

# Sintonías y tensiones en la colaboración desde la relación pedagógica en el contexto Universidad-Sociedad

Tunes and tensions in collaboration from the pedagogical relationship in the University-Society context

**Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez**

Universidad del País Vasco

alaitz.sasiain@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0003-1005-200X>

Recibido: 30/03/2023

Revisado: 03/05/2023

Aceptado: 11/10/2023

Publicado: 01/01/2024

**Estibaliz Aberasturi-Apraiz**

Universidad del País Vasco

estitxu.aberasturi@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0001-7827-0850>

**Jose Miguel Correa Gorospe**

Universidad del País Vasco

jm.correagorospe@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0002-6570-9905>

Sugerencias para citar este artículo:

Sasiain Camarero-Nuñez, Alaitz; Aberasturi-Apraiz, Estibaliz; Correa Gorospe, Jose Miguel (2024). «Sintonías y tensiones en la colaboración desde la relación pedagógica en el contexto Universidad-Sociedad», *Tercio Creciente*, 25, (pp. 279-295), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.25.7857>

## Resumen

En este artículo se presenta una experiencia de innovación docente desarrollada en el curso 2018/19 en el Grado de Educación Primaria, en colaboración con el Centro de Cultura Contemporánea Tabakalera. Desde un compromiso por buscar nuevos espacios de aprendizaje desde lo colaborativo hemos analizado las relaciones pedagógicas que surgen a través de esos encuentros en relación con distintos colectivos que irrumpen en el escenario de un aula Universitaria. Procesos que inevitablemente subvierten los roles docentes y nos posicionan en escenarios de aprendizaje donde la indagación y el diálogo tienen cabida, construyendo un conocimiento colectivo en el contexto de la asignatura.

Se trata de una experiencia de colaboración desde la relación pedagógica donde las autoras se preguntan ¿quién y cómo se aprende desde una propuesta colaborativa? Se hace un recorrido reflexivo en torno al proyecto, analizando las tensiones y sintonías

de las diferentes propuestas realizadas en torno a la asignatura *Educación en las artes y la cultura visual* de Grado de Primaria. Concluyendo con la idea de que la Educación Artística es una asignatura que por sus características permite el desarrollo de proyectos donde la relación y lo colaborativo forman parte fundamental del desarrollo metodológico y que, a partir de este proceso, podemos aprender en relación y diálogo, permitiendo un aprender que nos afecta y moviliza desde un posicionamiento hacia el arte y desde el arte.

**Palabras clave:** Colaboración, Relación pedagógica, formación del profesorado, Educación artística.

### **Abstract**

This article presents a teaching innovation experience developed in the 2018/19 academic year in the Primary Education Degree, in collaboration with the Tabakalera Center for Contemporary Culture. From a commitment to seek new collaborative learning spaces, we have analyzed the pedagogical relationships that arise through these meetings in relation to different groups that break into the scenario of a University classroom. Processes that inevitably subvert teaching roles and position us in learning scenarios where inquiry and dialogue have a place, building collective knowledge in the context of the subject.

It is a collaborative experience from the pedagogical relationship where the authors ask themselves who and how do you learn from a collaborative proposal? A reflective journey is made around the project, analyzing the tensions and attunements of the different proposals made around the subject *Education in the arts and visual culture* of the Primary Degree. Concluding with the idea that Artistic Education is a subject that, due to its characteristics, allows the development of projects where the relationship and collaboration are a fundamental part of the methodological development and that, from this process, we can learn in relationship and dialogue, allowing a learning that affects and mobilizes us from a position towards art and from art.

**Keywords:** Collaboration, pedagogical relationship, teacher training, Artistic Education.

## **1. Introducción: Aprender en relación con otros agentes**

Desde un compromiso por buscar nuevos espacios de aprendizaje desde lo colaborativo hemos analizado las relaciones pedagógicas que surgen a través de esos encuentros en relación con distintos colectivos que irrumpen en el escenario de un aula universitaria. Procesos que inevitablemente subvierten los roles docentes y nos posicionan en escenarios de aprendizaje donde la indagación y el diálogo tienen cabida, construyendo un conocimiento colectivo en el contexto de la asignatura.

La necesidad por aprender en relación con agentes contemporáneos nos ha movilizado para compartir y cooperar sabiendo que “trabajar en equipo necesariamente desafiará nuestro equilibrio, romperá nuestras maneras tradicionales de llevar nuestra

profesión y producirá nuevas ideas, perspectivas y conocimiento sobre el enseñar” (Harris y Harvey, 2000, p.30 citado en Hernández 2019, p. 21). A nuestro parecer un cambio “transforma la posición y la mirada. Por eso el cambio no pretende modificar sólo las acciones (lo que se hace) sino el relato (el discurso en sentido foucaultiano) que rige estas acciones” (Hernández, 2011, p.6).

La ilusión por colaborar, como la resistencia a hacerlo nos hablan de lo que el encuentro supone, Alonso y Miño (2019) se refieren a la alquimia pedagógica para hablar de la importancia de la química afectiva entre docentes que hace que lo singular quede en un segundo plano para hablar desde una necesidad de formar equipo. Es un sentido del aprender donde compartir, aunque ponga en riesgo comodidades es siempre más sugestivo y aporta un sentido pedagógico al acto en sí, aunque a veces se generen tensiones en el proceso. Como nos dice Pozo et al. (2020) el término colaborativo “introduce matices más micro-políticos e implica una actitud más activa que la que proporciona participar en algo ya organizado o establecido”.

Las relaciones pedagógicas que surgen a través de la colaboración han sido el eje vertebrador del proyecto donde hemos podido corporeizar una experiencia a través de lo dialógico. “Se aprende con sentido cuando se forma parte de una comunidad que comparte la indagación sobre el sentido de ser con el conocimiento de los otros y del mundo”. (Hernández, 2011, p.17)

Para que esa colaboración se pueda dar se requiere de un espacio dialógico horizontal (Rodríguez, 2017). El espacio en el que sucede ese diálogo horizontal adquiere relevancia y determina la experiencia pedagógica vivida.

