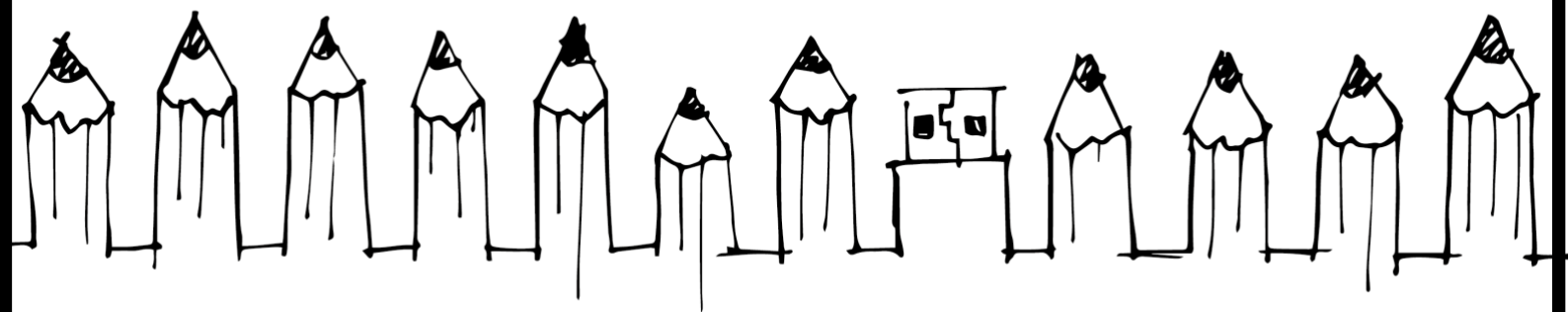


CUADERNO DE COMUNICACIONES



Simposio

El giro social de las artes en la escuela y el papel de la tecnología digital

17-18 de mayo de 2024

Fundació Antoni Tàpies, Barcelona



Co-funded by
the European Union



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Índice

Nota de edición	3
Introducción al simposio	4
Programa del simposio	6
Comunicaciones	8
Resignificación de las trayectorias educativas en la educación para jóvenes y adultos: las técnicas artísticas y visuales como reparadoras ante el trauma de la exclusión y abandono socioeducativo	9
El potencial del vídeo-ensayo interactivo en educación patrimonial desde un enfoque a/r/tográfico	16
Cartografiar el cuerpo como relato (im)posible de una pedagogía performativa en educación formal	24
Aula vital y encarnada. Las prácticas artísticas experienciales como formas de (re)pensar y (co)crear la arquitectura del discurso educativo	35
Prácticas artísticas como guías en el aprendizaje orientado a la justicia y apoyo en la creación de entornos de aprendizaje seguros	44
Llevando las artes socialmente comprometidas a la escuela primaria. Límites y desafíos de experiencias de formación basadas en Comunidades de Aprendizaje en profesionales docentes	52
‘Actuem pel clima’: un nou projecte de l’Institut Escola Tres Fonts de Les Corts i Monsdansa	62
Los proyectos artísticos de base comunitaria como iniciativas para el desarrollo de conciencia crítica y agencia transformadora en educación secundaria	68
Un proyecto en el que las estrategias artísticas posibilitan movimientos interseccionados en infancias migrantes	75
Repensar las muñecas y la vida del aula infantil a partir del Teatro de Objetos	82
DespertARTE. Relato de una experiencia creativa que plantea convertir los hábitos en habilidades y favorecer la atención eficiente	88
L’art com a eina del desaprendre: del pensament crític, de la transformació ecosocial en moviment	98
Abrazando el vacío: una reflexión sobre la expansión metodológica y el tocar/se	103
Laboratorio Pantono. ¿Qué sucede cuando estamos juntas?	114
De l’entrada d’agents artístics externs a l’Aprentatge Basat en Processos Artístics. L’experiència del IE Pepa Colomer	125
Educación artística y ecologías queer en Educación social. Una experiencia de colaboración universitaria con el Centre d’Art la Panera de Lleida	130
Créditos	141

Nota de edició

Este cuaderno recoge un texto introductorio y las comunicaciones en formato extenso presentadas en el **Simposio *El giro social de las artes en la escuela y el papel de la tecnología digital***, celebrado en la Fundació Antoni Tàpies de Barcelona los días 17 y 18 de mayo de 2024.

El Simposio fue organizado en el marco del proyecto ***Critical ARts Education for Sustainable Societies (CARE/SS)*** (Erasmus+ KA2: Strategic Partnerships for Higher Education, KA220-HED – Cooperation Partnerships in Higher Education. Agreement no: 2021-1-CY01-KA220-000032127) por el Grupo de Investigación Esbrina – Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2021-SGR-00686) de la Universitat de Barcelona. El evento contó con la colaboración de la Fundació Antoni Tàpies y la sección de Comunidad y Sostenibilidad del Instituto de Desarrollo Profesional (IDP) de la Universitat de Barcelona.

La inauguración del simposio, sus ponencias invitadas, sus mesas redondas y su relatoría fueron registradas en vídeo y pueden recuperarse desde el canal de *Youtube* de Esbrina y desde el portal audiovisual de la Universitat de Barcelona, *UBTv*.

Registro en vídeo del evento:

- <https://www.youtube.com/@esbrinarecerca>
- <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/jornades-i-congresos/el-giro-social-de-las-artes-en-la-escuela-y-el-papel-de-la?sort=bef+combine=field+ordre+a+la+colleccio+value+ASC>

Más información sobre el evento:

- <https://esbrina.eu/es/2024/01/31/el-giro-social-de-las-artes-en-la-escuela-y-el-papel-de-la-tecnologia-digital-2/>

Más información sobre CARE/SS:

- <https://care-ss.frederick.ac.cy/>

Introducción al simposio

Aurelio Castro Varela

Investigador principal del proyecto CARE/SS en la Universitat de Barcelona

A principios de los años 90, el giro social de las artes (Bishop, 2006) supuso su desplazamiento de la galería o el museo hacia un campo expandido de prácticas relacionales donde adoptarían, a su vez, múltiples etiquetas y modalidades (arte socialmente comprometido, comunitario, contextual, relacional, colaborativo, etc.). Con este giro, el médium artístico se convierte en el propio proceso que se inicia y desarrolla en contextos específicos y que busca generar vínculos socioculturales o fomentar el intercambio de conocimientos situados (Helguera, 2011). De este modo, las artes trascienden la mera producción y apreciación de objetos artísticos y se orientan a la creación de nuevas conexiones, formas de encuentro o significados (O'Donoghue, 2015). La educación artística, por su parte, también toma distancia de la enseñanza de técnicas en clave disciplinar, abriéndose a experimentar con proyectos de convivencia o interdependencia (Garóian, 2019) que se sitúan a menudo fuera del aula y que emplean diversos medios artísticos para articularse.

En este marco, el proyecto Erasmus+ *Critical Arts Education for Sustainable Societies* (CARE/SS), iniciado en 2021, tiene la finalidad de pensar y establecer un marco pedagógico sostenible para el aprendizaje de las artes a distancia, ya sea con un formato virtual o híbrido (es decir, combinando sesiones virtuales y presenciales). Además, se fundamenta en la noción de comunidad de aprendizaje y en el reconocimiento del carácter experiencial y ligado a la cultura colaborativa del campo de las artes. Por todo ello, CARE/SS ha organizado varios cursos de formación a distancia con docentes de primaria y secundaria sobre las principales nociones, estrategias y problemáticas de las artes socialmente comprometidas, poniendo el foco en su dimensión crítica y pedagógica. La última fase del proyecto está destinada a compartir reflexiones y experiencias, muchas de las cuales se vinculan al giro social de las artes en la escuela y al papel que tienen las tecnologías digitales en estas prácticas. Así pues, este simposio quiere poner en diálogo aportaciones a propósito de las siguientes temáticas en el contexto escolar conectado con otros entornos y comunidades: **1)** Las prácticas artísticas como motor de nuevas relaciones y significados; **2)** El uso de las tecnologías digitales en la educación artística; **3)** Las comunidades de aprendizaje entre docentes, artistas e instituciones.

Preguntas guía:

- ¿Qué tipo de desplazamientos tienen lugar en las prácticas artísticas y en la escuela a partir del giro social de las artes?
- ¿Cómo se redefinen los límites del contexto escolar y sus alianzas con otros agentes y grupos a través de proyectos artísticos socialmente comprometidos?
- ¿Qué nuevas maneras de enseñar y practicar las artes en las escuelas aparecen con este tipo de proyectos?
- ¿Qué tensiones y oportunidades se abren con la colaboración entre escuelas, docentes, artistas y grupos o instituciones artísticas?
- ¿Cómo se suele pensar el papel de las tecnologías digitales en proyectos artísticos y pedagógicos?
- ¿Qué formas de apropiación o cacharreo con tecnología digital vehiculan los procesos artísticos socialmente comprometidos en la escuela?
- ¿Cómo se organizan comunidades de aprendizaje en torno a la escuela durante y después de la realización de proyectos artísticos?

Referencias

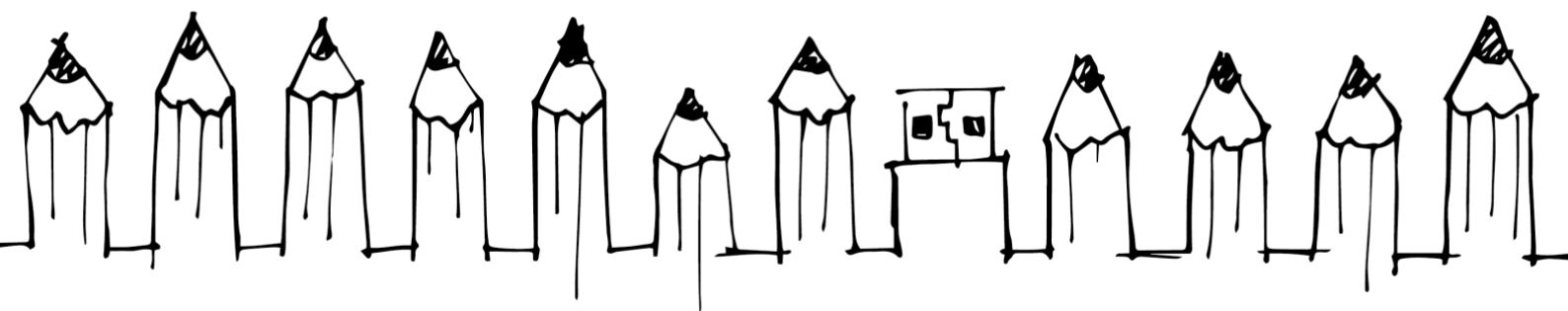
- Bishop, C. (2006). The Social Turn: Collaborations and its discontents. *Artforum*, 44(6). <https://www.artforum.com/features/the-social-turn-collaboration-and-its-discontents-173361/>
- Garoian, C. (2019). Socially Engaged Art and Its Pedagogy of Citizenship. *Studies in Art Education*, 60(3), 168–185. <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1632601>
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art*. Jorge Pinto Books.
- O'Donoghue, P. (2015). *An Introduction to Performance Analysis of Sport*. Routledge.

Programa del simposio

Viernes, 17 de mayo de 2024	
15:00 h	Registro de asistencia
15:30 h	Inauguración y presentación del simposio. IMMA PRIETO, Directora de la Fundación Antoni Tàpies y AURELIO CASTRO VARELA, Investigador principal del proyecto Erasmus+ <i>Critical Arts Education for Sustainable Societies</i> (CARE/SS) en la Universitat de Barcelona
15:45 h	Ponencia: Aportaciones del proyecto Erasmus+ Critical Arts Education for Sustainable Societies (CARE/SS). AURELIO CASTRO VARELA, Investigador principal de CARE/SS en la Universitat de Barcelona.
16:15 h	Conferencia inaugural: Desafíos y oportunidades del giro social de las artes en la escuela AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO, Universitat Oberta de Catalunya.
17:15 h	Descanso
17:30 h	Mesa de comunicaciones 1. Crear conexiones, significados, compañías Moderada por: SILVIA DE RIBA MAYORAL, Universitat de Barcelona. • <i>Resignificación de las trayectorias educativas en la Educación Para Jóvenes y Adultos: Las técnicas artísticas y visuales como reparadoras ante el trauma de la exclusión y abandono socioeducativo.</i> TABATA CONTRERAS-VILLALOBOS Y PAULA LOZANO-MULET. • <i>El potencial del vídeo-ensayo interactivo en educación patrimonial desde un enfoque a/r/tográfico.</i> ÁNGELA BARRERA-GARCÍA. • <i>Aparecer el cuerpo. Cartografiar el cuerpo como relato (im)posible de una pedagogía performativa en educación formal.</i> GABRIELA ESPINOSA HORMAZÁBAL. • <i>Aula vital y encarnada. Las prácticas artísticas experienciales como formas de (re)pensar y (co)crear la arquitectura del discurso educativo.</i> MONTSERRAT ARÁNEGA.
18:45 h	Mesa redonda 1. El arte en la escuela más allá de la producción de objetos Moderada por: FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Universitat de Barcelona • ALFONS ESPINOSA, Escola Drassanes, Barcelona; • MUNTA AMIGÓ, Institut-Escola Pepa Colomer, El Prat de Llobregat; y • MARIA DONOSO, Teatre l'Artesà, El Prat de Llobregat.
19:45 h	Fin de la sesión
Sábado, 18 de mayo de 2024	
9:00 h	Registro de asistencia
9:30 h	Mesa redonda 2. El papel de la tecnología digital en los proyectos socioartísticos escolares Moderada por: LAURA MALINVERNI, Universitat de Barcelona. • ÒSCAR MARTÍNEZ CIURÓ, Centre Cívic Convent de Sant Agustí, Barcelona; • SUSANNA TESCONI, Universitat Oberta de Catalunya; y • CRISTINA VALERO, Asociación Cosicosa, Barcelona.

10:30 h	Mesa de comunicaciones 2.1. Crear conexiones, significados, compañías (II) Moderada por: FERNANDO HERRAIZ GARCÍA, Universitat de Barcelona. • <i>Prácticas artísticas como guías en el aprendizaje orientado a la justicia y apoyo en la creación de entornos de aprendizaje seguros.</i> AGNIESZKA BUŁACIK. • <i>Llevando las artes socialmente comprometidas a la escuela primaria. Límites y desafíos de experiencias de formación basadas en Comunidades de Aprendizaje en profesionales docentes.</i> PAULA ESTALAYO BIELSA Y FERNANDO HERRAIZ GARCÍA. • <i>“Actuem pel clima”. Un nou projecte de l’Institut-Escola Tres Fonts de Les Corts i Monsdansa.</i> CLÀUDIA MORESO Y ANNA JORDANA. • <i>Los proyectos artísticos de base comunitaria como iniciativas para el desarrollo de conciencia crítica y agencia transformadora en educación secundaria.</i> PABLO NEUT AGUAYO, CARLES LINDÍN, MERCEDES BLANCO Y RAQUEL MIÑO.
	Mesa de comunicaciones 2.2. Crear conexiones, significados, compañías (III) Moderada por: JOAN MIQUEL PORQUER RIGO, Universitat de Barcelona. • <i>Un proyecto en el que las estrategias artísticas posibilitan movimientos interseccionados en infancias migrantes.</i> PAULA LOZANO-MULET Y FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ. • <i>Repensar las niñeces y la vida del aula infantil a partir del Teatro de Objetos.</i> MARÍA JESÚS CATALÁN GÁRATE. • <i>DespertARTE. Relato de una experiencia creativa que plantea convertir los hábitos en habilidades y favorecer la atención eficiente.</i> INEZ MARÇAL. • <i>L’art com a eina del desaprendre: Del pensament crític, de la transformació ecosocial en moviment.</i> XAVIER NÚÑEZ I MORERA.
11:45 h	Descanso
12:00 h	Mesa de comunicaciones 3. Políticas de colaboración y comunidades de aprendizaje entre docentes, artistas e instituciones. Moderada por: AURELIO CASTRO VARELA, Universitat de Barcelona. • <i>Abrazando el vacío. Una reflexión sobre la expansión metodológica y el tocar/se.</i> IDA ANGELA BARBATI Y VALENTINA GAIA LOPS. • <i>Laboratorio Pantono. ¿Qué sucede cuando estamos juntas?</i> MARTA G. CANO, TANIT LAGÜENS Y MAR CASTILLEJO. • <i>De l’entrada d’agents artístics externs a l’Aprenentatge Basat en Processos Artístics. L’experiència del IE Pepa Colomer.</i> SILVIA DE RIBA MAYORAL Y MUNTSA AMIGÓ. • <i>Educación artística y ecologías queer en educación social. Una experiencia de colaboración universitaria con el Centre d’Art la Panera de Lleida.</i> DÀNAE QUIROZ LLOBET, CARME MOLET CHICOT, LAURA SALVATIERRA MONFORT, LOGAN ESCOBOSA SOL Y SARA LÓPEZ RUIZ.
13:00 h	Mesa redonda 3. La relación entre agentes/instituciones artísticas y escuelas. Moderada por: JOAN MIQUEL PORQUER RIGO, Universitat de Barcelona. • DIANA SANS FRAILE, Centro de Arte Contemporáneo Bòlit, Girona; • ROC DOMINGO PUIG, Artista visual en el proyecto Nexes, Girona; • MARTA R. CHUST, Artista visual en el proyecto Sojornar, Barcelona; • MARTA GRACIA VALLADARES, Arts Santa Mònica, Barcelona; • FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Escola Drassanes y Universitat de Barcelona; y • NÚRIA INÉS, Programa Interseccions, El Prat de Llobregat.
14:00 h	Relatorio del simposio. MARTA REIG, GABRIELA ESPINOSA HORMAZÁBAL Y SÍLVIA DE RIBA MAYORAL.
14:30 h	Fin de la sesión

Comunicaciones



Resignificación de las trayectorias educativas en la educación para jóvenes y adultos: las técnicas artísticas y visuales como reparadoras ante el trauma de la exclusión y abandono socioeducativo

Tabata Contreras-Villalobos

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. PACES Escuela de Psicología

Paula Lozano-Mulet

Universitat de Barcelona. Facultat de Educació

Resumen
Los métodos visuales y artísticos pueden desempeñar un papel importante para la reparación del trauma de la exclusión educativa. En este sentido, el presente trabajo relata una experiencia investigativa con alumnado de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) en Chile y España. A través del trabajo con el estudiantado, se trató de revertir la desvinculación que tenían con el aprendizaje y con la institución educativa. Para ello, se optó por desarrollar actividades basadas en prácticas artísticas, entre ellas una acción con las cartas <i>Dixit</i> . A través de la ilustración y el arte, el estudiantado iba reconociendo conceptos que les permitían generar una narración sobre su trayectoria educativa, y, a su vez, relatarse de manera proyectiva y emancipadora respecto al abandono escolar. Como consecuencia, se fue generando un discurso colectivo en relación con la justicia social donde se observaron patrones, contextos y emociones similares. Se dio paso a expresiones y procesos de reconocimiento y de revinculación con el sistema educativo. Concretamente, este tipo de acciones permitieron establecer una nueva relación entre las y los participantes, y a su vez, resignificar su experiencia con la escuela y con el proceso de enseñanza-aprendizaje, transformando los significados asociados a las trayectorias educativas.
Palabras clave
Práctica artística, exclusión, trayectorias educativas, escuela de segunda oportunidad (E2O)

1. Introducción

En el campo de la investigación cualitativa, los métodos artísticos y visuales (Hernández-Hernández, 2019) cada vez han ido ganando mayor popularidad extendiéndose entre diversas disciplinas como es la sociología, psicología, antropología, ciencias de la salud, educación, entre otros. Por lo general, la aplicación de este tipo de estrategias ofrece una herramienta única para explorar fenómenos complejos, dada su contribución socioconstruccionista y su carácter polisémico que busca comprender tanto experiencias, como significados (Mannay, 2017; Pain, 2012). Algunos de los ejemplos más extendidos son la foto-elicitación, el vídeo, el dibujo, las cartografías o collages, el cómic, el teatro del oprimido, la fotovoz o la autofotografía (Glaw et al., 2017). No obstante, en los últimos años se ha dado paso a explorar diversas expresiones que van más allá y hacen explícito el uso del arte (Mannay, 2017).

Ahora bien, según la literatura especializada, ¿cuáles son las principales aportaciones y potencialidades de los métodos artísticos y visuales? En primer lugar, permiten explorar un lenguaje que trasciende el del habla o la palabra escrita. Tal y como sugiere Peral (2022), “el lenguaje no verbal facilita la expresión de todo aquello que no es posible expresar a través de palabras, de una forma no amenazante, contando sin la necesidad de narrar explícitamente” (p. 93). En este sentido, la utilización de los métodos artísticos y visuales ofrece un medio para

expresar sensaciones, traumas, ideas abstractas y experiencias que de otra manera sería más complejo comunicar (Pain, 2012). Estas toman relevancia dada su dimensión simbólica de creación de otros significados y la co-construcción de estos, mediante la intersubjetividad en la producción de lo social (Cabruja et al., 2000).

A su vez, estas estrategias también son de gran utilidad para trabajar con grupos poblacionales que quizá no tienen un nivel alto de alfabetización en la lengua en la que se construye la producción, pero que tienen mucho por comunicar (Mason y Davies, 2009). De esta forma facilitan la comunicación y el reconocimiento a esas voces invisibilizadas y excluidas en la elaboración de discursos y narraciones (Pain, 2012).

Otra de las aportaciones, sería la potenciación de la reflexión de las experiencias vividas, esquemas de actuación y procesos. En otras palabras, siguiendo a Pain (2012), “para las personas poco acostumbradas a reflexionar sobre su experiencia, los métodos visuales pueden suponer un trampolín” (p. 308). Es decir, los métodos artísticos y visuales pueden actuar como catalizadores para la reflexión personal y el diálogo entre los distintos participantes. Iniciando desde una descripción se puede avanzar a compartir experiencias, hechos sociales, emociones, significados y sentires asociados, lo que permite matizar y profundizar en la construcción de una realidad particular (Appel, 2005; Schütze, 2016).

Por otra parte, estas estrategias suponen el fomento de la participación y colaboración entre los y las individuos que se enmarcan en la investigación, dando paso a relaciones que transitan hacia una mayor horizontalidad. Por tanto, se ofrece a los y las participantes expresarse de forma creativa, y a la vez autónoma, desmarcándose de lo totalmente pautado por el equipo investigador. Al respecto, Pain (2012), después de analizar distintos estudios, sostiene que una de las principales aportaciones de los métodos artísticos y visuales es que permiten concebir a los y las participantes como expertos. Es decir, en lugar de que el/a investigador/a establezca en mayor o menor medida los parámetros y temáticas que se van a discutir (como ocurre, por ejemplo, con las entrevistas), aquí son los y las propias participantes los que deciden cómo y qué trabajar mediante sus expresiones artísticas. En este sentido, hay trabajos que también señalan que este tipo de estrategias estrechan y mejoran el vínculo entre los y las participantes y persona que investiga (Glaw et al., 2017).

En resumen, aplicar este tipo de enfoques supone una experiencia única para comprender en mayor profundidad las experiencias y autorreflexiones de los y las participantes. Les sitúan en el centro del proceso de indagación y aumentan la riqueza de las informaciones y datos al descubrir capas adicionales de significado. En otras palabras, posibilitan co-crear un conocimiento que permite captar más detalles que únicamente los métodos verbales y escritos (Glaw et al., 2017). Estas ventajas suponen una facilitación para trabajar en contextos educativos, particularmente con el estudiantado, ya que transitan hacia prácticas que incitan a expresar opiniones y experiencias para reconocer esas “voces” (Chalfen, 2011; Mannay, 2017). Desde lo artístico se acude a imágenes, metáforas, testimonios, historias, reflexiones y opiniones más auténticas y creativas, reconociendo que todos pueden tener las competencias y experticia en el área.

Esto es clave cuando estamos abordando problemáticas que han marcado tanto las identidades como las subjetividades, procesos y devenires de las personas, las que son complejas e incluso dolorosas, como pueden ser las implicancias de un proceso de abandono educativo. Y es que cuando algo no encaja, no funciona, no consigue los resultados esperados, es expulsado o rechazado del espacio en que se desenvuelve. En este escenario hablamos de que los afectados son niños, niñas, jóvenes y adolescentes que han quedado excluidas de la experiencia escolar, siendo tratados como desechos del sistema (Bauman, 2015). Quienes, además, son desfavorecidos o excluidos en otras esferas sociales, producto del debilitamiento de la cohesión y el vínculo con la comunidad.

El abandono escolar ha aumentado y se ha diversificado a nivel global. Son muchas las personas excluidas del sistema educativo que escapan de los modelos, rutas, cuerpos y comportamientos

idealizados y estandarizados (Bonal y Tarabini, 2016). Este fenómeno se configura de manera progresiva, con marcadores y entramados que van en detrimento de motivación y compromiso con el proceso formativo. Se acentúa en la adolescencia, desembocando en la interrupción esporádica o definitiva de su educación (Fernández, 2013) y consolidando así una cultura desertora (Letelier, 2019).

Para muchas de las personas que salieron del sistema educativo, la opción de reingreso es la modalidad de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA). A nivel mundial, destaca su contribución en la educación y aprendizaje de las personas a lo largo y ancho de la vida para combatir la pobreza y la desigualdad, mejorar la calidad de vida de sus estudiantes, valorando la diversidad (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2018; 2021). Históricamente, la EPJA fue creada para entregar una formación rápida a una población adulta sin estudios, pero debido a transformaciones en el campo cultural, social y económico, en el presente es utilizada por personas menores de 19 años (Red Española de Información sobre Educación, 2020). En este entorno se atienden las consecuencias de la exclusión social y educativa, la precariedad de un sistema y de este proceso educativo en la subjetividad del estudiantado respecto a su identidad, trayectoria educativa y posibilidad de construir un proyecto de vida. La tarea asignada no es fácil, no obstante, a la base se encuentra una perspectiva de justicia educativa que pretende defender el derecho educativo y restaurar una experiencia marcada por el dolor que carga la exclusión y el abandono.

2. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es explorar cómo los métodos visuales y artísticos juegan un papel central en la narración y resignificación del trauma que produce la exclusión y el abandono educativo del estudiantado que ha llegado a la EPJA. En este sentido, sostenemos que este tipo de estrategias pueden jugar un rol clave a la hora de ofrecer alternativas que promuevan la inclusión, el empoderamiento y la transformación personal y social de quienes han experimentado la exclusión por parte del sistema.

3. Fundamentación

El abandono educativo (a partir de ahora, AE) es un fenómeno complejo con consecuencias directas para las personas dado que es una experiencia difícil de abordar y transformar (Kaplan y Piovani, 2018; Terigi, 2007). Actualmente no se le está prestando atención a la problemática, ni reconociendo a la institución, ni a las personas que viven este proceso (Fraser, 2012; Letelier, 2021). Para esto se debe considerar una mirada integral de quienes son sus principales protagonistas: el estudiantado. Así, se podrá contemplar los diferentes niveles en que se implementan acciones que llevan al AE y aprender de ellos, desde la propia comunidad hacia al mundo. Desde este conocimiento situado, se pueden levantar respuestas significativas y generar aprendizajes para avanzar hacia la transformación.

Ante el escenario planteado, y tal y como hemos mencionado anteriormente, los métodos visuales y artísticos superan la noción de un apoyo complementario y periférico. Más que una creación y composición reducida en ocasiones a imágenes son herramientas de elucidación que se convierten en dispositivos de producción de información creativa, incorporando narraciones, imaginarios y re-interpretaciones (Esteban-Guitart et al., 2022). Son otras formas de comunicación, que involucran sentidos, creando una interfaz relacional, encarnada y afectiva (Bal, 2007). Permiten una aproximación a la subjetividad mediante la conceptualización de la visualidad que aportan las maneras de contemplar otros conocimientos, experiencias e interpretaciones sobre la propia imagen y el contexto que evocan.

En concreto, para este caso, las estrategias artísticas y visuales facilitan una aproximación más exhaustiva, emocionante y restaurativa sobre la experiencia de sufrir el abandono

socioeducativo. Además, incorporan un carácter de colectividad y participación, ya que elaboran un diálogo con los otros, quienes, a pesar de los diversos devenires, comparten un saber y experiencia particular que, mediante su producción, invita a cuestionar, deconstruir y resignificar.

4. Método

Desde un enfoque narrativo para representar la realidad particular del abandono educativo, el estudio buscó aproximarse a este fenómeno, tanto a la experiencia como a los significados asociados. La focalización se hizo en estudiantes que habían salido del sistema educativo regular y que han encontrado otro espacio para dar continuidad a sus estudios en la EPJA tanto en Chile como en Cataluña.

El punto de partida es la consideración del mundo social como una construcción erigida con base en significados (Cabruja, Iñiguez y Vásquez, 2000), lo que implicó volcarse a una producción que permitiera la co-construcción de estos. De esta forma, se acudió a métodos visuales para acceder a la subjetividad de los y las estudiantes, las relaciones que (no)mantenían con el sistema educativo y con las trayectorias educativas. El uso de las estrategias visuales dio espacio a una perspectiva personal de la narración, que dialogaba con una experiencia común en el grupo. En medio de la descripción, representación e interpretación de una cadena de experiencias y acontecimientos se presentaron los marcos sociales vinculados a los procesos de exclusión socioeducativa, que dejaban huellas identitarias, curriculares y relacionales entre el estudiantado y un sistema educativo doliente.

En particular se trabajó con 35 estudiantes, quienes se distribuyeron en 7 grupos donde se realizaron entrevistas grupales con apoyo de los métodos artísticos y visuales para recoger información. La selección de las participantes fue a través de un muestreo teórico a partir de criterios particulares para una máxima expresión y comprensión del fenómeno. En total, participaron 35 estudiantes, 20 de Chile (10 hombres y 10 mujeres) y 15 de España (10 hombres y 5 mujeres).

Concretamente, se utilizaron métodos visuales detonantes para la creación, como recursos artísticos de ilustraciones y metáforas de la construcción (Potter, 1996) para la interpretación en dos dimensiones: 1) descripción densa de los relatos y versiones de tránsitos en el sistema educativo constitutivos del abandono, y 2) la construcción de expectativas y estructuras diversas que implica la EPJA.

