

La performance como invitación al juego. Una reflexión desde la práctica sobre su utilidad en la formación inicial del profesorado de educación infantil

Alfredo Palacios¹; Susana Toboso²; Aitor Acha³; Carlos Cerrada⁴

Recibido: 6 de noviembre de 2022 / Aceptado: 25 de enero de 2023

Resumen. En este artículo se presenta la experiencia docente e investigadora de un grupo de profesores del Grado en Magisterio de Educación Infantil en una asignatura interdisciplinar que incluye la educación artística, la musical y la expresión corporal a través de la *performance* como elemento unificador de los tres lenguajes. Si bien la *performance* está presente en algunos espacios educativos y en el ámbito académico, en este trabajo se quiere poner especialmente en valor su capacidad para servir de conexión con el concepto de juego en el alumnado de Educación Infantil y para actualizar el rol del profesor hacia un perfil más activo y creativo. Además de las reflexiones del equipo docente de la asignatura, se incluyen datos de encuestas realizadas al alumnado, de los que se extraen resultados que abarcan temas artísticos, pedagógicos, organizativos, etc. A pesar de que la gestión de una asignatura tan compleja acarrea algunos problemas y haya implicado y siga implicando muchos cambios, el balance general es muy positivo. La *performance*, por otra parte, se revela como una herramienta muy poderosa para el aprendizaje del futuro profesorado de Infantil.

Palabras clave: *Performance*; Creatividad; Interdisciplinariedad y Aprendizaje Basado en Proyectos.

[en] Performance art as an invitation to play. A practice-based reflection regarding its usefulness in the initial stages of Early Childhood teacher preparation

Abstract. This article presents the teaching and research experience of a group of teachers who jointly teach an interdisciplinary subject in the bachelor's degree of Early Childhood Education. This subject uses performance art as the unifying element of three disciplines, which are art, music and bodily expression. Although performance art can be found in the realm of education and in academics, this work aims to specifically highlight its ability to allow Early Childhood Education students to connect with the concept of

¹ Centro Universitario Cardenal Cisneros
E-mail: alfredo.palacios@cardenalcisneros.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4166-5434>

² Centro Universitario Cardenal Cisneros
E-mail: susana.toboso@cardenalcisneros.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4704-7300>

³ Centro Universitario Cardenal Cisneros
E-mail: aitor.acha@cardenalcisneros.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6332-4315>

⁴ Centro Universitario Cardenal Cisneros
E-mail: carlos.cerrada@cardenalcisneros.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2007-9978>

play and to promote a more active and creative teacher profile. Data from student surveys are included, in addition to reflections about the subject by the authors. The collected data cover various topics such as art, pedagogy and organization. Even though the management of such a complex subject entails some challenges and has called for, and still calls for, many changes, the overall result is very positive. Moreover, performance is revealed as a very powerful learning tool for future Early Childhood Education teachers.

Keywords: Performance Art; Creativity; Interdisciplinarity; Project Based Learning.

Sumario: 1. Introducción. 2. La *performance*. un concepto esquivo. 3. El uso de la *performance* en la docencia. 4. Referencias desde el ámbito de la creatividad en educación infantil. 5. La *performance* como invitación al juego. Reflexionando sobre el rol del adulto ante el juego libre y la experimentación creativa. 6. Contexto de la propuesta. 7. Aportaciones de las tres áreas: expresión corporal. musical y artes visuales. 8. Los proyectos: uniendo juego y creatividad a través de la *performance*. 9. El cambio a consecuencia de la pandemia y sus restricciones. 9. Resultados: la percepción de los estudiantes. 10. Discusión. 11. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Palacios, A., Toboso, S., Acha, A. & Cerrada, C. (2023). La performance como invitación al juego. Una reflexión desde la práctica sobre su utilidad en la formación inicial del profesorado de educación infantil, *Arte, Individuo y Sociedad*. 35(2). 667-687. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.84558>

1. Introducción

Este artículo recoge un proyecto de docencia e investigación desarrollado a lo largo de varios años y todavía en marcha y constante evolución, en el marco de una asignatura del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Infantil del Centro Universitario Cardenal Cisneros (adscrito a la Universidad de Alcalá) denominada *Proyectos para la expresión integral en educación infantil*. Desde que se puso en marcha la asignatura, el profesorado implicado nos hemos visto enfrentados a un reto continuo, derivado de la integración de tres materias y cinco docentes dentro de una única asignatura. Por otro lado, este reto organizativo y estructural, ha supuesto también un reto profesional y conceptual en nuestra intención de ofrecer a nuestro alumnado una alternativa a las actividades más afianzadas en la tradición escolar infantil susceptibles de emplear diversos lenguajes, o de canalizar proyectos globalizados de expresión artística como podría ser el teatro o la danza. Así, desde el curso 2016-17 hemos apostado por estructurar la asignatura alrededor de la idea de *performance*, convencidos de que, de esta manera, estábamos explorando un territorio más novedoso desde el punto de vista de los lenguajes expresivos y más idóneo para el tratamiento interdisciplinar que la asignatura requiere. Con este artículo, nuestro objetivo es doble. Por un lado, queremos reflexionar sobre las implicaciones del uso de la *performance* en el contexto académico de la formación inicial del profesorado. Por otro, buscamos compartir nuestra experiencia docente proporcionando información no sólo sobre los logros, sino también sobre las tensiones y dificultades del camino recorrido, tanto desde la perspectiva propia como de la de nuestro alumnado.

2. La *performance*, un concepto esquivo.

El concepto de *performance* puede tener diversas acepciones. En el contexto anglosajón, *performing arts* (del inglés *to perform*: realizar, llevar a cabo, actuar) engloba

aquellas artes como la música, la danza o el teatro que son representadas delante de una audiencia. Es decir, se trata de una acción artística que se ejecuta ante un público. Por otro lado, desde el ámbito de las artes visuales contemporáneas, la *performance* es una manifestación artística, englobada dentro del término más amplio “arte de acción”, emparentada directamente con el *happening*, el *fluxus*, o el *body art*, formas de arte que se desarrollaron a partir de los años sesenta y setenta (Marchán, 2012). Taylor (2011) destaca que las trayectorias de lo performativo pueden situarse tanto en las artes visuales, como en el teatro o incluso en acciones de la vida cotidiana que iluminan sistemas sociales normativos o represivos.

En cualquier caso, el concepto de *performance* es difícil de encajar en una definición al uso, siendo una de sus características principales su naturaleza interdisciplinar y difusa, al estar conectada con el teatro, la poesía o la danza, pero también con el juego, los rituales o el activismo. Autores como Duque (2008), critican precisamente ese carácter ambiguo y polivalente que permite a menudo utilizar este concepto para definir casi cualquier cosa. Sin embargo, para Taylor (2011) esa naturaleza difusa es: “una ventaja para los artistas y teóricos que no pueden realizar sus quehaceres profesionales exclusivamente dentro de estructuras y disciplinas previstas” (p.28).

Si tuviésemos que señalar el aspecto que define más claramente a la *performance* y que lo diferencia, por ejemplo, del teatro, es el de ser una acción que, como señala Abramovic (MOMA, 2010) es real, no imitación ni ficción, el *performer* no está representando un papel como hace el actor en el teatro convencional, sino que está siendo él mismo, en ese tiempo y en ese espacio. En este sentido, la *performance*, como el resto del arte de acción, se ha entendido desde sus inicios como un paso más en la pretensión del arte moderno de unir arte y vida.

