

Metodologías de presencia para una docencia enraizada. Ensayo teórico sobre la dimensión estética en la educación universitaria actual

Methodologies of presence for a rooted pedagogy. A theoretical essay on the aesthetic dimension in contemporary university education

<https://doi.org/10.58265/pulso.8279>

Noemí Duran Salvadó*

Recibido: 27-06-2025

Aceptado: 26-11-2025

Resumen

Este texto parte de la experiencia docente propia como profesora universitaria de futuros educadores, de concebir la praxis diaria en el aula y la convivencia académica como un lugar de aprendizaje reflexivo constante. De aquí nace este artículo que tiene por objetivo una reflexión teórica sobre las complejidades de explorar en el aula universitaria la dimensión estética de la educación en una época en que predomina la alienación sensorial y la captación de los modos de atención. En una primera parte se exponen algunas características de la sociedad anestesiada actual; seguidamente, se abre la reflexión sobre dinámicas institucionales de la universidad que condicionan el modo de estar presentes de los estudiantes y el profesorado en el vínculo educativo. Finalmente, a modo propositivo se sugieren metodologías donde la presencia del ser humano recobra importancia (Reescribir entre Cuerpos, Investigación Narrativa Autoetnográfica, Investigación Educativa Basada en las Artes) y esto contribuye a repensar la educación universitaria en términos de enraizamiento, es decir, donde las historias de vida de los seres humanos implicados y los territorios que habitan se toman en consideración, teniendo así en cuenta las implicaciones entre la dimensión estética, ética y política de la educación.

Palabras clave

Reescribir entre cuerpos, Investigación narrativa autoetnográfica, Investigación educativa basada en las artes, Estética, Educación universitaria

Abstract

This article draws on the author's own teaching experience as a university professor of future educators, conceiving daily classroom praxis and academic coexistence as a space for constant reflective learning. From this perspective emerges the present article, whose aim is to offer a theoretical reflection on the complexities of exploring the aesthetic dimension of education within the university classroom at a time when sensory alienation and the capture of attention modes predominate. In the first section, some characteristics of today's anesthetized society are outlined. This is followed by a reflection on the institutional dynamics of the university that condition the ways in which students and faculty are present within the educational relationship. Finally, in a propositional spirit, the article suggests methodologies in which human presence regains central importance—such as Rewriting Between Bodies, Autoethnographic Narrative Research, and Arts-Based Educational Research. These approaches contribute to rethinking university education in terms of rootedness; that is, an education in which the life histories of the individuals involved and the territories they inhabit are taken into account, thereby considering the interrelations among the aesthetic, ethical, and political dimensions of education.

Keywords

Rewriting between bodies, Autoethnographic narrative research, Arts-based educational research, Aesthetics, University education

Cómo citar (APA)

Duran Salvadó, N. (2026). Metodologías de presencia para una docencia enraizada. Ensayo teórico sobre la dimensión estética en la educación universitaria actual. *Pulso. Revista de Educación*, 49, e8279. <https://doi.org/10.58265/pulso.8279>

* Universidad de Barcelona
<https://orcid.org/0000-0002-7703-2524>
noemiduran@ub.edu

1. Sociedades anestesiadas

En la actualidad, podríamos decir que en términos educativos vivimos un “nepantla”, como diría Anzaldúa (1987); un momento de tránsito donde predomina la confusión. Parte de esta desorientación tiene que ver con las violencias fronterizas entre discursos educativos que entran en disputa y que coexisten, mezclándose de forma poco clara en los imaginarios de las personas que habitamos las instituciones dedicadas a la educación. En su tesis doctoral Fontán (2023) resalta la hibridación contemporánea de los discursos mercantiles, psicológicos (cognitivos, terapéuticos), de desescolarización, atencionales y reaccionarios sobre lo escolar. Dentro de esta mezcla discursiva y coexistencia de prácticas, quiero resaltar un eje que hoy día está en evidente transformación en la creación de subjetividades en la experiencia académica: la transición de la capacidad de concentrarnos hacia la dispersión atencional, cada vez más característica del momento actual.

¿Cómo cultivar hoy día una “atención escolar”, expresión que utiliza Alvim (2024), en una sociedad digitalizada que conlleva, claramente, otros ritmos existenciales y formas de habitarlos y de entrar en relación?

Alvim (2024) nos habla de “atención escolar” recuperando la noción de “skolé” como tiempo de separación y pausa del mundo, escuela como “refugio” donde crear una mirada consciente sobre el mundo estudiándolo para poder decidir cómo ponernos en juego conscientemente. En este sentido, se trataría de diferenciar, por un lado, la existencia del capitalismo digital y, por otro lado, las posibles relaciones pedagógicas entre digitalización y escuela. Es así que Alvim (2024) sugiere pensar en una moral provisoria para la digitalización en la escuela. Si simplemente introducimos en los contextos educativos este “capitalismo de la vigilancia” (que nos pretende consumidores adictos a modos atencionales basados en la saturación de mensajes, la hiperconectividad y la velocidad) sin pensar en cómo modifica esto nuestra disponibilidad estética para la experiencia de enseñanza-aprendizaje, perderemos una posibilidad clave para leer con los y las estudiantes este momento histórico y aprender de él.

La sociedad del control funciona, en parte, porque hemos perdido nuestra capacidad de escucha sensible, básica para generar criterio propio. La pérdida de la sensibilidad tiene que ver con la pérdida de nuestra capacidad de entrar en relación y de escuchar esta relación no sólo desde el intelecto, sino desde la apertura de los poros de la piel. Pero ¿es posible cultivar este tipo de experiencia cuando perdemos el respeto por la vida que circula entre nosotros? Se hace evidente esta falta de respeto cuando observamos las lógicas extractivistas de empresas y estados que ven el planeta sólo como un recurso para explotar, en lugar de considerarlo un ser vivo. También se hace evidente el descuido hacia la vida cuando las relaciones personales tienden a instrumentalizarse para el beneficio propio, característica muy significativa del individualismo imperante en la mayoría de las sociedades occidentales.