Para propiciar un encuentro entre docente y estudiante, hemos querido predisponer la intervención en el aula de distintos agentes externos que desde su posición profesional puedan ampliar la visión del alumnado sobre cómo proceder y trabajar desde el arte contemporáneo, extendiendo las relaciones pedagógicas y compartiendo un aprender multidireccional donde el docente fuera también parte del proceso de aprendizaje, incrementando su campo de acción en el aula.

Entendemos que el aprendizaje va más allá de lo escolar y coincidimos con Calderón y Hernández (2019, p.70) cuando *resitúan lo pedagógico*: “El aprendizaje es siempre múltiple, rizomático, y no puede limitarse y derivarse de una voz predominante, pues tiene lugar en *polifonía* con y en diferentes espacios, fuentes e interlocutores”. Para abordar los cambios que queríamos incorporar en la asignatura buscamos un proyecto donde esta condición *polifónica* se pudiera dar, haciendo de nuestra propia docencia nuestro contexto de investigación, abordando la colaboración como un posicionamiento político que ocurre mientras la relación pedagógica sucede. En relación a la figura del docente como sujeto que también aprende Paulo Freire (1969, p.73) ya nos advertía que “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado también educa”.

Nos acercamos a una noción de la educación artística que permita un pensamiento que favorezca un aprendizaje real “What we need then are pedagogies that are open to the thisness of real learning, pedagogies that can be fed and nourished by a pragmatics and ethics of the suddenly possible (the unexpected)”. (Atkinson, 2018, p. 35)

Karen Barad (2007) señala que la existencia no es un asunto individual. Requiere, necesita de la *intra-acción* enredada. Al hablar de una *existencia no individual* tanto en docencia como en investigación entran en juego factores emocionales que afectan directamente al docente e investigador. Asumiendo y conviviendo con conceptos y estados cómo la vulnerabilidad, la escucha y la necesidad del otro.

## 2. Contexto del proyecto: Zubiak eraikiz Construyendo puentes dialógicos

El proyecto de innovación docente fue seleccionado por el centro Internacional de Cultura Contemporánea de Tabakalera (Donostia-San Sebastián), en la cuarta edición de la convocatoria de *Periferias Escolares* que presenta cada año la plataforma de educación. Dicha plataforma está interesada en realizar proyectos colaborativos de arte y educación en el entorno de las escuelas, barrios o de la ciudad. Dando la oportunidad a los participantes de repensar los modos de trabajar y activar procesos de aprendizaje, consolidando relaciones con la comunidad educativa.

La asignatura se diseñó en bloques temáticos que, a través de actuaciones de los distintos agentes externos, que participaron en el proyecto, le daba forma al propio contenido, estrechamente relacionado con el arte contemporáneo y sus modos de proceder. La colaboración y la comunidad fueron los temas centrales donde se aposentaron las bases y las acciones del curso.



Fig. 1. Reunión con las personas implicadas, artistas, docentes-investigadoras, mediadoras. / Fig. 2. Boceto de trabajo a partir del cual fuimos diseñando y modificando la propuesta de intervención educativa.

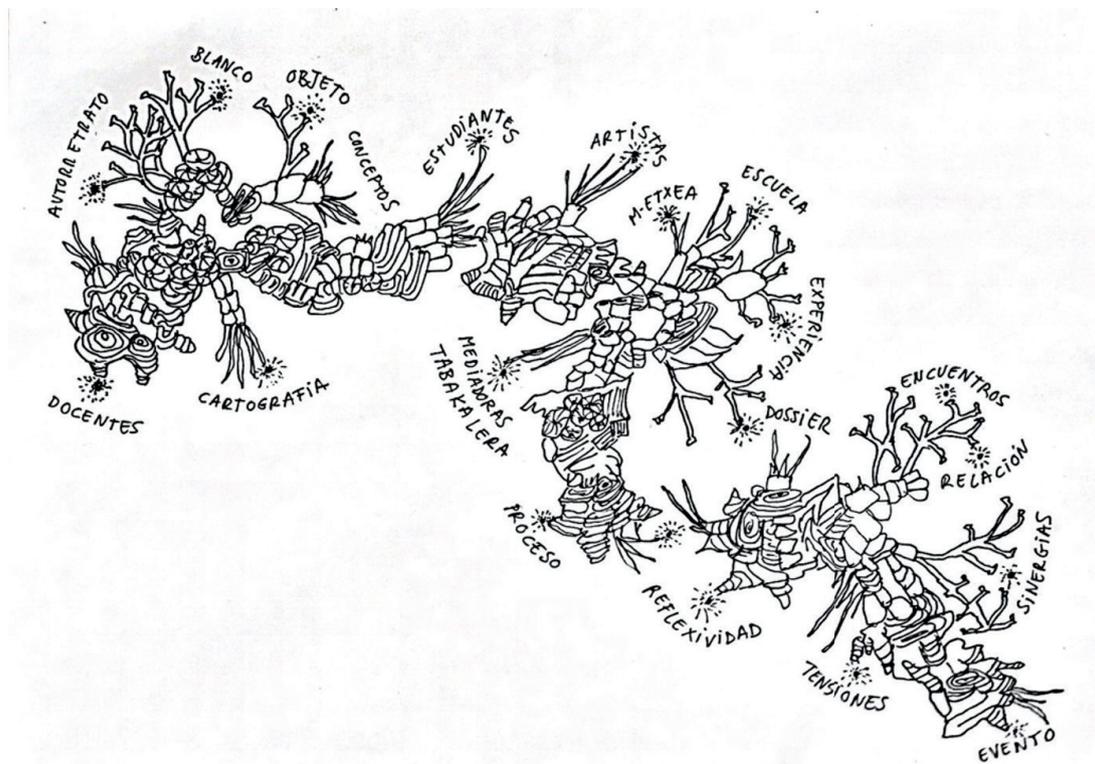


Tabla 1: Esquema rizomático de la propuesta y sus derivas. Diseño para el Grado de educación Primaria, segundo curso. 167 estudiantes, 4 grupos.