3. El uso de la *performance* en la docencia

El diálogo entre *performance* y educación ha experimentado un fuerte impulso en las últimas décadas. Un número cada vez mayor de autores entiende la docencia como una práctica performativa (Pinneau, 2012), lo que ha facilitado una nueva mirada a lo pedagógico, sus prácticas y sus saberes. Para Alexander, Anderson y Gallegos (2012), lo performativo ayuda a localizar las acciones repetitivas producto de tramas generadas por relaciones de poder y normas sociales en el contexto de la educación. Otros autores como Garoian (2002), conciben la práctica de la *performance* en el aula como una manera de “otorgar validez y credibilidad al contenido que los estudiantes traen a la escuela desde sus respectivos orígenes culturales” (p. 161). Es decir, la *performance* abriría el camino para dar cabida en el currículum a la memoria, las perspectivas personales y la cultura tanto de los estudiantes como de los profesores.

En nuestro país, un número significativo de autores están explorando la utilidad de la *performance* en la docencia, desde primaria hasta la universidad (Abad y Ruiz de Velasco, 2009; Álvarez e Yllera, 2017; Blasco e Insúa, 2013; Calabuch et al. 2021; Falcón, 2016; Folch et al. 2020; García Puchades, 2019; Martínez Cano, 2022; Mesías, 2019; Rius-Buitrago y Fernández-Cedena, 2020; Totoricagüena y Riaño, 2014; Trachana, 2013; Urzain et al. 2018). Como razones destacadas de esta utilidad: el papel prioritario que se otorga al cuerpo en el proceso de aprendizaje, una dimensión, la corporal, a menudo olvidada en las escuelas y universidades en las cuales el alumnado pasa la mayor parte del tiempo sentado y escuchando. Pero también se

pone el énfasis en aspectos como su carácter interdisciplinar, capaz de integrar en sí misma el trabajo con la expresión corporal, la música y las artes visuales; su idoneidad como vehículo para abordar de forma creativa cualquier tipo de problemática, con especial énfasis en la relación que la *performance* tiene con la vida y lo cotidiano; su cualidad provocadora y movilizadora y sus posibilidades de ser un elemento crítico y de reflexión social.

Centrándonos en el contexto universitario y específicamente en las experiencias enmarcadas en el Grado de Magisterio, nos encontramos con una emergente reivindicación de la *performance* como herramienta para contribuir a la formación docente de los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. García Puchades (2019) propone la *performance* desde una intencionalidad crítica y de ruptura de los discursos establecidos sobre el cuerpo en las democracias neoliberales; Urzain et al. (2018) lo hacen como medio para revisar el pensamiento docente y las prácticas escolares normativas; Folch et al. (2020) desde distintas áreas, hacen énfasis en el carácter interdisciplinar y multimodal del lenguaje performativo; Riaño et al. (2017) la utilizan dentro de un marco de aprendizaje-servicio colaborando con instituciones externas a la universidad; Toticagüena y Riaño (2014) exploran desde la *performance* una diversidad de temas de crítica social, de la misma manera que Martínez Cano (2022) se centra en trabajar el feminismo y las identidades de género. Por último, tanto Mesías (2019) como Abad y Ruiz de Velasco (2009) integran la *performance* en su docencia como una herramienta fundamental para formar al profesorado en una educación artística contemporánea y comprometida.

4. Referencias desde el ámbito de la creatividad en educación infantil

A la hora de presentar nuestra experiencia, creemos importante situar, en primer lugar, nuestras referencias dentro del ámbito de la creatividad enmarcada en la educación infantil, ya que es el contexto el que esta asignatura se inserta y al que pretendemos contribuir en la formación de nuestro alumnado.

Varios de los principios centrales de Reggio Emilia inspiran nuestro trabajo, en sintonía con la formación que nuestro alumnado ha recibido previamente desde otras asignaturas (Palacios et al. 2018). Por supuesto, la idea de los 100 lenguajes del niño, que llama a explorar los lenguajes expresivos y sus interacciones en todo su potencial, como una suerte de multimodalidad creativa (Brandao & Theodotou, 2020; Hanna, 2014). También la idea del espacio entendido como “tercer maestro”, que entre otras muchas cosas implica para el docente comprender cómo el espacio y los materiales que en él se encuentran pueden “hablar” e invitar a la interacción como “provocación” del aprendizaje (Strong-Wilson & Ellis, 2007).

Derivadas de los principios reggianos y las ideas de Aucouturier, las investigaciones sobre las instalaciones de juego (Ruiz de Velasco y Abad, 2019, 2020) han realizado una importante contribución en relación con la creación de espacios para el juego simbólico libre en la escuela, que además del trabajo con los objetos como elementos de interacción simbólica, llevan implícito un carácter de acción lúdico-performativa (Álvarez-Uria, Garay y Vizcarra, 2022). Dentro de esta línea, pero en un ámbito no formal, hemos considerado también una referencia la experimentación llevada a cabo por grupos como *Createctura* (<https://createctura.com>) en España o *Segni Mossi* (<https://www.segnimossi.net/en/>) en Italia, en la creación de ambientes

y escenografías de juego y formas de expresión que, en el segundo caso, integran danza y creación gráfica.

Sin duda, nuestro trabajo, en el contexto de la formación del profesorado de infantil, afronta la cuestión de la creatividad desde un enfoque interdisciplinar como acercamiento a la primera infancia y lo hace en sintonía con líneas de investigación como $5x5x5=creativity$ (Paris & Hay, 2019) o las desarrolladas por Chapelle et al. (2016) o Chapelle & Craft (2011), en su aproximación a lo definen como “Wise humanising creativity” y el proyecto *Carousel* en el que exploran la relación entre artistas, familias, docentes y niños y niñas de infantil a través de la creación de espacios dialógicos (“living dialogic spaces”) en los que investigar la producción de experiencias creativas. Nos interesa de esta propuesta especialmente su concepción de espacios en los que artistas, niños, docentes y padres y madres colaboran y crean juntos.

Finalmente, nuestra propuesta bebe también de las aportaciones de las artes escénicas enfocadas a la infancia más experimentales. Investigaciones como las de Álvarez-Uría et al. (2015) han puesto de relieve la aportación pedagógica de una propuesta de este tipo como *Kubik* en educación infantil. Compañías como la italiana *TPO* (<https://www.tpo.it>) con su uso de las tecnologías visuales y la generación de “playgrounds” interactivos en el espacio escénico, la portuguesa *Companhia de Música Teatral* (<https://musicateatral.com>), con su exploración escénica y performativa del sonido y la imagen o la australiana *Polyglot Theater* (<https://polyglot.org.au>), en su creación de espacios de juego para niños, apoyados en la *performance*, son, sin duda, referencias en este ámbito.

4. La *performance* como invitación al juego. Reflexionando sobre el rol del adulto ante el juego libre y la experimentación creativa.

Con las citadas referencias como apoyo y desde una reflexión conjunta, el trabajo desarrollado en estos años nos ha llevado a centrarnos en la idea de juego como eje y en la *performance* como mecanismo multimodal de activación y desarrollo de ese juego. La comprensión de la *performance* como juego ofrece una interesante potencialidad didáctica (Trachana, 2013) y posee además una sólida tradición en su devenir histórico. Véase por ejemplo el caso de las olimpiadas *Fluxus* de George Maciunas (Lushetich, 2011).

Y es ahí, en esa concepción de la *performance* como una “invitación al juego”, donde situamos el rol del docente (en su relación con los niños dentro de un marco lúdico y performativo).