En este sentido, se llevó a cabo un análisis de contenido (REF) para dar cuenta de las tramas de inteligibilidad, las experiencias, y las prácticas que son comunes a ambos casos. En un primer momento, se analizaron las principales temáticas que guiaron la conversación, para posteriormente introducir la información particular que facilitaron las estrategias visuales. Como resultado de este proceso analítico y deliberativo se conformaron las categorías analíticas que constituyen los resultados de la investigación que abordan una descripción de la experiencia de abandono, los significados asociados y la contribución metodológica que generaron las técnicas visuales.

En cuanto a los criterios éticos, esta investigación se llevó a cabo siguiendo las directrices éticas y de confidencialidad de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), respaldada por el comité de la universidad a la que pertenece parte del equipo de investigación. Previamente a la realización de cada entrevista, se informó a cada participante del objetivo de la investigación. Seguidamente, se le otorgó un documento de consentimiento informado en el que se acordaron y firmaron las cláusulas de protección de la voluntariedad, integridad y confidencialidad de cada participante. Adicionalmente, para preservar la privacidad, se reemplazaron los nombres de las personas e instituciones mencionadas con seudónimos.

5. Resultados y conclusiones

En este esfuerzo por identificar y analizar los significados, experiencias y prácticas relacionadas al AE, en primer lugar, emerge la consigna compartida de que existen procesos disímiles sobre los flujos y tránsitos dentro del sistema educativo, planteados en una escala de grises que componen la experiencia escolar (Dubet y Martucelli, 1998; Jackson, 2010). Para un grupo de estudiantes, la experiencia educativa es agradable, como un juego con opciones de futuro, para otros es una debacle, una experiencia que les excluye y les deja pateando piedras, lejos de un proyecto de vida prometido y que no se alcanza.

De los resultados se reconocen características demográficas y de salud asociadas a la exclusión y al abandono socioeducativo como 1) la intersección de vulnerabilidad con pobreza, maternidad y paternidad, abandono familiar, problemas de salud mental; 2) el desempeño académico deficiente, consecuencia de la poca motivación e interés por los estudios; 3) los problemas de convivencia escolar y de relaciones con pares y docentes; o 4) la expulsión-exclusión educativa por motivos conductuales, es decir, la aplicación de normas con un carácter punitivo de castigo y la exclusión de los procesos formativos formales por sus comportamientos.

En esta materia encontramos que, para el estudiantado, su salida del sistema educativo se debe principalmente a factores individuales, por tanto, lo significan como el resultado de un proceso donde han sido los principales responsables. Estas narrativas nos permiten constatar que las rutas del abandono escolar discurren por un camino demarcado por un orden educativo y moral neoliberal, que naturaliza el fracaso, la desvinculación y la anulación de las personas (Honneth, 2007). La experiencia del abandono escolar deja huellas profundas de dolor en las personas, alejándolas del proceso de aprendizaje. Esto implica que el AE se soporta en andamiajes sistémicos y cronificados de expulsión, ya que los estigmas y etiquetas que pesan sobre las estudiantes se siguen reproduciendo, dejando marcas profundas en las personas.

En cuanto al uso de los métodos artísticos y visuales, debemos indicar que permitieron reconocer que las trayectorias educativas son plurales, heterogéneas y que, por tanto, todas deben ser validadas. Nos posicionan desde la justicia, construyendo un espacio seguro que favorece la confianza y la participación, con un carácter eminente de cuidado. Además, permitieron una apropiación y agenciamiento por parte del estudiantado, quienes se tomaron el espacio y profundizaron en las temáticas que eran las interesantes para ellos y ellas. Por otra parte, facilitaron el acceso a relatos, experiencias y narraciones que son crueles y difíciles de contar a otras personas, pues dan cuenta de cómo el sistema educativo opera y desecha a quienes no cumplen con sus requisitos y exigencias. En la reflexión, lograron abrir discusiones sobre la desigualdad y segregación, pues no se brindan las mismas oportunidades a todas las personas, existen grupos privilegiados y otros que -siempre- son excluidos. No obstante, las estrategias visuales facilitaron un espacio de diálogo, de reconocimiento propio y colectivo, que permitió resignificar la experiencia previa de abandono, como también resignificar la trayectoria educativa que en la actualidad se están permitiendo elaborar.

Como consecuencia, y a partir de la diversidad del trabajo con los estudiantes, en ambos contextos se fue generando un discurso colectivo con relación a la justicia social, donde se observaron patrones, contextos y emociones similares. Se dio paso a expresiones y acciones que permitieron establecer una nueva relación entre participantes, y a su vez, resignificar su experiencia con la escuela y con el proceso de enseñanza-aprendizaje, transformando los significados asociados al trauma y dolencia de los procesos de abandono educativo. En resumen, la utilización de métodos visuales posibilitó dar paso a otras subjetividades que han sido negadas e invisibilizadas. A este respecto, y tal y como sugiere Campos (2021), las prácticas artísticas ofrecen espacios seguros para dialogar, expresar emociones y explorar otras formas de comunicación y narración, y, a su vez, devienen formas de transformación y reparación.

6. Referencias

- Appel, M. (2005). The Autobiographic-Narrative Interview: The Theoretical Implications and the Analysis Procedure of a Case Study About Cultural Changes Among the Otomi-"Indians" in Mexico. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 16. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502160>
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Cabruja, T., Íñiguez, L., y Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 25, 61-94. <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15050>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE] (2022). *No dejar a nadie atrás: El rol central de la Educación de personas jóvenes y adultas en la implementación de la Agenda 2030*. CLADE. <https://redclade.org/wp-content/uploads/No-dejar-a-nadie-atr%C3%A1s-El-rol-central-de-la-Educaci%C3%B3n-de-Personas-J%C3%B3venes-y-Adultas-en-la-implementaci%C3%B3n-de-la-Agenda-2030.pdf>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Losada.
- Esteban-Guirart, M., Pallisera, M., Fullana, J. y Gifre, M. (2017). Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación. *REMA Revista electrónica de metodología aplicada*, 22(1), 1-22. <https://doi.org/10.17811/rema.22.1.2017.1-22>
- Red Española de Información sobre Educación [rediE] (2020). *Marco estratégico de educación y formación 2020*. Recuperado 19 de diciembre de 2024. <https://web.archive.org/web/20230928170819/https://www.educacionyfp.gob.es/mc/r/edie-eurydice/espacio-europeo-educacion/contexto-politico/antecedentes/et2020.html>
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder.
- Glaw, X., Inder K., Kable, A., Hazelton, M. (2017). Visual Methodologies in Qualitative Research: Autophotography and Photo Elicitation Applied to Mental Health Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-8. <http://doi.org/10.1177/1609406917748215>
- Hernández-Hernández, F. (2019). Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 11-20. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/386981/268801>
- Kaplan, C. y Piovani, J. I. (2018). Trayectorias y capitales socioeducativos. En A. Piovani y A. Salvia (Eds.), *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta nacional sobre la estructura social* (pp. 221-263). Siglo XXI. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1601/pm.1601.pdf>
- Letelier, M. E. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: Hacia una mayor justicia educativa. *Saberes Educativos*, 3, 3-24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53800>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Pain, H. (2012). A Literature Review To Evaluate the Choice and Use of Visual Methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 303-319. <https://doi.org/10.1177/160940691201100401>
- Peral, C. (2022). *Arteterapia como vía de abordaje del trauma y la violencia hacia las mujeres: Diseño, aplicación y análisis de metodologías y registros de intervención* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/11610>
- Schütze, F. (2016). Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews. En F. Schütze (Ed.),

Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung, 75-116. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf09cn.7>

Tarabini, A., y Jacovkis, J. (2019). ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. *E-Curriculum*, 17(3), 880-908. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>

El potencial del vídeo-ensayo interactivo en educación patrimonial desde un enfoque a/r/tográfico

Ángela Barrera-García

Universidad de Granada

Resumen
Esta investigación aborda el potencial del uso de estrategias artísticas en la enseñanza de educación patrimonial empleando el vídeo-ensayo interactivo como la principal herramienta de investigación. Entendiendo el concepto de patrimonio desde una definición actualizada en la que cobra especial relevancia la dimensión simbólica y emocional de las personas, del sujeto y no tanto del objeto, ponemos de manifiesto a raíz de la experiencia realizada anteriormente con el instrumento <i>Cuerpo cámara</i> (Barrera-García y Álvarez-Rodríguez, 2024) la efectividad de emplear el vídeo-ensayo para crear patrimonio compartido trabajando desde los vínculos que establecemos entre personas y entre estas y bienes materiales e inmateriales. Introducir el componente de interactividad desde un enfoque a/r/tográfico, ya sea en el producto final o durante el proceso de creación-aprendizaje, permite abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma orgánica y horizontal, ya que en todo momento se le dota al alumnado de un rol activo en la generación de contenidos y cómo estos se consiguen. A través de la revisión de esta experiencia educativa y otras, encontramos diferentes tipos de interactividad y sus beneficios a la hora de emplearlas en las estrategias dentro del aula. Como conclusión, observamos que pueden mejorar la participación y el compromiso del estudiantado en el proceso de creación-aprendizaje, especialmente cuando se enfoca en la dimensión emocional de las y los participantes.
Palabras clave
Vídeo-ensayo, interactividad, a/r/tografía, educación patrimonial, vínculos patrimoniales.

1. Introducción

Hoy en día es inconcebible la separación vida-audiovisual. Durante las últimas dos décadas la sociedad ha ido evolucionando hasta este estado, un fenómeno conocido como *videolisation*. Meng y Zhao (2023) adoptan el término *videolised society* a través de un estudio detallado sobre la cultura china, lo que podríamos traducir en algo similar a “sociedad videográfica” o simplemente una sociedad audiovisual, en la cual el consumo de vídeos rápidos e instantáneos se convierte en algo indispensable, parte del día a día, cuyo impacto crece hasta que penetra a tal escala en las diferentes esferas que empieza a afectar de forma constatable a varios niveles. Viendo este panorama, resulta inevitable y necesario cuestionarse cómo implementar y aprovechar estrategias audiovisuales en el aula que trabajen a favor (y no en contra) de esta nueva forma de comportamiento que afrontamos como colectivo. El sistema debe adaptarse a las personas y no al revés. Hay que apostar por las nuevas alfabetizaciones ya que estas son “un derecho de los individuos y una condición necesaria para un desarrollo social y democrático de la sociedad en el siglo XXI” (Area y Ribeiro, 2012 p.13) y buscar nuevos enfoques más empáticos.

Si le damos la oportunidad al alumnado de tomar parte en los procesos de aprendizaje-enseñanza-creación para ser co-autor, directamente pasará a convertirse en un agente indispensable de este proceso, tomando una posición reflexiva y activa. En este sentido, el vídeo ensayo permite aplicar narrativas no lineales y estrategias de aprendizaje progresivo, no

olvidemos que nació como un híbrido entre aquel cine documental y el denominado experimental (Weinrichter, 2007, p. 26), empleado por varios artistas en los comienzos del movimiento Fluxus. Estos se nutrían de todos los recursos que disponían para alimentar sus discursos contratelevisivos deconstruyendo “el entramado de relaciones político-sociales en el que nos movemos; ese conjunto de relatos emitidos permanentemente desde el poder y orientados a reprimir sistemáticamente la reflexión” (García Roldán, 2012, p. 352).

En la presente comunicación tomaremos de referencia varios de los resultados obtenidos con un instrumento de investigación denominado *Cuerpo cámara [Body camera]* (Barrera-García y Álvarez-Rodríguez, 2024), empleando el vídeo ensayo como estructura pedagógica para la alfabetización audiovisual. *Cuerpo cámara* cuestiona el cuerpo en sus dimensiones físicas, emocionales y políticas para trabajar en la construcción de los procesos identitarios docentes con alumnos del Grado en Educación Primaria de *prácticum* a raíz de diferentes recuerdos dinamitados por una serie de cuestiones que plantea el mediador-docente. A partir de esas piezas audiovisuales abordaremos una tentativa de análisis de los diferentes tipos de interactividad que se encuentran presentes en ellas y cómo impactan de manera significativa en la correcta asimilación de contenidos, la construcción de vínculos identitarios y la autoexpresión del alumnado.

2. Fundamentación

2.1. Interactividad, interacción y vínculos

La potencialidad interactiva de las plataformas digitales que emergieron con la llegada de Internet facilitaron pasar de un modelo de difusión clásico unilateral o lineal (*broadcasting*) hacia un modelo en red (Scolari, 2016) y, como su propio nombre indica, allí donde un nudo de la cuerda se toca con otro existen otros muchos más, conformando comunicaciones bidireccionales permitiendo trabajar de manera horizontal (Castelló et al., 2013). Moreno Sánchez (2015) nos advierte de la importancia de aclarar qué distinción existe en el panorama académico y literario con los conceptos de interacción e interactuar apoyándose en la revisión que hace Su et al. (2005), siendo la corriente mayoritaria aquella que definen como interacción toda relación personas-personas, personas-cosas, y se refieren como interactividad a la relación entre personas-cualquier medio tecnológico. Pero, como el autor bien apunta, “las interacciones con las cosas (objetos patrimoniales, científicos...) comienzan a permitir también interactividades (...). Cuando los sistemas TIC faciliten la relación bidireccional o multidireccional con las personas, se hablará de interactividad con interacción” (Sánchez, 2015, p. 90-91).

De esa interacción entre personas-bienes culturales o personas-personas, se deriva una serie de procesos que tejerían vínculos patrimoniales (Fontal Merillas, 2022). Esas formas de conexión tienen un potencial simbólico e identitario que permite poner el foco en la humanización del concepto de “patrimonio”, dándole una mayor importancia al sujeto como agente activo, entendido de manera individualmente o como parte de diferentes comunidades en la creación del patrimonio o *patrimonialización* (Fontal, 2003; Fontal, 2008; Fontal, 2013, Fontal, 2022) y que de hecho puede ser un proceso compartido (Denzin y Lincoln, 2012). Esta recuperación de historias y anécdotas es una acción de carácter patrimonializador, activa el pasado personal (Peña-Casanova, 1999, p. 95).

Nada en *kainos* debe significar pasados, presentes o futuros convencionales. No hay nada en los tiempos de comienzos que insista en eliminar completamente lo que ha venido antes ni, ciertamente, lo que viene después. *Kainos* puede estar lleno de herencias, de memorias y también de llegadas, de criar y nutrir lo que aún puede llegar a ser. Entiendo *kainos* como una presencia continua, densa, con hifas infundiendo todo tipo de temporalidades y materialidades. (Haraway, 2019, p. 20)

La investigación en historias de vida aplicadas a la esferas educativas puede caer fácilmente en una dinámica metodocentrista (Gil y Hernández-Hernández, 2020) de un análisis desde el punto

de vista del sujeto y no de la persona. García Mínguez (2014) habla del estilo educativo de las reminiscencias al emplear la memoria como recursos pedagógicos con personas mayores, utilizando los recuerdos como hilo conductor de apertura al mundo, impulsando el diálogo interpersonal (pp. 194-196). Por ejemplo, cuando recuperamos un recuerdo de un ser querido que ya falleció y lo contamos en voz alta a quien nos está escuchando, una parte de nosotros regresa al pasado, otra construye el relato en base a quienes fuimos, qué nos unía, y quiénes somos ahora, sin esa persona, pero con todos los sentimientos que aún nos conectan a ella. Al compartirlas con otras personas, se encuentra una respuesta que acaba por desencadenar una red de narrativas compartidas. Durante este proceso las equivalencias en los otros que se encuentran, los vínculos que se generan se hacen desde la vulnerabilidad, desde la esfera de lo privado hacia lo público. “Los docentes aprenden en una trama de relaciones, en la que se vinculan lo biográfico y lo corpóreo, además de lo cognitivo” (Hernández-Hernández, 2019).

Esto conecta con la idea de la comunicación en redes y las conexiones digitales que permiten hacer diferentes herramientas digitales. Cuando Moreno (2012) revisa y actualiza una clasificación sobre los diferentes niveles de interactividad y grados de participación que ya empezó a plantear a principios de los años 80 los equipos de Disney y el de Producción de Videodiscos de la Universidad de Nebraska, distingue entre una interacción basada en el soporte utilizado y otra conforme al contenido. Atendiendo al medio que se utilice, distingue cuatro niveles, donde el 0 sería la nula participación del espectador (sentado en el cine); al 1 pertenecería el uso de los botones que brindan los programas de reproducción como el VLC Player; el 2 lo conformarían los equipos que “permiten un acceso aleatorio a un reducido número de opciones sin ramificaciones ulteriores” (primeros reproductores DVD); el 3 serían aquellos que permiten un acceso aleatorio e interactivo a los contenidos de forma offline y el nivel 4, el de máxima interacción, serían aquellos hipermedia online.¹

Según el contenido, hace una distinción de tres tipos de interacción: la selectiva, donde el espectador “elige el orden y la duración de su intervención” pero ni transforma o construye lo que haya creado el autor; la transformativa, donde además de seleccionar el contenido también interviene y transforma, convirtiéndose en un “lectoautor” y, por último, la constructiva, donde el espectador se convierte en “coautor”, permitiéndole seleccionar, construir y transformar lo propuesto por el creador (pp. 29-32).

2.2. Poner el foco en lo humano, estrategias interactivas en el aula

Para la implementación de estrategias audiovisuales no lineales en el aula con el fin de generar nuevos vínculos y trabajarlos en profundidad, creemos conveniente introducir una tentativa de clasificación que aluda al grado de interactividad que se da entre los propios elementos explícitos o implícitos en la narrativa y qué tipo de respuesta genera en el alumno-espectador-participante. El teórico y crítico de cine francés Jacques Aumont ya defendía que “el campo se percibe habitualmente como la única parte visible de un espacio más amplio que existe sin duda

¹ Cuando hablamos de una retroalimentación en la que participan alumno-espectador y docente-artista o de un producto que solo existe si se da una co-autoría durante su proceso de generación (por ejemplo, una web generativa que se alimenta de las imágenes a tiempo real que surgen de una determinada etiqueta en una red social), estamos aludiendo directamente al concepto de hipermedia. Este término nace a raíz de un artículo del ingeniero y científico estadounidense Vannevar Bush que publica en 1945, llamado ‘As we may think’ (“Cómo podríamos pensar”) donde describió un artefacto llamado Memex. Describió lo que se conocería como internet porque según él este dispositivo podría almacenar multitud de datos y como si de “una adición enorme e íntima a su propia memoria” se tratase (Bush, 1945, p. 106). Ted Nelson acuñó el término “hipertexto” a principios de los años 70 como una escritura no secuencial compuesta de fragmentos textuales interconectados mediante enlaces. Poco después extendió este concepto al de “hipermedia” con la adición de sonido e imagen en movimiento.

a su alrededor” (2005, p. 25). En otras palabras, se hace referencia a qué mecanismos activan la inclusión de un tipo de elemento u otro en un producto audiovisual hipermedia y qué efectos desencadenan.

Una interacción basada en la morfología (la estructura que adopta). Afecta directamente a la semántica, a la significación del contenido visualizado, pero es la secuenciación de lo narrado (el orden de las tomas establecido) la que indica hacia dónde debe encaminarse la interpretación del contenido. Puede referirse también a la vinculación que establece una estructura, en su conjunto, con otra, en vez de interpretarse cada una de manera aislada. Conviene matizar que no tiene por qué implicar una postura transformadora por parte del usuario que consume el audiovisual, pero sí selectiva, ya que el autor puede presentar el contenido con una disposición y un orden, pero el espectador puede elegir cuándo y de qué manera quiere consumirla si hablamos de más de una estructura audiovisual aislada (una pieza compuesta a su vez de otras piezas seleccionables, como puede ser el caso de un documental web interactivo).

Una interacción de carácter pragmático (la interpretación de los contenidos y la aportación). El peso de la narrativa incide en la clase de elementos elegidos y la manera en la que se relacionan entre sí, donde influirá el contexto cultural del espectador a la hora de interpretarlos y de poder aportar nuevas connotaciones. La interacción se da únicamente entre cada tipo de elemento empleado (sonido, imagen estática, imagen en movimiento, texto...). Se referiría principalmente a la relación que establece el espectador entre un elemento y otro para formar consciente o inconscientemente la narrativa. En un nivel superior de concepción, los objetos habitan un espacio compartido. La distancia controlada indica la diferencia entre cosas que forman un equipo y cosas que están separadas. Pueden buscarse o atacarse. Pueden aunarse en secuencias ordenadas o interferirse unas a otras. Hay relaciones causales visibles, que muestran el efecto de una cosa sobre la conducta de su vecina (Arnheim, 1993, p. 62).

Una interacción emocional. Se da cuando se apela directamente a los sentimientos del espectador, los cuales entran a formar parte del audiovisual como un elemento más. La semántica se ve afectada pero la morfología no. En una experiencia educativa es importante matizar que, si se utilizan estrategias que aludan a un sentir individual o común de las y los participantes, se está exigiendo una implicación y esfuerzo personal que hay que poner en valor y cuidar, además de atender a la vulnerabilidad de los datos que se recogen. No solo en un ámbito estrictamente de difusión académica, sino incluso en la evaluación. Estrella Sendra (2020) reflexiona sobre esto mismo cuando explica cómo parte de su alumnado se sintió incómodo al enfrentar una valoración en clase posterior al visionado colectivo de sus piezas audiovisuales y cómo optó por buscar personas voluntarias para enseñar su trabajo tras darse cuenta del error.

El hecho de diferenciar en tres categorías la manera en la que se hace parte al espectador en un audiovisual no implica que las tres no puedan convergir en determinado momento o que se retroalimenten y complementen, pero sí es cierto que generalmente suele primar una sobre las otras para no sobresaturar con un exceso de recursos y medios, ya sea puntualmente o en la totalidad del proceso.

3. Metodología

La metodología empleada está basada en las artes (*Arts-Based Educational Research -ABER-*) con un enfoque a/r/tográfico y etnográfico, ya que se trabajan de manera horizontal la práctica artística y los contenidos teóricos (Irwin, 2013). La a/r/tografía “conecta con los conceptos de ‘pensamiento encarnado’ [*embodied thought*] y de ‘actividad situada’ o ‘pensamiento situado’ [*situated activity, situated cognition*] que afirman que el pensamiento es inseparable de la acción y de los contextos sociales y culturales” (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 887), esta implicación personal del sujeto durante todo el proceso aporta un carácter orgánico, que muta y está vivo (Springgay et al., 2005). Se ha utilizado el vídeo ensayo como estructura a/r/tográfica para ejecutar

la teoría y, a la vez, ser el medio a través del cual establecer un doble vínculo: el primero con el participante, que contribuirá a aportar nuevas cuestiones y soluciones gracias a la naturaleza interactiva del proceso donde asumirá un rol principal y el segundo para trabajar la conexión emocional y narrativa colectiva que se genera al utilizar la experiencia personal como fuente de autoconocimiento y el análisis de la misma como parte trascendental de dicha investigación

La herramienta de investigación, *cámara cuerpo*, tiene tres fases diferenciadas: en la primera emplea la vídeo evocación a nivel individual, con lo cual cada usuario responde de manera audiovisual a tres preguntas que son las dinamizadoras de las experiencias que compartirán: “¿Qué recuerdo define mejor quién soy?”, “¿qué espacio habita mi cuerpo?” y “¿qué recuerdo tengo del lugar de la facultad que definiría mejor mi paso por la carrera?”² Para el análisis posterior de los resultados se utilizaron secuencias descriptivas constituidas por 32 fotogramas de cada uno de los vídeo ensayos resultantes, lo que nos permitirá apreciar aspectos importantes a nivel narrativo, visuales, estéticos..., etc.

Los participantes son alumnado del grado de Educación Primaria, concretamente de primer año y otros de *prácticum*. Resulta especialmente interesante observar el contraste entre la experiencia obtenida por el alumnado de primer curso, que aún no han podido tener contacto con la docencia en sí, y aquellas personas que ya están con un pie en la academia y otro en el mundo laboral, vivenciando sus primeros acercamientos como educadores en prácticas.

4. Resultados

Parte de los resultados de la experiencia con la herramienta están publicados en el siguiente repositorio online de acceso libre, <https://videonarrativas.wixsite.com/body-camera>. El resto no son accesibles por el momento, ya que está aún gestionándose la aprobación por parte de varios de sus autores para ser difundidos. Una vez se solventa se sumarán a la base de datos digital.

Los datos actualmente accesibles se realizaron dividiendo al aula de *prácticum* en cuatro grupos conformados por cuatro personas respectivamente, cada una de las figuras corresponde al vídeo ensayo resultante de poner en común sus registros audiovisuales previos individuales y editarlos de tal manera que adquiriesen sentido por sí mismos acorde a las instrucciones de montaje dadas.

5. Conclusiones

Como diagnóstico inicial, nos centraremos en evaluar los resultados en base a la estructura de interacción más predominante: aquella que tiene que ver con la relación entre los contenidos y sus significados, que es además analizable con las herramientas de evaluación visual empleada (las secuencias descriptivas), sin necesidad de visualizar la obra.

Evaluación del nivel de interacción de carácter pragmático demostrado en los resultados. Por un lado, el uso de las secuencias descriptivas nos permite evidenciar un patrón conforme a las localizaciones, tanto dentro como fuera de la universidad, así como al tipo de planos que se emplean. Solamente a través de ese análisis visual apreciamos cómo dentro de la facultad las escaleras como lugar de encuentro colectivo (Fig. 1, frames 20-60; frames 84-92) (Fig. 4 frames 20-40) o individual (Fig. 2, frames 124-128) (Fig. 4 frames 12-16) y los pasillos se repiten, no se busca tanto el espacio abierto como en los lugares externos, donde encontramos terrazas (Fig. 1, frames 4-28) (Fig. 3, frames 40-48, 60-68) y panorámicas de la calle. La forma de grabar los

² Para saber más sobre la metodología procesual, consulte el artículo referido anteriormente (Barrera-García y Álvarez-Rodríguez, 2024). En él se especifica cómo se llevan a cabo las diferentes fases y la importancia que adquiere durante todo el proceso tanto la implicación personal de cada participante como la dinámica de grupo que adquieran para la calidad de los resultados finales. En todo momento se valora una autoría colectiva y los resultados que allí se describen son propios de las y los autores.

planos se diferencia, en grandes rasgos, en dos: una es más íntima, se observa el cuerpo y a veces peca de tímida como en los fotogramas que podemos apreciar en las figuras 2 y 3 mayormente. Desde planos en los que los pies ocupan todo el espacio y los acompañamos en un momento de descanso (Fig. 2, frames 24-36; frames 68-76) (Fig. 3, frames 88-96) hasta la grabación de objetos que simbolizan algo importante, con los cuales tienen algún tipo de vínculo (Fig. 2, frames 68-76, 120) (Fig. 3, frames 72-76) e incluso con personas (Fig. 1, frames 32-40) (Fig. 3, frames 52-56) (Fig. 4, frames 20-28).

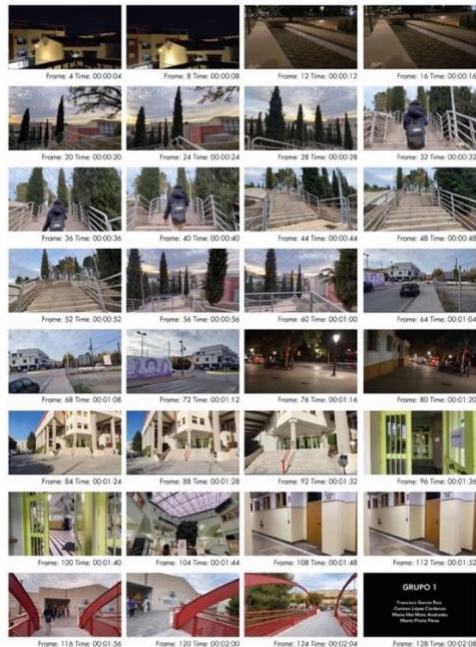


Figura 1. Secuencia descriptiva de fotogramas del primer video ensayo colectivo por García, F.; López, C., Mota, M. y Prieto, M.

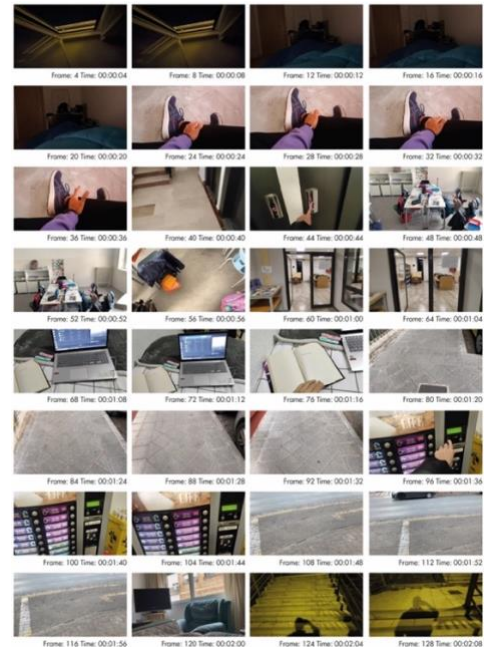


Figura 2. Secuencia descriptiva de fotogramas del segundo video ensayo colectivo por Pino, M., Ruiz, N., Vélez, I. y Segura, J.

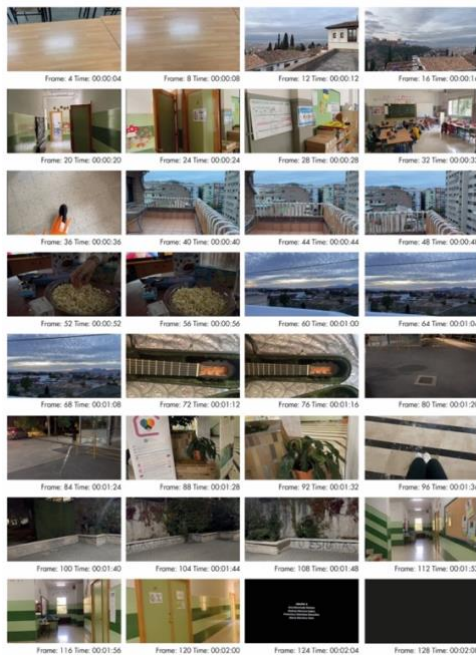


Figura 3. Secuencia descriptiva de fotogramas del tercer video ensayo colectivo por Morenate, E., Moreno, A., Sánchez, F. y Sánchez Sola, M.