En los años ochenta y noventa del siglo pasado, la globalización económica invitaba a la humanidad a celebrar un presente eterno hinchado de posibles, de simulacros y de promesas realizables en el aquí y el ahora. La posmodernidad elaboró el sentido y las tensiones de esta recién estrenada temporalidad. Liberada del lastre del pasado y de la coartada del futuro, lo que la globalización ofrecía era un presente eterno del hiperconsumo, de la producción ilimitada y de la unificación del mundo. Un ecumenismo mercantil que hacía de la red la forma de la reconciliación, y de la esfera terrestre la imagen de la comunidad salvada. [...] Si el presente de la condición posmoderna se nos ofrecía bajo el signo de la eternidad terrenal, siempre joven, el presente de la condición póstuma se nos da hoy bajo el signo de la catástrofe de la tierra y de la esterilidad de la vida en común. (Garcés, 2017, p. 23)

En esta tesitura, como docente procuro resguardar mi ser *sentipensante*, y esto supone remar a contracorriente por recordar que “la razón poética” (Zambrano, 2019) es fundamental para revertir la condición póstuma de la que nos habla Garcés (2017) en el párrafo anterior.

[...] “la razón poética”. Sin duda razón, razón discursiva, *episteme*, según la expresión aristotélica, pero al mismo tiempo “poética”, esto es, razón creadora a partir de una intuición primaria, lo que Aristóteles llamó *nous*, que Zambrano expresa como “poética”, porque además de intuitiva es creadora en virtud de una inspiración que la *poiesis* nos permite crear, una *utopía*. (Juan Fernando Ortega en Zambrano, 2019, p.15)

Hoy, la utopía sería recuperar el poder de relacionarnos amorosamente con la tierra que nos sostiene y con los seres con quienes coexistimos. Para eso hace falta una sensibilidad consciente que encarne otros gestos y un uso del poder simbólico que trascienda narrativas hostiles. Es así que como investigadora siento la responsabilidad de preguntarme: ¿Qué disposición estética pide el gesto creativo asociado a la razón poética? ¿Qué imbricaciones éticas y políticas puede suponer la consideración de las potencias sensibles y creativas de nuestro ser en la educación universitaria hoy día? Para ahondar esta cuestión en mi diaria praxis considero una triple dimensión de la educación, basándome en los planteamientos del enfoque metodológico de “Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles” (Duran, 2017). A partir de tres nociones: *presencia*, *gesto* y *ritual*, este enfoque metodológico habla de *presencia* refiriéndose a la dimensión estética de la educación, a cómo nos hacemos presentes desde nuestro ser perceptivo y expresivo. La noción de *gesto* se utiliza para nombrar la dimensión ética de la educación, cómo nos compartimos con el otro; y desde la noción de *ritual* se hace referencia a la dimensión política de la educación, cómo construimos lugares en común, mediante qué intenciones ritualizadas. En el apartado 3, donde hablo de “gestos para una docencia enraizada” y “metodologías de presencia” procuro plantear crítica y propositivamente estos puentes entre la dimensión estética, ética y política, desde esta inspiración que suscita Zambrano, en la cita anterior, explorando puentes entre razón creadora y utopía.

El origen etimológico de la palabra estética, del griego “*aisthetikê*”, tiene que ver con la capacidad de percibir y expresar. Sin embargo, de esta dimensión estética, sensible, nos hemos quedado sólo con la capacidad expresiva (en una sociedad del consumo interesa producir; el afuera, la innovación como expresión-producto) y esto conlleva la facilidad con la que hemos sido dominados y manipulados al olvidarnos de cuidar y resguardar nuestro poder perceptivo: “Cuanto más dependa una cultura del intelecto para decidir la política y las normas que reinarán en ella, más restricciones se deberán imponer en los individuos que la componen para que las mantengan” (Liedloff, 2008, p. 53).

Esta sociedad actual anestesiada viene de lejos; Buck-Morss (2012) nos cuenta que el origen histórico de las prácticas de anestesiar en la medicina aconteció en paralelo a los mecanismos también anestésicos que fundaron la sociedad de masas moderna: una política estetizada y una alienación sensorial que nos ha hecho dominables. En la actualidad, es significativo destacar cómo las lógicas mercantiles se disponen a conquistar el territorio sensible-creativo, dando lugar a un régimen empresarial de lo sensible que nos pone a consumir una serie de prácticas corporales que se establecen como moda (Castro, 2016; Sanz, 2021). Si bien esas prácticas pueden ampliar nuestra formación en los modos de percibir y estar, no dejan de proponerse, en muchas ocasiones, dentro de una lógica comercial (franquicias con sus clientes) que muchas veces entra en contradicción con el tipo de experiencias que se pretenden facilitar, las cuales requieren de tiempos y maneras de entender la vida muy distintas a las dinámicas clientelares de consumo neoliberal.

Volviendo al ámbito que nos concierne, el terreno de lo educativo: si aprender es un acto erótico, de apertura sensible a la vida y al mundo, ¿qué dispositivos/escenarios necesitamos hoy día para que la educación contemporánea sea una profesión que cuide el sentido estético de la existencia aun estando en el marco de una “sociedad anestesiada”? Desde la disposición sensible para la lectura de la vida y del mundo podemos encontrar modos creativos de coexistir con las imposiciones, creando nuestras propias leyes vitales: “agenciamientos”, como diría Deleuze (1980). Pero ¿quién vive estos agenciamientos hoy en la Universidad? ¿Cómo se dan?

2. Aulas universitarias hoy: infantilización, precariedad laboral, analfabetismo creciente

La educación emocional se ha convertido en una pieza angular de las nuevas formas de individualismo que promueve el neoliberalismo. Imbuidas de un discurso altamente empresarial, las técnicas, métodos y actividades que desarrollan los programas de psicología positiva en escuelas, institutos y universidades ofrecen así una caja de herramientas para llevar a cabo un trabajo afectivo muy estandarizado a fin de interiorizar la persistente invocación neoliberal a una vida regida por la satisfacción de los propios intereses, el crecimiento personal, la gratificación emocional y la competitividad, objetivos prioritarios de una formación que —tal y como sostiene Recalcati (2016, p. 35)— acaba siendo «reducida a la mera potenciación del principio del rendimiento» con el objetivo de preparar a las nuevas generaciones «para la implacable competición de la vida». (Solé, 2020, pp.112-113).

