

HISTORIA DE VIDA UNIVERSITARIA: DE NUESTROS AFECTOS DISCENTES A LA IDENTIDAD INVESTIGADORA-DOCENTE

History of university life: from our student affects to our researcher-teacher identity

História da vida universitária: da nossa afeção discente à identidade professor-pesquisador

Maria Altuna Lizarraga

Universidad del País Vasco, España

marialtunalizarraga@gmail.com

Regina Guerra Guezuraga

Universidad del País Vasco, España

regina.guerra@ehu.eus

Miriam Peña Zabala

Universidad del País Vasco, España

miriam.pena@ehu.eus

Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez

Universidad del País Vasco, España

alaitz.sasiain@ehu.eus

Resumen

Nos presentamos como cuatro voces diferentes, pero con similitudes, parecidas pero singulares a su vez. Compartimos la formación universitaria en Bellas Artes y tenemos caminos dispares que nos han llevado a preocuparnos en torno a la práctica e investigación docente vinculada a las artes.

En este contexto presentamos cuatro voces entrelazadas que vinculan nuestro periodo universitario a la práctica e investigación docente en la que estamos inmersas en la actualidad. Ponemos por lo tanto el acento en lo que la universidad y sus modos de hacer en la formación artística nos aportó en su día y rescatamos los afectos que forman parte de

nosotras, para dialogar sobre cómo estos pueden dar de algún modo forma a nuestra identidad docente.

El modo de afrontar la escritura, plantea un desenlace incierto consecuencia del tejido generado. Los puntos emergentes se recogen en las disclusiones plantean ramificaciones desde las que poder seguir conversando.

Palabras clave: *afectos; vivencia artística; práctica docente; voces entrelazadas.*

Abstract

We present ourselves as four different voices, kind of similar and alike, and yet unique at the same time. We share the same formation in Fine Arts and each one of us has her own path that leads to the concern about teacher practice and research related to the arts.

In this context we present four voices intertwined that link our university period to our teacher practice and research, in which nowadays we find ourselves. We focus in what and how the university's artistic formation has contribute to us and we rescue the affections that are parts of ourselves, in order to create a dialogue about how these affections could conform our teacher identities.

The way of facing the writing process suggests an uncertain outcome as a result of the generated tissue. The emerged points are shown in the "disclusions", and they plan ramifications from which we can continue dialoguing.

Keywords: *affections; artistic live experience; teacher practice; intertwined voices.*

Resumo

Apresentamo-nos como quatro vozes diferentes, mas com semelhanças, semelhantes, mas únicas por sua vez. Compartilhamos o ensino universitário em Belas Artes e temos diferentes caminhos que nos levaram a nos preocupar com a prática de ensino e a pesquisa ligada às artes.

Nesse contexto, apresentamos quatro vozes entrelaçadas que vinculam nosso período universitário à prática e pesquisa de ensino em que estamos imersos. Por isso, enfatizamos o que a universidade e suas maneiras de fazer no ensino artístico nos deram em seus dias e

resgatamos os afetos que fazem parte de nós para falar sobre como eles podem, de alguma maneira, dar à nossa identidade docente.

A maneira de enfrentar a escrita apresenta uma conseqüência de resultado incerto do tecido gerado. Os pontos emergentes são coletados nas “divulgações” que representam ramificações para continuar falando.

Palavras-chave: *afetos; experiências artísticas; práticas de ensino; vozes entrelaçadas.*

1. Introducción

Entramos en el aula, la función comienza, 3, 2, 1... De la voz emana un discurso, uno y no otro, un tono y no otro, un modo de estructurar específico, uno y no otro...

Y es que la práctica docente está sujeta por un entramado de lo que somos, por anhelos, por experiencias de vida, por arraigos o afecciones. Las razones por las que hacemos y deshacemos de un modo u otro, encuentra su anclaje en estructuras complejas que beben de los más dispares referentes. En esta tesitura este texto se pregunta cómo nos afectan nuestras historias de vida en nuestra práctica docente. Quizá es una pregunta un tanto pretenciosa e inabarcable por cuanto somos todo lo acaecido en nuestra vida, y lo más ínfimo ha podido suponer un antes y un después en nuestras afecciones (Zizek, 2016).

Hacemos un leve ejercicio de introspección y a modo de introducción, podemos decir que estamos impregnadas por el Arte ya que las cuatro estudiamos Bellas Artes, y en la actualidad nos situamos en el contexto educativo de la Educación Artística, en las grietas que surgen en el binomio arte-educación. En lo educativo del arte y en lo artístico de lo educativo (Padró, 2011).

De un modo más específico podemos abocetar algunas ideas que visibilizan el interés por redactar este texto, y es que entendemos la construcción de la identidad docente como un lugar donde los modos de acceder al conocimiento son sensibles de ser cuestionados. Ya no se trata tan sólo del Arte y de la Educación sino de tomar conciencia de las relaciones pedagógicas que dan forma a las afecciones que ocurren a partir del mencionado 3, 2, 1... y como nuestra relación con la práctica docente, está condicionada por haber estudiado Bellas Artes, ya que está directamente relacionado con nuestro modo de hacer.

Nos adentramos en el afecto desde lo que expuso Fernando Hernández durante la conferencia La pedagogía de los afectos en la vida del aula de las jornadas *Affects as pedagogy: Relation between, space, time and bodies* citando a Bakker y Mertz (2015:8):

El afecto es flujo y reflujo, como el ciclo de la marea, se transforma a sí mismo y transforma lo que le rodea y encuentra nuevos significados, aplicaciones y potencialidades a través de su uso (...) es una materialidad que siempre está en proceso.