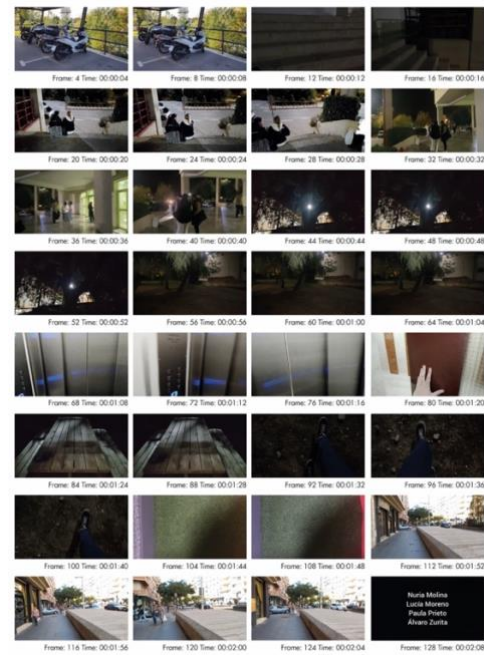


Figura 4. Secuencia descriptiva de fotogramas del cuarto video ensayo colectivo por Molina, N., Moreno, L., Prieto, P. y Zurita, Á.

Como conclusión, podemos observar que, si bien el instrumento funciona en su aplicación didáctica dentro del aula, no somos capaces de analizar las estructuras presentes relacionadas con la estructura y la parte más emocional con las secuencias descriptivas, ya que solo recaban lo visual de la experiencia y de manera sesgada o resumida. Se necesita seguir trabajando en otros instrumentos que permitan acercarnos a la parte sonora para así poder no solamente representar la experiencia, sino también hacerla más accesible a las diferentes personas que puedan participar en ella o quieran conocerla.

6. Referencias

- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Planeta.
- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M., y Vernet, M. (2005). *Estética del Cine: Espacio Filmico, Montaje, Narración, Lenguaje*. Paidós.
- Barrera-García, Á., y Álvarez-Rodríguez, D. (2024). The Body-Camera Approach: Teacher Identity through Video Elicitation and Video Essay to Create Shared Heritages. *Heritage*, 7(4), 2055-2070. <https://doi.org/10.3390/heritage7040097>
- Bush, V. (1945). As we may think. *The Atlantic Monthly*, 176(1), 101-108. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1945/07/as-we-may-think/303881/>
- Castelló, I., Morsing, M., y Schultz, F. (2013). Communicative Dynamics and the Polyphony of Corporate Social Responsibility in the Network Society. *Journal of Business Ethics*, 118(4), 683-694. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1954-1>
- Fontal Merillas, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- García Mínguez, J. (2014). *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Narcea.
- García Roldán, Á. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/t/ográfica* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/21630>
- Gil, J. M. S., y Hernández-Hernández, F. (2020). La investigación sobre historias de vida: De la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3). <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Hernández-Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. Investigación en la Escuela. *Investigación en la escuela. Revista internacional de investigación e innovación educativa*, 99, 1-13. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>
- Irwin, R. L. y García, D. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Meng, J., y Zhao, H. (2023). *Videolised Society*. Palgrave Macmillan.
- Sánchez, I. M. (2015). Interactividad, interacción y accesibilidad en el museo transmedia. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación*, 20(38). <https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/14784>

- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 103 (Febrero-mayo). <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/estrategias-de-aprendizaje-informal-y-competencias-mediaticas-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>
- Sendra, E. (2020). Video essays: Curating and transforming film education through artistic research. *International Journal of Film and Media Arts*, 5(2), 65-81. <https://doi.org/10.24140/ijfma.v5.n2.04>
- Springgay, S., Irwin, R. L., y Kind, S. W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Su, B., Bonk, C. J., Magjuka, R. J., Liu, X. y Lee, S. (2005). The Importance of interaction in web-based education: A program-level case study of online MBA courses. *Journal of Interactive Online Learning*, 4(1), 1-19. <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/4.1.1.pdf>

Cartografiar el cuerpo como relato (im)posible de una pedagogía performativa en educación formal

Gabriela Espinosa Hormazábal

Universitat de Barcelona

Resumen
A través de una etnografía narrativa enunciada en primera persona, la autora da cuenta de un proceso experimental que se pregunta, se performa y se piensa en torno al lugar del cuerpo en la educación formal de primaria. La indagación comparte una experiencia situada con un curso de tercero de primaria de una escuela pública de Barcelona donde se pone en acción y reflexión una mediación artística-pedagógica que explora con el Juego Corporeizado y las Cartografías del Cuerpo como posibilidades de una Pedagogía Performativa. La investigación intersecciona y compone con conceptos como el cuerpo, el poder, las pedagogías performativas, el juego en la infancia y la educación formal, con el fin de evidenciar y problematizar metodologías que agrietan la (im)posibilidad del cuerpo en el sistema de educación formal en primaria.
Palabras clave
Cuerpo, pedagogías performativas, juego, educación formal primaria, cartografías

1. Introducción

El cuerpo humano como materia afectiva y relacional, y por consiguiente el cuerpo en contextos de educación formal primaria, tiene tantas direcciones, capas, factores y fuerzas que lo atraviesan, que mis preguntas aún son muchas y se rozan unas con otras: ¿Qué agencia tienen los cuerpos en los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo (des)aparece el cuerpo en contextos escolarizados? ¿Qué se abre, qué se desborda, qué posibilita el cuerpo cuando este es abordado desde prácticas pedagógicas performativas? Ante tamañas interrogantes, la presente investigación tiene como objetivo esbozar reflexiones frente a estas preguntas a partir de una práctica pedagógica, artística y experimental que se situó dentro de una escuela pública de Barcelona, junto a un tercero de primaria durante marzo, abril y mayo del año 2023.

El texto comienza presentando los marcos teóricos en los que se fundamenta la investigación aplicada. Primero, sitúa la problematización del cuerpo como materia y experiencia compleja en la contemporaneidad para dirigir el foco hacia el lugar del cuerpo en el contexto de educación formal primaria. Luego, comparte fundamentos de las pedagogías performativas como una ética relacional que posibilita la aparición del cuerpo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un establecimiento educacional formal. Tras este acotado marco conceptual, se exponen la experiencia con el tercero de primaria, la cual se nutre de métodos artísticos como los juegos corporeizados y las cartografías del cuerpo.

Con una narrativa etnográfica en primera persona, la autora se posiciona como investigadora y mediadora de la experiencia pedagógica, experimentando con métodos artísticos-pedagógicos que le permiten pensar en torno a las preguntas que plantea frente a la relación entre cuerpo y escuela formal en la etapa primaria. La investigación contribuye con una mirada *otra* y posibilidad de métodos que colaboran con el giro social de las artes en la escuela. Todo, con el fin de desestabilizar un sistema educacional que representa y replica jerarquías de poder que afectan a las corpor(e)alidades (Grosz, 1994) diversas, necesarias de atender dentro de la experiencia educativa escolarizada para promover la emergencia de nuevas relaciones con el conocimiento y entre quienes los encarnan.

2. Fundamentación

2.1. Poder ser/del cuerpo en la escuela formal

Cuando pensamos en el rol, agencia, lugar del cuerpo en la educación formal primaria, surgen interrogantes complejas y necesarias ya que gran parte de la población occidental pasa valiosos y fundamentales años de nuestro desarrollo y crecimiento físico, social, psicológico y espiritual, allí, en el colegio. Sabemos que los prolongados horarios escolares responden a una necesidad del mercado laboral capitalista. Los padres trabajan, los niños van a la escuela, fórmula pensada en tiempos industriales y vigente hoy en varios sistemas económicos de occidente. Esto conlleva múltiples tensiones y conflictos contemporáneos respecto a temas sociales muy amplios. No obstante, me interesa investigar sobre cómo desbordamos esas largas jornadas escolares organizadas bajo un imaginario del cuerpo infantil como cuerpo inmaduro, cuerpo inexperto, cuerpo obediente, quieto y silencioso, cuerpo normado y racional, cuerpo estándar, universal y funcional a una enseñanza que opera bajo la colonización de una *verdad a priori* (Maturana, 2020). Trabajo para abrir posibilidades pedagógicas dentro de la escuela que aborden y exploren con esos cuerpos como territorios diversos, activos, creativos, sensibles y fundamentales en los procesos de aprendizaje, específicamente, durante las infancias.

El discurso institucional de la educación pública de calidad en Cataluña apela por una escuela que no es neutral, que la vida y el mundo entran a las aulas para poder pensarlo colectivamente; que la escuela se ha convertido en un tiempo y un espacio inclusivo para la infancia, favoreciendo sus relaciones y su socialización; que prepara para la vida y lo hace desde la inclusión y el respeto a la pluralidad y la diversidad, entre otras claves (Domènech i Francesc, 2021). Frente a esta declaración existe una dislocación entre lo que se proclama y lo que sucede en el aula y patio de las escuelas. En mi relación con los establecimientos escolarizados sigo observando un dispositivo que, en sus prácticas cotidianas y relacionales entre estudiante y adultos, alberga sistemas ensamblados que categorizan, norman, silencian y niegan el cuerpo y sus múltiples formas de existencia (flores, 2020; Fernández-Martorell, 2020). Jennifer Gore (2021) plantea que, pese a décadas de reformas educacionales, constante flujo de nuevas técnicas y currículo, nuevos caminos para comprender la enseñanza y aprendizaje, y nuevas formas de administración y gestión en escuelas, parecen haber algunos aspectos de las relaciones y prácticas educativas que poco han cambiado en el último siglo. ¿Es la concepción y relación con el cuerpo de los estudiantes uno de estos giros aletargados? Deborah Britzman señala que: “como práctica y como discurso, la educación impone una profunda disciplina en las necesidades conceptuales de los estudiantes y de los profesores. Algunas de estas necesidades corresponden al deseo de una verdad pura, de comunidades e identidades estables y de una pedagogía que ignore las contradicciones” (2002: 198-199). A partir del fenómeno discursivo y performativo unidireccional que ejerce la norma, comúnmente representada en el cuerpo adulto, sobre el cuerpo-estudiantil, muchas veces se obvia el cuerpo-social, cuerpo-subjetivo, cuerpo-sensorial, cuerpo-físico, cuerpo-matérico, cuerpo-relacional, cuerpo-lúdico, cuerpo-político, y todo el enjambre entre estas dimensiones del cuerpo, que porta cada una de las humanidades que conviven en la escuela.

Lamentablemente, la escuela sigue siendo una de las instituciones históricas para la transmisión de regímenes de verdad y los cuerpos de la comunidad escolar están implicados directamente en esta operación. La verdad a priori como régimen de verdad, y por tanto, régimen de poder, gobierna y se expresa por medio del cuerpo y de las relaciones que establecemos con el mundo a través de nuestra experiencia corporeizada. Por eso me interesa revisarlo y desbordarlo por medio de prácticas pedagógicas artísticas, experimentales y performativas, que, sin importar los contenidos, establece primero una *otra* relación con los cuerpos que habitan, performan y se relacionan en el aula. El adulto se descentra, la noción de verdad se diluye y la presencia de los cuerpos es estimulada y requerida como proceso performativo, y por consecuencia, proceso de aprendizaje.

2.2. Las pedagogías performativas en juego

El concepto de performatividad es extenso en muchos campos del conocimiento. La performatividad en la pedagogía me convoca, y se basa en que enseñar es un acontecimiento performativo por ser una práctica corpórea-discursiva irreplicable que “no deja ningún rastro visible o pronunciado” (Phelan, 1993, p. 162 en Ellsworth, 2005). Lo significativo performa desde la experiencia y saberes previos de cada estudiante, para situar la información presentada por otro en algún registro de sentido propio. Esto difiere de la enseñanza como acto de representación reproductiva que intenta representar y depositar la *verdad a priori* en otra persona, esperando que este otro -comúnmente representado en un estudiante-, luego demuestre el aprendizaje del modo más mimético posible a como le fue mostrado. En este sentido, el conocimiento se construye mientras performa, en relación entre los cuerpos presentes, humanos y no humanos.

Una pedagogía performativa, no obstante, no implica ni se dirige necesariamente a los cuerpos como materia sensible interseccional. La operación performativa puede quedar encerrada en el discurso, la palabra, el plano del intelecto y la razón. Y es aquí donde radica mi principal interrogante para enfrentar mi praxis: ¿Dónde están los cuerpos en el aula de la educación formal? O como lo pone Judit Vidiella: “¿no-body is here?” (2010, p. 176)

La potencia de incorporar el cuerpo en la escuela, como experiencia corpor(e)al de relación con el mundo (Grosz, 1994), apunta justamente a desestabilizar la idea cartesiana y modernista de que el cuerpo está “supeditado a un orden mental-metafísico, por medio de la creencia que la razón, el logos, sería capaz de someter y disciplinar en su totalidad el espacio corporal y sus extensiones” (Cannobbio et al., 2021). Esto pone al cuerpo como un otro perfectible que necesita ser mejorado por medio de la voluntad, el esfuerzo y el dominio de la razón, como “un proyecto por realizarse, un desempeño más, dentro de un sistema de representaciones” (Taylor, P. X, 2015). Entonces, ¿cómo relevamos la experiencia del cuerpo en un contexto escolar donde la acción aún está delimitada a lo funcional, lo eficaz, lo lógico y lo representacional?

La acción que habilita encuentros encarnados (Ahmed y Stacey, 2001), performados con pautas lúdicas, explorando discursos y símbolos en y con los cuerpos, experimentando con lo sensorial y lo ritual, componiendo con imágenes y materialidades visuales, sonoras, textuales, digitales, y multiplicidad de opciones, es una forma de diálogo y comprensión con el mundo. Pone al cuerpo al frente de todo y el cuerpo, por su condición de cuerpo, es capaz de accionar al mundo en ese instante. Hacer del conocimiento algo performático “ofrece también una manera de generar y transmitir conocimiento a través del cuerpo, de la acción y del comportamiento social” (Taylor, 2015, p. 31). El cómo se enfocan las pedagogías performativas que *incorporan* el cuerpo en el ejercicio pedagógico depende de los contextos, de las edades, de los contenidos que se quieren tratar, de la ética de quien media, pero es una epistemología y una metodología que “pueden ser útiles para aprender de ellas en la producción de sentido del self” (Vidiella, 2010, p. 178), pues implican la experiencia del cuerpo tanto en los procesos de comprensión del mundo como de producción del conocimiento que elaboramos hacia el mundo.

Por otro lado, me parece relevante ubicar al cuerpo dentro de un marco de las teorías críticas posmodernas que han desplazado la idea de individuo que fundó el estructuralismo y giran hacia una comprensión del yo con relación a un otro. Maurice Merleau-Ponty (1968), Jean Luc Nancy (2000), Bruno Latour (2008), Humberto Maturana (2020), pensadoras y activistas de teorías feministas de nuevos materialismos, y sin duda, las cosmovisiones de muchos pueblos vivos y ancestrales del mundo, proponen que la comprensión es el aprehender desde la coexistencia, que lo significativo es constituido entre las existencias, que somos con- (ser con: *être-avec*), como cuerpos interdependientes en una red humana y más que humana, desempeñando todos un papel activo en la construcción de las relaciones sociales y del conocimiento. El posicionar al cuerpo como una experiencia en presente que es afectada por todo lo que trae y todo lo que le rodea, pero que además se mueve entre ese adentro y afuera constantemente, trae al frente y

acepta la complejidad singular y colectiva del ser-somos. Traer al aula esas capas del ser cuerpo con otros, es traer a la escuela aquellos pliegues que suelen quedar ocultos en lo imperceptible que no asume la escuela pero que se manifiesta de igual modo en todas las formas de vinculación, socialización y aprendizaje.

2.3. Experiencia situada de una pedagogía performativa con un tercero de primaria en Barcelona

Durante ocho sesiones estuve trabajando con un tercero de primaria en una escuela pública de Barcelona donde puse en juego métodos artísticos experimentales directamente relacionados a la materia cuerpo desde un plano matérico y relacional. Las decisiones metodológicas para investigar se mezclan con las decisiones metodológicas para la mediación artística-pedagógica. Me presento entonces ante un híbrido ontoepistemológico y metodológico. Me sitúo como observadora-participante que narra desde una perspectiva etnográfica una indagación de pedagogía experimental basada en el cuerpo que yo misma medio, complementada con prácticas artísticas tanto de los estudiantes como de la mediadora, con un horizonte de co-creación de un ida y vuelta performativo. Les comparto mis preguntas de investigación evidenciando que no puedo hablar de sus cuerpos sin ellos y les hago provocaciones pedagógicas desde la estrategia del Juego Corporeizado y las Cartografías del Cuerpo intentando percibir qué les afecta y los implica, como qué se fuga entre nuestras relaciones y todo lo que esos desvíos expanden. Intento percibir su disposición al movimiento y la creatividad que emerge. Ellos responden con sus cuerpos lúdicos y con sus cuerpos subjetivos, también desde registros creativos explorados desde las mismas preguntas hacia los cuerpos. Yo recojo lo efímero de sus relaciones y lo concreto de sus creaciones y me enredo, me pierdo, me disperso, ordeno, amalgamo y recompongo para crear algo inconcluso que se les devuelve a ellos para seguir en esta ida y vuelta, dialogando desde otras lenguas que no sean exclusivamente logocéntricas, monoculturales y racionales. Al realizar investigaciones con métodos de otros y propios, se abren las concepciones de las formas en que aprendemos, argumentando que las formas en que accedemos al conocimiento siguen abiertas y no descubiertas, y no son uniformes y menos generalizables (Espinosa y Onsès, 2022).

2.4. Juegos corporeizados

La mayoría de las sesiones que tuve con el grupo de tercero de primaria nos dedicamos a jugar con el cuerpo. El juego corporeizado es un método artístico proveniente de las artes performativas que usan el juego dramático, la exploración corporal sensible y dinámicas relacionales, para dinamizar lo social y la relación que establecemos con el entorno (García-Huidobro, 1996; Boal, 2001). El juego habilita la capacidad de transformación, y se abre a “las infinitas posibilidades del ser y transformarse en todos y en todo y sin siquiera abandonar su ser-somos” (Taylor, 2015).

La lista de autores que se han detenido a observar, experimentar y pensar en torno a la necesidad intrínseca del juego en la infancia y los beneficios que otorga al desarrollo en todo ámbito, es larga. Todos coinciden en que el juego es una acción orgánica, prioritaria y necesaria en la vida de una niña o niño. Es el juego físico y simbólico, con el cuerpo y con materias que conforman el entorno, el que media la relación de las infancias con el mundo. Cuando los niños y niñas juegan depositan su integridad lúdica, afectiva, social, psicológica, creativa, intelectual, física y visceral en el acto de jugar. Hay un compromiso corpor(e)al en tiempo y espacio, creando un tiempo suspendido de intensidades y muchas veces de riesgo físico como calidad del goce. Juegan a ser y esa vivencia podría resignificar la escuela en términos de experiencia de aprendizaje, no sólo para los infantes, sino para adolescentes y adultos también.

A continuación, compartiré mis observaciones de diario de campo de cuatro juegos corporeizados simples que activé en el aula, con el fin de situar la ejecución de los métodos y de activar una reflexión ética para con el trabajo con cuerpos desde una pedagogía performativa.

1. **Círculo:** Presentarse con un movimiento. Objetivo: autorrepresentar y tomar decisiones personales con el cuerpo subjetivo. Observaciones: Las dinámicas en círculo están contaminadas de bulla, comentarios diversos, ansiedad por el turno, movimientos y desplazamientos de los cuerpos, el círculo empieza a deformarse, se activan tensiones entre compañeros que los lleva a cambiarse de lugar. Se apuran para estar a mi lado, yo voy cambiando de sitio y me van siguiendo. El hecho de que sea una actividad en donde a todos les toca su momento para hacer algo, genera un ritmo fragmentado pero al mismo tiempo distribuye el poder. Intento reforzar la escucha a todos los cuerpos presentes. A algunos les llega su turno y no se decide por qué hacer, hay un par que les da pudor y deciden pasar, y la mayoría pareciera disfrutar su momento de libertad de movimiento como cuerpo que se representa a sí mismo. El círculo de hoy consistía en decir tu nombre y hacer cualquier movimiento tras el nombre, luego todo el curso repite ese nombre y ese movimiento. Al realizar su movimiento, liberaban algo en sus cuerpos que parecía interesarles sobre todo por la respuesta del colectivo. Algunos propusieron pasos con fuerte carga pélvica, varios aprovechan para hacer unos saltos y caídas en el suelo bastante complejas, un par usaron su momento para correr por la sala con un poco de euforia. He tenido que ir ampliando mi percepción del ritmo porque si bien a mí me parece distendido, interrumpido y desordenado, ellos me pidieron por favor repetir la actividad, lo que entiendo como una señal de disfrute. No repetimos pues el caos me genera una sensación de no tener el control y justamente allí radica mi propio desafío ante el observar la autonomía de los cuerpos en colectividad.
2. **Exploración cuerpo:** Calidades del movimiento. Objetivo: explorar con el cuerpo colectivamente desde la premisa externa lento/rápido, suave/fuerte, pesado/liviano, fluido/staccato, recto/curvo. Observaciones: La disposición, versatilidad y entrega corporal es enorme y a ratos excesiva pero en términos de expresividad corporal es asombroso. Comienzan a aparecer cuerpos muy hábiles, sobre todo los más inquietos. Hay otros cuerpos más silenciosos, retraídos o con una energía más sutil, pero de igual modo ponen el cuerpo en acción desde lo colectivo que permite el juego. Al estar todos en acción al mismo tiempo, hay un contagio corporal que desde la improvisación permite que se salgan de su cuerpo cotidiano.
Tras realizar esta actividad nos reunimos en círculo para conversar acerca de las calidades del movimiento y dos de ellos comentaron que el movimiento staccato era como el “pixelado” y el “wipeado” de los videojuegos. Esto abrió una conversación en torno al videojuego donde los estudiantes compartieron los conflictos familiares generados por los videojuegos en sus casas. Fue un momento en donde hubo escucha entre pares y donde el plano íntimo familiar apareció en el aula. La activación del cuerpo, la asimilación del movimiento con algo familiar, destrabó el silencio comunicacional que existe entre los adultos, tanto desde casa como desde la escuela. La tutora me ha señalado más de una vez que los padres prohíben a sus hijos contar lo que pasa en casa, como los padres tienden a ser ausentes en el espacio escuela, según lo que comentan los profesores de este establecimiento.
3. **Autocomposición micro:** Espejos. Objetivo: jugar con roles activo/receptivo en la composición conjunta, fomentar la mutua escucha. Observaciones: El juego en pareja funciona. Se conectan con el cuerpo que tienen al frente, toman decisiones juntos, cambian de roles de quien guía, quien recibe y la mayoría prescinde del habla, empiezan a aparecer cuerpos expresivos que conducen a nuevos lugares. Lo que no funciona es decirles a ellos que se formen de parejas pues empiezan los rechazos, exclusiones y se abren heridas. Ahora los emparejo yo. Lo que más me impresiona de estas dinámicas emparejadas es cómo aparecen los cuerpos de estudiantes que desaparecen dentro del grupo. Hay niños y niñas que logran una conexión y concentración muy bella de observar.

4. **Composición dirigida:** Cuerpo común. Objetivo: componer con el cuerpo desde lo singular hacia lo plural. Observaciones: En la composición colectiva, cada cuerpo va componiendo con el otro pero sin hacer acuerdos verbales sino sólo resolviendo desde la observación y aceptación de lo que otro cuerpo ha propuesto. Se requiere observar y sumarse en relación con otro. Hoy armamos un cuerpo humano entre todos. No faltan los directores dentro de la composición que le dicen a los otros cómo tienen que ponerse. Lo ideal es llegar al momento en donde nadie habla y se puede conformar una figura que luego respira, tose, estornuda, se enciende, se apaga, etc. Lo potente no es lo representacional que logran estos cuerpos en común, sino la pertenencia a un todo desde adentro (todos conforman un cuerpo íntegro). Un día en el gimnasio lo hicimos no con el cuerpo sino con los múltiples objetos que allí habitan (en mi afán de incluir esas agencias no humanas que atraen a los estudiantes cada vez que trabajamos en el gimnasio). Hicieron un puente común con colchonetas de psicofísico. Comenzaron todos por separado hasta que fueron uniéndose sus rutas. Algo pasa cuando se logra la elaboración conjunta, el grupo logra una unidad simbólica y quienes no estaban participando comienzan a hacerse parte.

3. Cartografías del cuerpo

Con el interés de ampliar mi propia práctica y también precavida de que mediar y observar con 23 humanos en el aula se vuelve incompleto, desenfocado y efímero, decidí trabajar con cartografías del cuerpo. Este método se enmarca en las artes visuales, sirviendo de enunciación personal y de medio reflexivo que documenta en torno a la experiencia del cuerpo. Me demoré en elaborar el concepto de estas cartografías. Yo no soy artista visual y no quería partir de la base: dibújense ustedes mismos. Tampoco quería hacer cuerpos tipo genéricos sino apuntar a la diversidad del aula y particularidad de cada uno. Quería que hubiese una identificación con el propio cuerpo a partir de la cartografía. Derivé en un procedimiento multimodal, partí haciéndoles fotos a ver si alguna idea surgía. Con las fotos en mi pantalla, tomé la decisión de trabajar con sus siluetas, intentando vaciar sus cuerpos para que ellos llenen/completen/narren sus corporeidades a partir de ciertas preguntas. Intervinieron dos cartografías: una de su cuerpo y otra del perfil de su rostro.



Figura 1. Siluetas vacías basadas en fotografías donde los estudiantes posaron libremente.

Para presentarles las siluetas, dispuse las hojas en mesas en el pasillo fuera de su aula y les digo que las observen y me digan qué ven. Se reconocieron a ellos y a otros. Con la cartografía del cuerpo les pedí que pensarán en cinco a diez partes de su cuerpo que los habilitan a hacer algo significativo para ellos. Luego de elegir e indicar en sus mapas esas partes, les pedí que escribieran qué es lo que pueden hacer esas partes de su cuerpo. Acá se evidenció la noción funcional del cuerpo: ojos para poder ver, manos para poder agarrar. ¿Ver qué? ¿Agarrar qué? Les pregunté uno a uno y comenzó a aparecer la subjetividad: mis manos para poder rezar, mi boca para poder hablar de mi país, mis brazos para defenderme, mi nariz para oler la cocina de mi madre, mis

piernas para poder chutear, saltar, agacharme, caminar, correr, bailar, etc. Una vez terminada la escritura les dije que se colorearan como quisieran. La primera tendencia fue a la representación realista hasta que un niño preguntó si se podía hacer el cabello más largo y otra vestimenta. Desde esa pregunta, comenzaron las creaciones performativas de ellos mismos que generaron en su tutora sorpresas, “él se ha puesto con barba, igual que su padre y que los hombres de su cultura (...) varios con tatuajes en la cara lo que me hace pensar en referentes que me preocupan y que no quiero pensar de dónde los sacan”. Lo que ponen en sus siluetas es información que está para que la abordemos en el proceso educativo. Dime qué traes y exploremos en qué se transforma. En este sentido, la orientación metodológica quiere que la investigación no sólo registre sino que performe también, desde la palabra, la performance, lo visual, lo relacional, desde lo multimodal. El diálogo no acaba con el objeto artístico, sino recién comienza.



Figura 2. Siluetas de cuerpo de estudiantes intervenidas por ellos mismos.

Repetí este procedimiento cartográfico con los perfiles de sus rostros y trabajamos con la imagen de la cabeza donde está el cerebro. Quise experimentar con esta separación cartesiana, contradictoria en mi ontología, pero familiar en términos ilustrativos. En el aula les hice una meditación previa donde intentaran tener su mente en blanco y cada pensamiento o imagen que les apareciera la identificaran. Luego, la pregunta detonante: ¿En qué piensas? Hubo resistencias a esta pregunta que no comprendían. ¿Cómo? ¿Si no siempre estamos pensando? ¡Sí, a veces pensamos! O nunca. ¿Es en todo lo que pensamos? ¿Cómo pensar? ¿Cómo sé en qué pienso? No se puede saber. Pedí ayuda a la tutora, ella me sugiere que les pregunte sus gustos. Yo no quiero abordar la pregunta desde los gustos. Dibujé mi cabeza y mi cerebro en la pizarra y comencé a ejemplificar intentando ser ambigua para no condicionarlos demasiado. Poco a poco fueron ellos dando ejemplos y yo fui aceptándolos. Comenzaron a rellenar las siluetas de sus cerebros y se abrió un canal a sus mundos subjetivos. De pronto en la sala varios comenzaron a llorar, les venían recuerdos y dolores, se generó un ambiente de intimidad con el ejercicio, quizás terapéutico al tener un tiempo y espacio dentro de la escuela para compartir sus mundos internos.

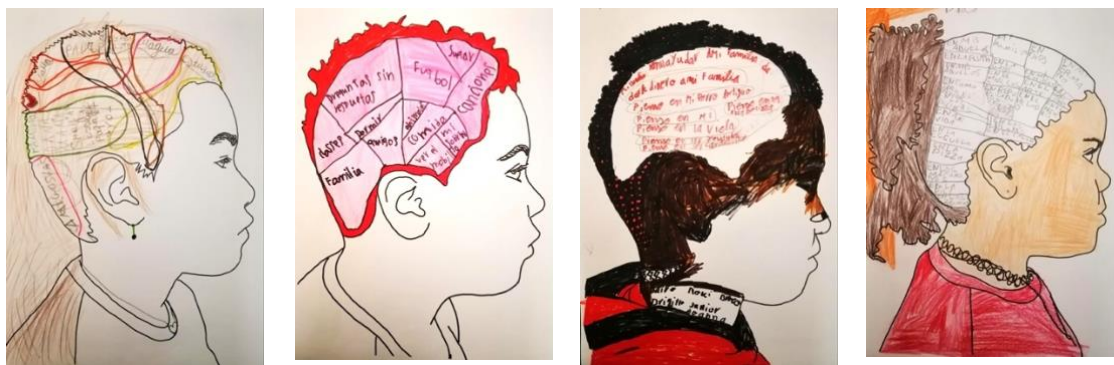




Figura 3. Siluetas de rostros de perfil de los estudiantes e intervenidas por ellos mismos.

