

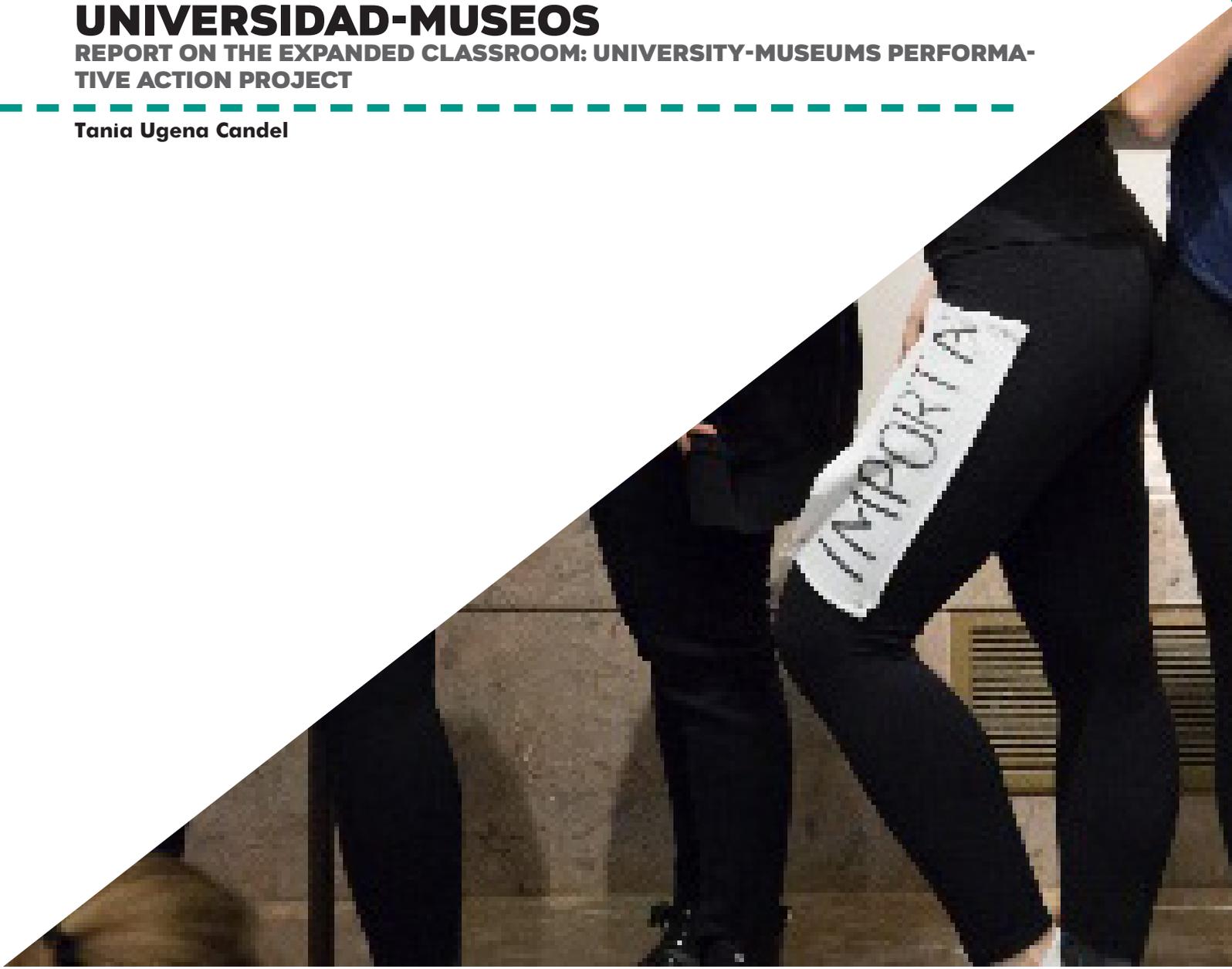


EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**APRENDIZAJE BASADO EN EL PROYECTO
PERFORMATIVO DE AULA EXPANDIDA
UNIVERSIDAD-MUSEOS**

**REPORT ON THE EXPANDED CLASSROOM: UNIVERSITY-MUSEUMS PERFORMA-
TIVE ACTION PROJECT**

Tania Ugena Candel



RESUMEN

Relato del proceso de aprendizaje basado en el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos*, seguido por el alumnado de cuarto curso del Grado de Artes Escénicas de la Universidad Nebrija, durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020.

Este proceso se integró en el marco de colaboración con el Proyecto *D_SEA: Diversidad.Sexualidades. Arte*; liderado por el Centro Joven del Ayuntamiento de Madrid, las Áreas de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza y del Museo Nacional del Prado y la Universidad Nebrija, con objeto de desarrollar buenas prácticas y metodologías de investigación para trabajar la educación afectivo-sexual mediante las artes y la cultura con adolescentes y jóvenes.

La actuación del alumnado del Grado de Artes Escénicas se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos, en la Investigación Educativa Basada en Artes y en la A/r/tografía, y tuvo como objetivos idear, desarrollar y evaluar diferentes *acciones performativas*, en base a las obras de temática afectivo-sexual seleccionadas por el equipo de Educación de ambos Museos. Estas acciones las representaron ante el alumnado de Bachillerato Artístico y de Artes Escénicas del IES Lope de Vega y del IES San Isidro, durante los recorridos realizados por diversas salas de los dos Museos.