Decidimos por lo tanto poner las cuatro voces de las autoras en conjunto, y aunque en inicio querer crear con ellas un conjunto de voces puede resultar un tanto confuso, ya que cada una de nosotras está en un punto de su vida profesional y personal distinto al de las demás, parece interesante tomar como referencia lo que significó nuestro paso por la universidad, ya que nuestra historia de vida universitaria puede ser un detonante rico en saberes y sentires, que nos acerque a la respuesta que queremos dar a la pregunta: **¿Cómo afecta nuestra historia de vida universitaria a nuestra práctica docente?** Bajo esta cuestión nos preguntamos por un lado, si los afectos generados en nuestra época discente pueden servir como un ejercicio *simpático* (que no empático) (De Freitas, 2019), desde el que poder acercarnos a las relaciones pedagógicas que emergen en nuestro ejercicio docente. Por otro lado, ponemos el acento en la arquitectura del texto que presentamos, un modo de escritura en el que una escucha a la otra y nos alejamos del valor de la *historia única* (Adichie, 2009), en un posicionamiento ontológico que resuena y se repiensa, y propone el relieve y el solapamiento de diferentes relatos, como una oportunidad en la construcción de la identidad docente investigadora. “La investigación se convierte, de este modo, en un encuentro entre sujetos que a través del diálogo, recrean la experiencia” (Rivas, 2011, en línea).

Este interés deriva de un compromiso con la educación de un modo encarnado (Braidotti, 2011), nos perfilamos como aprendices de nuestra propia práctica, de nuestro *enseñar*, del feedback que recibimos por parte de nuestro alumnado o de nosotras mismas. Somos conscientes de que cada una de nosotras tiene una manera diferente y personal de acercarse a la noción de conocimiento, un conocimiento que emerge plagado de conceptos o problemáticas que inundan nuestro día a día, pero dentro de esta complejidad, es donde nuestras historias de vida cobran sentido y muestran cómo nos han afectado en nuestra

identidad docente. Y es que, “aprender y enseñar es un campo complejo, a menudo contradictorio, transitorio, lleno de imprevistos y muy sugerente” (Padró, 2011:11).

Somos conscientes de que a lo largo de nuestra carrera académica hemos ido tomando caminos que a modo de deriva nos han llevado hasta el punto en el que estamos. Al mostrar esos caminos, cómo se han realizado, las reflexiones que emergen de éstos, y qué nuevos conocimientos generamos, pretendemos apoyarnos en la idea de que la educación y formación que recibimos, más nuestras historias biográficas adheridas a éstas, hacen que podamos recapacitar acerca de nuestras afecciones en la construcción de conocimiento. En este sentido tal y como apunta Bruner, “pasar por alto la naturaleza situada y distribuida del conocimiento y del conocer supone perder de vista no solo la naturaleza cultural de este, sino también la correspondiente naturaleza cultural de la adquisición del mismo” (Bruner, 1991:107).

2. Metodología

2.1 Contexto

Toda idea de grupo parte de un núcleo que lo centraliza, un eje sobre el que se articula un sentido. El nuestro se llama Estitxu Aberasturi-Apraiz. Ella lanza la pregunta, nos interpela y nosotras aceptamos, ya que cuando algo forma parte de uno mismo es difícil desprenderse, o fácil aferrarse.

Nos movemos hacia el margen de nuestras zonas de confort, a tener que lidiar entre tensiones de lo propio en relación con las fricciones con la otra que también nos pertenecen. Compartimos aquí parte del texto de presentación de Fernando Hernández-Hernández del encuentro en Guimarães (2018) que nos puede dar algunas pistas para enfocar lo que vayamos a escribir después:

El enfoque de investigación en estos escenarios trata de hacer frente a lo desconocido de aquellas experiencias educativas y artísticas que generan perturbaciones de los investigadores y supervisores al escapar de la zona de confort. En este contexto, considero que es un espacio para actuar, resistir y reinventar (...) Trabajamos en la frontera entre los dos campos, desmarcando una alternativa, o resistencia, a las lenguas hegemónicas, tanto dentro de la investigación como en las artes.

La importancia de este encuentro radica en la paradoja de querer justificar/definir/clasificar procesos de investigación en educación artística y/o basadas en arte, sin olvidar que cada proceso en arte es singular y por lo tanto también su aprendizaje. Se podría pensar más en las condiciones que se deberían dar, no tanto en el orden de los factores. En contextos en los que las formas de hacer en arte nos sirvieran para investigar, en términos de relación desde un pensamiento artístico orientado a lo común recordando el libro de Garcés (2013).

En este aspecto parece inevitable la necesidad de enriquecer las lecturas vinculadas a la creación del pensamiento ontológico dentro del paraguas general de la educación, con experiencias particulares vividas por cada una de nosotras. Es entonces donde se entrecruzan los diferentes conocimientos que nos involucran como personas.

2.2 Justificación

Se nos plantea el interés de generar un tejido que parta de nuestra propia experiencia universitaria para poder acercarnos a lo que acontece de la práctica docente vinculada a la educación artística en la actualidad. Parece interesante dar cuenta de ese cambio de estado y lo que supone acercarse a la noción de conocimiento desde otro prisma, pero desde unos saberes adquiridos que son parte intrínseca de nuestro ser.

De este modo podemos llegar a convertir el conocimiento, en conocimiento basado en nuestro aprendizaje, el cual está en constante relación con nuestro propio ser, coincidiendo con lo que Ellsworth (2005) dice cuando argumenta que la raíz del aprendizaje es sentir nuestro propio yo en construcción, relacionando el aprender con *aprender a ser*.

Indicimos por lo tanto en la *naturaleza situada* y distribuida del conocimiento por la que aboga Bruner, y pretendemos mostrar los caminos, reflexiones, afectos y efectos que la relación pedagógica con y desde la formación en Arte nos ha suscitado. Para ello, generamos ocho relatos diferentes (todos ellos escritos en primera persona singular y perteneciendo dos relatos a cada una de las autoras) en las que las experiencias vividas se entremezclan entre ellas, tomando prestadas vivencias, conceptos e incluso objetos que funcionan como metáforas vinculantes entre las unas de las otras. La confusión parcial en la lectura es parte

de una amalgama en la construcción dialógica del conocimiento, donde algunas voces sobresalen a veces y se esconden en otras ocasiones. Todo ello bajo la premisa de hacer uso de la investigación narrativa como una vía para favorecer las historias de vida como aproximación afectiva a la realidad de la conformación de la identidad docente. “Las descripciones que hacemos de nuestro mundo interior y las explicaciones que damos cobran forma en el lenguaje o a través de lo que denomina los ‘juegos del lenguaje’. Dichos juegos del lenguaje discurren esencialmente respecto a normas. Para dar sentido es preciso jugar según estas reglas” (Gergen, 2018:51).

