

## Un texto para una clase

CARLA PADRÓ I PUIG  
Facultad de Bellas Artes, Universitat de Barcelona, España

---

Artículo recibido: 30/12/09; evaluado: 01/02/10 - 01/03/10; aceptado: 11/03/10

*"Teachers who have a vision on democratic education assume that learning is never confined solely to an institutionalized classroom. [...] Educators who challenge themselves to teach beyond the classroom setting, to move into the world sharing knowledge, learn a diversity of styles to convey information."*  
bell hooks, 2003

*"In All About Love: New Visions I defined love as a combination of care, commitment, knowledge, responsibility, respect and trust. All these factors work interdependently. They are a core foundation of love irrespective of the relational context. Even though there is a difference between romantic love and the love between teacher and pupil, these core aspects must be present for love to be love."*  
bell hooks, 2003

Este artículo reconstruye algunas de las experiencias de mediación educativa que se generaron en una clase de pedagogía del arte<sup>1</sup> durante el curso 2008-09, cuando la docencia se abre como un espacio de posibilidad, en el sentido del postfeminismo (bell hooks, 2003; Rosi Braidotti, 2000). Posibilidad en componer una práctica pedagógica encarnada, donde el conocimiento no viene dado desde la visión<sup>2</sup> de un profesor, sino que opera desde otros lugares, como la *performance* (entendida como la constante repetición de actos culturales), las emociones y el cuidado. Esta experiencia docente (con su punto de vista particular) se enmarca dentro del proyecto de Innovación Docente "Indaga't", cuya finalidad es contribuir a formar licenciados universitarios con un alto grado de autonomía intelectual, creatividad, colaboración y predisposición para arriesgarse a seguir aprendiendo en su vida personal y profesional. Para conseguir esta finalidad, el grupo de profesores de Indaga't hemos consensuado un enfoque de formación caracterizado por: (a) Seguir un planteamiento constructorista; (b) favorecer la creación de experiencias de aprendizaje por parte de los estudiantes; y (c) utilizar una plataforma digital como complemento y ampliación de los roles y las experiencias de profesores y estudiantes que quieren ser educadores. Para mí, "Indaga't" ha significado

---

<sup>1</sup> Asignatura obligatoria de segundo año de la carrera de Bellas Artes, que sitúa cómo podemos entender la construcción cultural de los artistas desde diferentes discursos como: artesano, artista genio romántico, artista genio vanguardista, crítica feminista al genio, artista como intelectual público y artista como productor cultural. Este curso, 2009-2010, es el último que se imparte la asignatura, debido al cambio curricular que supondrá la aplicación del nuevo grado de Bellas Artes a partir del curso que viene. Es por esta razón que me parece interesante escribir sobre la asignatura, antes de que nuestra memoria se apague.

<sup>2</sup> En el doble sentido de ver, pensar y trascender. De no ver cuando la clase se convierte en una base de datos que, por supuesto, tú profesora, das.

un nuevo marco donde se autorizan algunas de las tácticas de enseñanza que, como respuesta a una educación universitaria patriarcal tecnocrática, utilizó, en estos últimos años, como alternativa a los cambios derivados del nuevo marco educativo de Bolonia. Me refiero a imaginar la docencia desde políticas de cooperación y cuidado, la formulación de un pensamiento crítico y la multimodalidad.

(\*)

Hace unos años que me interesan los feminismos (la crítica feminista del arte, las tácticas de apropiación, la parodia, la ironía, la rabia y la *performance*, las epistemologías feministas en investigación y las pedagogías feministas). No solo por lo que puedo aprender de la situación social de las mujeres de mi generación *babyboomer* de mi misma, sino también porque en el contexto de mi docencia, la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, todavía circulan concepciones del alumnado que me inquietan. Me refiero a representar al alumno como algo externo al profesor (en el sentido jerárquico de alejamiento-aislamiento), que posee una identidad siempre fija y universal, anclada en la transmisión o la reproducción social de unos saberes que siguen siendo de orden general (Elisabeth Ellsworth, 2005). Estos pueden articularse como el 'alumno con talento' (en la línea de las concepciones esencialistas del genio vanguardista), el 'alumno estorbo' (para aquellos que se creen 'talentosos'), el 'alumno ignorante' o mejor, dile 'burro'<sup>3</sup> (que utiliza el pensamiento ignorante<sup>4</sup> para no salir corriendo del aula.../ o, finalmente, el 'alumno obediente' y dócil siguiendo una pedagogía paternal, tan arraigada en prácticas artísticas canónicas (Pen Dalton, 2001). En esta formulación se anulan las diferencias de subjetividad y las particularidades del contexto social y cultural en las que se inscribe el alumnado. Se sigue con el privilegio del sentido de la visión, y por tanto el distanciamiento de tu cuerpo y la jerarquía que supone el binomio mente del profesor-mente del alumno, siguiendo una educación artística modernista, lo que ha significado negar las emociones y el cuerpo (Pen Dalton, 2001:77-78). A continuación verán cómo me doy cuenta de esta paradoja. Por un lado no quieres ser un profesor-mente, pero por otro sigues con algunos tics...