Su participación en esta experiencia de enseñanza, aprendizaje y formación, superó con creces sus expectativas iniciales y les marcó positivamente, potenciando e incrementando las competencias personales, académicas y profesionales del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Acciones performativas, Universidad, Museos, Educación afectivo-sexual, Aprendizaje Basado en Proyectos

ABSTRACT

The Expanded Classroom: University-Museums performative action project was undertaken by fourth year Bachelor of Arts, Performing Arts Degree students of Nebrija University during the first quarter of the 2019 academic year.

Students participated in the Diversity, Sexuality, and Art project directed by the Madrid City Council in conjunction with the education departments at the Thyssen-Bornemisza and the El Prado National Museums, as well as with the collaboration of Nebrija University. The project aims to develop a strategy to raise awareness of sexual education through arts and culture.

In response to sexuality-themed artwork selected by the Thyssen and Prado Museums, students were directed to design, develop, and evaluate performative actions. The concept for these performative actions has been informed by A/r/tography, as well as by Project-Based Learning and Arts-Based Educational Research. Students ultimately performed their actions for an audience of baccalaureate students of Fine and Performing Arts at Lope de Vega and San Isidro high schools in Madrid.

Student participation in this project far exceeded initial expectations, enhancing and increasing their personal, academic, professional skills.

KEYWORDS

Performative actions, University, Museums, Sexual Education, Project-Based Learning

INTRODUCCIÓN

La experiencia de enseñanza, aprendizaje y formación que recoge este artículo, se planteó en el marco del Proyecto *D_SEA: Diversidad.Sexualidades.Arte*, liderado por el Área de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza¹, el Área de Educación del Museo Nacional del Prado², el Centro Joven del Ayuntamiento de Madrid³ y el Grado de Artes Escénicas de la Universidad Nebrija⁴.

El Proyecto *D_SEA* nació en 2018 con objeto de desarrollar buenas prácticas y metodologías de investigación-acción para trabajar la educación afectivo-sexual a través de las artes y la cultura con adolescentes y jóvenes: el alumnado de Bachillerato Artístico y de Artes Escénicas del IES Lope de Vega⁵ y el alumnado de Bachillerato Artístico del IES San Isidro⁶.

Durante ese mismo año, el grupo de 4º curso de la asignatura Didáctica de las Artes Escénicas (DAE, en adelante) del Grado de Artes Escénicas de la Universidad Nebrija, participó en una visita/taller en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza para vivenciar un primer acercamiento a la metodología de trabajo que relaciona el espacio pictórico y el espacio escénico. Durante el recorrido por las salas, el alumnado interpretó lecturas de diferentes textos literarios, teatrales o poéticos, vinculados a las obras, y tuvieron la posibilidad de trabajar con el cuerpo, la acción y el movimiento. Esta propuesta enriqueció la mirada de cada estudiante, ampliando su perspectiva sobre las aplicaciones didácticas de las artes escénicas en nuevos contextos.

En base a estas evidencias, al curso siguiente, ampliamos la actuación del grupo de DAE e incorporamos, bajo el paraguas del Proyecto *D_SEA: Diversidad.Sexualidades.Arte*, el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos*. La función de las nueve alumnas y los tres alumnos de DAE fue idear, desarrollar y evaluar diferentes acciones performativas, relacionadas con los temas de educación afectivo-sexual propuestos por el Centro Joven y las

obras seleccionadas por el equipo de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza y del Museo Nacional del Prado, pertenecientes a sus colecciones permanentes.

El alumnado de DAE presentó sus acciones performativas ante dos grupos de treinta estudiantes de Bachillerato de Artes Escénicas del IES Lope de Vega y ante un grupo de treinta estudiantes de Bachillerato Artístico del IES San Isidro. Estas presentaciones tuvieron lugar en las salas de ambos Museos y las llevaron a cabo antes de comenzar el diálogo con los grupos de los IES frente las obras. De tal modo que sus acciones performativas fueron el detonante de las reflexiones surgidas en torno al arte, la educación y las sexualidades.

Este artículo relata, a continuación, el proceso de aprendizaje seguido por el alumnado de DAE en el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos*, durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020, en el marco de colaboración con el Proyecto *D_SEA: Diversidad.Sexualidades.Arte*.

PROYECTO PERFORMATIVO- ACCIONES PERFORMATIVAS

Siguiendo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos [Project-Based Learning] (Vergara, 2017), expandimos la dimensión espacial del aula al contexto del Museo, para articular un entorno colaborativo de enseñanza y aprendizaje entre profesionales de la salud, profesionales de ambos Museos, docentes y alumnado de Bachillerato, y docentes y alumnado de Universidad.