El proyecto nos aportó un *devenir* (Hernández y Sancho, 2020) del proceso que se iba configurando a medida que iban participando los diferentes agentes (mediadoras, artistas, arquitectas, escuelas...) no siendo un proyecto lineal sino rizomático en su estructura. Esto nos conforma “otra manera de posicionarse frente al conocimiento y respecto a los que son nuestros estudiantes”. (Hernández y Sancho, 2020, p. 1060).

Esta construcción horizontal, no lineal y rizomática del sentido de la asignatura nos posibilita pensar desde los nuevos materialismos los cuales “amplían la importancia del afecto y el espacio se convierte en un posibilitador de encuentros pedagógicos al considerarlos no como recipientes predeterminados, sino como productos de interrelaciones siempre en construcción” (Hernández y Sancho, 2020, p.1062). Esta dimensión del espacio y de la interrelación, sitúa el lugar del aula, en constante construcción y con un sentido del aprender *nómada* (Gutierrez-Cabello, 2019) nos recuerda que “las relaciones pedagógicas tienen lugar en espacios no estratificados ni estructurados, sino que se abren a la posibilidad de la indagación y el compartir permanente” (Hernández y Sancho, 2020, p.1065).

### **3. Método: Una Propuesta de innovación docente; desde Un giro afectivo entorno a la relación pedagógica**

Desde una posición investigadora en relación a la innovación docente donde lo colaborativo forma parte de una elección, hemos decidido centrarnos en ello desde la relación pedagógica, lo que nos lleva a compartir la afirmación de que “Considerar que los sujetos pedagógicos están afectados por relaciones de aprendizaje supone comprender que todas las personas estamos en devenir, entrelazados por el ejercicio de la construcción de los saberes”. (Calderón y Hernández, 2019, p.78). Siendo así, nos planteamos como pregunta de investigación para este artículo, ¿quién y cómo se aprende desde una propuesta colaborativa?

Las herramientas que hemos empleado para abordar el proyecto parte de las observaciones de las sesiones, reuniones entre las docentes y agentes externos, evaluaciones con todo el equipo, textos de reflexión sobre el proyecto de nuestro alumnado, la cámara fotográfica y el video como un diario de campo, anotaciones diarias de las sesiones de clase realizadas.

Según Dawn Manay (2017) cuando el investigador es cercano al entorno que investiga, como ocurre en nuestro caso como investigadoras-docentes, hacer de lo familiar algo extraño a través de diversas estrategias, como la visual o la creativa, nos permite acercarnos al problema.

Este trabajo de innovación está dentro de la posición investigadora de Elkarrikertuz (IT-1586-22) al que pertenecen las docentes. Para el grupo de investigación realizar una transferencia desde la investigación a la docencia es fundamental y el trabajo que aquí se presenta se vincula a la línea que tenemos en el grupo de: Analizar y reflexionar en torno a cómo aprendemos y generamos conocimiento; desarrollar un discurso compartido acerca de la formación y su relación con el mundo y los otros. Por esta razón, consideramos que recoger los datos de la propuesta de innovación para un análisis en profundidad nos permite introducir en la docencia modos de hacer investigadores a partir de los cuales mejorar la calidad de la docencia. Los datos obtenidos y que utilizaremos para elaborar el texto son aquellos recogidos durante el curso 2018-2019 en la asignatura Educación en las artes y la cultura visual con los grupos 31 y 32 de segundo curso del Grado de Primaria. Han participado en el proceso las mediadoras de Tabakalera (Andrea Arrizabalaga y Mertxe Petxarroman) los artistas (Arantza Iglesias, Mikel Ruiz, Ainize Txopitea, Gari C. Murua) las arquitectas del colectivo M-Etxea y las intervenciones y colaboraciones con las escuelas (Intxaurrondoko Hegoa, Mendaro ikastola, Jakintza ikastola, Basakaitz ikastetxea, Urdaneta ikastetxea, Langile ikastola, Samaniego ikastetxea, Aduna Herriko Eskola, Deutsche Schule San Alberto Magno, Santo Tomas Lizeoa). Esta variada participación de los diferentes colectivos ha cambiado los modos de dialogar, de percibir y aplicar las estrategias de trabajo, el manejo de los conocimientos técnicos y conceptuales que tenían los alumnos/as y nosotras como docentes sobre nuestro propio proceso de aprendizaje en el aula y fuera de ella.

Trabajar e investigar en compañía ha sido la esencia, el anclaje y la base de esta experiencia. El pronombre nosotras ha eclipsado al yo que tantas veces aflora y busca

hacerse un hueco a toda costa, creando conflictos y desavenencias. Rescatamos la posición de Calderón y Hernández (2019) sobre el concepto de trabajar e investigar en colectivo:

...ni el conocimiento ni ninguna producción cultural (y, por tanto, tampoco la investigación) puede ser individual, sino que es el resultado de una construcción colaborativa de significaciones (Gergen & Gergen, 2011, p.9) y para alcanzarla será indispensable ubicarla vinculada a una cadena social y significativa de relaciones (Bourriaud, 2004). (Calderón y Hernández, 2019, p.86).