2.3 Instrumento

Ya que en este texto se pretende dar a conocer y reflexionar conjuntamente sobre ese *yo* surgido a partir de las experiencias de aprendizaje, queremos mostrar estas desde una metodología narrativa, ya que “la narración da conocimiento, otorga comprensión a la realidad” (Ferrer, 1995:166).

Desde una experiencia concreta y con una perspectiva narrativa nos enfrentamos a esa visión hegemónica de lo que tiene que ser la investigación tratando de “alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales” (Ellingson y Ellis, 2008: 450).

Las líneas que vamos a escribir se juntan, se enredan y se desarrollan rizomáticamente. Son líneas vividas, escritas y fijadas en el tiempo por medio de la tinta y el papel (aunque en este caso sea sobre un soporte tecnológico) que dan muestra de nuestra trayectoria donde las experiencias y los aprendizajes pueden entenderse como lo mismo, pero no, ya que “se trata de que la experiencia y el aprendizaje no son la misma cosa. Ni el aprendizaje tiene lugar necesariamente después de la experiencia. Para aprender de la experiencia uno tiene que pensar en ella y darle sentido” (Richert, 2003:194).

Y eso es lo que pretendemos hacer, pararnos y pensar en nuestra experiencia de vida universitaria y cómo esta es parte intrínseca de nuestra identidad docente, ya que “en

definitiva, a través de la narración se puede plasmar y construir una realidad abierta al diálogo y a la complicidad con quien lea el texto” (Arnaus, 1995:65-66).

Pero no es nuestro único objetivo el crear una complicidad con la persona lectora de este texto, sino crear un diálogo entre las diferentes experiencias y aprendizajes de las autoras, y ver cómo nuestras narraciones crean un entramado dialógico, un proceso de retroalimentación a cuatro voces.

Lo dialógico, a diferencia de lo dialéctico o del diálogo, explora el sujeto, su multiplicidad, la necesidad que siente del otro, pues la noción de ser conectada con el ser para otro. Ser, por tanto, significa comunicarse dialógicamente con el otro. La construcción del sujeto, la construcción de su formación, la historia de su gestación cultural se ha entrelazado con los otros comunicantes (Virginia Ferrer, 1995:171).

Se incide por lo tanto en este tejido de relatos de algún modo interconectados, en el que se articula la narrativa y se aviva esta sensación de entramado dialógico. Preguntas abiertas, giros en la redacción, estilos de escritura genuinos o la continua alimentación de anécdotas forman parte del relato intrarelacionado por el que se aboga desde la creencia de un saber nunca resuelto. Y es que, “la narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias en medida que la investigación avanza” (Connelly y Clandinin, 1995:21).

Al fin y al cabo cada uno construye su verdad, en base a una realidad ficticia creada en torno a una fantasía (Atkinson, 2015), donde subyace la noción de objetividad y donde ésta “deja de ser trascendente a todo límite y responsabilidad, encarnándose en lo particular y específico. En consecuencia nos acerca a la idea de que solo una perspectiva parcial nos acercará a una visión objetiva” Donna Haraway (1995:327). Desde este posicionamiento resulta esencial recalcar el carácter rizomático de este escribir a cuatro voces. Un rizoma no tiene comienzo o final; está siempre en el medio, entre cosas, *intermezzo* (Deleuze y Guattari, 1987 en Hickey-Moody, 2015).

3. Un alto en el camino. O cómo coger carrerilla para la vida.

Cuestión de tiempo. Solo era eso. Para darnos cuenta de que todavía las formas oprimen a los intentos de crear nuevas derivas en los contenidos. Formas que se adecuan a la academia

y al mercado. La metodología planteada nos motiva y genera cierta curiosidad de lo que ocurrirá, de cómo el relato de una no será indiferente a la historia de la otra. Pero por cuanto que la forma va estrechamente unida a su contenido, el formato académicamente establecido se resiste a un relato que busca romper una linealidad en la lectura.

La narratividad con la que se desgrena la metodología nos lleva a aunar forma y contenido. Volvemos así al eje. Al momento en el que Estitxu nos propone escribir. Alguna de nosotras tiene que coger al principio la iniciativa o el tiempo para generar un primer cuerpo, una primera aproximación a los relatos de nuestro paso por la facultad.

Soy Maria, me propongo escribir sobre mi paso por la universidad, de cómo esto me ha afectado. Este comienzo pretende ser un detonante que sirva de punto de partida en la construcción de los relatos de mis compañeras, Regina, Alaitz y Miriam.

Escribir, no como mero acompañamiento de la memoria de lo ocurrido, sino como forma de indagar sobre estas y las relaciones, la narrativa en forma de difracción. “Todo relato, toda historia, no es más que la interpretación del aquí y ahora de la vida de cada sujeto, que se interpreta a partir de la reconstrucción de su historia” (Rivas, 2011, “en línea”).

Sigo poniendo palabra junto a palabra, como si lo fuera a contar todo. Pero todo me ahoga. Un paso atrás y recuerdo una de esas palabras que Juan Luis Moraza (2008), crea con gran majestuosidad conjugando varias palabras: *Implejidades*, de complejidad e implicación.

Este concepto nos puede ayudar a reflexionar sobre lo que aquí pretendemos desgrenar. La experiencia vivida en nuestras vidas académicas se nutre por la vivida en relación con otras personas/ lecturas/ vivencias/ experiencias en estos caminos.

En este sentido me gustaría recordar el artículo que escribí junto con mis compañeras Laia y Ainhoa, (Altuna, Becerra y De Juan, 2016) donde coincidimos con Arnaus (2008), en que las personas nos diferenciamos por la manera en la que valoramos, sentimos y apreciamos los diversos acontecimientos, y qué es lo que cada una considera relevante en ellos.