Escribo extractos de distintas cartografías:

“Pienso en aire, multiplicaciones, darle dinero a mi familia, pienso en mi vida, país Bolivia, mi madre, mi padre, mis gafas, yo, pienso en ser youtuber, pienso en mi perro antiguo, casa, dibujar, escuela, hamburguesa, qué me va a cocinar mi madre, en mi familia toda, estar feliz, ver el móvil, estar triste, en la excursión, croissant, ser sirena, en los árboles, en mi cama y en mi play, en la fruta, secretos, exámenes, mis profesora favorita, Ecuador, casal, preguntas sin respuestas, empanada, mis primas, magia, estudios, pienso en decidir, en Dios, en mis amigas, en fútbol...”

Ambas cartografías contribuyeron, colaboraron y atravesaron mi-nuestras búsquedas. No analizo las cartografías pero es curioso cómo organizan los trazados y secciones de su cerebro, y cómo sus biografías y presentes vitales jerarquizan y componen. La promoción del conocimiento humano es posible por medio de la adquisición e utilización de distintas formas de representación: lo discursivo y no discursivo, lo digital y análogo, el objeto y el sujeto, mi cuerpo y el tuyo, y todo lo que orbita y acontece en sus entremedios (Espinosa y Onsès, 2022). Desde mi comprensión de una pedagogía performativa, me interesa que una práctica artística no acabe allí, sino que es un material que sigue en movimiento. Se conforma como archivo procesual que a partir de este material se genera otro y otro. Faltó tiempo para tomar estas dos cartografías y pasarlas a una exploración corporeizada. No obstante, logré relacionarlas a través de lo común realizando un vídeo con sus cartografías combinadas con filtros de la aplicación y un audio grabado de una conversación que tuvimos un día tras una sesión muy intensa donde hubo mucho desborde corporal y violencia entre pares. Monté un material que intenta ser una cápsula que retrata algo, un archivo subjetivo o una creación artística que compartiré con ellos en una próxima sesión, disponible en el siguiente enlace: <https://drive.google.com/file/d/1hs6ps6KrnYn0Tq62ayybqYhr9EGyF0bW/view?usp=sharing>

Lo que ocurre con los relatos de este vídeo, se relacionan con lo acontecido con la tercera cartografía que trabajé con el grupo donde el cuerpo es relacionado con lo conductual, relación que me parece problemática. La tercera cartografía retrata a todos los cuerpos registrados en la primera cartografía. Los organicé según como yo observo sus agrupaciones entre pares a fines; esto lo notó la profesora.

El día que trabajamos con la última cartografía, decidí comenzar proyectando el vídeo donde el grupo reflexiona de sus corporeidades “salvajes”, “descontrolados”, “de no hacer caso”, “de mucho correr”, “muy peligrosos”, “muy desviados”. No comentamos por el tiempo breve que disponíamos y transicionamos a la cartografía con la pregunta: ¿Qué ha pasado en nuestros cuerpos durante las sesiones con Gabi [artista-mediadora-investigadora]? La pregunta tenía un nivel de abstracción intencionado pero cuyo giro fue devastador frente a mis intenciones. Costó asimilar la pregunta. Poco a poco, confundidos y volátiles ante la pregunta, con ganas de colorearse y comer helados, tuve que ir haciendo más preguntas sobre la pregunta y fueron apareciendo respuestas. Algunos escribieron en torno a sus sensaciones “me sentí bien porque me dio más energía”, “hacíamos cosas muy chulas pero algunas me hacían sentir tímida”, “mi cuerpo se sintió libre”; a la posibilidad corporal con la que se encontraron “mi cuerpo para caminar y para mover los brazos y la cadera y me duelen las piernas”, “mi cuerpo descubrió todo para aprender”; a sensaciones abstractas en torno a sus corporeidad “bien porque pude ser un terremoto y destruir”; otros hablaron de sí en referencia a los otros “mis compañeros han cuidado mi cuerpo pero algunos no”, otros se refirieron a su insatisfacción frente al comportamiento de otros o de sí mismo “me sentí triste algunas veces porque el K. se peleaba con el O. y con el F.”; “causo muchos problemas y soy muy problemático y a veces felices [feliz]”.



Figura 4. Última cartografía que incluye totalidad de las siluetas vacías de los y las estudiantes.

De pronto, sin darme cuenta, algún estudiante comenzó a categorizar en verde, amarillo y rojo a los cuerpos de la cartografía, como señalando los que estuvieron bien, los más o menos y los mal. Esto lo fueron copiando otros. Y K., uno de los niños que aviva la tensión y conflictos con otros, empezó a percibir que muchos de sus compañeros lo estaban catalogando como generador de problemas. K., tiene una personalidad dominante sobre el grupo de compañeros más intensos, conmigo siempre fue distante y a ratos era el único que me demostraba aburrimiento, comenzó a sentirse mal al punto que terminó fuera del aula llorando y tratándose mal a sí mismo “yo soy el peor, soy lo peor, todos me señalaron como el pesado, yo no debería estar aquí”, etc.

La tercera cartografía tuvo una performatividad que se escapó de mis manos pues jamás quise que funcionara como un semáforo conductual en un grupo donde el conflicto dominaba. ¿Fue el vídeo el que condicionó la cartografía desde lo conductual? ¿Fue la pregunta abstracta? ¿El curso es consciente de sus dinámicas socio-afectivas? ¿Los juegos corporeizados facilitan la aparición de lo socio-afectivo? ¿Este fenómeno de clasificación conductual entre pares es algo aprendido desde la voz del adulto? ¿Lo que sucedió es beneficioso para el grupo o es dañino?

Son preguntas que quedan sin respuestas y una temporalidad acotada de mi parte que no me permite seguir abordándolo como corresponde. Espero la tutora haya usado la oportunidad.

4. Algunas reflexiones en torno a una pedagogía performativa que colabora con el giro social de las artes en la escuela

Aparecer el cuerpo, desde métodos artísticos de una pedagogía performativa, pone el énfasis no en los dibujos como objetos, o en los juegos como juegos, sino en los eventos que crean significados a partir del método. “Necesitamos enfoques para la investigación y, añadimos, para la enseñanza, que exploten el poder de la ‘vaguedad’ para ‘llegar’ a lo que de otro modo parecería irrecuperable” (Barone y Eisner, 2012, p. 4). Es un ejercicio en devenir que requiere tiempo y un compromiso ético que adopta responsabilidad sobre los significados que se producen y reproducen entre las personas que conviven en la escuela. No puedo ni quiero abordar la educación social (Fernández-Martorell, 2020) desde lo psicológico, lo sociológico o lo netamente educativo. Mi lengua para preguntar, investigar y responder con una verdad subjetiva y situada, entre miles posibles, es a través del arte y las pedagogías performativas (que considero como pedagogía crítica), ya que asumen en su acción una intencionalidad transformadora, emancipadora y sensible. Hacer aparecer y abordar todo lo que el cuerpo trae, porta y transmite, es una oportunidad para hacer de la escuela ese proyecto educativo que declara el Consorcio de Educación de Cataluña.

Aunque mi labor en aquella escuela es periférica e inestable para comprometer cualquier tipo de mediación corporeizada que colabore con un cambio profundo; para mi modo de entender la trama social, las relaciones de estos niños y niñas son una respuesta mimética a sus historias personales, sociales y ambientales, de los entornos donde son cuidadas o descuidadas sus infancias. La escuela responsabiliza a las familias; yo responsabilizo a una intersección de complejidades propias de nuestras sociedades occidentales contemporáneas. Como lo plantea Concha Fernández Martorell “los problemas que se desencadenan en la escuela están estrechamente ligados al medio” (2020, p. 101).

Los métodos artísticos empleados en esta investigación dejan en manifiesto que el cuerpo con toda su complejidad es un territorio que no le pertenece a la norma, tiene resistencias y performatividad propia que no está bajo nuestro exclusivo control. Ser cómplices a la superstición moderna de que poseemos cierto control sobre el cuerpo de los estudiantes obstaculiza cualquier posibilidad de mejora en las relaciones que establecemos en contextos educativos. Detengámonos a revisar nuestros lugares de privilegio cuestionando las estructuras que replican la incompreensión de que la crisis no es ese niño-cuerpo conflictivo sino que esa conducta es expresión de una crisis social, política, ética, estética y ambiental. Hagamos que la educación formal y pública acoja esta crisis y la aborde pedagógica, social y creativamente. Las pedagogías performativas y la aparición del cuerpo a través de métodos artísticos, son motores (im)posibles para transformar nuestras relaciones en contextos educativos. Aunque estos temas no aparezcan en las propuestas pedagógicas ni en las políticas educativas recientes (Fernández-Martorell, 2020), esta omisión es una oportunidad y un riesgo que pocos quieren asumir tanto desde las pedagogías como desde la investigación. Insertarse como investigadores, artistas y profesores dispuestos y deseosos de enfrentar el espacio de aula formal desde la complejidad caótica, nunca estática, siempre inestable y plural que portan los cuerpos es, a fin de cuentas, un acto político.

5. Referencias

Ahmed, S. y Stacey, J. (2001). *Thinking through skin*. Routledge.

Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Arts-Based Research*. Sage.

Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.

- Cannobbio, C., López, D., Castillo, D., Riveros, T. (2022). *Movimiento sensible. Aproximaciones somáticas para la formación actoral*. Editorial Puntágeles.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Espinosa, G., y Onsès-Segarra, J. (2022). La Investigación Basada en las Artes como espacio de aprendizaje rizomático. Reflexiones situadas a partir de la postal/collage. *Educación artística: revista de investigación* (EARI), 13, 51-64. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.13.24182>
- Fernández-Martorell, C. (2020). Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas. En P. Martínez (Ed.), *Pedagogías y Emancipación* (pp. 99-127). Arcàdia y MACBA
- flores, v. (2020). Activaciones poéticas de la disidencia. Un hiato pedagógico para criar una lengua emancipatoria. En P. Martínez (ed.) *Pedagogías y Emancipación* (pp. 77-98). Arcàdia y MACBA
- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de Pedagogía Teatral*. Editorial Los Andes
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós
- Gore, J. M. (2021). The Quest for Better Teaching. *Oxford Review of Education*, 47(1), 44-60. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842182>
- Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Indiana University Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción de la teoría del actor red*. Manantial
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Paidós
- Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Paidós
- Mérida, R. (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard
- Phelan P. (1993). *The Politics of Performance*. Routledge.
- Domènech i Francesc, J. (Comisario) (2021). *Portes obertes a l'escola pública* [Catálogo de exposición]. Generalitat de Catalunya y Sàpiens.
- Taylor, D. (2015). *Performance*. Asunto Impreso.
- Vidiella, J. (2010). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En G. Aparecido, L. Pena y W. Oliveira (Eds.), *Corporeidad e educação: Tecendo sentidos* (pp. 175-202). Cultura Acadêmica.

Aula vital y encarnada. Las prácticas artísticas experienciales como formas de (re)pensar y (co)crear la arquitectura del discurso educativo

Montserrat Aránega

Universitat de Barcelona

Resumen

En este ensayo, indagamos cómo las prácticas artísticas experienciales pueden actuar como motores de transformación e innovación educativa. Inspiradas en el giro social y teatral en las ciencias sociales (Bishop, 2006; Vidiella, 2019), reconocemos el potencial de dichas prácticas para generar nuevas relaciones y significados en el entorno educativo. De esta manera, exploramos cómo las implicaciones de las prácticas artísticas experienciales en el contexto educativo –como la performance, la danza o los talleres somáticos– no se limitan a un recurso comunicativo-expresivo, sino que generan dinámicas de escenificación que permiten reflexionar sobre el lugar de los otros y la toma de conciencia de los distintos roles que se dan en las interacciones en estos entornos formativos. Es interesante observar cómo se problematiza al mismo tiempo el dispositivo tradicional occidental del aula, basado principalmente en un enfoque jerárquico, enciclopédico y androcéntrico. A través de la reflexión acerca de una vivencia educativa experienciada en primera persona, indagaremos sobre la materialidad y la corporeidad en la experiencia educativa, enfatizando cómo las prácticas artísticas experienciales co-constituyen en comunidad el mundo que (re)representan y contribuyen a (re)imaginar nuevos modos de ser y estar en el aula. Siguiendo esta línea, se fomenta un intercambio formativo encarnado basado en la indagación de la experiencia de saber, y se apuesta por un aula habitada por sujetos políticos que intercalen el rol de docente-alumne. El aula deviene así un espacio vital y encarnado donde los afectos y las relaciones son centrales, desencadenando procesos de subjetivación y empoderamiento.

Palabras clave

Entornos educativos formales, performance, somatecnias, materialidades

1. Introducción

Quisiera iniciar este ensayo recuperando la introducción del libro *Ser o no ser un cuerpo* (2017) del filósofo contemporáneo Santiago Alba Rico, en el que el autor se dispone a encontrar su cuerpo en su cocina. Lo haré intercambiando los espacios. *Si buscamos el cuerpo dentro del aula, ¿dónde lo encontramos? ¿En qué esquina? O para plantearlo en forma de adivinanza: ¿cuál es la distancia máxima entre dos puntos en el interior de una clase? De entrada, parece una pregunta absurda o, al menos, extravagante, pero quizás sirva para presentar el propósito y las fronteras de este ensayo mediante un testimonio personal. Cuando me pongo a buscarme por el aula, ¿dónde me encuentro?*

La mayor parte del tiempo lo paso delante del ordenador, sentada con las piernas cruzadas y la espalda en zigzag atornillada en el asiento. El cuerpo se me remueve en todas las direcciones, desbordando a veces mi pupitre-silla. Es entonces cuando una mano fantasmal me arrastra lejos de allí, y puedo observar desde arriba esa gran caja rectangular en la que nuestras cuerpos se distribuyen en el espacio respondiendo a una estructura de poder invisible (Acaso, 2018), desplegada tanto arquitectónica como discursivamente. Mis compañeros y yo ocupamos más de la mitad de la clase, cada una en su cuadrilátero de madera diseñado solo para diestras.

Dispuestas en forma de U, una tarima delimita nuestro espacio para dar comienzo a otro, el del profesorado. Alzado a unos quince centímetros por encima de nuestros pupitres-sillas, su mesa es de mayor tamaño que las nuestras y su silla, tapizada y acolchada. Detrás, una gran pantalla blanca que responde a los inputs del ordenador de sobremesa, cuya clave del software es competencia única del docente. Mientras tanto, me dedico a tomar apuntes con esta prótesis extendida con conexión a internet, me solidarizo con los desahucios de las vecinas del barrio y avanzo en la redacción de este ensayo. Esta receta del espacio educativo (Bourdieu, 1979), cuya disposición del mobiliario es igual en todas las aulas del edificio, pretende, de acuerdo con Martínez-Vérez, Albar-Mansoa y Pallarés-Piquer (2022), “objetivar lo subjetivo, la forma de enseñar, de forma que el educando aprenda y reproduzca automáticamente su rol en el aula” (p. 7).

Por otra parte, la organización del tiempo es un horizonte semipastoso en el que todo lo que ocurre tiene lugar fuera de mi cuerpo. Nada de lo que ocurre me pasa a mí en el lugar donde está mi cuerpo o en relación con él. No son nuestras cuerpas las que miden las distancias, calibran la duración y ordenan los acontecimientos: el cuerpo es desplazado por el discurso educativo como eje de la experiencia (Pateti, 2007). Es por ello por lo que el aula en la que me encuentro, a pesar de estar ocupada por estudiantes y docentes, se encuentra inhabitada: mi cuerpo y sus alrededores –la mesa, el ordenador, mis compañeros– son un residuo inerte y un obstáculo en la experiencia educativa. A veces, por eso mismo, me impongo volver al cuerpo. Cuando quiero volver a él, ¿adónde voy?

La hipótesis que baraja este estudio es que a través de prácticas artísticas experienciales –como la performance, la danza o los talleres somáticos– basadas en la kinésica y en procesos materiales y encarnados de producción de conocimiento, podemos (re)pensar y (co)crear la arquitectura del discurso educativo como un proceso relacional de coemergencia constante, desde el cual problematizar la lógica del dispositivo tradicional occidental del aula, basado principalmente en un enfoque y un currículum jerárquico, enciclopédico, androcéntrico, colonialista, patriarcal y homófobo (Vidiella, 2017).

Desde este punto de partida, el objetivo de este ensayo es mostrar cómo dichas prácticas pueden ser una vía de experimentación hacia nuevas relaciones y significados en el entorno educativo, actuando como motores de transformación social e innovación educativa. En este sentido, Rincón Cabal señala el reto y la urgencia de pensar el aula, la creación de esta, como:

un esfuerzo mancomunado, una labor diaria, es una construcción que requiere pilares fuertes, que necesita el compromiso de los arquitectos de la educación [...], la labor diaria de pensar y de pensar-se en el aula, en lo que ésta significa para la educación, para la vida, para sujetos en formación diaria, para habitantes de un planeta, de un aula-planeta que, como el mundo y su propio apocalipsis, en ocasiones parece salirse de su propia órbita. (2015, pp. 262-263)

Esta perspectiva nos puede ofrecer aportaciones tanto éticas, estéticas y teóricas que permitan acercarnos a una aprehensión más encarnada, material y afectiva de la experiencia educativa. Otro objetivo importante, es entender la práctica artística desde lo experiencial a partir de la agencia psicofísica, y de la apropiación y mutación de la práctica por parte de toda persona. El aula existe porque se experimenta, se comparte, se introyecta, se cambia y se vuelve a poner en circulación. De esta manera, exploramos como estas prácticas no se limitan a un recurso comunicativo-expresivo, sino que generan dinámicas de escenificación (Rodríguez Simón, 2018) que permiten reflexionar sobre el lugar de los otros y la toma de conciencia de los distintos roles que se dan en las interacciones en entornos formativos.

A través de la reflexión acerca de una vivencia educativa experienciada en primera persona, llevada a cabo en la materia optativa *Pràctiques del Cos: Estudis de Performance* e impartida por la docente e investigadora Assumpta Bassas dentro del programa del grado en Bellas Artes en la Universidad de Barcelona, este ensayo indaga sobre la materialidad y la corporeidad en la experiencia educativa. Haciendo hincapié en los intercambios formativos encarnados basados

en la indagación de la experiencia del saber, este estudio apuesta así por un aula habitada por sujetos políticos que intercalen el rol de docente-alumno.

Una vez aclarada la hipótesis, los objetivos y la metodología, vamos a profundizar en las nociones que propongo para explorar el aula vital y encarnada en diálogo con las ideas que han ido entrelazándose en mi camino.

2. Revisión de la arquitectura del discurso educativo occidental

Antes de sumergirnos en los conceptos que fundamentan este ensayo, vamos a examinar brevemente la organización del dispositivo tradicional occidental del aula a través de la mirada de diferentes autoras y autores, cuya perspectiva crítica, además de deconstruir las estructuras que sientan las bases de dichos discursos, también identifica el contexto histórico en el que se enmarcan.

Así pues, desde un punto de vista decolonial, Rodríguez Varela sitúa las raíces de la aparición de los sistemas educativos en el siglo XVIII en los siglos predecesores, en los que la época colonial “sienta gran parte de las bases epistémicas y ónticas que se desarrollarán en los siglos venideros en diversas dimensiones de la vida social” (2018, p. 227). De esta forma, añade el autor, “a finales del siglo XV y durante los siglos XVI y XVII, se fundan las bases de la domesticación de la consciencia a partir de la disciplina y la violencia a ‘lo diferente’” (2018, p. 227). Es un contexto particular en el cual se enmarca no solamente un discurso educativo particular, sino también la institucionalización del conocimiento y las variables sociales y culturales que determinan las formas de interacción entre las personas, así como la tendencia al disciplinamiento de los cuerpos (Pateti, 2007). La actual arquitectura del sistema educativo aparece metodológicamente, entonces, de una serie de acontecimientos que tuvieron lugar en el siglo XVIII como la Revolución Industrial, la construcción de prisiones, el nacimiento de la burguesía, el modelo hospitalario-psiquiátrico y la idea de Estados-Nación (Martínez-Vérez, 2022; Foucault, 1975; Rodríguez Varela, 2018). En este sentido, el sistema educativo creado según el modelo de producción industrial es uno de los lugares por excelencia de la sociabilización y la pedagogización de los cuerpos, situando a las estudiantes como usuarias y a las docentes como proveedoras de un servicio (Garcés, 2020).

Siguiendo esta línea, el aula obedece al discurso de la modernidad que, además de determinar el modo correcto de educar y aprender, coloca a las docentes como representantes de una institución que, en palabras de Rincón Cabal, “ejerce el poder y es quien tiene la última palabra, es quien sabe, quien tiene la autoridad para generar, transmitir y hasta manipular el conocimiento” (2015, p. 261). Mientras tanto, las estudiantes, posicionadas en una relación unidireccional y jerárquica en la transmisión de contenidos teóricos, no juegan ningún papel en la configuración de la experiencia educativa. La organización estructurada del espacio educativo obedece, pues, a las funciones y posiciones que representan docentes y estudiantes. En este aspecto, Lekue (2014, p. 415) observa que “el entorno y sus cualidades estéticas jamás serán neutras”, sino que responden a una estructura de poder.

Para Acaso y Nuere (2005) esta objetivación del sistema escolar consigue que la comunidad educativa perciba el sistema como una realidad objetiva e invisible, cuyas leyes y organización pueden rechazarse o adaptarse, pero sin posibilidad de modificarlas o incidir en ellas. Aparentemente inmutable, esta arquitectura educativa no favorece la construcción de un conocimiento compartido sensible al entorno social (Ruiz, 2010), ni tampoco posibilita procesos de alteridad (Méndez e Iza, 2021) para entrar en contacto con otras realidades. Es por esta razón que Cabrera y De la Herrán (2015), describen el entorno educativo como un espacio incapaz de generar cambio social.

Por su parte, Freire (1970) describe los contextos educativos como marcos que favorecen el desarrollo de rutinas pedagógicas que pueden entenderse como rituales desde una dimensión

social. La repetición de estos rituales, ubican tanto a las estudiantes como a las docentes en “el lugar de la no pregunta, del ‘hacer’ cotidiano por sobre la reflexión de las prácticas formativas” (Rodríguez Simón, 2018, p. 164). Son estas rutinas las que nos impiden mirar y ponernos en el lugar de la “otra” en los procesos de aprendizaje y hacer visibles las estructuras y dinámicas de poder que rigen el aula.

No obstante, a partir de los años 60 y 70, la arquitectura del discurso educativo empezó a tambalearse y, coincidiendo con Vidiella (2017, p. 1), “el conocimiento decimonónico basado en las certezas unívocas, universales y ahistóricas entró en crisis. Movimientos minoritarios en torno a la diversidad de género, clase social, etnia, religión... hicieron saltar las disciplinas tradicionales”. En este momento de hibridaciones y desbordamientos del conocimiento y del dispositivo educativo, se desencadenaron tres giros: el giro lingüístico, el giro visual y el giro teatral. Este estudio se focaliza en este último, al reivindicar el rol olvidado del cuerpo y poniendo en escena la importancia de las prácticas de corporización (Vidiella, 2017), la política de los afectos (Ahmed, 2004) y los nuevos materialismos (Braidotti 2001), para comprender las actuales formas de relación y de configuración identitaria, favoreciendo al mismo tiempo procesos materiales y encarnados en la producción de conocimiento. La tesis de Regueira Pons nos recuerda también el regreso al cuerpo que estamos viviendo en la contemporaneidad, de la mano con el regreso “a las materialidades, al entendernos más allá y desde, sin remedio alguno, nuestra centralidad como animales discursivos, como humanxos” (2020, p. 15). A principios de los años 90, otro giro tuvo lugar en el campo de las ciencias sociales, al que Bishop hace referencia como “el giro social de las artes” (Bishop, 2006), con el que las prácticas y medios artísticos se convierten en el propio proceso que activa y despliega contextos en los que fomentar el intercambio de conocimientos situados (Helguera, 2011). Así pues, los médiums artísticos van más allá de la lógica de producción del objeto artístico para articular nuevas formas de relación, de encuentro o significados (O’Donoghue, 2015).

Ante estas perspectivas, este ensayo, una vez examinadas las aproximaciones teóricas desde las cuales se sitúa, presenta una propuesta de la incidencia de prácticas artísticas experienciales en entornos educativos formales, que tuvo lugar en la Facultad de Bellas Artes de Barcelona.

3. Cuerpo, experiencia y performatividad en entornos educativos formales

En esta segunda parte, entrelazo extractos del diario realizado de la asignatura *Pràctiques del Cos: Estudis de Performance* (2018-2019) junto con aportaciones teóricas que ayuden a esclarecer los conceptos defendidos en este estudio. Se trata de una experiencia educativa que da cuenta de las implicaciones de las prácticas artísticas experienciales en los procesos de subjetivación y empoderamiento dentro del contexto educativo tradicional.

Antes de compartir esta vivencia formativa, encuentro pertinente definir los tres pilares de ésta: el cuerpo, la performatividad y la experiencia en la práctica artística.

El cuerpo, en este ensayo, lejos de reproducir la lógica de la dualidad cartesiana de alma/cuerpo, se aproxima al punto de vista fenomenológico merleaupontiano: el cuerpo, en su carácter constitutivo de la existencia y de la experiencia del mundo, es el que nos permite percibir la realidad y acceder a éste a través de las sensaciones producidas por los sentidos de nuestra constitución corporal (1945, p. 161). Por eso es imposible separar el cuerpo de la existencia humana y de lo que experimentamos del mundo, porque es el vehículo principal de nuestra interacción con lo humano y lo no-humano. Las aportaciones de Merleau-Ponty allanan el camino para una migración hacia el *cuerpo-sujeto*, es decir, el cuerpo como objeto intencional. La filósofa Michela Marzano describe este nuevo cuerpo de la siguiente manera: “El cuerpo ya no es un objeto caracterizado por su extensión: da testimonio de una finalidad y manifiesta una interioridad porque hace aparecer un mundo”. En esta nueva posibilidad de relacionarse con el cuerpo, el alma pierde su importancia. El pensamiento merleaupontiano deja de lado el alma, que existe “por intermediación del cuerpo” (2015, p. 48), y aborda el *ser-en-el-mundo* desde una

relación de complicidad. La dualidad cuerpo-alma se deconstruye bajo un nuevo significado, el del cuerpo vivido. Es decir, el “cuerpo vivo que siente, percibe y precede a todo conocimiento” (Marzano, 2015, p. 48). Además, Merleau-Ponty reúne cuerpo y alma bajo la tutela de una conciencia encarnada que constituye, en contacto con el mundo, el centro de la producción de sentido y del conocimiento humano (2013, p. 218). Continuando con esta línea de pensamiento, este estudio adopta como definición de cuerpo, junto con la de Merleau-Ponty, la de la investigadora Regueira Pons, inspirada en las ideas de en Haraway (1991) y Malabou (2004), quién lo define como “un ente onto-epistémico vivencial situado” (2020, p. 6). Esto significa que el cuerpo es un terreno afectivo inmanente de experimentación psicofísica, apuntando así, a la “radical interconexión de nuestra subjetividad como cuerpo-mundo, como cuerpos coemergentes con la biosfera en un sentido político, tanto individual como colectivo” (Regueira Pons, 2020, p. 6).

Este posicionamiento entra en concordancia con la noción de performatividad trabajada aquí. Si bien el término “performatividad” es una quimera etimológica polisémica que puede significar ejecución, realización, desempeño, actuación, así como también jugada, escenificación, trama, crisis, cisma y reintegración (Turner, 2013; Szurmuk y McKee, 2009), este ensayo abraza la idea de performatividad propuesta por Paolo Virno (2015), atendiendo a la dimensión carnal de lo performativo tanto inter como transindividual. Esto nos ayuda a explorar las complejas relaciones entre humanos y más-que-humanos en el discurso educativo, fomentando una identidad humana redescubierta, encarnada y situada.

Respecto a la noción de prácticas artísticas experienciales, recuperamos de nuevo la tesis de Regueira Pons, quién las define como aquellas que son realizadas “con el/a/x experimentadorx, de tal modo que es la experiencia la que está siendo el proceso ético-estético-clínico, una experiencia focalizada en la subjetividad como yo-mundo en emergencia”. (2020, p. 2012). Es encarnando la experiencia donde se evidencian las manifestaciones de lo vivo, reconociendo el aparato onto-epistémico psicofísico humano en continua relación con lo humano y lo más-que-humano (Haraway, 1991).

4. (Re)pensar y (co)crear la arquitectura del discurso educativo desde, con y a través de prácticas artísticas experienciales

18 de noviembre de 2018, edificio Florensa.

Ayer tuve la oportunidad de experimentar el ritual de sanación a través de la danza de Ana Halprin. Mis compañeros y yo salimos al jardín, para abrazar la rugosidad húmeda de los árboles y escuchar el frío pasar entre las hojas. Luego volvimos al aula, recortamos una hoja de papel a nuestra medida y empezamos a dibujar y a bailar. Fue en este habitar mi cuerpo y el de los otros que pude encontrarla: la depresión. Le di forma, significado y nombre. Volví a mi cuerpo dibujándolo, sin verlo, pero sintiéndolo.