Esta construcción colaborativa del proyecto influye directamente en las relaciones pedagógicas que se generan en el proceso de esa colaboración poniendo el foco del proyecto en un giro afectivo que atañe directamente en los modos de producir conocimiento. Enciso y Lara (2014) entienden el giro como una ruptura y lo nombran afectivo porque la emoción se encuentra en el centro del objeto de estudio de algunas investigaciones. El giro afectivo nos ayuda a investigar desde las afecciones poniendo cuidado en “las experiencias encarnadas, liminales, sensoriales y relacionales” (Correa, et al. 2020, p.71).

#### **4. Resultados: Tensiones y sintonías de la colaboración**

En este apartado, con el objetivo de mostrar parte de este proyecto, presentamos cuatro escenas en las cuales observamos las tensiones y sintonías que se producen en la relación colaborativa con los participantes del proyecto y cómo esas relaciones afectan en nuestro rol docente. Hay una escena principal que revierte en la relación con las mediadoras de Tabakalera y las tres escenas siguientes son colaboraciones periféricas del proyecto que están relacionadas con artistas-arquitectas, escuelas y la comunidad.

La estructura del proyecto requería de una metodología dialógica basada en consensos donde el contenido y los procedimientos eran escogidos colectivamente subvirtiendo los roles docentes y compartiendo el aula con distintos agentes. Peña y Porcel (2019) entienden la responsabilidad del aprendizaje como algo que se construye en colectivo. Esto requería por parte de todos los participantes del proyecto y especialmente por parte de las responsables de la asignatura una actitud abierta, flexible y de escucha en torno a las distintas ideas y necesidades que cada colectivo aportaba, generando abundantes encuentros con los participantes en torno a cómo trabajar y qué aportar a los procesos de aprendizaje de la asignatura. La escucha activa es un elemento clave para que el proceso de colaboración se pueda dar, Hernández y Padilla (2019, p.24) nos recuerdan que “la colaboración también supone entrar en una posición de escucha; a partir de ella se teje la colaboración. (...) Una escucha que tiene una dimensión colectiva en un tiempo de individualización narcisista.”

La colaboración nos sitúa en un territorio vulnerable como docentes donde el consenso colectivo premia ante lo individual, sacando al docente de un terreno cómodo

y privado donde existe un solo mando para adentrarse en esa *dimensión colectiva* donde el mando es compartido y la autoridad del docente queda diluida. Porres (2011, p.68) reflexiona sobre la vulnerabilidad del docente “pasar del docente como alguien que aprende de su práctica al docente que se sitúa delante de sus estudiantes como alguien que aprende con ellos”.

Esta posición del docente ante el aprendizaje siempre abierta y en constante devenir donde los roles quedan diluidos y el estudiante siente que también aporta y se le da un lugar activo en su propio proceso de aprendizaje nos sitúa inevitablemente en otro contexto de relación. Coincidimos con Hernández cuando menciona que “la relación pedagógica no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca. Afecta y nos afecta” (Hernández, 2011, p.8). Este contexto de relación también nos advierte lo complicado que resulta mantener la sintonía, el respeto, la empatía y la admiración mutua en una relación pedagógica. Sin esos ingredientes y esa alquimia pedagógica de la cual hablábamos al inicio del artículo difícilmente puede haber una colaboración donde la transferencia de conocimientos se dé horizontalmente y equitativamente por ambos lados. “Sólo desde la escucha es posible entrar en la relación” (Hernández y Sancho, 2015, p.155).

#### **4.1 Colaboración con las mediadoras de Tabakalera**

**Escena 1.** *¿Cómo lidiar un encuentro en construcción con agentes externos a la institución? Conversaciones semanales con las mediadoras de Tabakalera*

Durante los primeros meses del proyecto nos reunimos semanalmente con el equipo de mediadoras de Tabakalera para ir resituando el proyecto y construyendo el contenido entre las mediadoras y las docentes de la asignatura. La envergadura del proyecto requería una constante comunicación que no siempre resultaba fácil. No fue nada sencillo para las mediadoras entender las dinámicas de la propia Facultad, los horarios encorsetados que apenas dejaban tiempo para absorber los contenidos y el tipo de alumnado, el cual no estaba nada familiarizado con los procesos creativos y les resultaba todo muy nuevo y costoso de entender. Por nuestra parte, era complejo asumir que las riendas del curso estaban compartidas por tantas manos, a veces los roles se difuminaban y aunque esa era nuestra intención era complejo interactuar en ese escenario. La ambigüedad de rol terminó siendo un factor estresante. Las mediadoras compartían nuestro espacio docente en el aula y su papel de mediadora externa se difuminaba a menudo perdiendo así su rol inicial. Pudimos apreciar lo difícil que es compartir un espacio, un material y una visión pedagógica. La presencia de las mediadoras en el aula junto con las docentes descolocó y produjo cierta confusión en el alumnado respecto a quien dirigirse o cómo actuar ante nosotras. Sin embargo, cuando las clases se trasladaban a un espacio fuera del aula los roles de cada cual se resituaban.

Tuvimos largas reuniones semanales para acordar, replantear y gestionar todo el proyecto en sí. La relación con las mediadoras fue la más estrecha y en consecuencia la más compleja. La falta de tiempo y el sentir que muchas veces generaban distintas

interpretaciones de una misma idea nos agotaba a ambos lados y hemos de decir que consideramos que en parte no entendimos del mismo modo el sentido de colaborar, no fuimos capaces de crear una cohesión ni consenso en algunas cuestiones sobre la pedagogía artística y el conocimiento no era compartido de igual manera. Esto nos ha llevado a cuestionar la idea de colaboración y considerar lo que Hernández y Padilla (2019) afirman cuando dicen que “no existe la colaboración sino experiencias de colaboración”. (p. 22-23). “Las posibilidades son más limitadas si los co-docentes no comparten un interés por aprender uno del otro. Igualmente, las personalidades y las habilidades interpersonales de cada uno pueden condicionar todo el proceso” (Hernández y Padilla, 2019, p.20). Construir conjuntamente implica actuar en un espacio seguro y de confianza. Aun así, el aprendizaje que se produce en un docente cuando sale de su zona de confort y comparte su conocimiento con otros agentes es enriquecedora para su propia formación, su proceso de aprendizaje adquiere una dimensión mayor, en constante cambio, con una actitud voluble y permeable ante ese compartir en relación que repercute positivamente en el discente.