Nos afectamos unas a otras y parece ser esta la complejidad a la que intentamos acceder. Este intento podría bascular también en la implicación de que cada una de nosotras hayamos podido vivir una experiencia educativa en carne propia. Tanto como alumnas de Bellas Artes como docentes dentro y fuera de la Universidad, al mismo tiempo también habría que tener en cuenta la experiencia adquirida a partir y en relación a los procesos de investigación en los que cada una de nosotras estamos actualmente implicadas.

Aunque los relatos que se muestran a continuación fueron escritos de forma orgánica, uno con otro, se presentan divididos en dos bloques, haciendo una distinción de los relatos a posteriori y así poder diferenciar de alguna forma los dos enfoques que se tratan.

3.1 Recuerdo del afecto

Por un lado, en el primero de los bloques, se podrá transitar por los textos que nos acercan a nuestro paso por la universidad y las resonancias creadas entre ellas. La discusión sobre los temas que emergen se va narrando y así reconfigurando desde el recuerdo de las mismas experiencias.

MARIA: Terminada la selectividad, tenía claro que la universidad sería el siguiente paso, era lo que me tocaba, evitando así cualquier tipo de reflexión en torno a otras opciones de vida. El ritmo me lo marcó la edad, con 17 años ya estaba en una ciudad como Bilbao.

Por un lado, sentir que “la sociedad como máscara del rostro del poder”, tal como lo describe Moraza (2008:37), me impulsó a lo que se cree correcto, es decir, en continuar con la formación programada en la universidad. Dentro de lo que cabe, estudié Bellas Artes, lo que siempre nos posiciona en un lugar diferente.

Para poder entender cómo el arte se ubica dentro de la universidad me hago eco de los cambios de la universidad que nos presenta Moraza (Ibídem). Éste era el ideal con el que empecé mi andadura en la Facultad de Bellas Artes de Leioa (Bizkaia). Nueva ciudad, nuevo contexto, nueva yo.

Lo intente aprovechar intensamente, como algo de lo que necesitaba beber. Cada asignatura la vivía con expectación, con asombro, con ganas. Aunque ya entonces notaba diferencias entre los/as profesores que en cada asignatura nos habían asignado. Cada uno/a

de los profesores/as con su idiosincrasia, nos invitaban a reflexionar sobre conceptos y maneras de hacer en arte. Conocimientos-Saberes. Vuelven a resonar estos conceptos sobre los que reflexiona Moraza (Ibídem).

Fue como alcanzar un sueño. Por fin me iba a dedicar por cuatro años (que después se ha convertido en vida) a algo que me producía placer, o esa era la idea que tenía de la universidad. Lo que todavía no sabía, era que me quedaba un camino muy largo por recorrer en éste ámbito. Simplemente tenía ganas de profundizar en esos lenguajes, en esas maneras de aprender, de hacer y reflexionar. Un lenguaje del que me habían intentado despojar durante toda mi vida académica... Pero en mi caso, creo que este interés por saber más me desbordaba.

Rescato el concepto de *acontecimiento pedagógico* (Atkinson, 2015) en el que el afecto y la sorpresa son los detonantes para el des-conocimiento. Estos a su vez, exceden los límites de lo racional, lo significativo y los marcos de comprensión, al extenderse por los terrenos de lo emotivo, lo desconocido y lo intrigante. Dando lugar a *sujetos-en-formación* (subjects-yet-to-come) en un proceso continuo de transformación en relación.

Así pues, identificar los acontecimientos pedagógicos que nos constituyen como realidades procesuales, como inacabadas en todo momento, me adentraba hacia lo desconocido como forma de resistencia a los modos establecidos de conocer.

MIRIAM: Leo el relato de Alaitz y me coloco ante aquella decisión como la opción a la que mi madurez me permitió alcanzar, quizá no la óptima, sino la que respondía a la que yo era en aquel momento y me permitía ser. Puedo afirmar que en gran medida acceder a la universidad me sirvió para recolocarme, ya que aquel giro me supuso vivir en un ecosistema que me permitía hacer, ser, construirme en aquello que intuitivamente emanaba de mí, podría decir que era algo innato. Leo las palabras de María y comparto esa sensación de reconectar con un lugar que me permitía construir en un medio ajeno a lo *habitual*. Lo recuerdo como una especie de oasis donde crear a partir de otros lenguajes no era la actividad excepcional. También recuerdo con claridad que no me proyectaba en ningún lugar, tenía su punto *naive* de disfrute del momento, de lo que ocurría allí sin crear *para o por*. No confundamos estas

sensaciones con lo frugal o exento de seriedad. Todo lo contrario, todo lo que me suscitaba interés me preocupaba, y los debates intelectuales eran parte de las preocupaciones de la comida. Me compré mi termo en aquella época, comíamos allí para por supuesto seguir trabajando fuera del horario de clase, fue por lo tanto una etapa de inmersión artística. Regina también hace referencia a estos momentos, y es que quizá ahí es donde nos autorizábamos (Freire, 1970) y quizá es ahora cuando doy cuenta de un ecosistema de aprendizaje complejo donde nada es estanco y todo fluye, como un lugar donde simplemente ocurren cosas, y si eres permeable al acontecimiento y estás dispuesto a nutrirte por estar inmerso en un entramado que te atrapa, lo más ínfimo pasa a formar parte de uno mismo.

REGINA: Mi educación artística a lo largo de los años como estudiante nunca fue vocacional como puede serlo ahora, en mi opinión fue casual. Es decir, desde pequeña era consciente de que sabía dibujar, pero no lo veía como algo que sabes que se te da bien y que será determinante en tu vida como puede que lo vieran otras personas.

De hecho, el verano previo a mi primer curso en Bellas Artes me lo pasé pensando si realmente había elegido bien la carrera. Dudaba de mis capacidades artísticas, pero sobre todo daba vueltas a la idea de la evaluación de los trabajos artísticos. Elegí hacer Bellas Artes porque en el transcurso del bachiller en artes me empezó a gustar mucho el dibujo artístico. Indecisa, hice caso a mi profesora de Historia del Arte y me matriculé en Bellas Artes.

