales.

> Tengo el recuerdo de clases que eran "abiertas", es decir que futuros profesores de otras agrupaciones estaban en gran número, lo cual me perturbaba, porque esos estudiantes estaban ansiosos por recibir "recetas", ideas de talleres, de saber qué hacer con un grupo de alumnos. Sin embargo estaban poco atentos al porqué y al cómo en torno a esa "actividad pedagógica". A mi entender eso creaba una ausencia de reflexión sobre la práctica, sobre el sentido de utilizar dentro de un cuadro escolar los útiles ligados al desarrollo de la creatividad en el individuo…
>
> Creo que los profesores habían caído en la trampa de sus demandas de recetas y que debían responder a esas demandas. Creo también que el clima que reinaba entonces era de una cierta… precipitación… que ha cambiado con el nuevo bachillerato de cuatro años. Hay que saber también que el arte dramático, en esa época y aún en nuestros días, no toma parte, ni de lejos, del trazado principal del sistema de educación que es el nuestro… No pudiendo ser negado ni ocultado ese hecho, un clima de "segundo" orden teñía toda la facultad, a los profesores y a los estudiantes, a la gente de las escuelas y a los alumnos… Siendo aquí muy claros, ese "segundo orden" significa que esta disciplina es aleatoria, puede ser el objeto de la atención de una institución, para desaparecer a continuación… no se trata de un pilar académico, como el francés o las matemáticas.
>
> Eso os puede parecer una evidencia, pero es ese clima de "trabajo en la periferia" de la esencia académica lo que retengo como aquello que colorea los recuerdos que tengo de esta formación… "se enseñarán otras materias…"
>
> Creo que muy pocas de las numerosas personas formadas en ese bachillerato, han logrado conservar el rumbo y han desarrollado una práctica centrada en el mundo del teatro…
>
> Recuerdo también que la gente quería "trabajo", pero no necesariamente "trabajar con el arte dramático"… ¿se les puede culpar de eso?" (AG-P-2) (5) Exalumno.

¿Quién enseña arte en las escuelas?

Existe un debate que me parece interesante mencionar sobre quién enseña arte (plástica, música, danza, teatro, etc.) en la educación obligatoria (primaria y

secundaria). El modelo que se sigue[176], en la actualidad, es el de la especialización, es decir, profesorado formado en una disciplina artística se encarga de la enseñanza de la misma en las escuelas. Este modelo difiere del español, en el que se forma en contenidos y metodologías artísticas a través de las didácticas específicas en los estudios de magisterio, infantil y primaria.

> "En la facultad de Arte, ¿Hay muchos alumnos/as que tienen como objetivo dedicarse a la enseñanza en las escuelas?
>
> En principio he de precisar que la provincia del Québec, a pesar de su gran extensión, sólo dispone de unos dos millones de estudiantes francófonos en sus escuelas primarias y secundarias. Esto quiere decir que el número de maestros especializados en arte dramático puede parecer muy reducido: unos ciento cincuenta, aproximadamente. Aunque esto no implica que sólo ciento cincuenta maestros den clases de arte dramático en las escuelas. Hay otros que las imparten sin haber recibido una formación especializada. También hay un número considerable que no está contabilizado que son profesores generalistas titulares de la clase."

El debate sobre quién debe enseñar los temas artísticos en escuelas e institutos precede al diseño de unos estudios concretos para estas figuras. Forma parte, desde mi punto de vista, de la importancia que socialmente se le reconoce, en Quebec, a todo aspecto cultural y artístico, como manifestaba anteriormente.

En este sentido, sobre la necesidad o no de especialización, aparecen diversos comentarios durante los grupos de discusión:

> 102: Y como digo, el modelo americano de hoy. Es decir que aquí hemos optado por el principio de formar especialistas que enseñaran el arte dentro del medio escolar, porque se sabe que el arte es importante, como se acaba de decir, en una formación integral del individuo, sin duda. (6)

Los profesionales, especialistas en sus determinados ámbitos artísticos, comparten sus pensamientos sobre la corrección o no de este modelo de enseñanza artística en la educación obligatoria. El ejemplo de primaria, como se ve a continuación, sirve de reflexión sobre el maestro o la maestra que conviven muchas horas al día con el alumnado, antepuesto al profesor o profesora de arte que, al hacer sus sesiones puntualmente, puede no mantener la misma línea en

[176] Me refiero al contexto canadiense, al que corresponde Georges Laferrière

la relación educativa. Consideran que este puede ser un factor de conflicto interno:

> 102: Entonces, ¿quién es incluso el mejor, el más capaz de dar esta formación, el maestro de primaria que pasa 24 horas con los alumnos, el tiempo de escuela con los alumnos? ¿Puede infiltrar esta pedagogía del arte en sus vidas? ¿O el especialista que les ve 45 minutos, da su curso y después, "vístanse mis pequeños, que es hora de irme"…? Ese es el conflicto, ¿cuál es la ventaja de uno y de otro? (7)

Estos aspectos abren nuevos debates, sobre quién es "propietario" de la creatividad y que, de algún modo, habían resuelto a través de la especialización:

> 104: El problema que creíamos resuelto a través de la especialización de las artes vuelve a resurgir actualmente y eso ocurre porque se está demostrando que no necesariamente son los especialistas los que dan respuestas a la creatividad, a la complejidad. (8)

Otro aspecto, que aquí señalo a modo ilustrativo, pero no entro a comentar es la parte relativa a la escuela y la adecuación de la misma a los programas de arte dramático, generalizable a otras artes:

> Los programas de arte dramático que ustedes realizan en la universidad ¿Son bien recibidos por las escuelas?
>
> Los programas de arte dramático tienen un buen recibimiento por parte de las escuelas, tanto por parte de la dirección como por los maestros, pero siempre hay problemas con la contratación y las plazas escolares. Los sindicatos velan para que los maestros/as que ya trabajan en las escuelas tengan el trabajo seguro antes de proceder a la contratación de mano de obra especializada. Entonces aparece el dilema entre la apreciación de una materia y los beneficios que obtienen los alumnos. Ya que, además, para hacer la materia de arte dramático, se ha de encontrar un horario que siempre limita el tiempo de otra asignatura impartida por otro especialista. (PG-10)

Asimismo, a continuación, señalo el estado actual de las políticas generales, en este sentido, para las escuelas donde se continúan valorando más otros aprendizajes que los propios de las artes:

> ¿Cuál es el estado actual de la enseñanza en las escuelas?

> En estos momentos las prioridades del gobierno se dirigen más a la enseñanza de la informática, de las ciencias y las matemáticas que no a la enseñanza de arte. Pero cuando una comisión escolar autoriza la contratación de un especialista en arte, cosa que ocurre cada vez más, para impartir la materia en la escuela, el clima escolar se transforma. En efecto, en todas las escuelas en las que la enseñanza del arte está sólidamente implantada, el trabajo de los alumnos está muy bien valorado y la implicación del profesorado es muy apreciada por los alumnos, ya que se reafirma que el arte transforma la visión del mundo y las personas que lo habitan. (PG-10)

Sobre la formación del profesorado.

Sin pretender profundizar en este aspecto, quisiera presentar aquí algunas características de la formación del profesorado en Quebec ya que considero que puede ayudar a la contextualización del tema.

Sigo a Clermont Gauthier (2006) al afirmar que en mayo de 2001 el Ministerio de Educación de Quebec publicaba un documento titulado: La formación de docentes, las orientaciones, las competencias profesionales (Ministerio de Educación, 2001)[177]. Ese documento, que es en cierto modo el enunciado de la política ministerial en materia de formación del profesorado, determina las nuevas orientaciones de formación de los docentes en Quebec y precisa las competencias que se espera de los recién licenciados. A partir de ese texto de referencia, todas las universidades de Quebec tienen que elaborar nuevos programas de formación para los sectores de la educación primaria y secundaria, de la enseñanza de segundas lenguas, de la formación docente en adaptación escolar y de la enseñanza de especialidades: artes, música y educación física.

Esta perspectiva se asienta en dos principios u orientaciones: la formación del/ la profesional y la formación de un/una profesional culto/a.

Dice Gauthier (2004) que la situación docente se caracteriza más bien por ser un fenómeno complejo caracterizado por la ambigüedad, lo vago, la complejidad, la incertidumbre y lo indeterminado y manifiesta la inadecuación del enfoque tecnicista para la resolución de problemas.

Así dice Laferrière que:

> "Reconocer el carácter reflexivo, interactivo, complejo y profesional del acto de enseñar que persigue el desarrollo de las personas, es reconocer al mismo tiempo su carácter distinto." (Laferrière, 1997b:41)

En este sentido Gauthier (2004) habla de:

- La idea consiste más en lograr construir el problema para poder encararlo mejor (construccionismo).

[177] Gauthier ha sido uno de los redactores principales de esta política ministerial en materia de formación en la enseñanza.

- Se trata de un desplazamiento sustantivo de los fundamentos intelectuales de la enseñanza: acciones interpretativas y esquemas procedimentales que tienden a sustituir a las acciones prescriptivas (normatividad) del modelo antiguo.

- La psicología pierde su estatus de referencia única, externa a las prácticas, en provecho de ópticas multidisciplinarias de las prácticas y de un desarrollo de un lenguaje de la investigación en situación de clase (Lang, 1999:172).

- Así que la tecnicidad del oficio debe contemplarse como limitada, y el profesional docente no puede evitar el ejercicio de su juicio en contexto y acudir a diversos recursos (Gauthier y otros 1997).

El otro aspecto clave es la formación de profesionales cultos: hace falta favorecer un acercamiento cultural de la docencia. Así, se hace necesaria la aproximación al concepto de cultura como objeto y como relación. En este último sentido, siguiendo a Charlot, Gauthier dice que hay que pensar la cultura en la educación como la construcción de una triple relación: relación con el mundo, relación consigo mismo y relación con los demás[178].

Por otra parte, Laferrière (1997b) propone una formación práctica e integrada para los futuros profesionales de la educación y determina unos principios para la formación de los enseñantes:

Una sólida cultura general.	Como heredero, crítico e interprete[179]. Curiosidad intelectual. Ética.
Una formación polivalente.	Conocimientos y habilidades transferibles. Formación disciplinar y transversal.
Conciencia de las orientaciones sociales de la educación.	Respeto a lo humano y sensibilidad hacia los valores.
Actitudes de acogida, tolerancia y	Discernir y combatir toda forma de discriminación.

[178] Ver capítulo « La relación con el saber » en la « dimensión docente » del marco teórico-contextual emergente del presente trabajo.

[179] Por heredero, entendemos que el maestro sea alguien que conozca. No se puede enseñar lo que no se conoce. No se puede guiar si se es ignorante. Es por tanto esencial que el profesorado conozca la herencia. Igualmente, tiene que ser crítico en el sentido en que conoce los límites del saber, es capaz de tomar una distancia crítica con respecto al discurso. Finalmente, el profesor/a es intérprete en el sentido en que sabe adaptar su discurso a los que se dirige. Es capaz de transformar el conocimiento, los objetos de saber para que sean pertinentes para sus alumnos. En ese sentido, el maestro está a la escucha de los alumnos, de sus discursos, de sus prejuicios, de los elementos que obstaculizan su conocimiento y va a poner en escena un saber adaptado a su público. (Gauthier, 2004)

apertura.	Reconocer la diferencia.
Espíritu crítico.	Reflexión crítica sobre los problemas sociales, el papel y relación con el saber, sobre las relaciones personales.
Voluntad y capacidad de renovación.	Situación activa en la emergencia de valores y cambios sociales.

Tabla 50: Principios para la formación del profesorado (Laferrière).

Centrado en la formación del profesor-artista y siguiendo el esquema anterior, propone Laferrière que "una pedagogía debe suscitar estímulos y no proponer impedimentos que vencer. En suma, debe ser una pedagogía de la sorpresa y de la interrogación, que ponga a los participantes en situación de investigación y les dé la oportunidad de encontrar sus propias respuestas." (Laferrière, 2003:2).

Defiende, en este sentido, la inclusión del arte dramático en la formación del profesorado, ya que éste alimenta el poder de seducción del enseñante y le permite poner en evidencia su propio discurso teórico con la ayuda de los recursos dramáticos." (Laferrière, 2003:2)

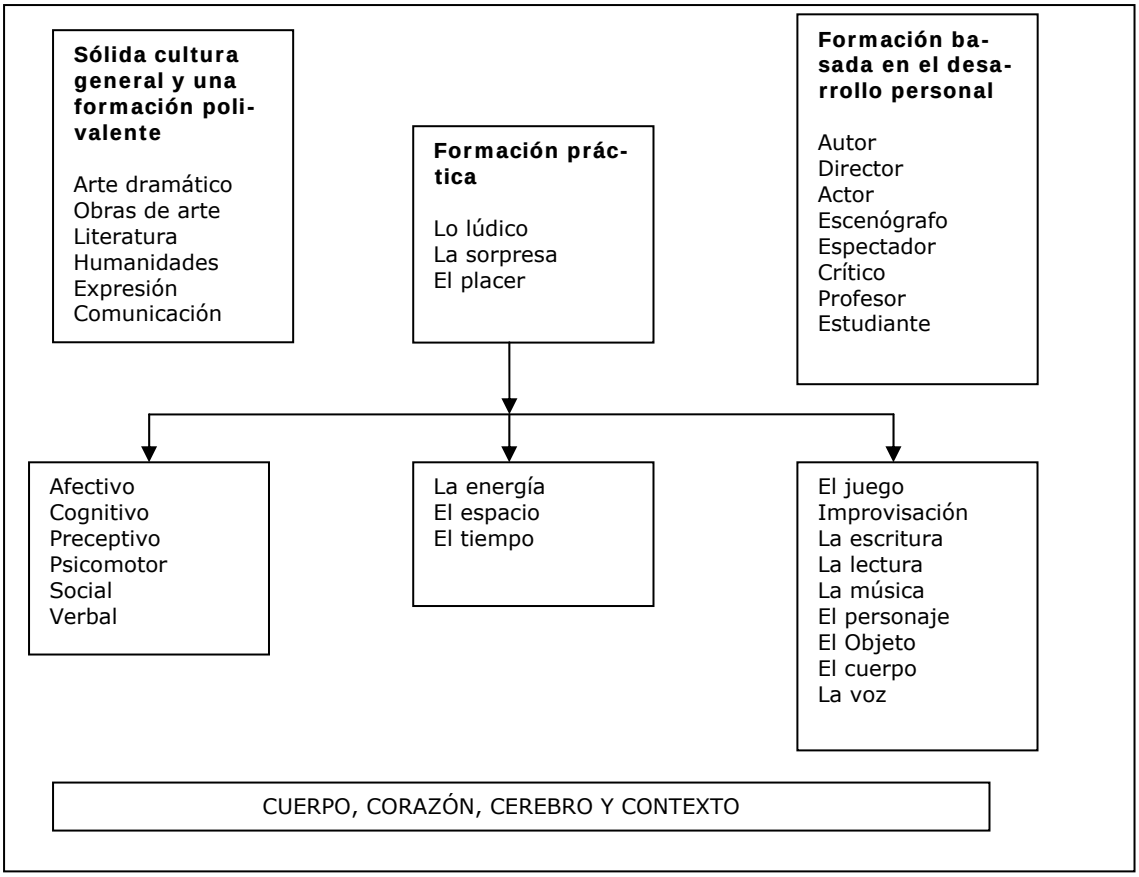


Gráfico 11: características del pedagogo-artista.

Como se puede observar, su modelo parte de conectar los contenidos relacionados disciplinarmente, con diversos roles y situaciones de la vida artística y pedagógica a través de los recursos (lo lúdico, el placer) y ejercicios propiamente teatrales con los elementos que se encuentran en el teatro (energía, espacio y tiempo) considerando los aspectos integrales (cognitivos, afectivos, etc.).

Relato 1: La experiencia como Decano.

Para finalizar el presente apartado que trata de la dimensión contextual-biográfica he elegido dos relatos de Georges. Él aparece aquí narrando en primera persona su experiencia institucional como decano de un modo creativo y humano. Son textos autoevidentes que no precisan más comentarios, pero que ayudan a aterrizar en lo humano de cualquier experiencia institucional.

La siguiente narración la realiza Georges, en el 2004, a modo de autoevaluación de su función como decano de la UQAM durante los primeros 5 años. Debido a la creatividad de la misma me ha parecido ilustrativo y conveniente plasmar textualmente una parte:

> Me permitiréis, estoy seguro, presentar una evaluación de mi trabajo que refleja una manera de ser y de hacer propia del arte. Desde luego, se pretende creativa, diferente y un poquito fuera de las normas, si la comparamos con las evaluaciones provenientes de otras facultades. Pero después de haber sido evaluado tantas veces a lo largo de los 5 últimos años, me he permitido una fantasía liberadora y reflexiva que sabrá, al menos así lo espero, dar un sentido nuevo a una evaluación. Porque considero, en primer lugar y antes de todo, la evaluación como un trabajo de reflexión y un útil de planificación e intervención para la mejoría del trabajo futuro, para sí mismo o para un eventual sucesor. Ciertamente no es sólo una medida a tomar para cuantificar o cualificar una tarea cumplida.
>
> En efecto, fui evaluado por primera vez en otoño de 1998 por mi departamento; después en el momento de mi elección como decano en la primavera de 1999; a continuación en medio de mi mandato en 2001; y finalmente hoy, a seis meses del fin de mi paso a la facultad. ¡Uf!

Creo que hay tema para reflexionar sobre la importancia a dar a este ejercicio que podría ser considerado, perdonad si me equivoco, como una medida excesiva de control sobre una persona que debe constantemente adaptarse a nuevas personas que aportan indirectamente un juicio sobre su trabajo sin haberla acompañado mucho tiempo. Doy solamente las estadísticas siguientes para reforzar el objeto de mi reflexión. A lo largo de mi mandato, trabajé con tres equipos de dirección diferentes sumando en total catorce personas; doce colegas decanos de seis facultades diferentes; cinco vicedecanos y vicedecanas de arte; once directores y directoras de seis departamentos y escuelas; treinta y tres directores y directoras de programas repartidos en tres ciclos universitarios. Las cifras me parecen elocuentes y dan una idea del número de veces que me hizo falta repetir mi perorata para situar bien mi cometido y definir mi mandato como decano.

Pero, siendo de naturaleza positiva, me atrevo a mirar adelante y decirme que eso habrá permitido a un gran número de personas conocer la realidad de las artes dentro de la enseñanza superior. Y, además, eso me habrá enriquecido personalmente en contacto con esas personas con las que habré compartido su visión del artista en la universidad y del lugar que esta última puede y debe ocupar en la transmisión de los conocimientos. Pero, sin embargo, creo que hay cosas mejores a hacer en la vida. Perdonadme la franqueza.

A lo largo de mi mandato como decano, he intentado aunar diferentes aspectos de mi personalidad que encontraban eco tanto en los proyectos de vida como en mis gestos cotidianos. Mi sed de conocimientos, mi curiosidad por lo inédito, mi atracción por las artes, mi deseo de comunicarme con la gente, mi placer al codearme con ellos, mi gusto por la enseñanza, mi afecto por el progreso de los proyectos colectivos, mi admiración juvenil por los contrastes humanos y las diferencias culturales, además de mi disponibilidad para ayudar a un colega me han sido muy útiles para trazar mi camino.

Hoy, escribiendo este texto, noto hasta qué punto soy un hombre feliz. Porque a lo largo de los últimos cinco años, tengo la convicción de haber hecho siempre todo aquello que he querido, con las personas a las que quiero y en los lugares que quiero. Por otra parte el fervor de mis convicciones me ha llevado a tratar con la gente y los acontecimientos de una manera rigurosa y flexible a la vez. Seguramente que mi perseverancia, mi resistencia y mi empeño en defender las causas y las personas me habrán ayudado a ser lo que soy. Eso me habrá hecho descubrir que a través de la gestión de crisis,

> los humores cambiantes de las personalidades fuertes con las que he tenido la oportunidad de trabajar, las fricciones con mis adversarios me habrán ayudado a crecer… que mis colegas de trabajo son preciosos, que todos mis amigos también y, gracias a todo este mundo, podré afirmarme y defender mis puntos de vista.

Relato 2: El archipiélago y el continente.

El siguiente relato o cuento, fue realizado en el mismo contexto de evaluación de su función de decano por Georges Laferrière y relata de un modo creativo la inclusión de las artes en la universidad. El formato de cuento me ha proporcionado una valiosa pista sobre la evaluación creativa:

> El archipiélago y el continente
>
> (Cuento UQAMiano)
>
> O
>
> (Cómo estimularse durante una evaluación)
>
> ***Había una vez***, en un archipiélago compuesto por unas seis pequeñas islas independientes, personas que, a su manera, vivían unas bien bonitas historias de amor. Todo era, al menos ante sus ojos, perfecto en el mejor de los mundos.
>
> Entonces vino un viento, un gran viento, ¡qué digo, una tempestad! Y transformó todo el paisaje. Un terrible maremoto trastornó a todo el mundo en su tranquilidad. Según dicen los testigos, fue un verdadero tifón que les forzó a refugiarse en un continente para asegurar su supervivencia.
>
> Las sonrisas desaparecieron, los corazones se quebraron, la cólera y el desprecio se manifestaron. Los habitantes de las diferentes islas tuvieron que aprender a vivir juntos. Según recuerdan los ancestros, jamás de los jamases se hubieran podido imaginar un castigo tan terrible.
>
> Durante la tormenta, el barullo, la angustia… se sentían amenazados de aniquilamiento, imaginando su desaparición para siempre jamás en esta tierra de exilio… los habitantes se reunieron y eligieron un representante para ir a negociar con el maestro del continente. Manifestaron su confianza en su representante y les reconocieron sus cualidades de unificador, de pleiteador y de mediador.

Pero los viejos reflejos insulares exigían, se aseguraban de definir bien su mandato redactando los siguientes mandamientos:

- No decidirás jamás nada sin consultar a los seis jefes insulares.
- No hablarás jamás de nuestros recursos humanos al gran maestro.
- No negociarás jamás nuestros recursos financieros con sus subalternos.
- Darás cuenta, al gran consejo de los isleños, de las cuestiones que le conciernan.
- Dirás en todas partes que somos un pueblo distinto y creador.
- Pregonarás nuestra manera de hacer junto a los otros representantes del continente.
- Compartirás tus conocimientos con los isleños.
- Pondrás tus talentos a nuestro servicio.
- Así… ¡serás nuestro representante!

Aceptando ese mandato, el representante, identificado como el decano de los isleños, partió en cruzada al continente para defender el "sueño de las islas". En el curso de sus viajes, tenía que rendir cuentas con su electorado que le exigía respetar los compromisos con los isleños.

Lo que fue hecho con deber, respeto y honor. Pues en el fondo él mismo sabía que su placer, su alegría y su pasión por representarles, servirían para engrandecerles en esa tierra de exilio que era una verdadera tierra de acogida donde su arte podría manifestarse, a pesar de todos los temores y las aprensiones expresadas cuando llegaron.

Así, en el curso de los años, los isleños conquistaron una parte del continente. Debido a sus programas novedosos, con sus creaciones espectaculares y sus implicaciones en cosas hasta entonces desconocidas, surgieron voces que permitieron una comprensión de sus sueños y una difusión de sus maneras de hacer.

A pesar del repliegue y la retirada de algunos recalcitrantes que rehusaban la modernidad y se refugiaban en sus recuerdos antes que enfrentarse con desafíos estimulantes… la fiesta se instaló en casa de los isleños.

Había una vez, en un continente nuevo… ¿un soplo? ¿Una brisa? ¿Un viento?... ¡No sabría decirlo de momento! Pero el

> decano de los isleños, cansado y consciente de que alguien más joven tendría energía para dirigir el destino de los ex-isleños, anunció su intención de retirarse discretamente dejando en su lugar una organización capaz de sobrevivirle. Así, convocó una gran reunión para encontrarle un sucesor y… ***él se dedicó a estudiar los vientos.*** (10)

10.2. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA.

La primera consideración que se debe tener presente es que todo lo "artístico" puede convertirse en recurso de la educación, y este aspecto que es importante pero no se constituye como la dimensión trascendente. De hecho, lo que aquí se considera es la sensibilidad, perspectiva o actitud artística en la educación.

Esta mirada desde la actividad y el saber artístico, se centra en una manera global de "ser" en un medio educativo y, entre otras muchas características, me parece importante destacar que precisa de tiempo, acción y reflexión:

> Por mi parte, creo que se nace artista y que la sociedad y la familia se encargan de nuestra educación. Entonces, si se tienen convicciones firmes y se funciona con rigor y flexibilidad, "el arte puede servir como técnica educativa si está en armonía con lo que somos y lo que pensamos". No debe ser un simple recurso pedagógico. Se trata de una manera de ser que necesita "tiempo, acción y reflexión" para poder dar dividendos en una enseñanza creativa. En caso contrario, acaba siendo superficial, como muchos "predicadores" o "gurús". (G-6) (13)

Esta actitud artística, que es la base desde esta perspectiva, de la pedagogía creativa, implica una imbricación de lo personal, lo emotivo, lo sensual y lo conceptual. Por ello Georges lo representa con su propia vida:

> Mi vida personal está íntimamente ligada a mi vida profesional. En realidad, la vida está hecha de alegrías y de tristezas; de amores y de rupturas; de paradas y reiniciaciones… He sabido siempre aprovechar lecciones de vida en mis experiencias de trabajo. Se trata de un todo indisociable. Si sabemos observar, escuchar, sentir, tocar y degustar (todo es sensual); nos dejaremos seducir y amar por amar mejor (todo es emotivo); y así, podremos reflexionar mejor sobre el sentido de la vida, sobre la manera de comportarnos con las personas y reaccionar en consecuencia ante los acontecimientos. (G-8) (14)

Manifiesta, por otra parte, que esta unión de arte y pedagogía que da luz al "artista-pedagogo" se constituye como universal y transferible:

> Podría citar más casos relacionados con la formación del artista-pedagogo. Sin embargo estaría tentado a responder así: "poco importa el lugar (el país), las personas reaccionan de la

> misma manera. Se trata de un fenómeno universal y las experiencias son transferibles". (G-13) (15).

Desde este punto, entando estas bases sobre la conexión vida personal, actitud artística, tiempo, acción y reflexión podemos pasar a conceptualizar la situación didáctica.

La pedagogía puesta en escena[180].

La tesis doctoral realizada por Georges, defendida en 1996 en la Universidad de Valencia, llamada "*El arte dramático en la formación de los enseñantes de primaria y secundaria*.", supuso el análisis y la sinterización de una trayectoria profesional que culminaba en la configuración de la figura del "artista-pedagogo" diseñada para la concreción de un ámbito de conocimiento y reconocida por el Ministerio de Educación de Quebec[181] (MEQ).

Georges la iniciaba así:

> "Según los artistas, los investigadores, los creadores, los enseñantes y los pedagogos, muchas veces la expresión *arte dramático* se utiliza para identificar situaciones o campos diferentes. A pesar de la diversidad, no podemos negar la unicidad de estos múltiples lugares de prácticas y de teorías, es la razón por qué frecuentemente se hace referencia a la multidisciplinaridad y a la interdisciplinaridad. ¿Cuál es el punto de demarcación o de unión entre el arte y la pedagogía? ¿Cómo definir el arte dramático en el mundo de la educación? ¿Debemos favorecer el proceso, el producto o los dos sin distinción? Cuántas cuestiones difíciles de contestar y problemas a resolver para llegar a definir lo que es el arte dramático en la formación de los enseñantes."

La delimitación, interrelación, conjunción e interdependencia entre arte y educación es un ámbito que ha sido trabajado en profundidad por Laferrière a través de la figura del artista-pedagogo, de la que puntualiza:

> La diferencia entre un artista-pedagogo y un pedagogo-artista es muy pequeña y se sitúa a menudo en la formación recibida

[180] Título de uno de las libros de Laferrière.
[181] En virtud de la Constitución de Canadá, Quebec, como cada una de las otras nueve provincias canadienses, tiene el poder exclusivo de adoptar leyes propias en materia de educación Por lo tanto, no hay ningún Ministerio Federal de Educación en Canadá sino más bien ministerios provinciales. Cada provincia gestiona de manera autónoma su propio sistema educativo y de entrada, la formación de los docentes.

> por la persona. Porque que en principio y antes de nada, se trata de "una manera de ser" más que de un emparejamiento de personas. (G-4) (11).

Su modelo de formación es una imagen de sí mismo, un reflejo de su pensamiento y trayectoria:

> Un profesor especializado en didáctica de la enseñanza del arte teatral que utiliza los conocimientos, las técnicas y los instrumentos propios del arte y la pedagogía, tanto en los cursos teóricos como en los talleres prácticos, con el fin de mezclar los elementos y sacar el máximo potencial de una enseñanza creativa. (G-5) (12).

En este punto, Laferrière (1997b) propone diversos puntos de unión entre el artista y el pedagogo:

- Los dos enseñan y hablan de lo que aman con pasión.
- Transmiten su saber y su saber hacer con rigor y flexibilidad.
- Permiten la apertura a la marginalidad y a la creatividad con todo fervor de sus convicciones.
- Componen con las personas y con los acontecimientos según diversas situaciones. Improvisación teatral y pedagógica.
- Aprenden mutuamente un saber-ser.

La delimitación de la puesta en escena de la pedagogía, hablando en términos teatrales, viene determinada por:

- La presentación y reconocimiento de los elementos que son fundamentales en la educación estético-artística.
- La reflexión sobre las nociones de base de la pedagogía del arte como lo lúdico, la expresión, la comunicación, la creación y la intervención.
- La referencia a la teoría del juego, de la creatividad y de la comunicación.
- La propuesta para establecer la conexión entre teoría y práctica docente.
- El estudio de los diversos modelos pedagógicos con sus posibilidades y sus limitaciones.

Adaptado de Laferrière 2001

La metodología que Laferrière propone se puede sintetizar del siguiente modo:

Una metodología activa (Laferrière)	Construcción colectiva partiendo de la acción-reflexión-acción donde va evolucionando el nivel de dificultad y comprensión.
Una metodología participativa (Laferrière)	Precisa de la implicación de todos los participantes, basándose en la actividad voluntaria y el compromiso personal."Es necesario el paso de espectador a autor-actor-director-crítico." (Laferrière, 2001:24).
Una metodología basada en o indirecto (Barret)	"Desviar la atención del objeto pretendido para ponerla en un pretexto que llevará al participante al mismo fin sin que se dé cuenta." (Laferrière 2001:24).
Una metodología individualizada (Sloane) y personalizada (Keller)	Respeto a los procesos y necesidades personales. "Hay que eliminar sentimientos tanto de hermano menor, como mayor." (Laferrière 2001:24). Respeta el ritmo de aprendizaje individual.
Una metodología lúdica (Degrandmont)	"Permite colocar al participante en una situación de distensión, sin juicios de valor, sin ansiedad. Está basada en la metodología de lo indirecto y asegura que los aprendizajes y descubrimientos se desarrollen en un contexto distendido, que no se contradice con la exigencia, ya que ésta brota de las ganas personales." (Laferrière, 2001:25).

Tabla 51: Metodología. (Laferrière).

Otro aspecto importante de la dimensión pedagógica es la evaluación creativa. Las variables que determinan su posible utilización son: la responsabilidad de la situación (fervor de convicciones) y la flexibilidad de la metodología.

La evaluación se centra en:

La elaboración de diarios reflexivos:

- El proceso utilizado para establecer una relación que mezcla la didáctica de la expresión dramática y las situaciones artísticas y pedagógicas. (Laferrière, 1997b:146).
- El análisis del método de trabajo para favorecer la integración de los varios conceptos del mestizaje, es decir, individual, colectivo y profesor, estudiantes. (Laferrière, 1997b:146).

Los indicadores creativos:

Se refiere a la evaluación en directo de la acción: gestos, movimientos, sonidos, palabras textos, dibujos etc.

> "La evaluación creativa es algo difícil de presentar de una forma escrita porque es como una representación teatral o un espectáculo, es efímero y fugaz. Este tipo de evaluación se hace utilizando el desequilibrio y lo lúdico, si no se estropea la espontaneidad." (Laferrière, 1997b: 147).