Esta experiencia conectó con el argumento de Pisticelli (2012, p. 90) cuando afirma que “la educación deviene cada vez más en arte, pero no tanto porque esté más cerca de la intuición que del método, sino porque lo propio del arte es la novedad”. Efectivamente, la acción docente y del alumnado en el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos*, surgió como un reto innovador en el intento de “enseñar menos y aprender más”, tal y como apeló Tharman Shanmugaratnam ministro de Educación de Singapur en septiembre de 2005 en su conferencia en la Universidad Politécnica Ngee Ann (citado en García-Ajofrín 2016, p. 75).

El Aprendizaje Basado en Proyectos abanderará un modelo de pedagogía disruptiva que ar-

1 <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/educacion-accion-social/dsea-diversidad-sexualidades-arte>

2 <https://www.museodelprado.es/recurso/dsea-diversidadsexualidadesarte/f68fd646-ce07-e1ec-92f1-7f45af69f4c1>

3 <https://madridsalud.es/centro-joven/>

4 <https://www.nebrija.com/carreras-universitarias/grado-artes-escenicas/>

5 <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.ies.lopedevega.madrid>

6 <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.ies.sanisidro.madrid>

moniza con la Investigación Educativa Basada en las Artes [Arts-Based Educational Research] (Barone y Eisner, 1997, 2012; Leavy, 2018) y con la A/r/tografía [A/r/tography] (Irwin y de Cosson, 2004). Siendo las bases metodológicas sostenedoras de las acciones performativas que, junto al acompañamiento docente, idearon, desarrollaron y evaluaron los alumnos y alumnas, en el aula expandida Universidad-Museos.

Según la RAE, la performance es una actividad artística que tiene como principio básico la improvisación y el contacto directo con el espectador. Es un término inglés que tiene su origen en la palabra *performer* francesa, y deriva de la palabra latina *per-formare*. Cómo plantea Ferrando, en su libro *El arte de la performance*, “abarca una extensa gama de modos de hacer, de actuar o de intervenir, que dan forma a manifestaciones muy diferentes entre sí, e incluso divergentes” (2009, p. 7).

En la performance se incluyen todas las corrientes de acción, de gesto y de movimiento (Ferrando, 2009), de forma que se libera al performer del objeto de arte y se le concede la posibilidad de usar cualquier material, medio, espacio o tiempo. Además, pone en relación a quien crea y a quien recibe la creación, ya que sucede en contacto directo con la audiencia, aunque sin el requisito de involucrarla activamente (Rodríguez, 2007).

Bajo este prisma, las acciones performativas fueron el detonante que, en un ambiente de exploración y disfrute, movilizaron al grupo de alumnado universitario hacia la creación; al tiempo que motivaron la atención, la participación y la reflexión de los grupos de alumnado de Bachillerato, en el escenario de los Museos, en torno a las temáticas de educación afectivo-sexual presentadas.

Estas acciones favorecieron una experiencia educativa integral que dio respuesta al proceso de indagación planteado, implicando el cuerpo del alumnado para situarlo como objeto de experiencia (Geertz, 1973) y como promotor del conocimiento somático (Eisner, 2004), utilizando la performance como herramienta para promover la experiencia intersensorial (vista, oído, gusto, olfato, tacto, luz, color, efectos visuales,...) (Gómez Arcos, 2005).

De este modo conocieron a través del propio cuerpo y parte de ese conocimiento lo expre-

saron con intención comunicativa, pues la necesidad de expresarse, “de contarse a los demás”, es una de las más importantes para el ser humano (Le Boulch, 1971, p. 84). Máxime si partimos del postulado de la Escuela de Palo Alto que sostiene que es *imposible no-comunicar*, puesto que cualquier conducta de una persona en situación de interacción, entendida en su contexto, tiene intención comunicativa e influye en los demás quienes, a su vez, también comunican. Así, actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje (Watzlawick et al., 1981).

Debido al grado de expresión alcanzada en las acciones performativas desarrolladas, el alumnado adquirió un mejor conocimiento de sí y de los demás. Asimismo, los demás conectaron con el cuerpo del otro como espacio expresivo y origen de todas las expresiones, evidenciándose el hecho comunicativo como uno de los elementos fundamentales para la creación y construcción de una performance (Ferrando, 2009).

A su vez, la educación afectivo-sexual atravesó sus reflexiones y transitó sus narrativas performativas para detectar y cuestionar de forma crítica el origen de los rizomas sexistas, racistas y LGBTQIA⁺fóbicos que afectan nuestra cultura, a fin de deconstruir los estereotipos que, en base a estas fobias, limitan y dejan al margen a muchas personas. La participación en el Proyecto *D_SEA* proporcionó al alumnado un espacio de introspección en el que conectar con su realidad y sus emociones (Mora, 2013; Vergara, 2017) y, desde el Aprendizaje Basado en Proyectos, pudieron abrazar la diversidad sexual, artística y educativa, para apoyar la construcción de una sociedad más justa e igualitaria (Pichardo et al., 2015).

LABORATORIO CREATIVO

Como se ha planteado más arriba, el alumnado de DAE de la Universidad Nebrija diseñó la arquitectura de sus acciones performativas en base a los contenidos de educación sexual sugeridos desde el Centro Joven del Ayuntamiento de Madrid; y a los recorridos por las obras trazados por profesionales de las Áreas de Educación del Museo Nacional Thyssen-Bornemisza y del Museo Nacional del Prado.