Si entramos en las aulas universitarias, nos encontramos con algunas alertas vinculadas con el contenido que señala el párrafo anterior.

En primer lugar, desde hace algunos años entre el profesorado se comparte a menudo la sensación de que es notable la actitud “dramática” de algunos estudiantes frente al habitar la Universidad y lo que esto conlleva (estudio, tareas, disciplina, compromiso, etc.). Cabe situar la hipótesis, retomando lo que apunta Solé en la cita anterior, de que estas actitudes pueden tener que ver con la tendencia social de la *happycracia* (Illouz y Cabanas, 2019), la tendencia de la búsqueda de la felicidad individual desde el facilismo y el mínimo esfuerzo, camuflado en un discurso de la emocionalidad que insta a conectar con el propio deseo, pero a ignorar lo contextual. Esta tendencia resuena con un peligro que ya anunciaba Hanna Arendt (Larrosa, 2019, p.14): “la creencia de un mundo infantil aparte, donde el niño se convierte en “tirano” y el adulto en “acompañante” (que aparentemente no determina), el grupo es quien tiene la autoridad.” Si los/las estudiantes provienen de etapas de escolarización previas donde esta tendencia de la *happycracia* es notoria, cuando llegan a la Universidad difícilmente se van a situar/comportar de otras maneras, asumiendo responsabilidades. Vamos de un extremo al otro, en la escuela tradicional predominaba la negación del ser y ahora estamos yendo al lado opuesto, pero no para fortalecer el sentido cooperativo y la transformación social colectiva, sino más bien el narcisismo y la transformación individual. Y, a todo esto, el maestro ya no tiene nada que enseñar; a más contenido emocional menos contenido cultural. Sánchez (2019) explora esta problemática y es contundente en la advertencia de los peligros que puede suponer este tipo de escuela:

Se presenta como democrática por decirse al servicio de los niños y por intentar que todo sea fácil. Se halaga a los niños y jóvenes, dándoles el derecho de decidir sobre temas que no conocen. El resultado es que se les da la libertad de ser ignorantes y se les bloquea la libertad de ser cultos y así poder tener acceso a un criterio independiente. (Sánchez, 2019, p.10)

Estas tendencias suponen también la entrada de otros actores en juego: *coaches* que reemplazan a profesores, crecimiento de universidades online *fast-food* con servicio a la carta de elección de tiempos y contenidos, de manera que un máster puede sacarse en cuatro meses, por ejemplo. Toda esta interfaz, principalmente virtual, va en paralelo a determinadas afecciones corporales y subjetivas: déficit de atención para el cual ya se medicaliza el cuerpo desde hace años, y déficit de pensamiento creativo para el cual se crea el marketing cognitivo con el producto estrella de la inteligencia artificial, que veremos a dónde nos lleva si descuidamos la reflexión pedagógica entre digitalización y escuela y nos anticipamos a la implementación de la IA sin antes haber investigado estos vínculos.

En segundo lugar, nos encontramos también, y tristemente, ante un analfabetismo creciente: se olvida la lengua como fenómeno cultural; el catalán, por ejemplo, cada vez lo habla menos gente, y no ayudan las políticas educativas neoliberales que promueven la enseñanza en inglés en lugar de proteger lenguas propias del territorio. El gesto de escribir manualmente se va perdiendo a favor de la escritura digitalizada e hilvanada por la inteligencia artificial. La *happycracia* mencionada ha llevado también a la proliferación de modelos de escuela donde el proceso de alfabetización se considera secundario, y esto tiene consecuencias, como la creciente realidad de estudiantes que tienen dificultades con la ortografía y la gramática.

No es de extrañar que, a los doce años, haya verdaderos problemas de comprensión de textos literarios y de redacción. La copia y el dictado desaparecen de las directrices generales; así como la introducción de obras y autores de la literatura universal. Las orientaciones que plantearon diversos pedagogos han quedado relegadas a un lamentable olvido, a favor de aprendizajes que se cierran sobre sí mismos; “aprendizajes” que no tejen puentes con el acervo de la cultura y donde lo más importante son actitudes, procedimientos y lengua oral. (Núñez, 2008, p. 97)

En este eje transicional mencionado hacia la dispersión atencional parece que no hace falta saber escribir y leer bien, es más importante ser buenos ejecutivos y fortalecer, como indica Núñez, (2008) actitudes y procedimientos. La lógica mercantil que penetra el sistema educativo con la ideología de la cultura del emprendedor resalta unas virtudes en detrimento de otras. Es obvio que esto tiene unas consecuencias en la dimensión estética, ética y política de la educación; terminologías correspondientes (controles de calidad, rúbricas, competencias, producción, innovación, etc.) y gestos y rituales propios (por ejemplo, la relación casi “clientelar” en la constitución del vínculo educativo entre docente y estudiantes, donde el incremento del sueldo de los profesores y la continuidad de su trabajo viene condicionado, en parte, por las evaluaciones de los estudiantes que se toman en cuenta en la acreditación del profesorado cuando se cumple un quinquenio de la docencia). A este ambiente complejo descrito se le suman las condiciones económicas precarias y muy competitivas en las que trabaja la mayoría del profesorado que sostiene la tarea docente de la universidad española hoy día. “La precariedad, lejos de ser un fenómeno nuevo, ha sido una constante en la universidad española” (Torrado, Duque-Calvache, 2023).

Por lo tanto, hay cuestiones estructurales del actual sistema universitario que conllevan implicaciones en los modos de habitarnos, de entrar en relación, de atender (elementos indispensables para un proceso de enseñanza-aprendizaje). Está claro que se están modificando los modos de enseñanza y aprendizaje, es por eso, que cabe insistir en la investigación sobre lo que está sucediendo hoy día en las aulas universitarias.