A continuación adjunto un cuadro que relaciona la evaluación creativa, el tiempo del programa y los posibles resultados:

Tiempo corto	Tiempo medio	Tiempo largo
Conocimiento	Habilidades	Actitudes
Cognitivo	Psicomotor	Afectivo
Saber	Saber-hacer	Saber-ser
Información	Formación	Transformación
Rendimiento	Performance	Competencia

Tabla 52: Evaluación creativa. (Laferrière).

Como se desprende del anterior cuadro, el nivel de profundidad de los resultados que va del saber-rendimiento al saber-ser-transformación-competencia requiere de un cierto entrenamiento, lo que significa tiempo de aprendizaje. En este aspecto lo relaciono con lo que dice Eisner al referirse a las artes y la transformación personal (Eisner, 2004:30) y concretamente de la capacidad para el pensamiento metafórico que requiere frecuentes oportunidades de exploración.

El artista-pedagogo y la creación de situaciones.

El epicentro de la propuesta recoge dos variables: la situación y la creación. A mi parecer parte de la pedagogía de la situación, delimitada conceptualmente por G. Barret y la creación de situaciones que sistematiza G. Laferrière. Es decir, la situación existe y es creada; de la situación se puede aprender y se puede crear para aprender. El punto que delimita y une a artistas y profesores o educadores es, por lo tanto, el de la creación.

> "Para los artistas hacer teatro implica un acto de creación compartido con los espectadores; para los pedagogos, significa utilizar un acto creador con fines educativos, ya sea para

> explicitar un mensaje o simplemente para permitir que los alumnos aprendan a expresarse oral y corporalmente ante un público" (Laferrière, 1997b:67).

La creación, artística, educativa o científica requiere de lenguajes diversos como forma de acceso al conocimiento. Lo artístico, concretamente, permite distintos modos de comunicación de diversa complejidad y alcance relacionado con la creación y la comunicación.

> "Cuando utilizo el término artista-pedagogo, quiero englobar no solamente las dimensiones arte y pedagogía en nuestra definición, sino igualmente, todas las facetas relativas a la creación (artística y literaria) y a la comunicación (oral, gestual y escenográfica)." (Laferrière, 2000: 58).

Este punto de unión de lo creativo, lo imaginativo, y la educación permite este tipo de definición más general y más centrada en lo educativo:

> 165: Entiendo que la figura del artista pedagogo estaría resumida en la persona que tiene como ocupación básica potenciar el crecimiento personal de otros de manera creativa, es decir que en la tarea educativa lleva a cabo acciones dirigidas a estimular el desarrollo individual y social empleando todos los recursos personales y materiales disponibles en los contextos y escenarios específicos en los que actúa.

Ryan (1986,237) resume la educación creativa como: "acto de acompañar a alguien en su busca de la expresión, dándole plena libertad de ser y ofreciéndole medios para que se exprese lo mejor posible. Es una educación cuya meta es desarrollar actitudes creativas que llevarán al individuo a vivir plena y auténticamente."

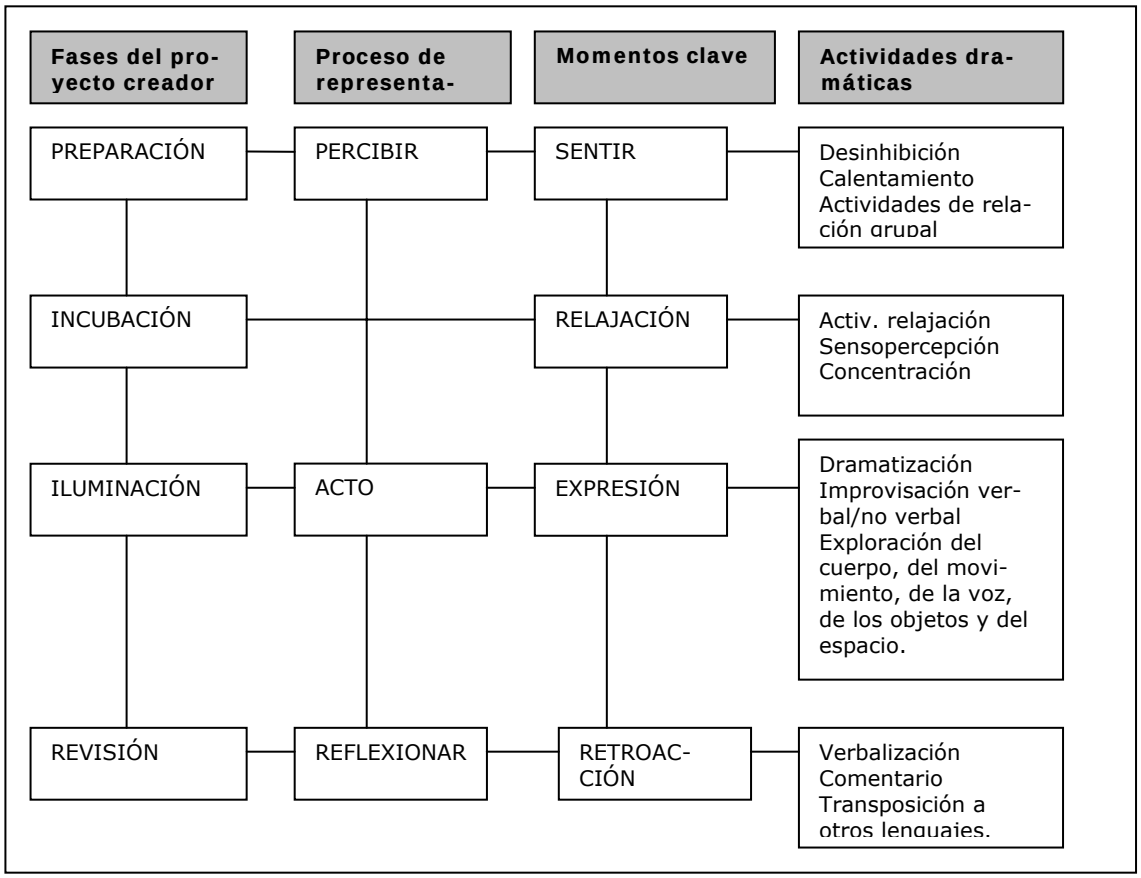
Laferrière concibe la expresión dramática, o dramatización[182], como una expresión global, en la que se supera el lenguaje conceptual:

[182] En este sentido, dramatización y creatividad son términos que aparecen relacionados en el ámbito educativo. Como dice Motos (2005), Torrance (1965), máxima autoridad en el campo de la conducta creativa, afirma que la dramatización en sus distintas formas puede ser útil para desarrollar la fluidez y la intuición. La validez de los procedimientos dramáticos como estimuladores de la creatividad está avalada por la investigación. Kariot (1970) constató que ciertas habilidades puestas en juego en la dramatización son las mismas que se manifiestan cuando se administran los tests de creatividad de Torrance, a saber, flexibilidad, fluidez, originalidad y elaboración. Para Poveda (1973) los talleres de expresión dramática son un buen medio motivador y proporcionan un excelente clima creativo. Diez, Mateos y Mechén (1980) sostienen que las dramatizaciones son, tal vez, la forma más completa de expresión creadora. Oberlé (1989) comprobó experimentalmente que los juegos dramáticos desarrollan la creatividad.

> "Si nos enseñaran desde nuestra infancia en la escuela primaria a expresarnos dramáticamente (es decir, a utilizar no solamente las palabras sino igualmente los gestos y las emociones), podríamos, durante el resto de nuestra vida, comunicarnos sin problema con nuestro entorno o, al menos, con menos dificultades." (Laferrière, 2001:84).

Desarrolla su método priorizando el cuerpo, la expresión y las emociones como medio de vida y prioridad educativa. En este sentido, mantiene la importancia de una pluralidad de lenguajes, desde la infancia, con la finalidad de posibilitar la comunicación a lo largo de la vida.

Motos (2005) determina la relación de las actividades dramáticas y el proceso creador de la siguiente manera:



Cuadro 12: Actividad dramática y proceso creador (Motos, 2005).

Me parece iluminador el cuadro anteriormente reseñado de Motos (2005) donde detalla el proceso creador desde la preparación a la revisión En este punto, me parece adecuada la descripción que realiza Del Prado (2000:63, en Bercebal, De Prado, Laferrière y Motos 2000)) sobre el proceso creativo de enseñanza-aprendizaje, caracterizando la creatividad de la siguiente manera:

- Motivadora: la creatividad en cualquier proceso y manifestación o procedimiento y técnica didáctica es garantía de interés y motivación intrínsecos, por ser activa e implicada, partir del yo y ser comunicativa, obtener "resultados" y productos propios, distintos de los otros, dando unas señas de identidad inequívoca.
- Productiva: siempre hay un producto personal constatable, un boceto y una idea, una narración y una iniciativa operativa.
- Práctica y útil: el trabajo se ordena en un proyecto personal o comunitario, que los sujetos proponen, con lo que el aprendizaje se orienta a hacer algo "útil".
- Personal, autorrealizadora y optimizadora: partiendo del propio mundo vivencial e ideacional lo autoanaliza (autoconciencia) y lo proyecta en nuevas alternativas de mejora (optimismo optimizador).
- Reconstructora de la cultura: no sólo se reproducen sino que varían e innovan lo dado, lo presentan de otra forma, buscan nuevas alternativas a los procesos, procedimientos e instrumentos usuales para hacerlo y decirlo de otro modo y obtener resultados o productos distintos.
- Transformativa: no se limitan a concebir y conocer los objetos del mundo y la cultura ni de su propio mundo interior para interpretarlo, comprenderlo y explicarlo, sino que buscan su mejora y transformación permanente con un sentido "instintivo" del logro de la excelencia y la perfección inalcanzable, por definición; siempre hay un más y mejor, un más lejos y un más allá, un más alto y un más hondo, un más perfecto y sublime, un camino interminable de autorrealización personal y desarrollo institucional, cultural y social.
- Técnico-socio-humanística: toda esta filosofía es profundamente humanizadora, pues en ella el ser humano está en el centro junto a las estructuras socioculturales y organizativas.

La situación didáctica.

Dice Barret (1995:5):

> "Siempre he pensado que la expresión dramática era un pretexto y "una tapadera" para realizar lo que la práctica de la pedagogía dejaba de lado en beneficio de su ideal teórico y discursivo."

Laferrière en su sutil y fluido deslizamiento teórico-práctico reivindica la "vivencia" de la situación educativa donde arte y didáctica se funden, al tiempo que se funden contenidos y formas:

> Arte y educación forman una pareja esencial… de una manera tal que son un ser único. En efecto, desde que el arte y la educación se conjugan juntos, eso permite obtener resultados inimaginables que generalmente satisfacen al conjunto de las personas implicadas. (G-11) (16).

En primer lugar, Georges realiza un paralelismo entre la relación pedagógica y la relación amorosa. En esta correspondencia, se identifican relaciones afectivas comunes en las dos situaciones:

> "Por ejemplo, empiezo el calentamiento hablando del "coup de foudre". ¿Existe o no? ¿Se puede uno enamorar de su trabajo? ¿Es posible, de una manera platónica, enamorarse de sus estudiantes, por lo que son en clase? ¿Los estudiantes se enamoran también de los profesores?" (Laferrière, 2001:60).

Tras el reconocimiento de esta dimensión afectiva con la que caracteriza el primer encuentro amoroso o pedagógico, escenifica el encuentro y situación didáctica como un acontecimiento natural en el que identifica:

1. La percepción: El inicio de la relación didáctica viene marcado por la percepción a la que se dedica una especial atención. Como ejemplo, una de las prácticas que suele utilizar Georges al conocer el grupo es su propia presentación: Jordi Ferrer (catalán), Jorge Herrero (español), Gorka Ola (Vasco), Yorgos Ferris (griego) Giorgio Ferrari (italiano). De un modo lúdico se introduce el tema de la percepción subjetiva.

2. La confianza: Lo que llama "dejar caer la máscara" creando el clima de confianza y no intimidación necesario tanto en la interpretación como en la situación didáctica. (Laferrière, 2001:57).

3. La imaginación: "Una imaginación rica aumenta nuestra capacidad de crear, en cuanto nos da acceso a un más amplio abanico de referentes y combinaciones de éstos." (Laferrière, 2001:57).

4. La situación: Todo es pretexto. Lo cotidiano y cercano sirve para una situación educativa y el aprendizaje. La utilización de lo inmediato, el texto, la historia, la anécdota, el tema, el objeto es pretexto para crear.

Asimismo, los elementos básicos en el la situación didáctica son:

- El espacio: el espacio escénico y la clase. La escenografía al servicio de la creación.
- El tiempo: tanto en la escena teatral, con una duración y ritmo, como en la práctica educativa (por ejemplo el horario).
- La energía: la conjugación de tiempo y energía llegan a ocupar un espacio de modo diferente. La energía como catalizador.
- Los personajes: los actores: alumnos y profesores partiendo del principio de igualdad en cuanto a su potencial creador.
- El motivo: tema. El texto como pretexto para la creación. Hasta un texto académico puede ser un pretexto creador.
- Los accesorios: decorado, vestuario, maquillaje, objetos, sonidos, iluminación, sillas mesas etc. Para la creación son principios pedagógicos y dramáticos.

Cuerpo, corazón, cerebro y contexto (la metáfora de las "4C").

Como decía, el trabajo inicial consiste en trabajar con las percepciones, sean emocionales, sensoriales o intelectuales. El cuerpo, el corazón y el cerebro constituyen un todo indivisible que permite una ósmosis de medios y herramientas de comunicación. Por ello encuentro la metáfora de las "4C" muy reveladora e iluminativa.

> Uso la técnica de la mezcla y la metáfora de las "c" (cuerpo, corazón, cerebro, cultura). Esta técnica pone en relación diferentes dominios de aprendizaje (afectivo, cognitivo, perceptivo, psicomotor, social y verbal) teniendo que exprimir el potencial máximo de cada una de las situaciones de trabajo im-

> plicando a uno o a varios de los participantes. Laferrière (Auv-17).

Todas estas dimensiones, según Laferrière, son igualmente importantes, un trabajo teórico y una reflexión sobre una corriente artística van a ser siempre esenciales e indispensables para toda progresión dentro de un trabajo de investigación y de creación. La intención no es la de negar. Sin embargo, sería un error, desde mi punto de vista, querer abordar la práctica teatral y la pedagogía adaptada a ésta de la misma manera que se abordan las ciencias o las matemáticas. Lo que varía, desde esta perspectiva, es la lógica del orden: en la práctica teatral se trabaja primero con los reflejos orgánicos, es decir el cuerpo dotado de sentidos (las primeras fuentes del aprendizaje); para continuar con los reflejos intuitivos, es decir, el corazón influenciado por las emociones y los sentimientos (las fuentes sensibles de la creación); para acabar finalmente con los reflejos racionales, es decir la razón influenciada por las palabras, los textos, la gente (las fuentes intelectuales de la investigación artística). Como manifiesta Georges, se trata de una inversión del orden:

> 121: Buscando los elementos expresivos para integrar el conocimiento, en vez de buscar el conocimiento para llegar a los elementos expresivos.

La pluralidad de lenguajes y la mezcla.

El lenguaje dramático, como toda disciplina artística, es un lugar de expresión y de actualización de imágenes interiores que son el resultado de las percepciones, de las emociones y de las sensaciones que el ser humano experimenta.

Quisiera resaltar los diversos niveles de la hibridación o mezcla:

- Hibridación como estrategia epistemológica (forma de pensamiento).
- Hibridación como forma de procedimientos teóricos y metodológicos.
- Hibridación como estrategia teórico-cultural entendida como encuentro de colectividades y grupos.

Dentro de un concepto transdisciplinario y teórico-cultural resultante de las estrategias de hibridación se consideran como estructuras híbridas aquellas que se caracterizan por su complejidad, por la confluencia de diversos sistemas, por

recurrir a diversos tipos de técnicas y procedimientos. Se puede definir como la potencialidad de la diferencia en el reconocimiento en una cartografía o un lugar en común.

Inicialmente, Laferrière propone la mezcla como técnica, es decir como forma de procedimientos metodológicos. Con la técnica de la mezcla el estudiante vivirá todas las etapas del proceso dramático. En efecto, a merced de las experiencias, será: un autor, un actor, un escenógrafo, un director, un técnico, un crítico y un espectador. Sin embargo, no se hará necesariamente una delimitación precisa entre el paso de una etapa a otra. Así, se pondrán en evidencia diferentes aspectos implícitos en el juego dramático (actualización del yo, conocimiento del mundo y socialización) que permitirán tejer los lazos necesarios para el desarrollo de la persona.

> La técnica de la mezcla consiste en hacer malabarismos con las variables. Por el mestizaje, mezclando las personas que intervienen con los elementos nocionales, se puede llegar a crear proyectos y programas en constante evolución. (Au-v-18).

> Ya que un ser humano en situación de formación o de producción, con su energía en un espacio y en un tiempo determinado, devendrá un personaje viviendo una historia y manipulando objetos. Simultáneamente, a veces de manera aislada, se servirá de su cuerpo, de su voz, de la danza, de la música, del arte plástico, de la literatura y de la historia para animar su interpretación de los hechos de la vida cotidiana que marcarán su trabajo y su obra. Inevitablemente estas cualidades psíquicas y fisiológicas le echaran una mano gracias a los referentes culturales, religiosos, políticos… No podría ser de otra manera, ya que el ser humano es vivo y complejo. Trabajando de esta manera, reaccionamos de entrada con los sentidos (cuerpo), después con las emociones (corazón) para concluir con las intenciones y los razonamientos (cerebro). Todo eso contribuirá de una manera práctica a integrar diferentes nociones culturales permitiendo el máximo desarrollo de la persona implicada en el proceso de trabajo (cultura). (Au-v-19).

Relato: Ocho horas con G. Laferrière.

"O com posar la lletra pedagògica a un mag George, Jorge, Georg, Jordi o Georges Laferrière en qualsevol de les seves expressions ens porta des del Canadà una nova proposta pedagògica de l'expressió i que nosaltres l'hem volguda copsar en cinc apartats en un intent de sistematitzar i sintetitzar el gran allau d'idees, experiències i pistes didàctiques que et poden donar vuit hores de convivència amb ell.

El primer dels apartats el titularem calidoscopi i amb ell la gran filosofia implícita al món de l'expressió: no tothom ha de percebre igual. Un mateix fet, una mateixa historia, un mateix dibuix té i pot tenir moltes lectures, gairebé tantes lectures com persones l'estiguin mirant, escoltant, assaborint, etc.

El món de l'expressió és ric en experiències i el gran secret és desvetllar la nostra percepció, sense por, sense prejudicis de la raó, senzillament deixant una possible sortida als nostres sentits.

Com a educadors cal potenciar, tal com ho fa un calidoscopi, les diferents percepcions dels nostres educands, perquè acceptar que no hi ha una única i veritable percepció del món i dels personatges que l'envolten és el primer pas per conèixer els altres secrets didàctics de l'expressió i uns camins d'anada i tomada cap als extrems, cap a enfora.

Molts cops, com a educadors hem d'ajudar a creuar aquest espai buit de fora cap a dins. Superada la por d'anar al centre tot esdevindrà molt senzill. Laferrière ens presenta mil i una dinàmiques com a educadors per facilitar aquest camí.

Si el primer apartat era la percepció la protagonista, ara el protagonista és el fer conjuminar tres elements: l'espai, l'energia, i el temps.

Potenciar l'engranatge de l'expressió, caminant i essent imitat com a pretext de perdre la por a la buidor d'un espai. El segon gran secret didàctic el podem resumir com a perdre la por a ser espectador i a voltes actor. Ser centre o pell de taronja simultàniament.

El tercer apartat l'anomenarem carambola o acció-reacció. Aquest és el tercer secret didàctic, deixar temps curts, on l'expressió neixi dels sentits, dels sentiments i de les emocions i no de la raó. Cada acció pot i ha de tenir una reacció.

Sorprendre constantment els educands, frapant en cada acció, desvetllant el mag que porten dins.

El quart apartat el titularem: com entrar en el joc sense adonar-nos-en. I aquí esta el quart secret didàctic: ens impliquem més quan la persona creu que no s'està implicant. Per tant com a educadors cal treballar amb l'indirecte, amb tu ara no ets en Pep, Oriol, Gerard, més íntim del seu jo, convençuts que en tot cas no són ells sinó que són en Sam, la Caputxeta, o en Peter Pan.

El cinquè apartat el titulem: ajuda'm i t'ajudaré a ajudar-te, que nosaltres signarem com la força del grup. Molts cops no ens atrevim personalment a expressar verbalment, simbòlicament o artísticament aquest mag que tenim dins però tan sols cal un convit d'un company/a o una excusa compartida per deixar eclosionar el nostre jo més amagat.

Com a educadors tenim aquí una gran clau de volta, treballar amb la força del grup com a plataforma d'expressió personal.

Heus aquí una vegada... com si d'un conte es tractés, cinc eines didàctiques, cinc secrets de l'expressió, cinc ancoratges de la vostra acció com a educadors. Per seguir escrivint aquesta narració vosaltres introduïu els personatges, el guió i el final." (Forés, 1996).

Ilustración 23: Clase de Georges Laferrière.

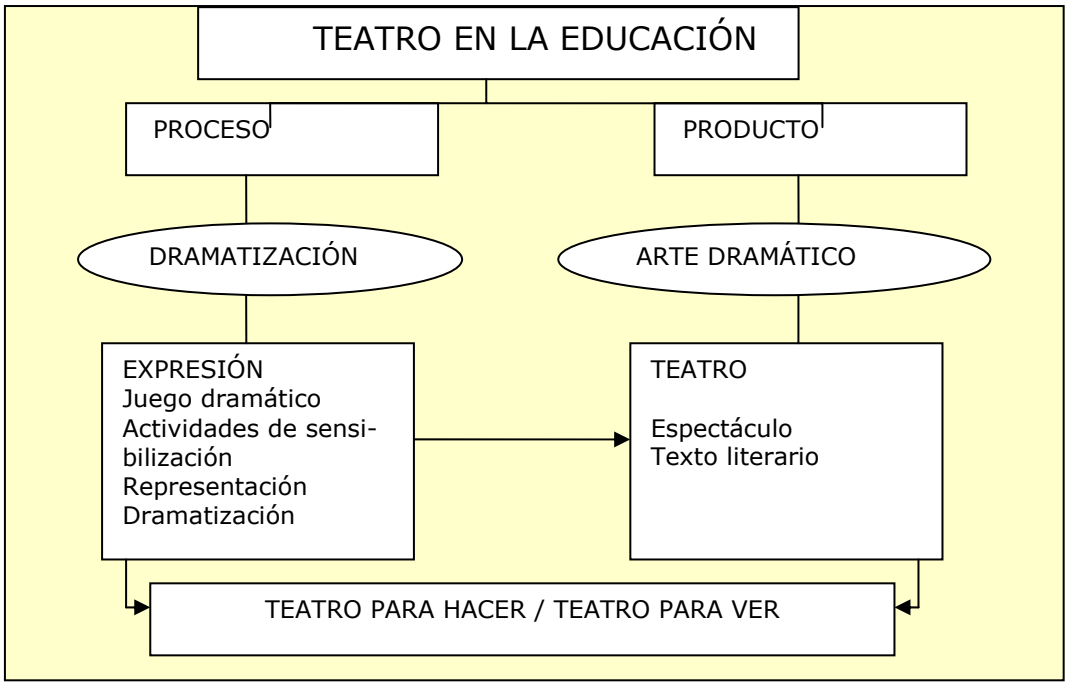
10.3. DIMENSIÓN TÉCNICA.

Espacios y escenarios para la expresión.

Técnicas y estrategias de acción

> "La epistemología del teatro en la educación hace suyos los intereses prácticos de otras disciplinas, pero invoca para si intereses emancipadores. Así considerada, esta disciplina no es sólo un procedimiento para la alfabetización artística individual sino un medio de acción social colectiva profundamente conectada con ideales emancipatorios." (Motos, 2000:125).

Basándose en la dramatización, el juego dramático y el teatro en ámbitos de educación formal y no formal. Diferenciamos dramatización y teatro siguiendo a Tomás Motos (2000) del siguiente modo:



Cuadro 13: El teatro en la educación. (Motos, 2000).

Para una mejor comprensión, observando el cuadro anterior, se puede determinar que lo que caracteriza el arte dramático es el producto (el espectáculo u obra) y, en cambio, lo que determina la dramatización es el desarrollo y los procesos que emergen de la misma. En este sentido posee una función crítica, sensible y lúdica ya que permite cuestionar, en primera persona y desde diversas perspectivas, hechos imbricados directamente con lo personal. Así:

> "En consecuencia las practicas dramáticas desde esta perspectiva crítica, deben encaminarse a facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de la persona y de la sociedad" (Motos 2000:126).

Así plantea Laferrière (2003:7):

PRODUCTO TEATRO	PROCESO EDUCACIÓN
DRAMATIZACIÓN DE LA SITUACIÓN	DESDRAMATIZACIÓN DE LA SITUACIÓN

DINAMIZACIÓN DE LOS VALORES SOCIALES Y EDUCATIVOS

> "Puesto que lo importante son los valores sociales y educativos, por eso hay que trabajar tanto el proceso como el producto, para dramatizar y desdramatizar a la vez la situación pedagógica. El plan de trabajo elegido es el siguiente:
>
> . Apropiarse de la situación dramática.
>
> . Desdramatizarla buscando soluciones.
>
> . Introducir los valores sociales y educativos.
>
> . Hacer un teatro poético, didáctico, educativo, social…
>
> . Actuar delante de un público concreto, determinado.
>
> . Ampliar el público (no determinado, no preparado).
>
> . Analizar las reacciones.
>
> . Criticar el proceso utilizado.
>
> . Reempezar de nuevo el ciclo de la investigación-acción."
>
> (Laferrière, 2003:7).

Las técnicas que Laferrière propone son:

- La improvisación pedagógica y teatral.

- El Match de improvisación (utilizando la improvisación pedagógica y teatral).
- Teatro del oprimido de Augusto Boal (imagen, invisible, forum).
- Psicodrama. Individual y colectivo.
- Juegos de rol (Role play).
- Técnicas de clown.

A continuación voy a hablar de las dos primeras, la improvisación pedagógica y teatral y el match de improvisación y no voy a entrar en el resto, sin menoscabo de su interés, ya que exceden las intenciones del presente trabajo.

La improvisación pedagógica y teatral.

Laferrière (1995) propone unos principios que agrupan tanto las preocupaciones propias de la improvisación pedagógica, como las de la improvisación teatral. Se trata de observaciones que señalan el punto de confluencia entre el trabajo del artista y el del pedagogo. Y permiten fijar las funciones pertinentes de cada uno de los protagonistas. Hay que resaltar que en la improvisación pedagógica, el profesor es considerado como un actor, lo mismo que el alumno. No se le puede conceptualizar como un director de teatro, porque en la improvisación esta función no existe. El profesor es visto como un improvisador más en la situación pedagógica. Características según Laferrière:

Ser consciente de la composición del grupo. Todos los miembros, incluido el profesor, tienen la misma importancia.

- Aprender a dosificar el saber, el saber hacer y el saber ser.
- Saber ubicar el placer en el juego y en el trabajo para hacer de ellos algo lúdico. Constituir la pasión y el placer en el aprendizaje. Es muy importante poner en evidencia el placer en el aprendizaje, en esto consiste la clave del éxito. Sin pasión, resulta difícil, incluso aburrido, llevar a cabo estos trabajos.

- Saber utilizar la flexibilidad y el rigor en el juego y en el trabajo de acuerdo con las convicciones personales. Uno de los rasgos comunes al arte y a la educación reside en el establecimiento de reglas. Sin éstas se instala la anarquía y sobreviene el caos. Sin embargo, no es preciso que las reglas dominen el juego y el trabajo, sino mas bien han de permitir su máximo desarrollo. Para lograrlo, las convicciones personales ayudan a dirigir el juego y el trabajo.

- Saber integrar las personas y los sucesos. No es demasiado insistir sobre la importancia del elemento humano y su contextualización.

La improvisación, como práctica pedagógica y teatral, precisa de una flexibilidad, disponibilidad, adaptación a la imprevisibilidad. Para ello, comenta Laferrière, hay dos factores básicos que el profesorado debe activar: la observación visual y la escucha activa. Y requiere, por parte del profesorado, de las siguientes características:

- Tener confianza en sí mismo y en los otros. Este principio es la base de todas las situaciones de improvisación, tanto pedagógica como teatral. La confianza es algo que se siente y se transmite sin esfuerzo. Es natural y se comunica con todos los sentidos. No se debe hablar de confianza ante un grupo si uno no la tiene en sí mismo. Por contra, es contagiosa cuando está bien arraigada en uno mismo.

- Ser consciente del trabajo individual y del trabajo colectivo. Tomando el ejemplo de los mosqueteros, se podría afirmar aquello de "todos para uno y uno para todos". Este principio merece toda la atención del grupo clase, porque su valor reside justamente en sí mismo y en los elementos que lo componen. Un buen trabajo individual será más rentable si es canalizado en función del grupo, y más beneficioso en tanto que permitirá igualmente a los individuos menos capaces obtener provecho personal.

- Tener capacidad de concentrarse en un rol o en una situación. Sea el alumno o el profesor, cada uno tiene un rol que jugar en cada situación precisa. Se trata de hacer bien lo que cada uno debe hacer y así la situación estará bajo control. A veces, el trabajo de concentración, estimulado al máximo, permite realizar prodigios con los alumnos menos convencionales.

- Saber utilizar la memoria colectiva. Apenas se conocen las posibilidades del cerebro humano y se comprueba con asombro la capacidad de memoria del ordenador. Es asombroso constatar la capacidad de memoria de un grupo y el enorme potencial creador que puede generar durante el desarrollo de una acción teatral, o pedagógica. El profesor en situación de aprendizaje con sus alumnos podrá inventar ejercicios extraordinarios gracias a esta memoria colectiva.

- Saber escuchar el entorno: las personas y las acciones. Hay que tomarse tiempo para escuchar. No solamente para imitar, sino también para enriquecer la memoria y poder así, llegado el momento, servirse de los recuerdos ya para componer un personaje, ya para modificar una situación o, al menos, para transformar un diálogo. La escucha activa permite comprender mejor los elementos que el ansia o la rutina por preguntar nos impiden conocer. Ciertamente, para esto se necesita mucha paciencia y tiempo, mas ¿quién ha dicho que debemos apresurarnos hasta el punto de perder nuestro objetivo?

- Conocer las técnicas de mezcla de grupo. Todos comprendemos el sentido de este término, no obstante en su práctica debemos asegurarnos de que los componentes de un grupo no trabajen siempre con los mismos compañeros. ¿No es la rutina la fuente del aburrimiento? Y la costumbre, ¿no trae como resultado la ausencia de sorpresa? Conjugando las características de los individuos de un grupo con las posibilidades de combinación según el número de participantes, podremos hacer trabajar a un alumno con otro, que tenga rasgos opuestos, y conseguir demostrar las cualidades de esta unión en un trabajo creativo. Jugando con las nociones de equilibrio y desequilibrio, podemos crear interesantes estructuras de trabajo. Las posibilidades de composición de los equipos son inmensas y las probabilidades de éxito, interesantes.

- Ser capaz de realizar el máximo de observaciones posibles. El aprendizaje mediante los sentidos permite una mayor adquisición de conocimientos y una variedad sorprendente de observaciones. Por ello es recomendable dar curso libre al trabajo sensorial para descubrir desde una perspectiva práctica lo que la teoría nos explica.

- Poder utilizar todo el potencial de la propia imaginación. Es imposible minimizar el poder de la imaginación en el trabajo de creación.

- Tener elementos de sorpresa en reserva para poder crear un determinado efecto. Aprender a sorprender. Saber encontrar el momento propicio para utilizar un recurso. Conocer las sutilezas del lenguaje a fin de servirse de ellas en el momento oportuno. Saber crear una situación, una clase o un taller de una forma diferente, a fin de evitar la monotonía.