Como una forma de relación adulto-infante, Español (2010) describe precisamente la *performance* como el primer lenguaje interdisciplinar con el que el adulto se dirige al bebé y que combina aspectos de la música, la poesía y la danza:

Los adultos brindan frases holísticas de sonido y movimiento que transportan sentimientos semejantes a los que expresan la música y la danza y que convocan y reclaman al bebé al mundo social-sentimental. Y al mismo tiempo, al ofrecerles una tras otra, ininterrumpidamente, frases de sonidos y movimientos que pueden diferenciarse unas de otras, los adultos favorecen, la generación de unidades de sentido. (p.81)

Dentro del marco de las instalaciones de juego, tal y como señalan Ruiz de Velasco y Abad (s.f.) el papel del adulto:

(...) consiste fundamentalmente en continuar con la palabra el relato que las niñas y los niños expresan y proponen a través del *juego espontáneo*, además de configurar el espacio, documentar o registrar lo que sucede, mediar y mirar, reconocer y ser referente de seguridad, consuelo y afecto. (punto 3, párrafo 1)

Sin embargo y entendiendo las implicaciones de cada contexto de aprendizaje, nosotros hemos querido explorar cómo el adulto, en este caso el futuro docente, puede ser un activador de la acción creativa y desarrollar el potencial para diseñar contextos de aprendizaje multimodales (en la línea del pensamiento reggiano), donde el juego performativo, asistido por un ambiente y una serie de materiales no estructurados adecuados, se convierte en la clave para iniciar la exploración creativa. Entendemos así que incluso los niños más pequeños pueden ser “activos colaboradores y no únicamente receptores” de esos “curiosos ofrecimientos” del adulto (artista, padre o madre o maestra/o) entendidos como “actividades o situaciones establecidas para retar la curiosidad infantil” (Chapelle et al. 2016, p.264), situaciones, que se establecen a través de un proceso cíclico de acción-observación-imitación.

Lo que defendemos con nuestra propuesta, por lo tanto, es que la futura maestra o maestro puede tener un rol más activo y creativo, mediante la acción performativa, en la generación de situaciones de juego creativo interdisciplinar en el contexto del aula. Así, trascendemos la figura del adulto como mero observador-guía asociada a menudo a las actividades creativas, tras la cual se esconde a veces una pérdida de la función y responsabilidad docente, para proponer un adulto formado y activo, con el conocimiento necesario para implicarse de forma consciente y responsable en el juego creativo con sus criaturas, como figura que “genera una situación” siendo, ella (o él) y su cuerpo en acción una parte protagonista en este proceso que provoca. La *performance*, en este sentido, como lenguaje cercano a los modos de expresión propios de la infancia (véase el caso del dibujo o el juego espontáneo, por ejemplo) aparece como una herramienta idónea.

5. Contexto de la propuesta

El proyecto que se presenta a continuación se realiza con el alumnado universitario de 4º curso del Grado de Educación Infantil del Centro Universitario Cardenal Cisneros en la asignatura *Proyectos para la expresión integral en educación infantil*. Participamos en total cinco profesores correspondientes a las tres áreas implicadas en el proceso: un profesor del área de plástica, dos profesores del área de música y dos del área de expresión corporal. Al haber varios grupos de alumnos, somos tres los docentes implicados en cada uno de ellos.

Esta asignatura comenzó a impartirse el curso 2013-14 y desde entonces ha experimentado diversos cambios, tanto de profesorado como de enfoques, temáticas, modos de organización de la asignatura, etc. En todo este tiempo hemos tratado de ofrecer a nuestro alumnado lo que consideramos que debe ser una propuesta modélica para llevar a cabo proyectos integradores de educación artística que incluyan

las artes visuales, la música y la expresión corporal. Samira Jamouchi (2017, 2020), artista visual y de *performance* y profesora del Østfold University College, de Oslo, nos visitó en dos años consecutivos, durante el curso 2016-17 y el 2017-18, dentro del programa Erasmus para profesorado. Su trabajo sobre la *performance* como eje integrador resultó profundamente inspirador para nosotros y marcó un cambio de enfoque en nuestra forma de abordar la misma.

Una idea clave en el uso de la *performance* como recurso expresivo ha sido que nos permitía alejarnos del uso de estereotipos temáticos y de clichés narrativos y expresivos, de los que tanto abundan en el imaginario asociado a lo infantil. En los primeros años comprobamos que era difícil, si basábamos el eje del proyecto en un hilo narrativo o en una teatralización al uso, que nuestro alumnado no recurriese a lugares comunes y a temas estereotipados. En ese sentido, la *performance* nos ha permitido alejarnos de una narrativa tradicional y concebida desde los ojos del adulto, como única manera de generar una propuesta escénica. No se trata por lo tanto de representar, sino de presentar. En la línea de lo que hemos expuesto en la justificación, la *performance* nos ofrece, además, una conexión profunda con formas expresivas propias de la infancia, que son, de por sí, multimodales y que se muestran en momentos como el juego libre o el dibujo.

En definitiva, creemos que esta práctica artística enriquece las posibilidades que tiene el alumnado del Grado de Educación Infantil de proporcionar a los niños y las niñas oportunidades de juego creativo y simbólico y de explorar nuevos cauces de expresión cercanos a los modos naturales de conocer y actuar de los infantes.

6. Aportaciones de las tres áreas: expresión corporal, música y artes visuales

En el comienzo de la asignatura, cada uno de nosotros realizamos, desde la visión de nuestra área, actividades y recursos que sirven de preparación para poner las bases en la comprensión de la idea de *performance* y de los contenidos básicos que se deberán utilizar desde cada campo de conocimiento. Cuando se plantean estas primeras actividades comienza un proceso de transformación y reinterpretación que nunca se sabe cómo va a fluir ni cómo va a terminar. Para nosotros los profesores se trata también de un proceso de exploración y descubrimiento.

Desde el punto de vista de la expresión corporal, se pretende ahondar en el desarrollo de la comunicación a través de sus herramientas principales cuales son, el cuerpo “que expresa mensajes de forma permanente mediante los gestos, las posturas, la mirada” (Coterón y Sánchez, 2010, p.119) y el movimiento. En las actividades propuestas se pretende hacer reflexionar al alumnado sobre la dificultad de la transmisión del mensaje, evitando utilizar las vías que el sujeto tiene más desarrolladas para ese proceso (el habla) y por medio del trabajo de las tres áreas en conjunto, hacer entenderse a las futuras maestras y maestros que pueden generar espacios de interés, provocar aprendizajes significativos y desarrollar la capacidad de expresar ideas, sentimientos, emociones y pensamientos, además de profundizar en el bienestar del alumnado en el marco de la expresión artística (Torrents et al. 2011; Velasco, 2019). En este sentido, desde el lenguaje corporal, se trata de trabajar los cuatro ejes en los que se vertebra la dimensión expresiva del movimiento (Coterón et al. 2008), como son: la *expresividad* en tanto en cuanto transmitimos ideas a través del movimiento; la *comunicación*, como proceso consciente de esta transmisión de ideas; la *creación*

como elemento constructivo de la elaboración de ideas originales y; el elemento *estético* como factor equilibrante entre la composición y la armonía del mensaje que se pretende transmitir.