Los equipos de las Áreas de Educación de estos dos Museos acompañaron cada una de las obras seleccionadas con referencias literarias,

artísticas y musicales, lo que facilitó el proceso de pesquisa de los alumnos y alumnas de DAE a la hora de idear y diseñar sus acciones performativas. Esta estrategia les dio la posibilidad de conectar las referencias con sus intereses personales, de modo que “el aula se convirtió en escenario y el alumnado en protagonista de su aprendizaje” (Motos y Ferrandis, 2015, p. 117) y “construyeron sus propios métodos de búsqueda a partir de sus curiosidades y sus descubrimientos” (Medina 2016, p. 85).

Las acciones performativas tuvieron lugar en diferentes salas de los Museos para enriquecer la reflexión generada a través del diálogo conjunto entre las obras observadas, los grupos de estudiantes de Bachillerato, docentes, profesionales de la salud y profesionales de ambos Museos. Lo interesante es que, en este proceso, pudimos comprobar la interrelación del espacio físico con el espacio simbólico del aula expandida Universidad-Museos y, por consiguiente, la puesta en escena de las propuestas, también formó parte del laboratorio de creación que estuvo en marcha desde el primer día de clase, cuando todo el grupo de DAE valoró positivamente su colaboración en *D_SEA*.

Esta conciencia de interrelación entre los espacios físicos y simbólicos del aula expandida Universidad-Museos, derivó en que el proceso de creación escénica fuera gestado en un laboratorio de arquitecturas flexibles, concurrencia variable y variada, sonidos fluctuantes y posibilidades amplias. Ofreciendo un ambiente estable (yo tengo) que permitió al alumnado desarrollar sus fortalezas internas (yo soy), su capacidad de resolver problemas y de entablar relaciones con los demás (yo puedo) (Henderson, 2006).

Esta aula expandida estuvo, además, iluminada con el foco de atención en la *triple mirada*, dirigida hacia quien observa, hacia quienes participan y hacia el propio acto de creación. La práctica consciente de este *triángulo de observación*, potenció la reflexión personal del alumnado sobre su propia realidad, la realidad de los otros y la realidad de las acciones performativas.

El método de indagación seguido enraizó profundamente con la A/r/tografía (Irwin y de Cosson, 2004), puesto que el alumnado de DAE consiguió situar cada vértice del triángulo de observación (yo + otros/as/es + acciones per-

formativas) en la confluencia de los tres planos a/r/tográficos (artista + investigador/a/e + profesor/a/e), experimentados durante el proceso de enseñanza, aprendizaje y formación.

ITINERARIO PERFORMATIVO

El itinerario seguido tuvo tres meses de recorrido entre ideación, creación, puesta en escena y evaluación de las acciones performativas. Este apartado recoge los pasos dados cada una de estas doce semanas.

La primera semana se invitó al alumnado a hacer una inmersión en el Proyecto *D_SEA*, para recibir información sobre el porqué de su nacimiento, conocer las entidades constituyentes del grupo motor, sus objetivos generales y el cronograma de trabajo. Tras resolver dudas y preguntas, se planteó su incorporación al Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museo* dentro del marco de *D_SEA*.

Como el deseo de participar fue unánime, comenzaron a esbozar posibilidades a partir de la visualización de las obras pictóricas y escultóricas seleccionadas por ambos Museos, eligiendo la que les resultaba más sugerente y comprometiéndose a conocer su historia y su posible relación con contenidos de educación afectivo-sexual.

En la segunda semana hubo un giro organizativo a causa de una asignatura que se les solapaba con una de las visitas. Consensuando, entonces, con todos los agentes participantes, que la colaboración del alumnado de DAE se desarrollaría, cada vez, de manera grupal, en lugar de por parejas. Debido al volumen total en cada visita (treinta estudiantes de Bachillerato, junto a sus acompañantes tutores, más doce estudiantes de la Universidad), sus apariciones se redujeron a tres pases (uno en el Museo Nacional Thyssen Bornemisza y dos en el Museo Nacional del Prado).

Una vez resuelto este aspecto organizativo, cada estudiante compartió las ideas, los referentes y la inspiración que habían encontrado a partir del visionado de la obra escogida en la sesión anterior. Esta búsqueda la realizaron junto a la pareja con la que iban a crear su acción performativa y surgieron conexiones muy interesantes entre las obras y su planteamiento relacional.