#### **4.2 Colaboraciones periféricas (artistas-arquitectas, escuelas y comunidades)**

El resto de los colaboradores (artistas-arquitectas, escuelas y comunidades) participaron en la segunda fase del proyecto, con una menor intensidad, diseñaron y realizaron acciones para el alumnado que las docentes junto con las mediadoras supervisaron y acompañaron en el transcurso del proyecto.

##### **4.2.1 Relación y encuentro con los artistas-arquitectas**

**Escena 2.** *¿Qué supone trabajar con artistas en el aula, cómo afecta en el alumnado y en el docente? ¿Cuál es el papel que desempeña el docente en compañía del artista?*

Una de las prioridades del proyecto era colaborar con artistas en el aula, acercar, desmitificar y normalizar el trabajo del artista y la idea que los estudiantes tienen sobre el arte contemporáneo, ofreciendo herramientas y dinámicas de trabajo aplicables para su propio aprendizaje y para sus futuras clases en el contexto escolar de primaria.

La idea de colaborar en el aula con artistas no es nueva, Morón y París (2017) mencionan el proyecto *ROOM 13 International*, una red que supera 80 estudios en distintos países del mundo (Reino Unido, Nepal, Sud África, Francia, Austria, Turquía, EEUU. Etc.) donde promueven en las escuelas “metodologías más democráticas, participativas, activas, creativas e inclusivas a través de las Artes” (Morón & París, 2017, p.38). El precursor de este proyecto surgió en Escocia en 1994. Estas investigaciones dejan en evidencia la necesidad de acercar a las aulas a través de los artistas “nuevas maneras de construir pensamiento, más holísticas y creativas que las que acostumbran a potenciar como maestros” (París, 2019, p.965). Estatalmente conocemos el proyecto Espacio C de Barcelona o el proyecto *Artistas en el aula* en el CEIP de Miguel de Cervantes de la provincia de Málaga.

En nuestro caso en vez de analizar o implicar un centro de primaria en el proyecto

quisimos trabajar con el alumnado de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, estudiantes que están recibiendo una formación y que a su vez serán futuros formadores en el contexto de las escuelas de primaria en breve.

La presencia de los artistas en el aula enriqueció la mirada del proyecto, nos dimos cuenta que el rol del artista en el aula permitía que el docente funcionara como nexo entre el artista y el alumnado pudiendo reflexionar, analizar y contextualizar de primera mano cuestiones actuales y formas de proceder que el artista mostraba a través de su trabajo. El artista nos aportaba una realidad actual y cercana sobre su propia condición como artista. Los estudiantes de grado de primaria no suelen estar familiarizados con el mundo del arte y les es muy difícil comprender una realidad que no conocen y que muchos no comparten. Algunos estudiantes comentaban que “habían aprendido en esas cuatro sesiones mucho más que en todo el curso” la sintonía entre artista, estudiante y docente se dio con naturalidad y las mediadoras de Tabakalera ayudaron mucho en facilitar esa relación. La figura del artista aportó muchos matices a la asignatura ya que con cada artista se dibuja un paisaje distinto en el aula, aportando nuevas maneras de trabajar y de ser conscientes de lo que nos rodea y nos preocupa. De esta manera se genera un saber distinto, un aprender desde la escucha, Han (2017, p.120 citado en Hernández y Padilla, 2019, p.24) menciona la idea de escucha como:

“...un espacio en el que yo me encuentro con otros, hablo con otros y los escucho. La escucha tiene una dimensión política. Es una acción, una participación activa en la existencia de otros, y también en sus sufrimientos. Es lo único que enlaza e intermedia entre personas para que configuren una comunidad.”

La presencia de distintos colectivos en el aula *sociabiliza*, politiza y convierte el espacio del aula en una *participación colectiva* de ideas y conocimientos corporeizados y encarnados donde el estudiante es parte y toma parte de su propio proceso de aprendizaje desde una experiencia vivida y una actitud activa ante lo que nos sucede y nos afecta.

Escuchamos la imagen que el artista proyecta en su quehacer cotidiano y que a la vez el docente incorpora al escenario del aula ejerciendo de nexo e interprete entre la narración del artista y la mirada del docente, cambiando la noción de la mirada, aportando nuevos contextos de intervención en el aula o fuera de ella. El estudiante reaccionó con curiosidad ante el trabajo del artista y amplió la visión que tenía sobre el arte y su aplicabilidad en el contexto de la educación. Las relaciones entre docente y estudiante se estrecharon y se produjo una cierta complicidad entre ambos ante la presencia del artista que llenaba el aula con nuevas formas de ver, producir y experimentar con sus procesos creativos. La implicación del estudiante respecto a su trabajo fue mayor y aumentó el grado de autonomía en ellos. La relación entre docente y artista mantuvo una cierta curiosidad mutua ya que las propuestas del artista y la mirada y el análisis del docente sobre dichas propuestas iban enriqueciendo el trabajo de ambos. Pudimos observar en la relación artista + docente que respetar el lugar (rol) de cada uno facilitaba la interacción

en el aula de ambos interlocutores creando un ambiente de confianza y cuidado mutuo que repercutía positivamente en el receptor, en este caso, el estudiante. Las experiencias vividas en el aula dieron pie a dialogar, cuestionar y reinterpretar conceptos relacionados con la capacidad de transformación social que tiene el arte, desde un intercambio formativo y profesional.