Así empieza el diario de la sesión de aquel día. Nuestra profesora, Asumpta Bassas, nos propuso realizar un ritual de Anna Halprin descrito en su libro *Dance as Healing Art: Returning to Health with Movement & Imagery* (2000). Sentados rígidamente en aquella aula ocupando cada uno su pupitre-silla, con la tarima y la gran pantalla blanca como horizonte, aquello nos cogió desprevenidos. Dudamos varios segundos antes de levantarnos, atravesar la clase hasta abandonarla y llegar al exterior. La dimensión espacial del aula se desbordó para convertirse en jardín, frío de invierno y ruido de coches. Asumpta nos guió hasta un árbol y empezó a abrazarlo. Yo estaba atónita. ¿Dónde estaba la docente que desde su silla acolchada nos leía el Power Point que nosotres nos apresurábamos a copiar? Compartíamos la misma horizontalidad del suelo y la arquitectura de la clase se había disuelto con otro mundo, uno en el que desplegar nuestra dimensión corpo-afectiva que, en lugar de estar aislada y desapegada, estaba encuerpando ese habitar la experiencia de aprender de otra manera. Junto con el aula, se diluyeron también las diferencias entre ella y nosotres: todas a la vez, tocando ese árbol de

superficie húmeda, descubrí que los procedimientos de aula, concebidos como dados e inmutables (Martínez-Vérez et. al., 2017), podían devenir otra cosa, y que lo podíamos hacer juntas. La pasividad que solíamos engendrar acomodadas en nuestras sillas (Alvárez Ramos y Yllera Ramos, 2017) se transformó en una agencia creadora, formando parte activa de lo que estaba sucediendo. Traspasamos las barreras disciplinarias del ritual diario de estar en un aula, distinguiendo con claridad la arquitectura física de ese escenario e identificando los estereotipos respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, visibilizando al mismo tiempo el rol estereotipado de los alumnos y los docentes. Allí, todo lo que ocurre en esa caja cuadrangular es sumamente predecible y seguro: aquí, en cambio, el aula deviene un espacio vital y encarnando que conecta los cuerpos y las materialidades en el espacio dando lugar a una sensación colectiva de diferencia y situación múltiple.

Acto seguido, volvimos al aula para proseguir con el ritual. Escribo: *nos damos una mano para cortar y enganchar los papeles a la pared. Parecemos una pequeña familia. Ojalá la asignatura fuese anual para que no se esfumara en tres ridículos meses.* Mediante una práctica artística experiencial y colectiva, que entrelazaba performance, danza y somatismo, estábamos continuamente re-pensando y co-creando la arquitectura del discurso educativo juntas, transformando nuestro propio pensar-hacer en el aula e iniciando un proceso de reconfiguración de la práctica pedagógica para crear nuevos devenires experienciales en la clase y en torno a ella. Nuestro imaginario dentro-fuera del aula se había desbordado y lo que estábamos activando era un proceso relacional de cocreación emergente, siendo, creando y encarnando la experiencia educativa, conscientes de nuestra “porosidad afectiva, simbólica e intradependiente” (Beatriz Regueira, 2020, p. 212). Después de dibujar nuestro cuerpo, tocaba bailar el dibujo de los otros. Estábamos viviendo un acto de empoderamiento psicofísico, intra-accionando el ser y estar (Barad, 2007) en el aula desde el cuerpo y la materialidad, indagando en la relación y en la performatividad plástica del movimiento.

19 de noviembre de 2018, edificio Florensa

Entro en la clase a hurtadillas agradeciendo que aún no haya comenzado el ejercicio. Tres palabras, dice Assumpta. Físico, emoción y relación. Contemplo el rostro perplejo de Alicia. Parecen unos conceptos tan abstractos, pero en un santiamén nos serán familiares. Calentamiento. Deambulamos por la clase estableciendo contacto con la mirada de los demás compañeros. Hacemos un nudo con los filamentos que se han creado, y lo desatamos. Parte de mí, con muchos menos juicios e ideas preconcebidas, crece exponencialmente. Tengo la impresión de que sucede lo mismo en la mente de los compañeros.

Al día siguiente, retomamos el ritual y Assumpta nos compartió el tercer y último paso. Teníamos que situarnos delante de nuestros dibujos y escribir tres palabras que respondiesen a “físico”, “emoción” y “relación”. Sentí una corriente eléctrica subir por mi columna vertebral. Era una invitación a abandonar la centralidad de nuestras mentes, a deshabitar nuestras subjetividades para concebirnos equiparables a los lápices que sostenían nuestras manos, o a los murmullos que circulaban por el espacio, para abrazar la incertidumbre y la sorpresa. *Físico: frágil, inestable, fluida; Emoción: siniestra, rabia, rechazo; Relación: corteza, ola, tormenta.* Bailar estas palabras junto con mis compañeros fue un salto al vacío que hoy entiendo como una mutación orgánico-afectiva producida por ese fenómeno corporizado que estábamos pensando y construyendo juntas. *Hoy me siento como una tormenta, siniestra y frágil, susurro. Los latidos del corazón retumban frenéticamente en el esqueleto. Mi cuerpo está encerrado, bloqueado, y no quiere reaccionar a los impulsos que le están empujando a moverse. No sé qué hacer. Se me arquea la espalda y se me clavan los dedos entre las costillas. Las piernas siguen enterradas en el suelo.*

...SINIESTRA

Se abre la dentadura y por el espacio vacío exhalo débilmente una corriente de sensaciones inciertas que se aferran a la garganta

... FRÀGIL

La masa corporal vuelve para atrás. Quiere refugiarse adentro, replegarse sobre sí misma y reducirse a nada. Quiero gritar, morder, golpear algo.

... TORMENTA

Temblorosa, una pierna avanza a ciegas. Mi cuerpo se tropieza con un abrazo cálido. No cesan las convulsiones, ni la respiración intermitente. Estoy muy lejos de allí, perdida en las lagunas de mi memoria. Entonces, unas manos me envuelven y unos brazos me dan este calor que tanto deseo. Te queremos, me dicen. Abro los ojos. Os quiero, les digo. Sonrío. Por primera vez, en mucho tiempo, descubro que puedo ser querida.

En esta experiencia, se trató de sabernos yo-mundo en un plural aglutinante, “conscientes tanto de la esfera del sujeto, [...] como de la esfera de la potencia vital” (Regueira-Pons, 2020, p. 19). Un contexto vital y orgánico en el que hubo posibilidad de transmutación, de que el pensamiento se convierta en carne y la materia en conocimiento. Este desplazamiento se dio, principalmente, desde la posibilidad de movimiento y de vinculación con los cuerpos y las materialidades desde los afectos y las relaciones. Lo que Assumpta nos ofreció, fue la oportunidad de una recorporización transformadora del binomio estudiante-docente que supiese habitar el devenir del hacer educativo desde la propia experiencia, los afectos y los cuidados, sintonizando las sensaciones y modos de comunicación, transmisión y pedagogía lingüísticos y no lingüísticos más allá de lo humano. En esta experiencia personal con el ritual de Anna Halprin en un entorno educativo formal, pude ampliar mi mirada más allá de las concepciones humanistas del discurso educativo, explorando los cuerpos (humanos y no-humanos) como materialidades vibrantes (Bennett, 2022) en continua relación afectiva y agenciada de coimplicación de un aula vital y encarnada.

5. Conclusiones

Un ensayo de este tipo permite dar cuenta de las implicancias de las prácticas artísticas experienciales en un entorno educativo formal, limitándose no solamente a un recurso comunicativo-expresivo sino también para generar dinámicas que permiten reflexionar sobre el lugar de les otros y la toma de conciencia de los distintos roles que se dan en las interacciones en estos contextos formativos.

A través de dichas prácticas, tanto como herramientas mediadoras y como contenido y enmarcadas dentro del giro social y teatral en las artes y la educación, se reivindica lo corporal como elemento expresivo (Gómez, 2005) y transformador de la experiencia educativa. Así pues, se problematiza el dispositivo tradicional occidental del aula, basado en un enfoque unidireccional de los saberes, abogando por un intercambio formativo material, encarnado y afectivo que enfatice las relacionales y corporeidades interdependientes por encima de discursos jerárquicos, enciclopédicos y androcéntricos.

Abogamos por un aula vital y encarnada que contribuya a una experiencia de enseñar-aprender circular y recíproca, contribuyendo al intercambio de saberes situados y enfatizando las experiencias educativas basadas en la indagación de la experiencia de saber activada por sujetos que pueden intercalar sus roles de docentes-almunes.

Un aula vital y encarnada, que reorganice las comunidades de aprendizaje desarticulando la arquitectura del discurso educativo tradicional y sus relaciones de poder, cuestionando la neutralidad de los espacios educativos, haciéndolos desbordar en otras formas y devenires posibles gracias a procesos de subjetivación y empoderamiento de alumnos y docentes mediante, con y desde prácticas artísticas experienciales.

Un aula vital y encarnada, que redefina los límites del contexto educativo formal y amplíe sus alianzas con otros agentes humanos y no-humanos, re-imaginando nuevos modos de ser y estar en el aula que pongan en el centro las agencias, afectos y cuidados colectivos.

Terminamos recuperando a Santiago Alba Rico y respondiendo a la pregunta que encabezó este ensayo. Cuando me pongo a buscarme por el aula, ¿dónde me encuentro?, me preguntaba al inicio de este ensayo. ¿Cuál es la distancia máxima entre dos puntos en el interior de una clase? Quizá sea la de mi ordenador con el árbol que nos abrazó aquella mañana húmeda de invierno. O la de los tatuajes de mi compañera con ese hogar a punto de ser desahuciado en el barrio de al lado. Quizá sea el mismo infinito. No lo sé con certeza, pero sé que he encontrado mi cuerpo, aquí y ahora, antes y después, en un aula todavía en expansión.

6. Referencias

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles*. La catarata.
- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205-218. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110207A>
- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotions*. Edinburg University Press.
- Alba Rico, S. (2017). *Ser (o no ser) un cuerpo*. Seix Barral.
- Álvarez Ramos, E. e Yllera Ramos, 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. <https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/725>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. Duke University Press.
- Bennett, J. (2022). *Materia vibrante*. Caja Negra editora.
- Bishop, C. (2006). The Social Turn: Collaborations and its discontents. *Artforum*, 44(6). <https://www.artforum.com/features/the-social-turn-collaboration-and-its-discontents-173361/>
- Bordieu, P. (1979). *La distinction*. Les Éditions de Minuit.
- Braidotti, R. (2001). *Metamorphoses: Towards a Materialist Theory of Becoming*. Polity.
- Cabrera, J. y De La Herrán, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26, 505-526. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Éditions Gallimard.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de Aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gómez, R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 115-132. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110117A>
- Halprin A. (2000). *Dance as Healing Art: Returning to Health with Mouvement & Imagery*. Mendocino.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*. Routledge.
- Helguera, P. (2011). *Education for Socially Engaged Art*. Jorge Pinto Books.
- Lekue, P. (2014). Comprensión, competencia y logro en la educación artística escolar. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26, 401-418. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42618
- Malabou, C. (2004). *Que faire de notre cerveau?* Bayard.
- Martínez-Vérez, M., Albar-Mansoa, J. y Pallarés-Piquer, M. (2022). No lugares, Escuela e

Identidad: la Performance como herramienta educativa. *Educação & Sociedade*, 43, 1-15.
<https://doi.org/10.1590/ES.244848>

Marzano, M. (2015). *La Philosophie du Corps*. Presses Universitaires de France.

Méndez, J. e Iza, V. (2021). Apuntes para una reflexión en torno a la ética de la alteridad. *Encuentros - Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 1, 44-59.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4758380>

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

O'Donoghue, P. (2015). *An Introduction to Performance Analysis of Sport*. Routledge.

Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: Hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-130.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006

Regueira Pons, B. (2020). *Arte, cuerpo y presencia. Ciencias cognitivas y prácticas fenomenológicas de la subjetividad* [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/10803/670859>

Rincón Cabal, A. (2015). Construcción de un aula / vital / ampliada: un reto y urgencia del presente. *Itinerario Educativo*, 29(65), 259-269.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280229>

Rodríguez Simón, A. (2017). La performance virtual educativa como estrategia de formación: la concienciación sobre “el otro” y sus roles. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 76, 165-186. <https://www.redalyc.org/journal/4959/495956745007/html/>

Rodríguez Varela, F. J. (2018). Elementos histórico-conceptuales de los sistemas educativos occidentales: el caso costarricense en el marco de la globalización. *Repertorio Americano*, 28, 225-238. <https://doi.org/10.15359/ra.1-28.15>

Ruiz, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21, 173-188.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120173A>

Szurmuk, M. y McKee, I. (Coords.) (2009). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*. Instituto Mora y Siglo XXI Editores.

Turner, V. (2013). *La selva de los símbolos*. Siglo XXI Editores.

Vidiella, J. (2017). Desbordant les disciplines. *Quadern de Les Idees, Les Arts i Les Lletres*, 207, 1-6. <https://www.quaderndelesidees.press/desbordant-les-disciplines/>

Virno, P. (2005). *Cuando el verbo se hace carne*. Traficantes de Sueños.

Prácticas artísticas como guías en el aprendizaje orientado a la justicia y apoyo en la creación de entornos de aprendizaje seguros

Agnieszka Bułacik

Facultad de Bellas Artes, Universitat de Barcelona

Resumen
Summer PAH Academy es un programa de cinco días para profesoras centrado en la educación global crítica y las interdependencias globales, organizado por la ONG Acción Humanitaria Polaca, que hemos creado con Łukasz Bartosik en 2017 y que realizamos cada año desde entonces. Es el espacio para desarrollar competencias profesionales y sociales, autorreflexionar y profundizar en el tema de la educación global crítica. Aborda los temas de la desigualdad global y la inclusividad. Es para aquellos que enseñan con valentía y en armonía con sus valores, y aquellos que creen que el aprendizaje puede ser una práctica de libertad. Usamos métodos artísticos, para crear un espacio de reflexión crítica de las prácticas pedagógicas para los participantes y ampliar nuestras capacidades para relacionarnos con nosotros mismos, con nuestro trabajo y, sobre todo, con los alumnos. Trabajamos con la pedagogía de Freire utilizando el teatro del oprimido; utilizamos métodos biográficos, trabajamos con el dibujo. ¿Como usamos métodos artísticos con el grupo de profesoras y como esto impacta sus prácticas después? ¿Como podemos entrelazar más prácticas artísticas en el trabajo diario de los profesores que no imparten clases de arte pero que pueden entrelazar creativamente métodos artísticos en el aula y crear nuevos espacios de relacionarse?
Palabras clave
Educación global crítica, aprendizaje basado en el arte, aula segura, inclusión

1. Introduction

The classroom remains the most radical space of possibility in the academy. (hooks, 1994)

We have been working with teachers for years, seeing their exhaustion and continuous challenges related to working in a country where conservative politics enter the classrooms, seriously challenging the safety of both students and teachers. Summer PAH Academy was born out of the need to create a calm and slow space for self-reflection and regeneration for teachers. Integrating artistic methods into this educational space was considered a potent avenue for enriching teaching practices and enhancing participants' engagement. The Summer PAH Academy (in short, SPA), established in 2017 by the NGO Polish Humanitarian, was and is, for me, a space to explore artistic and creative practices in learning processes. This five-day program for teachers is dedicated to fostering critical global education and addressing global interdependencies. Using the lens of creative expression, participants are encouraged to reflect on their pedagogical approaches, deepen their understanding of global issues, and experience and then cultivate inclusive learning environments. This presentation delves into the utilisation of artistic methods within the Summer PAH Academy, exploring its impact on participating educators and its broader implications for the social turn of the arts in schools. Thinking about social turn in arts as moving towards the field of more relational practices, focused on social engagement, social justice and collaboration, we believe that artistic mediums become a coherent part of the process, generating spaces of reflexivity where new ways of relating to ourselves, each other, perspectives and knowledges we are proposing can appear. It is not the

space for artistic education per se, but rather a space to invite artistic mediums to learn for justice.

1.1. Context – About Summer PAH Academy

Summer PAH Academy was created as a space for critical learning for volunteers active in PAH NGO. Still, the following year, we realised that the impact would be longer-lasting if we worked with teachers who remained part of the community. We tested the structure and adapted it yearly based on teachers' feedback. The program was first designed and facilitated by Łukasz Bartosik, the director of the Educational Department of Polish Humanitarian Action (PAH) and me, as an external facilitator and member of the network of trainers of PAH. A few years later, we were joined by Joanna Pankowska, who became a part of the team. Łukasz and I have been working together in the context of critical global education since 2014.

We are inviting the teachers to participate through the open call. They go through the recruitment process, which includes a questionnaire and a short phone call interview. The questionnaire asks about past cooperation with PAH, their definition of global education, previous experience in global education, and what global education activities they have carried out. We are curious about why they want to participate in the SPA, given that this happens during their holidays in July, and what they would like to contribute to the program. We are looking for people who are already somehow engaged in topics of global education or anti-discrimination education to have a shared base from which to move. Each year, the group consists of 15-16 people, predominantly women.

1.2. Objectives

My primary objective is to share, reflect and examine how integrating artistic methods and practices within the Summer PAH Academy influences educators' teaching practices, and how does it impact them and their students. Specifically, it aims to:

- Evaluate how artistic approaches can foster critical reflection among educators.
- Assess the extent to which artistic methods contribute to creating inclusive and engaging learning environments.
- Explore strategies for integrating artistic practices into the daily work of educators, regardless of their subject area.

I have worked with our program outline, as well as my reflections and field notes from the past years. To assess the teachers' reflections after the years, I created a short survey for all the teachers who participated in the training. The group was about 75 people, and I received ten responses.

2. Why do we do it?

The rationale for using artistic and creative methods during the PAH Summer Academy lies in the recognition of art as a powerful tool for communication, expression, and critical thinking, and in a multifaceted understanding of education as a transformative and socially embedded practice. By engaging educators in activities such as Theatre of the Oppressed, biographical methods, somatic grounding practices, and drawing, the program seeks to tap into their creative potential and encourage them to explore new avenues of pedagogy. The emphasis on global education and inclusivity aligns with the broader goals of social justice and equity within education systems, which have been under great threat in Poland in recent years. Many of the teachers we have worked with have felt oppressed by the system, which has imposed a curriculum on them that they do not agree with. We want to engage teachers in creative processes so that they can first work on recalibrating their own relationship to practice and

teaching, and then gain energy and courage to be changemakers in their respective communities, to move the rigid systemic boundaries imposed on them in their roles. This work is deep, relational and holistic - and can have multiple levels of impact.

The use of creative and artistic methods supports us in:

- *Promotion of Critical Reflection:* Artistic methods, such as the theatre of the oppressed and biographical methods, offer educators a platform for critical reflection on their pedagogical practices. By engaging in creative activities that challenge conventional norms and assumptions, participants are encouraged to interrogate their roles as educators and explore alternative approaches to teaching and learning.
- *Fostering Empathy and Understanding:* grounding and somatic practices have the unique ability to evoke emotions, provoke thought, and cultivate empathy. Through these explorations, educators can develop a deeper understanding of themselves and global issues of inequality and injustice. By immersing themselves in diverse narratives present inside and around them, they gain insight into diverse perspectives and experiences, thus enhancing their capacity for empathy and compassion in the classroom.
- *Enhancing Creativity and Innovation:* Artistic methods, because of stimulating different parts of the brain than thinking, stimulate creativity and innovation, qualities that are essential for effective teaching and learning. By engaging in activities such as improvisation, educators are challenged to think outside the box, experiment with new ideas, and adapt their approaches to meet the needs of diverse learners. This fosters a culture of innovation within educational settings, where teachers are empowered to explore creative solutions to complex challenges.
- *Creating Inclusive Learning Environments:* The use of creative methods is a powerful tool for promoting inclusivity and diversity in the classroom. By incorporating artistic methods into their teaching practices, educators can create inclusive learning environments that celebrate the unique strengths, identities and experiences of all students. This cultivates a sense of belonging and acceptance, fostering positive relationships with the teacher and among the students.

3. How do we do it?

The methodology employed in the Summer PAH Academy emphasises collaboration, reflexivity, and social change. Our pedagogical approach is rooted in the work of Freire, d'Angelo, Andreotti, bell hooks and Ahmad, among others. Critical approach to education – fields (including social justice, critical pedagogy, multicultural education, antiracist, postcolonial, and feminist approaches) “operate from the perspective that knowledge is socially constructed, and that education is a political project embedded within a network of social institutions that reproduce inequality” (DiAngelo, Sensoy, 2017). We also resonate with the idea of a pedagogy of discomfort (Boler, 1999), which recognises the degree to which epistemology, emotions, and ethics are closely entwined both within and beyond our classrooms, shaping who, what, where, why, and when we can see. What I and we offer in the space comes from the visual arts, performance and theatre. To work on this text, I have used my own observations and conversations, feedback surveys, and analysis of my journals and notes. These diverse methods enable a comprehensive exploration of the experiences and perceptions of educators involved in the Summer PAH Academy. Additionally, the post-participation survey provides insights into the impact of artistic methods on teaching practices.

3.1. Performative, somatic and grounding practices

Creating a safe learning space includes making our bodies feel safe. We find it especially important when working with critical global education and anti-discrimination education topics, which induce much discomfort. Finding ways to return our bodies to safety and embracing the

discomfort may improve our collective learning process.

We offer a wide range of grounding practices, from performance arts to mindfulness and, meditation and singing. I will share a few we work with regularly.

3.1.1. Grounding breathing and meditation

All grounding practices are aimed at helping us to be present and expand our sense of self and our imagination. We use them always at the beginning of the sessions: when we kick off the workshop or at the start of the day. Here an example of the one I use when we open the program.

Sit comfortably in a chair. If it feels comfortable for you, close your eyes, or just soften your gaze. Reconnect with your breath. Take a few breaths, feeling the air move in and out of your body. Feel how your chest and belly move when you breathe. Notice the experience of the chair against your back. Notice the sensation of your feet on the ground.

In your memory, come back to the moment you woke up today. Recall how you have felt. What was on your mind? Remind yourself, who have you started the day with, and who did you have for breakfast? Have you shared it with somebody? Have you talked about anything and come back to the moment of your travel here? Have you arrived here? Did you go by car, by train, or bus? What happened on the way? Have you met anybody? Have you read something interesting, or not? How have you felt during your journey? Recall the moment you entered this room. How did your body feel? What emotions were presenting you? Was it excitement, doubt, joy or insecurity?

Now, come to this very moment and still with your eyes closed, localise yourself in the space. Who is sitting next to you, and who is sitting in front of you? What is behind you? What is in front of you? Check-in with your body. How is it feeling right now? Maybe you are rested and relaxed. Or maybe you are tired.

Take a moment to scan your body and observe the spaces of release and the spaces of tension. Now, take a moment to check in with yourself about how you're feeling emotionally. Are you present? Are you content? Are you exhausted? Are you curious. However, you feel it's invited here.

And finally, take a moment to think about How you want to show up in this space? What do you wanna bring here? How do you want to be here with us? Let this intention sink into your body. Take a deep breath and let it fill in your body.

We will now take a collective breath, and then you can slowly open your eyes.

3.1.2. Humming

Working with sound and voice comes for me from a singing practice – especially Eastern European folk singing. The space of collective sounding helps the group stay harmonised and lets the body ground. Humming is a body-centred response to help settle our bodies (Menakem, 2017, p.38).

Focus your attention on the centre of your belly, behind your navel. Breathe in and out, deeply and slowly, a few times. Feel your belly pull the air all the way down into it. On the fourth or fifth exhalation, hum a low, even tone. Inhale naturally and repeat this a few times, varying your pitch with each new exhalation. Do this for a few minutes.

Then stop and notice what your body experiences afterward. What has changed from before you started humming? What has stayed the same? What sensations, thoughts, and images are arising? What does your body want to do now? Does it want to move? Hum some more? Run and hide? Fight? Without doing anything else, just notice whatever your body is experiencing right now.

3.1.3. Collective poetry reading

Poetry is the lifeblood of rebellion, revolution, and the raising of consciousness – Alice Walker.

Drawing from improvisational practices and believing that the poetic is revolutionary, we work with poetry. The practice is simple and opens up the sensitivity towards our collectivity, our temporal community which we create for the time given. We work with different poems, yet the one that is every year with us is the poem written by Elwood Jimmy and Vanessa Andreotti – *Wanna be an ally?* (Gesturing Towards Decolonial Futures, 2024):

Distribute the printed version of the poem among the participants and share the instructions. We will read this poem collectively without having previously assigned order. We will mindfully observe and listen to each other, and whenever you're feeling called to read, you can read a paragraph. If two people will read at the same time, it's fine. There is no need to step back. Be mindful when listening and be mindful when reading. Let us begin.

3.1.4. Listening Practices – Pauline Oliveros

Work of Pauline Oliveros has been a big inspiration in my practice. Her Deep Listening book is a collection of practices she has used in her work with her students, mainly musicians. Yet listening is a practice necessary in teaching, leadership and creating safer classrooms – this is why we invite our participants to dive into them too. The space of listening is the space of deepening attention towards different sounds, both internal and external. She writes:

Deep Listening is a form of meditation. (...) (it) is intended to expand consciousness to the whole space/time continuum of sound/silences. (...), to facilitate creativity in art and life through this form of meditation. Creativity means the formation of new patterns, exceeding the limitations and boundaries of old patterns, or using old patterns in new ways. (Oliveros, 2005, p. XVI)

The practice we share is the following:

Earth: Sensing/Listening/Sounding (1992) by Pauline Oliveros:

Make a circle with a group. Lie on the ground or floor on your back with your head towards the center of the room.

Can you imagine letting go of anything that you don't need?

As you feel the support of the ground or floor underneath, can you imagine sensing the weight of your body as it subtly shifts in response to the pull of gravity?

Can you imagine sensing the subtlest vibrations of the ground or floor that is supporting you?

Can you imagine your body merging with the ground or floor?

Can you imagine listening to all that is sounding as if your body were the whole

earth? There might be the sounds of your own thoughts or of your body, natural sounds of birds or animals, voices, sounds of electrical appliances and machines. Some sounds might be very faint, some very intense, some continuous, and some intermittent.

As you are listening globally, can you imagine that you can use any sound that you hear as a cue either to relax your body more deeply or to energize it?

As you sense the results of this exercise, can you imagine including more and more of the whole field of sound in your listening? (Near sounds, far sounds, internal sounds, remembered sounds, imagined sounds.)

As you become more and more able to use any sound, whether faint, ordinary or intense to relax or energize the body, can you imagine becoming increasingly aware of all the sounds possible to hear in any moment?

Can you imagine allowing yourself to express the sound of your breath as you continue your global listening and deeper breathing?

Can you imagine expressing any sound that comes naturally with your voice?

Can you imagine continuing this Sonic Meditation by sensing, listening, breathing and sounding? (Oliveros, 2005, p.32)

3.2. Forum Theatre

One day of the SPA is dedicated to working with Forum Theatre. We do it to create a support space for dealing with difficult situations at work. Forum Theatre is an interactive theatre form created by Augusto Boal in 1970 in Brazil. It is intended to transform lives and concrete situations as spectators become performers and act out solutions to the situations encountered by some of the people present in the room. Theater of the Oppressed can be used in the educational process because it allows the exchange of knowledge and experiences, becoming an instrument that facilitates the discussions of social problems and socio-educational intervention. It focuses on changing ourselves in our social contexts and gaining agency in everyday situations as a path to liberation. With full awareness of the complex structure and many layers of the theatre of the oppressed created by Augusto Boal, we consciously decided to simplify and shorten the process to make this accessible to our group of participants. We start with "knowing the body" and "making the body" using the practices from Games for actors and non-actors, and then we move to playing the scenes and opening the forum (Boal, 2008, p.102).

The procedure is as follows: First, the participants are asked to tell a story containing a political or social problem of difficult solutions. Then, a 10- or 15-minute skit portraying that problem, and the solution intended for discussion is improvised or rehearsed and subsequently presented. When the skit is over, the participants are asked if they agree with the solution presented. At least some will say no. At this point, it is explained that the scene will be performed once more, exactly as it was the first time. But now, any participant in the audience has the right to replace any actor and lead the action in the direction that seems to be most appropriate. The displaced actor steps aside but remains ready to resume action the moment the participant considers his own intervention to be terminated. The other actors have to face the newly created situation, responding instantly to all the possibilities that it may present (Boal, 2008, p. 117).

3.3. Conclusions

In the survey, participants shared the importance of the grounding and sounding practices in their personal lives and how they improved their presence as teachers, using phrases such as "it had a calming effect" or "it focused attention on important aspects and muted unnecessary "noise". Some of them decided to share it with their students - as the SPA space gave them the courage to experiment in the classroom. "I introduce relaxation and focus-building methods," writes one of the teachers, demonstrating how these practices can support students with attention deficits.

What's interesting for me here is to observe how the opportunity to experience the impact of these practices enables teachers to implement them in their classrooms, to share the benefits of the work, and to co-create safer and braver spaces for students. How does it invite experimentation with new ways of teaching or practicing outside of the arts classroom, especially when working in global citizenship education and social justice issues? Forum Theatre gets great feedback from many participants each year. I learned Forum Theatre from a Czech actress, Martina Curdova, and she always encouraged us not to wait to be perfect facilitators, but to work with what is there. I also share this with teachers - encouraging them to use the power of theater and bring it into the classroom. To my surprise, some teachers responded to the survey by saying that even after years, they return to this method in a smaller form that fits into a 45-minute class period. "I often refer to scenes in class. We then work through different fictional situations," wrote one teacher. Other responses I have received are as follows: "Forum Theater has allowed me to see the individuality of each student. Now I give special care and attention to students from other countries, such as Ukraine. I put more emphasis on tolerance and acceptance of different opinions".

4. Conclusions and Specific Contribution to the Social Turn of the Arts in Schools. Artistic practices as an engine of new relationships and meanings – what's next?

The Summer PAH Academy uses a non-formal and experiential learning approach throughout the week. Using artistic methods, SPA provides a unique opportunity for educators to engage in critical reflection and dialogue. Through my own process of reflection on SPA, I would like to highlight a few points and share the survey responses behind them.

- **Artistic methods serve as catalysts for deepening educators' understanding of complex issues and fostering empathy towards diverse perspectives and their own experience**

(It impacted me) positively because it opened me up to the needs of others and my own.

I select teaching methods according to the capabilities of each student in the class. I do not impose forms of work; I respectfully treat refusal to work in a form unacceptable to the student. I reach the student's strengths and base my transmission techniques on them.

SPA gives wings. It teaches respect for otherness. It shows how important the environment is, getting out of the classroom and, giving initiative to students and giving them a choice.

I am even more attentive to the other person; I have an even broader perspective.

- ***Integrating artistic practices into teaching enhances creativity, innovation, and student engagement across subject areas.***

It gave me the courage to experiment more, to push the boundaries of routine. It showed me that there are many teachers who think and work similarly. And it is inspiring!

Now, I treat students as individuals; I care about their well-being and notice their negative emotions, which I try to work out before I start the educational process. Because of this, students absorb knowledge better and say that after English lessons they feel better as a 'whole'.

- ***By embracing artistic approaches, educators can create inclusive and culturally responsive learning environments that promote social justice and equity.***

Attentiveness to the group is most important to me. I try to keep a close eye on the students so that I don't overlook changes in their behavior and can react quickly

I try to treat everyone individually, explaining that fair does not mean equally. Lessons and relationships have certainly improved and entered a different, deeper level.