En esta fase del itinerario, el Pensamiento

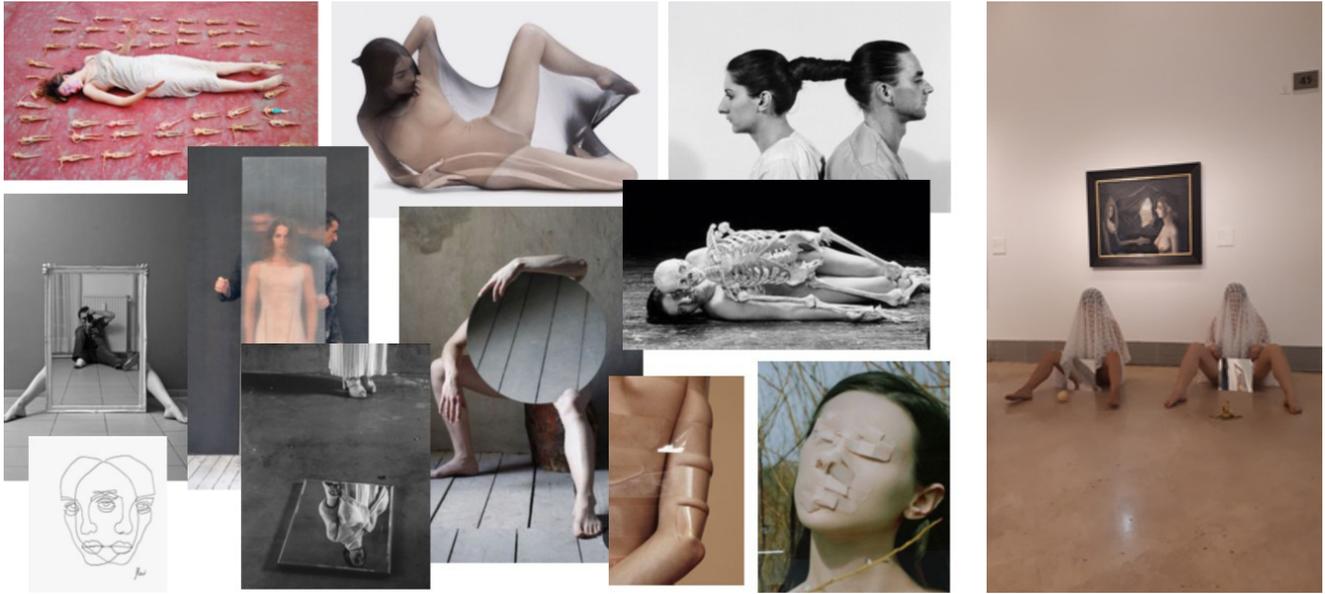


Figura 1. Moodboard [imagen digital], Payá, L. y Soldevilla, V., 2019.

Figura 2. Acción performativa para «Mujer ante el espejo» de Paul Delvaux (1936) en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza [fotografía], Ugena, T., 2019.

Visual [Visual Thinking] fue una herramienta fundamental para aproximarse, indagar y desarrollar conceptos a través de imágenes. Se reproduce, en la Figura 1, uno de los moodboard que dos alumnas presentaron en relación al cuadro *Espejo psíquico* de Berthe Morisot (1876)⁷ y las palabras nacidas de una lluvia de ideas que lo acompañaban: *contrarios-marco-imitación-desnudo-sexualidad encerrada-feminidad-blanco-pureza-miedo-pudor-autoconocimiento-masturbación-opresión-corsé-marcas_por_presión-reflejos-maniquí-nunca_es_suficiente-espejo_que_no_juzga-tapar imperfecciones*.

Aunque *Espejo psíquico* de Berthe Morisot (1876) salió de la exposición permanente y se sustituyó por *Mujer ante el espejo* de Paul Delvaux (1936)⁸, el trabajo preparatorio realizado encajó a la perfección, como puede observarse en la Figura 2 que recoge la acción performativa de las dos performers en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, sosteniendo un espejo entre sus piernas en el que reflejaron un plátano y media naranja en alusión al autoconocimiento genital binario.

En la tercera semana, cuando todo el alumnado había expuesto su primera aproximación

a las obras, se les entregó la información elaborada por las Áreas de Educación de ambos Museos en torno a su elección y sentido para el Proyecto. El objetivo de que accedieran a esta documentación a posteriori de su propia reflexión, fue evitar que su creatividad se viera mermada, a fin de que pudieran vincular sus ideas previas con la propuesta explícita de los Museos en conexión a diversos temas de educación afectivo-sexual, junto a las referencias artísticas que las acompañaban.

Tanto esta semana como la siguiente, fueron montando y probando sus acciones performativas poniendo el foco en las características particulares de los dos Museos y en la disposición de la sala donde estaba expuesta cada obra. En el Museo Nacional Thyssen Bornemisza las propuestas podrían implicar voz y movimiento ya que se llevarían a cabo a puerta cerrada para el público, mientras que en el Museo Nacional del Prado las acciones debían ser gestuales y sin apenas desplazamiento, puesto que siempre se utiliza el micrófono para las visitas grupales y, además, los días que se desarrollarían estas acciones estarían muy concurridos de visitantes.

Al llegar la quinta semana, los dos Museos acogieron el ensayo de las diferentes acciones performativas que fueron supervisadas por los responsables del Proyecto *D_SEA* del Museo

⁷ <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/morisot-berthe/espejo-psique>

⁸ <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/delvaux-paul/mujer-espejo>

Nacional Thyssen-Bornemisza y del Museo Nacional del Prado. Asimismo, el alumnado pudo afinar sus propuestas, orientarse en cuanto a la disposición de las salas que albergaban las diferentes obras y aprender los recorridos, ya que tendrían que desplazarse para participar o apoyar las acciones de sus compañeros y compañeras de forma sucesiva.