(Revelarse, desenmascarse, desvelarse)

Empecé leyendo textos sobre crítica feminista de la historia del arte que se vinculaban con las ausencias en mi licenciatura. Eran relevantes para esta asignatura de pedagogía del arte. Con mis compañeros, decidimos que serían un requisito para comprender qué concepciones de artista podrías encontrar en situaciones como: una clase de dibujo al natural, dada por un profesor geómetra que todavía se queja de que la modelo no puede estarse quieta o que no viene porque tiene la regla; un taller de escultura de piedra, donde el cuerpo es un movimiento automático; una clase de pintura, donde se espera que el alumno cree desde una supuesta inspiración espiritual; una visita a un museo o una película sobre artistas, donde no se presenta el contexto. Necesitaba también saber qué hicieron las artistas de la primera a la tercera ola del feminismo. Luego me interesó ordenar qué era para mí un mapa de feminismos, quiénes eran sus autoras, qué conceptos barajan y quiénes / por qué/ para qué me interesaban. Recuerdo que durante algunos años me dediqué a explicar qué decían autoras como Frances Borzello (2000), y su historia

<sup>3</sup> Este orden de calificativos se basa en muchas de las conversaciones escuchadas en los Consejos de mi Departamento de Dibujo.

<sup>4</sup> Según Elisabeth Ellsworth (:65) el pensamiento ignorante no es más que la resistencia a aprender aquello que no quieres porque te incomoda, pues es un "rechazo activo a la formación" y no va contigo.

cultural de las mujeres, Griselda Pollock (1998), y su repensar la posición de las mujeres como sujetos que construyen una historia, más que objetos de la mirada patriarcal, o Carol Duncan (1993), y su crítica al desnudo del Museo de Arte Moderno de Nueva York. Sin embargo, mi docencia seguía casi 'intacta', a pesar de estar en una postura educativa crítica. De hecho, seguía con un aprendizaje donde privilegiaba lo cognitivo y escondía experiencias personales y sus repulsas, las posiciones de los cuerpos en las clases, los modos y actos de habla y enunciación, todos aquellos accesorios que estaban en mi bolso, y otros actos de performance o de repetición que posibilitan la agencia personal (Judith Butler, 2001).

Arrastraba algunos actos de *performance* muy bien aprendidos, tanto en mi escuela activa, como en las universidades por las que pasé y donde se fomentaba o bien la participación constante, la pasividad en clase o la intervención desmesurada y su gran competitividad. Pensaba que dialogar era preguntar-responder. Sin quererlo, me situaban en una identidad docente compacta y vigilante, puesto que era yo quien controlaba el hilo, los tempos-articulación de las preguntas-respuestas y su subsiguiente interpelación. Aceptaba el giro inesperado o la sorpresa, pero siempre con el afán estilístico por seguir 'avanzando'. Más adelante, leyendo *Posiciones de la Enseñanza*, de Elisabeth Ellsworth (2005: 161), aprendí que mi posición creaba unas relaciones de poder en el aula basadas en el consentimiento. El diálogo como un modo de direccionalidad más y por tanto, como una fuerza constitutiva y no algo 'objetivo'. La autora, basándose en Shoshana Feldman, escribe sobre la concepción de dialogo analítico, donde subraya el "uso de una interacción impredecible e incontrolable entre las resistencias inconscientes de profesor-estudiante del conocimiento y las pasiones por ignorar": De este modo, busca en "las formas en que lo indirecto de la lectura –la imposibilidad por comprender• puede enseñar algo". La educación es por ello, una práctica performativa, una práctica que nunca se completa ni se acaba, no es una práctica resuelta entre profesora y alumna, pero debe alterar la realidad de alguna manera. Es impredecible y no está solo en tu aula.