The atmosphere in the classroom, group harmony, cooperation and collaboration have always been at the forefront with me. After SPA it's even easier for me to get this, to implement it.

I started to work holistically with students; I take care of their well-being during lessons, and if I see bad emotions, irritability, or lack of focus, I first work on the atmosphere in the classroom. Only when I create a good atmosphere do I start classes. SPA made me realize how important the well-being of the group being taught is; without ensuring the comfort of the group, it is impossible to carry out educational activities.

I believe that Summer PAH Academy exemplifies the transformative potential of inviting diverse creative methods into education, paving the way for a more socially conscious, empathetic, and courageous generation of educators and students.

It is a space to transform the pedagogical approach to one that is more holistic, relational, and focused on the process rather than the outcome. It is an ongoing experiment that we undertake each year with a new group of teachers, learning how our togetherness can be transformative on many levels, how our collaboration and each time deeper awareness of our interdependence can influence the way we continue to work with other groups. How sneaking in artistic practices that support our connections can be powerful allies in creating braver and safer classrooms, and perhaps the world.

We continue to explore innovative ways to integrate artistic methods into educational settings to support the holistic development of both teachers and students.

5. References

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3(Autumn), 40-51.
<https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>
- Boal, A. (2008). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power, Emotions and Education*. Routledge.
- DiAngelo, R., Sensoy, O. (2017). *Is everyone really equal?* Teachers College Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gesturing Towards Decolonial Futures [GTDF] (2024). *Wanna be an ally?* Accessed on April 15, 2024. <https://decolonialfutures.net/portfolio/wanna-be-an-ally/>
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Menakem, R. (2017). *My Grandmother's Hands*. Central Recovery Press.
- Oliveros, P. (2005). *Deep listening: a composer's sound practice*. iUniverse.

Llevando las artes socialmente comprometidas a la escuela primaria. Límites y desafíos de experiencias de formación basadas en Comunidades de Aprendizaje en profesionales docentes

Paula Estalayo y Fernando Herraiz-García

Universitat de Barcelona

Resumen
En el marco del proyecto Erasmus+ CARESS (Critical ARTs Education for Sustainable Societies), desarrollamos el curso <i>Llevar el arte socialmente comprometido a la escuela primaria</i>. Nuestro fin primordial fue proporcionar al profesorado de Educación Primaria una comprensión global sobre los conceptos, principios, casos prácticos y enfoques del Arte Socialmente Comprometido, para facilitar su integración en los entornos educativos utilizando también tecnologías digitales. Además, el curso contempló el diseño y la implementación de un proyecto artístico socialmente comprometido en sus respectivas escuelas. La formación se llevó a cabo siguiendo un modelo híbrido, con un total de 10 sesiones distribuidas entre junio y noviembre de 2023, combinando tres encuentros presenciales y siete virtuales, con la participación de 24 individuos. Con la realización del curso el proyecto CARESS buscaba indagar sobre cómo pueden desarrollarse comunidades profesionales de aprendizaje dentro de la educación artística. Para ello, realizamos un cuestionario intermedio (18 respuestas) y uno final (12 respuestas), además de cinco entrevistas enfocadas en: (a) la colaboración experimentada por los participantes, (b) las oportunidades de colaboración futura y (c) el sentimiento de pertenencia al grupo durante el curso. Esta contribución se enfoca en las entrevistas a cinco maestras que participaron en el curso para analizar sus percepciones del aprendizaje colaborativo y reflexionar sobre su potencial para fomentar comunidades profesionales de aprendizaje en el ámbito artístico. Los testimonios apuntan ideas en torno al intercambio de ideas y experiencias, la creación de objetivos compartidos, la escucha, y la posibilidad de que todas las personas contribuyan al grupo participando así en la co-construcción del conocimiento. Además, otra línea que emerge en el análisis es cómo las colaboraciones promueven el compromiso social y comunitario.
Palabras clave
Arte socialmente comprometido, comunidades de aprendizaje profesional (PLC), formación del profesorado, Educación Artística

1. Introducción y contexto

En el marco del proyecto *Critical ARTs Education for Sustainable Societies* (a partir de ahora CARESS) los diversos socios del consorcio llevamos a cabo una serie de cursos en cada uno de los respectivos países con el fin de explorar los retos, límites y posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje semipresencial en la educación artística. En el contexto de la Universitat de Barcelona, impartimos un curso de formación llamado *Llevar las artes socialmente comprometidas a la escuela primaria*, dirigido a docentes de primaria en activo. El objetivo era compartir conceptos, ejemplos y estrategias para integrar las artes socialmente comprometidas (*Socially Engaged Arts* –SEA) en la singularidad de sus contextos escolares. Mientras que nosotras –como investigadoras–

¹ tratábamos de crear un espacio de colaboración con docentes estableciendo comunidades de aprendizaje,² para las maestras –como profesionales en formación– el curso era una invitación para crear puentes entre los proyectos SEA y el trabajo en el aula.

El curso tuvo lugar en el CESIRE (Centro de Recursos Pedagógicos dedicado al apoyo de la Innovación y la Investigación Educativas). Los encuentros se desarrollaron dentro de la oferta formativa del Instituto de Desarrollo Profesional (IDP-ICE) de la Universidad de Barcelona.

El curso se realizó a través de 10 sesiones entre junio y noviembre de 2023 con la participación de 24 maestras y 8 investigadores. La modalidad fue semipresencial: tres sesiones presenciales de tres horas cada una, y siete sesiones *online* de dos horas. Básicamente, se trataba de promover la cultura de colaboración favoreciendo una comunidad de aprendizaje como vía de desarrollo profesional en las que, las artes, fuesen eje vertebrador de las sesiones de trabajo. La idea era la de compartir conceptos y experiencias, y proyectar acciones que hablasen de cómo se podían incorporar a la escuela mediante propuestas artísticas sostenibles y socialmente comprometidas. Algunos de los objetivos concretos del curso fueron:

- Conocer las distintas fases de diseño, ejecución y evaluación de los proyectos SEA.
- Diseñar e implementar un proyecto de artes socialmente comprometidas en los centros educativos donde trabajaban las docentes.
- Fomentar el pensamiento crítico y dialógico, así como la colaboración entre las docentes en formación.
- Conocer y usar diversas herramientas digitales con fines educativos haciendo especial énfasis, principalmente, en el ámbito de la educación artística.
- Aplicar estrategias críticas de evaluación, observación/acercamiento al entorno construido a través de las artes, diseño y evaluación de un proyecto.



Figura 1 (izq). Grupo trabajando presencialmente en el espacio CESIRE.

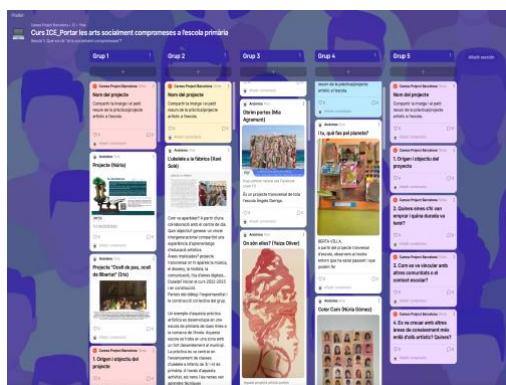


Figura 2 (der). Actividad realizada en la plataforma Padlet durante una sesión en línea.

Las sesiones *online* se realizaron mediante la plataforma Zoom; a través de la cual -usando la herramienta del *Power Point*-, compartimos presentaciones con contenidos teóricos y metodológicos, y con ejemplos de diversos proyectos SEA. Además, se desarrollaron diversas estrategias con el fin de fomentar el trabajo colaborativo en la modalidad *on line*. Para ello, se dividió el grupo en salas virtuales que dispone Zoom conformando grupos reducidos haciendo más cómoda la interacción a la hora de compartir inquietudes, cuestiones y aportaciones. Las

¹ En esta comunicación, empleamos el femenino plural al referirnos tanto al grupo de participantes del curso como al equipo de investigación, dado que en ambos casos la mayoría eran mujeres.

² La definición de Comunidad Profesional de Aprendizaje se desarrollará en el apartado 2 de este texto.

dinámicas que se crearon tuvieron como soporte herramientas digitales como Padlet y Miro.

Por otro lado, las dinámicas desarrolladas en las sesiones presenciales llevaron al grupo a implementar métodos de observación por el barrio de El Raval, realizar el seguimiento del aprendizaje del colectivo, y compartir algunos elementos generados por el grupo y determinados procesos sobre los distintos proyectos abordados en las sesiones. De este modo, se desplegaron estrategias artísticas como, por ejemplo, aquellas que llevaron a la realización de un collage colectivo.



Figuras 3 y 4. Parte del grupo transitando por el barrio de El Raval.



Figura 5 y 6. Realizando el collage colectivo.

Paralelamente a las sesiones, el equipo de investigadoras llevó a cabo un diario de campo colaborativo donde se fue narrando lo que parecía relevante de las sesiones de trabajo con el grupo. Aquel archivo .docx en el drive se convirtió en un lugar de encuentro asincrónico donde volcamos nuestras reflexiones y todo aquello que nos permitía pensar la experiencia vivida con las maestras. Mientras que, por un lado, nos ayudaba como docentes para valorar las sesiones pasadas y plantear las futuras, por otro lado, nos nutríamos de las aportaciones de las demás compañeras textualizando un pensar colectivo propio y singular de nuestro grupo.

Fue en este contexto de formación docente donde nos preguntamos ¿qué posibilidades abre la creación de una comunidad de aprendizaje profesional docente en la pedagogía del arte socialmente comprometido?, y ¿en qué medida llegamos a generar una comunidad de aprendizaje docente durante el curso? Para tratar de dar respuesta a estas cuestiones establecimos una serie de estrategias como, por ejemplo, dos cuestionarios, registro visual, entrevistas, observaciones, y el mencionado diario de campo colectivo.

2. Marco teórico

Como docentes que investigamos mientras impartimos un seminario, nuestra preocupación se movía en torno a nuestra capacidad de generar un grupo de estudio en el que todos tuviéramos un lugar de acción y reflexión. Estábamos delante de maestras con trayectorias diversas con el suficiente grado de implicación como para asistir a un curso en tiempo en el que las

responsabilidades laborales habían finalizado. Un compromiso con su formación y aprendizaje que iba más allá de sus propias aulas y de las acciones que movilizaban en tiempo de clase. El curso se inició precisamente el día en que finalizaban su docencia en las escuelas. Por la mañana habían tenido un día ajetreado de despedidas y cierres ante el inminente verano; por la tarde estaban iniciando una formación que los llevaría hasta finales del otoño de aquel mismo año.

El cansancio que percibimos en sus rostros en aquella primera sesión del mes de junio nos hablaba de la motivación por aprender cuestiones en torno al arte socialmente comprometido, ya que pese a este cansancio estaban adentrándose con interés en la formación. Así, se dibujaba la potencialidad del grupo como comunidad para aprender desde esta motivación y compromiso.

En aquella primera sesión nos dimos cuenta de que la generación de expectativas en torno a los seminarios tenía una doble dimensión. La primera tenía que ver con los desafíos ante nuevos saberes que todavía no se conocen por parte de las maestras. La segunda dimensión nos hacía pensar en la posibilidad de crear una comunidad de aprendizaje en las que todas nos viésemos interpeladas, incluida nosotras como sujetos que investigan mientras imparten un seminario. Esta segunda dimensión fue la que nos llevó a tratar de comprender qué suponía asumir el grupo como una comunidad de aprendizaje profesional de docentes, y qué debíamos favorecer en nuestras prácticas si queríamos asumir un compromiso en esta línea.

2.1. ¿Qué es una comunidad de aprendizaje profesional (PLC) en la docencia?

Acercarnos a la definición de Comunidad de Aprendizaje Profesional (a partir de ahora PLC)³, nos lleva a reparar en tres palabras clave: profesional, aprendizaje y comunidad. Siguiendo a Antinluoma et al. (2021) comprendemos que:

PLC can also be defined by the meaning of three integrated words: professionals refer to those individuals who are responsible for providing instruction and are committed to students' and own learning, learning refers to the activities of these professionals and to activities which enhance their knowledge and skills, and community refers to the collaborative activities of a group of professionals who learn together and develop shared meaning and purpose (Hord, 2009). (p. 2)

Ser consecuente con las palabras de Antinluoma et al. (2021) nos hacía aproximarnos a las maestras, y a nosotras mismas, como sujetos responsables y comprometidos con la experiencia de un aprender basado en acciones propuestas; a la vez, supuso estar atentas a lo inesperado de nuevos conocimientos que se pudieran generar dentro de relaciones comunes basadas en la colaboración.

Por otro lado, siguiendo a Mundschenk y Fuchs (2012) comprendemos una comunidad de aprendizaje profesional docente como un grupo donde, más allá de proponer remedios o soluciones pre-fabricadas, se generan respuestas a problemas e intervenciones situadas; un grupo donde los aprendizajes se desarrollan desde la reciprocidad y desde acciones colectivas dentro de una comunidad.

In PLCs, teachers learn from and with each other, and come to see themselves as a community of teachers who focus on the implementation of new ideas and practices tailored to their individual strengths and capacities such that the familiar phrase 'my students' genuinely becomes 'our students' (Mundschenk y Fuchs, 2012, p. 55-56).

Estos autores nos invitaban a reflexionar en torno a los modos de trabajar tanto individual como colectivamente, tratando de expandir las experiencias de unas y otras. Trabajar en esta línea, daría pie a la generación de acciones comprometidas dentro la comunidad de aprendizaje. Todo

³ Empleamos PLC como sigla o acrónimo de *Professional Learning Communities*. Existen otros conceptos estrechamente relacionados como TLC (*Teachers Learning Communities*) o CoPs (*Communities of Practice*).

ello desde tres esferas culturales en las que la profesionalidad se enfocaría en las docentes, otra que surgiría de la reflexión y la indagación docente, y otra última que enfatizaría en las relaciones personales que se generasen en comunidad. En esta línea, Cranston argumenta que:

Toole and Louis (2002) claim that the idea of a professional learning community integrates three mutually influencing concepts: a school culture that emphasizes professionalism, which is client-oriented and knowledge-based; one that emphasizes learning, placing high value on teachers' inquiry and reflection; and, one that is communitarian, emphasizing personal connections. In addition, this conceptualization identifies the significance of the interactions of the social relationships within a professional learning community. (Cranston, 2009, p. 3)

Si pretendíamos generar una Comunidad de Aprendizaje Profesional, debíamos tener en cuenta todas las subjetividades que entraban en juego. Revisar la argumentación de Cranston (2009), nos llevaba a considerar a las maestras como algo más que sujetos que asisten a nuestros seminarios. De algún modo, hablar de orientar el trabajo hacia las docentes nos hacía pensar en las *comunidades imaginadas* conformadas, en este caso, por su futuro alumnado; y es que la formación que impartíamos trataba de proyectar e implementar actividades socialmente comprometidas en sus escuelas de primaria. Poner el énfasis en el aprendizaje y en las conexiones personales favorecía su extensión hacia comunidades que, imaginadas, estaban por venir.

2.2. ¿Qué posibilita el aprendizaje profesional (PLC) en la docencia?

Por lo dicho anteriormente, pensamos que es importante desarrollar relatos en torno a los aprendizajes docentes que se dan en comunidad. Permite pensarse y mejorar las relaciones pedagógicas que se dan en cualquier espacio fuera y dentro de la escuela. Solo así se podrán tejer nuevos aprendizajes en comunidad donde el aprendizaje, tanto individual como colectivo, se dé de manera reflexiva dentro de un marco de confianza colaborativa de apoyos mutuos y de respetuosas aperturas. Al respecto, pensamos que:

We see, then, the existence of an enhanced focus on embracing and supporting teachers' professional learning in collaboration with one another to ensure that schools are successful in enhancing students' learning outcomes in a changing globalized landscape (Vangrieken et al., 2017). Hord and Roy (2014) expressed the need for a narrative on teachers' professional learning 'that honors teacher knowledge and craft as key ingredients in equalizing outcomes' (p. 3) and that the '[implementation of] professional learning communities supports such a narrative' (p. 3) (Hudson, 2023, p. 2).

Narrar nos permite ir más allá de la volatilidad de la experiencia del aprender colectivo; narrar posibilita repensar colectivamente fijaciones estériles en favor de dinanismos continuos que den pie a nuevos retos y desafíos compartidos. Todo ello con el fin de crear entornos de aprendizajes continuos en los que la motivación se abra a nuevas dinámicas y compromisos.

Hord (2009) explained that an effective PLC is mostly characterized by a continuous professional learning environment that is focused on improving teacher quality and improving student outcomes. Hord and Roy (2014) explained that the soul of a PLC is teachers engaging in 'intentional learning directed towards student benefits' (p. 23). Important preconditions to facilitating this are conducive structural conditions, leadership policies and practices, and shared beliefs and values that enable the PLC to work towards a common vision (Hord & Roy, 2014) (Hudson, 2023, p. 3).

Quizá nuestro desafío como investigadoras que trabajan con maestras está en generar nuevos relatos en los que, también -aunque sea de manera especulativa-, se incorpore a la comunidad de aprendizaje aquellas *subjetividades ausentes*, por ejemplo, del grupo de estudiantes que forman parte de nuestros pensamientos cuando aprendemos dentro del colectivo. En esta línea, nos resulta imposible trabajar sin imaginar escenarios de direccionalidad en los que lo personal de todas las subjetividades entren en un juego de acciones colaborativas. No en vano, comprendemos que:

La pedagogía como relación social es muy cercana. Te toca directamente ahí: en tu cerebro, tu cuerpo, tu corazón, en tu sentido del yo, del mundo, de los otros, y de las posibilidades e imposibilidades de todos estos territorios. Un modo pedagógico de direccionalidad es el lugar en el que la construcción social del conocimiento y del aprendizaje se hace profundamente personal. (Ellsworth, 2005, p. 16)

La necesidad de generar narrativas desde lo personal nos colocaba en lugares controvertidos ante suposiciones previas en torno a los saberes que podrían llegar a devenir. Ante los dilemas que se abrían fuera de nuestro alcance, decidimos centrarnos en el colectivo en el que se difuminaba las figuras de las investigadoras actuando como docentes, y las maestras como profesionales en formación, precisamente allí donde mutuamente nos veíamos afectadas. Para generar nuevas narrativas, nos comprometimos con métodos que generaron evidencias con las que seguir pensando una vez la experiencia que colectivizó el aprendizaje profesional hubiera finalizado, quizá generando otros grupos de formación que se desencadenen del nuestro.

3. Método

3.1. Seminarios como espacios de comunidad, entrevistas y cuestionarios

Como investigadoras que aprenden cuando imparten docencia, en ocasiones nos era difícil distinguir entre los métodos docentes y los métodos de investigación. Comprendemos que las estrategias de investigación, como el diario colectivo que realizamos o el cuestionario intermedio, también arrojarían luz sobre aquellos seminarios desde una dimensión para la mejora formativa. Ciertamente, las evidencias que se generaron hablaban de nuestras acciones docentes a la vez que ponían de manifiesto destrezas para colectivizar el aprendizaje de profesionales de la educación. En este apartado, vamos a colocar el foco en las estrategias de investigación, aunque aquello que se generó resonase en nosotras desde diversas vertientes.

Con el objetivo de explorar cómo las personas participantes del curso experimentaron las actividades, el aprendizaje colaborativo y las relaciones de grupo, llevamos a cabo tres métodos de recogida de datos: 1) Cuestionario intermedio abierto; 2) Cuestionario final con escala de Likert; 3) Entrevistas semiestructuradas.

El *cuestionario intermedio* fue respondido por 18 participantes e incluía preguntas abiertas en relación con: (a) el compromiso que percibían durante el curso de formación; (b) los cambios en su interpretación de los proyectos SEA a través de las sesiones virtuales desarrolladas hasta el momento; y (c) su percepción sobre las actividades digitales implementadas en los cursos, el descubrimiento de nuevas formas de colaboración, y las conexiones con su práctica pedagógica.

El *cuestionario final* fue completado por 12 participantes. En él, se recogieron las percepciones de las participantes respecto a nuestro rol como formadores, el sentimiento de pertenencia al grupo, las relaciones entre participantes, y el aprendizaje colaborativo.

Realizamos un total de cinco *entrevistas semiestructuradas* cuya estructura abordaba los siguientes puntos: (a) las nociones de aprendizaje colaborativo; (b) características de las experiencias de aprendizaje colaborativo sin éxito o con éxito; (c) Expectativas e ideas sobre futuras colaboraciones; (d) modos de adaptar las actividades de aprendizaje colaborativo; y (e) reflexiones de los participantes

Estas técnicas adquirieron un sentido más cualitativo cuando las contrastamos con el mencionado diario colectivo que realizamos las investigadoras, y las imágenes que tomamos durante las sesiones; para nosotras era importante comprender la mediación de las plataformas virtuales usadas desde espacios *on line*, así como nuestro papel de facilitadoras en el aula que dinamizamos de modo presencial. Dicho diario nos fue útil, primero, para atender a las miradas de las compañeras y, segundo, para contrastarlas con los resueltos que tejían los pensamientos en torno a la experiencia vivida por todas nosotras, incluidas las de las maestras. Pensamos que

nos sería de ayuda para sopesar el grado de compromiso con los supuestos que definían aquello colectivo del aprendizaje de profesionales en formación.

4. Análisis, discusión y aportaciones

4.1. Algunas cualidades en torno al aprendizaje en comunidad

Uno de los rasgos de las comunidades de aprendizaje es que se dan en lo relacional de la acción colectiva. Es a partir del análisis de las entrevistas donde pudimos mapear algunas de las cualidades que definían la experiencia vivida. En esta línea, percibimos como características relevantes: (a) el deseo de compartir, (b) la auto-reflexividad colectiva.

4.2. El deseo de compartir

Cuando conversamos con las maestras sobre los aspectos que consideraban importantes para el aprendizaje colaborativo, dirigieron sus argumentos hacia lo relevantes que eran enmarcar con claridad los objetivos. En las cinco entrevistas se manifestó que, para que se diese el éxito, el grupo debía indicar los objetivos de manera compartida como si de una hoja de ruta se tratase. Consideraban que estos objetivos son importantes, ya que permiten ponerse en marcha, marcar el horizonte hacia el cual el grupo quiere moverse.

De este modo, podemos vincular el hecho de compartir metas con la existencia de un deseo común en la medida en que se convierte en un motivador colectivo. Es el deseo compartido el que vislumbra aquello que se pretende lograr, y que se procura aprender. Así, podemos pensar en un deseo de aprender compartido.

Sin embargo, una de las posibilidades que abre los PLC es que el deseo compartido no está, únicamente, basado en lo que se quiere aprender, también, está anclado en la voluntad de crear comunidad. Esto nos hizo comprender que convertirse en comunidad es una finalidad en sí misma, constituyéndose en uno de los pilares claves que deberíamos fraguar si queríamos trabajar en esta línea. Y es que, como argumenta Hernández (2011), el aprendizaje comunitario docente “tiene que ver con el deseo, no sólo de aprender, sino de ser, juntos y en reciprocidad (...) se piensa desde el deseo de ser con otros” (p. 16).

4.3. Auto-reflexividad colectiva

Con relación al punto anterior, las entrevistadas asociaron los objetivos a una posterior evaluación que considerase la experiencia vivida en comunidad. En esta línea, Núria Gómez, maestra de Educación Primaria, nos decía que se debía “ver si se han logrado: dónde estamos, poner en común, visualizar el proceso, reflexionar”. Atender a las palabras de Núria, nos hacía considerar la evaluación como indicio de éxito en el aprendizaje colectiva dado que potenciaba la reflexividad desplegada de manera colaborativa. En palabras de Victoria:

los objetivos serían otra de las características claves, para poder también evaluar (...) Una buena evaluación es otra de las características clave del aprendizaje colaborativo para mí: en qué punto nos encontramos, qué podemos mejorar o qué podemos revisar de lo que hemos hecho (Victoria).

Con las entrevistas pudimos constatar, por un lado, el valor de la evaluación como proceso reflexivo de aprendizaje y, por otro, la repercusión que implicaba asumir en mayor o menor grado los objetivos consensuados colaborativamente. Todo esto, bajo argumentaciones que priorizaban la importancia de la reflexión como acción transversal para pensar en comunidad. Esto se conecta a la noción de “reflexividad”, entendida como la reflexión que realizamos sobre nuestra propia práctica, y como la revisión autocrítica sobre todo el proceso de aprendizaje (Davids y Willemse, 2014). Ciertamente, siguiendo las aportaciones realizadas por las participantes, percibimos la reflexividad como un evento relacionalmente colectivo. Lo que

ponía de manifiesto la importancia de un *pensar-con* dentro de los movimientos de un colectivo que aprende colaborativamente.

Como investigadoras, por nuestra parte vivimos la dimensión basada en la auto-reflexividad a través del diario de campo que, como herramienta metodológica, llevamos a cabo permitiéndonos *pensar con* las colegas. Aquello que quedó fijado en un documento compartido sigue siendo el origen de dinámicas que estimulan pensamientos en la actualidad como, por ejemplo, en la acción de pensar el presente texto.

4.4. Co-construcción del conocimiento. Aprender en relación

Otra de las ideas que se mencionó en las entrevistas fue que el aprendizaje, de algún modo, siempre es colaborativo. Al respecto, una de las maestras nos explicó que:

Hay una parte en todo el proceso de aprendizaje que es colaborativa. Quiero decir, no me imagino un aprendizaje que no sea en colaboración con otros. (...) es difícil que exista un tipo de aprendizaje que no sea colaborativo, aunque el aprendizaje sea individual. Es como esta relación entre lo colectivo y lo individual (Victoria).

La perspectiva que aquí emerge es la de comprender el conocimiento como una práctica relacional (Haraway, 2008). Donna Haraway cuestiona la división tradicional entre objeto de estudio y sujeto conocedor, para establecer que lo que se da es una relación entre sujetos a partir de la cual el conocimiento se co-construye. Aplicado al campo pedagógico, no partiríamos de la existencia de un sujeto poseedor del conocimiento que lo transmite a un otro, el receptor, sino que el conocimiento se crea en la relación entre sujetos. En la misma línea, otra de las participantes manifestó:

la imagen que me viene primera es que no va en una dirección, sino que va en muchas, y no hay una sola persona que sabe y enseña al resto, sino que son varias y ponen en común los diferentes conocimientos y sabidurías que tienen. No hay una dirección de enseñanza-aprendizaje, sino que son varias las direcciones que van y vienen. (Ilona)

Esta comprensión del aprendizaje es relevante, ya que tiene consecuencias en los modos de habitar el mundo y de relacionarnos. En los últimos años, los efectos del neoliberalismo en las instituciones educativas se han intensificado (Conesa, 2018). Cada vez se implementa más un modelo de gestión típico del sector empresarial en las instituciones públicas, incluidas las escuelas (ibid.). Esto tiene consecuencias tanto para el estudiantado como para el profesorado, pues se intensifica el trabajo y el estrés, mientras se empeoran las condiciones laborales. Frente a esta competitividad y aceleración que caracterizan el modelo educativo actual, pensar el aprendizaje como una práctica siempre relacional permite abrir espacios para las alianzas, los vínculos y la colaboración. Espacios de encuentro donde también haya lugar para desencuentros y disidencias, pero asumiendo que estos forman parte del aprender en comunidad.

De este modo, las PLC aparecen como posibilitadoras para la creación de espacios donde reflexionar colaborativamente, compartir saberes, dudas, procesos, generar una autocrítica colectiva, co-construyendo así conocimientos y saberes. Son espacios que posibilitan la creación de vínculos, no solo para este objetivo de enseñanza-aprendizaje, sino que son vínculos que apuntan a la creación de comunidad, al deseo de ser-con, aprender-con los otros.

Si bien hemos apuntado cuáles son algunas posibilidades que abren las PLC, no dejan de existir tensiones en su construcción. Como investigadoras, nos hemos enfrentado a dudas y preguntas en el proceso, así como a algunas barreras.

5. Límites y desafíos para la creación de una comunidad de aprendizaje

Como se ha mencionado, si bien en el curso se inscribieron 25 participantes, finalmente acabaron la formación 8. Esto nos hizo reflexionar sobre cuáles habían podido ser algunos de los obstáculos.

5.1. Entre agendas saturadas y responsabilidades docentes

En primer lugar, nos encontramos con las agendas y responsabilidades de las docentes. Aunque existe un reconocimiento de la importancia de la formación continua y un interés en esta formación específica, las barreras estructurales y las exigencias del día a día hacen que sea difícil comprometerse e implicarse plenamente debido a un desbordamiento de su carga laboral. Esta comunidad imaginada, no dejaba de ser real, material. Demandaba sus propias tareas, sin a veces dejar espacio para poderse adentrar en esta formación. Esto guarda relación con lo desarrollado anteriormente acerca de cómo la lógica neoliberal permea las instituciones educativas, materializándose en una aceleración y en un exceso de la carga laboral, operando bajo los principios de la productividad.

5.2. Los límites de la virtualidad

Otro de los desafíos consistió en crear comunidad a través de la virtualidad. Las docentes manifestaron que les resultaba más sencillo generar vínculos a través del espacio virtual después de haber tenido también alguna sesión presencial. En el caso del curso, al ser la mayor parte de las sesiones online, incluidas las 3 primeras, se hacía más arduo tejer estos vínculos. Por contrapartida, a la vez que puede ser un reto, lo virtual también abre posibilidades. Lo virtual emergía como posibilitador de una simultaneidad de espacios. Las maestras tenían la disponibilidad de seguir el seminario mientras hacían otras cosas, en las ocasiones en las que no podían renunciar a ellas, como ir caminando hacia algún lugar, o conducir. Comprendiendo la limitación que suponía asistir tan solo a través de las escucha, ciertamente, tomábamos conciencia de que había cuerpos que se movían por otros espacios mientras atendían a los seminarios.