Laferrière (1995) determina nociones básicas para estructurar una improvisación: ya se trate de una improvisación teatral o pedagógica, el modo de funcionamiento es el mismo existiendo un paralelismo entre la pedagogía y el teatro.

Toda situación de improvisación tiene un principio, un medio, un final. El trabajo del profesor, en lo que respecta a la preparación, precede al del alumno pero conserva las mismas estructuras. Estas no son simples y con mucha frecuencia se olvidan. Si se escamotea una de las etapas, el desorden y la confusión se establecen y el aprendizaje no se produce. Realmente esto parece simplista, pero es el secreto de toda improvisación.

En la dosificación de la situación consiste la originalidad. Hay que evitar las sobredosis, que conducen a la catástrofe. El exceso lleva al fracaso. Aprender a dosificar para llegar a unos fines no excluye el elemento amplificador o caricaturizador de una situación. Al contrario, la repetición, el cliché, el abuso o la facilidad no conducen a nada creativo. Una mezcla bien dosificada y con sentido permitirá sorprender y estimular el trabajo y el juego con los alumnos.

Elementos básicos de la improvisación:

- Personaje, lugar, tema.

- Espacio tiempo energía.

- Decorado, vestuario, maquillaje, accesorios.

Laferrière (1997b) propone:

Tener confianza en si mismo y en los otros.	Como base fundamental en situación de aprendizaje (pedagógica y teatral).
Ser conscientes del trabajo individual y colectivo.	Este principio merece toda la atención del grupo, porque el valor de éste reside justamente en el grupo como tal y en cada uno de sus componentes (Laferrière, 1997b:85). Lo individual y lo colectivo como valor educativo y artístico.
Tener capacidad de concentrarse en un rol o en una situación.	Saber adaptarse al juego y a la situación didáctica y/o teatral determinada.
Saber utilizar la memoria colectiva para progresar.	Dice Laferrière:"Es asombroso constatar la capacidad de memoria del grupo y su enorme potencial creador que puede generar durante el desarrollo de unja acción teatral, e igualmente, pedagógica." (1997b:85).
Saber escuchar el entorno, las personas y las acciones.	Trabajar con la escucha activa.
Conocer las técnicas de mezcla de grupo.	Aprovechar todas las posibilidades y diferencias del grupo facilitando todas las posibilidades de combinación.
Utilizar todo el potencial de la imaginación.	El trabajo creativo se basa en el desarrollo y liberación de la imaginación.
Utilizar la sorpresa.	Aprender a sorprender y dejarnos sorprender. Conocer las sutilezas de los lenguajes y servirse de ellas.

Tabla 53: Características de la improvisación. (Laferrière, 1997b)

El match de improvisación.

Según Koldobika G. Vío, autor del libro *Explorando el Match de improvisación*, éste se debe entender sobre todo como un juego, donde tanto los actores como el público forman parte de un proceso de crecimiento, divertimento y placer.

> "Si, es un espacio de expresión es espacio para poder expresarse libremente: no existen las respuestas acertadas ni las expresiones correctas, sino la investigación, el crecimiento y el descubrimiento colectivo e individual de la propia expresión y creatividad. " (Vio, 1997).

Dice Koldobica que el Match es un espacio privilegiado, encontrando que su dinámica facilita que todos nos expresemos, hasta los más anónimos, y que encontremos nuestro punto en el grupo donde nuestras capacidades expresivas son necesarias. El Match se convierte así en una muy interesante herramienta para la pedagogía de la expresión. En él no importa el resultado y menos el punto, sino el placer de crear. Reducir el match a un espectáculo y mucho más. Reducirlo a profesionales.

> "Es un encuentro cooperativo. Georges Laferrière nos dice que los equipos "no forman sino un solo equipo durante el encuentro" esta es la esencia del juego: dos equipos para un único resultado, un único espectáculo y un único proceso de crecimiento y divertimentos a nosotros en concreto el juego de competición nos lleva a competir, es mejor que no juguemos a esto, pero tampoco a otro montón de cosas, y urgentemente replanteemos nuestra visión del mundo. "(Vío, 1997).

La escuela municipal de teatro de Aldaia realiza el primer intercambio con la de Euskadi

Un actor vasco presenta en Valencia un libro sobre la pedagogía de la improvisación teatral

MARÍA TOMÁS
VALENCIA

El actor vasco Koldobika Gotzon Vío acaba de publicar el libro en la editorial Ñaque *Explorando el match de la improvisación*, como una novedosa herramienta dentro del campo de la expresión y la creatividad aplicado al mundo de la pedagogía teatral.

El libro es una invitación a entrar y disfrutar del mundo del *match*, palabra con la que se denomina a un juego teatral colectivo en el que, por medio de técnicas de improvisación, varios equipos compiten cooperativamente y donde el público asistente es parte activa del espectáculo. La presentación del libro tenía lugar el jueves en el **Club Diario Levante** de la mano de Xema Palanca, miembro de la escuela municipal de teatro de Aldaia que, ayer, viernes, protagonizaba el primer intercambio de improvisación junto con la escuela de expresión de Euskadi, la Adierazpen Eskola.

La presentación contaba con un invitado de excepción. El impulsor del *match* en España, George Laferrière, profesor de didáctica del arte dramático en la Universidad de Quebec de Montreal, que no sólo ha prologado la obra de uno de sus alumnos más aventajados, sino que estuvo presente en el acto de presentación. Eran tres personas de tres culturas distintas; uno de Quebec, otro vasco y otro valenciano, *«y a pesar de ello no hay tantas diferencias entre nosotros porque nos une la amistad que surgió gracias al teatro»*. Precisamente esa unión es la que se ponía en práctica en la improvisación de las dos escuelas distintas, ayer en Aldaia

Xema Palanca, Koldobica G. Vío y Georges Laferrière, en el Club Levante. F. BUSTAMANTE

A la presentación acudieron alumnos de la escuela de teatro. F. B.

las culturas del País Valenciano y del País Vasco a este nivel», destacaba Laferrière.

Fue precisamente él quien hizo hincapié en el carácter pedagógico del libro. *«No sólo es un libro de teatro, es una mezcla de arte y pedagogía válida para aficionados a este juego-técnica, para actores y actri-*

el aula», afirmaba Laferrière.

El autor, por su parte, narró cómo había sido su encuentro con el gran maestro y cómo *«nos quedamos encantados con cierto embrujo, con el sortilegio de este juego y con ganas de formar un equipo para continuar con este aquelarre lúdico»*. Koldo Vío lleva catorce

do, descubrió que tenía material suficiente para escribir el libro. *«Ha llegado tarde, pero más rico de experiencia»*, apuntó.

La magia del «match»

El actor vasco explicaba cómo había sentido él la magia del juego del *match* donde, parodiando al deporte, dos equipos se ponen a competir expresivamente. *«La diferencia es que en el teatro no se compite sino que llegas al escenario sin nada en las manos, el público te da unas consignas y los actores salen dispuestos a crear; esa es la magia del espectáculo»*, aseguraba el actor vasco.

Laferrière se mostraba satisfecho de la obra de Vío porque *«hay que dar el relevo a los jóvenes»*, pero, sobre todo, porque *«en la improvisación hay que olvidar el cerebro para dar paso, primero a las emociones y luego al corazón. Koldo ha usado su cerebro al final del proceso, y el cerebro*

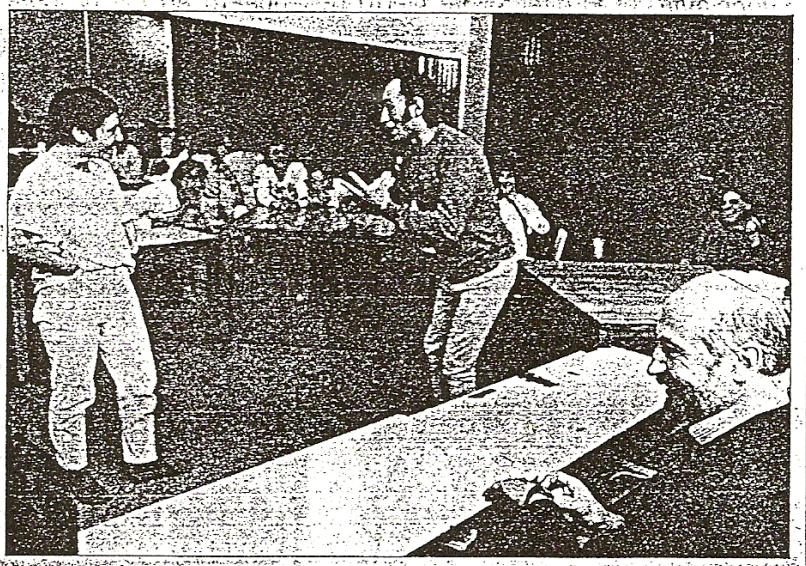
Ilustración 24: Presentación pedagogía de la improvisación.

Jugando a improvisar

■ Gasteiz acoge el primer match de improvisación. ■ Es una parodia de un partido de hockey mediante la dramatización. ■ Lo dirige el canadiense Georges Laferriere.

El canadiense Georges Laferriere, actor, profesor, escritor y director de teatro, se encuentra en Gasteiz dando un curso a profesionales sobre matchs de improvisación. El Taller de Artes Escénicas ofrece la oportunidad de ver uno de estos juegos, en una representación abierta al público que se hará mañana domingo a las 12 en su local.

GASTEIZ
Karolina ALMAGIA



En primer plano, Georges Laferriere durante una clase de improvisación. Joseba OLALDE

Suena el silbato y los dos equipos que se encuentran en el escenario se ponen en marcha. El árbitro lee a cada uno su tarjeta donde aparece una frase sobre la que, a partir de 30 segundos, deberán improvisar en la categoría que se indique (puede ser hablada, muda, cantada, acelerada, libre...). Todo transcurre como en un partido de hockey. El público sentado alrededor de los equipos es parte activa y vota a uno de los dos equipos que resultará ganador.

En esto consiste, en definitiva, el match de improvisación, un «deporte» que en Canadá está al orden del día y cuya exportación a Europa se extiende de tal forma que ya funciona una liga internacional.

Además de la lúdica, esta parodia tiene una función pedagógica, la de aprender a expresarse. De ello se encarga Georges Laferriere, profesor de la Universidad de Quebec (Montreal), quien no se limita a enseñar, sino que, también actúa, dirige y escribe libros.

Desde su amplia experiencia, este profesor analiza las contradicciones entre las teorías de los dramaturgos y las de los pedagogos. Según indica, los primeros piensan que en la enseñanza del arte dramático, con niños hay que trabajar la expresión sin hacer espectáculo, con el fin de no influenciarles, mientras que los actores creen que si se enseña arte dramático es para hacer espectáculo, de la misma forma que se enseña matemáticas para hacer matemáticas. Entre ambas teorías, Laferriere apuesta por establecer un segundo periodo, el del aprendizaje de técnicas teatrales.

Sin intelectualizar

Georges Laferriere recuerda que los niños cuando juegan actúan constantemente y que si los mayores pierden esa capacidad de teatralizar es por puro tabú. «En la adolescencia, con el descubrimiento de la sexualidad, se empiezan a poner las distancias, es un problema sicológico. En los cursos dramáticos trabajamos con los cinco sentidos, no sólo con la palabra, hay técnicas para mirar, para tocar y para oler, eso ayuda a eliminar tabús; el problema viene cuando la gente intenta intelectualizar su forma de ser».

El profesor canadiense intenta lograr que la gente en la medida en que está jugando se olvide de intelectualizar y pierda los tabús. En este sentido se expresa una de los treinta alumnos que asiste al curso de Laferriere en Gasteiz «Cuando más disfrutas es cuanto menos piensas, es el juego y la complicidad que creas con la gente».

El profesor canadiense lo corrobora. «Se trata de infundir confianza y de eliminar la competencia entre la gente, que está sometida a una presión muy fuerte por parte de la sociedad. Trabajamos con técnicas para hacer cosas de forma natural, yo suelo decir que no hay nadie que haga el ridículo, de la misma forma que nunca voy a decir a nadie cómo tiene que actuar ni si lo está haciendo bien o mal. El grupo tiene mucho más potencial que el director o el profesor, lo contrario sería decir que un hombre es más inteligente que todo el resto

Ilustración 25: Jugando a improvisar.

El relato de Marcia.

Macia Paredes es una periodista y profesora chilena que en el curso 2005 vino a Barcelona a realizar el postgrado de Teatro Social[183] con Georges y el resto de artistas-profesores que lo imparten. Marcia, tuvo a bien remitirme un esplendido texto del que, en este momento, adjunto una parte:

> En la improvisación estuvo la riqueza, porque es ahí donde realmente nuestros impulsos hablan. "Ayúdame que te ayudaré a ayudarte" fue el lema para crear colectivamente. Momentos mágicos en que sin palabras un cuerpo complementaba al otro con sólo observarlo y percibir su energía. Una historia individual se iba convirtiendo en una sola, en esculturas humanas que formaban penetrantes cuadros. Cuatro sillas, telas, palos, fueron elementos con los que jugamos y creamos mundos ilimitados. Encontramos las soluciones en conjunto, en cooperación y ahí esta la riqueza del aprendizaje, es una invitación a aprender con el otro. Lo interesante es que con la técnica de la mezcla, todos fuimos autores, escenográfos, actores, críticos y público. Una verdadera participación desde todos los ángulos.
>
> El teatro imagen nos invitó a expresar con el cuerpo, con el movimiento, jugamos con los ritmos y espacios. Interiorizamos sensaciones, conceptos, sentimientos en "esculturas" o "fotos", sobre la marcha fuimos encontrando soluciones y alternativas. Una palabra, una fotografía, una canción pueden ser elementos para representar un concepto a través del cuerpo. Aquí entra en juego nuestra imaginación, nuestros referentes, pero también lo que voy observando de los demás. Y muchas veces lo que queremos decir con el cuerpo no es entendido de igual forma por el público y es que es casi imposible porque cada uno es una historia particular y según su percepción interpretará lo que ve.
>
> Me pareció muy necesario para la preparación al teatro invisible salir a la calle sólo a observar, con papel y lápiz ir apuntando nuestro recorrido y las cosas que llamaron nuestra atención, lo que fuimos viendo caminando durante una hora. ¿Cuántas veces lo hacemos? La verdad muy poco, siempre vamos por la calle con un objetivo y pareciera que no miramos a nuestro alrededor. La idea del teatro invisible es hacer una acción que no parezca actuación con el fin de sensibilizar en un tema y medir impacto. En este proceso ya el cerebro comienza a acompañarnos. Y fue lo que hicimos, en la rambla de Barcelona, lugar donde concurre mucha gente planteamos

[183] Fundació Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull.

temas como la homosexualidad, la agresividad, lo absurdo, el abuso, la sexualidad, etc. Con una conversación en un semáforo, dos chicos caminando de la mano, una fuerte discusión, fotografías absurdas (puntos fijos), mantuvimos la atención de las personas y en algunas se logró un comentario posterior, de ahí lo interesante de hacer de "actores" y también de "espectadores" para observar lo que pasa, porque son esas reacciones las que nos interesa captar para generar un diálogo.

Y en el teatro forum se da directamente la palabra a la comunidad o colectivo para hacer crítica o denunciar un tema. Después de una obra de "provocación" presentada por actores o aficionados, viene una segunda parte en donde las personas intervienen y reemplazan al actor sugiriendo un cambio en la actitud o comportamiento de algún personaje, para mejorar la situación. Esa es la participación real y reconocimiento de esa comunidad. Es decirles "tomen la palabra porque tienen todo el derecho de hacerlo y busquemos entre todos la solución al problema, actuando". En ese segundo momento se genera un verdadero diálogo. Lo interesante es que se puede subir al escenario cuantas veces se quiera a cambiar una escena, presentándose así, muchos finales. Con todos esos puntos de vista, se genera una enriquecedora conversación y quizás un consenso en la problemática planteada. Creo absolutamente en esta técnica, así como Boal pudo cambiar una ley en una comunidad.

Valoro muchísimo el acompañamiento de Georges y de todos los pedagogos que trabajaron con nosotros en talleres. El proceso de evaluación permanente, la escucha y la observación de nuestros ritmos es vital en el aprendizaje. Y este aprendizaje notoriamente fue mutuo y muy afectivo. Es la enorme diferencia entre un profesor y un pedagogo. El caminar juntos e ir modificando quizás programaciones establecidas, es estar dispuesto al cambio y no solo tener como objetivo transmitir información y conocimientos, sino estar centrados en el proceso y suscitar estímulos.

Si bien aprendimos diversas técnicas como la mezcla, la puesta en práctica de la metáfora de las 4 C, el lema del "ayúdame que te ayudare a ayudarte", la N+1 que nos demostró que todas las alternativas son posibles, nos damos cuenta que el teatro con todo su potencial finalmente es una forma de vida. Un espacio en donde nadie juzga, en donde todos podemos ser auténticos sin miedo a que nos critiquen, sin prejuicios ni censuras, en donde podemos ser nosotros mismos ¿qué mejor que poder ofrecer esta liberación en nuestras intervenciones?

Ilustración 26: Sesión de improvisación.

Ilustración 27: Sesión de improvisación 2.

10.4. DIMENSIÓN TEÓRICA.

Como se desarrolla en las siguientes páginas, los principios rectores de esta figura o pensamiento contemplan diversas características propias de algunos aspectos de la postmodernidad.

Expresión	**Marginalidad-fronteras**	**Comunicación**
Pasión	**hibridación**	**Mezcla**
Flexibilidad	**Autonomía**	**Hedonismo**
Creatividad	**Personalización**	**Deseo**

Estos elementos son conceptos claves, términos actuales, que son propios del pensamiento postmoderno. Georges, a través de su figura y del diseño del artista-pedagogo, habla de pasión, habla de flexibilidad, habla de creatividad, habla de marginalidad, habla de autonomía, habla de comunicación, habla de componer con las personas, -personalización-, habla de dar la voz y habla de un cierto hedonismo.

Georges ha sabido incluirlas en su práctica constituyendo ésta un discurso novedoso y actual[184]. El valor que representa, en este caso, se centra en buscar el bien social contextualizado a través del bienestar de la persona, la autoría y protagonismo del sujeto. Se puede afirmar su carácter ético-constructivo, que coloca a la persona en el centro, en este acompañamiento individual-grupal por el aprendizaje y autoaprendizaje. Recoge, de este modo, la idea moderna del bien colectivo y el pensamiento postmoderno de la individualización y personalización como proceso de desarrollo.

Acepta y trabaja con la pluralidad y el riesgo, armonizando el trabajo individual y colaborativo. Toma como punto de partida el interés y las experiencias personales, establece interacción entre los diversos componentes que convergen en la acción, percepciones, vivencias, expectativas, emociones. Se dirige al cambio y a la innovación permanente, está dentro de un enfoque eco-sistémico de interacción psicosocial, constituyéndose en un modelo interactivo con el medio.

[184] Considero « novodoso » incluir estos conceptos en unas prácticas, es decir, no sólo a nivel discursivo sino también experiencial.

La concepción del sujeto y el placer en la acción / reflexión.

El constituir o considerar la situación educativa, o pedagógica, como una situación artística supone dos principio iniciales: concebir al sujeto como protagonista y autor de su experiencia y situar el placer como motor básico del conocimiento y la acción.

> 71: Colocar el yo, la persona, en el centro de toda actividad. Porque claro, se está jugando con la subjetividad, con la individualización, con conceptos no muy habituales.

El sujeto que propone esta perspectiva posee estas características: es singular, único y distinto. Un ser autónomo y protagonista de su desarrollo personal que se sitúa en el centro de toda actividad, potenciando sus aspectos subjetivos, lo que lleva a proponer una aceptación y enaltecimiento de lo diverso, lo multidimensional, lo plural como valor:

> 130: No solo deseo decir dos cosas de este señor que viene del frío. Primera, Georges es plural, lo es hasta en cosas tan simples como cuando se presenta, es Georges Laferrière, Giorgio Ferrari, Gorka... Juega siempre con esta pluralidad. De entrada esto es sorprendente, por que todos somos plurales y en cambio tendemos a enmarcarnos para no serlo. A veces parece que identidad sea lo mismo que negar tu pluralidad y eso no es verdad.

Desde este punto de vista se propone al sujeto como elaborador o autor de su proyecto. Un sujeto libre:

> 65: Con Laferrière se siente libertad. Georges permite ser libres a las personas que trabajan con él desde la acción.

Su multidimensionalidad contiene elementos amorfos que dan forma y elementos de forma que nos desorganizan creativamente a través de la relación objetos y sujetos:

> 131: Cuando hablamos del espacio educativo siempre hay una relación material con los sujetos y una relación sentimental con los sujetos, que a veces invertimos, hay materiales con los que nos relacionamos sentimentalmente.

Por lo que el proceso de personalización, entendido como la colocación del sujeto en el centro de su propio desarrollo, no se contradice con los objetivos colectivos:

> "La personalización no excluye el trabajo colectivo, sino que supone una diversidad más grande de la multitud de objetivos y caminos posibles, y una pluralidad de medios para conseguirlo." (Laferrière, 2003:7).

Concibe, por otra parte, un sujeto individual y uno colectivo que construyen conjuntamente el saber o el conocimiento, asentando las bases de un diálogo como proceso abierto y con multiplicidad de lenguajes.

Parte del pensamiento del cuidado. Es un pensamiento que permanentemente piensa cómo cuidar al otro. Cuidar no es, en este caso, meramente tratar a los demás con amabilidad y hablar siempre en voz baja, va más allá y parte de la reciprocidad, la interrelación y los significados compartidos. Georges lo resume diciendo "Ayúdame, que te ayudaré a ayudarte" petición que relaciono con una actitud de construcción compartida de sentido más humano que técnico.

En este sentido, el cuidado es respeto y acompañamiento. Cuidar al otro es, también, acicatear su pensamiento para que se hunda en la complejidad, es plantear al otro (y a uno mismo) tesis provocativas, que promuevan el desarrollo.

> En definitiva, es una relación de ayuda que pone en contacto a una persona que ha recorrido un buen trozo de camino significativo en el terreno del saber y a otra que desea descubrir, explorar, trazar su propio camino. Enseñar consiste en ayudar, guiar, acompañar... y establecer una relación pedagógica amorosa. (Laferrière, 2003:6).

El placer aparece en el centro del interés, recuperar lo lúdico en la acción significa recuperar el principio de placer en la acción. Se considera que los imperativos y las prioridades, muchas veces externas, han hecho salir el propósito de la acción de la acción misma. Me parece ilustrativo el siguiente párrafo:

> "La pérdida de placer deriva de la proyección de los objetos fuera de la acción, y con el placer se elimina también el carácter estético que conlleva toda actividad que se realice con plenitud y entrega." (Maillard, 1998:93).

Y continúa diciendo:

> "La actitud estética es lúdica: libre, es decir que su propósito reside en la actividad misma, por lo que de ella resulta un intenso placer." (Maillard, 1998:93).

La dimensión que complementa, la acción reflexiva, acompaña estos principios, como menciona su ex -alumno Pierre-Charles:

> Fundamentos, anclajes, a mi manera de ver, muy fuertes desde el punto de vista filosófico, que engloban el aspecto pedagógico y el aspecto artístico, desarrollando estos puntos mediante un paradigma diferente que sitúa el arte, la enseñanza del arte, dentro de una dinámica que quiere reflejar, expresar e intentar explicar fenómenos como:
>
> - ¿Qué es la vida?
>
> - ¿Por qué las contradicciones profundas de esta vida?
>
> - ¿Cómo compartir estos fenómenos?
>
> - ¿Cómo comunicarlos?
>
> - Etc.
>
> Eso puede parecer "fuera de contexto" ya que hablamos aquí de un profesor de arte dramático, pero, en mi caso, es hermoso y bueno lo que he retenido de Georges… ¿Quizás tiene también el talento de insuflar aún más vigor a nuestra propia personalidad, por su propia manera de ser verdaderamente quien es? Estimulando, movilizando nuestra… para estar con él… ¿O contra él? (AG-P-30) (17).

La mirada generativa: juegos metafóricos y principios poéticos.

Existe una necesidad de despertar la imaginación poética al tratar el tema educativo, afirman las profesoras y profesores artistas, necesitamos nuevas perspectivas que iluminen la manera de hacer y que nos permitan ver y admitir la incertidumbre y el misterio como algo positivo. La mirada apreciativa-generativa se relaciona con la perspectiva sistémica y otorga importancia a la globalidad por encima de las partes respetando los sistemas creados naturalmente. D. Cooperrider, en la década de los 80, quien empezó a trabajar desde esta perspectiva.

Esta libertad parte de un pensamiento flexible, abierto, amplio, repleto de recursos. La capacidad generativa, apreciativa, significa capacidad para desafiar

los supuestos dominantes y reconsiderar aquello generalmente aceptado planteando preguntas fundamentales.

El núcleo de esta perspectiva es el arte y sus principios epistemológicos son (Fried Schnitman, 1994):

1. Construcción del conocimiento y el sentido. Punto de encuentro con el construccionismo.

> "la práctica enseñante debe incluir, en su esencia misma, la transformación de la experiencia en saber. Aquí todavía se efectúa un diálogo entre lo concreto y lo abstracto, un ir y venir de la acción a la reflexión y a la toma de conciencia de la experiencia. Entonces se constituyen los saberes de experiencia que influirán, en buen momento, sobre las decisiones que hay que tomar." (Laferrière, 2003:6).

2. Orden, desorden, procesos de autoorganización. Fluctuaciones y variaciones con potencialidad para generar nuevas alternativas. Complejidad. Trascender las miradas unidimensionales. Eco-auto-organización y Auto-eco-organización de los sistemas.

> 143: A mi me gusta la metáfora de aula, y la situación que se da, como un sistema complejo. Desde que empecé a pensarlo de esta forma, cambió mi manera de interpretar la cuestión de la enseñanza-aprendizaje. Múltiples variables que se relacionan, relaciones cruzadas, sorpresa. El grupo en sí mismo tiene una vida y puedes ir viendo, si eres buen observador, los procesos que se regulan internamente y que no estaban establecidos de antemano. Claro, que estoy hablando siempre desde la cuestión creativa y artística.

3. Subjetividad y relaciones como procesos complejos.

> "Las situaciones de aprendizaje son únicas e inciertas, es decir, portadoras de conflictos de valores, porque colocan en interacción a un maestro y a unos alumnos en la búsqueda del saber. En este sentido, enseñar es un arte y toda situación de aprendizaje es una interacción que requiere que el enseñante medite su acción, la ajuste, la recree o la reestructure en el mismo momento en que se efectúa." (Laferrière 2003:5).

Las relaciones e interacciones son complejas en situación de creatividad y la implicación es elevada. La característica principal de este proceso complejo es que es inter-subjetivo y se crea de nuevo en cada situación:

> "Comporta, pues, un carácter global, donde entran en juego las dimensiones intelectuales, emocionales, sociales y psíquicas. Es un trabajo, que en cierta forma, es consumido en el momento mismo en que se produce." (Laferrière, 2003:6).

4. Nuevo paradigma estético. Creatividad como esencia de la generación atravesando toda la esfera de acción humana.

5. Proactividad de las personas.

Requiere del compromiso, la interacción y la habilidad del formador para conseguir implicación:

> El trabajo de enseñante se fundamenta, en definitiva, sobre una estrategia pedagógica: despertar la motivación, suscitar el interés, estimular la sed del alumno hacia el saber. Sobre la base del deseo de aprender, el enseñante hace hacer cosas al alumno y lo introduce en un camino de construcción de su saber (Prost 1985). En este sentido, el alumno se encuentra ante el punto de partida del acto de enseñar con su capacidad de asombro y su deseo de saber. Enseñar es comunicar esta sed al alumno, inmiscuirse en sus interrogantes fundamentales y provocar su inteligencia (Boily 1990). (Laferrière, 2003:6).

- Identidades y recursos emergentes.

Esta mirada generativa, apreciativa, incluye una perspectiva metafórica que, además, consideramos clave en diversos ámbitos de la educación ya que facilita la manifestación de interpretaciones diversas.

Estos universos que se manifiestan en metáforas, nos ayudan a reconstruir y recrear el mundo interior mediante la imaginación y las vivencias. Es así, como las ataduras a la imaginación, a esa posibilidad de crear nuestras imágenes interiores, nuestras referencias exteriores y nuestras relaciones con el mundo imposibilitan, en ocasiones, el aprendizaje y, principalmente, el placer de aprender. La utilización, por ejemplo, del "pretexto" tal y como lo utiliza G. Laferrière puede ser ilustrativo:

> "Todo es pretexto. Además si mezclamos los sentidos con el texto tendremos otros pretextos. (..) También, cuando todo es pretexto, las emociones, las percepciones, las sensaciones se transforman en instrumentos para estimular el cuerpo y el cerebro. (…) Todo es pretexto, la persona incluida." (Laferrière, 2001:70-71).

Estas posibilidades generadas abren sus puertas a la transformación de objetos y sujetos a través de la potencia de la metáfora, la ficción, la fábula o el mito clásico y su trasgresión significativa. Proporciona nuevos conocimientos a través imágenes, relacionando dialécticamente lo abstracto con lo concreto, la lógica formal con la lógica figurativa, la complejidad con la simplicidad.

Este aspecto generativo es el que relaciono con la potenciación de la resiliencia personal, que se relaciona básicamente, con el lenguaje y el pensamiento positivo[185].

La seducción y la discursividad corporal.

> Inicialmente, casi un juego de palabras: nos dicen que todo funciona con la producción, ¿y si todo funcionara con la seducción?
>
> Baudrillard.

El encuentro educativo o didáctico se caracteriza por la seducción, en el sentido de invitación, de persuasión, de gozosa búsqueda del encuentro con otro, interpelando también al cuerpo del individuo, no para disciplinarlo, no para perpetuar la autoridad, sino para fomentar lo humano en el aprendizaje y en el encuentro. Desde este punto de vista importa ser un buen comunicador en el sentido etimológico del término comunicar: hacer común, crear una base compartida.

> 95: La utilización no solo a nivel práctico, sino teórico de la seducción de la felicidad que provoca el trabajo con la persona, el hedonismo, es decir, si yo soy feliz haciendo esto, te puedo convencer de cualquiera de las maneras de todo lo que yo quiera porque me vas a ver feliz.
>
> 54: Por otra parte, Georges está jugando también mucho con otro concepto fundamental: el narcisismo. En el sentido de que el yo como persona se convierte en el centro de la realidad.

[185] Se abre en este punto un amplio campo, el relacionado con la resiliencia. El concepto resiliencia se relaciona con: la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad (Grotberg, 2001) y ser transformado positivamente por ellas. Entre otras, una de las variables que fortalecen la resiliencia es la habilidad interpersonal y creativa en la gestión de situaciones y resolución de problemas, así se relaciona con el trabajo sobre: creatividad, persistencia, humor, comunicación, control de impulsos que impacte sobre la reflexividad, la independencia, la capacidad de interacción, la capacidad proactiva y la ética.

Otra lectura interesante de este aspecto relacionada con esta perspectiva es pensar la seducción como provocación, como pensamiento subversivo. Dice Baudrillard (1989), partiendo de la etimología, que "seducere" tiene que ver con llevar aparte, o desviar de la vía. En este sentido, seducción puede ser la desviación de la verdad y o bien el proceso de reversión de la misma. De este modo: "Conducir sería entonces aprender a seducir, ayudar a apartarse de los caminos trillados "(Onfray, 2000:43).

Una seducción que lo impregna todo y que al hacerlo realiza una socialización suave tolerante que va dirigida a personalizar al individuo, en el sentido de que uno crea su propio viaje, su propio camino y se convierte en sujeto de uno mismo y de su propio proceso.

> 71: El concepto de personalización, el poner el yo por encima de todo, como elemento rector y como elemento que cada uno tiene que valorar, por eso la satisfacción, por eso la importancia del estado de ánimo, por eso jugar con la emoción, en ese sentido es lo que yo estoy hablando.