3. Metodologías de presencia: de modos de captación de atención y alienación sensorial a lugares de escucha y creación colectiva

El hombre moderno es aquel que ha perdido la relación consigo mismo y sólo se puede pensar como consumo de la propia identidad. Es por eso que ha comenzado a perder sus gestos. De esta forma, la propuesta de Debord, como principal teórico del situacionismo consistía en crear aquellas situaciones, aquellos ambientes colectivos donde la vida celebraba su espontaneidad, reencontraba su movimiento más allá del cliché y el estereotipo, y el arte y la vida se confundían y adoptaban una metamorfosis decisiva. Toda la vida, sin ninguna separación ni censura, se vuelve política, al mismo tiempo que se convierte en un arte de vivir. [...] Una política sin obra, una política de la vida más allá de la soberanía y el gobierno, tendría que ser primeramente una política de las situaciones. (Evaristo, 2018, p. 68)

Retomando la sugerencia de los situacionistas, propongo verle las grietas al sistema alienador enraizando la educación, haciéndola atenta a una “política de la vida” (Evaristo, 2018) desde dos gestos: 1) procurando una docencia enraizada y 2) explorando lo que nombro metodologías de presencia, maneras de investigar y enseñar que consideren la incidencia que puede tener la dimensión estética de la educación, en la dimensión ética y política de la existencia. Esta perspectiva a la hora de complejizar y abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias está tomando en cuenta fenómenos sociales que atraviesan nuestro contexto contemporáneo, que se han descrito anteriormente. Es en este sentido que podemos hablar de una perspectiva sociocultural de la creatividad (AAVV, 2019) cuando se proponen los retos creativos para la docencia que se describen a continuación.

3.1. Gestos para una docencia enraizada

Andar con los pies en la tierra y el corazón abierto podría parecer una frase demasiado poética para un ensayo académico, ni qué decir de utilizar la palabra “instinto” e “intuición” y ponernos a reflexionar sobre cómo lo vivimos en nuestras formas de habitarlos dentro de la institución universitaria actual. Cuando hablamos de la dimensión estética de la educación hablamos de la posibilidad de crear una narrativa somática, no sólo para considerar nuestras emociones (tendencia actualmente en auge y que, como he señalado anteriormente, parece que acaba suponiendo, en el modo en que se está llevando a cabo, una devaluación de las potencias del pensar y del traspaso del legado cultural), sino para respetar y reivindicar el cuerpo como lugar de saber, en tanto que materialidad donde se inscriben luchas sociales y la vida misma con sus múltiples posibilidades de manifestarse y de ser escuchada para aprender a vivir. En este sentido, para que hoy suceda lo que Debord menciona en la cita anterior, celebrar la espontaneidad de la vida y trascender el cliché y el estereotipo, creo firmemente que tenemos que revisar el ritual de la enseñanza universitaria actual y las condiciones estructurales que lo conforman. Esto requiere de análisis muy afinadas y contextualizadas; por ahora, en este artículo, mi voluntad es señalar tal necesidad y apuntar algunas ideas-semilla para una “política de la vida” (Evaristo, 2018) en la universidad que traiga otras epistemologías y otras éticas. En esta línea, en el subapartado 3.2 invito a llevar metodologías de investigación en el aula, dado que hoy la clave ya no es el acceso a la información sino nuestra capacidad de aprender a indagar a partir de ella. Y, a continuación, a modo introductorio, resalto gestos docentes que llevan implícita una orientación ética para el enraizamiento y el bien común:

- Recolocarnos en la relación docente-estudiante, explorando la siguiente cuestión: ¿Cómo somos personas atentas, perceptivamente responsables? Procurar ser instrumentos para la escucha, donde la mente corazonada y el pensamiento intuitivo integran rutas relacionales compuestas por diversidad de razones, teorías, historias, conocimientos, verdades... y permiten que circulen entre los presentes generando apertura a la Pluriversidad.

- Conectar con los códigos de los/las estudiantes: detectar sus “competencias” de partida, ver de qué son capaces y valorarlo. Establecer vínculos de confianza como base para los aprendizajes individuales y colectivos. Fomentar que los y las estudiantes se escuchen y se reconozcan entre ellos como seres que saben, estimulando que se citen en sus respectivos trabajos, escribiendo las resonancias que les genera lo que el compañero/a expone respecto a lo que estudian en común.
- Favorecer la construcción de subjetividades desde el sentido de pertenencia: traer los territorios de origen de los/las estudiantes y del propio maestro/a al escenario educativo para que la innovación productiva que pide el sistema neoliberal cese en pro de la escucha y la valoración por la pregunta ancestral “¿De dónde venimos?”. De este modo valoramos la vida y los lugares transitados, aprendiendo a releerlos y a reescribirlos para generar también una devolución hacia estos contextos, dignificándolos. Este es un gesto altamente creativo y relevante para una sociedad cada vez más huérfana de memoria histórica y de respeto por los territorios que habitamos. Caminamos porque sabemos de dónde venimos.
- Acompañar en la capacidad conectiva (estimulando el pensamiento vivo, creativo): trascender la lógica binaria, las historias de ganadores-vencedores, y mostrar “planes d”, historias subversivas, propositivas, que han generado “espacios de esperanza” (Harvey, 2004).
- Enseñarles filosofías como las del “Buenvivir” (Haunacuni Mamani, 2010; Endara, 2016), por ejemplo, que proponen la armonía y el equilibrio en común, no la libertad individual que ha sustentado la lógica colonial (Castro-Mazo, 2024) y que ahora sustenta la lógica de la *happycracia* (Illouz y Cabañas, 2019): yo soy feliz a pesar del estado del mundo.
- Resaltar las problemáticas del mundo actual, las emergencias planetarias y locales. Enseñar aquello que nos preocupa del mundo en que vivimos; transmitirlo para comunicarlo y renovarlo, como diría Hannah Arendt.

3.2. Metodologías de presencia

Este ethos en la práctica de la enseñanza (descrito en los puntos anteriores) se hace posible de la mano de lo que nombro metodologías de presencia, estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la investigación *sensible* (que tiene en cuenta el lugar del cuerpo), *colaborativa* (investiga “con”, no únicamente “sobre” otros) y *propositiva* (superando el paradigma crítico, que muchas veces ha llevado a posiciones distantes por parte del investigador respecto a los contextos investigados, sin capacidad de generar agenciamientos colectivos).