5.3. El desafío de ser comunidad más allá del curso

Mantener los vínculos más allá del curso también supuso un desafío. Podemos considerar que se creó una comunidad durante la formación, pero las posibilidades de colaborar en el futuro se veían como poco probables. Por un lado, vuelve a emerger lo demandante de las agendas personales; por otro lado, una posible conclusión es que precisamente ha funcionado como comunidad de aprendizaje en la que se han compartido unos objetivos: saber sobre el arte socialmente comprometido, diseñar y llevar a cabo un proyecto SEA en el contexto escolar, así como llevar a cabo una formación que acredite. Es decir, el curso ofrecía unos objetivos en sí: llevar a cabo una formación y adquirir conocimiento en este campo determinado. Y en su consecución, se ha creado una comunidad de aprendizaje. Pero, más allá de esto, es difícil que trasciendan los vínculos y el deseo de colaboración.

6. Conclusiones: devenir en otras comunidades

En la presente comunicación hemos abordado tanto las potencialidades como los desafíos de fomentar una PLC entre docentes en el marco del curso *Integrando el arte socialmente comprometido en la escuela primaria*. Como reflexión final, planteamos que cuando las docentes llevaban a la práctica, a sus centros, los proyectos SEA, conectaban con otras comunidades. Los proyectos que diseñaban e implementaban tenían sus propios objetivos, que ya no eran los del curso de formación. Por eso, la PLC tiene continuidades con otras comunidades, otras vinculaciones. No son herméticas, sino porosas y permeables. Esto conecta también con la idea de “comunidad imaginada” mencionada en el apartado 2; hay una continuidad de los centros educativos en la PLC que se creó, que nunca estaba cerrada en sí misma, sino entrelazada con las respectivas comunidades educativas de las participantes, con unos otros, docentes y estudiantes, que también estaban. En este sentido, nos gustaría concluir abriendo esta reflexión

a pensar conjuntamente a qué comunidades de aprendizaje pertenecemos, cuáles son las resonancias que emergen a partir de las ideas vistas. Por último, podemos también imaginar comunidades de aprendizaje profesionales que hagan cohabitar investigadores, docentes y estudiantes, como posibilitadoras de crear este conocimiento, con las consecuentes tensiones que entrañen, pero con todo su potencial para co-crear y co-construir experiencias, saberes y conocimiento, desde la riqueza y diversidad de subjetividades del grupo.

7. Referencias

- Antinluoma M, Ilomäki L and Toom A (2021). Practices of Professional Learning Communities. *Frontier in Education*, 6, 1-14. <http://doi.org/10.3389/feduc.2021.617613>
- Conesa, E. (2018). Academia acelerada, Slow Science y Ética del cuidado. En González Ramos, A., M. (dir.). *Mujeres en la ciencia contemporánea. La aguja y el camello* (pp. 175-201). Icaria.
- Cranston, J. (2009). Holding the reins of the professional learning community: eight themes from research on principals' perceptions of professional learning communities. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 90, 1-22. <https://cjc-rcc.ualgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42771>
- Davids, T. y Willemse, K. (Coords.) (2014). Embodied Engagements: Feminist Ethnography at the Crossing of Knowledge Production and Representation, *Women's Studies International Forum*, 43. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2014.02.001>
- Ellsworth, E. (2005) *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Haraway, D. (2008). *When Species Meet*. University of Minnesota Press.
- Hernández-Hernández, F. (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. En F. Hernández (coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 12-18). GIDC Indaga't, Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Hudson, Ch. (2023). A conceptual Framework for Understanding Effective professional Learning Community (PLC) operation in schools. *Journal of Education*, 0(0), 1-11. <http://doi.org/10.1177/00220574231197364>
- Mundschenk, N. A. y Fuchs, W. W. (2016). Professional Learning Communities: An Effective Mechanism for the Successful Implementation and Sustainability of Response to Intervention. *SRATE Journal*, 25(2), 55-64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1113856>

‘Actuem pel clima’: un nou projecte de l’Institut Escola Tres Fonts de Les Corts i Monsdansa

Clàudia Moreso

Monsdansa

Anna Jordana

Institut Escola Tres Fonts de Les Corts

Amb la col·laboració de **Llum Baraldés** (artista vinculada a *La Caldera*) i **Marta Moll, Ester Callejón, Sara Rubio i Cristina Julià** (*Institut Escola Tres Fonts de Les Corts*)

Resumen
A l'Institut Escola Tres Fonts de les Corts fa tres cursos que desenvolupem un projecte educatiu interdisciplinari a quart de Primària amb un enfocament especial en el moviment creatiu i l'art, mitjançant un procés de creació coreogràfica col·lectiva. Aquest any hem centrat el projecte al voltant de l'emergència climàtica, fruit d'una col·laboració entre docents de l'IE Tres Fonts de Les Corts i artistes de La Caldera, Centre de creació de dansa. Les artistes convidades han estat Clàudia Moreso de Monsdansa i Llum Baraldés. Amb aquesta iniciativa hem explorat els Objectius de Desenvolupament Sostenible 7 (Desenvolupament Sostenible), 13 (Acció Climàtica) i 16 (Promoure societats justes, pacífiques i inclusives) a través el moviment creatiu i l'expressió artística del cos. Els alumnes han investigat l'emergència climàtica des de diverses àrees: social i natural (experiments i recerca global), lingüística (entrevistes i recopilació de notícies), valors i l'educació física i artística (amb la recerca de manifestacions que estimulin la reacció ciutadana amb una visió crítica i ètica). Paral·lelament, al llarg de dotze sessions de dansa creativa, han explorat els conceptes de consumisme, sobreproducció i contaminació, i han creat col·lectivament una coreografia que reflecteix aquests temes.
Palabras clave
Emergència climàtica, moviment creatiu, projecte interdisciplinar

1. Introducció

Aquest projecte neix de la col·laboració entre dos entitats: l'IE Tres Fonts de Les Corts i La Caldera, situats al mateix carrer Eugeni D'Ors del barri de Les Corts de Barcelona. En concret, aquest curs el referent artístic implicat ha estat Monsdansa.

La Caldera és un centre de creació de dansa que acompanya i visibilitza el treball d'artistes que consideren el cos com a matèria, eina i pregunta central de la seva recerca. Fora dels contextos professionals, també posa en marxa programes familiars, educatius i vinculats al barri on la dansa convida a pensar des del cos les relacions amb els altres i amb el món. És en aquest àmbit on hem connectat amb ells, tenint en compte a més a més que compartim edifici des de fa nou anys.

La companyia Monsdansa és una companyia de dansa amb una llarga trajectòria, especialitzada en la creació d'espectacles de dansa dirigits a públic infantil i familiar. Porta a terme diversos projectes educatius, que tenen com a finalitat difondre la dansa i la creació de nous públics. Al llarg de pràcticament tres dècades, abans com a apartat infantil de Nats Nus i actualment com MONS dansa, i sota la direcció artística de Clàudia Moreso, hem apostat per la creació d'espectacles de qualitat, convençuts que els nostres nens i nenes mereixen tenir accés a propostes culturals de qualitat, que han de contribuir a enriquir la seva formació com a

persones. A través dels nostres projectes educatius, volem difondre la dansa com una potent eina educativa, integradora i socialitzadora, apropant-la a l'àmbit escolar, treballant tant amb els alumnes com amb els docents, i impartint diversos tallers d'aproximació a la dansa dirigits a famílies, nens i adolescents.

Na Clàudia Moreso és graduada en dansa contemporània, per l'Institut del teatre de Barcelona. Ballarina i Coreògrafa, directora de l'apartat infantil de la companyia Nats Nus dansa fins a l'any 2013 i de la companyia MONS dansa i educació del 2014 fins el 2020. Actualment és directora i coordinadora del projecte Dansa a les escoles, on desenvolupa projectes pedagògics adreçats a infants i joves, portant la dansa i la creació a través del moviment als centres educatius. També imparteix tallers de formació a docents i ha format part de l'equip docent dels Postgraus d'Arts escèniques i educació, organitzats per l'Institut del teatre de Barcelona fins l'any 2023..

L'Institut Escola Tres Fonts de Les Corts és un centre educatiu públic que existeix com tal des de fa quatre cursos. Ha estat creat a partir del l'escola d'Infantil i Primària Les Corts, al barri de les Corts de Barcelona.

Des de fa nou cursos, el centre educatiu i La Caldera mantenim una relació estreta de col·laboració i indagació pedagògica en el camp de l'expressió corporal i el moviment creatiu, tot oferint al nostre alumnat quatre sessions anuals tutoritzades per coreògrafs i altres professionals de la dansa contemporània. En concret, fa tres cursos que hem pogut establir un projecte a quart de primària de més durada, que permet desenvolupar una temàtica de manera transversal, incloent els diferents àmbits del currículum.

2. Objectius

Els objectius generals d'aquest projecte han estat:

- Treballar sobre l'emergència climàtica des de diferents àmbits curriculars.
- Desenvolupar la capacitat de sentir, connectar i ser plenament conscient del propi cos.
- Posar a l'abast dels alumnes les eines necessàries per potenciar la seva capacitat creativa i alhora aconseguir una visió diferent i més profunda enfront del fet artístic.
- Difondre la dansa com eina facilitadora en el procés d'aprenentatge global i de desenvolupament integral dels alumnes.

Com a objectius més específics podem esmentar els següents: descobriment de les pròpies possibilitats corporals i creatives; conèixer millor els altres relacionant-se en un àmbit emocional i sensorial; aportar idees i escoltar les dels altres per tal de poder assolir acords, tant pel que fa als alumnes com a l'equip docent i les coreògrafes.

3. Fonaments

Com ja hem comentat, aquest projecte s'ha enfocat des d'un punt de vista interdisciplinar. A partir d'un eix temàtic comú (en aquest cas, el canvi climàtic) s'ha treballat des de diversos àmbits: el medi social i natural, les llengües catalana i castellana, els valors, l'educació artística i, en especial, l'educació física.

Pel que respecta al treball corporal, és important posar en valor que el moviment creatiu possibilita que cada persona pugui trobar la seva manera d'expressar-se, desenvolupar habilitats motrius, tenir una millor consciència corporal i aprendre altres conceptes (idiomes, matemàtiques, història... entre altres possibilitats). Les lliçons *cinestètiques*, és a dir, les relacionades amb el moviment del cos humà, poden ajudar els infants a desenvolupar-se en l'àrea afectiva, cognitiva, física i estètica. Les persones aprenem millor quan fem servir els sentits, de manera que l'ensenyament del moviment creatiu i la dansa és un recurs pedagògic que beneficia en molts aspectes.

La presència de l'art en el sistema educatiu aporta tant a alumnes com a docents la possibilitat de contemplar el món des d'altres perspectives i mirades, els ajuda a desplegar un pensament més flexible i obert a noves possibilitats, promou aprenentatges que van més enllà dels estrictament curriculars i juga un paper essencial en la construcció dels significats i identitats dels individus.

4. Metodologia

Els principis de treball d'aquest projecte són:

- Potenciar i descobrir les possibilitats físiques i creatives de cada alumne.
- Donar llibertat per explorar amb el moviment, sense marcar un patró fix, promovent l'aportació personal de l'alumne.
- Treballar en equip i implicar tota la comunitat educativa.

Cal afegir que en el treball, evidentment es proposen unes premisses que cal complir, encara que a partir d'aquí és cada alumne qui, experimentant amb les seves possibilitats i potencials, decideix com fer-ho aportant al procés les seves característiques i particularitats. D'aquesta manera s'elimina la competitivitat i, conseqüentment, un possible sentiment de frustració. Es tracta de donar el millor d'un mateix i de gaudir de l'experiència. Des de l'aula es van dur a terme les actuacions següents: A medi natural es va estudiar el tema de la contaminació ambiental, sobretot al mar i el seu impacte en els ecosistemes mitjançant la realització d'un experiment sobre l'efecte hivernacle (Fig. 1), i la investigació amb articles de premsa actuals sobre el canvi climàtic.



Figura 1. Experiment sobre l'efecte hivernacle

Des de l'àmbit lingüístic es va fer una enquesta a les famílies sobre diferents maneres d'estalviar energia a casa, connectada amb una indagació sobre les energies renovables. Des de l'àmbit artístic es va dur a terme una instal·lació anomenada *Mar de plàstic* (Fig. 2), centrada en la reflexió sobre l'estat actual del mar i les amenaces que suposa l'acció humana sobre els diferents ecosistemes marins (Fig. 3).



Figura 2 (esq.). Mar de plàstic.
Figura 3 (dre.). Recull d'amenaques en el medi aquàtic.

Des de valors es va parlar de termes com “eco-ansietat” i “responsabilitat ambiental”, i es va construir en equip un trencaclosques sobre el canvi climàtic (Figs. 4 i 5).



Figures 4 i 5. Trencaclosques fet en equip sobre el canvi climàtic.

També es va celebrar una manifestació davant de la Seu del Districte de les Corts que va implicar a tota la comunitat educativa (Fig. 6). L'objectiu fou celebrar el Dia Internacional sobre el Canvi Climàtic (23 d'octubre) i demanar al Districte del barri que es millorin les mesures de sostenibilitat.



Figura 6. Manifestació el 23 d'octubre de 2023 davant la Seu del Districte de Les Corts.

A les sessions d'educació física, un cop triat el tema de l'emergència climàtica, les dues artistes encarregades de portar a terme el treball de creació coreogràfica vàrem analitzar-lo per fer una selecció de les idees que consideràvem susceptibles de ser portades al terreny corporal. Després

vàrem decidir quines dinàmiques fèiem servir al llarg de les dotze sessions per anar treballant les diferents idees amb l'alumnat. Les idees globals que van sorgir eren: el delicat equilibri dels ecosistemes, la sobreproducció, el consumisme, els desastres naturals i el poder regenerador de la natura. També es van triar una sèrie de preguntes per generar un espai de reflexió amb l'alumnat, les quals també van formar part de l'espectacle final amb la intenció de provocar aquesta reflexió en el públic assistent:

- Us imagineu com seria el nostre món si no tinguéssim prou plantes per mantenir l'equilibri de l'oxigen a l'atmosfera?
- Heu pensat alguna vegada en la connexió entre els ecosistemes? I com un canvi en un pot afectar a tots els altres?
- Sou conscients de la quantitat de productes que consumim diàriament i com això contribueix a la sobreproducció?
- Us heu adonat fins a quin punt la nostra societat és molt consumista i comprem moltes coses innecessàries?
- Heu vist algun cop una flor que neix entremig del ciment?

Al llarg de les sessions vàrem treballar diverses dinàmiques corporals que tenien com a finalitat dotar als alumnes d'eines i recursos bàsics i imprescindibles per poder enfrontar-se a un treball de creació de moviment. Aquestes eines eren de consciència corporal (escalfament), dinàmiques de treball que ajuden a relacionar-se amb els altres a través del moviment i del llenguatge no verbal, qualitats i dinàmiques de moviment, i treball amb l'espai i el temps. Tot aquest treball es portava a terme a la primera part de cada sessió i anava dirigit a ampliar el vocabulari corporal dels alumnes, i a augmentar la seva consciència i domini dels paràmetres espai-temps.

Des de l'inici, la segona part de la sessió, la dedicàvem a anar desenvolupant el treball de creació, dirigint improvisacions que ens ajudaven a fer que l'alumnat experimentés amb el moviment i comencés a relacionar-ho amb la temàtica escollida. D'aquesta manera va anar sorgint tot un material coreogràfic que posteriorment era seleccionat i organitzat per acabar conformant la peça coreogràfica final.

Al llarg del treball les artistes-coreògrafes donaven pautes i consignes clares a l'alumnat, i per tant qui acabaven creant l'estructura coreogràfica, però eren els i les alumnes els que aportaven tot el material de moviment, ja que per nosaltres és molt important que els protagonistes del procés creatiu siguin ells. Aquest és un procés conjunt on escoltar la seva veu i les seves propostes és part fonamental del projecte. Finalment, la coreografia resultat d'aquest procés es va presentar en públic davant de famílies i altres alumnes del centre.



Figura 7. Alumnes imitant els moviments de diferents espècies animals en perill d'extinció.



Figura 8. Alumnes donant un missatge final d'esperança: la natura té el poder de regenerar-se, si els humans li ho permetem!

5. Contribució específica al gir social de les arts a l'escola

Aquesta experiència ha estat possible gràcies a la col·laboració estreta entre docents, artistes i la participació activa de les famílies. Com a cloenda, vam compartir la coreografia i altres treballs en una exposició davant d'alumnes i famílies. Podeu veure'n un resum en aquest vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=BdfBcc3cL58>

D'aquesta manera, hem conformat una experiència enriquidora que va més enllà de l'aula, tot promovent la consciència i l'acció davant dels reptes ambientals a través de l'expressió corporal. Tot el que ha succeït en aquest procés, ens ha demostrat que integrar projectes artístics oberts i multidisciplinaris en les dinàmiques de treball d'un centre educatiu, millora la motivació dels alumnes en relació amb els seus aprenentatges, ja que senten que estan treballant d'una manera nova i diferent de la que és habitual, on són ells els protagonistes i tenen veu pròpia i això fa que la motivació sigui molt més forta.

6. Conclusions

Hem comprovat que a través d'aquest projecte, els alumnes han potenciat les seves capacitats creatives i expressives, així com el seu ventall de possibilitats per expressar-se a través de l'art.

També veiem que ha estat una experiència enriquidora tant en l'àmbit personal com col·lectiu, ja que han estat capaços de treballar com un grup cohesionat per assolir un objectiu comú, aportant idees pròpies i aprenent els uns dels altres.

El projecte ens ha ajudat a constatar que el grau d'assoliment de les competències artístiques és més elevat quan es fa de forma integrada, vivencial i teixint connexions amb l'entorn.

7. Referències

- Masters, M. (2020). *123 curiosidades que todo el mundo debería conocer sobre el clima*. Planeta.
- Moyano, C. (2022). *Ética del rewilding*. Plaza y Valdés
- Murphy, G. (2023). *El cambio climático. ¿Qué podemos hacer?*. Susaeta.
- Tafalla, M. (2022). *Filosofía ante la crisis ecológica. Una propuesta de convivencia con las demás especies: decrecimiento, veganismo y rewilding*. Plaza y Valdés.

Los proyectos artísticos de base comunitaria como iniciativas para el desarrollo de conciencia crítica y agencia transformadora en educación secundaria

Pablo Neut y Carles Lindín

*Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología,
Universidad Autónoma de Barcelona*

Mercedes Blanco y Raquel Miño

*Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Educación,
Universidad de Barcelona*

Resumen
Los sistemas educativos contemporáneos enfrentan una serie de desafíos y demandas que se añaden a la habitual función instruccional de la escuela. Entre ellos destaca la formación de una ciudadanía crítica, interesada por los problemas sociales contemporáneos y comprometida con la construcción de una sociedad más justa. En esta comunicación se presenta un estudio de caso sobre la colaboración entre un instituto de educación secundaria y una asociación cultural orientada a desarrollar la conciencia crítica y el compromiso social entre el alumnado, mediante un proyecto de creación audiovisual orientado a “desmontar” estereotipos sociales. Este estudio se ha realizado en el marco del proyecto Erasmus+ SCU4Change, con el objetivo de comprender qué aspectos influyen en fomentar u obstaculizar la agencia transformadora entre el estudiantado. Su análisis preliminar nos permite señalar la relevancia de las dimensiones artística y comunitaria en el desarrollo de estos proyectos. En esta dirección, se ponderan ambas dimensiones en consideración de su relevancia para el diseño de futuros proyectos colaborativos destinados a la promoción de la agencia transformadora en las escuelas.
Palabras clave
Agencia transformadora, colaboración, escuela, comunidad, universidad, creaciones audiovisuales, estereotipos sociales

1. Introducción

Los sistemas educativos contemporáneos se enfrentan a una realidad que cambia de manera permanente y acelerada. A los tradicionales desafíos que debían abordar las instituciones escolares (socialización, certificación, adquisición de conocimientos, etc.), hoy se agregan nuevos retos asociados a la emergencia de un mundo globalizado y multicultural (por ejemplo: el cambio climático, los problemas de salud mental agudizados tras la pandemia de Covid, la violencia social, de género y escolar, la dependencia a las drogas o a las pantallas, entre otros). Para afrontarlos, se requiere la elaboración de abordajes novedosos que permitan construir nuevos imaginarios y reinstalar la idea de una capacidad de acción transformadora, aquella que habilita a las y los jóvenes a concebirse como ciudadanos/as comprometidos con su entorno y con capacidad de incidencia efectiva sobre la sociedad en la que viven (Lipman, 2011; McLaren y Kincheloe, 2008). El desarrollo de este compromiso con los problemas sociales y educativos y el grado de incidencia que se requiere para afrontarlos reposiciona un viejo tópico, ahora actualizado y redefinido: el de la *agencia*.

En el campo educativo, la noción de “agencia” fue asociada tradicionalmente al grado de

apropiación del estudiantado respecto de su propio proceso de aprendizaje, la implicación en la construcción de su identidad de aprendiz (Hull y Katz, 2006) y el logro de la autonomía personal (Biesta y Tedder, 2007; Holland et al., 1998). El foco que estas perspectivas han puesto gravitadamente en el individuo (el “*agentive selves*” o el “yo agente”) ha sido criticado, dando curso a nuevas comprensiones de la “agencia”. Por ejemplo, aun definiendo la cuestión en términos cognitivos (de apropiación de los procesos de aprendizaje, autonomía e identidad), en las últimas décadas se ha desarrollado la idea de una “agencia relacional”. De acuerdo con esta, los procesos de apropiación señalados se producirían a través de trayectorias que conectan al estudiantado con otros actores en múltiples contextos de acción e interacción (Edwards y Mackenzie, 2006). Por el foco puesto en la intersubjetividad y la multicontextualidad, se la ha denominado *agencia relacional* (Biesta y Tedder, 2006).

Hasta aquí, la cuestión de la agencia (individual o relacional) ha sido vinculada fundamentalmente a la dimensión “cognitiva” o “interior” del sujeto: cómo aprende, cómo logra la autonomía, cómo construye su identidad. En el fondo, en estas versiones, la agencia opera fundamentalmente a nivel de construcción del individuo consigo mismo (pues, por más que dicha construcción se realice en contextos relacionales, es siempre el individuo el que realiza “interiormente” su propia síntesis idiosincrática).

Frente a este conjunto de propuestas, y de manera crítica, en los últimos años se ha venido desarrollando una teoría de la “agencia transformadora” (Engeström, 2016; Virkkunen, 2006). De acuerdo con sus propulsores, la diferencia principal es que esta se vuelca hacia el exterior, induciendo procesos activos de compromiso en torno a la acción colectiva de los sujetos. En otras palabras, la “agencia transformadora” es igualmente generadora de aprendizajes, autonomía e identidad, pero lo es en la medida que exige el compromiso de los sujetos con los problemas de su entorno inmediato y del mundo en que viven. Así, lo suyo es desarrollar el aprendizaje, la identidad y la autonomía a través del aumento del grado de incidencia sobre las condiciones de vida colectiva (Stetsenko, 2019). En este sentido, la agencia transformadora tendría una entidad activa, colectiva, comprometida y con incidencia sobre el mundo (Erstad, Miño y Rivera, 2021). Desde esta perspectiva, el compromiso con la justicia socioeducativa, la capacidad decisoria y la acción individual y colectiva se anudarían en un mismo ejercicio agéntico (Giroux, Rivera y Neut, 2022).

El objetivo de esta comunicación es precisamente analizar una iniciativa que promueve el desarrollo de la “agencia transformadora” del estudiantado mediante el trabajo colaborativo (escuela/comunidad), a través de la creación de productos audiovisuales. Como revisaremos, el uso de métodos artísticos genera una serie de posibilidades –pero también de desafíos– en la dirección de estimular una conciencia crítica y socialmente comprometida entre los actores educativos.

Las preguntas de investigación que exploramos en esta comunicación son: ¿cómo se promueve la conciencia crítica del alumnado de secundaria mediante proyectos artísticos comunitarios?, ¿qué factores pueden promover e inhibir el desarrollo de agencia transformadora por parte del alumnado?, y ¿qué implicaciones tienen las dimensiones artística y comunitaria en el desarrollo de proyectos colaborativos orientados a promover el compromiso y la acción social entre el estudiantado de secundaria?

2. La escuela ante las problemáticas contemporáneas

Resulta prácticamente un sentido común afirmar que la educación enfrenta una profunda crisis (Collet y Grinberg, 2022). Entre las razones usualmente esgrimidas para explicar esta situación se encuentran el desalineamiento de la escuela respecto de los problemas propios del mundo contemporáneo, la “ceguera” de la institución frente a la emergencia de nuevos desafíos sociales, así como su desconexión con los intereses y las subjetividades juveniles (Fernández-Enguita, 2023; Molina y Oliva, 2015; Tenti, 2022).

En consideración de esta situación, sostenemos que resulta relevante explorar y promover ejercicios colaborativos que sean capaces de articular, de un lado, los objetivos formativos-curriculares de la institución con los intereses juvenil-estudiantiles, y, del otro, la necesidad de afrontar responsablemente las problemáticas propias de la sociedad contemporánea.

A nuestro juicio, una de las iniciativas que tiene potencial en orden a materializar este ejercicio de articulación son precisamente aquellas basadas en trabajo por proyectos colaborativos orientados al desarrollo de la conciencia crítica y la agencia transformadora a través del uso de métodos artísticos y audiovisuales. No sostenemos necesariamente un privilegio *a priori* de estos proyectos frente a dicha finalidad, pero sí queremos, a partir del análisis de un caso en específico, ilustrar sus potencialidades en esta dirección.

En primer lugar, porque este tipo de iniciativas supone el desarrollo de un compromiso decidido de las comunidades educativas por enfrentar los diversos problemas sociales que les aquejan. Y, quizás más importante aún, hacerlo de manera colaborativa, original, responsable y en una perspectiva de equidad y justicia social. En este sentido, evidenciar este tipo de experiencias aporta insumos para la construcción de una educación ciudadana significativa y contextualizada a los escenarios escolares, así como proporciona ejemplos concretos en los que se materializa una acción cívica colectiva y propositiva.

Asimismo, como segundo elemento de relevancia y ahora a nivel propiamente pedagógico, tal educación ciudadana no se desvincula de los aprendizajes esperados en el estudiantado. Por el contrario, una de las potencialidades de estos proyectos es que anuda en un mismo ejercicio el aprendizaje disciplinar y la agencia socioeducativa.

Pero también, como tercer componente de relevancia y de manera más general, este tipo de iniciativas se esfuerza por disminuir la brecha existente entre la escuela, los desafíos sociales y los intereses de los y las estudiantes que referimos en el primer párrafo. En efecto, la búsqueda de una mayor apropiación respecto de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de la agencia transformadora del estudiantado parte de una premisa básica: los proyectos deben ser diseñados e implementados asumiendo los retos sociales o educativos que interpelan directamente a la subjetividad juvenil. Es precisamente considerando sus intereses que se desarrollan los proyectos colaborativos, generando un aprendizaje encarnado, significativo y vinculado a las problemáticas que les preocupan y/o afectan.

De esta manera, el análisis de esta experiencia de trabajo colaborativo a través de métodos audiovisuales supone la visibilización de un esfuerzo concreto desarrollado para acercar los distintos contextos de aprendizaje y de vida del estudiantado, aportando desde su propio campo a la superación de la mentada crisis de la educación.

3. Metodología

El proyecto Erasmus+ *SCU4Change. Educational Roadmap for Transformative Agency Connecting School, Community and University for Social Change* (2022-1-NO01-KA2020-HED-000086487) tiene como finalidad principal visibilizar y promover prácticas escolares orientadas a afrontar problemáticas sociales contemporáneas desde el horizonte del cambio social y educativo, mediante la colaboración entre institutos, comunidades y universidades. Para ello, un consorcio conformado por cuatro universidades y cuatro centros de educación secundaria de Chile, Austria, España y Noruega colabora con la finalidad de documentar estas prácticas escolares e identificar elementos que favorecen el desarrollo de agencia transformadora entre el alumnado.

Durante la primera fase del proyecto, el equipo de la Universidad de Barcelona ha implementado tres estudios de caso (Yin, 2009) sobre proyectos de investigación y creación, entre los cuales se encuentra el proyecto “Desmontemos rumores y estereotipos a través de las redes sociales”. Este proyecto es de carácter optativo, participa alumnado de 3º de ESO y se implementa a lo

largo de 4 semanas (6 horas por 4 días). Durante este periodo, se llevaron a cabo 25 horas de observación no participante y 6 entrevistas informales a los principales actores del proyecto: los estudiantes, el docente a cargo y los representantes de la entidad colaboradora. Los datos fueron analizados mediante un enfoque mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos para comprender las percepciones de las partes interesadas sobre el desarrollo de los proyectos y su potencial para la transformación social.

El objetivo general del proyecto es que los jóvenes reflexionen sobre la problemática social de los estereotipos racistas y xenofóbicos que se difunden e instalan en el imaginario social de la población. Para ello, se propone que los estudiantes realicen colaborativamente videos de corta duración para difundir mensajes de sensibilización frente a distintos estereotipos sociales contruidos alrededor de colectivos racializados. Se trata de un proyecto del área artística del centro, mediante el cual se busca que el alumnado también desarrolle habilidades relacionadas con la creatividad, la escritura de relatos, la edición de vídeo y el trabajo colaborativo. Además de la competencia ciudadana, la competencia personal y social, y la competencia digital.

El proyecto tiene una dimensión comunitaria relevante, puesto que está diseñado en colaboración con la entidad El Parlante (<https://elparlante.es/>), una organización fundada el año 2009 en Barcelona que se dedica a temas de comunicación y educación para la promoción de una ciudadanía activa. Esta organización se inspira en la tradición teórica y metodológica de América Latina que vincula la participación con la comunicación, la educación popular y la transformación social.

Las sesiones de trabajo del proyecto, dirigidas mayoritariamente por la entidad colaboradora, se organizaron en tres bloques: sensibilización sobre la temática, presentación del formato “cortometraje”, elaboración de cortometrajes en grupo. De manera simultánea y, como parte del contexto escolar en el que se realizaba el proyecto, el docente a cargo implementó una evaluación continua mediante textos reflexivos que cada estudiante publicaba en el Google Sites, como parte de sus tareas escolares individuales.

Como producto final, se presentaron los cinco cortometrajes producidos por el estudiantado, tanto a la comunidad del colegio como a la comunidad de familias. Mediante los cortometrajes, el alumnado abordó las siguientes temáticas: xenofobia, microrracismo, antigitanismo, islamofobia, racismo.