También esperaba generar relaciones horizontales, sin negociar cuál era el papel de cada una en el juego relacional de la clase. Mostraba mi posición intelectual con cautela. Esto me llevaba a escribir unos programas bastante funcionales y con la profusión de una voz en tercera persona. A descartar cualquier referencia a aspectos autobiográficos o a desatender las múltiples posiciones que las estudiantes confieren a la profesora. Finalmente, a no tener presente los múltiples alfabetismo de las estudiantes. *Sujetos nómades*, de Rosi Braidotti (2000:78), me ayudó a repensar mi docencia. Su noción de conciencia nómada ha sido significativa para mí al tratar de re-situarme desde una identidad fragmentada y precaria, según la adopción / atribución de ciertos 'roles' en un lugar específico, como puede ser un aula.

"El/la nómada, como una figuración de una subjetividad contemporánea, no puede reducirse a una forma lineal, teleológica de subjetividad, sino que más bien constituye el sitio de conexiones múltiples. Está corporeizado/a y por esto es cultural; como artefacto, es un componente tecnológico de lo humano y posthumano; es un complejo dotado de capacidades múltiples para la interconectividad en el mundo interpersonal".

(\*\*)

## mujeres barbudas

Los planteamientos postfeministas de algunas de las autoras que he citado anteriormente (Rosi Braidotti, 2000; Elizabeth Ellsworth, 2005) me permiten experimentar dejando de lado la dicotomía mente-cuerpo y centrándome en una identidad que es precaria, y está en construcción y varía según la posicionalidad o cómo elaboras tus experiencias (en relación a la educación, la forma de relacionarte, el conocimiento y las emociones, según tu posición social, de género, raza, generacional, nacionalidad, habilidad, sexualidad, etc.) (Elisabeth Garber, 2003). Defienden la diferencia y las particularidades, no como algo peyorativo, sino como un lugar o un proceso donde formar las diferentes identidades y saberes situados.

Un ejemplo sería rescatar tácticas de representación feminista y actuar como si la docente también fuera artista, donde el currículo docente se forja también a partir de lecturas intertextuales con otras artistas o críticas. Un caso sería la Serie: "Yo no veo a ningún profesor", que preparamos en julio del 2008, con Aida Sánchez de Serdio y Judit Vidiella. El feminismo postestructuralista considera que la imposibilidad de fijar nuestras identidades y de poder conocernos a través de ellas en forma definitiva es una herramienta poderosa mediante la cual podemos "desnaturalizarnos" e involucrarnos en un cambio (Mimi Orner, 1999:118). Desafía la noción de identidad fija y subjetividad unificada y racional.

"Cambia el foco de una política de identidad donde el foco es la 'mujer' como sujeto a cómo la 'mujer' está continuamente construida mediante discursos sobre lo qué se considera una mujer. Enfoca en cómo los discursos crean sujetos, así como cómo las mujeres resisten la constitución de su subjetividad. Esto sugiere que el sujeto está continuamente en cambio" *Petra Munro, 1998:37* Hicimos una serie de retratos que circulamos en las clases, en algún congreso y en nuestros textos, con mis dos colegas, que también imparten pedagogía. Una serie que surge a raíz de sentirnos invisibles. Situación concreta en el despacho de educación artística hace ya dos cursos: dos mujeres (una treintañera, la otra recién cuarentona), sentadas delante del ordenador. Trabajando. Cada cual en su correo. De vez en cuando interrumpiendo la rutina y conversando sobre temas docentes: que si en mi clase las chicas a veces dejan que los chicos presenten y ellas están en la sombra. Son quienes han buscado la información y se retiran del espacio público en el instante mismo de entrada. Que si en el *master...* Que si me ayudas a ver el tono de este *mail* que me ha mandado este alumno enfadado porque llegó tarde a clase y todavía cree que es el centro, que si... Y, de repente, glugluglu, quéeee, mmmmmh, craxcrashh, agrrrrr, uuuuhhhh, ... un muchacho entra y pregunta. (Hasta ahora rutina: en nuestra facultad siempre preguntan por el departamento equivocado o a la persona que está en el despacho colindante, simplemente porque la orientación es delicada. Hasta ahora creíamos que rutina). Y espeta: - Yo no veo a ningún profesor por aquí. ¿Me podrías decir donde encontrar a un profesor del departamento de dibujo? - Aida y yo nos miramos. Ojos intermitentes. Sonrisa pálida. Le añadimos un poco de sarcasmo: -No sé, pues aquí hay dos profesoras. - Y entre líneas: -Chico no sé si te das cuenta de la presencia de dos cuerpos de dos mujeres que son profesoras del departamento. Estás en el área equivocada, porque no somos de dibujo, pero sí del departamento-. Estas dos mujeres quizás bloqueen tu vista, pues es más tranquilizador que sean becarias o asistentes o secretarias. ¡Cómo te incomodan sus cuerpos maduros! Y eso que una lleva gafas. Y el chico se va convencido. Material para la clase.