Parte de las metodologías que a continuación describiré son fruto de la evolución del giro narrativo, corporal y autobiográfico que surge durante los años 70 en las ciencias sociales y agarra fuerza en los 90 (Hernández y Rifá, 2011), periodo en que también se habla de un giro estético (Shusterman, 1989). Descolonizar el pensar insensible, avivar la riqueza simbólica dialógica, abrirnos a la diferencia como posibilidad creativa, no como estigma... Son algunas características fundamentales de las metodologías de presencia que nombro a continuación y que describo de manera sintética con la voluntad de generar curiosidad para que sean exploradas por el lector a posteriori.

3.2.1. Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles

Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles (Duran, 2017) propone estrategias metodológicas para generar espacios de escucha y creación colectiva, bajo los supuestos epistemológicos de que la memoria corporal y la sensibilidad perceptiva suponen también lugares de saber que no podemos obviar. Cuando insisto en un proceso formativo para educadores-investigadores que tenga en cuenta la dimensión estética del ser, lo hago desde la certeza de que aprender a leer los cuerpos nos hace más disponibles para entender la educación como una práctica dialógica generadora de comprensiones, donde la ética spinoziana (que me atrevo a vincular con la escucha desde el corazón, la capacidad de discernir lo que conviene o no atendiendo a las particularidades de cada situación) sabe entrar en diálogo con las imposiciones morales.

En el libro donde se narra este enfoque epistemológico y metodológico, basado en el poder performativo implícito en el proceso de enseñar-aprender, se sugieren diez andamios para reescribir entre cuerpos que aquí muestro en la Tabla 1 (Duran, 2017) y que sirven de orientación a la hora de tener en cuenta los cuerpos en el aula desde sus presencias sensibles.

Tabla 1

Andamios para Reescribir entre cuerpos

Reescribir	Entre	Cuerpos	Caminos	Po(e)sibles
1. Devenir uno mismo instrumento para la escucha	4. <i>Imaginación metodológica compartida</i>	6. Reconocernos desde el cuerpo, común denominador. Acompañando tránsitos: <i>despertar, jugar, explorar</i>	8. Desdibujar el camino recorrido mediante el cruce entre lenguajes	9. Utilizar el lenguaje metafórico-poético para invitar a explorar juntas
2. Investigar desde nuestras mochilas de historias	5. Crear conversaciones entre desconocidos para compartir las investigaciones	7. Mapas de andamios para preparar cursos: <i>sentir, pensar, actuar</i>		10. Conocer los procesos de creación y exploración de artistas contemporáneos
3. <i>Extrañar la mirada sobre lo familiar</i>				

No es fácil trabajar con el cuerpo en la Universidad, los/las estudiantes muestran resistencias en general, pero justamente cuando la propuesta es sutil y trabaja los tránsitos de los estados sensibles que habitamos, con un marco muy claro que sitúa la exploración corporal como base para el pensar creativo y plantea estrategias concisas que ya han sido investigadas, lo que emerge es fascinante: la presencia; un estado de los cuerpos donde de repente las personas nos estamos escuchando con otra delicadeza. La palabra toma cuerpo y cada ser participante se reconoce y respeta como portador/a de saber. Cuando comprendemos la potencia de la dimensión estética de la educación en las aulas, surge un sentido de humildad que tiene que ver con *humus*, tierra, materialidad, ver lo que está aconteciendo, la escucha de la materialidad de los cuerpos, lo que sucede entre ellos en el aquí y el ahora, la posibilidad de adentrarnos en el saber vital que albergamos.

En su libro *Estética e anestética: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin* (Buck-Morss, 2012) Buck-Morss nos explica cómo se configura históricamente el carácter ideológico de la estética y la manipulación sensorial vinculada a esta lógica:

Benjamin afirma que la alienación sensorial se encuentra en el origen de la estetización de la política [...] la alienación y la política estetizada como condiciones sensoriales de la modernidad, que el fascismo no crea, sino que solo «maneja». [...] esto exige al arte una tarea mucho más difícil: deshacer la alienación de los sentidos corporales, restaurar la fuerza instintiva de los sentidos humanos en pro de la autoconservación de la humanidad, y hacerlo no evitando las nuevas tecnologías, sino atravesándolas. [...] La «estética» describiría el campo en el que el antídoto contra el fascismo se manifiesta como respuesta política. [...] *Aisthesis* es la experiencia sensorial de la percepción. El campo original de la estética no es el arte, sino la realidad, la naturaleza material, corporal. [...] Terry Eagleton: «la estética nace como discurso del cuerpo». [...] Los sentidos conservan un rasgo incivilizado e incivilizable, un núcleo de resistencia a la domesticación cultural. (Buck-Morss, 2012, pp. 157-158). [Traducción propia]

La estética nace como discurso del cuerpo, los sentidos ofrecen un núcleo de resistencia frente la domesticación cultural. Destaco estas ideas del párrafo anterior, como lugar de fuerza para la dirección de nuestro quehacer educativo actual. La perspectiva de *Reescribir entre cuerpos* (Duran, 2017) me ha servido para ahondar en el aspecto encarnado y sensible de la docencia. Actualmente, amplío este foco de investigación atendiendo también al papel de la intuición en los procesos educativos, así como los estados expandidos de conciencia (Kripal, 2022; Paspyrou et al., 2021; Paucicar, 2014) para la creación de significados vitales.