Desde el área de música, nos basamos en lo que denominamos “paisaje sonoro”, desde la concepción de Murray Schafer (1975, 2012). Para sonorizar la *performance*, nuestra propuesta musical se centra no tanto en la construcción musical clásica, cuanto en el hecho sonoro y su análisis, del cual se extraen conclusiones no sólo descriptivas, sino también expresivas y creativas, enfocadas desde un punto de vista emocional y simbólico. Proponemos ejercicios musicales englobados en los siguientes tres grupos: comenzamos con la *audición*, lo que nos hace percibir nuestro entorno sonoro; continuamos con el *análisis* y el debate de los elementos capturados y de los agentes productores del sonido; desembocando en la *realización* del hecho sonoro que queremos engranar con la expresión corporal y visual. Para ayudar a comprender y aplicar este concepto sonoro, que suele ser novedoso para el alumnado, se trae también a colación la figura de John Cage, cuya exploración sonora en piezas como «*Water Walk*» (Holotone, 2007) o «4'33"» (Pezzipez, 2006) y sus propios escritos invitan a los alumnos a explorar nuevas posibilidades sonoras (Cage, 2007).

En el área de artes visuales se trabaja el concepto de instalación en primer lugar, dando a conocer esta forma artística por su relación con los espacios de juego libre y simbólico (Abad y Ruiz de Velasco, 2020) y por su conexión con la *performance* en cuando al uso que esta puede hacer de los objetos y la creación de ambientes. Posteriormente se presenta el concepto de *performance*, desde el punto de vista de las artes visuales, situando históricamente esta práctica y conociendo a los principales referentes (Marina Abramovic, Yoko Ono, Maciunas, Esther Ferrer, Los Torreznos, etc.), siempre tratando de enfatizar la idea de la *performance* como juego y en ese sentido su conexión con el ámbito infantil. Las primeras *performances* que se proponen al alumnado se enfocan en el redescubrimiento y resignificación de los objetos cotidianos y nuestra relación corporal y simbólica con ellos y con el espacio. Nos sirven como inspiración ejemplos como las “esculturas de un minuto” del artista austriaco Erwin Wurm y a partir de ahí, se van desarrollando variaciones y expandiendo la idea añadiendo tiempo y una intencionalidad simbólica.

Tras estas actividades introductorias que se llevan a cabo por parte de las diferentes materias en las primeras tres semanas, el esfuerzo de la asignatura se centra en poner en marcha los proyectos que culminarán en la *performance*. En ese sentido podemos entender la asignatura como un aprendizaje basado en proyectos.

7. Los proyectos: uniendo juego y creatividad a través de la *performance*

Como hemos señalado, el eje central de la asignatura, a la vez hilo narrativo y de significado, es el concepto de juego. Hasta la llegada de la pandemia de COVID-19 la organización de la asignatura se basaba en un primer proyecto preparatorio y un proyecto final. La pandemia nos obligó a una serie de adaptaciones que presentaremos más adelante. La asignatura es una asignatura cuatrimestral de 6 créditos ECTS, que se desarrolla entre septiembre y diciembre. La organización del horario es de 1,30 horas para cada materia, en total, 4,30 horas de clase a la semana. Para las clases disponemos de varios espacios, siendo el espacio principal para los ensayos

y las *performances* finales una espaciosa sala multiusos situada en la planta baja del CRAI del Centro.

En el primer proyecto, los estudiantes, en grupos, deben crear una *performance* de no más de 5 minutos de duración, inspirada en un juego ya existente. Para ello hacemos a nuestros alumnos reflexionar sobre este concepto clave en el desarrollo infantil: ¿A qué juegan los niños? ¿Cómo juegan? ¿Qué papel tienen las reglas en los juegos? Ese es el punto de partida, pero lo que nos interesa es una transformación creativa de esa idea de juego para llevarla más allá y convertirla en un activador del pensamiento creativo. A partir de ahí, se trata, por un lado, de analizar los elementos del juego en una dimensión multimodal: conceptos, reglas, simbolismo, corporalidad, objetos, visualidad, ritmo, sonoridad, espacialidad, etc. A continuación, se deconstruye el juego. Para facilitar la ideación de la *performance* usamos preguntas para activar el pensamiento creativo: ¿Qué aspectos visuales son los más llamativos en un juego? ¿Y los sonoros? ¿Y el cuerpo, qué papel desempeña? ¿Y los objetos? ¿Qué ocurre si alteramos, suprimimos, enfatizamos, minimizamos, algunos de estos aspectos? ¿Cómo se pueden reescribir, combinar, eliminar las reglas de ese juego y ver qué efecto producen? Estas preguntas deben guiar la propuesta creativa (Fig. 1 y 2).



Figura 1. Experimentación de la primera *performance* partiendo del juego de crear formas con una cuerda y las manos. Capturas de pantalla de grabación en vídeo. (Fuente: los autores⁵)

Insistimos en la idea de que la *performance* nunca deberá basarse en una narrativa tradicional, que se debe evitar “contar una historia” y que, por el contrario, se trata

⁵ Las tres narrativas visuales mostradas en este artículo pertenecen al proyecto realizado por las alumnas: Alba Barriuso López, Vanessa Camacho Celorio, Alba Canalejas Borge, María Checa Redondo, y Marta París Fernández.

de transmitir una idea o generar una experiencia en los espectadores a través de las acciones realizadas y de los elementos visuales, sonoros y corporales utilizados. En definitiva, a lo que les invitamos es a jugar y mientras juegan, a ser ellos mismos, a no representar un rol o un papel, a no “imitar”. En la gestación de la *performance* debe tratarse de hacer elecciones conscientes y reflexionadas sobre la parte visual, lo sonoro y lo corporal para conseguir un equilibrio entre las tres partes. ¿Por qué elegimos unos determinados materiales, por qué una música consonante o disonante, lenta o rápida, y por qué el movimiento suave o rítmico, grupal o individual? Damos mucha importancia al uso de los objetos como elementos que aparecen en el juego y con los que se interacciona.

Un elemento clave tanto en el primer como en el segundo proyecto es la reflexión sobre la estructura de la *performance*. Esta no debe contar una historia, pero sí debe tener una forma coherente. Los profesores reforzamos este concepto con ejemplos desde distintos ámbitos haciendo conexiones con la estructura musical como ejemplo de estructura alejada de la narrativa.



Figura 2. Evolución de la idea mostrada en la Figura 1 elaborando la estructura y trabajando los elementos visuales y sonoros. Capturas de pantalla de grabación en vídeo. (Fuente: los autores)

El segundo proyecto consiste en otra *performance* en la que se amplían y aplican los conocimientos anteriormente aprendidos. Tras el primer proyecto, de carácter propedéutico, este segundo adquiere mayor relevancia, lo que se traduce en una *performance* más larga, mayor tiempo de preparación de esta y más peso en la evaluación. La puesta en escena se realiza ante un grupo de niños y niñas de educación infantil de una escuela cercana. Las representaciones tienen lugar en la sala multiusos del CRAI del Centro Universitario, donde se evita la luz natural para poder controlar la iluminación que se propone en cada *performance*.

Inspirados por propuestas como el taller “Si fuera un movimiento...” (MNCA Reina Sofía, s.f.) que se lleva a cabo en el MNCA Reina Sofía de Madrid, decidimos

que una obra pictórica podría ser el elemento a partir del cual realizar la segunda *performance*. A los estudiantes se les ofrece un listado sugerido de artistas, normalmente abstractos o de un lenguaje cercano a la abstracción, del que deben elegir uno/a. Este planteamiento nos sirve para mostrar cómo el acercamiento a una obra visual puede ser multisensorial y multimodal. El objetivo principal es que la propuesta devenga en la creación de un espacio de juego libre para los niños, para lo que se plantea una *performance* de los alumnos de unos 10 minutos. En ella exploran el lenguaje visual (con materiales como telas, trapillo, papel, cajas, retroproyectors u otras fuentes de luz, objetos previamente preparados, etc.), sonoro (con sonido en directo y con el uso de una pista pregrabada con distintas músicas y efectos de sonido) y corporal (con movimientos individuales y grupales que se asocian de distintas maneras en el espacio escénico) para interpretar y presentar la obra de arte desde distintos puntos de vista. A continuación, se añaden otros 20 minutos en los que los niños se incorporan al espacio de juego que han visto crear y en el que pueden explorar los materiales presentados. En ese sentido, nuestro alumnado pretende actuar como activador de la curiosidad y la motivación de los pequeños, “invitando al juego”, sin hacer uso del lenguaje verbal (Fig. 3).