(\*\*\*)

## La docencia como performance (y 'algo' performativo)

Esta experiencia me ayudó a repensar la docencia desde la *performance*. O sea, visibilizar aquellos espacios liminales (Victor Turner) que facilitan / descartan ciertas formas de aprender y de actuar en la clase, de leer los textos, de preparar las intervenciones de las alumnas y finalmente, de articular la presentación de los textos en clase. Todo este proceso se convierte en un texto donde nos producimos como alumnas, docentes y aprendices y qué significados generamos con ello. En todo momento, me interesa que seamos conscientes de que la clase es una relacionalidad que construimos entre todas, a partir de ciertas referencias y citas culturales que podemos intercambiar, intervenir, exagerar, presentar o contestar.

Por otro lado, la concepción de '*standpoint theory*' de Sandra Harding (1991), entró en mi docencia. Aquí se considera la validez de múltiples perspectivas que provengan de diferentes sujetos, desde diferentes puntos de vista y cuestiona una lógica universalista patriarcal. Sara Harding defiende la necesidad de 'poner tu voz' desde tu punto de vista personal, pero que siempre puede ser cambiada / cuestionada por las otras. En la clase significa que tienes que aprender a relacionarte desde tu experiencia personal / con las de las otras. A la vez, negociar cómo tu voz se inserta en discursos particulares sobre la construcción de la identidad del artista en cuestión (o de ti que quieres ser artista, que te dedicas a las artes o que has aprendido a actuar de una forma 'artística' determinada). Es un concepto que, muchas veces me doy cuenta que a las alumnas les cuesta reconocer porque se sienten 'evaluadas, inseguras, vigiladas', porque es 'demasiado subjetivo o desorienta' y quizás, porque no se pararon a pensar que 'lo personal es político'. Sin embargo, siempre hay esperanza.

"[...] No pretendemos que el profesor perciba su experiencia diaria como un absurdo, ni le pedimos que se aparte de la comunidad. Sólo le sugerimos que luche contra el "no pensar" de aquellos que están desde siempre sumergidos en la realidad social que se les impone". Un hombre metido dentro de un hombre lo cual significa "control", "generalización", "descuido de vida propia", "denegación de la propia experiencia", "separación entre la vida y la práctica, "discurso excluyente". *Maxine Greene, 1995:84*

En las aulas, que más adelante reconstruyo, la noción de *performance* se puede entender de varias maneras:

- Como un flujo de acciones evocadoras cuyo objetivo es provocar al espectador para que deje de ser pasivo en la contemplación de una obra. Esta concepción se remite a las *performances* artísticas que, desde los años 60 y 70, se realizaron colectiva o individualmente como una reacción a la producción objetual (como por ejemplo, la pintura). Las *performances* se presentaban como acontecimientos, *happenings*, acciones (en su mayoría efímeras), que podían ser reconstruidas a partir de fotos, vídeos o memoria. Lo interesante es que no siempre se daban en el lugar 'tradicional' del arte (el museo y la galería), sino en otros frentes como la calle, un cabaret, un café-teatro, un auditorio, etc. La audiencia también actuaba ayudando. La cuestión era salirse del camino para cambiar el *locus* de la obra hacia el sujeto y lo subjetivo.
- Como una actividad de un cierto participante en una ocasión determinada, la cual influencia de alguna forma a los otros participantes (Goffman, 1959:15).

- Como una acción exclusivamente centrada en el cuerpo (Lea Vergine, 1974).
- Como una acción específica o un conjunto de acciones (dramáticas, musicales, atléticas) que ocurren en una ocasión determinada y en un lugar determinado (Elizabeth Bell, 2008:17).
- Como un acto de repetición que posibilita la agencia personal (Judith Butler, 2001).