3.2.2. Investigación Narrativa Autoetnográfica: más allá de las escisiones “teoría/práctica” e “intelecto/emoción”

Qué hacemos desde la Academia hoy, si:

El conocimiento de los intelectuales está completamente desconectado de la sabiduría, que es considerada un extraño anacronismo. Más bien, es la capacidad de recordar hechos inconexos, trozos de información, lo que ha llegado a ser visto como “conocimiento”. Solo semejante degradación del concepto de inteligencia podría permitir a la gente hablar de la posibilidad de “inteligencia artificial” en relación a esas unidades de almacenamiento y examen continuo de información a las que llamamos ordenadores. [...] Lo contrario a la pasión no es la inteligencia, sino la indiferencia, y lo contrario a la inteligencia no es la pasión, sino la estupidez [...] elijo usar mi inteligencia apasionadamente. (Faun, 2016)

Cuando practico la Investigación Narrativa Autoetnográfica (Conle, 1999; Humphreys, 2005; Phelan, 1995; Pollock, 1998; Spry, 2001; Suominen, 2006) siento que utilizo mi inteligencia apasionadamente: se trata de una metodología cualitativa de carácter fenomenológico-hermenéutico que se caracteriza por crear relatos ricos en intertextualidades y polifonías, donde el investigador/a parte de “tránsitos” (momentos de choque, de asombro, de descolocación) vividos en relación con el “foco cultural” (tema de indagación) que estudia. Estos tránsitos los relata como “escenas” en primera persona, recreando lo vivido; por lo cual es importante el estilo literario, descriptivo, poético si se quiere, ya que la intención es doble: Por un lado, crear resonancias en el lector para que éste pueda conmoverse y evocar también sus propias vivencias en relación con el tema que se investiga. Por otro lado, se parte de estos fragmentos como materialidades-evidencias de un trabajo de campo (que es uno mismo en tanto que sujeto político e histórico) para crear un diálogo con otros autores que hayan estudiado también el foco cultural que nos ocupa. De modo que no escribo “sobre mí” (esto sería una autobiografía) sino “desde mí” en diálogo con otros autores. Esta parte dialógica se construye en tercera persona y usualmente en otra tipografía para diferenciarla de las escenas personales. Por lo tanto, conviven en

la narrativa el “yo-personal” (que puede incluir una escritura más vivencial y emotiva) y el “yo-investigador” (que permite un distanciamiento reflexivo en el modo de narrar).

Mediante la estrategia autoetnográfica se trasciende la diferenciación entre teoría y práctica, articulando de manera más poliédrica la reflexión sobre lo vivido y el ámbito teórico; vida y saber se entrelazan co-creando (con diversidad de voces y lugares de enunciación) nuevas comprensiones sobre el tema que se investiga. Conlleva entonces un énfasis en el conocimiento situado, ya que se evidencian los lugares de enunciación del autor/investigador, desvelando así cómo los posicionamientos epistemológicos de partida van nutriéndose y desplazándose a medida que avanza la investigación narrativa. Se trata de la creación de “relatos movedizos de la experiencia de sí” con una gran conciencia de las políticas del discurso que nos atraviesan, siendo sujetos performativos de los contextos que habitamos, cargados a su vez de políticas discursivas condicionantes que mediante la autoetnografía evidenciamos. Personalmente, siempre propongo a los/las estudiantes (de las licenciaturas de pedagogía y educación social en universidades públicas donde imparto docencia) que sus trabajos tengan carácter autoetnográfico, y en general suele costarles porque no están acostumbrados a inscribirse en los relatos académicos. Pero pienso que es un primer paso importantísimo, la construcción de una voz propia que se sitúa y entra en diálogo, retomando fragmentos de su propia experiencia vital para ponerse a pensar en cuestiones inquietantes del mundo que habitamos. Por eso me esfuerzo en acompañarlos durante todo el curso para que su trabajo narrativo final tenga un carácter autoetnográfico consciente. En la Figura 1 puede leerse la reflexión de una estudiante y su gratificación con la metodología autoetnográfica. Pese a las dificultades iniciales es muy revelador cuando se comparte esta estrategia y algunos estudiantes llegan a experimentar la potencia de reescribirse ellos mismos en relación con el foco de estudio que cada asignatura plantea.

Figura 1

Fragmento de Ensayo Autoetnográfico de una estudiante

A lo largo de mi trayectoria de alumna, he sentido la presión de ajustarme a los estándares y expectativas establecidos. He seguido una estructura rígida que no siempre permite la exploración y la expresión individual. Sin embargo, mientras leo el artículo y reflexiono sobre estas cuestiones, encuentro un espacio en el que puedo expresarme

1

Art i Cultura en L'Educació Social

Treball Individual: Assaig Autoetnogràfic

4t Educació Social

libremente. Es como si fuera la primera vez que se me permite escribir sin sentime coaccionada. Puedo plasmar mis pensamientos y reflexiones sin restricciones, transportándome al pasado y al presente sucesivamente. Este ejercicio de autoetnografía me permite tomar conciencia de las limitaciones que he enfrentado en mi práctica como educanda y como educadora, pero también me inspira a buscar nuevas formas de abordar la educación.

Fuente: Trabajo entregado y autorizado por la estudiante.

3.2.3. Investigación Educativa Basada en las Artes: dándole una oportunidad al caos

La Investigación Educativa Basada en las Artes (Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R., 2026; Duran, 2012; Hernández, 2008; Springgay et al., 2008) nos sirve para repensar la investigación educativa permitiendo que los lenguajes artísticos se pongan al servicio de la educación. ¿Qué podemos aprender las educadoras de las artistas en los modos de indagar? Muchísimo. La apertura al imprevisto, la disponibilidad sensible y receptiva a la hora de observar los contextos, la creatividad en los modos de generar dispositivos colaborativos donde exploramos junto a otros, también la creatividad en las formas en que ponemos a circular lo que emerge en la investigación, etc. En especial, en mis clases acompaño a que los/las estudiantes se abran a las posibilidades del arte en la educación desde tres verbos que, en el momento contemporáneo, y de acuerdo con el panorama descrito anteriormente, creo que son tres potencias para elaborar conscientemente nuestras subjetividades hacia otros caminos po(e)sibles. La investigación educativa mediante las artes nos permite:

1. *Ralentizar*, porque pide que agudicemos nuestra atención, que descoloquemos nuestras formas habituales de mirar y estar, de modo que la prisa no nos sirve y nos tenemos que abrir sí o sí a otros estados receptivos: “la esencia de la experiencia temporal del arte consiste en aprender a demorarse. Y tal vez sea esta la correspondencia adecuada a nuestra finitud para lo que se llama eternidad. La esencia del arte consiste en otorgar a la vida una durabilidad: que en el momento vacilante haya algo que permanezca.” (Byung-Chun, 2019, p. 59). Esta demora es muy revolucionaria en una sociedad que nos da prisa. En la educación el tiempo de los afectos es clave para respetar el proceso de aprendizaje singular de cada ser y poder entablar así relaciones donde la confianza sea lo suficientemente sólida para cooperar de verdad.
2. *Enraizar*: se da cuando entendemos la práctica artística vinculada a un contexto cultural, de modo que el sentido vital y político de una manifestación artística tiene una raíz comunitaria concreta. Aunque no siempre el arte se estudia como práctica contextualizada, pienso que es clave para que las/los estudiantes empiecen a desnaturalizar las historias hegemónicas del mito del “artista-genio” que parece salir de la nada. En este sentido, conocer herramientas, lenguajes, posibilidades creativas a nuestro alcance, abrirnos a las lecturas simbólicas de las culturas a las que pertenecemos, y también al diálogo intercultural valorando la riqueza de la diversidad expresiva, etc. es una forma de ir creando confianza y atrevimiento en utilizar los lenguajes artísticos para explorar y generar prácticas culturales comunitarias, desde un “conocimiento situado” (Haraway, 1991).
3. *Transcender*: “No interpreten, experimenten” nos decían autores como Deleuze y Foucault, refiriéndose a los textos como cajas de herramientas. Yo le añado a esta caja de herramientas, colores, texturas, técnicas, experimentos, transgresiones, traducción entre códigos, sensorialidad, etc. Y para relacionarnos con este caos, la actitud lúdica, in situ, en clase, en el trabajo de campo, en la narrativa de los trabajos académicos... para que el saber tenga que ver con su etimología original “sapere”; para que construyamos experiencias de enseñanza-aprendizaje llenas de vida: que partan de la vida y que sean para la vida. En esta multiplicidad de ensayo-error (lícita en el contexto del aula universitaria donde todavía no somos profesionales) tal apertura permite que cada estudiante vaya conociendo sus potencias singulares, sus modos de entrar en relación con él mismo, con los otros y con el mundo; esta triple relación con la que Charlot (2000) describe el aprendizaje.

Por lo tanto, podemos decir que llevar procesos de indagación artística a las Facultades de Educación colabora en 1) la toma de conciencia individual y colectiva de nuestros modos singulares de aprender, al poner en juego no sólo el aspecto racional y reflexivo sino también la dimensión relacional, emotiva y sensitiva del ser y, 2) brinda herramientas para explorar las relaciones de alteridad de modo creativo, trascendiendo estereotipos y categorías fijas.

El desprendimiento del ego que consigue el arte tiene que ver con el soltar del aprendizaje, un tirarse al abismo para encontrar otro ser en ti:

Una nueva conciencia mítica, capaz de resolver problemas a través del símbolo y la imagen, sin necesidad de explicación racional. [...] Sólo a través del arte podemos salir de nosotros mismos, saber lo que otra persona ve de un universo que no es el mismo que el nuestro y cuyos paisajes, sin el concurso del arte, permanecerían tan desconocidos para nosotros como los que pueden existir en la luna. (Proust en Martel, 2018, p. 15)

A modo de exploración iniciática de las potencias mencionadas de la Investigación Educativa Basada en las Artes, durante los cursos que imparto en la universidad me gusta proponer prácticas artísticas concretas que nos permiten indagar aspectos de la educación. En este sentido, inspirados en el concepto de “creaciones telúricas” (Gari, 2024), práctica artística que implica la conciencia ancestral y la relación del ser humano con la naturaleza, durante diversos cursos académicos pedí a los y las estudiantes que trajeran café de sus casas y en pequeños grupos creábamos figuras simbólicas para expresar sus sentimientos sobre cómo habitaban la Universidad y, en concreto, qué les había aportado el curso compartido. En la Figura 2, al final de este apartado, se muestra un registro visual de este ejercicio. Fue una experiencia participativa en términos de presencia honesta, expresión de sentimientos e historias concretas. En resumen, destaco el potencial de esta práctica artística para facilitar la narración compartida sintiendo el lugar que habitamos. En cuanto al contenido que emergió, tristemente la mayoría de estudiantes manifestaron que el paso por la Universidad se les hace pesado, que es una cuestión estratégica para la obtención de un título que les permita trabajar, y que en pocas ocasiones sienten asignaturas y profesores que les permitan dialogar con lo que pasa en la realidad viva más allá de la teoría y la abstracción de las aulas. Cabe mencionar también el extrañamiento generalizado que manifestaban los/las estudiantes cuando les invitaba a salir del aula y sentir el entorno natural del campus. La mayoría comentaba que nunca se había parado a pensar sobre el lugar en sí. Cuando les contaba historias del pasado de este campus la mayoría quedaban sorprendidos. Se confirmaba, una vez más que, en general, sabemos poco sobre la vida y la historia de los lugares por los que transitamos a diario. El común desenraizamiento que adolece nuestra sociedad (Weil, 1996). ¿Qué hacemos desde la responsabilidad educativa para propiciar la escucha, el cuidado y el agradecimiento por los territorios que habitamos? ¿Cómo podemos armonizar nuestra relación con la tierra que nos sostiene?

Si la educación tiene que ver con la hospitalidad, con la capacidad de entrar en diálogo con lo Otro para albergarlo, pero, al mismo tiempo, desconocemos lo que habitamos, ¿cómo vamos a ser capaces de educar practicando el don de la hospitalidad?

Figura 2

Imágenes de “creaciones telúricas” para construir una evaluación conjunta con los/las estudiantes, de algunas de las asignaturas que imparto en la Facultad de Educación de la UB



Fuente: Registro fotográfico propio.