> 53: Además, tenemos que entender la seducción en el sentido de Lipovestky. Según este autor constituye nuestro mundo y lo remodela según un proceso sistemático de personalización que consiste en multiplicar y diversificar la oferta, en proponer más para que uno decida más, en sustituir la sujeción uniforme por la libre elección, la homogeneidad por la pluralidad, la austeridad por la realización de los deseos. De esta forma cada uno construye su propio viaje.

Esta perspectiva de seducción crea una confianza absoluta en el instante, el momento o situación –el aquí y el ahora-, la creación, el instinto, el deseo; invirtiendo los valores de lo universal a lo particular y llegando a instalar el principio de placer.

Unido al principio de placer y a la seducción encontramos el tema de la corporalidad:

> 72: A partir de ese momento, si no hay un compromiso emotivo, el cuerpo no participa, pues el trabajo artístico se convierte en un útil cognitivo, porque son las competencias transversales: no tener miedo a los modelos, a la producción de lo imaginario.

Concretado en la práctica, el momento en que dejamos de hablar del cuerpo, de pensar en el cuerpo para hacer cosas con él, es un proceso de subjetivación/creación. Dice Cagigal (1979) que la primera realidad antropológica del hombre viene dada por el hecho de que es y tiene cuerpo, es decir que el hombre está biológicamente determinado a ser un cuerpo pero que sin embargo puede disponer del mismo a partir de las construcciones personales y sociales que la conciencia reflexiva permite elaborar sobre la propia experiencia corporal. Ahí se afirma la dimensión educativa del cuerpo y el movimiento humano, en el sentido que inequívocamente las prácticas corporales y la reflexión sobre las mismas dan a la construcción de la identidad personal y social.

> 71: Es un proceso de personalización. Ésta se manifiesta a través de la subjetivación (el cuerpo es igual a la persona, por eso hay que amarlo, cuidarlo exhibirlo) y de la desestandarización (acumular experiencias y explotar el capital libidinal propio).

La emotividad y el deseo: sentimientos de fondo.

Dice Maffesoli que el racionalismo precisa clasificar –que todo entre en una categoría explicativa- y que: " así se niega la exaltación del sentimiento de vida que, en cualquier lugar y en cualquier momento, es la principal manifestación del ser. " (Maffesoli, 1997:37).

La afectividad y el deseo, como manifestaciones vivas del ser, cobran una gran importancia en el trabajo del artista-pedagogo. El sujeto debe desear para avanzar:

> 50: él en arte lo primero que te enseña es que tu tienes que trabajar tus deseos.

Estos aspectos determinan unos lazos afectivos, una « teoría erótica » -término de Maffesoli- que encariñada con lo vivo reconozca y busque siempre la relación emocional –personal y colectiva-:

> 131: siempre vínculos sentimentales en todos los grupos en los que esté trabajando y esto es una cualidad óptima que desde lo positivo y desde lo afectivo haces crecer, es el valor de la autoestima y esto queda implícito en su persona y en su metodología.

Estas ideas suponen una práctica de vida cotidiana, de existencia, de fundición con la forma, como dice Onfray (2000:83): « El espectáculo, el teatro, donde se mezclan el rito, lo sagrado, la vida simbólica. Material para esculpir la realidad y hacer de cada segundo de la existencia, un material digno de atención e interés. No dejar huellas sino en el aire y en el viento. Practicar lo evanescente. » Es una postura, que incluye la emoción, vivencial y educativa:

> 72: Es un espacio, bueno, bien entendido es en el espacio transicional, es una mini anotación, y es esa parte del desarrollo esencial en el aprendizaje y que se persigue en el trabajo cotidiano de la señalización, que es lo que puedo hacer, el estudio de los posibles, y las alternativas, las soluciones. Entonces sí, pues la enseñanza de las artes subraya eso y hace que se permita relacionar con todos los componentes de la personalidad, el cuerpo y no sólo de una manera intelectual, que disocia la cabeza del resto del vehículo. Se sabe que los estudios en ciencia cognitiva han demostrado que no hay aprendizaje, no hay compromiso emotivo.

El " material "del profesor- artista es la propia riqueza humana, la diversidad, la reapropiación de los proyectos mediante la emoción y el deseo. Las categorías entre vida y arte, ética y estética, se vuelven difusas.

Esta abertura posibilita el pensamiento divergente:

> 73: Lo que surge del pensamiento divergente es aceptado, es ya una aproximación fenomenológica, porque que se acepten los acontecimientos, que se los interprete y que estén pues también en su esfera de influencia… No hay unas normas, hay una serie de acontecimientos cognitivos de encuentro humano, sobre los cuales se puede reflexionar, y trabajar, desarrollarse. Y entonces frente a una relación pedagógica hay un ser humano completo, no sólo una serie de ladrillos a colocar que quieren constituir un cuerpo de conocimientos, no se hacen conocimientos mientras se enseña, se desarrolla un ser humano que será funcional en un sector dado.

> 131: siempre vínculos sentimentales en todos los grupos en los que esté trabajando y esto es una cualidad óptima que desde lo positivo y desde lo afectivo haces crecer, es el valor de la autoestima y esto queda implícito en su persona y en su metodología.

La imaginación dramática: abrazar la complejidad.

Se entiende por "imaginación dramática" la facultad de generar imágenes que contengan contradicción –es decir, polos opuestos que conlleven movimiento- cualidades excluyentes para que devengan en acción dramática.

Es la inversión de las lógicas, por lo tanto, en el proceso de aprendizaje; tradicionalmente en educación la adquisición de conceptos se desarrolla inicialmente en el cerebro, en el pensamiento. Laferrière propone iniciar este proceso en el cuerpo, a través de su Pedagogía de la Sorpresa, incluyendo el corazón en su sentido figurado, es decir, las emociones. Posteriormente la reflexión (cerebro) para finalizar el proceso en el contexto, es decir, el posible cambio de la realidad social. Es, por lo tanto, una propuesta de subjetivación que se inicia en lo corporal y que cristaliza mediante un lenguaje simbólico de la imaginación como queda reflejado en la siguiente afirmación que se refiere a la improvisación dramática, fruto de la imaginación dramática:

> "La improvisación podría definirse como una producción simultáneamente del pensamiento imaginativo y su cristalización mediante un lenguaje simbólico." (Dauphin, 1996: 21).

La utilización de herramientas que nos permitan indagar nuestras imágenes para que ellas mismas "se cuenten" abre una instancia de nuevas posibilidades al trabajo dramático. Involucrarse en la educación como creación artística es asumir una visión diferente del "error" y lo "erróneo". La actitud general de despreciar lo erróneo, por equivocado, cierra posibilidades nuevas de aprendizaje y autoorganización en el proceso.

Por otra parte, en la búsqueda de la definición de lo artístico en educación encontramos el principio de incertidumbre. En esa serie de aspectos que vamos viendo que diferencian lo artístico de lo no artístico en educación, la posibilidad del N+1 correspondería al principio de incertidumbre. Aunque tú puedes planificar, siempre hay algo que varía por el hecho de que el otro está ahí. Éste para mi es el punto clave que diferencia lo artístico, de lo no artístico.

> "La aplicación lúdica de la teoría del N+1, es decir: la suma de todas las posibilidades más la que hemos olvidado." (Laferrière, 2003:5).

De nuevo habla Marcia.

EL MUNDO

Un hombre del pueblo de Neguá, en Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana.

Y dijo que somos un mar de fueguitos.

-El mundo es eso, reveló. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.

No hay dos fuegos iguales.

Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.

Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas.

Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman;

Pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear,

y quien se acerca, se enciende.

Eduardo Galeano

Si tuviera que definir lo que experimenté en el Postgrado de Teatro Social, diría que fue un redescubrimiento de mis sentidos y un reencuentro con la niñez. La escucha de mi cuerpo y la percepción del cuerpo de los demás. Una "moqueta" en la cual me sentí libre, reconocí mis capacidades y acepté mis limitaciones. Logré reír en situaciones "dramáticas", hice "reír" sin saber que podía hacerlo. Una "moqueta" en la cual todo estaba permitido, un espacio honesto, coherente y enérgico. Un espacio en donde se hicieron carne los escritos de Freire, trabajando "con y para nosotros", algo que entendemos fácilmente en la teoría, pero que nos cuesta tanto plasmar en la realidad.

El sistema educacional tradicional censura nuestros impulsos y emociones, obligándonos a trabajar únicamente con el cerebro. Son muy pocos los espacios en los que se puede crear

libremente y no son precisamente parte de lo académico, más bien de lo "extra programático" en el caso del ámbito escolar y en las aulas de carreras universitarias nos encontramos, en la mayoría, con un profesor que podríamos denominar "emisor privilegiado", que muy pocas veces acepta un N+1, nuevas alternativas, nuevas miradas, nuevas formas de entender el mundo, lo que nos provoca frustraciones y nos anula como seres únicos.

En esta experiencia, aprendimos jugando, indirectamente, y conectamos dos mundos que hasta hace poco trabajaban por separado, pero que lentamente han unidos sus fronteras: la pedagogía y el arte.

Con el "ayúdame que te ayudaré a ayudarte" compartimos y nos complementamos. En ese descubrimiento nos fuimos reconociendo a uno mismo y en los demás.

Lo importante es que en este "mar de fueguitos, cada persona brilló con luz propia", se respetó y valoró el brillo de cada uno. Hubo fuegos de todo tipo, grandes, chicos, serenos, locos y desde cada individualidad se generó la creación colectiva, en donde todos los "fueguitos" fueron importantes.

"Aprendí sin saber que estaba aprendiendo, fui honesta con mi cuerpo y sentimientos. Auténtica en un mundo donde cada vez es más difícil serlo. Fue un viaje en el que la teoría se puso a caminar y terminó puesta en escena."

Fue tan intenso y simple a la vez el trabajo con Georges que no sabía cómo comenzar esta reflexión. Intenso, porque en poco tiempo hicimos un recorrido por nuestros sentidos, emociones, dejando de lado, la mayoría de las veces, el cerebro que tanto come las ideas y anula nuestra autenticidad. Y simple, porque con juegos sencillos, con "pretextos" fuimos creando y dejando aflorar nuestra identidad sin temores. Todos participamos y todos fuimos creativos. La técnica de la mezcla permitió que nadie se quede solo, que nadie se sienta menos que el otro, algo tan simple, pero que tan poco se aplica en la educación tradicional.

Como dice Georges vivimos en la sociedad del trauma y nos da temor ser distintos porque no se nos estimula a hacer las cosas como nos parezca mejor, sino que se tiende a la homogenización. Descubrí que en la interdisciplinaridad del teatro, bien utilizado, podemos ser nosotros mismos, conocernos y aprender indirectamente, jugando con el otro.

La N+1 fue real. N+16 propuestas distintas fluyeron en el espacio. Todas las alternativas eran válidas ¡cómo no! Si cada uno combinaba los elementos de la N a su manera, según su forma de ser y pensar ¿por qué habría de estar mal? ¿Quién tenía la razón? Nadie y todos. Claro, porque no hay verdades absolutas, no hay respuestas únicas y todas son válidas. Si yo quiero que un palo sea un bastón y una silla un volante, es mi abstracción e imaginación en ese momento. Si en la novia de Georges veo a la "vieja" y a la "joven" o sólo veo a la "vieja" (me costó mucho ver a la joven, después de unos cuantos minutos logré reconocerla), es mi percepción. Todos percibimos el mundo desde nuestra historia, cada mirada es particular y todas son correctas y es lo que justamente hace que seamos tan diversos, por ello es tan enriquecedor compartir nuestros puntos de vista.

Con Georges, rompimos esquemas. El proceso educacional tradicional se inicia desde el cerebro, desde la racionalidad, no involucra las emociones y trabaja muy poco lo orgánico. Nosotros partimos a la inversa, por el cuerpo, nuestra primera fuente de aprendizaje, para continuar con la expresión de sentimientos, corazón, y finalmente llegar al intelecto, cerebro. Las tres C que son la esencia de la educación social. Parece tan lógico este proceso. Es desarrollar el saber ser, justamente lo que no se estimula en la enseñanza común, en donde se pone más énfasis en los saberes y en el saber hacer. Y una cuarta C, que es la de la cultura. Todo este proceso se desarrolla en un contexto, en un colectivo, con personas, sin ellas no aprendemos, ni crecemos.

10.5. IDENTIDAD DOCENTE Y CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS.

Laferrière define una situación educativa (clase, taller, etc.) como un reencuentro inscrito en un tiempo y lugar.

> Ella comienza lentamente, yo estoy a la escucha y sensible a todo lo que se produzca. El más pequeño detalle me podría servir para esbozar el ejercicio.
>
> Cuando el ritmo se instala, el contenido que he preparado se libera a través de los ejercicios lúdicos, enérgicos y graduados.
>
> Siempre sensible a los signos emitidos por mis estudiantes así como sus comentarios, los induzco a una "conclusión-apertura". Es decir, un último ejercicio que servirá de pretexto de apertura en mi próxima clase. (G-11).

Resumo los puntos clave en las percepciones en una situación de clase o taller manifestados por Laferrière:

- Me siento feliz de compartir con mis estudiantes.
- Percibo en ellos un sentimiento recíproco.
- No podría concebir la enseñanza sin un mestizaje de personas.
- El genio del grupo es superior al del profesor.
- El profesor es a la vez "maestro y esclavo" de sus estudiantes.
- Pienso constantemente en función de mis estudiantes.
- "Ayúdame, te ayudaré a ayudar", he aquí mi enfoque.
- El individuo no es más importante que el grupo, forma parte del grupo. Por el contrario, cada individuo es diferente. He aquí porque, con el mestizaje y la mezcla, se llega a considerar a cada individuo como una entidad importante pero en el seno del grupo.
- El saber, los conocimientos y las disciplinas son pretextos de comunicación al servicio de las personas.
- "Todo es pretexto" para aprender.

- El arte dramático es un excelente útil para la formación de los individuos.

- El artista-pedagogo es un excelente interventor en los procesos de aprendizaje.

- Considero la relación pedagógica como una relación amorosa. Está hecha de compartir, de confianza en el otro, de generosidad, de sorpresas, de dulzuras, de tensiones, de rupturas, de cambios, ¡y de mucha atención!

- El aspecto humano destacará siempre sobre el contenido a transmitir. Se debe abordar el mundo de la enseñanza con mucha humildad, ya que el profesor, él mismo, está en perpetua situación de aprendizaje y de autoconocimiento. (G10). (47).

Configuraciones didácticas.

La relación pedagógica	
Respeto	La relación pedagógica se basa en el respeto y el reconocimiento. "Je sentais qu'il avait un grand respect pour ses étudiants." (AG-4)
Intuición	Actúa como un profesor intuitivo. Parte del conocimiento, pero acepta la incertidumbre y se mantiene abierto a lo nuevo a través de lo vivo, la espontaneidad y la aceptación de aquella parte irracional de la relación educativa. «Georges a toujours donné l'impression d'être spontané, vif, instinctif» (AG-5)
Relación amorosa	Je considère la relation pédagogique comme une relation amoureuse. Elle est faite de partage, de confiance en l'autre, de générosité, de surprises, de douceurs, de tensions, de ruptures, d'échanges et de beaucoup d'attention! (G-10)

Tabla 54: La relación pedagógica.

La situación didáctica.

Situación didáctica.	
Sorpresa Incertidumbre	La sorpresa, el desequilibrio/equilibrio y la incertidumbre caracterizan la complejidad del encuentro pedagógico. Se enmarca dentro de lo denominado N+1 posibilidades. J'appelle cela la "théorie du N+1". Il s'agit de prendre un exercice, le transformer sans cesse. Ainsi conclure devient ouvrir sur la nouveauté. (G-25)

Desequilibrio/equilibrio	Mais, la surprise et le déséquilibre… sont au coeur du principe "action réaction" utilisé avec la technique de brassage. (G-22)
Mezcla	Como estructuras híbridas aquellas que se caracterizan por su complejidad, por la confluencia de diversos sistemas, por recurrir a diversos tipos de técnicas y procedimientos.

Tabla 55: La situación didáctica.

Sobre la planificación.

La planificación	
Pensamiento previo	Casi siempre de la misma manera. Anoto sobre un pedazo de papel las ideas, sin preocuparme del orden. Eso me servirá de depósito de ejercicios que podré utilizar a lo largo de mi taller. En otra columna, sobre el mismo pedazo de papel, anoto los puntos teóricos que voy a abordar con mis estudiantes. Eso constituye mi plan de trabajo a ejecutar con ellos. (G-14) (51)
Desplanificación: la metáfora del viaje	Lo que es importante en esa planificación es dejar una apertura al grupo. Hay que prever… "lo imprevisto"… dejándoles la posibilidad de llegar. (G-15) Lo que tiene como efecto secundario, el pensar que la línea directriz es un pretexto importante… pero no único. Ya que la sorpresa es a menudo genial y los imprevistos nos llevan a horizontes fantásticos. (G-17) (52)

Tabla 56: La planificación.

Sobre la metodología: pedagogía de la sorpresa.

> La fête!
>
> J'essaie de créer des situations dynamiques, très physiques qui facilitent le réveil corporel (corps) et stimulent les sentiments et les émotions (coeur). Car, à la partie finale de l'atelier, lors de la période de rétroaction, de réflexion, de théorisation (cerveau), le côté rationnel est très sollicité et répond de façon spontanée. Les personnes timides ne craignant pas de s'exprimer. (G-26).

Perplejidad	Procuro crear situaciones dinámicas, muy físicas, que faciliten el despertar corporal (cuerpo) y estimulen los sentimientos y las emociones (corazón). Ya que en la parte final del taller, en el momento del período de retroacción, de reflexión, de teorización (cerebro), el costado racional está muy solicitado y responde de manera espontánea. Las personas tímidas no temen expresarse. (G-26) (53)
Corporalidad	Mis talleres son muy físicos y necesitan mucho movimiento (cuerpo). Eso me permitirá, a lo largo del taller, añadir variantes adaptadas a las reacciones del grupo y… a las mías, según mis humores y mis emociones (corazón). (G-18) (54)
Improvisación	Cuando trabajo con la improvisación teatral en situación pedagógica, me refiero bien a la "Commedia dell'arte", al "Match d'improvisation" o a la "Técnica de clown". Tenemos ejercicios típicos que serán utilizados según un boceto estructurado, que deja un lugar a lo imprevisto. Pero sé siempre donde me sitúo, lo que he hecho y lo que me queda por hacer. (G-20) (55)
Implicación-reflexión	La metáfora de las "cuatro C" (cuerpo, corazón, contexto, cerebro) lleva implícita la idea de la inversión de la lógica (empezar con lo corporal, con lo emocional). Pero este hecho debe ir acompañado de la reflexión.
Sorpresa	Georges tenía también empeño y, reposando todo sobre las premisas pedagógicas fundadas, anhelo entonces de favorecer y de mantener "un clima de sorpresa" que permita la emergencia de una auténtica espontaneidad en el seno de una clase. (AG-P-5) (56)
Mezcla	Sus numerosas técnicas de "mezcla" evitaban a los estudiantes estar demasiado preparados durante tal ejercicio, sabiendo estar próximos a hacer un ejercicio, o divisando los grupos de tal manera que todos estaban implicados, sin un foco demasiado pronunciado sobre un solo individuo. Eso creaba una dinámica de grupo extremadamente fluida, impidiendo a los "líderes naturales" hacerse, muy a pesar suyo, con todo el espacio y de esa manera, favorecer la participación de individuos menos inclinados a participar. (AG-P-9) (57)

Tabla 57: La metodología.

Sobre la evaluación.

Evaluación creativa	La evaluación debe ser a imagen de mis talleres… es decir, "creativa". En canción, en dibujo, en escritura, en gesto… Con un "diario personal, abierto a la creación". La evaluación debe hacerse de manera "continua". A corto plazo, evalúo los aspectos racionales. A medio plazo, evalúo los aspectos psicomotores. A largo plazo, evalúo los aspectos emocionales. No privilegio la evaluación única. Propongo la evaluación "compartida". Auto evaluación. Evaluación por el grupo. Evaluación del profesor. (G-30) (58)

Tabla 58: La evaluación.

10.6. LAS OTRAS MIRADAS.

Georges Laferrière y España: la importancia de nombrar.

En el año 1991 Georges Laferrière llega a España, concretamente a Valencia. Su llegada se debe al azar que lo ha llevado a visitar y estar en tantos lugares.

En Valencia encuentra un nutrido e importante grupo de personas vinculadas con la Universidad, el arte y la educación, entre los que cabe destacar: Tomás Motos, Toni Navarro, Xema Palanca, Toni Tordera, Amparo Alabau, y otras personas representativas. Posteriormente, de la mano de Josep M. Font, llega a Barcelona y, juntos, organizan un postgrado pionero, en la Universitat Ramon Llull, de Teatro Social.

Con alguna de estas personas he tenido la posibilidad de hablar en diversas ocasiones, hicimos un grupo de discusión en Valencia y otro en Barcelona. Dialogamos sobre arte, sobre universidad, sobre educación. Pero, en este apartado, lo que me interesa destacar es el impacto que tuvo Georges aquí, en España, y lo relaciono principalmente con "la importancia de nombrar". En este sentido manifestaba Xema Palanca:

> 27: Y a ese nivel hay un montón de experiencias muy interesantes, pero muy, muy interesantes, que no tienen nombre. Eran innombrables porque no se podían calificar de ninguna manera. Sus responsables eran personajes extraños que juntaban arte y pedagogía, y que, por ejemplo, en vez de dar clase de literatura hacían títeres para enseñar la gramática generativa y cosas de ese tipo.
>
> 42: Existen esas personas que trabajan en el arte y la educación, no sé si en la universidad, pero sí en los colegios e institutos, e insisto, con experiencias enriquecedoras y sorprendentes, pero no sabíamos como llamarlas.

En este sentido, el conceptualizar y determinar la figura del artista-pedagogo fue de máxima oportunidad y utilidad:

> 27: Tuvo que venir una persona como Georges e inventarse el término artista-pedagogo para poder bautizarlos y hacerlos visibles. Eso lo ha hecho presentes, nombrables, que no sea gente aparte.

Y a través de esto, las apartan del mundo de la "extrañeza" otorgándoles un lugar:

> 42: La figura del artista pedagogo aparta a estas personas del mundo de la extrañeza y les da un reconocimiento que no tenían.

Ya que desde el construccionismo más radical, nada es si no se nombra:

> 91: lo más interesante del artista pedagogo, es que da nombre a una realidad que hasta el momento no era reconocida. Si se nombra una cosa, esa cosa existe.

Y, por ello, hablan metafóricamente de un bautizo:

> 91: Esta es la auténtica importancia de haber sido bautizados. Y ha sido bautizada mucha gente.

Otro aspecto que se destaca, es la accesibilidad del discurso. Este importante aspecto propicia un contacto fluido, cómodo a unos conceptos que podrían ser bastantes difíciles, como dice Tomás M.:

> 53: Pero yo lo que he visto en Georges y que podría explicar su impacto y éxito en España es que ha sabido verbalizar con fórmulas muy sencillas las ideas básicas sobre la educación entendida como arte.
>
> 53: esos conceptos que son tan sencillos tienen mucha enjundia detrás y la virtud de Georges ha sido saber diseminarlos y divulgarlos.

La mirada Koldo Vío desde la Educación Social.

Recojo aquí la mirada de Koldobika Gotzon Vío en "*De la educación social hacia la expresión: Un camino con más de dos direcciones*" donde manifiesta el enriquecimiento que le supuso trabajar el descubrimiento del mundo de la expresión y su trabajo con Laferrière:

> "Hace unos siete años me encontraba muy lejos del mundo de la expresión. Por aquellos tiempos me consideraba y me definía como un "Educador Social". Después de haber pasado por hogares funcionales trabajaba entonces como animador sociocultural en un barrio de Bilbo, eso sí, desde y en un proyecto de prevención de las drogodependencias. Era un mo-

mento muy interesante para la educación social: tiempo de definición. En la universidad nacía como una nueva carrera, y campos que hasta entonces casi siempre habían estado considerados como distintos entraban y se enriquecían en un único camino. Estos eran: el Educador Especializado en Marginación, el Animador Sociocultural, el Animador Sociolaboral y el Educador de Adultos.

Y así, en medio de este movimiento, y siendo miembro activo del asociacionismo profesional, tenía un vivo sentimiento por la profesión. Fue entonces cuando un poco "empujado" me acerque al mundo de la Expresión… iba en busca de aquel lejano Teatro que me gustaba… mira dónde voy y me encuentro con un mundo mucho más amplio, y sin saberlo, estaba en el comienzo de una relación de amor. Hoy mis latidos enamorados están ya por encima de lo que la expresión le es a la educación, pero en esos momentos de naciente sentimiento era lo único que tenía importancia.

Porque fue así: encontré tantas cosas valiosas para la educación social… El primer descubrimiento me esperaba en la propia pedagogía de la Expresión. Un gran tesoro, tan cercano y tan pocas veces vivenciado, lo que alguien llamó más tarde el "calidoscopio". De la mano de Georges Laferrière interiorizábamos un muy importante principio de la Expresión: cada persona tiene una percepción distinta y sobre ella construye sus respuestas, sus creaciones, también muy diferentes. Y en medio de esta diversidad no hay una repuesta única que sea la válida, sino que en la propia diversidad está la riqueza. Y esta verdad tan importante para la Expresión nos es muy valiosa en Educación Social. En este espacio educativo se trabaja con lo que se considera "marginal", "diferente", "fuera de los límites"... Pero por supuesto, esta diferencia no es una "deformación", sino un punto de partida para poder seguir creciendo. Teniendo este mensaje interiorizado nos puede ser más fácil evitar que la diferencia de cada persona no sea engullida por la norma social, en busca de un equilibrio en la tensión entre cada individuo con la sociedad. Que todas las personas puedan ser actores en el proceso social y no meros seguidores mudos.

Georges nos acercó otro principio muy valioso el llamado "N+1". Nuestro modo de trabajar no será matemático (1+1=2), sino sumar lo desconocido, buscando lo nuevo. Para conseguirlo contamos con la metodología de lo indirecto: el camino más corto para llegar a un objetivo es andar dando vueltas, ir a la deriva, por nuevos espacios, vivenciando cálidas experiencias de la mano de la anécdota y la sorpresa, po-

niendo en juego la relación educativa sobre situaciones enraizadas en las necesidades e intereses de los propios participantes... Y de nuevo un planteamiento totalmente a propósito para la Educación Social. Un nuevo método para trabajar con la gente que ya se ha caído de los caminos tradicionales, donde ahora el camino no está prefijado, es un camino de búsqueda para que cada participante encuentre el suyo propio. Tantas veces la claridad del sendero no nos deja gozar de la hermosura del bosque que nos rodea, igual nos perderíamos entre los árboles…

En aquellos primeros pasos también conocimos las variables de la expresión: la persona, el espacio, el tiempo, el contenido y el imprevisto. Estos también condicionan la Educación. Y A mi me pareció que la improvisación tiene un gran interés, de nuevo, mirando a mi trabajo educativo, donde tantas veces no sabemos qué ocurrirá y/o por dónde irá. Así comencé un largo viaje por la improvisación. ¡Sí que ha sido un largo viaje!: me llevaría a los escenarios y a escribir un libro… ¿Entonces qué encontré para mi trabajo? Pues entre otras y sobre todo lo más destacable son: la escucha y la fluidez, con su importancia para dar rápidas y adecuadas respuestas. Y para conseguir estos aspectos a la vez se trabajan los también muy importantes y básicos: confianza, observación, concentración, imaginación y creatividad. Pero bueno, esto no es que sea un tesoro nuevo… en el mundo de la dinámica de grupos ya nos eran bastante conocidos. Pero en las técnicas de improvisación aparecen abundantes e interesantes opciones para entrenarnos. Surge la posibilidad de entender las técnicas de improvisación como magnífico entrenamiento en la formación del Educador. Entre las que exploramos dos muy interesantes son: el Match de Improvisación y el Clown. La primera también nos resultó muy adecuada para el trabajo de la dinámica del grupo de participantes. La mayoría de los participantes en las experiencias llevadas adelante ampliaron sus capacidades de expresión, encuentro y a la vez ver que se es capaz de exteriorizar, y a través de un buen ambiente de grupo. Este ambiente ya nos resultaba muy interesante cara a otras actividades. Pero lo más importante es que las capacidades de expresión que iban encontrando nos abrieron adecuadas e interesantes puertas a sus mundos interiores. Y con las puertas ahora abiertas también tuvimos la posibilidad de trabajar ahí adentro… este sí que es un tesoro para un Educador, ya que nuestros "marginales" participantes suelen guardar ese mundo interior tan cerrado. Sobre este tema habremos de volver a hablar más ampliamente: la improvisación como metodología educativa. "

La mirada de Josep Mª Font desde el Teatro Social.

Josep Maria Font es un hombre de teatro. Maestro, pedagogo, actor y director de teatro, fue el creador del Postgrado de Teatro Social de la Fundación Pere Tarrés (Universitat Ramon Llull) que organizó junto a Georges Laferrière. Josep Mª fue alumno de Georges, posteriormente amigo y compañero y, en primera persona, relata sus impresiones:

> "La imatge que el pedagog Laferrière em genera és la d'una persona que creu fidelment en allò que fa, una vida al servei de l'educació des del teatre, que ve marcada per un criteri personal d'entrega al fet educatiu i al fet teatral, i que ha sabut esborrar les fronteres que limitaven amb dues realitats per fer-ne una de sola.
>
> Laferrière amb el seu treball des de la pràctica i la seva reflexió teòrica en vers a aquesta pràctica ens demostra que allò que ell fa ho fa des de les 3C: el cos, cor i el cervell; i allò en que creu i treballa esdevé una acció homogènia que implica moltes variables, que ell sap incloure perfectament en el fet educatiu i utilitzar com eines claus en la seva metodologia d'artista-pedagog.
>
> Parlar de Georges no m'és difícil, tot i que la nostra relació va néixer simplement com professor i alumne, el temps i el compartir projectes professionals i moments personals fa que la seva persona no m'hagi estat llunyana.
>
> Vaig conèixer al Sr Georges Laferrière a la dècada dels 90 dins el marc de l'escola d'expressió d'estiu a Granada organitzada per PROEXDRA. Ell impartia classes intensives un cap de setmana i jo no vaig poder accedir a ser alumne seu, però si que en aquella escola d'estiu vaig compartir taller i vivències amb alguns del que havien estat alumnes d'ell durant aquells dies i em vaig quedar impactat de la petjada que els deixava.
>
> Va ser un any després que a l'escola d'estiu que organitzava la Fundació EDE a Bilbao, vaig poder ser alumne d'ell dins el camp de la pedagogia de l'expressió. Entrar en contacte amb el seu mètode de treball, la seva pedagogia personal i el seu criteri d'aplicació va ser tot un encert, connectava perfectament amb els meus criteris de treball des de l'expressió, donava respostes a moltes de les meves necessitats dins el camp socioeducatiu, però sobre tot em va permetre situar-me en un pla molt elaborat que em donava eines pel meu treball

professional quotidià amb els meus alumnes i m'obria mires vers la meva recerca personal.

D'aquí va sorgir la necessitat de convidar-lo a venir a Barcelona i varem plantejar una formació intensiva dels professors de l'Institut de Formació de la Fundació Pere Tarrés, i en especial pels professors de Departament d'expressió i Animació del que sóc de Cap de Departament.

Des d'aquest punt de trobada professional, noves estades conjuntes a Bilbao tant com alumne seu com a professor dins l'Escola d'Estiu de la Fundació EDE, varen obrir una relació professional i personal que ens va dur a convidar-lo a formar part de l'Equip de professors i com a Co-director del Postgrau de Teatre Social que des de les EUTSES Fundació Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull de Barcelona estàvem organitzant.

La relació es va ampliar amb la participació conjunta dins l'organització RADE·3 de teatre i educació, on ell formava part de l'associació AVEC de Valencia. Varem poder gaudir i participar de diferents trobades, debats i tallers.

El postgrau de Teatre Social va generar la possibilitat d'un treball conjunt amb ell i altres especialistes del teatre com a eina d'intervenció socioeducativa. Va ser en el seu moment una figura clau per poder-lo consolidar i evolucionar.