Una vez en la facultad me dejé llevar de nuevo por la indecisión, por la duda, por la curiosidad, por los prejuicios y entre todos ellos, supe vislumbrar mi camino. Veo aquí parte de lo que Maria rescata del concepto de *acontecimiento pedagógico* (Atkinson, 2015), ya que todas estas sensaciones fueron las compañeras que me ayudaron a transformarme en relación a lo que acontecía a mi alrededor. Cursé Restauración y Conservación de Obras de Arte por el hecho de ser un área con una salida laboral más fija que las demás áreas y sobre todo por la contradicción de poder dar la asignatura de química en una facultad de Bellas Artes, que me parecía curioso y necesario. Me enamoré de las asignaturas de análisis y proyectos, ya que desde mi desconocimiento o duda a acabé encontrando un lugar en el que me sentía más a gusto que en el taller de restauración. Disfrutaba de los momentos “termo” que Miriam menciona, cuando después de clase, me quedaba con mis compañeras de clase

a repasar para los exámenes y me sorprende al pensar que fueron esos momentos los que labraron mi identidad docente. El disfrute que sentía cuando explicaba algo a mis compañeras o les hacía preguntas de examen para repasar la lección, sólo es comparable a como me siento en mi día a día como docente universitaria.

ALAITZ: Mi paso hacia la universidad comenzó en el momento en que opté por estudiar en una ciudad como Barcelona y dejar mi pueblo atrás. En ese viaje me reencontré con mis miedos y deseos, esos de los cuales no eres consciente hasta que sales de tu área de confort y te liberas de las miradas conocidas y juicios ajenos de los pueblos pequeños. Fue una decisión vital que determinó mi historia de vida. Recuerdo mi comienzo en la facultad de Bellas Artes con mucho cariño.

Una de las personas que más marcó mi paso por la facultad fue la profesora Eulàlia Grau. Su modo de plantear los trabajos, crear un cierto misterio, marcar unas pautas a seguir, pero sin coartar, sin limitar el modo de hacer de cada uno, su puesta en escena ante la clase, su seriedad y a la vez flexibilidad me cautivaron y encendieron en mí el deseo de ser profesora. Su modo de enseñar era distinto al resto de los profesores de Bellas Artes, que en su mayoría eran hombres y estaban demasiado preocupados en construir su propio discurso como artista. La idea del artista “ensimismado” premiaba ante su trabajo como docente. Luis Camnitzer (2012), en la conferencia que impartió en el marco de su exposición en el museo de arte de la Universidad Nacional en Bogotá, reflexiona sobre la idea de la figura del profesor que a su vez coincide con la mirada del docente que queremos reflejar en este artículo a cuatro voces. “Enseñar a tener ideas ciertamente requiere bastante más que transmitir información, el profesor tiene que reubicarse y abandonar el monopolio del conocimiento para actuar como estímulo y catalizador, y tiene que poder escuchar y adaptarse a lo que escucha” (Camnitzer, “en línea”).

Sutilmente la carrera me enseñó a tener una mirada crítica, donde la palabra estaba oculta y latente a la vez y las lecturas entre líneas eran habituales. En un contexto donde el contacto con la materia, la forma, el color, el cuerpo y la performance... me transportaban a un medio de expresión no tan encorsetado y más afín a mí. Donde la emoción y las inquietudes internas tenían cabida y donde la comprensión iba más allá de las palabras

habitando o conteniendo vivencias cotidianas las cuales transformaban mi pensamiento y mi modo de hacer.

Coincido con Miriam cuando relata su recuerdo de la facultad como una especie de *oasis donde crear a partir de otros lenguajes no era la actividad excepcional*. Me sumo a las jornadas interminables en la facultad donde “el termo” era un objeto importante en mi mochila y comparto el gusto por la asignatura de análisis y proyectos que Regina menciona por la libertad de acción y por los diálogos que se formaban en torno a la actualidad.

3.2 Vivir el presente. El afecto del efecto.

En el segundo bloque, seguimos la discusión partiendo de éstos relatos y las resonancias entre ellas con las que nos aproximamos de forma parcial a la conformación de cada una de nuestras identidades docentes investigadoras.

MARIA: El primer año me resultó bastante duro, por tener que adecuarme a toda la novedad. Supongo que este periodo de adecuación lo vivimos todas aunque cada una a nuestra manera. Sería por ingenuidad y también por edad, por tiempo. Tiempo de lectura, tiempo de estudio, tiempo de experiencia, tiempo de exploración.

Vuelvo a releer algunas aportaciones de Juan Luis Moraza sobre la investigación artística. No me canso de sorprenderme con los conceptos y las relaciones que hace. Me produce una especie de (in)seguridad, de saber en lo que ando. El saberse compartida en las afirmaciones y las preguntas que lanza al aire. El ahora. El presente, que ya, es pasado. La intensidad de vivir el compromiso de uno mismo.

Rescato la idea de vivir el presente del texto *The Force of Art, Disobedience and Learning: Building a Life* de Dennis Atkinson. Donde empieza el texto hablándonos de la película *El club de los Poetas Muertos* (Weir, 1989). Para ser más exactos, con una de las primeras escenas de la misma donde el profesor disidente de Inglés el Señor Keating, interpretado por el actor Robin Williams, reta a sus alumnos para que aprovechen el momento. Su objetivo pedagógico es animar a sus estudiantes a convertirse en pensadores independientes, y no solo a aceptar formas establecidas de pensar y hacer.

En este punto, parece interesante hacer referencia a lo que Judit Onsès (2019:4) escribe en *Los lugares de no-saber de una docente novel. Una indagación difractiva*. Parece inevitable beber de los trabajos de la gente que de alguna manera conforman este viaje. Este viaje de seguir en lo desconocido. Este viaje de encuentros y des-encuentros. Donde recupera a Barad (2014) y su comprensión de la realidad.