Una vez vivida la experiencia con los artistas, durante cuatro semanas, el alumnado tubo dos semanas para diseñar una propuesta didáctica que sería llevada a cabo en una Escuela de Primaria. Esta propuesta didáctica fue diseñada junto con dos arquitectas del colectivo de investigación sobre el uso arquitectónico llamado M-Etxea. Las arquitectas, con la ayuda del resto del equipo, pudieron diseñar un artefacto portable que contenía material para poder interactuar en las escuelas. Fueron las últimas en llegar, pero el material que aportaron determinó la acción. El alumnado diseñó la propuesta didáctica en base a los materiales que contenía el artefacto, que por su carácter móvil dio una naturaleza nómada a la propia acción realizada en los centros escolares. La dificultad residía en cómo trasladar o unificar aquellos conceptos y modos de trabajar que estábamos adquiriendo con los artistas en un formato que pudiera valer para las escuelas. Las sesiones que plantearon las arquitectas nos brindaron la oportunidad de hablar del espacio y cómo podemos interactuar y habitar en él. Nuestro alumnado no estaba familiarizado con la idea de iniciar una propuesta a través de un material y fue una experiencia nueva que impactó en el modo de proceder del alumnado y aportó nuevas herramientas de acción. La relación docente + arquitecta fue corta pero muy fructífera, las arquitectas aportaron una estructura al proyecto, funcionaron como puente entre artistas y la escuela y las docentes pudimos ejercer, una vez más, como nexo en el diálogo que se formó entre arquitecta + estudiante.

#### **4.2.2 Relación y encuentro con la comunidad de las escuelas**

**Escena 3.** *El alumnado se desplaza a las escuelas con una propuesta didáctica fruto de las experiencias acumuladas durante el proyecto.*

Las sesiones que realizamos en las escuelas aportaron un qué hacer, un reto, un encargo, un espacio donde poner en práctica un cúmulo de experiencias e ideas adquiridas a lo largo de todo el curso. Era el contacto directo con alumnos/as que nuestros estudiantes tendrán en un futuro, por tanto, este hecho aportaba una coherencia a todo lo vivido, aportando un final acorde al proyecto. A menudo, en las escuelas de primaria a través de las tutorizaciones de las prácticas realizadas que dirigimos encontramos resistencias, poca predisposición o desconocimiento por la asignatura de plástica. Habitualmente, la asignatura de Educación Artística se considera una materia donde el estudiante repite acciones sin cuestionar, ni intervenir en el proceso creativo, perdiendo su interés por el arte y desconectando con sus propias cualidades creativas. Quiriendo evitar esa desconexión quisimos crear un puente entre docentes universitarios y docentes de primaria para poder combatir el problema y poder crear colaboraciones futuras entre instituciones.

#### 4.2.2.1. Diálogo con las Profesoras de Primaria

Antes de que el alumnado fuera a las prácticas redactamos una carta informando del proyecto y solicitando la ayuda a los centros para que nuestros/as alumnos/as pudieran volver y realizar las acciones diseñadas por ellos/as mismos/as. Nos reunimos con las escuelas y les informamos del proyecto y su implicación en él. Las escuelas reaccionaron con curiosidad y sus aportaciones fueron de gran ayuda, pudimos conversar sobre las preocupaciones, los conflictos y las problemáticas que encontraban ellas como docentes en su día a día con la asignatura en concreto y en general con su alumnado y con la realidad de la escuela, poniéndonos en contexto y buscando vías o conflictos en común para poder abordar el proyecto desde una mirada próxima y colectiva. Las docentes de las escuelas participaron activamente en el proceso y mencionaron que muchas de las acciones realizadas fueron rescatadas en el día a día de sus clases.



Figura 3 y 4. Intervención en las escuelas a partir del material del contenedor-nómada. 2019 (autoría propia)

#### 4.2.3. Relación y encuentro con la comunidad

**Escena 4.** *Se realiza un encuentro de todos los participantes para compartir lo vivido a modo de cierre del proyecto y de la asignatura*

Finalmente, a modo de cierre se produjo un encuentro para compartir el proyecto donde participaron los estudiantes (los cuatro grupos de Educación Primaria), las docentes, el profesorado de las escuelas, las investigadoras, las artistas y las mediadoras. El evento permitió a todas las partes observar el proceso del proyecto en su totalidad, dialogando en los diferentes grupos y compartiendo las acciones realizadas en las escuelas con el resto. La relación con la comunidad educativa queda recogida en un vídeo (<https://vimeo.com/333956776>). En este modo de afrontar y culminar los procesos asumimos que es un

proyecto expansivo, no resuelto, no se puede controlar todo por la riqueza de la relación, donde el aprendizaje “se asemeja a una estalactita excéntrica; es decir, es una incógnita hacia dónde puede crecer y qué formas puede tomar. Aun así, aparece representada en un mar de posibilidades infinitas y es muy apreciada” (Peña, et al. 2018, p.13).



Figura 5 y 6: Encuentro en la comunidad. Compartir con la facultad y personas que estuvieron implicadas en el proceso. 2019 (autoría propia).

### ***5. Conclusión: Una mirada activa, colectiva, comprometida, consciente y de escucha hacia lo colaborativo***

Las estructuras organizativas de los centros educativos como son los horarios marcados, las aulas masificadas, la falta de tiempo, de personal y de recursos son un reflejo de una sociedad la cual está inmersa en un ritmo frenético donde prima la individualidad, la productividad y la competitividad. Este contexto de sociedad neoliberal dificulta proyectos como el que describimos en este artículo, relacionados con instituciones artísticas que complementan y amplían el conocimiento sobre el arte contemporáneo de los docentes y estudiantes, aportando una conexión directa con la actualidad y poniendo a nuestro alcance nuevos modos de actuar e intercambiar experiencias y conocimientos en relación.