M'agradaria remarcar el fet que compartim amb Georges aquesta visió del teatre com a eina d'intervenció socioeducativa sempre des d'un camp educatiu; el teatre social pot tenir diferents funcions i objectius però l'acció educativa i de transformació del col·lectiu en un sentit pedagògic de la conceptualització són claus en aquest projecte universitari.

Amb el temps he pogut copsar, fer recerca i evolucionar procediments i tècniques d'intervenció des del teatre que ben segur sense la pedagogia de Laferrière no hagués entès o segurament hagués tardat en poder conèixer o descobrir.

La seva idea d'artista-pedagog em porta a una manera d'entendre l'acció educativa des del teatre, t'obre mires i no es tanca com un procediment hermètic, sinó que et facilita en cada cas la recerca de l'acció més adient i t'obre perspectives per poder evolucionar des de la realitat i les necessitats del grup sobre el que s'intervé. És una manera de treballar que et permet ser conscient del treball individual i col·lectiu, que et genera recursos per saber integrar a les persones i els fets que l'envolten, sempre sense perdre la dimensió lúdica de

l'acció i la sorpresa com element de motivació, des d'aquesta intervenció que ell basa en "la mezcla" i el mestissatge com a eines clau per l'artista-pedagog, mestissatge de: espai, temps, energia, persones, motivacions, elements...

La seva proposta esdevé una pedagogia significativa que no et deixa indiferent, treballa amb tot el que tu pots donar i ho integrarà de manera lúdica i indirecta al grup. En tot moment et fa sentir partícip de l'acció del grup, no ets un anònim, et sent base del treball col·lectiu i indispensable, però alhora et fa adonar-te de las variants que intervenen en tota acció educativa i en tota acció de vida.

Georges Laferrière és un pedagog que com a docent utilitza tota la seducció del l'actor i la tècnica teatral i et fa sentir en les seves classes des del primer moment còmode, activament proper a ell, sap jugar al fet educatiu de manera implícita i gens anònima; tu tens presencia real i prens conscients decisions en l'acció del grup... "la mezcla" de tots els elements que configuren l'espai educatiu entren en consonància amb tot allò que ja portem com a persones en la nostra motxilla de vida. Ell és un veritable exemple de la seva pedagogia i metodologia de treball és un veritable artista-pedagog i et fa present en tot moment en el joc de sensacions, emocions, expressions i activitat que et genera, sap implicar-te i fer-te reaccionar.

La seva didàctica no es tanca i ens permet evolucionar a tots des d'ella i des de la seva aplicació. Diria que es una manera plana i real d'entendre l'educació, una manera de fer que respectant la teva individualitat sap aplicar-te en el joc del col·lectiu, que sempre té com a darrer objectiu el teu creixement com a persona, i fer-te partícip en tot moment del resultat del treball.

Una metodologia que genera en tot moment seguretat, respecte i confiança en tu mateix i en el grup, que et fa còmplice de tota acció i part ineludible del resultat des del el seu "n+1". En aquest sentit la llibertat que et genera aquesta dimensió del artista-pedagog et permet evolucionar pel teu conta, girar, sumar, modificar i créixer en un concepte i manera de fer que en els espais d'intervenció socioeducativa genera un ampli ventall de possibilitats i una manera de veure l'horitzó on el grup en que es vol intervenir pugui créixer per si sol.

Amb el temps i tant des de la distancia física com des de la discreció personal i professional, sé que Georges ha estat una

> persona clau en la meva evolució, un dels impulsors de la necessitat de la meva llicenciatura en pedagogia, i un mestre proper que m'ha permès reafirmar els meus propis criteris de treball des del teatre en el món educatiu i continuar treballant en aquest "aprendre a aprendre" bàsic en tota acció i procés educatiu de transformació de la societat.

La mirada de profesoras y profesores de Arte en Montreal.

Durante mi estancia en Montreal, tuve la ocasión de organizar un grupo de discusión con profesoras y profesores, compañeras y compañeros de Georges, de los ámbitos artísticos de teatro, música y danza vinculados con temas pedagógicos: Claude Dauphin (musicólogo y pedagogo, Profesor de música en la UQAM), Alain Fournier (profesor titular departamento de teatro UQAM), Sylvie Pinard (profesora titular departamento de danza UQAM), Marie Beaulieu (profesora titular departamento de danza UQAM).

De las muchas y valiosas aportaciones, que aparecen a lo largo de todo mi trabajo, destaco en este momento aquellas que significan una aportación o valoración directa sobre la persona de Georges o la figura del artista-pedagogo:

Aportación de la figura del artista-pedagogo	72: Y ese vínculo consigo mismo es el aporte más grande. Forzosamente se desarrolla de manera automática una práctica reflexiva desde un trabajo artístico, poco importa qué arte. Y eso va más lejos, porque en el deporte, donde hay un cierto aspecto de trabajo en equipo, ese trabajo en equipo se encuentra también en arte. Se reencuentra, pero cambian las reglas del juego ya que en el arte no existen, se reinventan cada vez. (21) 173: Él ha sabido, a pesar de todo lo que ha vivido en el seno de su propio departamento, mantener una convicción en cuanto al artista-pedagogo. (22)
Controversia sobre la figura	172: Georges, es una personalidad controvertida, es una persona a quien se ama o se detesta. (23) 174: Es más político como decano que como pedagogo. (24)
Georges docente	174: Georges es un profesor adorado por sus estudiantes porque es un hombre corporalmente comprometido cuando está en escena. (25)
George Decano	174: Como decano, ha sabido muy bien rodearse de personas de calidad, y pienso a menudo en el vicedecano de estudios. Ha sido Claude Dauphin quien ha sido esencial en la supervivencia de la facultad, seguido de Alain Fournier, que es parte de toda la investigación de creación; ha sabido rodearse de personas con ideas, de visionarios y que no tuvieran necesariamente que reforzar su propia visión, nos

	dejaba carta blanca para actuar. (26) 76: Se ha de destacar su seducción, la capacidad que tenía de convencer a otras y otros compañeros, y el encanto que tenía con los alumnos y alumnas. Pero también esa capacidad que le lleva a ser un buen gestor. Creo que sus procesos de seducción le han llevado a triunfar en espacios así, él está considerado un buen decano, una persona que unió grupos, que hizo proyectos, etc.

Tabla 59: La mirada del profesorado de Montreal.

La mirada poética de Pierre-Charles Milette.

Una de las interesantes actividades en las que pude participar durante mi estancia en Montreal, fue la organización de un debate, en el contexto de la asignatura impartida por Georges en la UQAM, didáctica del arte dramático. En dicho debate participaron Pierre-Charles Milette, actualmente dramaterapéuta, utilización del lenguaje dramático con fines terapéuticos y/o educativos y Yanik Comeau, actor y profesor en primaria y secundaria, Michel Paquin también actor y profesor en primaria y secundaria y el mismo Georges Laferrière. Todos ellos habían sido alumnos de Georges y todos ellos se dedican a temas relacionados con arte, educación e intervención.

Este debate se llevó a cabo la primera semana de octubre del 2005, a los pocos días Pierre-Charles remitía el siguiente escrito:

> Buenos días a todos; para seguir con nuestro reencuentro de la semana pasada, os tenía que comunicar lo que seguirá, porque os he encontrado "hermosos" y el papel que habéis escogido para desempeñar en esta sociedad no es el más fácil, ni el más considerado… No obstante… Os invito a intentar delimitar "quién" sois, como prácticos, pues el resto, todo el resto, seguirá de acuerdo con la persona que sois…
>
> "Vivir el fervor de las convicciones… es sobretodo aprender a vivir con las contradicciones".
>
> Esta frase fue escrita como comentario a propósito de uno de mis trabajos en base a la enseñanza del arte dramático. Es de 1995. Es de Georges. Aprender a vivir… Aprender a vivir con las contradicciones de la naturaleza humana. Esta frase está en el corazón de mi práctica. Como profesional y también como individuo. Se hace eco de tantos fenómenos de los cuales somos los testigos y los protagonistas; eso que llamamos

> "dualidad" parece estar en el origen mismo del principio de vida.
>
> Creo que el papel del artista es explorar y favorecer en el lugar del otro, la exploración de sus zonas de contrastes, esos polos que parecen irreconciliables y esos, simplemente porque existen, nos engloban, nos sobrepasan, nos agrupan. Y la pedagogía que acompaña esta búsqueda se encuentra entonces en las preguntas sin respuesta, en la tolerancia de lo intolerable… y en la dulce humildad del humor. Llegar a definirse en un infinito de posibles da tanta fuerza que las ecuaciones matemáticas aportan confianza, y de eso necesitamos tener.
>
> Permitid que os cite cierta reflexión de Carl Gustav Jung, pues sus trabajos están ciertamente en el origen de la inclusión de las artes en las diversas aproximaciones terapéuticas utilizadas en nuestros días. Escribió esto poco tiempo antes de su muerte, a la edad de 85 años, en 1961:
>
> "Dicen que soy sabio, pero no lo puedo aceptar… Estoy asombrado, decepcionado, contento de mí; estoy angustiado, deprimido y encantado; soy todo eso a la vez y no puedo realizar la suma… No hay nada de lo que esté seguro. Lo que dijo Lao-Tse «todos tienen certezas, yo sólo estoy en la oscuridad», yo lo experimento en mi vejez. El mundo en el cual nace el hombre es un mundo brutal y cruel, y al mismo tiempo de una divina belleza. ¿La vida tiene sentido o no lo tiene? Probablemente una y otra de las dos proposiciones son verdaderas". (Jung, 1961).
>
> Ahí está. Creo que los jóvenes, como los demás, necesitan un espacio para poner en común esas cuestiones… con el fin de aprender a… ¡a vivir!
>
> Gracias por haberme escuchado y a Georges, por haberme leído. Y os tengo que decir que le debo mucho, por haberme ayudado a "encauzar" el flujo de mis contradicciones… Entonces, mientras él está todavía aquí, sacad provecho de este otro sabio, también él lleno de contradicciones, ¡está ante vosotros!
>
> Un placer, Pierre-Charles.

Las aportaciones de los/las profesionales que hablan en los apartados anteriores son interesantes en aquellos aspectos relacionados con el impacto de Georges Laferrière en su entorno, desde diversas perspectivas. En España tuvo el impacto del descubrimiento, de la novedad, que se encajaba con experiencias significativas que eran llevadas a cabo en nuestro país, pero que no tenían

nombre. Por lo que el hecho de poder bautizar a esas personas como artistas-pedagogos fue muy importante.

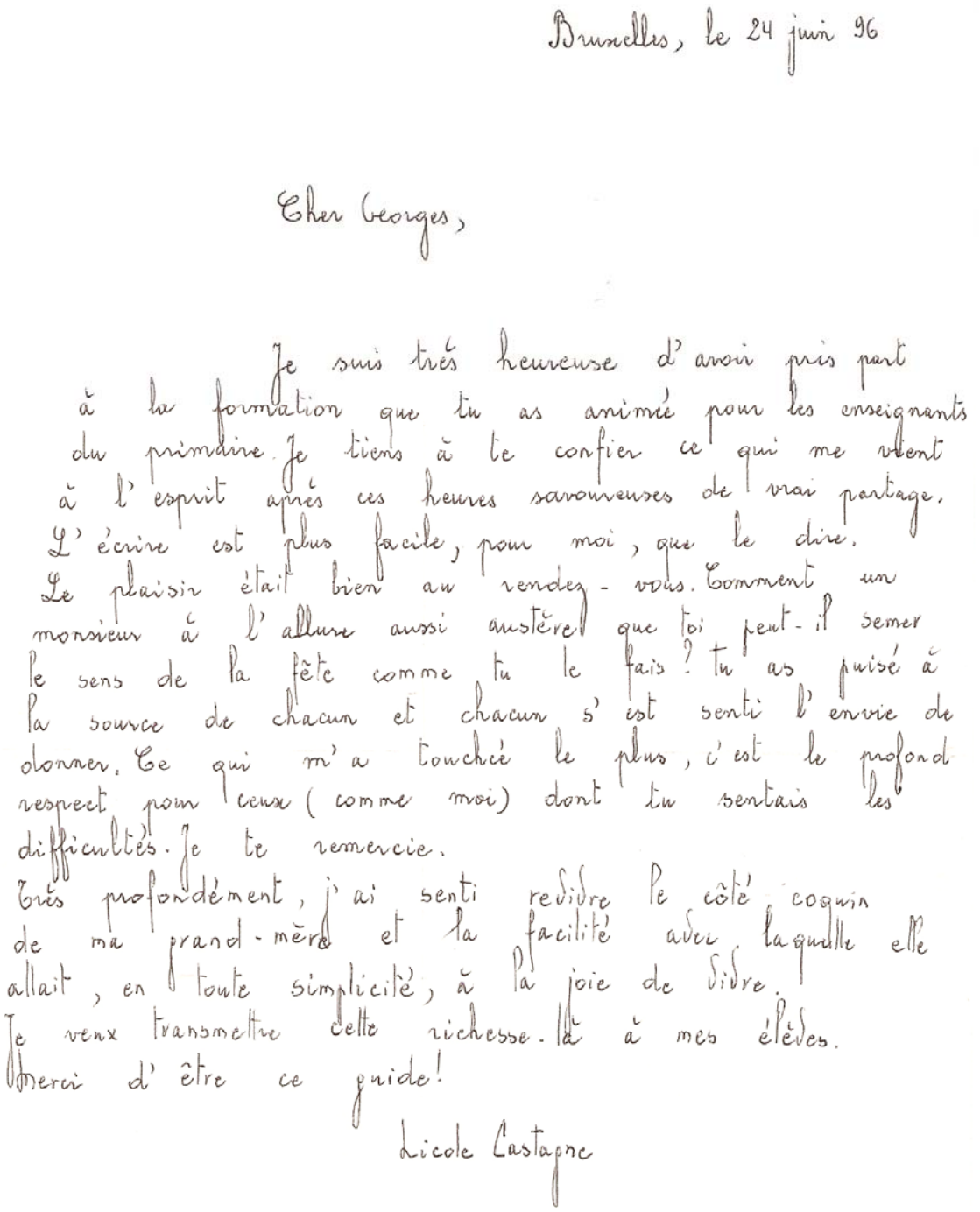
Los profesores y profesoras de Montreal, se refirieron más a su dimensión institucional, a su capacidad de liderar, de saber rodearse. Asimismo señalaron aquellas dificultades que podían surgir de las entrañas de su institución o departamento, que son invisibles para el resto.

Percepciones del alumnado.

> Esto me permite entonces consolidar lo que he dicho de Georges anteriormente, que ha sido un profesor competente, exigente, clarividente, receptivo, paciente. (AG-P-31).

Para el desarrollo del presente trabajo he recogido impresiones y percepciones de diversas personas que han participado con Georges Laferrière, en diversos lugares, momentos y contextos. Algunos actualmente profesionales, profesores o profesoras, terapeutas.

Uno de los primeros lugares a los que me aproximé fue a las sesiones de Georges en el postgrado de Teatro Social que realizaba en la Universidad Ramón Llull (Escuelas Universitarias de Educación Social y Trabajo Social – Fundación Pere Tarrés- de Barcelona). Ahí tuve la posibilidad de observar, estar, hablar con las y los participantes. Por otra parte, me parecen importantes, por otra parte, las aportaciones que recogen los dos siguientes escritos recopilados, entre toda la información, durante mi estancia en Montreal. Datan de 1996 y sus autoras son Nicole Castagne y Dominique Arman, maestras de primaria, participantes de unas acciones de formación realizadas por Georges ese año en Bruselas:



Bruxelles, le 24 juin 96

Cher Georges,

Je suis très heureuse d'avoir pris part à la formation que tu as animée pour les enseignants du primaire. Je tiens à te confier ce qui me vient à l'esprit après ces heures savoureuses de vrai partage. L'écrire est plus facile, pour moi, que le dire. Le plaisir était bien au rendez-vous. Comment un monsieur à l'allure aussi austère que toi peut-il semer le sens de la fête comme tu le fais ? Tu as puisé à la source de chacun et chacun s'est senti l'envie de donner. Ce qui m'a touchée le plus, c'est le profond respect pour ceux (comme moi) dont tu sentais les difficultés. Je te remercie.
Très profondément, j'ai senti revivre le côté coquin de ma grand-mère et la facilité avec laquelle elle allait, en toute simplicité, à la joie de vivre.
Je veux transmettre cette richesse-là à mes élèves.
Merci d'être ce guide!

Nicole Castagne

Ilustración 28: carta de Nicole a Georges.

Venu du Québec,
Venu de ce pays loin là-bas,
Un homme chaleureux
a, rien que pour nous,
déployé toute son énergie.
Son énergie ! Pourquoi ?
Pour réveiller en nous
le volcan sensoriel
artistique
émotionnel
relationnel
poétique
ludique
Qui sommeillait au fond de nous.
Plaisir des sens et des mots.
Mouvement des corps.
Pendant quelques heures,
Partage d'un bonheur réel.
Et puis ... toi là-bas, nous ici,
Chacun rentrera chez lui
Gonflé d'énergie.
De ton énergie.
Merci Georges

Dominique Simon
Bxl le 26 juin 96

Ilustración 29: carta de Dominique a Georges.

He elegido estas aportaciones ya que recogen aquellos aspectos que, para mí, son más representativos y que yo misma pude sentir al participar en un taller de Georges:

- Un profundo respeto y reconocimiento por el otro.
- Una importante función como facilitador de la situación.
- El reconocimiento a lo sensorial, lúdico, emocional, relacional y poético de la experiencia.

Además de las anteriores aportaciones, tuve la oportunidad de plantear diversas preguntas referidas a Georges, a la figura del artista pedagogo y, en general, la aportación del arte a la educación, que sintetizo en la siguiente manera:

Respeto	Yo sentía que él tenía un gran respeto por sus estudiantes. Creo que él sabía que yo era más viejo y más experimentado que la mayoría de sus estudiantes y no sólo me ha respetado siempre como artista y pedagogo, sino que incluso me ha citado como ejemplo. (AG-Y-7) (29)
Confianza	Estuve muy altivo hasta que él me pidió permiso para fotocopiar algunos de mis trabajos para mostrarlos como ejemplos a otros profesores o a sus otros estudiantes. Creo que teníamos una relación de confianza y he apreciado y respetado siempre sus enseñanzas. (AG-Y-8) (30) No he sentido jamás que Georges "dudara". Era y es siempre un hombre que inspira y respira confianza, una fe cierta en aquello que cree, con riesgo, seguro, de encontrarse a veces en el centro de confrontaciones difíciles que pueden ser al mismo tiempo ásperas y ofensivas. Un hombre de honor; esto podría dar la impresión de una "adulación", pero no, pienso verdaderamente lo que he escrito aquí. (AG-P-25) (31)
Espontaneidad-intuición	Georges ha dado siempre la impresión de ser espontáneo, vivo, instintivo. No obstante, con el retroceso, me doy cuenta de que su método de enseñanza era mucho más lógico, y organizado de lo que me parecía en aquella época. (AG-Y-10) (32)
Pedagogía-arte	Georges es desde luego un gran pedagogo, un maestro de la pedagogía, pero… creo que él es en primer lugar y ante todo un artista, un apasionado del arte dramático. Me acuerdo pues de alguien que no hacía las cosas como los demás, que no era tradicional. (AG-Y-12) (33) El equilibrio en el desequilibrio. Me explico: como artista se debe estar siempre en desequilibrio y en observación para estar en estado de creación. Como enseñante se debe tener un rigor, un "plan", una lógica pedagógica, la cual a veces (¡a menudo!) es llamada a derogar, pero… nos imponemos cargas a nosotros mismos y el medio nos impone también. Como artista y pedagogo, creo que falla ser a la vez alimentado con el plan creativo y artístico, mientras se encuentra una valoración en la transmisión de los conocimientos a

	los alumnos. (AG-Y-22) (34) Una capacidad de desarrollarse como pedagogo, como animador de grupo, como artista conduciendo la emergencia del sentido artístico de los alumnos… En este tipo de enseñanza, el profesor no tiene "mesa" detrás de la cual poder refugiarse. Está al mismo tiempo "en" su enseñanza, su practica y debe estar también en la periferia, en el exterior para jugar de manera correcta su "doble" papel, que Georges ha sabido muy bien circunscribir a lo largo de sus investigaciones sobre el fenómeno del "artista pedagogo", que es también el reflejo del distanciamiento, uno de los papeles más importantes de las artes en la comunidad humana. (AG-P-12) (35)
Aprecio-reconocimiento	Cuando quise encontrar a alguien que aceptara firmar el prefacio de uno de mis libros de cortas piezas de teatro, enseguida pensé en él. No solamente porque posea una notoriedad cierta que me podría ayudar a aumentar la credibilidad de mi obra, sino también porque sabía que él siempre había apreciado mi trabajo de artista-pedagogo. (AG-Y-15) (36) Cuando contacté con él, confieso que tenía un poco de miedo de que me hubiera olvidado, ya que no nos habíamos visto desde hacía muchos años y él había tenido tantos estudiantes y de hecho tantas cosas en su carrera después de que me enseñó a mí, pero… se acordó de mi enseguida y respondió a mi correo en menos de 24 horas, cosa que encontré fenomenal. (AG-Y-16) (37)
Modelaje	Creo que en educación, los profesores que tenemos en la universidad son como un padre para un hijo. Son modelos. A veces son modelos que deseamos emular, imitar, y otras veces nos demuestran eso que no deseamos llegar a ser. (AG-Y-17) (38)
La aportación del arte a la educación	Con el teatro (y el arte en general), se desarrolla de manera lúdica el sentido crítico, la capacidad de explicarse delante de un grupo, la imaginación, la creatividad… Se mejora nuestra interacción con nuestros semejantes, se desarrolla el sentido de las responsabilidades en el trabajo de grupo. Hay tantas cosas que el teatro (y las otras artes, pero sobretodo el teatro, creo) ayuda a desarrollar en el niño y el adolescente. ¡Y a menudo el alumno ni se da cuenta! Aprende sutilmente, sin dolor. (AG-Y-20) (39)
Implicación y reflexión	La pedagogía utilizada por Georges se desmarca de la de otros profesores con más de un título. De entrada, el nivel de exigencia y de implicación del estudiante se solicitaba de diferentes maneras: por ejemplo, se proponía todas las semanas que redactaran reflexiones personales. Estas reflexiones, sobre temas muy diversos favorecían una búsqueda interior sobre el sentido mismo del acto y del arte de enseñar. La obertura de temas permitía al individuo distinguirse, apropiarse de su propio trayecto de aprendizaje, y la puesta en común de algunas de esas reflexiones, que eran leídas ante la clase, eran ocasiones de ricas discusiones sobre los fundamentos de lo que es el teatro, más allá de su aplicación pedagógica en un sistema de enseñanza dado. (AG-Y-5) (40) Sinceramente, había muy pocos profesores preocupados por ese punto de hacernos conscientes de los múltiples niveles implicados en el hecho de "hacer" y "hacer hacer" teatro, o, en este caso, arte dramático. Toda la carga filosófica que conlleva una actividad así, nos era constantemente recordada por los comentarios de Georges sobre los numerosos tipos de ejercicios propuestos, pues todos los estudiantes debían participar, y luego aportar sus propias dimensiones al espacio colectivo. (AG-P-9) (41)
Equilibrio didácti-	El equilibrio entre el lado dialéctico-didáctico y el experimental del

co/dialéctico	proceso era sistemáticamente mantenido de tal manera que la clase se transformaba en una especie de laboratorio donde éramos a la vez los sujetos de la experiencia y los que aplicábamos las medidas operativas; a la vez sujetos y objetos, reflejando así un componente fundamental y esencial del papel del arte y de la participación en él. (AG-Y-7) (42)
Catalización	El lugar de Georges como verdadero catalizador de esos diferentes aspectos en la enseñanza del arte dramático me parece, a mí, único y su contribución, esencial. Aún hoy, después de tantos años, utilizo todavía alguna de sus frases, palabras, técnicas, pues, límpidas, son comprendidas por cualquier individuo en situación de "creación", sea en el seno de una clase, de un grupo de jóvenes o de adultos. (AG-Y-15) (43)
Algunas dificultades	Lo subrayo porque, a veces, los profesores tienen necesidad de tener un contacto "extra-muros" para sentirse apreciados por los estudiantes. Estoy convencido de que Georges no tenía ninguna necesidad de esa válvula. Pero recuerdo haberme sentido un "aliado" de Georges en circunstancias difíciles donde sus demandas, consideradas como demasiado grandes por otros estudiantes, eran discutidas de manera vehemente. (AG-Y-20) (44) En esos momentos difíciles, jamás vi ni oí a Georges mostrarse impaciente o responder inmediatamente en los mismos términos a los verdaderos ataques de los que era objeto como "maestro", o profesor. Tal como lo he mencionado en otra respuesta, algunos estudiantes no "daban ni un clavo" con la dimensión filosófica ni tampoco, hablando con propiedad, pedagógica inherente al curso, querían ideas de talleres y de útiles de gestión de clases… (AG-Y-21) (45)

Tabla 60: El artista-pedagogo visto por el alumnado.

10.7. A modo de síntesis.

El presente caso lo he estructurado en dimensiones, todas ellas íntimamente relacionadas, con la finalidad de facilitar la lectura.

En un primer momento la dimensión contextual-biográfica refleja el entorno donde nace y se gesta la figura de Georges Laferrière: el contexto socio-histórico de Quebec y la Facultad de Arte de la UQAM a través de los aspectos académicos e institucionales de primer orden. Cabe destacar, dos aspectos relacionados:

- La institución de la figura del artista-pedagogo en la Facultad de Arte de la UQAM. Esta figura está representada, principalmente, por personas que tienen formación en arte (arte dramático en nuestro caso) y en pedagogía. Esta configuración responde, al mismo tiempo, a una especialidad impartida en la misma facultad (Pedagogía del arte) y que está destinada a especialistas que impartirán contenidos artísticos en escuelas de primaria y secundaria.

- Por otra parte, las características de la formación del profesorado que a través de diversos autores (Gauthier 1997, 2004; Laferrière 1997,2001; Lang 1999) son establecidas por el Ministerio de Educación del Québec. En este sentido, se reconoce:

    - La práctica docente como una práctica compleja donde son habituales los fenómenos de incertidumbre y la linealidad.

    - Que parte de una perspectiva construccionista que substituye la normatividad.

    - La pérdida del monopolio de la psicología como referencia única a favor de ópticas multidisciplinarias.

    - La limitación de los aspectos técnicos y la mayor importancia de las variables contextuales de la docencia.

    - La necesidad de profesionales cultos (acercamiento cultural a la docencia).

En el segundo apartado considero la dimensión pedagógica basándome en la figura y aportación de Georges Laferrière. Se relaciona así pedagogía y arte. Determina que artistas y profesores pueden poseer características comunes. Laferrière (1997b):

- Los dos enseñan y hablan de lo que aman con pasión.
- Transmiten su saber y su saber hacer con rigor y flexibilidad.
- Permiten la apertura a la marginalidad y a la creatividad con todo fervor de sus convicciones.
- Componen con las personas y con los acontecimientos según diversas situaciones. Improvisación teatral y pedagógica.
- Aprenden mutuamente un saber-ser.

Siguiendo la figura de Georges Laferrière, tras la concreción de objetivos y metodologías, se configura al artista-pedagogo como un constructor de situaciones educativas y artísticas que tienen como finalidad potenciar el crecimiento de las personas, estimular su desarrollo creativo, en la búsqueda de un bien colectivo. Es decir, se configura una pedagogía creativa partiendo de la situación didáctica. En situación didáctica se identifican como claves la percepción, la confianza, la imaginación y las características propias de la situación como posibilitadoras. Asimismo, los elementos con los que se cuenta son: El espacio, el tiempo, la energía, los personajes, el motivo y los accesorios.

Para el desarrollo pedagógico se parte de una inversión de las lógicas (metáfora de las cuatro "C"):

- Primero, con los reflejos orgánicos, es decir, el cuerpo dotado de sentidos (la fuente primera del aprendizaje). (Cuerpo).
- Para continuar, después, con los reflejos intuitivos, es decir, el corazón en sentido figurado, bajo la influencia de las emociones y los sentimientos (la fuente sensible de la creación). (Corazón).
- Para, posteriormente, impactar en los reflejos racionales, es decir, la razón, bajo la influencia de las palabras, los textos y las fuentes intelectuales de la investigación artística. (Cerebro)

- Finalmente, todo el aprendizaje, tiene su relación e influencia en la última C: el contexto y la cultura.

Todo ello a través de la utilización de la mezcla y múltiples lenguajes.

En la dimensión técnica, se revisan aquellos aspectos relacionados con el teatro, la dramatización y la educación y se profundiza en la improvisación pedagógica y teatral y el match de improvisación, las características generales son:

- Aprender a dosificar el saber, el saber hacer y el saber ser.
- Saber utilizar la flexibilidad y el rigor en el juego y en el trabajo/de acuerdo con las convicciones personales.
- Saber integrar las personas y los sucesos.
- Tener confianza en sí mismo y en los otros.
- Ser consciente del trabajo individual y del trabajo colectivo.
- Tener capacidad de concentrarse en un rol o en una situación.

En la dimensión teórica se establecen relaciones entre la figura del artista-pedagogo propuesta por Laferrière y los principios teóricos rectores. Se determina que la figura habla del protagonismo del sujeto y que está muy imbricado con la actual perspectiva postmoderna ya que habla de pasión, habla de flexibilidad, habla de creatividad, habla de marginalidad, habla de autonomía, habla de comunicación, habla de componer con las personas, -personalización-, habla de dar la voz y habla de un cierto hedonismo. Y este conjunto siempre relacionado con un carácter ético constructivo que busca el bien social. Parte de una concepción personalista donde el sujeto es el protagonista y el motor que lo mueve es el deseo y el placer, estar bien y hacer el bien.

- En este sentido, aparece la dimensión del cuidado como parte importante que se genera en la interacción y el crecimiento colaborativo (individual/colectivo). Laferrière lo llama "Ayúdame que te ayudaré a ayudarte". Se basa en el respeto, el diálogo y la construcción de significados compartidos.

- El placer y lo lúdico como aspectos claves del éxito de la situación educativa.

- La capacidad generativa de esta perspectiva (la mirada apreciativa) que tiene como punto de encuentro el construccionismo, los procesos complejos (auto-organización, generación múltiple de alternativas) a través de la intersubjetividad, centrado en un paradigma estético basado en la creación y las proactividad de las personas. Sus características son:

    - La seducción y la discursividad corporal.

    - La emotividad y el deseo.

    - La imaginación dramática y la complejidad.

  La complejidad de la figura queda reflejada en el siguiente cuadro:

Aspectos clave del artista-pedagogo:
- Aprendizaje corporal, inversión de las lógicas: cuerpo, corazón, cerebro y contexto
- Imaginación dramática
- Mezcla e hibridación
- Placer, emoción, ternura en la educación
- Capital libidinal

Consideraciones sobre el modelo:
- Personalismo: Sitúa al sujeto y la libertad individual como centro del desarrollo
- Modelo eco-sistémico, que busca la formación global y el bien social, de interrelación psicosocial.
- Filosofía del proceso y trabajo a partir de la complejidad y el deseo
- Carácter ético-constructivo
- Basado en la sociedad mestiza y la mezcla
- Transdisciplinariedad

Cuadro 14: características clave del artista-pedagogo en G. Laferrière.

En el apartado que trato la identidad docente y las configuraciones didácticas se intenta buscar aquellas características que a través del desarrollo profesional y personal de la figura del artista-pedagogo en Georges Laferrière emergen de su práctica.

SOBRE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA	SOBRE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA	
Respeto Intuición Relación amorosa	Sorpresa Incertidumbre Equilibrio/desequilibrio Mezcla	
SOBRE LA PLANIFICACIÓN	**SOBRE LA METODOLOGÍA**	**SOBRE LA EVALUACIÓN**
Pensamiento previo Desplanificación	Perplejidad Corporalidad Improvisación Implicación Reflexión Sorpresa Mezcla	Evaluación creativa

Cuadro 14: síntesis configuraciones didácticas en G. Laferrière.