Puede que estas condiciones sean similares o parecidas en otras facultades, pero entonces, ¿Qué cambia, o qué condiciones se dan para que una experiencia, sea una experiencia significativa en la práctica docente? ¿La implicación de los alumnos? ¿La pasión?

MIRIAM: Recojo estas preguntas abiertas de Maria. Cada una de ellas me aborda como una nueva oportunidad, sonrío internamente. Y es que podrían ser esas preguntas u otras. Las entiendo como un cuestionamiento incesante que nos permite reconfigurarnos en nuestra práctica docente. No tengo la respuesta, tampoco sé si existe, o si la necesitamos, ya que entiendo la práctica docente como un aquí y ahora, con lo que acontece en el entramado del aula y desde donde me acerco conjuntamente con el alumnado a un acontecimiento en continua transformación.

Vuelvo a mi época universitaria, al intento de descifrar la fórmula que consiguió que yo me enganchara, y todo lo que me viene a la cabeza está lejos de relacionarse con la estructura normativa de profesora-alumna, tarea-resultado.

Rescato de la Tesis (Peña-Zabala, 2019) un fragmento de cuando en segundo de carrera inundé de agua la clase de escultura. Había que diseñar un envoltorio para algún calzado y se me ocurrió hacer una mochila para unas sandalias. Diseñé un envoltorio transparente en el que fluyera el agua en su interior. Ahora sé que sellar el agua con mecanismos artesanales es una tarea muy compleja, ya que ésta siempre encuentra un resquicio por el que escapar. Todo ocurrió el día de la presentación, minutos antes de que enseñara mi trabajo. La mochila goteaba por diferentes orificios casi imperceptibles, pero para el agua cualquier resquicio es suficiente para abrirse camino.

Me invadió una sensación de preocupación. Pensaba en que suspendería por no poder entregar el trabajo ya que en aquel entonces yo entendía la creación artística como ese objeto bello y acabado, como ahora cuando en clase percibo que el discente busca el resultado final. Resultó una sorpresa aprobar con buena nota y además contar con la felicitación del profesor por haber intentado diferentes estrategias y materiales con los que lidiar en mi lucha por controlar el líquido. Lo recuerdo como un gran aprendizaje que me regaló Xabier Laka -mi profesor de escultura de primero-, y al que recurro a menudo en el contexto del aula de la formación inicial de profesorado cuando alguien se encuentra sobrepasado y proyecta un fracaso en su entrega final. Es mi ejemplo por antonomasia que pone en valor lo que significa una vivencia con la experiencia del conocimiento en el momento preciso, con “el aprendizaje como proceso de llegar a ser” (Atkinson, 2015:39). Se reafirma de este modo que el prisma desde el que se aborda la relación pedagógica “puede cambiar nuestra forma de entender la pedagogía si la resignificamos desde otros lugares” (Padró, 2011:29).

ALAITZ: Este modo de percibir y de vivir el trabajo me posiciona como docente, desde un lugar donde el afecto, la empatía, la escucha y el diálogo están presentes. En un principio comencé mi camino como docente en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona donde los códigos pedagógicos y el diálogo con el alumnado se daban con naturalidad. Al proceder del mismo lugar académico y por mi edad temprana empatizaba fácilmente con las necesidades de mis alumnos/as. Durante toda una década pude experimentar, probar y construir mi identidad como docente e investigadora en un entorno afable y protegido, o al menos esa era mi impresión. Donde el reto consistía en ilusionar y aportar un entorno seguro en el cual el alumnado podía buscar su propio modo de dialogar consigo mismo/a y con el resto de la clase. A través de una metodología adquirida, vivida y transformada donde unas pautas concretas servían de excusa para comenzar a trabajar. En aquel entonces no percibí la competitividad que el sistema nos impone, simplemente tuve la suerte de vivir el presente. Como señala Hernández “Una manera de entender el lugar de las artes como espacios de experiencias, que expanden el sentido del pensar en el presente” (Hernández, 2017:17).

Actualmente con toda mi historia de vida a hombros me encuentro en la Facultad de Educación, filosofía y Antropología de Donostia donde he retomado mi idioma materno, en un entorno aparentemente más cercano, pero a la vez más hostil, donde los parámetros son otros y el punto de partida es bien distinto. Está siendo un reto y una aventura encender el entusiasmo en el alumnado, remito a la idea de la pedagogía del acontecimiento de Atkinson que en la entrevista realizada por Hernández y Sancho (2015:39) afirma que “la pedagogía del acontecimiento implica devolver la creatividad, el pensamiento y la reflexión al proceso educativo”.

El paso por la Facultad de Bellas Artes me ha aportado modos distintos de enfrentarme a las dificultades, de relacionarme y de leer entre líneas. Aportando flexibilidad, pasión por lo que hago, constancia y valentía para saltarme las normas, reivindicando un espacio donde la libertad de acción, el pensamiento crítico, la vulnerabilidad, el afecto, las relaciones pedagógicas (Hernández, 2011) y lo dialógico están muy presentes.

REGINA: Leo a Alaitz y en el momento en el que ella menciona la naturalidad en el diálogo con el alumnado, conecto su texto y mi experiencia. Me veo repensando en los diálogos mantenidos con mis profesores y profesoras de la carrera y másteres y vivo a su vez en la actualidad el recuerdo de Alaitz en sus primeros años como docente en Barcelona. Empatizo con mi alumnado, compartimos un mismo idioma y edad temprana. Intento presentarme con total naturalidad, con mis dudas, mis prejuicios y mis curiosidades, las mismas que me ayudaron a elegir mi rumbo y me alejaron de un posible trabajo como restauradora que nada tiene que ver con lo que la educación artística me ofrece, por ejemplo dedicarme a algo que me da placer (recordando lo que ha dicho Maria antes) que es, en mi caso, la interacción e intercambio de experiencias tanto con mi alumnado como con mis compañeras.