4. Apuntes finales

A lo largo de este artículo se ha procurado señalar algunas lógicas institucionales y sociales que dibujan el panorama del escenario educativo universitario en la actualidad. Especialmente se ha puesto el foco en la dimensión estética de la educación, teniendo en cuenta cómo las posibilidades perceptivas y expresivas del ser humano se ponen en juego hoy día en el ámbito de la enseñanza universitaria, hablando de la experiencia docente propia en diálogo con otros autores. Se han mencionado gestos (actitudes éticas) para una docencia enraizada, atenta al contexto al que pertenece y a las historias de vida de las personas implicadas en el vínculo educativo. Creo que es un reto fundamental para la educación contemporánea plantearnos cómo estamos presentes en el aula y considerar qué metodologías facilitan que las potencias sensibles de nuestro ser entren en juego. Es en este sentido que se han introducido en este artículo la metodología de Reescribir entre Cuerpos, la Investigación Narrativa Autoetnográfica y la Investigación Educativa Basada en las Artes como herramientas de indagación educativa que pueden favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios ya que contemplan las imbricaciones entre la dimensión estética, ética y política de la educación.

Referencias

- Alvim, M. (2024). *Uma forma escolar de atenção*. Tesis inédita. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- AADV (2019). Avances en la teoría e investigación de la creatividad: un manifiesto sociocultural. *Unipluriversidad*. 19(1): 97-106. DOI:10.17533/udea.unipluri.19.1.07
- Buck-Morss, S. (2012). Estética e anestética: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. En Benjamin, C. (ed.) *Benjamin e a obra de arte. Técnica, imagem, percepção* (155-204). Contraponto Editora.
- Byung-Chun, H. (2019). *La desaparición de los rituales. Una topología del presente*. Editorial Herder.
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Eds.) (2026). *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (3rd ed). Routledge.
- Castro Carvajal, J. (2016). *Corporalidades sensibles y subjetividades corporizadas en Medellín, 1980-2012*. Tesis inédita. Facultad de ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.

- Castro-Mazo, T. (2024). Despatriarcalizar el cuidado, caminos de sostenibilidad de la vida humana y la madre tierra. *Nodos y Nudos*, 8(57), e22252.
- Charlot, B. (2000). *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Artmed.
- Conle, C. (1999). Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. *Curriculum Inquiry*, 29(1)7-32.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Editorial Pre-textos. Recuperado el 10 de julio de 2023, de <http://gnoseologia1.files.wordpress.com/2011/07/deleuzegilles-claire-parnet-dialogos.pdf>
- Duran, N. (2012). *L'escola com una conversa entre desconeguts: Recercar amb infants a través de llenguatges artístics*. Tesis inédita. Facultad de Bellas Artes, Universitat de Barcelona.
- Duran, N. (2017). *Reescribir entre cuerpos caminos po(e)sibles. Transformar la Educación*. Barcelona: Editorial UOC. Colección Pedagogías Contemporáneas.
- Endara, S. (ed.). (2016). *Educamos para el Buenvivir*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Fondo Editorial.
- Evaristo, J. (2018). *Giorgio Agamben: Política sense obra*. Editorial Gedisa.
- Faun, F. (2016). *Ni intelectualismo ni estupidez*. Piedra Papel Libros.
- Fontán, L. (2023). *Respeto y escuela: Bases teóricas para una ética pedagógica*. Tesis inédita. Facultad de Educación, Universitat de Barcelona.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Nuevos cuadernos Anagrama.
- Gari Muriel, G. (2024). Creaciones telúricas como emanación de las Artes de la Madre Tierra en contextos formativos. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 10(16), 60-77.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- Harvey, D. (2004). *Espaços de Esperança*. Edições Loyola.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. y Rifà, M. (coord.). (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro.
- Huanacuni Mamani, F. (2010). *Vivir Bien / Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. Edición Instituto Internacional de Integración (III-CAB).
- Humphreys, M. (2005). Getting Personal: Reflexivity in Autoethnographic Vignettes. *Qualitative Inquiry*, Vol. 11(6), 840-860.
- Illouz, E. y Cabanas, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Editorial Paidós.
- Kripal, J. (2022). *El vuelco. Epifanías de la mente y el futuro del conocimiento*. Editorial Atalanta.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Editorial Candaya.
- Liedloff, J. (2008). *El concepto del Continuum. En busca del bienestar perdido*. Editorial OB STARE.
- Martel, J.F. (2018). *Vindicación del arte en la era del artificio*. Editorial Atalanta.
- Núñez, V. (2008). ¿Qué se quiere decir con evaluar? En Tizio, H. (Ed.). *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (85-102). Editorial Gedisa.
- Papasprou, M. et al. (ed.). (2021). *Misterios psicodélicos de lo femenino*. Ediciones La Llave.
- Paucar, N. (2014). *Así habla un Q'ero*. Kausay Pacha Ediciones.
- Phelan, P. (1995). Thirteen Ways of Looking at Choreographing Writing. En Leigh Foster, S. (ed.). *Choreographing History*. Indiana University Press.

- Pollock, D. (1998). Performing Writing. En Phelan, P. y Lane, J. (comp.) *The end of performance*. New York University Press.
- Sánchez Tortosa, J. (2019). *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Akal Educación.
- Sanz, M. (2021). *La emancipación de los cuerpos: Teoremas críticos sobre la enfermedad*. Editorial Akal.
- Shusterman, R. (1989). Postmodernism and the Aesthetic Turn. *Poetics Today*, 10(3), 605-622.
- Solé, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teoría de la Educación* 32, 1, en-jun. 101-121.
- Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C. y Gouzouasis, P. (Eds.) (2008). *Being with A/r/tography*. Sense Publishers.
- Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 606-732.
- Suominen, A. (2006). Writing with photographs writing self: Using artistic methods in the investigation of identity. *International Journal of Education through Art*, 2(2), 139-156.
- Torrado, J.M., & Duque-Calvache, R. (2023). Universidad y precariedad. Orígenes y consecuencias del modelo laboral de las universidades públicas españolas del siglo XXI [University and precariousness. Origins and consequences of the labour model of the Spanish Public University in the 21st century]. *Educación XX1*, 26(1), 47-69. [<https://doi.org/10.5944/educxx1.33510>]
- Weil, S. (1996). *Echar raíces*. Editorial Trotta.
- Zambrano, M. (2019). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Editorial.
-