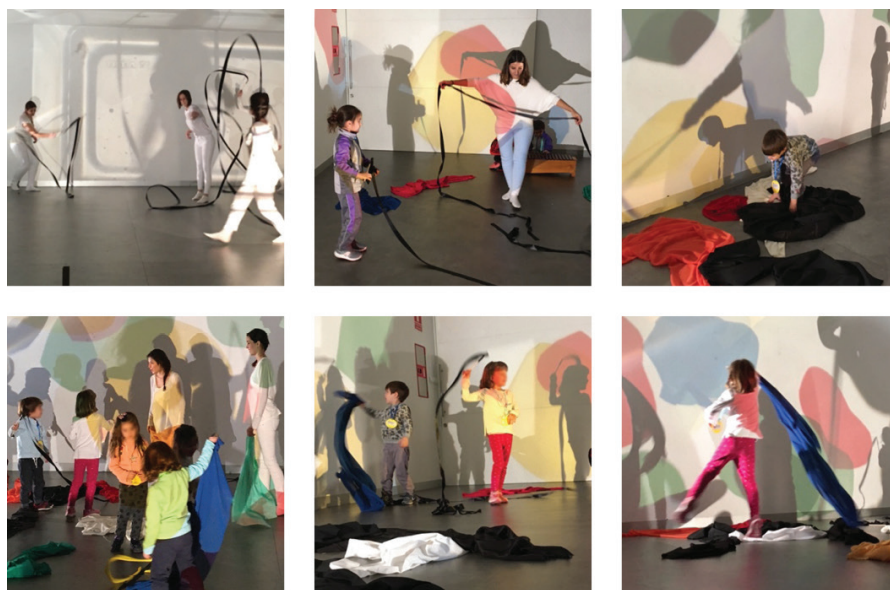


Figura 3. Proyecto final del grupo mostrado en las figuras 1 y 2. La idea de las cuerdas se relacionó con las líneas de las pinturas de Kandinsky y se añadió el color. Los elementos elegidos para el espacio de juego fueron telas, cintas negras, xilófonos y retroproyectors con papel transparente.

8. El cambio a consecuencia de la pandemia y sus restricciones

El trabajo desarrollado en estos años se vio interrumpido, como tantas otras cosas, por las restricciones impuestas por la pandemia. Las limitaciones en cuanto a la distancia social y el trabajo en espacios cerrados provocaron que, para mantener

los objetivos y el sentido de la asignatura, nos viésemos obligados a dar un vuelco al planteamiento de las clases: en vez de trabajar las *performances* en la sala de la universidad adecuada para ello, pasamos a hacerlo en los espacios exteriores del campus del Centro Universitario Cardenal Cisneros. Igualmente nos vimos obligados a interrumpir las visitas de los centros. El uso del espacio exterior planteó nuevos retos y supuso alejarse de una dinámica que ya teníamos bastante experimentada. En cualquier caso, el resultado ha sido muy positivo. El énfasis ha pasado de los objetos o la iluminación a la interacción con los elementos físicos, sonoros y visuales del entorno. Igualmente se sigue buscando la creación de un espacio escenográfico con la ayuda de objetos, pero debe estar integrado en el entorno y el protagonismo pasa a las relaciones de movimiento, sonoras o compositivas con el ambiente, lo que ha abierto lo que creemos que puede ser una prometedora nueva línea de investigación.

9. Percepción de los estudiantes respecto al sentido y desarrollo de la asignatura

A lo largo de estos años la asignatura ha atravesado diversos escenarios y situaciones pedagógicas durante los cuales el profesorado hemos llevado a cabo una profunda reflexión y una búsqueda constante por mejorar lo que a la vez se presentaba como un reto, pero complejo en su desarrollo y organización. Parte de esta reflexión ha venido inducida por la respuesta y valoraciones de los estudiantes. Para recoger sus ideas y opiniones, cada año se realizó una sesión de puesta en común y diálogo entre todos los profesores y cada uno de los grupos al final del cuatrimestre. También se les dio la posibilidad de plasmar sus opiniones por escrito de forma anónima. Presentamos las percepciones de los estudiantes, recogidas entre los cursos 2017-18 y 2020-21. Hemos agrupado sus ideas mediante un análisis de contenido que nos ha dado como resultado una serie de categorías y hemos seleccionado algunos ejemplos de las respuestas más representativas en cada una de ellas:

Comprensión de la idea de *performance* y su sentido

Hay que destacar el carácter procesual del aprendizaje en esta asignatura y cómo los estudiantes necesitan seguir ese proceso en el desarrollo de su comprensión para entender un concepto y una idea de trabajo que en un principio les resulta alejado y complejo:

Aunque la asignatura no me ha resultado difícil en general, sí que tiene un proceso largo. En un principio, hasta que no comenzamos a tener clara la idea de *performance* nos era complicado tener ideas, propuestas, etc. Una vez que lo tuvimos claro empezamos a tener muchas ideas creativas (2017).

Al principio me costó la idea de no tener que actuar sino interactuar con los objetos, materiales y elementos. Creo que en ese aspecto he desarrollado mi creatividad y originalidad (2017).

Creo que la idea de *performance* al inicio de todo era súper abstracta y me ha resultado complicado entenderla hasta que realizamos el primer proyecto; ya en

el segundo ha sido mucho más fácil y creo que beneficioso para todos puesto que entremezclar tres conceptos totalmente distintos ha sido divertido y útil para el futuro como maestras (2017).

He pasado por momentos en los que no he encontrado el sentido, momentos de frustración, pero he disfrutado mucho (2019).

Aun así, ante un planteamiento creativo tan abierto y poco familiar, donde deben tomar decisiones y manejarse en la incertidumbre, los estudiantes demandan más pautas e indicaciones:

Al comienzo de las *performances* gobierna el caos, y es ahí donde los profesores deben ayudar más a los grupos de trabajo (2019).

Más ejemplos prácticos en el día a día para la mejor comprensión de la idea de *performance* en lugar de explicarla en los primeros días y el resto tiempo de ensayo (2020).

Mi grupo se ha sentido un poco perdido, pero las referencias a artistas nos han ayudado, me gustaría que se dieran más (2020)

Binomio frustración-satisfacción en el proceso de aprendizaje y con el logro conseguido

La asignatura es un reto para el alumnado, tanto conceptualmente como organizativamente, nunca han tenido una asignatura como esta, con tres profesores diferentes, con un planteamiento artístico conceptualmente tan nuevo y con unas exigencias de trabajo autónomo y coordinación entre ellas muy alta. La frustración durante el proceso es destacable, así como también en algunos de los casos, la satisfacción con el resultado final:

En algunos momentos me he sentido agobiada porque veía que llegaba el momento de salir y no teníamos nada hecho. Pero bueno, quitando esos momentos, me ha gustado mucho hacer el proyecto en el sentido de que nunca he pensado que sería capaz de hacer algo así, y una vez que entiendes el concepto de *performance* me parece muy interesante (2017).