En las semanas seis y siete se pulieron detalles y se hizo acopio del material necesario para el desarrollo de las diferentes acciones. Aunque el color negro en la vestimenta dio unidad al conjunto, algunas propuestas necesitaron de elementos específicos (máscaras, abanicos, encajes, tijeras, cintas métricas...). Los dispositivos visuales también fueron recurrentes, como muestran las imágenes de frutas de las Figuras 3, 4 y 5, simbolizando órganos sexuales diversos, que entregarían a los grupos de Bachillerato delante de la escultura de *El hermafrodito* de Matteo Bonuccelli (1652)⁹ para atraer el foco de atención hacia la pareja de performers.



Figuras 3, 4 y 5 Elementos visuales de la acción performativa para «El hermafrodito» de Matteo Bonuccelli (1652) en el Museo Nacional del Prado [fotografías], Monzón, O., 2019, ©Archivo MNP.

La octava semana acogió el estreno de las acciones performativas ante el grupo de Bachillerato artístico del IES San Isidro en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Tras el vértigo inicial, las sensaciones vividas fueron muy positivas y hubo una gran acogida por el alumnado del IES y por el equipo del Área de Edu-

⁹ <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/hermafrodito/3ee302f2-2143-4b6e-aae9-68b3e3916612>

cación del Museo que se volcó al máximo para facilitar la puesta en escena de las acciones performativas.

En las Figuras 6 y 7 se recogen dos instantáneas ante los cuadros que abrieron y cerraron el recorrido en el Museo. *El columpio* de Jean-Honoré Fragonard (1750-1752)¹⁰ se bailó a ritmo de vals, en una coreografía de movimientos que ilustraba cómo distintas y variadas percepciones pueden hacer que se vean múltiples interpretaciones de la realidad. De otra parte, *Luna sobre Alabama* de Richard Lindner (1963)¹¹ se ideó como una instalación interactiva con la que los alumnos y alumnas del IES concluían la visita caracterizándose y fotografiándose dentro de un marco acorde, en su estética, al cuadro presentado. Ofreciéndoles la posibilidad de subir esas fotos a la red social Instagram con un hashtag coincidente con el nombre del Proyecto, #D_SEA.



Figuras 6 y 7. Acciones performativas para «El columpio» de Jean-Honoré Fragonard (1750-1752) y «Luna sobre Alabama» de Richard Lindner (1963) en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza [fotografías], Serna, P., 2019.

¹⁰ <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/fragonard-jean-honore/columpio>

¹¹ <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/lindner-richard/luna-sobre-alabama>

Durante la novena semana revisaron las acciones realizadas y, sobre todo, las preguntas que prepararon y realizaron tras cada acción performativa para provocar la participación del alumnado de los IES. Aprovechando la prueba de evaluación parcial de la asignatura de DAE, entregaron un trabajo individual en el que elaboraron cinco preguntas facilitadoras del diálogo y la reflexión con los grupos, al tiempo que diseñaron una dinámica que jugaba con la obra trabajada, el objetivo de su acción performativa y las bases de la neuroeducación (Mora, 2013), empleando técnicas interpretativas. Esta dinámica la pusieron en práctica en el aula Universidad con el grupo clase, a fin de profundizar en el tema planteado a través de una experiencia significativa.

La puesta en escena de las acciones performativas con el primer y segundo grupo de Bachillerato de Artes escénicas del IES Lope de Vega en el Museo Nacional del Prado tuvo lugar en las semanas diez y once. Se observó una gran sintonía entre el alumnado de Bachillerato y de Universidad, puesto que compartían la pasión por la interpretación, a la vez que descubrían nuevas aplicaciones a su profesión que, tal y como manifestaron, nunca habían imaginado.

En las Figuras 8 y 9, se recogen dos acciones grupales que sensibilizan sobre el consentimiento como condición *sine qua non* en las relaciones, a partir de la pintura *Diana y sus ninfas sorprendidas por los sátiros* de Rubens (1639-1649)¹² y visibilizan las relaciones lésbicas en *Diana y Calisto* de Jean Baptiste Marie Pierre (1745-1749)¹³. Ambas performances utilizaron el cuerpo como denuncia, soporte gráfico y objeto de lectura.



12 <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/diana-y-sus-ninfas-sorprendidas-por-satiros/030098df-2bf5-4e2b-a457-e214560af51c>

13 <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/diana-y-calisto/54701125-2d6b-42be-9c7a-9dd27f47fb21?searchid=aca3a9b4-9638-ba42-190a-b5c26555ba1a>



Figuras 8 y 9. Acciones performativas para «Diana y sus ninfas sorprendidas por los sátiros» de Rubens (1639-1649) y «Diana y Calisto» de Jean Baptiste Marie Pierre (1745-1749) en el Museo Nacional del Prado [fotografías], Monzón, O., 2019, ©Archivo MNP.

Asimismo, en las Figuras 10 y 11 se observa cómo la imagen corporal, los cánones de belleza y la expresión de género se articularon en dos propuestas en las que los elementos simbólicos dotaron de sentido las acciones performativas, criticando la noción de «monstruosidad» del siglo XVII para arropar con dignidad a niña y mujer. Fueron Eugenia Martínez Vallejo¹⁴ y Magdalena Ventura¹⁵ pintadas, respectivamente, por Juan Carreño de Miranda en 1680 y por José de Ribera entre 1591 y 1652.