Cuando leo lo que mis compañeras han escrito, y veo como sus experiencias y aficciones me van salpicando por el camino, me viene a la mente la imagen de un engranaje. Al preguntar a una de ellas lo que la palabra engranaje le transmite me ha dicho esto: avance, tecnología, desarrollo, producción... Yo pienso en 4 ruedas dentadas cuyas gotas de aceite, que son necesarias para lubricar la pieza, caen de una rueda a otra, impregnando los dientes,

dejando sus rastros en las demás. Es como si el aceite necesario para seguir avanzando y desarrollando de cada una de las ruedas se mezclara a su vez con las demás, como si fueran fluidos, saliva. Compartir lo que una ha masticado o machacado con la otra, para así rumiar en conjunto. Rumiar, pensar, reflexionar, mezclar, echar, tomar... de fuera a dentro, de dentro a fuera, recogiendo, deshaciendo y creando un tiempo de reflexión sobre la afectación de los acontecimientos en nuestras identidades docentes.

4. Disclusiones

Para afrontar esta última (o no) fase de la escritura, rescatamos el concepto al que Guerra (2017:181) llama "disclusion": mitad discusión, mitad conclusión. Con la que podremos conceptualizar y contextualizar ese conocimiento adquirido en nuestro paso por la Facultad de Bellas Artes, y comprobar si esto es lo que nos produce extrañeza y resistencias a la hora de enfrentarnos a lo educativo de estructuras más convencionales.

4.1 Afectos discentes en la identidad docente

Para poder evidenciar uno de los temas que mencionábamos en la introducción (el ejercicio *simpático* desde el que nos acercamos a las relaciones pedagógicas emergentes en nuestra práctica docente) mostramos aquí un pequeño relato a partir de la vivencia de Miriam en el trayecto en autobús de camino a su casa:

La vida ha querido que ayer conociera a un chico que este año está en primero de Bellas Artes, íbamos en coche y me contaba el cambio que le había supuesto pasar del instituto a la estructura de estudiar en relación a la experiencia de la creación artística. *He aprendido que puede ser todo*, me dijo. Casualmente él nació el año que yo empecé Bellas Artes. Le hablé de este artículo y de la idea de reconectar con los novedosos revulsivos de los que él me hablaba y en los que yo me veía completamente reflejada, hablar de los momentos de afección que nos permiten repensarnos; le pareció bien que plasmara en el relato nuestro encuentro.

Vi en él una emoción que de algún modo hemos revivido parcialmente al seleccionar nuestros relatos de aquella época en la que entrar en la universidad supuso un punto de inflexión en nuestras vidas.

En este relato se muestra el afecto del efecto que el estudiar en una Facultad de Bellas Artes permite, y coincide con lo que Hickey-Moody (2019) plantea cuando escribe que

nuestras capacidades para afectar y ser afectados vienen dados desde nuestra experiencia. Son los acontecimientos pedagógicos (entendidos como experiencias vitales que nos hacen replantearnos la manera en la que nos hemos relacionado con el conocimiento hasta el momento) los que nos afectan y nos conectan unos con otros. Siguiendo con Hickey-Moody (Ibídem) la autora asegura que los afectos son productos de la conectividad, hechos de cuerpos y contextos que se rozan, actúan, piensan y son unos con otros.

Aun así, las derivas de la conversación en las que el alumno parecía haber encontrado algo por primera vez en su vida, dejaron entrever que las cosas no han cambiado sustancialmente y que los procesos de creación artística que permitieron afectarnos a nosotras siguen alejados de la estructura en la que institucionalmente estamos inmersas, y se presenta antagónica al entramado de producción donde el resultado es lo que prima. Así podemos contextualizar la situación de la investigación y creación artística actual, partiendo del cuestionamiento de la incorporación del arte a la universidad y los diferentes cambios de paradigma con los que ha tenido que lidiar la misma.

Podríamos afirmar que también ahora sigue una resistencia activa movilizada como protagonistas de un modo de hacer minoritario en una estructura normativizada asentada. Siempre en tensión. Y quizá desde nuestra reflexión de la identidad docente está es una de nuestras fortalezas y fatigas. Venimos de una estructura de proceso artístico donde el diálogo con la creación te conforma, y te pone en relación con un contexto, con tu *yo*. A su vez, en la actualidad estamos inmersas en estructuras de formación inicial de profesorado donde a veces cuesta conectar. Parece tener sentido, ya que nuestro modo de acceder a la construcción de conocimiento se nutre de otros anclajes.

4.2 Historias de vida: los pliegues del relato

La segunda idea que creemos trasciende en este artículo va unida a destacar la arquitectura del texto como un modo significativo desde el que acceder al conocimiento, alejándonos de la supuesta neutralidad del conocimiento.

Arial 11, con o sin negrita. Interlineado sencillo y todo el texto bien justificado. Parece paradójico que en un contexto en el que se invita a la experimentación en los procesos

de relación y afección a través de las historias de vida, la linealidad del texto se nos presenta como un muro, de algún modo como un marco opresor encorsetado, ya que la forma en que se presentan los cuatro relatos no son lineales, sino que van relacionándose y conversando en paralelo, o en diagonal o todo lo contrario, creando mapas de colores. Ondas expansivas.



Figura 1. *Proceso de construcción del relato a cuatro voces*

Visto en perspectiva casi parecen campos sembrados de flores de colores. Con caminos y canales entre hojas.

Situado un lugar antagónico al mito nada neutral de la verdad científica, que la ha convertido en el gran instrumento del progreso y del control sobre la naturaleza y sobre la sociedad y por ende del sistema educativo, nos revelamos contra esta idea y asumimos, tal como Calderón y Hernández (2019) que el conocimiento es situado y corporeizado (Haraway, 1995), transicional (Ellsworth, 2005) y en relación. Por lo que la construcción de un relato en relación estaría en disposición de generar puntos de contacto, puentes y zonas comunes donde el poder convivir, debatir y conversar con la academia.

Al compartir estos relatos de unos intereses aparentemente comunes, se puede observar eso que se nos escapa, tal como comentaba Atkinson, en una entrevista realizada por Hernández y Sancho (2015:39):

Muchas veces me sorprende a mí mismo preguntándome por qué hago lo que hago. Pero como cuando haces arte, hay un impulso que te empuja. Sabes que hay momentos bajos, de desesperación. Pero todavía está ese deseo de perseguir el conocimiento.