Finalmente, se incluyen las miradas de alumnos y alumnas, ex -alumnos, compañeros y compañeras de trabajo y otros profesionales con la intención de poder calibrar el impacto e incluir otras voces.

Un relato de Georges para concluir.

"Ya que el sueño no es sino una realidad inacabada y la realidad un sueño por venir, he decidido dejar, a modo de comentario final, este pequeño diálogo entre dos personas a la búsqueda de respuestas soñadas pero que se apoyan en la realidad.

A) ¿Qué quieres?

B) ¡Aprender!

A) ¿Aprender qué?

B) ¡La vida!

A) ¡Pero, la vida está en ti!

B) ¡Lo sé, pero quiero comprender!

A) Entonces, escúchate y mira a tu alrededor, comprenderás que nada puede vivir sin tu presencia, de modo que si dejas de vivir… ¡la vida cesa en el mismo instante!

B) ¡No comprendo!

A) Tú eres la vida, la vida está en ti y no en nada exterior. ¡La vida como tal no existe! Mi vida es diferente de la tuya y nuestras vidas son comunes solamente en el instante de nuestros encuentros...

B) Entonces, ¿yo vivo en una vida distinta a la tuya?

A) ¡Sí Y no! Porque actualmente mi vida es la tuya. Se te ha dejado entrar en la mía.

B) ¡Entonces enséñame cómo vivir!

A) A la medida de tus sueños, de tus ambiciones y de tus excesos. ¡Si no puedes osar ser todo eso, la vida pasará sin ti!

B) ¿Cómo puede pasar sin mí, si está en mí?

A) ¡Porque la habrás dejado salir y pasar a tu lado!

B) ¡No comprendo!

A) ¡Es inútil intentar comprenderlo, déjate vivir e impregnar por las cosas de la vida!

B) ¿Las cosas de la vida?

A) Si, el amor, el arte, la cultura, la religión, la historia, la filosofía, la ciencia...

B) ¡Oh! ¡Es demasiado complicado!

A) Es muy simple en realidad. Porque, como decía Camus: "Hay un tiempo para vivir y un tiempo para mostrar la vida". No intentes mostrar antes de haber vivido.

B) Entonces, según tú, ¿no existo todavía?

A) Apenas acabes de nacer querrás escribir tus memorias. Date cuenta que sabrás ser real el día que consigas respirar el aire de la mañana, aprovechar la sopa del día, lavar el sudor de tu jornada y, cuando te acuestes en tu cama calentita por la noche, dirás, ¡qué día tan espléndido!

B) ¿Sólo entonces viviré?

A) ¡Sí, porque habrás comprendido que para vivir hay que ser y no existir! ¡No te contentes con lo cotidiano sino movilízalo! ¡La vida está en ti! ¡Aprende a dominarla y no a la inversa! ¡Date cuenta de que posees en ti lo mejor y lo peor y que tu suerte en la vida sólo depende de ti!

B) ¡Todo eso me parece muy complicado!

A) Porque tú lo complicas. ¡La vida es sencilla en cualquier caso!

B) ¿Lo crees de veras? Entonces, ¡explícame!

A) ¡No puedo hacer nada por ti!

B) ¿Y tú te consideras profesor?

A) ¡Enseñar es solamente aprender sobre uno mismo! Los demás son sólo testigos de lo que yo soy. Y si quieren participar en mi vida, ¡sólo yo puedo permitírselo!

B) Después de todo, ¿enseñar va a ser un acto de egoísmo?

A) En absoluto. Yo diría más, enseñar es un acto de fe pública donde muestro el fervor de mis convicciones. Y eso, con el mayor rigor y flexibilidad, porque tengo que combinar la gente y los acontecimientos. ¡Y espero, evidentemente, que sin demasiadas contradicciones conmigo mismo!

B) ¡Entonces, la vida puede ser doble!

A) Exactamente. Está lo que soy y está lo que creo ser, lo que la gente ve y oye de mí para después decir quién soy. ¿Qué más quieres?

B) Nada. ¡Solamente vivir simplemente y me parece muy difícil!

A) Así... hay momentos maravillosos en la vida que nos llegan así... simplemente, con toda sencillez. ¡Pasan como nosotros por la vida! Instantes fugaces pero que nos impregnan. Si... hay momentos en la vida que se deben saborear y es obligado recopilarlos.

(Laferrière, 2000:115-117).

10.8. Algunas imágenes.

Ilustración 30: Georges Laferrière, Carme Aymerich y Tomás Motos.

Ilustración 31: Clase de expresión.

Ilustración 32: Sesión en el Institut del Teatre de Barcelona.

Ilustración 33: Georges tras una sesión con niños/as de primaria.

Ilustración 34: Clase de Georges en la UQAM.

IV PARTE – CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.

11. REFLEXIONES FINALES.

Hace unos años cuando me acerqué ingenuamente a la pedagogía artística a través de las figuras del profesorado-artista, no podía imaginarme la singularidad y dificultad que entrañaría hacerlo. Rápidamente descubrí que para seguir esta ruta no había brújula en el mercado, ni libros en la biblioteca, ni suficientes recetas médicas de complejos vitamínicos. Estaba repleta de sutilezas, experiencias, creencias y conceptos no recogidos explícitamente en ninguna línea de pensamiento; atravesaba diversas disciplinas y las fundía; representaba momentos históricos y los reinventaba; bebía de las fuentes del placer y la transgresión; suponía una manera de estar en el mundo que se demostraba con los actos; subyacía un pensamiento político y social.

Una de mis primeras intenciones era desmitificar la idea de que la pedagogía, o docencia artística, se enmarcaba en el contexto del proceso enseñanza/aprendizaje de una disciplina o técnica artística. Creo que la pretensión de trascender esa simplificación que ha tenido éxito. Otra de mis intenciones iniciales era demostrar que no se trata de un terreno exclusivo de las personas que generalmente se clasifican como artistas. Y en este sentido, sirva como evidencia yo misma. Creo haber mostrado que se trata de una razón sensible y cultural y de una sensibilidad intelectual que trasciende cualquier cuestión instrumental.

Las cuestiones planteadas en la investigación han precisado de un acercamiento a la construcción colectiva, al imaginario instituyente. Mostrar las experiencias era 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?

Los elementos que emergen en el trabajo son complejos, heterogéneos y están interrelacionados presentando una forma de espiral. Una espiral que empaqueta, diría Wagensberg; y que es discontinua, avanza, asciende, vuelve atrás y acoge elementos nuevos. La composición conjunta de las partes, el diseño final y la relación teórico-práctica se convierten en una cartografía o coreografía plausible entre otras posibilidades. Y esa es otra primera conclusión. La forma final, la concreción del trabajo, nace tanto de ciertas habilidades de "condottie-

re" por parte de la persona que investiga como de la propia complejidad de los datos y del proceso investigación.

12. CONCLUSIONES.

Toda tesis doctoral es el resultado de tiempo y esfuerzo. En ocasiones también es el fruto de dudas y diálogos, de encuentros y desencuentros. Yo considero que en muchos aspectos es un proceso de maduración que acompaña el desarrollo del proceso de indagación.

Por una parte, la cuestión propiamente de investigar. Investigar en solitario es posiblemente la característica que mejor describe este período, al igual que el importante ejercicio de ordenar. Ordenarlo todo, empezando por las propias ideas, constituye un entrenamiento a profundidad.

Para mí, que trabajo en la universidad y que he participado y participo en investigaciones importantes e interesantes, la realización de esta tesis doctoral ha implicado muchas cosas y muchas dimensiones de mi vida tanto personal como profesional. Así, de modo esquemático puedo decir que ha supuesto:

- Investigar como proceso de maduración profesional.
    - Enfrentarse a los propios límites.
    - Dudar del conocimiento previos
    - Múltiples manera de trabajar la expresión de sí.

El proceso de maduración como investigadora viene determinado, en primer lugar, por el enfrentamiento con los propios límites. Este aspecto es clave debido a los temas de los que se ocupa mi trabajo. He abordado un tema -la pedagogía artística- de altísima complejidad para alguien que, como yo, es simplemente una docente universitaria. Esto ha supuesto, evidentemente, enfrentarme a mis límites de conocimientos y flexibilizarme -volverme contorsionista- ante otras maneras de hacer. Esta tesis también ha precisado de una búsqueda constante de las posibles maneras de reflejar el aprendizaje de un modo coherente y justo con la propuesta y con la finalidad del trabajo — es decir, con la demostración de mi competencia investigadora en un ejercicio académico-.

Otros aspectos destacables;

- Investigar como acto de constricción y paciencia.
    - Replantearme la propia práctica y el pensamiento.
    - Investigar como una aventura.

Una investigación es un proceso y no todos sus momentos son del todo explicables. La comprensión y la posibilidad de concreción son recursivas y es necesario pasar por diversos temas en distintas ocasiones, siempre desde un plano superior. Es este sentido, he precisado de paciencia conmigo misma y tiempo para la comprensión y para la posible escritura.

Parte del replanteamiento de la propia práctica, de una reflexión a lo que me es próximo, pero también se inicia con un deseo de aventura. Esta voluntad de aventurarse ha propiciado una intencional entrega al método de investigación -es decir, una atenta aceptación de los caminos que la propia indagación iba marcando-.

Posiblemente alguien opine que este trabajo es minoritario o marginal en el sentido de que representa a un colectivo menor y de que no responde a los intereses generales del profesorado. Y, en este punto, me queda mucho por decir; mucho que no queda explicitado en el casi millón de caracteres que compone mi tesis y que, espero, pueda llegar a verbalizar una vez dejen de hervir en mí las emociones y me descienda la adrenalina.

Por otra parte, como se ha visto durante el trabajo, son frecuentes las referencias al "arte de enseñar" de profesionales expertos en el manejo de situaciones de incertidumbre, indeterminación, singularidad y conflicto (Schön, 1992a). Al mismo tiempo en los profesores-artistas se reconoce un saber docente que incorpora pensamiento, estrategias y técnicas apropiadas. Una primera respuesta global a la cuestión de lo que sabe un profesor experto surgió con el paradigma del profesor reflexivo (Schön 1992) que afirma que "el proceso de reflexión en la acción (...) puede desarrollarse en una serie de momentos sutilmente combinados en una habilidosa práctica de enseñanza (Schön, 1992:83)[186].

[186] 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.

Creo que en este sentido, y por el aprendizaje resultante del presente trabajo, es necesario destacar aquellas dimensiones que considero de vital importancia:

- La reivindicación de la función social y de la responsabilidad intelectual del profesorado como agente social actuante/intelectual/cultural.
- La existencia de un cierto divorcio cultura/universidad. La cultura se ha convertido en un negocio más y la universidad se ha tecnificado.

Considero, desde mi punto de vista, que este trabajo añade un valor cultural y una dimensión humanista que en la actualidad son necesarios.

En este sentido, quiero retomar no sólo los objetivos sino también las reflexiones iniciales que aparecen a modo de introducción a este trabajo para presentar las siguientes conclusiones-reflexiones:

- Las instituciones son entramados de convenciones sociales, productos materiales y simbólicos de nuestra imaginación instituyente (Castoriadis) formados por personas que ocupan diversos lugares. Y la imaginación instituyente está siempre en acción. En este sentido, mi trabajo representa un acercamiento a un imaginario instituyente desde una perspectiva concreta de un colectivo docente.
- Representa una mirada al profesorado universitario partiendo de modelos clásicos para adentrarse en la figura del pedagogo-artista considerado en mi trabajo como intelectual-creador.
- Supone, desde el punto de vista personal y profesional, un acercamiento a la formación y visión social a través de discursos alternativos, no estandarizados ni generalizados, lo cual implica cierto riesgo en una investigación.
- Ningún discurso está libre de poder. Si bien al principio reflexionaba sobre la naturaleza reguladora propia de los discursos pedagógicos y sobre las posibilidades de emancipación o liberación, debo afirmar que la pedagogía artística se puede convertir en un régimen de verdad. Al igual que otras perspectivas, su potencia reguladora también vendrá determinada por el contexto de control y por las intenciones de su utilización.

Aunque justamente 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".

- Con respecto a la reflexión crítica iniciada en la introducción refiriéndome en ese momento a los diarios reflexivos y a la manera como estas prácticas modernas, según Foucault, resumen el poder disciplinario. En este sentido la persona se presta a facilitar su subjetivación mediante una forma de racionalidad que hace hincapié en la necesidad de abrirse por completo y es así como algo que puede ser profundamente educativo puede ser, al mismo tiempo, profundamente perverso. El trabajo con la subjetividad, sea a través de diarios reflexivos o de otro tipo de lenguajes posibles, como en el caso de la pedagogía artística, requiere no estar sometido a control ni ser susceptible a ser evaluado. Y aquí se presenta, desde mi punto de vista, una de las principales paradojas no resueltas.

- Queda patente en el trabajo la existencia, dentro del contexto de la universidad, de diferentes concepciones en torno a la docencia universitaria. La perspectiva artística docente aporta claras muestras. En este sentido concluyo que existen, al menos, dos variables diferenciadoras de esta perspectiva: la razón sensible y la razón cultural. La razón sensible sería la referente a lo artístico, humano y afectivo de las relaciones sociales y la razón cultural determinaría la dimensión contextual en el entorno sociocultural del profesorado; esta última vendría muy determinada por las competencias culturales (léase teatro, literatura, poesía, contexto histórico, cultura visual, etc.) de los sujetos.

- Comentaba inicialmente la importancia de reflexionar sobre el mundo al que se pertenece. Este hecho presenta algunas paradojas que surgen del carácter autorreferencial del mismo y de las proposiciones indecibles de la academia desde la academia. Si bien al inicio del trabajo partía de la

conceptualización de los términos campo[187]y habitus[188] de Bourdieu, éstos se han referido siempre a su relación con el contexto[189] o el entorno. Es, al fin y al cabo, mirar un "campo" determinado como un sistema dinámico de relación. Pero esto también supone que la concepción sistémica acoja el principio de incumplitud, el carácter autoreferencial, que supone siempre un análisis no finalizado. Por más que el encuentro con las artes provoque reacciones de desfamiliarización y extrañamiento, el hecho de pertenecer al campo universitario siempre supondrá limitaciones al hablar de la universidad.

- Se concluye que en los casos de estudio analizados en mi trabajo la actitud artística es compleja y acepta y explota las dimensiones de la complejidad que son creativas. Son actitudes, asimismo, profundamente comprometidas con lo humano y lo social, generadoras de opciones de creación social, transgresoras y desestabilizadoras que utilizan la imaginación como medio de liberación. Se podría llegar a afirmar que suponen reductos de resistencia hacia lo generalmente establecido como correcto.

- El aspecto anterior se combina con la naturaleza del profesorado universitario como agente de la cultura en tanto que desarrolla procesos muy complejos en el ámbito institucional como profesional intelectual para las tareas de docencia, investigación, creación y gestión de proyectos que posee rasgos de identidad muy definidos.

- Finalmente, retomo la reflexión sobre la identidad profesional del profesorado universitario constituida por una connotación ética y moral de su acción social, cultural y política al ejercer el papel de agente de formación de cultura en un marco organizativo definido para tal fin por la sociedad. Esta idea que sitúa la docencia como escenario natural de tal identidad, imbricado por el resto de procesos que integran el ámbito universitario, queda algo más desdibujada en el caso de los profesores-artista. Si bien la docencia continúa siendo un espacio principal desde esta perspectiva, cobra relieve la dimensión artístico-externa, cultural y

[187] Nociones que sólo puede ser definidas dentro del sistema teórico que ellas constituyen y en relación con otros campos.
[188] Modos de ver y sentir moldeados por estructuras sociales -es decir, una subjetividad socializada-.
[189] Estructura-supraestructura.

social en el desarrollo de la identidad docente y de las configuraciones didácticas.

Es necesario comentar que debido a las características intrínsecas de este estudio, durante la investigación he ido adelantando conclusiones parciales en cada uno de los apartados que lo componen. Sin embargo, deseo retomar de modo global las preguntas iniciales que sirvieron como punto de partida del trabajo:

Pregunta nº1

1. **¿Existen prácticas artístico-didácticas no visibles ni explicitadas, llevadas a cabo por docentes universitarios que tengan relación con el arte o con la perspectiva estética?**

   1.a) Mostrar prácticas y experiencias educativas que desde el arte se han llevado a cabo en el contexto universitario.

   1.b) Mostrar, comprender e interpretar el pensamiento, la percepción y las prácticas del profesorado universitario del ámbito de la educación vinculado con el arte.

En esta primera cuestión y en la concreción de los objetivos inicialmente se pretendía evidenciar la existencia de determinadas experiencias artístico-educativas en el contexto universitario. Esta cuestión que puede parecer obvia se debe a un principio de no explicitación de esta perspectiva en dicho contexto.[190] Así pues, los siguientes puntos tienen relación con las evidencias y conclusiones genéricas aportadas:

a) Con el objetivo de mostrar y analizar estas experiencias, la búsqueda de casos paradigmáticos y reconocidos como los de Feliciano Castillo y Georges Laferrière ha sido clave porque estos se consideran representativos de amplios colectivos. Este hecho ha quedado evidenciado con la participación en los grupos de discusión de 27 personas vinculadas con esta perspectiva[191], que al mismo tiempo caracterizan a otras tantas. En este aspecto considero que sus aportaciones son de gran valor para esta línea de trabajo y para esta tesis.

[190] Si bien puede estar presente en otros ámbitos de la educación formal e informal, la presencia de la actitud artística, no es fácilmente identificable en el ámbito universitario.
[191] La codificación completa – 300 páginas aproximadamente- puede encontrarse en los anexos.

b) A lo largo del trabajo se ha evidenciado que existen prácticas artístico-pedagógicas llevadas a cabo por docentes universitarios, que tienen relación con el arte o con la perspectiva estética, en el contexto de los estudios de educación. Una primera aproximación indica que estas experiencias no están claramente sistematizadas ni reconocidas institucionalmente[192] en nuestro contexto y que este hecho difiere significativamente del contexto quebequense, donde la dimensión artística-cultural está muy valorada socialmente. En este sentido, la presente tesis ilumina el campo de la pedagogía artística y la figura del artista-pedagogo en el ámbito educativo con la visibilización y el análisis de los casos.

c) La búsqueda de referentes de construcción de estas figuras ha sido intensa y se ha abordado desde diversas disciplinas. En general, a las fuentes teóricas les atribuyo aspectos explicativos parciales sobre este tipo de experiencias porque no existe una sistematización global, completa e integral de esta línea de trabajo. Esta característica incrementa la complejidad del estudio, al mismo tiempo que genera un valor añadido porque ha supuesto una importante tarea de identificación de voces y textos en la búsqueda de las lógicas y de los posicionamientos epistemológicos, teóricos y estéticos desde donde se plantean estas prácticas.

d) He identificado diversos grados de explicitación teórico-práctica en el análisis de los casos de estudio, Georges Laferrière y Feliciano Castillo que vienen determinados por:

- El contexto sociohistórico y la dimensión cultural: El contexto del conocimiento y de la ciencia en el que nacieron y se desarrollaron así como la importancia otorgada a la cultura (como valor en sí mismo) en cada uno de los contextos de los casos de estudio. Así, se muestra cómo en el caso francófono de Georges Laferrière ha existido y existe un incentivo, una aceptación, un cuidado y una promoción mayores de esta línea pedagógica. En cambio la propuesta de F. Castillo en España, a pesar de su impacto, gozó de menor aceptación y sufrió

[192] Pertenecen a un campo concreto, por utilizar la terminología de Bourdieu, no visible ni explicitado en nuestro contexto universitario.

una cierta deslegitimación como consecuencia de la mentalidad y las condiciones sociopolíticas del momento.

Y que se concretan en los siguientes aspectos:

- El caso de Feliciano Castillo representa un movimiento que se ejemplifica a través del desarrollo cronológico de Crei-Sants y la compañía teatral Bcn (Doble). Por lo que se concreta alrededor de una narración histórica y biográfico/cronológico. Está más ligado a la propia historia de vida de su protagonista así como al contexto histórico reivindicativo que le tocó vivir.

- El caso de Georges Laferrière representa una corriente de pensamiento llevada a cabo en la universidad (UQAM). Es decir, se propone el pensamiento subyacente a una práctica ya institucionalizada a través de la figura del artista-pedagogo. Está más ligado al desarrollo profesional académico del sujeto como líder de este movimiento. Sus experiencias y aportaciones están más objetivadas, más sistematizadas y, por lo tanto, más difundidas a través de canales institucionales

e) Esta afectación influye en los sujetos de cada uno de los entornos estudiados. Al estar claramente delimitado y favorecido por la propia política educativa, el movimiento de Laferrière es más institucionalizado y más situado en el contexto académico.

Pregunta nº 2

2. ¿Puede servir el modelo del artista pedagogo de G. Laferrière, reconocido en la enseñanza de arte dramático, como base para la reflexión e inclusión estética en la didáctica universitaria en ciencias sociales?

2.a). Contextualizar esas prácticas en el marco de la UQAM (Universidad de Quebec en Montreal).

2.c) Contextualizar sus prácticas social, ideológica, práctica y biográficamente.

2.b) Recuperar e interpretar las concepciones y prácticas del artista pedagogo G. Laferrière.

Los inicios de Georges Laferrière están situados en el contexto de la "revolución tranquila" que tuvo lugar en Quebec durante los años 70. Una revolución pacífica con una orientación claramente cultural. Quebec se abre al mundo y el mundo empieza a reconocerlo por sus actividades artístico-culturales (circo, teatro, música, etc.). En esa fecha se creó del Departamento de Teatro (hoy Escuela Superior de Teatro).

En 1985 Georges Laferrière diseñó, junto a otros profesores y profesoras, el programa de Arte Dramático para la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM). En 1998, el contexto de la nueva creación de la Facultad de Arte. Gran parte de su desarrollo profesional lo ha llevado a cabo en esta facultad como profesor, investigador y decano.

La formación del profesorado en el Quebec, a través de sus políticas ministeriales, se basa en las aportaciones de autores reconocidos (Gauthier 1997, 2004, 2006; Charlot 2000; Lang 1999, Laferrière 1997). Estas contribuciones se basan en consideraciones complejas y relacionales de la educación y el saber que de modo genérico se concreta en:

- La situación de enseñanza/aprendizaje se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la ambigüedad, lo vago y lo indeterminado. Por lo tanto, no puede funcionar un enfoque tecnicista para la resolución de problemas.

- El profesional debe recurrir al ejercicio del juicio en contexto y a la diversidad de recursos. Ética de la responsabilidad.

- La formación de profesionales cultos. Cultura como objeto y como relación (relación con el mundo, relación consigo mismo y relación con los demás). Se concreta en la herencia (conocimiento), la crítica (conocimiento de los límites del saber) y la interpretación (pertinencia del saber contextualizado).

En esta tesitura, le atribuyo a Laferrière el diseño formal de la figura del "artista-pedagogo" que surge de su interés por la formación del profesorado de arte dramático en primaria y secundaria. Este profesorado, a diferencia del contexto español, es formado en la Facultad de Arte mediante una especialización en didáctica. Este punto de encuentro desde el arte con la didáctica es el que ha

posibilitado el desarrollo teórico-conceptual de esta perspectiva desde mi posición de docente.

Las características generales del profesor-artista son las siguientes:

- Una sólida cultura general : como heredero, crítico e intérprete. Curiosidad intelectual. Ética de la responsabilidad.
- Una formación polivalente : conocimientos y habilidades transferibles. Formación disciplinar y transversal.
- Conciencia de las orientaciones sociales de la educación: respeto a lo humano y sensibilidad hacia los valores
- Actitudes de acogida, tolerancia y apertura: reconocimiento de la diferencia.
- Espíritu crítico: reflexión crítica sobre los problemas sociales, el papel y su relación con el saber y las relaciones personales.
- Voluntad y capacidad de renovación: situación activa en la emergencia de valores y cambios sociales.

Dentro de este marco de actuación y pensamiento, las aportaciones prácticas desde esta perspectiva son:

- La inclusión de todas las variables relativas a la creación (artística y literaria) y a la comunicación (oral, gestual y escenográfica).
- La inclusión del cuerpo, la expresión y las emociones implica una imbricación de lo personal, lo emotivo, lo sensual y lo conceptual.
- La inclusión de múltiples lenguajes en situación educativa.

Los aspectos clave del artista-pedagogo son:

- La inversión de las lógicas del aprendizaje a partir de la metáfora de las cuatro "C": cuerpo, corazón, cerebro y contexto. La inversión se inicia con un aprendizaje corporal, emocional, reflexionado y contextualizado.
- La creatividad y el cuidado. Acompañamiento en la búsqueda iniciada por parte del alumnado. "Ayúdame, que te ayudaré a ayudarte".

- La imaginación en el proceso de subjetivación/creación del pensamiento y de los lenguajes simbólicos.

- Mezcla e hibridación a diversos niveles. Un primer nivel relacionando el espacio educativo y las características individuales que se afectan mutuamente. Un segundo nivel referido a la situación educativa como estructura híbrida caracterizada por su complejidad, por la confluencia de diversos sistemas y por recurrir a diversos tipos de técnicas y procedimientos.

- La aceptación de la complejidad y la incertidumbre en la situación educativa. N+1.

Los principios básicos de la aportación de G. Laferrière a la didáctica son los siguientes:

- Personalismo: situar al sujeto en el centro del proceso, convertirlo en protagonista.

- Modelo eco-sistémico que busca la formación global y el bien social. El pensamiento ecológico como un pensamiento dialógico que es la base de la construcción del conocimiento y del pensamiento sistémico y relacional, que entiende la situación pedagógica como un sistema abierto de interrelación de sujetos y objetos. La finalidad última es la formación integral y el bien contextual.

- Complejidad: reconoce y acoge la incertidumbre (principio N+1) y estimula la creación y el conocimiento en contacto con lo inesperado (improvisación pedagógica), trabajando la construcción del sí mismo con una multiplicidad de lenguajes.

- Transdisciplinariedad: Significa un modo de concebir el mundo que va más allá de lo disciplinar del conocimiento en educación. Sin negar la importancia del desarrollo disciplinario, su intención dialógica tiene como base la complejidad. La transdisciplinariedad se plantea como actitud (apertura) y como estrategias (configuraciones didácticas).

- Carácter ético-constructivo. Responde a un compromiso contextual y de creación social. Una ética relacional (intersubjetiva) que parte del sí mismo y va al otro buscando el bien común.

- Placer y deseo. En el sentido en el que Onfray lo utiliza (2000, 2007, 2008) a través de sus diversos manifiestos hedonistas. La moral estética que genera placer y da placer y que con él puede generar el cambio a través del deseo positivo como valor. Ser feliz para hacer feliz.

- Principio de acción. Se crea a través de la acción y de la experimentación incluyendo el carácter estético, en el sentido que lo utiliza Maillard (1998) propio del placer de la acción.

Pregunta nº 3

3. **¿Pueden servir las experiencias artístico-educativas de F. Castillo como base para la reflexión e inclusión estética-artística en la didáctica universitaria en ciencias sociales?**

   3.a) Contextualizar estas experiencias social, ideológica, práctica y biográficamente.

   3.b) Contextualizar esas experiencias en el marco de la Universidad de Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado.

   3.c) Mostrar, analizar e interpretar la experiencia de Crei-Sants (Centro de Recursos para la Educación y la Investigación del barrio de Sants) y el grupo teatral Bcn (Doble) Cia.

   3.d) Recuperar e interpretar las concepciones y prácticas del artista pedagogo, en el contexto de la Formación del Profesorado, de F. Castillo.

En el estudio de caso se recoge ampliamente el recorrido pedagógico-artístico del profesor Feliciano Castillo. A modo de conclusión sintetizo los aspectos clave:

Feliciano Castillo inicia en los años 70 su labor artística y en el año 75 su labor como docente en la Escuela de Magisterio, actual Facultad de Formación del Profesorado, de la universidad de Barcelona, donde es catedrático desde 1986.

Su experiencia más paradigmática (Crei-Sants y la compañía de teatro Bcn (Doble) en la que participan entre otros Caterina Lloret, Ignasi Puigdellívol y Montse Costa, se desarrolla paralelamente a la especialidad de Educación Especial en la Universidad de Barcelona en la que Feliciano Castillo participa activamente junto a Mercè Pallejà y a otros profesores/as.

Crei-Sants se configura como un centro de recursos en el barrio de Sants con la intención de mejorar la formación del profesorado a través de la práctica y de la intervención directa en el barrio, así como de la aportación de servicios educativos complementarios al mismo. Con la creación, en 1991, de la Asociación Cova de l'Aire (Asociación de Investigación y Recursos Educativos) y la compañía de teatro Bcn (Doble) se abren innumerables posibilidades educativas a través del arte y la expresión, iniciando así un movimiento social-artístico. Crei-Sants se convirtió en un movimiento antiinstitucional, muy relacionado con los movimientos de antipsiquiatría y creación social en el seno de la universidad. Sus orígenes están muy vinculados al movimiento de Franco Basaglia, en Trieste, durante los años 80, y a la creación de instituciones, o empresas de creación social, que nacen del desmantelamiento de las estructuras de los manicomios.

El proyecto Crei-Sants nació pegado a la especialidad de educación especial. Me parece interesante destacar el hecho de que muchos de los proyectos nuevos o emergentes en la historia de la educación hayan salido de los márgenes o fronteras de la educación, que es donde se sitúan, por ejemplo, la educación especial o la educación social. Considero que es así por el siguiente motivo: existe un mayor control en aquellos ámbitos de la educación estrechamente relacionados con la producción y la economía. Es decir, que los más regulados, estratégica y curricularmente, son los relativos a la educación obligatoria. En cambio, en educación especial (los tontos, los locos, los "deficientes") y educación social (los problemáticos, los marginados, los maltratados), aparecen experiencias más novedosas ya que estos ámbitos no están sometidos a tanto control por parte de la administración, o de las propias instituciones porque no están vinculados con la reproducción de una clase social productiva económicamente. Y esto tiene una doble lectura: por una parte la posibilidad de grados de libertad para la innovación y, por otra, el poco apoyo (generalmente financiero) de las instituciones.

Los presupuestos pedagógicos que reunía CREI-SANTS abarcaban desde las tesis de Freire hasta la visión de la teoría educativa de carácter Vigostkiano, en una vertiente psicológica de carácter sistémico-dinámico. Esta fundamentación en el corpus metodológico y de conocimiento no hace sino resaltar todo la solidez en las áreas creativas y artísticas como finalidad del programa de la entidad, donde tiene como último eslabón la consolidación de Crei-Sants y, posteriormente, de la compañía profesional BCN (Doble).

La compañía de teatro BCN (Doble) Cia. nace de la idea innovadora de integrar en una misma obra a unos actores y actrices profesionales con otros actores y actrices "amateurs": chicos y chicas con distintos problemas, profesores y profesoras, familiares y artistas colaboradores de diversos ámbitos.

Las características de la compañía de teatro fueron:

- Integrador: participan personas de todas las edades, padres e hijos, actores profesionales y "amateurs", y personas con diferentes handicaps.
- Liberador: intenta dotar a la persona de la seguridad necesaria para actuar.
- Comunicador: estimula las competencias comunicativas a través de la provocación estética y de la búsqueda intuitiva de nuevas formas visuales.
- Global: es un teatro pobre en el sentido grotowkiano, pero que no desdeña ningún recurso artístico para hacer más perceptibles los mensajes: escenografía, música, pintura, poesía, danza, movimiento, fotografía, cine…
- Esencial: busca ideas y argumentos que preocupan a amplios grupos de la población, y los interpreta de acuerdo con las vivencias de cada persona-actor en particular.
- Ecléctico: se sirve, con entera libertad, de las teorías teatrales que estima más convenientes.
- Independiente: no es subsidiario de ninguna ideología, sino que indaga en el pensamiento anticlínico y anti "star-system".

Los principios básicos de la aportación de F. Castillo a la didáctica son los siguientes:

- Contextual y ecológico. El pensamiento ecológico y dialógico como base de la construcción del conocimiento. Parte de la acción y el pensamiento sistémico y relacional que entiende la situación pedagógica como un sistema abierto de interrelación de sujetos y objetos. La finalidad última es la formación integral y el bien contextual.