Ulmer (2017) nos invita a “pensar sin pensar, a pensar con y a pensar de manera diferente” (p.841). Este modo de investigar desde lo corporal y lo intuitivo, en compañía y buscando nuevos modos o disciplinas para afrontar el conocimiento nos conecta con la pregunta de investigación de nuestro artículo ¿Quién y cómo se aprende desde una propuesta colaborativa? Dicha pregunta nos aleja de lo individual y nos acerca a un encuentro colaborativo donde inevitablemente nos vamos a sentir afectados:

Ser afectado es aprender a escuchar acogiéndose y transformándose, rompiendo algo de uno mismo y recomponiéndose con alianzas nuevas. Para ello hacen falta entereza, humildad y gratitud. Aprender a escuchar, de esta manera, es

acoger el clamor de la realidad, en su doble sentido, o en sus innumerables sentidos: clamor que es sufrimiento y clamor que es riqueza incodificable de voces, de expresiones, de desafíos, de formas de vida (Garcés, 2013, p.70).

En este sentirse afectado entran en escena las tensiones y sintonías dadas a través de esta experiencia, entendiendo que abarca múltiples colaboraciones que se ven atravesadas por un interés en común. El objetivo de este proyecto se centra en acercar lo colaborativo y lo relacional desde una perspectiva de formación artística que revierte tanto en el docente como en el estudiante. Una formación colectiva, mutua, donde todas ellas mantienen un diálogo y se comprometen en un aprendizaje compartido, en devenir, inconcluso y en constante tránsito. Las tensiones estaban relacionadas con la ambigüedad de roles que se producían con los distintos participantes en el escenario del aula. Las desavenencias conceptuales y de liderazgo o la pérdida de poder sobre el alumnado ponía en una situación vulnerable al docente donde tuvo que lidiar con momentos tensos que ayudaron a reflexionar sobre su rol docente y replantearse e implicarse con su modo de enseñar.

En consecuencia, aprendemos desde una implicación con nuestro propio trabajo, en compañía, desde una escucha y desde un diálogo abierto, horizontal y en un constante compartir e indagación permanente (Hernández y Sancho, 2020). La “diversidad de recorridos que, al cruzarse en modos de compartir (orales, visuales, performativos, aurales...) expanden los sentidos de ser de quienes se colocan en disposición de aprender desde la curiosidad, la búsqueda y la indagación”. (Hernández y Sancho, 2020, p.1064)

Nuestro compromiso docente actúa desde un deseo de aportar, compartir, intercambiar, dialogar y nutrir el pensamiento crítico y la sensibilidad artística, en una constante búsqueda por mejorar e innovar en un espacio donde desde lo relacional y lo colectivo la creatividad, la generosidad y el cuidado mutuo no deben faltar en ese encuentro. Puig (2016) se remite a la idea de que “las relaciones de pensamiento y conocimiento exigen cuidado y afectan a cómo cuidamos (...) no es solo que las relaciones impliquen cuidado; el cuidado es, de por sí, relacional.” (p. 27).

La presencialidad y las experiencias encarnadas son imprescindibles en estos procesos de aprendizaje colaborativos donde lo corporal y lo performativo deberían de estar estrechamente cosidas a la piel del docente, donde nuestras posiciones docentes habitan en constante convivencia y en diálogo con la mirada, la presencia y la acción del estudiante. En palabras de Vidiella (2010):

...lo cierto es que espacialmente en educación, se sigue “enfocando” y privilegiando la visión y la construcción discursiva de las imágenes (Ducum 2001; Freedman 2003...), sin atender el papel de la corporalidad y lo que algunas teóricas feministas señalan (Ahmed 2000; Gatens 1996; Grosz 1994) como la experiencia intercorpor/real de conocer a través del tacto; es decir, en los modos mediante los cuales los cuerpos se constituyen a través de encuentros(visuales) (Vidiella, 2010, p.177).

El análisis que Humberto Beck (2016) realiza del pensamiento de Iván Illich podríamos decir que resulta actual y preocupa porque nos hace conscientes de la deriva educativa y de lo presente que todavía hoy están algunas de las cuestiones reflexivas. En este sentido, cuando nos habla de la ritualización del sistema escolar, resume dos ideas clave del curriculum oculto: “aprender que el saber escolarizado es la única forma válida de saber. (...) instruir en el consumo acumulativo de mercancías y el ascenso jerárquico en una pirámide burocrática. (...)” (Beck, 2016, p. 51).

Cuando hablamos de trabajo con la comunidad buscamos superar este curriculum oculto y permitir desde la relación con la comunidad, un aprender en dirección múltiples y con personas vinculadas a diversos ámbitos. Esto supone un reto en lo que a relación y aprender se refiere, pero permite avanzar y salir de un sistema escolar o formativo muy anclado todavía en el curriculum oficial.

Que el sistema educativo no se enmarque en este contexto de colaboración sitúa nuestro proyecto en un modo de hacer periférico, ilusionante, pero nuevo. Lo voluble del rol docente requiere ser muy plástico y “en este sentido, una visión flexible de la coordinación no es sólo importante, sino esencial” (Peña y Porcel, 2019, p138).

Lo colaborativo resitúa la educación artística y permite entenderla en un entramado complejo. No es anecdótico, no es casual, nos posibilita elaborar la noción de arte en un entramado social, empoderando la Educación Artística.

“Los aprendizajes nos inscriben en un mundo y al mismo tiempo hacen que lo desbordemos, que lo contestemos, que deseemos transformarlo. Nos vinculan y nos separan. Nos permiten entender de dónde venimos y nos hacen ver a dónde no queremos ir”. (Garcés, 2021, p.15).

La Educación Artística necesita de esa colaboración disruptiva para hacerse visible y accesible, evidenciando una necesidad social para conectarse al aquí y ahora. Es inevitable que se produzcan tensiones, pero creemos que esas tensiones son necesarias para renovar nuestros modos de impartir nuestras asignaturas y generar un compromiso real con los tiempos que corren.