Asumimos así, nuestra manera de trabajar, nuestra manera de enfrentarnos a la realidad y a la reflexión de nuestra identidad docente desde la idea de la complicación que

Marina Garcés (2013) defiende, donde las formas de conocimiento se presentan como un terreno revolucionario.

Si logramos modificar la manera de utilizar el lenguaje, si llegamos a desarrollar nuevas maneras de hablar, o a desplazar el contexto de su utilización, sembramos las semillas del cambio humano. Al mismo tiempo comprendemos mejor cuáles son los motivos profundos de su existencia (Gergen, 2018:52).

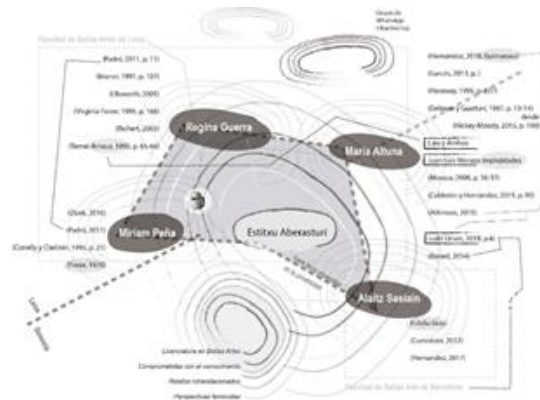


Figura 2: Cartografía sobre el proceso de construcción del propio texto.

Referencias bibliográficas

Adichie, C. (2009). *El peligro de la historia única*. En TEDtalks (Julio de 2009). Recuperado de:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

Altuna, M., Berra, L. y De Juan, A. (2016). Compartir experiencias en el proceso de desarrollo de la Tesis Doctoral, sentirse acompañada. *EARI, Educación Artística Revista Investigación*, 7, (39-53). Universitat de Valencia. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/8133/8611>

Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V. (Et. al.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 61-78). Barcelona: Ediciones Laertes.

- Atkinson, D. (2015). Pedagogía de lo desconocido. En: Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. *Cuadernos de Pedagogía*, 454, (pp.36-39). Sección Entrevista, Editorial Wolters Kluwer.
- Atkinson, D. (2015). The Adventure of Pedagogy, Learning and theNotKnown. *Subjectivity*, 8 (1), 43-56.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168–187. <http://dx.doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Braidotti, R. (2011). Feminist Philosophy Revised. *Nomadic Theory. The portable Rosi Braidotti*. New York: Columbia University press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Calderón, N., y Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Camnitzer, L. (2012). La enseñanza del arte como fraude, texto de la conferencia de artistas en el marco de su exposición en el Museo de Arte de la Universidad Nacional, Bogotá. Extraído de: <https://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de la experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, et alt. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Barcelona: Ediciones Laertes.
- De Freitas, E. (2019). The coordinated movements of collaborative mathematical tasks: the role of affect in transindividual sympathy. *ZDM: the international journal on mathematics education* 51(2), 305-318, DOI: [10.1007/s11858-018-1007-4](https://doi.org/10.1007/s11858-018-1007-4)
- Ellingson, L. & Ellis, C. (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). New York: The Guildford Press.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of Learning: Media, Architecture, Pedagogy*. New York: Routledge.

- Ferrer, V. (1995). La crítica como narrativa de la crisis de formación. En Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V. (Et. al.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 165- 190). Barcelona: Ediciones Laertes.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- Gergen, K. (2018) [2006]. *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Guerra, R. (2017). *The ARTikertuz experience: ¿Qué conocimiento generamos a partir de la relación universidad escuela desde la educación artística?* Tesis Doctoral. EHU-UPV.
- Haraway, D. (1995) [1988]. *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Feminismos Cátedra.
- Hernández, F.(2011) *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. UB, Indaga-t, REUNI+D
- Hernández, F. (2017). Pensar desde el post-humanismo, monográfico El arte nos hace humanos. *Cuadernos de pedagogía*, 484,14-17.
- Hernández-Hernández, F. (2018). Notas recuperadas del texto de presentación de los ponentes del encuentro: The Arts Education Winter School | Arts-basedresearch: *How do theartistic and the educational entangle?* Guimarães, Portugal. <https://nw29winterschool.up.pt/#>
- Hickey-Moody, A. (2015). Manifiesto: The Rhizomatics of Practice as Research (págs.169-192) en Hickey-Moody, A. and Page T. (2016) *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*, Rowman & Littlefield Publishers Inc., London.
- Hickey-Moody, A. (2019). *Deleuze and masculinity*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Moraza, J.L. (2008). Aporías de la investigación (tras, sobre, so sin según, por para, hasta, hacia, desde, de, contra, con, cabe, bajo, ante, en) ARTE. NOTAS SOBRE EL SABOER, (págs. 35-71) en De Laiglesia y González de Peredo, J.F., Rodríguez Caeiro, M. y Fuentes Cid, S. *Notas para una investigación artística: actas Jornadas "La Carrera*

Investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007-2015)" Universidad de Vigo. Pontevedra.

- Onsès, J. (2019). Los lugares de no-saber de una docente novel. Una indagación difractiva. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1–14.
<http://doi.org/10.1344/reire2019.12.121106>
- Padró, C. (edit.) (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Libros de catarata.
- Peña-Zabala, M. (2019). *El devenir del acontecimiento poroso. La vivencia del espacio social a través de prácticas estéticas contemporáneas*. Tesis Doctoral. EHU-UPV.
- Richert, A. (2003). La narrativa con texto experiencial: incluirse en el texto. En Richert, A., Miller, L. (coords.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J.I., Hernández, F., Sancho, J.M y Núñez, C. (2011) *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf
- Weir, P. (Director). (1989). *El club de los poetas muertos* [Película]. EE.UU: Touchstone Pictures / Silver Screen Partners IV.
- Žižek, S. (2016) [2014]. *Acontecimiento*. Madrid: Sexto piso.