Me ha encantado la asignatura, creo que nos ha permitido aprender y explorar la docencia sin límites potenciando nuestra creatividad al máximo. Únicamente dar algunas pautas durante la ejecución para no quedarnos perdidos. Aunque ha requerido de muchísimo tiempo y esfuerzo, puedo decir que ha sido la asignatura en la que más me he podido desarrollar y proyectar como futuro docente (2018).

Resulta una asignatura muy interesante puesto que engloba tus competencias esenciales a la hora de realizar una propuesta creativa. Creo que la compaginación y la interconexión entre dichas competencias, resulta muy beneficioso para nuestro aprendizaje (2019).

Trabajar esta asignatura me ha sacado mi lado más creativo y me lo ha fortalecido, es una asignatura que te hace pensar y abrir más la mente (2019).

Aplicabilidad en el aula de infantil

Entender la aplicabilidad de la asignatura en educación infantil ha sido uno de los caballos de batalla desde que comenzamos con la propuesta de la *performance*. Incluso alumnas que manifiestan una satisfacción muy alta con la misma así lo perciben, a pesar de que hemos tratado de reforzar este aspecto, sigue siendo un comentario recurrente:

La asignatura ha sido interesante, porque es algo que no había realizado nunca, pero sí que es verdad que esto en los colegios es bastante complicado que te dejen llevarlo a cabo, por lo que habría dedicado tiempo a otras cosas que nos hubieran sido de mayor utilidad (2017).

Ajustar más a educación infantil ya que muchas actividades no las veo muy relevantes entendidas como “*performance*”, sería más acertado verlo como actividad/juego (2020).

Creo que, aunque los proyectos nos han ayudado a ver de otra manera la expresión artística en educación infantil, sería más interesante trabajar algo que podamos hacer también el día de mañana con nuestros alumnos, como podría ser teatro o bailes... (2020).

Aspectos de organización

Sin duda la organización es uno de los mayores retos de una asignatura de estas características. Son tres áreas diferentes con cinco profesores (dependiendo de los grupos) que debemos coordinarnos para trabajar juntos los mismos objetivos y contenidos. Este es uno de los puntos que ha sido percibido por el alumnado como uno de los más problemáticos, tanto en las directrices dadas, como incluso, en la forma de valorar su trabajo:

Distinto interés o actitud en función de los profesores. No creo que hayan valorado todos por igual el esfuerzo realizado (2017).

Los tres profesores deben ponerse de acuerdo antes de dar directrices o ayudas pues hay bastantes contradicciones entre ellos (2019).

Cada uno de los tres profesores nos daba indicaciones diferentes (2019).

El propio alumnado es consciente de las limitaciones que la organización de la asignatura por horas separadas según la materia impone a la docencia:

Mejoraría la organización de la asignatura y la comunicación con los profesores ya que, al ser tres horas seguidas, los profesores no podían hablar entre ellos (2020).

Se podría trabajar de una forma más simultánea con los tres profesores a la vez para integrar mejor las tres partes (2020).

Os ha faltado el poder estar los tres en clase (2020).

La carga de trabajo, debido a la necesidad de ensayar y practicar en grupos, se percibe como excesiva en muchas ocasiones:

Supone mucho tiempo y por lo tanto se pierde en otras asignaturas (2019).

Hay que dedicar mucho tiempo porque implica muchos ensayos, mucho tiempo para las ideas y mucho tiempo para la elaboración (2019).

Como se puede observar en los comentarios del alumnado, la asignatura genera controversia por sus particularidades. En sus respuestas encontramos latentes una serie de problemáticas que merecen la pena ser analizadas. Para integrar toda la información manejada, en el siguiente apartado presentamos la triangulación y contraste de las opiniones de los alumnos, las nuestras propias y las de los autores de referencia estudiados en el marco teórico.

10. Discusión

Hay un hecho que se ha mantenido durante todo este tiempo y que es muy visible en las valoraciones del alumnado y es su dificultad para poner en práctica otras formas de entender el arte, aquellas que ponen en cuestión su propio concepto de lo que es o no arte o creatividad. Propuestas como la *performance*, generan en primera instancia inseguridad, e incluso rechazo a buscar caminos de comunicación y de expresión diferentes a los que están acostumbrados y en los que se encuentran cómodos. A esto se une que la *performance* se aleja de su idea sobre la tipología de prácticas artísticas escolares apropiadas para infantil. Coincidimos en ese sentido con Urzain et al. (2018) o García Puchades (2019) que, en un contexto parecido al nuestro, exponen que los alumnos se bloquean cuando se utilizan estructuras distintas a las que conocen, creando en ellos “sentimientos de frustración que razonan reconociendo que no saben gestionar la libertad ni la autonomía en la toma de decisiones que implica el aprendizaje en una materia universitaria que consideran “distinta o diferente” (Urzain et al. 2018, p.168). Propuestas nuevas y abiertas generan incertidumbre y a menudo nuestro alumnado no se siente cómodo en esa incertidumbre. Por esta razón nos sorprende que solo unos pocos de los trabajos analizados en un contexto de formación inicial hacen mención a esta frustración, dificultad y actitud, a veces poco receptiva, del alumnado hacia este tipo de propuestas más disruptivas.

A pesar de esta dificultad, hemos visto evidencias positivas de que este aprendizaje se afianza como una formación pedagógicamente sólida en una parte de nuestro alumnado. Valgan como ejemplo estos dos hechos: en los últimos años ha aumentado el número de Trabajos de Fin de Grado que incluyen la *performance* en educación infantil como objeto de estudio. Por otra parte, el alumnado de estos grupos que pertenece a la mención de Artes en Ed. Infantil ha llevado propuestas performativas a las actividades desarrolladas dentro del Prácticum de esa mención.

La mayoría de los autores que están trabajando en esta línea en nuestro contexto (Folch et al. 2020; Urzain et al. 2018) destacan el interés educativo y formativo de apuestas que buscan la interdisciplinariedad y la interconexión de saberes, pero al mismo tiempo, se destaca la necesidad, para que estas prácticas funcionen, de implementar modelos de trabajo conjunto del profesorado que hagan más fácil la coordinación, lo que se entiende por codocencia (Folch et al. 2020). Como hemos visto en sus valoraciones, nuestro alumnado percibe la dificultad de un trabajo coordinado entre varios docentes si no existen más tiempos compartidos en el aula. A esto se une que la valoración y el seguimiento de propuestas artísticas implica un grado de subjetividad muy difícil de evitar por completo y más evidente cuando se están confrontando las opiniones de tres docentes. Según Fernández-Ríos (2010) implantar la interdisciplinariedad en la universidad implica creatividad organizacional que permita y favorezca la creatividad individual en las formas de afrontar un currículo. Esta creatividad organizacional debe plasmarse en buscar formas adecuadas de implementar la codocencia. El modelo de codocencia puede tener diversas modalidades (Suárez-Díaz, 2016; Folch et al. 2019). Nosotros, a lo largo de estos años hemos ido mejorando nuestra coordinación buscando más momentos de reunión en las distintas fases del desarrollo de la asignatura, participando en las horas de clase de los otros docentes, proporcionando un feedback de manera conjunta, los tres docentes, en momentos clave del proceso de desarrollo de la *performance*, usando las herramientas tecnológicas para mejorar nuestra coordinación (*Teams, One Drive, WhatsApp*, etc.) Aun así, continuamos demandando a nuestro Centro una apuesta mayor a la hora de, sobre todo, diseñar los horarios para que al menos dos docentes podamos estar juntos durante todas las horas de clase. Hemos conseguido avances, como el solapamiento de parte de los horarios en algunas horas, pero todavía queda margen de mejora.