Figuras 10 y 11. Acciones performativas para «Eugenia Martínez Vallejo» de Juan Carreño de Miranda (1680) y «Magdalena Ventura y su marido» de José de Ribera (1591-1652) en el Museo Nacional del Prado [fotografías], Monzón, O., 2019, ©Archivo MNP.

14 <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/eugenia-martinez-vallejo-desnuda/8e2d05fe-8310-469f-9154-45a7706515fd>

15 <https://www.museodelprado.es/video/emla-mujer-barbudaem-o-emma-magdalena-ventura-con-su/5c52b287-edc0-41ee-80be-75a4ead4731a>

La semana doce se dedicó a la autoevaluación con la redacción de las memorias individuales del proceso vivido. Atendieron desde el triángulo de la observación y los tres planos a/r/tográficos, al desarrollo de la idea (objetivos, fuentes de inspiración, estructura de la acción, factor espacio-temporal, vivencia y trabajo del cuerpo), y señalaron los elementos imprescindibles para crear una acción performativa en el contexto del aula expandida Universidad-Museos. Incluyendo, también, una breve reseña del trabajo de ajuste en los ensayos, de la puesta en escena y una valoración personal del proceso de enseñanza, aprendizaje y formación vivenciado.

EVALUACIÓN KINTSUGI

El *Kintsugi* es el arte de reparar la cerámica rota con oro que practican en Japón desde hace siglos e ilustra la metáfora del *bolígrafo dorado* en los procesos de evaluación, donde el error es aceptado e impulsa al cambio.

Esta técnica de evaluación reparadora va en línea con la *mentalidad de crecimiento* [growth mindset] (Dweck, 2007) y la *mirada apreciativa* (Subirana y Cooperrider, 2013), pues articula la construcción de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación a partir de las fortalezas de cada estudiante, y su evaluación mediante un feedback constante que ayude al alumnado a identificar sus potencialidades y a tomar buenas decisiones sobre las acciones a emprender para sortear los obstáculos que puedan surgir durante el proceso (Sanmartí, 2020).

En este sentido, la memoria individual realizada por cada estudiante de DAE en la que recogieron el proceso vivido antes, durante y después de la ideación, desarrollo y puesta en escena de sus acciones performativas, fue un instrumento que favoreció su autoevaluación y, además, les aportó un feedback de crecimiento desde una óptica *Kintsugi*.

De la lectura de sus memorias se desprende que el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos*, alimentó su *ingeniería del deseo* (Vergara, 2017), pues manifestaron “satisfacción y orgullo por haber colaborado en el Proyecto *D_SEA*”, al considerar vital la educación sexual para jóvenes y adolescentes y, también, por confiar en el grupo para crear y desarrollar las acciones performativas en los Museos. Asimismo coincidieron en “la diver-

sidad e infinidad de formas de transmitir una idea” y en el descubrimiento de que “hay muchas maneras de enseñar, enlazando arte con más arte”.

También reconocieron haber aprendido a “adaptarse a las situaciones, espacios y espectadores. A modificar la obra respecto a quién, dónde y cuándo se va a mostrar. A rectificar y aprender de los errores conforme se trabaja y a solucionar y solventar los problemas que se plantean, sabiendo adaptar la propia idea por el bien de las acciones performativas”.

Por último, señalaron que les sirvió para “aprender que el campo de actuación en las Artes Escénicas no se limita a la interpretación en cine o en teatro, sino que se puede utilizar el arte para entablar diálogos con la sociedad y, también, en la educación, en aras de crear proyectos que contribuyan a la construcción de un mundo mejor”.

CONVERSACIONES IN PROGRESS

Más que conclusiones, la Investigación Basada en Artes propone abrir conversaciones *in progress* sobre los acontecimientos educativos o sociales para sugerir nuevas formas de verlos o comprenderlos (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Sigo este hilo ya abierto para dialogar y abogar a/r/tográficamente por la vinculación de los procesos artísticos a la educación y a la investigación, pues como dijo Eisner (2004), las artes, al igual que las ciencias, ayudan a explorar y comprender el mundo. Impulsan la improvisación, la creatividad y estimulan la imaginación. Desarrollan la iniciativa, fomentan el gusto por la destreza, mejoran la capacidad de planificación y enseñan a cooperar. En definitiva, las artes ayudan a observar(se) y mirar(se), a expandir aulas, a generar diálogo, a formar parte y a reparar(se) con bolígrafo dorado.

Estos atributos de las artes son, por tanto, fundamentales, para llevar a cabo una educación-investigación transformadora, ofreciendo otras maneras de conocer, al desarrollar propuestas creativas en lugares y tiempos diversos, como detonante de situaciones en las que vivenciar y experimentar nuevos sentidos y posibilidades.

El arte, al igual que el agua, puede adaptarse a cualquier circunstancia y enriquecer la educación que, en pleno siglo XXI, demanda

el *mundo líquido* que conceptualizó Bauman (2013). Efectivamente es posible construir una sociedad mejor, tal y como señaló el alumnado a partir de las evidencias observadas en su propia práctica. Todo es cuestión de hábito. Aprender por amor al arte, también.