En todo caso, la *performance* siempre hace referencia a modos de hacer, actuar, ver y creer ya sea siguiendo el *status quo*, respondiéndolo o cambiándolo. Por otro lado, muchas teorías de *performance* consideran que la *performance* produce, crea o constituye la identidad, dile una fiesta de cumpleaños, un picnic, la graduación, un camping con la compañía, una protesta política, una celebración, un ritual, etc (Elizabeth Bell, 2008:17-18). Otro concepto, definido por Judith Butler, en los años noventa, es el de performatividad. Se refiere a “la citación socioculturalmente condicionada de las normas y leyes acompañantes específicas de cada sexo, que son siempre repetidas para representar uno u otro sexo mediante la estilización del cuerpo” (Butler, cit. Marie Luise Angerer, 2009:181). En la clase, ha significado que nos fijemos en cómo actuamos como sujetos sexuados.

## (\*v) Procesos

### Producir otros espacios-aula

Una de las estrategias que seguí de artistas *performers* como Adrian Piper, Nancy Fraser, Cindy Sherman o Sophie Calle fue la de deconstruir y resignificar (desde el humor, la ironía, el ‘pastiche’ o la parodia), el espacio aula como un texto que iba cambiando según el tema que se presentaba. Autoricé que la clase fuera un café-teatro (a media luz, con velas, bebidas y música ambiente), fuera un plató de la tele, una sesión de espiritismo o media sesión de yoga.

Estas ambientaciones y experiencias habían sido negociadas conmigo en la tutoría previa a la presentación de cada grupo. Ayudé a que fueran más allá de la transmisión de conocimientos formal, a que buscaran referencias artísticas, a que el tema del día (fuera la noción de artista genio masculino, de postmodernismo y postmodernidad, de artista como intelectual público, etc.) fuera la excusa para indagar en torno a cómo generar un espacio que fuera dialógico más que de participación en el aula<sup>5</sup>. Jana,<sup>6</sup> un día comentó que le gustaría cambiar esta clase tan grande y convertirla en un campo de fútbol porque “-Así podríamos movernos entre estas sillas que están vacías-”. Elisabeth quería traerse su manta de yoga. Lo hizo para su presentación. Empezamos la clase con incienso y con una pequeña meditación que sirvió para

---

<sup>5</sup> Fernando Herraiz y Lian Ucker participaron de las experiencias del primer cuatrimestre del curso 2008-09. El primero como profesor y la segunda como investigadora-observadora. Con ellos escribimos el siguiente texto: PADRÓ, Carla.; HERRAIZ, Fernando.; UCKER, Lilian (2008) ‘Una experiencia de aprendizaje socio-construccionista. Otra manera de comprender nuestro trabajo como docentes’. // *Congreso Educación Artística Red Ibérica*, Beja, Portugal, 27-37.

<sup>6</sup> Todos los nombres de las estudiantes son ficticios.

conectarnos con el artista que trabaja desde la acción social. Enfatizábamos la experiencia y valorábamos no solo lo qué habían presentado, sino cómo y por qué.

El rol de la profesora era aprender a desaparecer, actuando como una alumna más. Desestabilizando la demarcación entre mesa y sillas. Dejando que las alumnas decidieran dónde sentarse (en el suelo, en la esquina, en grupos). Esto llevó a que cada clase fuera diferente, dinámica en el fluir de sus saberes y de sus cuerpos. La comodidad generada creó una atmósfera de intercambio, deseo y placer. Me acuerdo, que un alumno quiso utilizar el espacio podio del profesor para hacer su presentación. Le interesaba más ver cómo ejercía cierto control desde arriba (vía indicación, vía definiciones) y así, cruzar fronteras. Permitimos que nos viera a todas desde la centralidad y la visión panorámica. Y jugó. Y se rió. Y nos reímos con él y de él. Y analizamos qué pasó. ¿Por qué le interesó estar en aquel altar? ¿Por qué se sintió aliviado al desacralizarlo?

Otra táctica fue la de utilizar el espacio de forma evocativa, metafórica y simbólica, partiendo siempre del texto que los estudiantes tenían que presentar. Por ejemplo, el grupo que tenía que explicar las relaciones entre los feminismos, la crítica del arte y la producción artística decidió que tendríamos que coser un gran *patchwork* durante toda la clase. Mientras tanto, el grupo nos presentaba a mujeres artistas que utilizan la yuxtaposición, el retal y el collage como táctica artística (y que, en el fondo, era lo que nos estaban pidiendo en clase). La experiencia nos pareció tan fuera-de-lo-común y tan extraña para una clase en la facultad, que nos engulló de tal manera, que el trabajo presentado fue más una forma de vernos, de ver cómo nuestras identidades son constituidas a partir de ciertos textos, que de escuchar lo que nuestras compañeras nos contaban. Pura resignificación: la clase se convirtió en otro lugar que desconocíamos, aunque quiénes la presentaron se enfadaron porque creían que estábamos ausentes...