- Centrado en el desarrollo individual y subjetivo,

    - La alteridad transformadora. Sujeto como constructor de la cultura, autor de su propio discurso en una situación relacional de circulación de experiencias e ideas. El sujeto como transformador y transformable.

    - Discursividad corporal. Recuperación y liberación del cuerpo individual como proceso de aprendizaje con la utilización de lenguajes creativos.

- Ético-constructivo. Parte del principio de integración y justicia social. Se basa en la sensibilización social espectacular, en la visibilización radical de colectivos desfavorecidos.

- Procesos y productos. Se basa en el proceso de aprendizaje pero en su búsqueda del reconocimiento de los sujetos también se interesa y ofrece productos artísticos (pintura, teatro, etc.).

Pregunta nº 4

4. Desde el arte y la educación ¿qué relaciones epistemológicas, institucionales, transgresoras y científicas relacionadas con el saber coexisten en el contexto universitario?

4.a) Reconocer y visibilizar las dimensiones de análisis para una reconceptualización de la práctica de la enseñanza universitaria desde la perspectiva artística situada.

4.b) Mostrar el pensamiento, la percepción y las prácticas del profesorado universitario vinculado con el arte.

4.c) Visibilizar, desde esta perspectiva, los valores y las relaciones educativas-artísticas teórico-contextuales.

A través de la construcción del imaginario instituyente, marco contextual-teórico, he pretendido reflejar el pensamiento, la percepción, las creencias, los supuestos subyacentes y la opinión de personas que trabajan en el ámbito del arte y la educación. He realizado una aproximación al sustrato teórico y a la perspectiva de acción que permite la lectura y la resituación del profesorado artístico. En este sentido, realizo las siguientes consideraciones:

- Desde la complejidad y el arte la aproximación al sujeto docente en la universidad ha sido amplia y transversal y ha abarcado diversas dimensiones totalmente inter-relacionadas. La relación de los sujetos con el mundo, con la ciencia, con el arte, con la política, con el poder, con la docencia y con el saber. Una mirada global me ha permitido situar a estos sujetos en el macro y micro contexto, así como establecer un diálogo con algunos referentes teóricos. De este modo, aparece una primera parte transversal, generalista y actualizada del campo, y, posteriormente, profundizo en los dos casos de estudio.

- He hecho un trabajo de revisión de fuentes y autores, documentos y textos que se ha puesto en diálogo con las aportaciones de los/las participantes que me han permitido construir un campo interdisciplinar.

- El esfuerzo de articular estos niveles a partir de las categorías emergentes se ha concretado en:

    1) Aportación de análisis de fuentes teóricas con la intención de contribuir al campo.

    2) Aportaciones de los sujetos que están trabajando desde esta perspectiva.

    3) Establecimiento del diálogo entre los sujetos, la teoría y la investigadora de modo emergente.

La consideración del profesorado desde la doble vertiente de intelectual y un creador justifica la aproximación intersubjetiva situada con la finalidad de:

- El conocimiento, el reconocimiento y la visibilización.

- Situación situada del profesorado en el mundo y con el mundo.
- Interrelación de las dimensiones: sociedad, complejidad, poder, cuerpo, saber y docencia.

Los temas que han salido de los grupos de discusión han sido emergentes y se constituyen como temas claves para este trabajo y para comprender el quehacer universitario en general.

Pregunta nº 5

5. ¿Qué saber pedagógico emerge del saber artístico? ¿Se puede hablar de un tipo de profesor/profesora que entra en diálogo con el reflexivo y el crítico?

5.a) Analizar las relaciones arte-conocimiento-forma-didáctica y las categorías emergentes individuales y grupales.

5.b) Analizar las configuraciones docentes-didácticas que emergen de lo artístico.

El saber pedagógico, como se ha visto, está formado por los conocimientos, los valores, la ideología, las relaciones, las concepciones político-sociales y las creaciones en un contexto social y cultural determinado. Este saber es producto de las interacciones personales, profesionales e institucionales y está en constante reestructuración. Como se ha pretendido demostrar durante el trabajo, existe una imaginación instituyente que a la vez instituye, utilizando la terminología de Castoriadis, y esta base recursiva, dinámica y compleja establece una razón sensible, en términos de de Maffesoli, en la práctica. Es decir, la doble situación simbólica e imaginaria forma parte de un saber pedagógico que emerge en la acción. Una acción que al mismo tiempo es instituyente del saber pedagógico y que al entrar en contacto con la variable artística es, además, compleja y (con)sentida y puede hacer emerger lo deseable, lo imaginable y lo pensable -utilizando de nuevo la terminología de Castoriadis- socialmente.

El profesor/a artista es un profesor reflexivo, trasgresor y crítico, pero, además es creador. Y esta variable creadora es la que lo diferencia de cualquier otra tipología. Siendo las características principales del profesorado creador son las siguientes:

- Uno de los principales saberes que se manifiesta en un profesor/a desde esta perspectiva es partir de las dimensiones complejas del no saber y de la incertidumbre, partir de la acción (investigación-acción).

- Comparte características con el profesor reflexivo y el crítico pero añade la variable de creación. El artista es crítico y reflexivo pero además inventa y crea, imagina e interviene (es generativo). En estos casos hablamos de artistas sociales.

- Esta creación trasciende lo propiamente reflexivo-cognitivo incluyendo las variables complejas, el cuerpo y lo emocional, pasiones y sentimientos. Practica una reflexión de todo sin pretender una racionalización. Es decir, acepta los fenómenos no racionales y no comunicables en el lenguaje tradicional o formal.

- Altera las dimensiones espacio-temporales y utiliza la intuición. El artista parte de una problematización, de unas preguntas y genera unas acciones como reflexivo: parte de la reflexión y regresa a ella. Este regreso -que para el reflexivo sería más de índole racional- para el artista supone unas dimensiones complejas y unos lenguajes diversos. Es decir, no lo racionaliza todo con un lenguaje conceptual.

Conclusiones personales

Esta tesis que ahora finalizo es un recorrido recursivo y no imparcial a través de autores desde diversas disciplinas: sociología, filosofía, psicología, antropología, lingüística, física y educación (Castoriadis, Foucault, Butler, Gore, Le Breton, Onfray, Barret, T. Ibáñez, J. Ibáñez, Bajtin, Hillman, Greene, Dewey, Wagensberg, entre muchos otros) Es, al mismo tiempo, un acercamiento reflexivo y crítico a los sujetos que me han brindado la posibilidad de estudio (Georges, Feliciano y todas y todos los participantes en los grupos). Justamente por lo que es, no es un trabajo totalmente finalizado. Y justamente por lo que es, no es un trabajo que verse sólo sobre educación.

La necesidad de finalizar marcada por la investigadora, por el contexto académico y por las ganas de descansar, no me impide ver mi propio proceso de aprendizaje, intenso, curioso y diferente como lo son mis sujetos de estudio.

Así, presento de un modo resumido algunas consideraciones sobre los aspectos más relevantes:

- El presente estudio cabalga entre la tradición y la modernidad. Si bien acude a autores clásicos también se relaciona con autores postestructuralistas. Y la investigadora no siente ningún desagarro o contradicción. Una visión postmoderna no siempre es blanda, individualista, líquida y débil. Desde una visión postestructuralista también se puede pretender un bien social individual y colectivo. No presupone renuncia a la libertad y a la emancipación, sino que supone una mirada más atenta a lo pequeño, a las experiencias singulares, a lo no generalizable y al placer individual en la acción.

- En el sentido anterior, un aprendizaje importante es el anti-dogmatismo, no hay una razón única ni una única verdad. A través del estudio, la reflexión y la mirada atenta se puede comprobar que los estados coexisten y que pueden ser complementarios.

- Ha significado un esfuerzo por el diálogo en múltiples lenguajes. En este sentido, ha significado un entrenamiento intenso en la búsqueda de palabras, expresiones e interpretaciones huyendo de la linealidad y de la suma de conceptos. Es un intento de coreografiar, de poder en movimiento.

- En la educación lo artístico introduce la posibilidad de las realidades ininteligibles también como acceso al conocimiento, nombra la complejidad más allá de la racionalidad técnica y posibilita el beneficio o provecho propio de esa complejidad. No como algo negativo, sino como algo que produce y transforma. Vivir la complejidad como una posibilidad y como una acción.

- Estudiar figuras de docencia universitaria es estudiar sujetos sociohistóricos totalmente contextualizados en un tiempo cuya práctica profesional emerge de su dimensión identitaria, de su dimensión simbólica y de su dimensión imaginaria. La relación del profesional con estas dimensiones también determina su relación intelectual y práctica con lo social, así como su configuración docente.

- Traducido a la situación didáctica, existen múltiples posibilidades creativas y múltiples modos de conocer.
    - Incluir formas creativas (de creación) en el trabajo educativo, en el conocimiento y con los sujetos.
    - No son tanto las prácticas como el contexto en el que se insertan y la manera como se usan y se ofrecen (se ofrecen o se imponen) lo que muchas veces avala la bondad o no de una perspectiva.
    - Es, por lo tanto, un trabajo transdisciplinar que experimenta con las ideas y con el lenguaje le con un tono ensayístico de experimentación narrativa.
    - Esta tesis es también un homenaje a estas figuras, Feliciano Castillo y Georges Laferrière, por sus importantes aportaciones a la figura del profesor-artista y por su larga trayectoria en el ámbito de la educación.

13. PROPUESTAS: HACIA UNA DIDÁCTICA GENERATIVA.

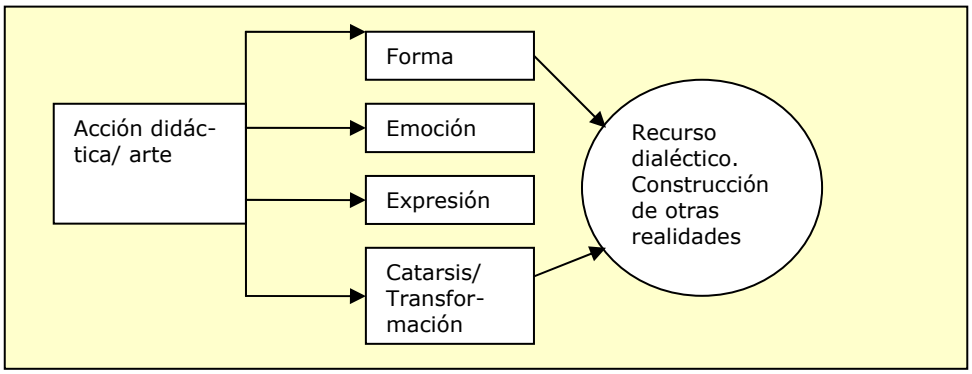
Parte de las conclusiones o aportaciones del presente trabajo versan sobre la concepción didáctica como saber pedagógico La didáctica entendida no sólo como la técnica necesaria para enseñar, sino también como posibilitadora de transformaciones de los sujetos participantes. La acción didáctica, como he mencionado, 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.

De un modo genérico se puede afirmar que en ocasiones en didáctica se han implantado modelos de forma algo dogmática. La propuesta de mi trabajo no puede llegar en formato modelo, por coherencia con su naturaleza, sino que llega ejemplificada a través de las experiencias expuestas.

A esta didáctica que denomino apreciativa y 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.
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, etc.
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:



- 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.

Las características principales de esta situación educativa vendrán determinadas por:

- Pluralidad de lenguajes.
- Emoción y transformación.
- Cuidado y sensibilidad.
- Cuerpo, corazón, cerebro y contexto.
- Emergencia de la forma.
- Creación y ruptura del espacio.
- Comunicación.
- Transdisciplinariedad.

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 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".

El docente/conductor/mediador en esta pedagogía artística se caracteriza por su fuerza personal[193], por su figura de excelencia, por su seducción y porque no busca la perfección descartando el error. Está cerca y está entero y no sólo en su parte profesional. Su ética es también una estética construida con lo positivo, con el otro, con lo poético y con la relación. Ésta es corporal y práctica. A través de la mayéutica corporal (mediante diversos lenguajes además del conceptual) privilegia la subjetividad ante, contra y en todas las formas sociales lo cual compone una identidad personal no lineal y abierta a lo inesperado, es decir, altamente compleja que se auto-organiza y equilibra siempre a caballo entre Dionisos (exhuberancia, exceso) y Apolo (forma)[194]. Pero en toda esa fuerza y ética puesta en escena hay movimiento y conmoción (moverse con el otro). Esta pedagogía conmueve y se deja conmover, no sólo se deja afectar de un modo catártico, sino que también es una afectación que lleva a la reconstrucción y a la curación, a un acto terapéutico y de aprendizaje. Lleva a una invención y a una transformación individual y del grupo, del espacio con una capacidad autopoiética, de regulación y de autoproducción en una instancia pedagógica educativa superior.

Más allá de la idea trivial de que la experiencia artística corporal es para "sacar afuera" y expresarnos como terapia o divertimento, lo que se concluye en este trabajo es que ésta 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 confor-

[193] No es un sujeto tibio, indeciso o amigos de las moralinas.
[194] Nietzsche, F. (2004:244): "Los griegos, que en sus dioses dicen y a la vez callan la doctrina secreta de su visión del mundo, erigieron dos divinidades, Apolo y Dioniso, como doble fuente de su arte. En la esfera del arte estos nombres representan antítesis estilísticas que caminan una junto a otra, casi siempre luchando entre sí, y que sólo una vez aparecen fundidas, en el instante del florecimiento de la voluntad helénica, formando la obra de arte de la tragedia ática. En dos estados, en efecto, alcanza el ser humano la delicia de la existencia, en el *sueño* y en la *embriaguez*.".

man 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).

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. Como dice Onfray (2000) al referirse al situacionismo "Estamos muy cerca del filósofo-artista de Nietzsche, que es en primer lugar un inventor, luego un tentador, y por último, un investigador de nuevas combinaciones existenciales. " (Onfray, 2000:97).

A continuación detallo algunas competencias que he identificado durante la elaboración de la presente tesis 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	Competencia relacionada con tener la capacidad y la habilidad de generar procesos autopoiéticos en el aula. Autoorga-

	nización 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, recogiéndola 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.
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.)

Tabla 61: Competencias emergentes relacionadas.

Otras reflexiones.

Entro ahora en el punto más especulativo, desde mi posición como investigadora, en el que coloco mi imaginación, la más radical, en la diana de las preguntas sobre el profesorado universitario. ¿Qué significa ser profesor o profesora? ¿Qué rol tiene en el momento actual? ¿Cómo se está configurando la pedagogía universitaria del futuro? ¿Qué transferencia posible hay en la práctica de la perspectiva artística-creadora? ¿Qué relación con la política educativa actual en educación superior?

Si bien encontramos discursos de diversa índole sobre educación superior, es necesario saber situarse en el momento actual. La universidad moderna ha tenido tres ideas o momentos: el concepto kantiano de razón, la idea humboldista de cultura y actualmente la noción técnico-burocrática de excelencia. Hoy no es posible referirse a la educación superior en nuestro contexto sin hacer mención a la convergencia europea, a la homogeneización a través de políticas de evidencias y evaluaciones nacionales y transnacionales.

Así pues, en la actual tendencia tecnocrática de la educación superior, a la que se le exigen nuevos retos en el entorno socioeconómico actual, existe una fuerza hegemónica homogeneizadora y, en este contexto, hemos de ser iguales a nosotros mismos y a los otros ¿Qué lugar queda para una pedagogía creadora, heterodoxa? Bien, pues no demasiado lugar o mejor dicho, un pequeño lugar marginal. Pero, por otra parte, en estos mismos discursos que nos igualan a todos se reclama desde las virtuales instituciones que están regulando la educación, que se preparen a los sujetos para ser creativos y flexibles, para resolver problemas y para ser innovadores. Así pues la paradoja está servida. Ser y no ser al mismo tiempo.

Pensando sobre la naturaleza del profesorado universitario existen varios niveles:

- Un primer nivel. Una profesora o profesor universitario es aquella persona vinculada con una institución universitaria a través de un contrato laboral[195] por el que percibe un salario. Es, por lo tanto, un trabajador o asalariado. Es, por lo tanto, una profesión concretamente definida por el mercado de trabajo o por el régimen general de la seguridad social. Na-

[195] Se trate de funcionariado o contratados laborales se trata de una relación laboral.

die es profesor universitario sin percibir el sueldo de una universidad (así como filósofo o artista se puede ser sin estar vinculado a nada).

- Un segundo nivel. La profesora o profesor universitario, además de ejerce en la universidad unas funciones determinadas como docente, gestor e investigador se configura como un agente social y cultural, con una responsabilidad intelectual y cultural.

En cuanto asalariados, ¿debemos acatar lo que se impone?, en cuanto intelectuales-creadores ¿Debemos resistir los macro movimientos hegemónicos?, en cuanto ciudadanos ¿podemos o debemos postergar o manifestar una actitud crítica?

El desarrollo de esta tesis me lleva a considerar necesarios los siguientes puntos:

- Creo adecuado tomar conciencia de la pérdida que puede significar una redimensión tecnocrática radical. Desde mi punto de vista puede ser una contradicción histórica. En un mundo como el actual no me parece muy sensato limitar la imaginación.

- Creo necesario convertir en personal la cuestión de recontextualizar la universidad en el mundo social, y de relacionarlas con el resto de instituciones (no sólo empresariales), sino también con las culturales y sociales.

- Considero importante creer que el profesorado es intelectual-creador y no sólo ejecutor de políticas establecidas de arriba abajo. Es decir, que puede ser promotor de cambios.

Posiblemente en esta tesitura actual, un estudio sobre pedagogía artística, docencia alternativa o didáctica desde otras sensibilidades pueda parecer no adecuado o necesario. Desde mi lugar de profesora e investigadora tiene mucho sentido, por lo cual quiero incluir algunos comentarios:

- Los principios esenciales de la pedagogía artística-creadora pueden ser transferidos y adecuados a cualquier enseñanza universitaria. Pueden impactar en la didáctica ya que se centran en un modo de ser y estar en situación educativa.

- La comprensión de la didáctica generativa como una forma apreciativa del sujeto es un modo de situar al alumnado como protagonista de su propio desarrollo, tal como rezan los cambios universitarios actualmente requeridos.

- La transdisciplinariedad y transversalidad práctica precisan una definición de competencias transversales no reduccionistas que permitan el pensamiento creador y las habilidades complejas. No es suficiente anunciar que el mundo necesita sujetos creativos y con un pensamiento divergente. Es necesario trabajarlo desde puntos realmente heterodoxos.

- Los procesos de liberación de la imaginación en el mundo actual son urgentes. Muchos fenómenos son irreversibles como bien se argumenta desde la complejidad (jamás una hija engendrará a su madre), por lo que el determinismo oculto operante debe ser sustituido por una nuevo imaginario instituyente y radical.

14. (IN)CONCLUSIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE ESTUDIO.

Mis inconclusione son temas emergentes que no han podido ser tratados en mi trabajo pero que suponen posibilidades y líneas de estudio posteriores. Queda mucho por hacer y eso indica que la vía es abierta y ofrece posibilidades.

Sería posible estudiar, por ejemplo, todo lo que lo artístico comparte con lo femenino desde esta perspectiva:

- El tema de lo femenino/masculino. La utilización del cuerpo y lo emocional en la didáctica como tema no tradicional, antepuesto a la tradición masculina tecnológica.

- El discurso de la diferencia, de lo femenino en educación que pone el cuerpo en primer plano, que parte de sí y que encarna lo sensible, la escucha, el amor y la fragilidad. Estas características están reivindicadas básicamente por la pedagogía feminista.

- Lo artístico, en el sentido complejo, profundo, creador y el ecofeminismo junto a la sostenibilidad. El respeto de los ritmos naturales. No impone, no copia, no mecaniza, sino que inventa y libera la imaginación.

Otra línea posible, versa sobre todo aquello relacionado con la cultura visual y las nuevas tecnologías:

- La revolución digital, las nuevas tecnologías y las nuevas subjetividades.

- El impacto social y cultural de la producción artística.

Algunos aspectos pedagógicos que pueden abrir nuevos estudios:

- Análisis y estudio detallado de programas de evaluación creativa. Alternativas en los sistemas de evaluación y los retos que plantea.

- Aplicación de una didáctica generativa en diferentes disciplinas del ámbito universitario, por ejemplo, en carreras técnicas o científicas.

Y, finalmente, algunas posibles líneas desde el plano artístico:

- Los casos de Feliciano Castillo y Georges Laferrière pueden inducir a diversos estudios, desde lo pedagógico y lo artístico, por ejemplo:

En el caso de Feliciano Castillo y Crei-Sants:

- Estudio detallado de la producción científica en el ámbito de la discapacidad en el caso de F. Castillo.
- Estudio detallado de la producción artística y teatral en el ámbito de la producción de Crei-Sants desde una epistemología teatral.
- Impacto comunitario de las empresas de creación social como Crei-Sants en el barrio.

En el caso de Georges Laferrière:

- Estudio sobre el proceso de creación de la Facultad de Arte de la UQAM (Universidad de Québec en Montreal).
- Estudio del impacto académico de la creación de la figura del artista-pedagogo.
- Estudio detallado de la producción teatral de Georges Laferrière en el contexto francófono.
- Estudio sobre la enseñanza del teatro, u otras artes, en la educación primaria y secundaria.

En este sentido, pongo el extenso material recopilado para realizar la presente tesis a disposición de los investigadores e investigadoras que quieran seguir estas líneas de trabajo.

V PARTE - BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.

15. BIBLIOGRAFÍA.

Aceves, Jorge (1996): *Historia oral e historias de vida. Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada.* México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Aceves, Jorge (2001): *Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes*. Espiral, 7(20), 11-38. Consultado en marzo de 2008 en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/espiral/espiralpdf/Espiral%2020/3-29.pdf. México.

Adorno, Theodor W., Popper, Kart Raimund et al. (1973): *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Barcelona, Grijalbo.

Alonso, Luís Enrique (1998): *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, Fundamentos.

Andrés, Jesús (1980): *Técnicas y prácticas de las relaciones humanas*. Santafé de Bogotá, IPLAJ.

Anguera, María Teresa (1995): *Métodos de investigación en psicología*. Madrid, Síntesis.

Angulo, José Félix (1999): *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente*. En Angulo, José Félix; Barquín, Javier; Pérez, Ángel Ignacio; Osorio, Ascensión (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid, Akal.

Apple, Michael W. (1997): *Educación y Poder.* Madrid, Ediciones Morata.

Arendt, Hannah (1995): *De la historia a la acción*. Barcelona, Paidós.

Arendt, Hannah (1996): *La condición humana*. Barcelona, Seix Barral (1974).

Arendt, Hannah (1997): *¿Qué es política?* Barcelona, Paidós.

Arnheim, Rudolf (1979): *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza.

Artaud, Antonin (1985): *El ombligo de los limbos*. Buenos Aires, Los libros de Orfeo.

Artaud, Antonin (2002): *El teatro y su doble*. Buenos Aires, Retórica Ediciones.

Assmann, Hugo (2002): *Placer y ternura en la educación.* Madrid, Nancea.

Atkinson, Terry y Claxton, Guy (2002): *El profesor intuitivo*. Barcelona, Octaedro.

Aymerich, Carme y Aymerich, Maria (1981): *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona, Teide.

Aymerich, Carme (1983): *L'expressió: mitjà de desenvolupament*. Barcelona, La llar del llibre.

Aymerich, Carme (1985): *Signos de la comunicación: gestos, verbo y grafía*. Barcelona, Teide.

Bach, Eva y Dauder, Pere (2007): *Sedúcete para seducir*. Barcelona, Piadosa.

Bachelard, Gaston (1958): *El aire y los sueños*. México, FCE.

Bajtin, Mijail M. (1993): *¿Qué es el lenguaje?* en Silvestre, Adriana y Blanck, Guillermo (1993): *Bajtin y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, Anthropos.

Bajtin, Mijail M. (1998): *Hacia una filosofía del acto ético. De los Borradores y otros escritos*. Barcelona, Anthropos.

Bajtin, Mijail M. (2000): *Yo también soy*. México, La huella del otro.

Bajtin, Mijail M. (2002): *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI. Primera edición 1979.

Balada, Marta (2000): *Didáctica de l'expressió plàstica I*. Barcelona, Edicions UB.

Balandier, Georges (1988): *Modernidad y poder: el desvío antropológico*. Madrid, Júcar.

Balandier, Georges (1994): *El poder en escenas. De la representación del poder al poder de la representación*. Barcelona, Paidós.

Barba, Eugenio (1997): *Teatro: soledad, oficio y revuelta*. Buenos Aires, Catálogos.

Barcellona, Pietro (2003): *La strategia dell'anima*. Troina, Città Aperta.

Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan Carles (2000): *El aprendizaje simbólico del cuerpo*. Revista Complutense de Educación, vol. 11, nº 2. (pp. 59-81). Madrid.

Bardin, Laurence (1996): *Análisis de contenido.* Madrid, Akal.

Barnett, Ronald (2002): *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Maçanet de la Selva, Pomares.

Barnett, Ronald (2001): *Los límites de la competencia: el conocimiento la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.

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

Basaglia, Franco (1972): *La institución negada: informe de un hospital psiquiátrico*. Barcelona, Barral.

Bartolucci, Giuseppe (1975): *El teatro de los niños*. Barcelona, Fontanella.

Baudrillard, Jean (1989): *De la seducción*. Madrid, Cátedra.

Baudrillard, Jean (1988): *El otro por sí mismo*. Barcelona, Anagrama.

Bauman, Zygmunt (2001): *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra.

Beillerot, Jacky; Blanchard-Laville, Claudine; Mosconi, Nicole (1996): *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.

Beillerot, Jacky; Blanchard-Laville, Claudine; Mosconi, Nicole (1998): *Saber y relación con el sabe*r. Buenos Aires, Paidós.

Beltrán, José (1992): *La emancipación del medio*. Kalias, Revista de arte. Año IV, nº 8. (pp. 28-37).

Beltrán, José (2002): *Ciudadanía y educación. Lecturas de imaginación sociológica*. Alzira, Germania.

Beltrán, José (2004): *Márgenes de la educación. La lucha por la claridad*. Valencia, Germania.

Beltrán, José (2004): *La ciudad como experiencia: figuras desde el imaginario social.* Revista Teína. En http://www.revistateina.com/teina/web/libros/ciudades.pdf

Beltrán, José (2006): *Cómo hacer cosas con imágenes*. Revista de Ciencias Sociales, nº23. (pp. 88-89).

Benedito, Vicenç; Ferrer Virginia; Ferreres Vicente (1995): *La formación universitaria a debate: análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario.* Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Bercebal, Fernando; De Prado, David; Laferrière, Georges; Motos, Tomás (2000): *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy.* Ciudad Real, Ñaque.

Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortú.

Bernstein, Basil (1997): *Conocimiento oficial e identidades pedagógicas.* En Goikoetxea, Javier José y García Peña, J. (coord.): *Ensayos de Pedagogía Crítica.* Caracas, Laboratorio Educativo.

Blumer, Herbert (1982): *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, Hora.

Boal, Augusto (1974): *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús; Fernández, Manuel (1998): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada, Force/Grupo Editorial Universitario.

Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús; Fernández, Manuel (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.

Bolívar, Antonio (2002): *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado en marzo de 2008 en: http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf. México.

Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2006): *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica*: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], *7*(4), Art. 12. Consultado en marzo de 2008 en: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm. México.

Boltanski Luc y Chiapello Ève (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

Borràs, Laura (2000): *Escenografías del cuerpo.* Madrid, Fundación Autor.

Bourdieu, Pierre (1981): *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

Bourdieu, Pierre (1984): *Homo academicus*. Paris, Munuit.

Bourdieu, Pierre (1987*)*: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Torrejón de Ardoz, Akal.

Bourdieu, Pierre (1994): *Per a una sociologia reflexiva*. Barcelona, Herder.

Bourdieu, Pierre (2002): *Una ciencia que incomoda*. En *Sociología y cultura* (pp. 79-94). México, Grijalbo, Conaculta.

Bourdieu, Pierre (2006): *Intelectuales, política y poder.* Buenos Aires, Eudeba.

Briggs, John y Peat, David (1999): *Las siete leyes del caos: las ventajas de una vida caótica.* Barcelona, Grijalbo.

Brook, Peter (1973): *El espacio vacío: arte y técnica del teatro*. Barcelona, Península.

Brotons, Xavier (2002): *A través de la imaginación*. Revista Archipiélago, nº 54. (pp. 72-75). Barcelona.

Bruner, Jerome (1992): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.

Bruner, Jerome (1999): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

Bruner, Jerome (2002): *La fábrica de historias*. México, Fondo de Cultura Económica.

Burr, Vivien (1997): *Introducció al construccionisme social*. Barcelona, Proa.

Butler, Judith (2001): *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid, Cátedra.

Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires, Paidós.

Butler, Judith (2004): *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid, Síntesis.

Cagigal, José María (1979): *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires, Kapelusz.

Calvo, Carlos (2005a): *Complejidad, caos y educación*. En Arellano Duque, Germán Antonio (coord.): *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona, Anthropos.

Calvo, Carlos (2005b): *Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 39. (pp. 91-106).

Calvo, Tomás y Ávila, Remedios (1991): *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación*. Barcelona, Anthropos.

Canales, Manuel y Peinado, Anselmo (1994): *Grupos de discusión.* En Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid, Síntesis

Caplow, Theodore (1972): *La investigación sociológica*. Barcelona, Laia.

Capra, Fritjof (2003): *Las conexiones ocultas: implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo.* Barcelona, Anagrama.

Carr, Wilfred (1996): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid, Morata.

Cassirer, Ernst (1945): *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México, Fondo de Cultura Económica.

Castells, Manuel (1997): *La era de la información II. El poder de la identidad*. Madrid, Alianza.

Castillo, Feliciano (1983a): *La expresión humana pauta para una educación racional que prevé las diferencias.* Tesis Doctoral.

Castillo, Feliciano (1983b): *L'expressió humana*. Barcelona, MarcGraf.

Castillo, Feliciano (1983c): *Expresión: temas de estudio*. Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.

Castillo, Feliciano (1985): *Crei-Sants: centre de Recursos Educatius i d'Investigació del barri de Sants*. Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias.

Castillo Feliciano (1990): *El niño maestro del maestro; El profesor de EGB ante el alumno con dificultades.* Universidad de Las Palmas.

Castillo, Feliciano y Escudero, Paco (1993): *CREI-Sants: educació, art i teràpia.* Revista Temps d'Educació, nº 10. (pp. 42-61). Barcelona.

Castillo, Feliciano (1998): *Educación y Diversidad.* Ponencia al Congreso de Formación del Profesorado: Educación y Calidad. Universidad de Las Palmas.

Castillo, Feliciano (1999): *Panorama de las relaciones entre Artes Escénicas y la Universidad.* En II Jornada de Debate en torno a la Danza: Danza y Universidad. Valencia.

Castillo, Feliciano (2002): *La Danza como Forma de acceso al Conocimiento: Educación e Investigación Educativa.* Barcelona, FEAPD.

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

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

Castoriadis, Cornelius (1994): *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, Gedisa.

Castoriadis, Cornelius (1997): *El ascenso de la insignificancia*. Buenos Aires, EudeBA.

Castoriadis, Cornelius (2002): *La insignificancia y la imaginación: diálogos con Daniel Mermet, Octavio Paz, Alain Finkielkraut, Jean-Luc Donnet, Francisco Varela y Alain Connes.* Madrid, Rotta.

Charlot, Bernard (2000): *La relación con el sabe*r, elementos para teoría. Montevideo, Trilce.

Chomsky, Noam y Ramonet, Ignacio (1995): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria.

Ciaramelli, Fabio (2002): *Creación humana y paradoja de lo originario*. Barcelona. Revista Archipiélago, nº 54. (pp. 58-65).

Clark, Christopher M., y Peterson, Penelope L. (1986): *Teachers' thought processes*. En Wittrock, Merlin C. (1986): *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan Publishing Co.