La búsqueda de soluciones, el caos que antecede a la creación, la invención a partir de lo dado, la mirada de extrañamiento ante lo cotidiano y la capacidad de asombro, fueron mecanismos que incorporó el grupo de DAE en su proceso artístico y creativo durante el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos*. El arte en confluencia con los diferentes lenguajes que emplearon en sus acciones performativas (música, fotografía, cine, teatro, danza, pintura, escultura, narrativa y poesía), les nutrió de metáforas, amplió sus límites y alimentó su experiencia de indagación.

Su participación en este Proyecto fue profundamente generadora, ya que pudieron desarrollar su acción como auténticos profesionales de la creación y la interpretación en dos escenarios reconocidos a nivel mundial como son el Museo Nacional del Prado y el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Al tiempo que generaron interacciones reales con alumnado de Bachillerato Artístico y de Artes Escénicas, donde pudieron poner en funcionamiento las técnicas y los conocimientos aprendidos a lo largo de su formación en el Grado de Artes Escénicas de la Universidad Nebrija.

Por ejemplo, los Proyectos Didácticos Finales que presentaron a final de cuatrimestre en la asignatura de DAE, recogieron unas dinámicas muy interesantes, en línea con las realizadas en su experiencia práctica con los grupos de Bachillerato en los Museos. Al tiempo que hubo continuidad en la pesquisa sobre la relación del espacio pictórico y del espacio escénico, en uno de los Trabajos Fin de Grado defendidos en la Universidad a final de curso, fundamentado en la creación de un *Tableau Vivant* con base temática en las obras del Greco.

Este Proyecto Performativo también fue el detonante para que dos de las alumnas que participaron en él se decidieran a montar *Pura Neura*¹⁶, un Proyecto de Creación Artística Contemporánea que recoge, entre otros, el *Ciclo Perfor+*¹⁷ en el que partiendo de la acci-

ón performativa ideada para *Mujer ante el espejo* de Paul Delvaux (1936), amplían su propuesta con otros temas que relacionan el feminismo y la salud afectivo-sexual, que, también, fueron trabajados en el Proyecto *D_SEA*.

Son muchas las evidencias que confirman que participar en el Proyecto Performativo de *Aula Expandida Universidad-Museos* superó con creces sus expectativas y les marcó positivamente. El proceso seguido se prolonga aquí mediante un lenguaje poético para invitar a que otras personas se unan a esta conversación *in progress*, a dialogar bajo la lluvia de verbos dinámicos y en movimiento que fueron transmitidos por el alumnado a partir de la experiencia vivida: aprender, enseñar, compartir, mejorar, conocer, descubrir, conectar, practicar, crear, evaluar, innovar.

Mojarse por esta lluvia les llevó a aprender sin darse cuenta, porque les despertaba las ganas y la motivación y, además, disfrutaban. ¿Y por qué habría de ser de otra manera, si está más que comprobado que la letra con arte entra?

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Barone, T., y Eisner, E.W. (1997) Arts Based Educational Research. En J. Green, G. Camilli y P. Elmore (eds.), *Complementary Methods for Research in Education* (pp. 71-116). Washington: American Educational Research Association.
- Barone, T., y Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. California: SAGE.
- Dweck, C.S. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. Canadá: Ballantine Books.
- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance. Elementos de creación*. Valencia: Mahali.
- García-Ajofrín, L. (2016). *Gigantes de la educación. Lo que no dicen los rankings*. Barce-

¹⁶ https://www.instagram.com/pura_neura/

¹⁷ https://www.youtube.com/channel/UCgsNrOYqWx8N_anhxMmVXQ

- lona: Ariel.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Arcos, J.R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, individuo y sociedad* (17), 115-132.
- Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Irwin, R.L. y de Cosson, A. (eds.) (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Leavy, P. (ed.) (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. New York: Guilford.
- Le Boulch, J. (1971). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Barcelona: Paidós.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895
- <https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409>
- Medina, M. (2016). *Teatro y...¿discapacidad? Teatro Brut. Teatro Genuino*. Naque: Ciudad Real.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro.
- Pichardo, J.I., Stéfano, M., Faure, J., Sáenz, M. y Williams, J. (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. https://www.inmujeres.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf
- Pisticelli, A. (2021). Circuitos de producción, enseñanza y circulación pública de procesos y productos en el cierre del paréntesis de Gutenberg. En: Pisticelli, A., Gruffat, C. y Binder, I. (Coords.). *Edupunk aplicado. Aprender para emprender* (pp. 84-107) Barcelona: Ariel.
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Barcelona: Octaedro.
- Subirana, M. y Cooperrider, D. (2013). *Indagación apreciativa. Un enfoque innovador para la transformación personal y de las organizaciones*. Barcelona: Kairós.
- Rodríguez, I. (2007). *Arte de acción*. Performancelogía. Todo sobre Arte de Performance y Performancistas. <http://performancelogia.blogspot.com.es/2007/01/arte-de-accion-itzel-rodriguez-mortellaro.html?m=1>
- Vergara, J.J. (2017). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos paso a paso* (4ª ed.). España: Ediciones SM.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.