Creemos que existe un desfase entre la percepción del profesorado y la de los estudiantes sobre el interés educativo del contenido de esta asignatura. Desde nuestro punto de vista, como no puede ser de otra manera, existe la convicción de que estamos ofreciendo a nuestro alumnado una propuesta que enlaza con algunos de los enfoques pedagógicos y de investigación actuales más interesantes para educación infantil, tal y como se justifica en la fundamentación teórica señalada en este trabajo. Además, las maestras de los grupos de niños y niñas de infantil que han asistido a las representaciones de nuestro alumnado siempre han mostrado su satisfacción e interés por este tipo de propuestas que ofrecen algo “diferente” al día a día del aula y sus comentarios siempre han sido animándonos a seguir en esta línea en la universidad. Sin embargo, a una parte de nuestro alumnado le cuesta ver ese interés y a menudo en sus valoraciones, esas alumnas suelen destacar lo que a su juicio es una desconexión entre lo ofertado en la universidad y la realidad escolar: “sería más interesante trabajar algo que podamos hacer también el día de mañana con nuestros alumnos”.

Creemos que aquí se juntan dos tipos de cuestiones, por un lado, hablaríamos de la forma en la que la docencia universitaria puede modificar el pensamiento docente del alumnado en formación. Entraríamos aquí en el complejo tema y ampliamente tratado por autores en nuestro país como Pérez Gómez (2010), o Murillo et al. (2005) de la conexión teoría-práctica como clave para la formación inicial del profesorado y en concreto la importancia del Prácticum y su relación con la formación universitaria para que el alumnado pueda transformar su pensamiento docente. En ese sentido, la idea de lo que “se puede y no se puede hacer en el aula” vendrá dado, en gran medida, por lo que nuestros estudiantes ven en sus periodos de prácticas y por cómo

ese aprendizaje es analizado críticamente en la universidad. Por otro lado, independientemente de lo anterior, sin duda el diseño de los contenidos de la asignatura y de la forma de presentación de esos contenidos puede ser susceptible de mejora en relación con el establecimiento de conexiones más evidentes con la práctica del aula en infantil. En parte, la visita de los escolares para participar en las *performances* es un intento de hacer más visible esa relación (Palacios et al. 2018).

Finalmente, no se puede ignorar que una asignatura con estas características implica unas necesidades organizativas muy especiales, además de la ya señalada coordinación del profesorado: gestión de espacios y tiempos para clases y ensayos, de recursos y materiales, de organización del trabajo de los alumnos, tanto individual como en grupos, etc. Todo lo cual demanda un esfuerzo, tanto al profesorado como al alumnado, mayor del habitual. Esto hace que, unido a la incertidumbre que las propuestas artísticas abiertas llevan implícita, el conflicto sea algo habitual en las aulas y por lo tanto, el profesorado hayamos ido desarrollando una capacidad para afrontar y gestionar esos conflictos, así como para reducir en lo posible los factores de estrés del alumnado, nada despreciable.

11. Conclusiones

El potencial de la *performance* como lenguaje híbrido nos mueve a seguir investigando y mejorando cada año. Los resultados de los trabajos elaborados por nuestros estudiantes a lo largo de este tiempo nos animan a seguir trabajando en esta línea. Pensamos que se logran productos de una buena calidad artística y de un gran potencial pedagógico, es decir, creemos que nuestro alumnado aprende cosas que merece la pena aprender. Bajo nuestro punto de vista la inclusión de la *performance* mejora el nivel creativo del alumnado, sobre todo en aspectos como aprender a tomar decisiones, tolerar la ambigüedad y afrontar la incertidumbre o a explorar temáticas alejadas de los clichés narrativos y expresivos que observábamos anteriormente.

A nivel metodológico, y a pesar de sus complejidades, el enfoque basado en proyectos, como metodología activa y centrada en el alumno, creemos que aporta beneficios para su propia formación docente. Experimentar una metodología interdisciplinar favorece la asimilación de formas de hacer que a su vez podrán ser puestas en práctica en las aulas de infantil incentivando la curiosidad y motivación de los niños. Pensamos que estos conocimientos pueden tener más impacto en su desarrollo profesional.

Coincidimos con Taylor (2011) en la ventaja de la naturaleza difusa de la palabra *performance* como forma de ofrecer libertad para explorar terrenos menos definidos. En este sentido, nos hemos movido de un planteamiento muy centrado en referencias del arte contemporáneo en los primeros años a un concepto más amplio, a veces cercano a la danza, otras a la pura experimentación corporal o la manipulación lúdica de los objetos. Para ello, creemos que ha sido clave su vinculación con la idea de juego que nos ha permitido centrar el enfoque multidisciplinar hacia una dirección claramente enraizada con el mundo de la educación infantil, lo que le ha otorgado un plus de sentido para nuestro alumnado. Como hemos visto en el segundo proyecto, los alumnos con su presencia y actividad en escena proponen unos usos de los materiales que se pueden entender como una suerte de protoreglas de juego. La *performance*

consigue así invitar a los niños a relacionarse entre ellos y con su entorno de una determinada manera sin necesidad de utilizar el lenguaje verbal, entendiendo que el juego se basa en la acción y la reacción a esa acción. Así, el uso de la *performance* como herramienta didáctica explora nuevas posibilidades de interacción adulto-niño durante el juego, potenciando en el futuro docente un rol activo y creativo para la creación de nuevos contextos de aprendizaje multimodal.

Finalmente querríamos destacar que los retos derivados de la interdisciplinariedad exigen una respuesta imaginativa y una actitud abierta y creativa por parte de la institución, de los docentes y los estudiantes. Nuestro trayecto ha sido a menudo problemático y ha necesitado mucho diálogo para solucionar las múltiples dudas surgidas. Si bien es aplicable a cualquier relación pedagógica, la docencia en un marco como el que hemos presentado tiene mucho de aprender a gestionar el conflicto y reconsiderar las propias actitudes e ideas para mejorar la colaboración entre el grupo de docentes. Desde el punto de vista de la formación del profesorado de infantil, pensamos que esta propuesta a través de la *performance* abre puertas que merece la pena ser exploradas de cara a futuras investigaciones. Una de ellas sería el trabajo en el espacio abierto, que ofrece nuevas posibilidades de investigación para las tres áreas. Por otro lado, consideramos que el estudio de las conexiones entre los diferentes lenguajes expresivos infantiles todavía tiene ámbitos poco investigados y posibilidades de innovación para la docencia.

Referencias

- Abad, J. & Ruiz de Velasco, A. (2009). *Ecología Humana: Espacios, Relaciones y Sentidos*. La Salle Centro Universitario.
- Alexander, B. K.; Anderson, G.L. & Gallegos, B.P. (2019). Introduction: Performance in Education. En Alexander, B. K.; Anderson, G.L. & Gallegos, B.P. (edit.) *Performance theories in education* (pp.1-14). Routledge.
- Álvarez-Uría, A., Tresserras, A., Zelaieta, E. & Vizcarra, M. T. (2015). A. Juego, teatro y educación infantil. La obra teatral Kubik y su valor pedagógico-artístico. *Enseñanza & Teaching*, 33, 143-161.
- Álvarez-Uría, A., Garay, B. & Vizcarra, M. T. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 891-910. <https://doi.org/10.5209/aris.76087>
- Álvarez, E. & Yllera, C. (2017). La performance como recurso comunicativo-expresivo en el aula de primaria. El Guiniguada. *Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, 47-61.
- Blasco, S. & Insúa, L. (2013). Núcleo performático: experiencias pedagógicas. *Efímera Revista*, 4 (5) 24-31.
- Brandao, N. M. D. & Theodotou, E. (2020). The Reggio Emilia and the Mosaic Approach: Opponents or Allies in Multimodal Teaching and Learning? A Discussion of Their Contribution to Multimodal Learning in Early Years Education. *Journal of Global Education and Research*, 4(1), 1-13.
- Cage, J. (2007). *Silencio*. Árdora Ediciones.
- Calabuch, A., Valero, E. & Descarrega, M. C. (2021). La performance en el aula. Experiencia transversal de aprendizaje. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 89, 68-72.