## Dejar las huellas de las actuaciones en clase

Documentar lo que hacíamos formaba parte de nuestras conversaciones en el aula, a veces fuera de ella. Queríamos recoger el cómo, el qué y el dónde para ver qué efectos tenían nuestras acciones o si se colaban en otros espacios entre medio de la institución. El grupo que hizo un gran collage sobre el retrato y el autorretrato como un dispositivo para generar una cierta noción de artista, lo colgó en el edificio colindante a nuestro aulario. Estuvo casi un mes y recibimos muchos comentarios (que si era una obra de alguien, que si era una crítica, o que si era algo demasiado literal...). Otro grupo dejó su instalación de *polaroids* colgando como ropa tendida delante de la entrada durante dos o tres semanas, hasta que la institución nos indicó amablemente que teníamos que retirarlo en tres días, que si no lo cancelaban. Tampoco se sabía muy bien si era un taller de foto, un ejercicio de una clase de foto o algo que 'pasó' por allí. Todo menos pensar que provenía de una clase de pedagogía. En las aulas, dejamos mapas, post-its y otras marcas.

## (v) Algunos casos

## El póster de Ricky Martín y la pizarra desconsolada

El trabajo era grupal. Consistía en presentar los textos sobre un tema-problema específico y, a la vez, repensar los dispositivos de una clase donde desarticular al sujeto discente modernista, desde tácticas artísticas contemporáneas. Se planteaba la lectura de los textos como un lugar donde indagar, buscar otras posibilidades, pensar críticamente sobre el mismo, hacerse preguntas vinculadas con el arte contemporáneo y la construcción de nuestras subjetividades de género, clase social, raza, sexualidad, religión, etc.. La clase se presentaba como una plataforma para compartir lo que surgía en el proceso de preparación del texto (lectura-tutoría-rearticulación, ideas para presentar en clase-tutoría, si es necesaria-presentación del proceso mientras se da clase). La intención era que la clase no fuera alguien 'hablando de o sobre', sino que planteara el 'efecto del texto o textos sobre mí', siguiendo la teoría de la direccionalidad de Elisabeth Ellsworth (2005).

Mediados de octubre. La tarima de la clase sirve de apoyo para colocar unos cojines naranjas con espejitos, una alfombra roja, una mesita baja y una luz. La pared se convierte en la habitación de Ana. Dos pósters. En la mesita, los textos a comentar, un bol con *chuches*, revistas, libros y otros *gadgets*. Ana y Noa reclinadas en la tarima. Su habitación. En la tutoría me comentaron que les daba mucha vergüenza hablar en público. Que estaban demasiado acostumbradas a hablar bajito y para sí. Que estaban nerviosas y que no serían capaces. (Un ejemplo de performatividad que intentamos situar y desafiar...). Que no serían capaces, ¿cómo que no serían capaces? si, a estas alturas del curso se había generado una clase dialogante, cálida y que no escrutaba fríamente a quiénes presentaban, sino que co-evaluaba la presentación de cada grupo. ¿Por qué no?

Pero seguían con sus miedos, sobre todo vergüenza a no hacerlo bien. Seguimos conversando hasta que tuvieron la idea de trasladar su lugar de trabajo a la clase. Si se encontraban como en su habitación, bajaba la tensión y podían hablar en público. Un cambio de escenario. Resultó que sus voces ya no eran tan difusas. Y la presentación fue insólita, hasta para ellas mismas... Se quedaron gratamente sorprendidas.