Asumimos que no se puede controlar todo el proceso por su complejidad, esto nos lleva a la noción del aprendizaje cómo estalactitas excéntricas (Peña, et al. 2018) remite a una idea de descontrol y de incógnita donde no se sabe dónde empieza o acaba algo y a pesar de todo, desde un lugar de valentía, asumimos los riesgos que conlleva la colaboración, embarcándonos en un viaje donde decidimos prescindir del GPS.

## Referencias

- Alonso, Cristina.; Miño, Raquel. (2019). Ni tú ni yo. Las clases compartidas como espacios de encuentro y alquimia pedagógica. En F. Hernández y F. Herraiz, *Compartir docencia en la Universidad*. (pp. 28-37). Octaedro ICE-UB.
- Atkinson, Dennis. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics. The adventure of pedagogy. Education, Psychoanalysis, and Social Transformation* (eBook) DOI 10.1007/978-3-319-62639-0 Springer.

- Barad, Karen. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Beck, Humberto. (2016). *Otra modernidad es posible. El pensamiento de Iván Illich*. Malpaso, México.
- Calderón, Natalia.; Hernández, Fernando. (2019). *La investigación artística; Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Correa, Jose.Miguel; Aberastruri-Apraiz, Estibaliz.; Gutiérrez-Cabello, Aingeru. (2020). La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En Sancho Gil, J.M; Hernández, F; Montero, L.; De Pablos, J; Rivas, J.I; Ocaña, A. *Caminos y derives para otra investigación educativa y social*. (pp.65-80). Otaedro.
- Correa, Jose.Miguel.; Aberasturi-Apraiz, Estibaliz.; Chaves, Eider. (2020). Narrativa y Universidad. Aportaciones al debate desde un posicionamiento poscualitativo. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 1(3) (pp.3-21). X-XX. <http://doi.org/10.24310/m>.
- Enciso, Giazú.; Lara, Alí. (2014). Emociones y Ciencias Sociales en el siglo XX: la precuela del Giro Afectivo. *Athenea Digital*, 14 (1) 263-288. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1094>.
- Freire, Pablo. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Ediciones San Santiago S.R.L.
- Garcés, Marina. (2013). *Un mundo común*. Ediciones Bellaterra.
- Garcés, Marina. (2021). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gutierrez-Cabello, Aingeru. (2019). *Pedagogía nómada y disidencia epistémica. Explorando subjetividades alternativas en la formación de futuras maestras*. [Tesis de maestría, Universidad del País Vasco] Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10810/42565>
- Hernández, Fernando., Aberasturi, Estibaliz., Sancho, Juana Maria., Correa, Jose Miguel. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Hernández, Fernando.; Sancho, Juana.Maria (2015). Pensar la docencia universitaria desde las relaciones pedagógicas. *REIRE, revista d'innovació i recerca en educació*, 8 (2), 153-158. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28211>
- Hernández, Fernando.; Sancho, J.M (2020). Pensar la praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. *Revista e-curriculum*, v.18, n.3, 1052-1068. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1052-1068>
- Hernández, Fernando.; Padilla, P. (2019). Esbozar el campo de la colaboración en la docencia universitaria. En Hernández, Fernando.; Herraiz, Fernando. *Compartir docencia en la Universidad*. (pp.15-26). Octaedro ICE-UB.
- Hernández, Fernando. (2011). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En F. Hernández (coordinador) *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. (pp.4-11). UB, Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Mannay, Dennys. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos*. Narcea Ediciones.
- Morón, Mar.; París, Gemma. (2017). El proyecto Espai C\_Room 13 Barcelona. En F. Hernández. *Monográfico/ El arte nos hace humanos. Cuadernos de pedagogía N°484*. (pp.37-40). Wolters Kluwer.

- Paris-Romia, Gemma. (2019). El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje. *Arte, individuo y sociedad*. 31(4). 951-968. <https://dx.doi.org/10.5209/aris>
- Peña, Miriam.; Cilleruelo, Lourdes.; Aberasturi-Apraiz, Estibaliz. (2018). Lego Serious Play: hacia la permeabilidad del pensamiento crítico. *REIRE*. 10. 133-149. <https://doi.org/10.1344/reire2018.11.119183>
- Peña, Miriam.; Porcel, Alazne. (2019). Del museo al aula: propuesta para la creación de prácticas artístico-didácticas entre iguales. *EARI Educación artística*. 11(1) 1-15. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14320>
- Porras, Albert. (2011). De una relación escolar a una relación de investigación. En Hernández, F. (Coordinador). *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas*. (pp. 66-72). Repositorio digital de la universidad de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- Pozo, D., Romani, M. y Villaplana, V. (29 octubre 2020) Abecedario anagramático: Colaborativo. Subtramas. Museo Reina Sofía, Web: <http://subtramas.museoreinasofia.es/es/anagrama/colaborativo>.
- Puig de la Bellacasa, Maria. (2016). Pensar con cuidado. *Concreta*, 9, 27-47.
- Tabakalera (2019, 05, 03). Eskola aldiriak / Periferias escolares: Zubiak eraikiz. URL vídeo: <https://vimeo.com/333956776>
- Rodríguez, Carlos.Javier. (2017). Ambientes e aprendizaje colaborativo y creación colectiva en 3 weeks beside Project experience. *Sobre*. 02, 9-25.
- Ulmer, Jasmine.B. (2017). Posthumanism as research methodology: Inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Research in Education*, 30 (9), 832-848. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806>
- Vidiella, Judith. (2010). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En D. G. Aparecido; Pereira Lucia Helena Pena; Oliveira Wanderleu C (comp.) (2010). *Corporeidade e educação: tecendo sentidos...*(pp.175-202).Cultura Acadêmica.