- Chappell, K. A., Pender, T., Swinford, E. & Ford, K. (2016). Making and being made: wise humanising creativity in interdisciplinary early years arts education. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 254–278. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1162704>
- Chappell, K. & Craft, A. (2011). “Creative Learning Conversations: Producing Living Dialogic Spaces.” *Educational Research* 53(3), 363–385.
- Coterón, J. & Sánchez G. (2010). Educación artística por el movimiento: la Expresión Corporal en Educación Física. *Aula*, 16, 113-134.
- Coterón, J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A. & Padilla, C. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En Sánchez Sánchez, G. (coord.) *Expresión Corporal, investigación y acción pedagógica* (pp.145-155). Amarú.
- Duque, F. (2008). El teatro es el teatro y el performance es el performance. Calle 14. *Revista de Investigación en el Campo del Arte*, 2 (2), 157-167.
- Español, S. (2010). Performances en la infancia: cuando el habla parece música, danza, poesía. *Epistemos*, 1, 67-95.
- Falcón, A. (2016). *Pedagogía y Performance en educación artística en la Enseñanza Secundaria Obligatoria* (Tesis inédita). Universidad de Valladolid.
- Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento ¿Más allá de Bolonia? *Innovación Educativa*, 20, 157-166.
- Folch, C., Capdevila, R. & Prat, M. (2019). Percepción del Profesorado sobre una Experiencia Multidisciplinar: Arte y Ciencias en un Grado de Educación. *Revista de Investigación y Docencia Universitaria*, 13 (1), 38-56. doi:10.19083/ridu.2019.743
- Folch, C., Córoba, T. & Ribalta, D. (2020). La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 613-619.
- García Puchades, W. (2019). Performance, corporalidad y democracia: la educación corporal del profesorado desde el agonismo político. *AusArt Journal for Research in Art*. 7 (1), 129-141. DOI: <https://doi.org/10.1387/ausart.20659>
- Garoian, Ch. R. (2002). Performing a pedagogy of endurance. *Teacher education quarterly*, 29, 161-17
- Hanna, W. (2014). A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 287–294. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0610-9>
- Holotone. (2007, May 4). *John Cage – Water Music*. Youtube. <https://youtu.be/SSulycqZH-U>
- Jamouchi, S. (2017). Teaching Training in Art and Craft: Drawing as a Performative Act. *Journal of the European Teacher Education Network*, 12, 1-12.
- Jamouchi, S. (2020). Affective togetherness in arts education: Lingering on a performative approach to wool felting. *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1 (2), 50-74.
- Lushetich, N. (2011). Ludus Populi. *Theatre Journal*, 63, 23-41.
- Marchán, S. (2012). *Del arte objetual al arte del concepto*. Akal.
- Martínez Cano, S. (2022). La mediación artística en entornos universitarios: lo corporal, lo emocional, lo performático. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 17, 37-48. <https://doi.org/10.5209/arte.77905>
- Mesías, J. M. (2019). *Educación Artística Sensible. Cartografía contemporánea para arte-educadores*. Graó.
- MOMA (productor) (2010). *Marina Abramovic. What is Performance Art?* Vídeo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=FcyYynulogY>

- MNCA Reina Sofía, (s.f.) *Si fuera un movimiento*. Vídeo disponible en: <https://www.museo-reinasofia.es/actividades/si-fuera-movimiento-14>
- Murillo, J. F., Pérez Gómez, A., Soto, E. & Sola, M. (2005). Innovación en la enseñanza universitaria en la formación de docentes: la relevancia del conocimiento. Un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, 57, 15-30.
- Palacios, A., Pérez-López, C., Cano, S., Peñafiel, E., Viñuales, N. & Prado, C. (2018). La mejora de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Una experiencia de colaboración entre la universidad y los centros educativos más allá del Prácticum. *Educación y Futuro*, 39, 65-87
- Paris, G. & Hay, P. (2019). 5x5x5=Creativity: Art as a Transformative Practice. *The International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 69-84. <https://doi.org/10.1111/jade.12229>
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 37-60.
- Pezzipetz. (2006, Sep 22). *John Cage – 4'33" by David Tudor*. Youtube. <https://youtu.be/HypmW4Yd7SY>
- Pinneau, E. L. (2012). Teaching is performance. Reconceptualizing a problematic metaphor. En Alexander, B. K., Anderson, G.L. & Gallegos, B. P. (edit.) *Performance theories in education* (pp. 15-40). Routledge.
- Riaño, M. E., Mier, P. & Pozo, M. (2017). Aprendizaje-servicio a través de la performance: análisis de una práctica artística para el desarrollo socio-emocional y creativo en la formación inicial del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 151-164.
- Rius-Buitrago, A. & Fernández-Cedena, J. (2020). Educación y Performance una experiencia contra las violencias machistas. *ArsEduca*, 26, 128-143. <http://dx.doi.org/10.6035/Artse-duca.2020.27.10> | ISSN:2254-0709
- Ruiz de Velasco, A. & Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.
- Ruiz de Velasco, A. & Abad, J. (2020). Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego. *Pulso. Revista de Educación*, 43, 175-192.
- Ruiz de Velasco, A. & Abad, J. (s.f.). Repensar las instalaciones de juego: lugar de símbolo, metáfora y relación. *Cultura de Infancia*. Recuperado de: <https://culturadeinfancia.com/repensar-las-instalaciones-de-juego>
- Schafer, M. R. (1975). *El Rinoceronte en el aula*. Ricordi.
- Schafer, M. R. (2012). *El nuevo paisaje sonoro: un manual para el maestro de música*. Melos.
- Suárez-Díaz, G. (2016). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 166-182. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>
- Strong-Wilson, T. & Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47.
- Taylor, D. (2011). Introducción. Performance, teoría y práctica, En Taylor, D. & Fuentes, M. (edit.) *Estudios avanzados de performance* (pp.7-30). Fondos de Cultura Económica.
- Torrents, C., Mateu, M., Antoni Planas, A. & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*. 20 (2), 401-412.
- Toticagüena, M. & Riaño, M. E. (2014). Educación artística y realidad social: la performance como práctica transformadora. En A. Calvo, Rodríguez-Hoyos, C. y Haya, I. (coords.).

- Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad* (pp. 1328-1337). AUFOP-Universidad de Cantabria. Recuperado de: <https://www.congresoaufofop2014.unican.es/wp-content/uploads/2013/12/ACTAS-AUFOP-2014.pdf>
- Trachana, A. (2013). Aprender lúdicamente. Juego y performance para impulsar la innovación y la creatividad en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 1-16.
- Urzain, A., Irmaz, I. & Rozas, I. (2018). Métodos artísticos y transdisciplinarios en la formación universitaria del profesorado. Afectos, posibilidades y tensiones del binomio arte-educación. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 165-182.
- Vidiella, J. (2018). “Desbordar la Universidad” como una forma de estar y de repensar la educación desde una práctica encarnada y performática. La investigación educativa basada en las artes como innovación docente. *REIRE. Revista D’innovació i Recerca en Educació*, 12 (1) 1-14. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.121034>