Clark, Christopher M., y Peterson, Penelope L. (1990): *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Wittrock, Merlin C. (ed.). *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.

Claxton, Guy (2002): *Anatomía de la intuición*. En Atkinson, Terry y Claxton, Guy (2002): *El profesor intuitivo*. Barcelona, Octaedro.

Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2005): *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Colás, Mª Pilar; Buendía, Leonor; Hernández, Fuensanta (1998): *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.

Cole, Michael (1999): *Psicología Cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, Morata.

Connelly, Michel F. y Clandinin, D. Jean (1988): *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Toronto, Oise Press.

Contreras, José (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

Cooperrider, David (2005): *Appreciative inquiry: a positive revolution in change.* San Francisco, Berret-Koehler.

Córdova, Víctor (1990): *Historias de vida. Una metodología alternativa para ciencias sociales*. Caracas, Fondo Editorial Tropykos.

Da Cunha, Maria Isabel (1998): *O professor universitário na transição de paradigmas*. São Paulo, JM editora.

Dale, Roger y Robertson, Susan (2002): *The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education*. Comparative Education Review 46, no1. (pp. 10-36).

Dale, Roger y Robertson, Susan (2007): *Beyond Methodological Isms in Comparative Education in an Era of Globalisation*. En Cowen, Robert y Kazamias, Andreas (Eds.). International Encyclopaedia of Comparative Education.

Damasio, Antonio (2001): *El error de Descartes*. Barcelona, Crítica.

Dauphin, Claude (1996): *La improvisación musical: modelo histórico y alcance pedagógico*. Revista Terboli, nº 2. Godella, CEP.

De Arellano, Francisco Guerau (1985): *La vida pedagógica*. Barcelona. Rosselló.

De Ketele, Jean Marie (1995): *Metodología para la recogida de información.* Madrid, La Muralla.

De la Torre, Saturnino (1993): *Didáctica y currículo: bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, Dykinson.

De Pablos, Juan; Rebollo, Mª Ángeles; Lebres, Mª Luisa (1999): *Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtin a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa*. Revista de Educación, nº 320. (pp. 22-253). Madrid.

De Sousa Santos, Boaventura (2005): *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad.* Consultado en enero de 2008 en: http://firgoa.usc.es/drupal/node/21954. Santiago de Compostela.

De Vita, Antonia (2008): *Empresas de amor y de dinero*. *Creación social y filosofía de la educación*. Xàtiva, Crec.

Deleuze, Gilles y Guattari, Felix (1992): *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro, Ed. 34.

Deleuze, Gilles (1994): *La lógica del sentido*. Barcelona, Paidós.

Deleuze, Gilles (1995): *¿En qué se reconoce el estructuralismo?* en Chatelet, François, *Historia de la filosofía*. Madrid, Espasa Calpe

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1997): *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-textos.

Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis.

DeLillo, Don (2006): *Ruido de fondo*. Barcelona, Seix Barral.

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

Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2003): *Introduction. The discipline and Practice of Qualitative Research*. En: Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2003): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Londres, Sage.

Derrida, Jacques (1989): *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona, Paidós.

Devereux, Georges (1975): *Etnopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires, Amorrortu.

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

Dewey, John (1997): *Mi credo pedagógico*. León, Universidad de León.

Dubuffet, Jean (1975): *Escritos sobre el arte*. Barcelona, Barral.

Eco, Humberto (1970): *La definición del arte*. Barcelona, Ed. Martínez Roca.

Eco, Umberto (1992): *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura.* Barcelona, Gedisa.

Eisner, Elliot W. (1993): *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós.

Eisner, Elliot W. (1998): *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.

Eisner, Elliot W. (2004): *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, Paidós.

Elliott, John (1999): *La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los profesores.* En Angulo, José Félix; Barquín, Javier; Pérez, Ángel Ignacio; Osorio, Ascensión (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* (pp. 364-378). Madrid, Akal.

Ericsson, Frederick (1989): *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock, Merlin C. (ed.) (1989): *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós.

Estefanía, Joaquín (2007): *La mano invisible: el gobierno del mundo*. Madrid, Santillana.

Fendler, Lynn (2000): *¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado*. En Popkewitz, Thomas S. y Brennan, Marie (comp.) (2000): *El desafío de Foucault*. Barcelona, Pomares.

Ferrer, Virginia (2001): *Para una didáctica poética*. Revista Diálogos, nº 25, (pp. 13-21).

Ferrer, Virginia (2006): *De Penélope y Antígona y viceversa: los desaprendizajes del profesorado para la complejidad educativa*. En Santos, Miguel A. y Guillaumín, Arturo (eds.) (2006): *Avances en Complejidad y Educación: Teoría y Práctica*. Barcelona: Octaedro.

Ferrer, Virginia (2008): *Recuerda mundo.* Barcelona, Sirpus.

Ferrer, Virginia (2008): *Para una didáctica compleja. Caos, arte y libertad en la Universidad*. En Guillaumín, Arturo y Ochoa, Octavio (ed.): *Hacia otra educación. Miradas desde la complejidad*. Xalapa, Arana. (En prensa).

Feyerabend, Paul K. (1998): *Adiós a la razón.* Barcelona, Altaya.

Figuerola, Jordi (2000): *L'ofici de l'historiador. Realitat, crisi i compromís*. En Roviró, Ignasi, Montserrat, Josep (eds.) *La història: col·loquis de Vic IV*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Forés, Anna i Vallvé, Montserrat (2005): *Quan la didàctica porta en nom d'educació social*. Barcelona, Claret.

Forés, Anna (1996): *8 horas con Georges Laferrière*. Revista Educación Social, nº 2. Barcelona.

Foucault, Michel (1977): *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, La Piqueta.

Foucault, Michel (1979): *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI (ed. 2007).

Foucault, Michel (1987): *El sujeto y el poder*. En Foucault, Michel: *Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires, El cielo por asalto.

Foucault, Michel (1999): *Estrategias de poder*. Barcelona, Paidós.

Foucault, Michel (2002): *Historia de la sexualidad*. Madrid, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1985): *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1990): *La naturaleza política de la educación: cultura poder y liberación*. Madrid, Paidós.

Fried Schnitman, Dora (comp.) (1994): *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.

Gadamer, Hans-Georg (1991): *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica.* Salamanca, Sígueme.

Gadamer, Hans-Georg (1996): *Estética y hermenéutica*. Madrid, Tecnos.

García Leal, José (1995): *Arte y conocimiento*. Granada, Universidad de Granada.

Gardner, Howard (1985): *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la realidad*. Buenos Aires, Paidós.

Gauthier, Clermont (ed.); Desbiens, Jean-François; Malo, Annie; Martineau, Stéphane; Simard, Denis (1997): *Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. París-Bruselas, Les Presses de l'Université Laval.

Gauthier, Clermont (2004): *Formación de docentes*. MEQ. Consultado el 5 de abril de 2008 en: http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens_esp.pdf. Quebec.

Gauthier, Clermont (2006): *La política sobre formación inicial de docentes en Quebec*. Revista de Educación, nº 340. (pp. 165-185). Madrid.

Geertz, Clifford (1996): *Los usos de la diversidad*. Barcelona-México, Paidós.

Geertz, Clifford (2000): *Available light: anthropological reflections on philosophical topics*. New Jersey, Princeton University Press.

Gilly, Michel (1980): *Maître-élève: rôles institutionnels el représentations*. Paris, Presses Universitaires.

Gimeno, José; Pérez, Ángel I.; Bordieu, Pierre (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies foe qualitative research*. Chicago, Aldine.

Goffman, Erving (1998): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrutu.

Goldstein, Rebecca (2005): *Gödel: paradoja y vida*. Barcelona, Antoni Bosch.

Goodman, Nelson (1990): *Maneras de hacer mundos*. Madrid, Visor

Gore, Jennifer M. (2000): *Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en la pedagogía.* En Popkewitz, Thomas S. y Brennan, Marie (comp.) (2000): *El desafío de Foucault: Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, Pomares.

Gore, Jennifer M. (1996): *Controversias entre las pedagogías*. Madrid, Morata.

Gramsci, Antonio (1975): *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos.

Greene, Maxine (2005): *Liberar la imaginación*. Barcelona, Graó.

Grotberg, Edith H. (2001): *La resiliencia: descubriendo las propias fortalezas.* Buenos Aires, Paidós.

Grotowski, Jerzy (1974): *Hacia un teatro pobre*. México, Siglo XXI.

Gros, Frédéric (2007): *Michel Foucault.* Madrid, Amorrortu.

Guba, Egon G. (1983): *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*, en Gimeno, José; Pérez, Ángel I.; Bordieu, Pierre (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid. Akal.

Guba, Egon G. y Lincoln, Yvonna S. (1994): *Competing paradigms in qualitative research*. En Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (1994): *Handbook of qualitative research*. (pp. 105-117). Londres, Sage.

Guichard, Jean (1995): *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona, Laertes Psicopedagogía.

Guglielmino, María Elisabeth (2003): *Puesta en escena: la diferencia y la educación especial. Volver la mirada hacia uno mismo* en *Educación especial: inclusión educativa, nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Guillaumín, Arturo (2008): *Suite para otra educación universitaria*. En Guillaumín, Arturo y Ochoa, Octavio (ed.): *Hacia otra educación. Miradas desde la complejidad*. Xalapa, Arana.

Haraway, Donna Jeanne (1995): *Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. En Haraway, Donna Jeanne (ed.), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

Hargreaves, Andy (2001): *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Madrid, Morata.

Henric, Jacques (1992): *L'homme calculable.* París, Belles Lettres.

Hidalgo, Juan Carlos (1994): *Tendencias alternativas en el teatro londinense de los años 80*. Valencia, Universidad de Valencia.

Hillman, James (1999): *Re-imaginar la psicología*. Madrid, Siruela.

Hillman, James (2001): *El pensamiento del corazón: Anima Mundi, el retorno del alma al mundo*. Madrid, Siruela.

Hernández, Fernando y Sancho, Juana María (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.

Hernández, Fernando; Rifà, Montse y Barragán, José Mª (1998): *Pedagogía de l'art: identitat de l'artista, context i ensenyament de les arts*. Barcelona: EUB.

Hernández, Fernando (2000): *Educación y cultura visual.* Barcelona, Octaedro.

Hofstadter, Douglas R. (2005): *Gödel, Escher, Bach: un eterno y grácil bucle*. Tusquets, México, CONACYT.

Ibáñez, Jesús (1985): *Del algoritmo al sujeto: perspectivas de la investigación social*. Barcelona, Siglo XXI.

Ibáñez, Jesús (1992): *Más allá de la sociología el grupo de discusión, teoría y crítica*. Madrid, Siglo XXI.

Ibáñez, Jesús (comp.) (1990): *Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden*. Barcelona, Anthropos.

Ibáñez, Tomás (coord.) (1988): *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, Sendai Ediciones.

Ibáñez, Tomás (2005): *Contra la dominación*. Barcelona, Gedisa.

Illich, Ivan (1973): *De-schooling Society*. Consultado en abril de 2008 en: http://www.reactor-core.org/deschooling.

Imbernon, Francisco (2001): *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidos.

Jakobson, Roman (1981): *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Seix Barral

Jiménez, José (1989): *La vida como azar: complejidad de lo moderno*. Madrid, Mondadori.

Jové, Juan J. (2002): *Arte, psicología y educación: fundamentación vygotskiana de la educación artística.* Madrid, Machado Libros S.A.

Kant, Immanuel (1977): *Crítica del Juicio*. Madrid, Espasa Calpe.

Kaprow, Allan (2007): *La educación del des-artista*. Madrid, Árdora.

Kleinman, Arthur y Kleinman, Joan (1991), *Suffering and its professional transformation: toward an ethnography of experience*. En Culture, Medicine and Psychiatry, nº 15. (pp. 275-301). New York, Springer Netherlands.

Krueger, Richard A. (1991): *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.

Laferrière, Georges (1981): *Français, langue maternelle : le thêatre à l'ecole et le discours dramatique.* Québec, Direction générale du développement pédagogique.

Laferrière, Georges (1986): *Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vu d'obtention du grade de Maître des Arts.* Université de Montréal.

Laferrière, Georges (1995): *La improvisación pedagógica y teatral*. Revista Terboli, nº 2. (pp. 7-11). Godella, CEP.

Laferrière, Georges (1996): *El perfil del profesor de arte dramático*. Revista Terboli, nº 3. (pp. 14-18). Godella, CEP.

Laferrière, Georges (1997a): *¿Se puede estudiar teatro?* Ciudad Real, Ñaque.

Laferrière, Georges (1997b): *El artista pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje.* Ciudad Real, Ñaque.

Laferrière, Georges (1997c): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica.* Ciudad Real, Ñaque.

Laferrière, Georges (1997d): *La pedagogía puesta en escena.* Ciudad Real, Ñaque.

Laferrière, Georges (2000): *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy.* (pp. 89-121). Ciudad real, Ñaque.

Laferrière, Georges (2001): *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica.* Ciudad real, Ñaque.

Laferrière, Georges y Motos, Tomás (2003): *Palabras para la acción: términos de teatro en la educación y e la intervención sociocultural*. Ciudad Real, Ñaque.

Lalueza, Carles (2002): *Dioses y monstruos*. Barcelona, Rubes ciencia.

Lang, Vincent (1999) : *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionelle*. París, Presses universitaires de France.

Lapierre, André y Aucouturier, Bernard (1980): *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona, Científico Médica.

Larrosa, Jorge (et al.) (1995): *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes.

Lather, Patti (1992): *Critical frames in educational research: feminist and post-structural perspectives*. En *Theory into Practice*, vol. 31 (2) (pp. 88-89).

Le Breton, David (1992): *La sociologie du corps.* Paris, PUF.

Le Breton, David (1995): *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Le Breton, David (1999): *Antropología del dolor*. Barcelona, Seix Barrral.

Le Breton, David (2001): *La délivrance du corps. Internet ou le monde sans mal*. Strasbourg, Revue des Sciences Sociales vol. 28 (pp. 20-26).

Lieberman, Ann y Miller, Lynne (2003): *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro.

Litwin, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.

Lledó, Emilio (2005): *Elogio de la infelicidad.* Valladolid, Cuatro Ediciones.

Lora, Josefa (1991): *Educación corporal*. Barcelona, Paidotribo.

Lyotard, Jean-François (1989): *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid, Cátedra.

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

Maillard, Chantal (1992): *La creación por la metáfora*. Barcelona, Anthropos.

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

Maillard, Chantal (2004): *Matar a Platón*. Barcelona, Busquets.

Marc, Edmond y Picard, Dominique (1992): *La interacción social: cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona, Paidós.

Marcelo, Carlos (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona, Ceac.

Marcelo, Carlos (1991): *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, CIDE.

Marcelo, Carlos (1992): *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires, Cincel.

Marcuse, Herbert (2007): *La dimensión estética*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Margarit, Àngels (2000): *Los cuerpos del cuerpo*. En Borràs, Laura (2000): *Escenografías del cuerpo.* Madrid, Fundación Autor.

Marinas, José Miguel & Santamarina, Cristina (ed.) (1993): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, Debate.

Marinas, José Miguel (2004): *La razón biográfica: ética y política de la identidad*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Marrero, Javier (1993): *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En Rodrigo Mª José; Rodríguez Armando; Marrero, Javier (1993): *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. (pp. 243 a 270). Madrid, Visor.

Martínez, Jaume (1995): *La estructura del puesto de trabajo del profesorado*. En *Volver a pensar la educación* (vol.2 pp. 312 a 337). Madrid, Morata.

Martínez, Jaume (1998): *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila.

Martínez, Miguel (1989): *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México, Trillas.

Martínez, Miguel (1997): *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica.* México, Trillas.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco (1987): *El árbol del conocimiento.* Santiago, Universitaria.

Maturana, Humberto (1994): Prefacio a la segunda edición. En Maturana, Humberto y Varela, Francisco José (1973): *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo.* Santiago, Universitaria.

Maturana, Humberto (1998): *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona, Anthropos.

May, Rollo (2007): *Love and will*. New Cork, W.W. Norton.

Mayeroff, Milton (1990): *On caring.* New York, HarperPerennial.

Medina, Antonio (2002): *Didáctica general*. Madrid, Pearsons Education.

Medina, José Luís (1996): La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria. Barcelona, Laertes.

Medina, José Luís (2005): *Deseo de cuidar y voluntad de poder: la enseñanza de la enfermería*. Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona.

Merleau-Ponty, Maurice (1984): *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Planeta.

Miles, Matthew B. y Huberman, A. Michael (1984): *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA, Sage.

Mills, C. Wright (2000): *La imaginación sociológica*. México, Fondo de Cultura Económica.

Montané, Alejandra y Forés, Anna (2005): *Aprender como metáfora*. Revista Diálogos, nº 44. (pp. 37-42).

Montané, Alejandra (2008): *Cuerpo, complejidad y arte: texturas educativas.* En Guillaumín, Arturo y Ochoa, Octavio (ed.): *Hacia otra educación. Miradas desde la complejidad*. Xalapa, Arana. (En prensa).

Montané, Alejandra (2008): *Cuerpo y complejidad: experiencias desde el arte en la educación superior*. Revista Educação & Linguagem, nº 17: *Corpo e educação, culturas e práticas*. (pp. 81-101). São Paulo, Universidade Metodista.

Morgan, Gareth (1990): *Imágenes de la organización*. Madrid, Ra-ma.

Morey, Miguel (1991): *Introducción*. En Foucault, Michel (1991): *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós.

Morin, Edgar (1984): *Ciencia con consciencia*. Barcelona, Anthropos.

Morin, Edgar (1988): *El Método, el conocimiento del conocimiento.* Madrid, Cátedra.

Morin, Edgar (1997): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

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

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

Morin, Edgar (2006): *El método 3: el conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra.

Motos, Tomás (1985): *Juegos y experiencias de expresión corporal.* Barcelona, Humanitas.

Motos, Tomás y Tejedo, Francisco (1987): *Prácticas de Dramatización*. Madrid, García Verdugo.

Motos, Tomás (1992a): *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura.* Valencia, Universidad de Valencia.

Motos, Tomás (1992b): *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura.* Revista Enseñanza, nº 10. (pp. 75-92). Salamanca, Universidad de Salamanca.

Motos, Tomás (1994): *De la dramatización al texto*. Cuadernos de Pedagogía, nº 228. (pp. 51-54). Barcelona, Praxis.

Motos, Tomás (1995a): *Para saber más*. Cuadernos de Pedagogía, nº 233. (pp. 30-37). Barcelona, Praxis.

Motos, Tomás (1995b): *Por qué falla la improvisación dramática en clase*. Revista Terboli, nº 2. (pp. 24-34). Godella, CEP.

Motos, Tomás (1996a): *Los juegos del lenguaje. Iniciación a la escritura creativa*. Revista Terboli, nº 3. (pp. 24-34). Godella, CEP.

Motos, Tomás y Tejedo, Francisco (1996b): *Prácticas de Dramatización.* Madrid, J. García Verdugo.

Motos, Tomás; Navarro, Antoni; Palanca, José Mª; Tejedo, Francisco (1998): *Taller de Dramatització-Teatre.* Alzira, Bromera.

Motos, Tomás (1999a): *Creatividad Dramática.* Universidad de Santiago de Compostela.

Motos, Tomás (1999b): *Dinamización lingüística de textos teatrales. ¿Qué hacer con los textos teatrales en clase de lengua y literatura?* Textos, nº 19. (pp. 65-78). Barcelona, Graó.

Motos, Tomás (1999c): *Creatividad dramática*. Santiago, Universidad de Santiago de Compostela.

Motos, Tomás (2000): *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy.* (pp. 122-166). Ciudad Real, Ñaque.

Motos, Tomás (2005): *Actividad dramática*. Instituto avanzado de creatividad aplicada total. Consultado en abril de 2007 en: http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte01/MOTOS.htm

Nicolescu, Basarab (1996): *La transdisciplinarité*. Paris, Rocher.

Nicolescu, Basarab (1999): *La transdisciplinariedad. Manifiesto.* Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires. Consultado en febrero de 2008 en: http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm (2004): *El nacimiento de la tragedia*. Madrid, Alianza Editorial.

Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1990): *Sobre verdad y mentira en el sentido extramoral*. Barcelona, Tecnos.

Ojeda, David (2002): *Artes escénicas y discapacidad*. Tesis Doctoral inédita.

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

Onfray, Michel (2006): *Teoría del cuerpo enamorado: por una erótica solar*, Valencia, Pre-textos.

Onfray, Michel (2008): *La fuerza de existir: manifiesto hedonista*. Barcelona, Anagrama.

Pareyson, Luigi (1988): *Conversaciones de estética*. Madrid, Visor.

Paturet, Jean-Bernard (2001): *Représentations du corps et philosophie*. Soins Cadres, nº 40. (pp. 20-22). París.

Paz, Octavio (1984): *Las peras del olmo*. Bogotá, La Oveja Negra.

Pedrol, Xavier (2002): *Castoriadis: un proyecto de reilustración.* Revista Archipiélago, nº 54. (pp. 25-30). Barcelona.

Pérez de Lara, Nuria (1998): *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, Alertes.

Pérez-Díaz, Víctor y Rodríguez, Juan Carlos (2001): *Educación Superior y futuro de España*. Madrid, Fundación Santillana.

Pérez Gómez, Ángel Ignacio (1985): *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. En Gimeno, José; Pérez, Ángel I.; Bordieu, Pierre (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp. 95 a 138). Madrid. Akal.

Pérez Gómez, Ángel Ignacio (1999): *El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes*. En Angulo, José Félix; Barquín, Javier; Pérez, Ángel Ignacio; Osorio, Ascensión (1999): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* (pp. 636-660). Madrid, Akal.

Pérez Gómez, Ángel Ignacio (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

Pérez Serrano, Gloria (1994): *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid, La Muralla.

Pérez Serrano, Gloria (2000): *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social Y Animación Sociocultural*. Madrid, Nancea.

Picó, Josep (comp.) (1988): *Modernidad y postmodernidad*. Madrid, Alianza.

Pitcher, Patricia (1997): *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations : rêves, réalités et illusions du leadership*. Montreal, Québec Amérique.

Planella, Jordi (2001): *La transformació del cos: l'emergència de nous valors corporals en els joves*. Barcelona, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, Treball de Recerca de Doctorat.

Planella, Jordi (2004): *Subjectivitat, dissidència i dis-k@pacitat*. Barcelona, Claret.

Planella, Jordi (2005): *Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico*. Revista de Educación, nº 336. (pp. 189-201). Madrid.

Porlán, Rafael y Rivero, Ana (1998): *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Díada.

Porter, Luís (1999): *Crisis en el gobierno de nuestras universidades públicas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Consultado el 10 de noviembre de 2007 en: http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-porter.html. México.

Popkewitz, Thomas. S. (1988). *Ideología y formación social en la Formación del Profesorado. Profesionalización e intereses sociales*. Revista de Educación, nº 285. (pp. 125-148). Madrid.

Popkewitz, Thomas S. (ed.) (1990) *Formación de Profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia, Servei de Publicacions.

Popkewitz, Thomas S. y Brennan, Marie (comp.) (2000): *El desafío de Foucault*. Barcelona, Pomares.

Porta, Jaume y LLadonosa, Manuel (1998): *La universidad en el cambio de siglo.* Madrid, Alianza.

Pujadas, Juan José (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ramonet, Ignacio (1995): *Pensamiento único y nuevos amos del mundo*, en Chomsky, Noam y Ramonet, Ignacio (1995): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria.

Read, Herbert Edward (1986): *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós.

Rheaume, Jacques (2000): *El relato de vida y el sujeto social complejo*. Revista Temas Sociales., V. 30, enero, 2000; 1ª edición. Consultado en febrero de 2008 en http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Temas_Sociales/Tsoc30.zip. Santiago de Chile, Ediciones SUR.

Rocha, Natalí (2006): *Por una pedagogía narrativa.* En Mèlich, Joan Carles (2006): *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educació*n. Madrid, Miño y Dávila.

Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier; García, Eduardo (1999): *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga, Ajibe.

Rorty, Richard (1989): *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

Ruíz Olabuénaga, José Ignacio (1999): *Metodología de la investigación educativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.

Ryan, L. (1986): *Innovation créatrice*. Montreal, PUQ.

Sáez, Javier, Preciado, Beatriz (2004): *Prólogo.* En Butler, Judith (2004): *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid, Síntesis.

Salvat, Ricard (1991): *Escrits per al teatre: pròlegs i ponències*. Barcelona, Publicacions de l'Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona.

Sánchez Capdequí, Celso (1997): *Las verdades del arte para el conocimiento del hombre: el legado de H.G. Gadame*r. Revista de filosofía nº 84. (pp. 179-204). Madrid.

Sánchez Capdequí, Celso (2006): *La teoría social entre la metáfora de los flujos y los flujos de la metáfora.* Revista Política y Sociedad, nº 43. (pp. 7-11). Madrid, Universidad Complutense.

Sandín, Mª Paz (1997): *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural. Evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Barcelona.

Sandín, Mª Paz (2003): *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid, McGraw-Hill.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1999): *Las trampas de la calidad*. Revista Acción Pedagógica, Vol. 8, Nº 2. (pp. 78-81). Venezuela.

Santos, Miguel A. y Guillaumín, Arturo (ed.) (2006): *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica.* Barcelona, Octaedro.

Sastre, Jean-Paul (1976): *Lo imaginario*. Buenos Aires, Losada.

Schiller, Johann Christoph Friedrich (1968): *La educación estética del hombre*. Madrid, Espasa Calpe.

Schiller, Johann Christoph Friedrich (1991): *Cartas sobre la educación estética*. En *Escritos sobre estética.* Tecnos, Madrid.

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

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

Schwandt, Thomas A. (2003): *Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism*. En: Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2003): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Londres, Sage.

Sennett, Richard (1997): *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental.* Madrid, Alianza.

Sennett, Richard (2002): *El declive del hombre público*. Madrid, Península.

Sheldrake, Rupert (1990): *La presencia del pasado. Resonancia mórfica y hábitos de la naturaleza*. Barcelona, Kairós.

Silvestre, Adriana y Blanck, Guillermo (1993): *Bajtin y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, Anthropos.

Sontag, Susan (1984): *Contra la interpretación.* Barcelona, Seix Barral.

Sotelo Valencia, Adrián (2000): *Neoliberalismo y educación. La huelga de la UNAM a finales de siglo*. México, El Caballito.

Stake, Robert E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

Stern, Arno (1977): *La expresión.* Barcelona, Promoción Cultural.

Stiglitz, Joseph E. (2006): *Cómo hacer que funcione la globalización*. Madrid, Taurus.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.

Suárez, Magdalena (2005): *El Grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona, Laertes.

Tatarkiewicz, W. (1987-1991): *Historia de la estética*. 3 vol. Madrid, Akal.

Taylor, Steven J. y Bogdan, Robert (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: paidós

Tejerina, Isabel (1994): *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid, Siglo XXI.

Tello, Nerio (2003): *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. Madrid, Grupal Logística y Distribución.

Tesch, Renata (1990): *Qualitative research. Analysis types and software tools*. Nueva York, The Falmer Press.

Torres Santomé, Jurjo (1991): *El currículum oculto*. Madrid, Morata.

Touraine, Alain (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México,

Trías, Eugenio (2000a): *Los límites del mundo.* Barcelona, Destino.

Trías, Eugenio (2000b): *El artista y la ciudad.* Barcelona, Anagrama.

Trías, Eugenio (2001): *Lo bello y lo siniestro*. Barcelona, Ariel.

Turner, Brian Stanley (1989): *El cuerpo y la sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.

Turner, Brian Stanley (1991): *Recent developments in the theory of the body*. En Featherstone, Mike; Hepworth, Mike; Turner, Brian Stanley (coord.): *The body. Social process and cultural theory*. (pp. 1-35). Londres, Sage.

Vallés, Miguel (1999): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis Sociología.

Varela, Francisco (1994): *El círculo creativo: esbozo histórico natural de la reflexividad.* En Ibáñez, Jesús (ed.) (1994): *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden.* Barcelona, Anthropos.

Veiga-Neto, Alfredo J. (1997): *Crítica Pos-Estructuralista y educación*. Barcelona, Alertes.

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

Vilela, Eugénia (1998): *Do corpo equívoco*. Braga, Angelus-Novus.

Villoro, Luís (1982): *Creer, saber, conocer*. México, SigloXXI.

Virno, Paolo (2002): *Grammatica della moltitudine. per una analisi delle forme di vita contemporanee*. Soveria Mannelli (Catanzaro), Rubberttino.

Vío, Koldobika G. (1996): *Explorando el match de improvisación*. Revista de teatro, nº 0. Ciudad Real, Ñaque.

Vío, Koldobika G. (1997): *De la educación social hacia la expresión: Un camino con más de dos direcciones.* Consultado el 15 de marzo 2008 en: http://www.crearmundos.net/primeros/Revista/Edicao01/Educacion/Edu_Educacion_Social.htm. En Revista Ñaque nº 2. Ciudad Real, Ñaque.

Vygotsky, Lev Semenovich (1970): *Psicología del arte.* Barcelona, Barral.

Vygotsky, Lev Semenovich (1982): *Obras escogidas. Tomo II. Pensamiento y lenguaje.* Madrid, Visor.

Vygotsky, Lev Semenovich (1988): *La imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid, Akal.

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

Wagensberg, Jorge (2003): *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona, Tusquets.

Wagensberg, Jorge (2006): *Ideas para la imaginación impura*. Barcelona: Tusquets.

Wagensberg, Jorge (2007): *El gozo intelectual*. Barcelona. Metatemas.

Wallerstein, Immanuel Maurice (2005): *Las incertidumbres del saber*. Barcelona, Gedisa.

Wells, Gordon (2001): *Indagación dialógica*. Barcelona, Paidós.

Wiegman, R. (2002): *Desestabilizar la academia.* En Médina, R. (ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de los estudios queer*. (pp. 173-196). Barcelona, Icaria.

Wittgenstein, Ludwig (1983): *Investigacions filosòfiques*. Barcelona, Laia.

Wittrock, Björn (1996): *La universidad europea y americana desde 1800*. Barcelona, Pomares-Corrector.

Wittrock, Merlin C. (ed.) (1986): *Handbook of research on teaching*. New Cork, Macmillan Publishing Co.

Wittrock, Merlin C. (ed.) (1989): *La investigación de la enseñanza I: enfoque, teoría y métodos*. Barcelona, Paidós MEC.

Wittrock, Merlin C. (ed.) (1990): *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.

Yvars, José-Francisco (2007): *Introducción*. En Marcuse, Herbert (2007): *La dimensión estética*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Zabala, Iris M. (1989) *La psotmodernidad y Mijail Bajtin: Una poética dialógica*. Madrid, Espasa Calpe.

Zabalza, Miguel Ángel (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.

Zabalza, Miguel Ángel (2006): *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Nancea.

Zambrano, María (1987): *Filosofía y poesía*. México, Fondo de Cultura Económica.

Zizek, Slavoj (2001): *El sujeto espinoso: el centro ausente de la ontología política*. Barcelona, Paidós.

Otras referencias y documentos:

ACEAC, Asociación Comite Español Arte y Creatividad para personas con discapacidad: www.sopa.net/aceac

Centre Georges Pompidou, Atelier de l'Enfant. Education Mediation: www.centrepompidou.fr

EUCREA, Asociación Europea Arte y Creatividad para Personas con Discapacidad: www.eucrea.de

INIFAE, Arte como entorno: www.inifae.org

Institut de Cultura de Barcelona ICUB, Activitats teatre-dansa. Programa "Més a prop": www.bcn.es/mesaprop

Ministerio de Relaciones Internacionales de Québec. Consultado en marzo de 2008 en: http://www.mri.gouv.qc.ca.

MISES EN SCÈNE, Avignon. Teatro suburbios. Festival Banlieux. Email: mises.en.scenes@wanadoo.fr

ÑAQUE EDITORA: http://www.naque.es/

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. http://www.uqam.ca/

VI PARTE - ANEXOS (CD)