## La clase *plató*. Estudios Picasso

Ha habido muchos más escenarios. La clase ha sido un plató de tele, un *café-teatro*, un *blogspot* (<http://jake-arte.blogspot.com>), una serie de situaciones, momentos de juego. El plató de tele: Estudios Picasso. Monólogos de Joan amenizados por preguntas a la audiencia (todas nosotras con las sillas dispuestas de forma oval a lo largo del espacio plató). Dos personas que nos ayudan a hacer de clac. Grandes letras que nos indican cuando aplaudir, admirar o protestar. Una cámara de vídeo que nos vigila. Montse encantada de ir vestida *alla* Picasso. Camiseta blanca, rayas azules (curiosamente unos meses más tarde el ayuntamiento de Barcelona hizo un anuncio sobre la ciudad con alusiones al gran maestro y su camiseta rayada). Tenían que presentar el discurso del artista masculino genio vanguardista. Parodia completada cuando llamaron por teléfono, al azar, (cada estudiante marcando un número, para preguntar a alguien qué opinaba sobre Picasso). La llamada entró. La cámara vigilante. Silencio tipo 'no me lo puedo creer' (y a mi que se me salía la risa por los poros. En la tutoría me habían comentado que se confabularían con alguien... pero por suerte, todo puede cambiar...). La verdad parece ser una cuestión de perspectiva, y ésta productos de intercambios y consensos sociales, es decir, construidas en los sistemas de comunicación



social (Kenneth Gergen, 1992). Y... confirmado: discurso dominante. el señor mayor que creyó estar hablando con los Estudios Picasso, nos comentó en pocas palabras todo aquello que se había subrayado: era un genio, su biografía lo demuestra, era muy prolífico, rompió con todos los estilos anteriores y creó nuevos, era incansable, el genio nace y no se hace, el genio necesita estar en su estudio para trabajar y *blablabla*. Discurso aprobado<sup>7</sup>.

Aplaudimos. Nos quedamos boquiabiertos. Ana, vestida de Picasso me comentó que le 'molaba' la clase porque les 'dejaba' aprender desde donde habían aprendido, o sea la televisión. La grabación del vídeo fue utilizada por los alumnos en otras circunstancias. Se colgó en el *youtube* porque en el *moodle* no había espacio. No está escrito con intención de final feliz. Algunos alumnos entregaron vídeos que hicieron para esta clase a otras y nada que ver. El contexto les mostró que a veces la valoración cambia según cómo se mire, o quién lo mire.

## Los bohemios y el traje de boda de terciopelo

Tres chicos y una chica. Uno lleva la voz cantante. Tiene la idea de escribir un guión televisivo sobre la noción de artista genio romántico. Me enseñan el guión. La chica quede relegada. ¡Claro es que es Ofelia!. Pero la relegan/se relega a lo largo del trabajo y hasta que finaliza la sesión: siempre con el papel de la musa (otro ejemplo de performatividad). Los tres chicos estaban interesados en Courbet, Manet y Gauguin. Los estudiaban en la clase de historia del arte. Se vistieron de dandis. Se comportaron como medio bohemios. Fingieron emborracharse con 'algo' que llamaron 'absenta'. Grabaron un vídeo en Montjuich sobre el artista en busca de inspiración. Se inventaron un gesto repetitivo para enunciar la presencia del artista genio que actuaron, junto a sus sesiones en un supuesto taller y junto a imágenes de grandes museos proyectadas en la pared. Se inventaron una fórmula televisiva de saludo: una especie de ademán entre desmayo y exageración (una mano en el corazón y la otra en la frente) para pronunciar a coro 'El Artista Genio'. Cada vez que pronunciaban artista genio, el ademán, añadiendo otro acto de performance en clase. Josep se vistió de boda. Estaba bastante nervioso. Su padre la había dejado el traje de terciopelo gris. Aunque lo habían ensayado varias veces, el guión no funcionó. La persona que llevaba la voz cantante se dio cuenta que tenía que ceder, pero la risa funcionó. No sé si nos pareció más irónico el guión o sus propias risas al ver que el cuerpo del guión era otro.

---

<sup>7</sup> En el sentido de darse cuenta de que es un poderoso discurso que opera como una verdad o la verdad desde el momento que es repetido y normalizado, sin plantearse si existen otros.

(v\*)

## Si tuviera que recomendarte algo

Si tuviera que hacer algunas recomendaciones a partir de mis experiencias, pensaría en lo siguiente:

- Producir formas horizontales de relacionarse con el conocimiento, sin desestimar el poder (intelectual, referencial, de seducción, de contestación, etc.) y las experiencias de los estudiantes (y la posición negociadora del docente).
- Pensar que la clase es un lugar donde aprender compartiendo, más que el lugar de la explicación.
- Dar voz a partir de los intereses de los estudiantes, donde el docente tiene que priorizar que el aprendizaje no son solo los contenidos seleccionados, sino que hay muchos estilos de aprendizaje, muchas referencias contemporáneas en la cultura visual y nuevas formas de relacionarse.
- Aprender de los saberes que las sociedades tecnológicas 'asignan' a los estudiantes y que traen a la clase de forma 'natural' (y que, a veces, están fuertemente contrastados por la cultura de la letra, a la que pertenecemos mucho profesorado).
- Contribuir a que los estudiantes no solo sean conscientes de sus vacíos, preconcepciones, etc. sino que sepan resolverlos e ir más allá de sus 'miedos' y aquello que se considera 'fuera de control'.
- Cambiar los ritmos, los silencios, los tiempos y dejar que de lo 'imprevisto' o lo imprevisible fluya.
- Co-evaluar.
- Intentar no enjuiciar a los estudiantes desde posiciones de 'superioridad', lo cual no permite ni dialogar, ni aprender desde y con los otros.
- Reírse de una misma.
- Indagar en tus propias formas, creencias y saberes a partir de lo que ocurre en clase.
- Documentar lo que pasa en el aula como forma de recogida de datos, para comprender los cambios en los estudiantes y en tu docencia.

Supongo que tú añadirías otras recomendaciones en mi lista o quizás también las pondrías en cuestión. Por supuesto, tengo curiosidad en saber ¿Qué es lo que tú harías?

[gracias y con amor, c.]

## Bibliografía

- ANGERER Marie Louise (2009) "Performance y performatividad". En: BUTIN, Hubertu (ed.) *Diccionario de conceptos de arte contemporáneo*. Madrid: Abada Editores.
- BELL, Elizabeth (2008) *Theories of Performance*. Los Angeles, Londres, Nueva Delhi, Singapur: Sage
- BORZELLO, Frances (2000) *A World of Our Own. Women As Artists*. Londres: Thames & Hudson.
- BRAIDOTTI, Rosi (2000) *Sujetos nómades*. Barcelona: Paidós.
- BURNS, Diane (2005) "Feminist Methodologies". En: SOMEKH, Bridget y LEWIN, Cathy Lewin *Research Method in the Social Sciences*. Londres. Sage.
- BUTLER, Judith (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Londres y Nueva York: Routledge.
- BUTLER, Judith (1993) *Bodies that Matter: on the Discursive Limits of Sex*. Londres y Nueva York: Routledge.
- DUNCAN, Carol (1993) *The Aesthetics of Power. Essays in Critical Art History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DALTON, Pen (2001) *The Gendering of Art Education, Modernism, Identity and Critical Feminism*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- ELLSWORTH, Elisabeth (2005) *Posiciones de la enseñanza*. Madrid: Akal.
- GARBER, Elizabeth (2003) "Teaching about Issues in the Art Education Classroom: Myra Sdker Day". *Studies in Art Education*, 45 (1), pp. 56-72.
- GERGEN, K (1992) *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GOFFMAN, Erving (1959) *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Nueva York: Doubleday Anchor.
- hooks, bell (2003) *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Nueva York y Londres. Routledge.
- GREENE, Maxine (1995) "El profesor como extranjero". EN: LARROSA, Jorge (ed.) *Déjame que te cuente*. Barcelona: Lalerte
- HARDING, Sarah (2004) *The Feminist Standpoint Theory: Intellectual and Political Controversies*. Londres: Routledge.
- MUNRO, Petra (1998) *Subject to Fiction. Women Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- NOCHLIN, Linda (1988) *Women, Art and Power and other Essays*. New York: Harper and Row Publishers
- NOCHLIN, Linda (1999) *Representing Women*. Londres: Thames & Hudson.
- ORNER, Mimi (2000). Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad. En: T. S. POPKEWITZ, Thomas y BRENNAN, Marie (eds). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 278-295). Barcelona: Pomares-Corredor.
- PADRÓ, Carla; HERRAIZ, Fernando; UCKER, Lilian (2008) "Una experiencia de aprendizaje socio-construccionista. Otra manera de comprender nuestro trabajo como docentes". *II Congreso Educación Artística Red Ibérica*, Beja, Portugal, 27-37.
- PARKER, Roziska POLLOCK, Griselda (1985) *Framing Feminism. Art and the Women's Movement*. Londres: Harper Collins
- POLLOCK, Griselda (1988) *Vision and Difference. Femininity, Feminism and the Histories of Art*. Londres y Nueva York: Routledge.
- VERGINE, Lea (1974) *Body art and Performance. The Body as Language*. Milano: Prearo.

[carlapadro@ub.edu](mailto:carlapadro@ub.edu)