4. Discusión

La triangulación entre el constructo teórico, la observación en el aula de las sesiones del proyecto educativo y las entrevistas informales a los agentes del proceso formativo, nos llevaron a despuntar los siguientes elementos, a partir de las tres preguntas de investigación apuntadas.

En relación con la influencia de la colaboración con la comunidad en el desarrollo de consciencia crítica, se muestra como necesaria e inevitable. Entender el mundo es un acto de conocimiento e interpretación de la realidad, que requiere un diálogo entre lo individual y lo colectivo. La toma de consciencia transita por un reconocimiento de la alteridad y su posterior apropiación. Un acto performativo de reconstrucción de la identidad individual: incorporar la alteridad en el pensamiento y la acción. De tal modo que el proyecto artístico resultante (vídeo-documental-reflexión) es la consecuencia de la incorporación de los procedimientos formales propios de una ficción audiovisual, que se recrea en función del intercambio entre el alumnado. No sería posible sin su conocimiento del mundo, sus experiencias de vida y la interacción producida durante el proceso. De algún modo, los vídeos resultantes podrían ser interpretados como interfaces de generación de consciencia crítica, ya que en el proceso de selección de temas y en el consenso necesario para la ideación y producción es cuando se camina de la idea a la acción, a través de la apropiación crítica del conocimiento.

Por otro lado, para el fomento de la agencia transformadora, resulta de interés apuntar los factores que promueven e inhiben su desarrollo. De hecho, los factores promotores se relacionan con el aspecto anterior. Siguiendo la línea argumental de lo individual a lo colectivo, a través de la concienciación, se observan cuatro factores que impulsan. Por un lado, (1) la incorporación de los intereses juveniles y (2) el trabajo sobre problemáticas sociales que puedan resultar de interés al alumnado en su contexto escolar, como estrategia para la vinculación, la adecuación y la relevancia. Por otro, (3) la realización de un trabajo colectivo y comunitario, mediado por formadores expertos en la materia, que promueva la creación de vínculos interpersonales de confianza y afirmación. Así, pasar del ‘yo’ al ‘nos’ es un proceso que toma forma mediante (4) las creaciones audiovisuales colectivas, como instancias concientizadoras. Un proceso en que las tecnologías digitales en el aula resultan imprescindibles como estrategias de acceso al conocimiento necesario para la argumentación, así como infraestructura tecnológica para la producción de los vídeos. Entre los elementos inhibidores, se destacan cuatro factores: En lo individual, (1) el desalineamiento entre el aprendizaje “conceptual” y su movilización a otras esferas de la vida, que aleja al alumnado de la vinculación, la adecuación y la relevancia necesaria para fomentar la agencia transformadora. En lo colectivo, (2) el tiempo parcelado y limitado para el trabajo por proyectos, junto con (3) la relativa exigencia académica percibida en proyectos artísticos, relacionada con (4) la menor vinculación con el currículo escolar.

Finalmente, la dimensión artística incide tanto en el proceso de creación de la obra –en el diálogo individualidad-colectividad intra-aula–, como en su visionado público –en el diálogo individualidad-colectividad fuera del aula, en que el vídeo destilaría la esencia transformadora del proceso de activación del compromiso social–. De tal modo que la obra artística se convertiría en simulación del proceso transformador vivido en el aula. En este sentido, resulta adecuado sugerir una interpretación desde la *Poética* aristotélica. El audiovisual es una tipología de creación artística que se fundamenta en la mimesis (o representación de la realidad). En el caso abordado, el alumnado genera una ficción audiovisual que promueve una identificación con la alteridad en el proceso del aula, que también se vehicula en el contenido artístico. Tanto el proceso en el aula como la pieza confeccionada tienden a la catarsis, entendida como proceso de transformación por parte del alumnado (en el proceso) y del público general (en su visionado). De tal modo que las leyes internas del constructo artístico (provocar la catarsis) coinciden con el objetivo educativo: desarrollo de conciencia crítica y agencia transformadora.

5. Contribución al campo de estudio

Del conjunto de contribuciones al campo de estudio que pueden desprenderse del proyecto analizado, quisiéramos destacar fundamentalmente dos.

En primer lugar, la referida al tipo de aproximación y al modo de producción de conocimiento en el campo educativo. En efecto, mientras la investigación educativa y las políticas públicas han tendido a asumir una lógica *top-down* o descendente, es decir, donde las decisiones se toman “desde arriba” y se aplican “hacia abajo”, este análisis acude a una lógica *bottom-up* o ascendente. En el fondo, lo que hicimos fue ingresar a la cotidianeidad de las aulas para aprender lo que allí se realiza exitosamente en orden al logro de la transformación socioeducativa en una perspectiva de equidad educativa y justicia social. Es a partir de la base, desde la experiencia misma de los actores escolares, que intentamos generar un “conocimiento científico” (“hacia arriba”) sobre los factores que promueven o dificultan el desarrollo de la conciencia crítica y la agencia transformadora a partir del trabajo en proyectos colaborativos con métodos audiovisuales. A este respecto, no es irrelevante destacar que este tipo de estrategias *bottom-up* ha demostrado inducir una mayor motivación e implicación del estudiantado (Buckingham, 2006), al tiempo que presumiblemente tiende al logro de aprendizajes más pertinentes y significativos (Neut y Miño, 2018; Molina y Oliva, 2015).

En segundo lugar, el énfasis en el trabajo colaborativo escuela/comunidad/universidad es también un elemento relativamente original en el campo (en parte, por la pregnancia de la lógica *top-down* enunciada, pues, esta inhibe la colaboración y las relaciones simétricas entre los agentes involucrados). Explorar esta posibilidad de colaboración resulta aún más apremiante en la medida que estudios previos han revelado su importancia para la efectividad de las iniciativas de transformación socioeducativa (Apple, 2012; Apple y Beane, 1995).

De esta manera, tanto la adopción de una lógica *bottom-up* como el posicionamiento desde un enfoque colaborativo, constituyen novedades “procedimentales” en consideración de las fórmulas tradicionales y predominantes en el campo de la investigación y las políticas en el campo educativo.

6. Referencias

- Apple, M. (2012). *Can Education Change Society?* Routledge.
- Apple, M. y Beane, J. (1995). *Democratic Schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Biesta, G. y Tedder, M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. Learning lives: learning, identity and agency in the life course. Working paper 5*. Teaching and Learning Research Programme.
- Biesta, G. y Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 21-35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03>
- Chaves, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En K. Delgado, S. Gadea, W.F. Gadea y S. Vera (Coords.) *Rompiendo barreras en la investigación*. (p. 164-184). Universidad Técnica de Machala. <https://ariasmontano.uhu.es/rest/api/core/bitstreams/76d8016a-e139-48df-adc8-5318ad601d84/content>
- Collet, J. y Grinberg, S. (Coord.) (2022). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Morata.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781316225363>
- Erstad, O., Miño, R., y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, 66, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Fernández-Enguita, M. (2023). *La Quinta Ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*. Morata.
- Giroux, H., Rivera, P. y Neut, P. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En P. Rivera, R. Miño y E. Passeron (Coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad* (pp. 25-35). Octaedro.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Hull, G.A. y Katz, M.L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81. https://lchc.ucsd.edu/uclinks.org/reference/research/hull_katz.pdf

- McLaren, P., y Kincheloe, J.L. (Eds.). (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- Molina, W. y Oliva, I. (2015). Interfaces complejas en políticas educativas y de juventud: sentidos e identidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1125-1140. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13240130114>
- Neut, P. y Miño, R. Construir la equidad desde los sujetos. Una propuesta al margen del discurso interpretativo dominante sobre la escuela. En P. Rivera, J. Muñoz, R. Morales y S. Butendieck (Eds.). *Políticas Públicas para la Equidad Social* (Vol. 1, pp. 83-92). Universidad de Santiago de Chile. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1>
- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activites*, 03(1), 43-66. <https://doi.org/10.4000/activites.1850>
- Yin, R. K. (2009). How to do better case studies. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 254-282. <https://doi.org/10.4135/9781483348858.n8>

Un proyecto en el que las estrategias artísticas posibilitan movimientos interseccionados en infancias migrantes

Paula Lozano-Mulet

Facultad de Educación, Universitat de Barcelona

Fernando Hernández-Hernández

Facultad de Bellas Artes, Universitat de Barcelona

Resumen

El objetivo de esta comunicación es describir una experiencia artístico-narrativa desarrollada en una escuela de educación primaria de la ciudad de Barcelona. A lo largo de una serie de sesiones el estudiantado desarrolló lo que se denomina como “líneas de vida” o “biogramas visuales”. Aplicar este tipo de estrategias visuales y artísticas resulta especialmente relevante cuando se está desarrollando una investigación con niñas, niños y jóvenes de origen migrante. En este sentido, las líneas de vida o biogramas visuales permiten narrar, explorar y capturar eventos significativos en las trayectorias de vida del alumnado. Del análisis de las distintas producciones generadas por las niñas y los niños, emergen tres grandes dimensiones: (1) la variedad en las representaciones, (2) los acontecimientos más relevantes y el significado asignado y (3) la memoria colectiva.

Palabras clave

Alumnado de origen migrante, educación primaria, líneas de vida, métodos visuales

1. Introducción

La utilización de métodos visuales y basados en las artes son una herramienta a tener en cuenta cuando se está desarrollando una investigación con niñas, niños y jóvenes migrantes. Trabajar con este tipo de estrategias ofrece una plataforma única para narrar, rastrear y comprender las diferentes situaciones y experiencias vividas y relatadas por este colectivo (Luna-Reyes, 2019; Riera-Retamero, et al., 2021; Zhang Yu, 2022; Hernández-Hernández, 2023). En la presente comunicación exploramos por qué es relevante aplicar este tipo de aproximaciones, destacando su capacidad para fomentar la participación activa, y, a su vez, promoviendo una comprensión más holística de la propia subjetividad del colectivo migrante.

2. Objetivos

El objetivo de este trabajo es describir una experiencia artístico-educativa llevada a cabo en una escuela pública de educación primaria de la ciudad de Barcelona. A lo largo de una serie de sesiones el alumnado realizó lo que se denomina como “líneas de vida” o “biogramas visuales”. De esta manera, narraron sus propias vivencias a través de una representación visual y cronológica de los momentos más significativos de sus historias de vida (Malinverni et al., 2022). Seguidamente, se desarrolló un diálogo individual y colectivo que permitió profundizar en los elementos más relevantes de su experiencia migratoria y vital.

3. Fundamentación

La introducción de métodos visuales y artísticos en la investigación en ciencias sociales ha sido un campo de interés en las últimas décadas. Tal y como sugiere Mannay (2017), poco a poco se han ido incorporando aproximaciones más visuales con el objetivo de “superar el sesgo textual” (p. 8), e ir más allá de la “palabra escrita” (Esteban-Guitart, et al., 2017). En este sentido, sostenemos que este tipo de estrategias fomentan dinámicas más inclusivas que permiten explorar, aflorar y capturar elementos de la subjetividad, vivencia y experiencia de los y las participantes que con propuestas más “tradicionales” sería más difícil de acceder. En otras palabras, la importancia de los enfoques visuales reside en que “lo visual a menudo se posiciona como una forma inmediata y auténtica, que los relatos verbales son incapaces de abarcar plenamente” (Mannay, 2017, p. 9). A su vez, otra de sus potencialidades es que permite una mayor implicación de las personas que participan en la investigación (Esteban-Guitart et al., 2017).

Distintos trabajos señalan las capacidades y posibilidades que posee la utilización de métodos visuales junto a otras técnicas de investigación (Esteban-Guitart, et al., 2017; Mannay, 2017). Por este motivo, el proceso visual y artístico a menudo es complementado con una entrevista o conversatorio con el equipo investigador, con la intención de profundizar en los “mundos subjetivos” de los y las participantes (Mannay, 2017).

En el caso específico de Cataluña, existen una serie de experiencias e investigaciones desarrolladas específicamente con la infancia y la juventud migrante o en contextos de exclusión social y que se caracterizan por la utilización de métodos visuales y artísticos. Entre los distintos ejemplos encontramos: los dibujos identitarios (Esteban-Guitart et al., 2017), la creación de relatos digitales (Zhang yu et al., 2022), el mapa relacional (Esteban y Moll, 2014), el autorretrato y artefacto identitario (Zhang yu et al., 2020) o las técnicas narrativas-participativas (Contreras, 2024). Ahora bien, tal y como argumenta Mannay (2017), es importante mencionar que la aplicación de métodos visuales y artísticos no son exclusivos de las investigaciones desarrolladas con niñas, niños y jóvenes, de lo contrario, podríamos caer en una posición condescendiente que sostenga que los adultos poseen otras “competencias y experiencias” y por ello necesitan otro tipo de estrategias (Mannay, 2017).¹

En este sentido, desde el proyecto Migrant Children and Communities in a Transforming Europe – MiCREATE nos propusimos desarrollar una investigación centrada en la infancia (Clark, 2011), tomando en cuenta las experiencias y subjetividades del alumnado de origen migrante como el eje central para la generación de conocimiento (Lozano, 2023). Para ello era imprescindible considerar al estudiantado como un agente activo en el proceso de investigación. El objetivo principal era acceder a las experiencias personales del alumnado en relación a distintos temas: su trayectoria en el sistema educativo, sus experiencias migratorias, sus percepciones acerca del presente y el pasado así como el papel de la familia, su barrio y sus vínculos en su vida cotidiana. Es importante mencionar que en el contexto del proyecto se desarrolló trabajo de campo en seis centros educativos ubicados en Cataluña, sin embargo, se aplicó una estrategia diferente en cada institución educativa. Es decir, se consideraron las características específicas de cada contexto, y, a partir de ahí, se planeó qué estrategias y métodos eran más pertinentes.

Por ello, se decidió aplicar métodos visuales y basados en las artes con la intención de promover una autorreflexión de la experiencia vivida. Entre las distintas estrategias se encuentran: los vídeo-relatos, la fotografía subjetiva, los mapas familiares, las tarjetas evocadoras y las líneas de

¹ Un ejemplo de investigación que aplica métodos artísticos en otros contextos que van más allá de la infancia y la juventud es el proyecto APREN-DO: cómo aprenden los docentes. Implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social, donde se desarrollaron cartografías artísticas con el profesorado. Para más información consultar: <https://acortar.link/nLuJv1>

vida (Hernández-Hernández, 2023; Malinverni et al., 2022). Este tipo de acciones permitían, entre otras cosas, reflexionar acerca de sus “yoes posibles” (Malinverni et al., 2022) así como “representar sus universos localizados tal y como ellos los imaginan” (Mannay, 2017, p. 13).

Precisamente, en la presente comunicación nos vamos a centrar en una de ellas: la “línea de vida” (Guerra, 2019; Hernández-Hernández, 2023) o lo que también ha sido denominado como “biograma visual” (Hernández-Hernández, 2023; Neut, 2022). La línea de vida, en el contexto de la investigación cualitativa, es una técnica o herramienta metodológica utilizada para recopilar y representar visualmente la historia de vida de un individuo o un grupo de personas. Lo que busca es mostrar eventos, experiencias y cambios significativos cruciales para la historia biográfica de la persona (Guerra, 2019). Generalmente se suele representar mediante una línea horizontal que simboliza el tiempo –aunque ya veremos que en nuestro caso no fue esa la consigna–, donde hay que marcar los momentos más relevantes en diferentes puntos. Entre ellos se pueden incluir acontecimientos e hitos personales, nacimientos, asistencia a la escuela, mudanzas, migración de un país a otro, relaciones y vínculos significativos, experiencias traumáticas y dolorosas, entre otros. En otras palabras, “la línea de vida, como recurso artístico, posibilita una estrategia desencadenante, que permite narrarse a partir de unos hechos que se inscriben en una temporalidad” (Hernández-Hernández, 2023, p. 11). En este sentido, este tipo de recursos visuales son especialmente útiles cuando lo que se busca es comprender la complejidad y la singularidad de las experiencias del estudiantado de origen migrante. Mediante una representación visual y cronológica, las personas asignan un significado determinado a momentos trascendentales de su trayectoria (Guerra, 2019), permitiendo profundizar y dar sentido a sus relatos de vida. Además, posibilitan identificar patrones, temas recurrentes y puntos diferenciales en la vida de las niñas, niños y jóvenes. Finalmente, cabe señalar que este tipo de herramientas artísticas y visuales resultan de gran interés porque facilitan explorar un lenguaje que va más allá del ámbito lingüístico, algo especialmente útil para el alumnado que no domina la lengua vehicular de la escuela.

4. Metodología

Como se ha mencionado con anterioridad, en el proyecto se desarrolló trabajo de campo en seis escuelas e institutos de Cataluña. En la presente comunicación nos centraremos en la experiencia llevada a cabo en una de esas escuelas, situada en el barrio del Raval de la ciudad de Barcelona. Es una institución de carácter público que cuenta con un elevado nivel de diversidad (lingüística, de procedencia, religiosa, de clase, entre otros). Tal y como relata Hernández-Hernández (2023), la experiencia tuvo lugar en dos fases. En un primer momento, con el objetivo de aproximarnos a cómo la comunidad educativa comprendía, valoraba y experimentaba esa diversidad, realizamos grupos de discusión, entrevistas y observaciones en la escuela (con el equipo directivo, familias y docentes que voluntariamente habían mostrado su deseo de participar en la investigación). La segunda fase consistió en desarrollar una serie de talleres artísticos con el alumnado de sexto de primaria. A continuación, se relata cómo se desarrolló la creación de las líneas de vida, programadas en tres sesiones:

- En primer lugar, el equipo investigador explicó el objetivo del proyecto, remarcando que lo que nos interesaba era explorar su percepciones y experiencias para poder comprender mejor sus trayectorias de vida.
- A continuación, se invitó a que el alumnado –individualmente– determinara qué acontecimientos querían representar. El objetivo era capturar momentos significativos en sus historias de vida. La consigna era representar libremente su experiencia vivida, por tanto, cada alumno o alumna decidía qué formato encajaba mejor para su propia narración.
- Mientras el estudiantado iba creando el borrador de sus líneas de vida, el equipo investigador iba manteniendo diversas conversaciones con ellos y ellas, con la intención

de comprender en profundidad lo que estaban reflejando sobre el papel.

- Seguidamente, los y las alumnas pasaban a limpio su línea de vida. En ese proceso, muchos de ellos y ellas decidieron eliminar o agregar determinados acontecimientos.
- Finalmente, en la sesión final, el estudiantado narró de manera colectiva sus líneas de vida, destacando los elementos y hechos más significativos. Este ejercicio permitió establecer conexiones entre distintos estudiantes, que, a priori, tenían unas trayectorias de vida diferenciadas.

5. Resultados y conclusiones

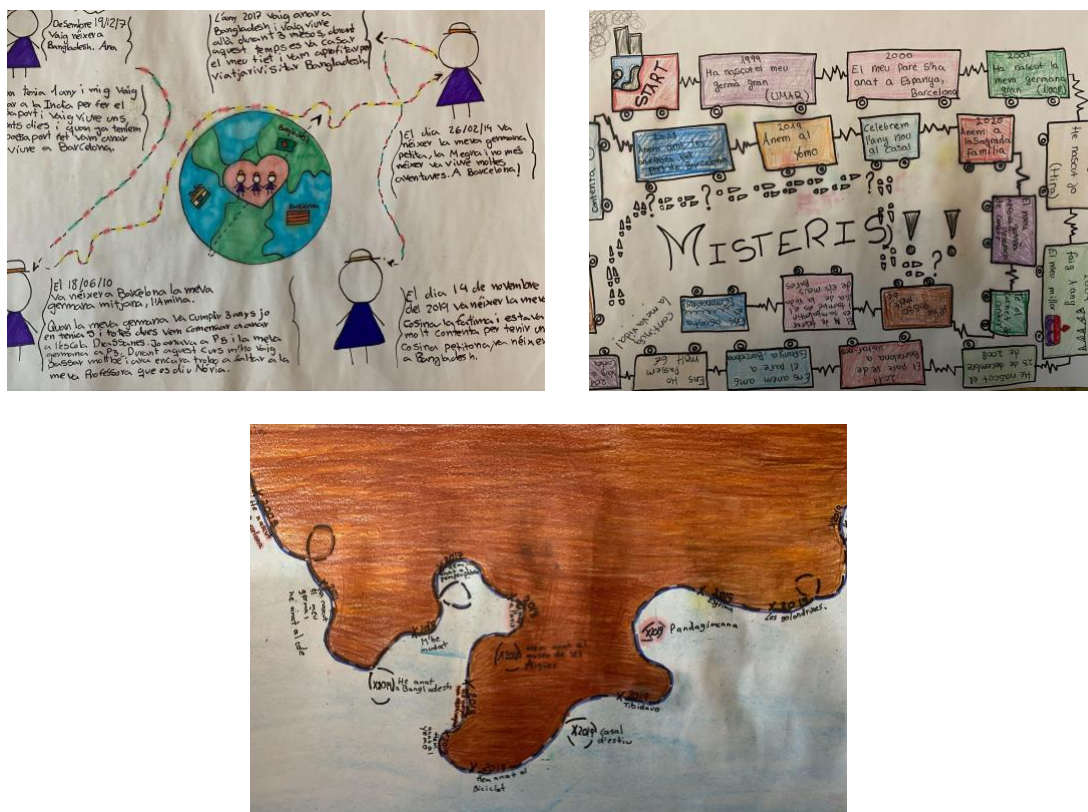
A continuación, se dará cuenta de qué nos ha permitido pensar, indagar y explorar la utilización de este tipo de prácticas. Para ello, nos centraremos en tres ideas principales: (1) variedad en las representaciones, (2) acontecimientos relevantes y significado atribuido y (3) memoria colectiva.

5.1. Variedad en las representaciones

El equipo investigador ofreció un lienzo abierto a la hora de presentar sus historias de vida. En este sentido, eran los propios participantes quienes decidían “cuándo, qué y cómo representar sus mundos subjetivos” (Mannay, 2017, p. 33). Como resultado, se contó con variedad de maneras de exponer las líneas de vida, reflejando la riqueza y la complejidad de las historias personales.

Una de las formas más comunes de representar las líneas de vida es a través de esquemas lineales. Este enfoque permite organizar los acontecimientos vitales bajo una estructura clara y ordenada. Sin embargo, no todo el alumnado se limitó a realizar gráficos lineales. Por tanto, se exploraron otro tipo de representaciones que incorporan elementos simbólicos, colores y formas que permitían una profundidad en la narrativa personal.

A modo de ejemplo, mostramos una serie de casos que representan esa variedad (figuras 1, 2 y 3):



Como demuestran los diferentes ejemplos, cada tipo de representación de las líneas de vida ofrece una perspectiva única sobre la historia de la persona, destacando diferentes aspectos de su identidad, sus relaciones y sus experiencias. Así pues, las distintas tipologías de líneas de vida invitaron a reconocer la variedad de enfoques y formatos, así como a promover la inclusión de distintas voces y autorreflexiones.

5.2. Acontecimientos relevantes y significado atribuido

La mayoría de niños y niñas mostraron experiencias transnacionales (Hernández-Hernández, 2023), lo que permitió “cuestionar lo que está naturalizado y permanece invisible” (Aberasturi-Apraiz y Correa-Gorospe, 2021, p. 159). Este punto nos parece especialmente relevante puesto que esta práctica artística permitió a los y las estudiantes narrarse más allá de la posición “monolítica” y “hegemónica” desarrollada por gran parte de la Administración educativa. En este sentido, frente a discursos que los etiquetan como “alumnado extranjero” o “alumnado local”, el estudiantado relató su propia identidad desde una posición en movimiento e interseccionada. Es decir, lo que es/siente cada uno puede variar significativamente dependiendo del entorno en el que se encuentre, quién sea su interlocutor o cuál sea su audiencia. De esta manera, evidenciaron una multi-pertenencia cultural y una movilización bajo distintos registros identitarios (Riera-Retamero, et al., 2021). En otras palabras, tal y como sugiere Hernández-Hernández (2023):

La mayoría de las niñas/os mostraron experiencias transnacionales que cuestionan los esquemas clasificatorios en categorías administrativas o identitarias en las que, con frecuencia, les sitúa la escuela y la sociedad. Las estrategias artísticas –dentro de una visión de la educación artística comprometida con la transformación social– amplía no sólo las posibilidades de narrarse, sino que les posibilita reconstruir su modo de relación consigo mismo, con los otros y con el mundo (Hernández-Hernández, 2023, p. 12).

Por tanto, este tipo de enfoques visuales y artísticos permiten una comprensión más holística y profunda de la subjetividad del estudiantado, posibilitando capturar elementos que, quizá, con otro tipo de métodos, podrían pasar desapercibidos. De este modo, gran parte del alumnado afirmaba situarse entre fronteras y de manera interseccionada, visibilizando cómo las amistades, el barrio, la escuela o los vínculos en otros territorios formaban una amalgama de su experiencia vital. De esta manera, al reconocer las distintas vivencias del alumnado, nos alejamos de narrativas estereotipadas y unidimensionales que consideran al colectivo de origen migrante como algo homogéneo.

5.3. Memoria colectiva

Finalmente, una de las aportaciones más relevantes de nuestro trabajo es la posibilidad de generar una memoria colectiva con el grupo de estudiantes. Como se ha mencionado, la última sesión se destinó a poner en común las líneas de vida de cada uno de los participantes. A partir de este ejercicio, se generó una oportunidad única de construcción colectiva y compartida de conocimiento. A este respecto, se crearon espacios de reflexión y diálogo que permitían reconocer elementos comunes entre las distintas narrativas. A su vez, también hubo intercambio de historias personales y vivencias únicas, promoviendo el respeto, la sensibilidad y la empatía por las distintas realidades de cada uno.

Como señalamos en la introducción, las estrategias visuales y artísticas ofrecen un panorama único para explorar las trayectorias de vida de los individuos. A lo largo de la comunicación se han señalado tres ideas principales que emergieron del trabajo de campo: la variedad en las representaciones, los acontecimientos más relevantes y el significado atribuido, y la posibilidad de desarrollar una memoria colectiva. En nuestro caso, los métodos visuales y artísticos favorecieron que el alumnado reflejara la variedad, complejidad y diversidad de las experiencias

vividas. Generalmente la Administración educativa tiende a etiquetar a los y las estudiantes como “extranjeros” o “locales”. Precisamente fueron ellas y ellos los que desmontaron este tipo de discursos, situándose desde una posición en movimiento e interseccionada. Por último, la puesta en común de las distintas líneas de vida, ofrecieron una oportunidad única para establecer conexiones y elementos comunes entre las distintas trayectorias, así como reflejar elementos únicos de cada uno de los y las participantes.

6. Referencias

- Aberasturi-Appaiz, E. y Correa-Gorospe, J. M. (2021). Cartografías artísticas en investigación educativa. En I. Rivas-Flores (Coord.), *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo* (pp. 151-170). Octaedro.
- Clark, C. (2011). *In a Younger Voice: Doing Child-Centered Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Contreras, T. (2023). *Respuestas y Resistencias al Abandono Escolar en la Educación para Jóvenes y Adultos: Significados, Experiencias y Prácticas desde Chile y España* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Esteban-Guitart, M., Pallisera, M., Fullana, J. y Gifre, M. (2017). Más allá de la palabra escrita. La utilización de recursos visuales como estrategia metodológica en ciencias sociales y de la educación. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 22(1), 1-22. <https://doi.org/10.17811/rema.22.1.2017.1-22>
- Guerra, F. (2019). La línea de vida: una técnica de recolección de datos cualitativa. *Ecos de la Academia*, 10(2), 21-29. <https://revistasojis.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/499>
- Hernández-Hernández, F. (2023). Pensar sobre las infancias globales desde el proyecto MiCreate: el papel de las estrategias artísticas para movilizar subjetividades en devenir. *Visualidades*, 21. <https://doi.org/10.5216/v.v21.72343>
- Lozano, P. (2023). *La diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. Percepciones, prácticas y formación del profesorado de educación primaria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/203848>
- Malinverni, L., Lozano, P., Onsès, J., y Stuardo, M. (2021). Reflecting on Art-Based Techniques to Support Children’s Self-Narration in Multicultural Educational Contexts. En J. Onès y F. Hernández (Eds.), *Education and Society: Expectations, Prescriptions, Reconciliations* (pp. 18-24). Universitat de Girona.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Neut, P. (2022). *Marcas biográficas y sentidos de la escolaridad en Chile. Una aproximación a la vida en las escuelas desde la experiencia estudiantil* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/202243>
- Riera-Retamero, M., Hernández-Hernández, F., de Riba-Mayoral, S., Lozano-Mulet, P., y Estalayo-Bielsa, P. (2021). Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: Un estudio en escuelas públicas de Barcelona. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 43, 167-192. <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.08>
- Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., García-Romero, D y Lalueza, J.L. (2020). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth, *Mind, Culture, and Activity*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>

Zhang-Yu, C., Camps-Orfila, S., Lalueza, J.L., García-Díaz, S y Viñasi-Rodríguez, D. (2022). Procesos de Cambio Educativo en Contextos de Segregación Escolar: una Investigación Basada en el Diseño. *Psicoperspectivas*, 21(1).
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2544>

Repensar las niñeces y la vida del aula infantil a partir del Teatro de Objetos

María Jesús Catalán Gárate

Universitat de Barcelona

Resumen
La presente comunicación surge a partir de una reflexión crítica respecto de la comprensión que se ha tenido respecto de las infancias dentro de las Ciencias Sociales y que ha definido de manera universal lo que entendemos por vida infantil. Los nuevos estudios sobre las niñeces, advierten sobre la necesidad de diversificar la mirada acerca de las realidades que hoy experimentan niños y niñas, atendiendo a multiplicidad de infancias que se viven globalmente. Por otro lado, vemos que las concepciones sobre el lugar de lo infantil que se han desarrollado a lo largo de la historia, han sido determinantes a la hora de construir las visiones sobre los sujetos de educación, no dando cuenta de la pluralidad de niños y niñas que habitan y aprenden en las aulas infantiles. Para dar atención y respuesta a esta problemática, se propone al Teatro de Objetos como práctica artístico-pedagógica y se ilustra a partir de un caso, dando cuenta de cómo se puede movilizar la vida social y material de un aula infantil, abriendo espacios para pensar y acoger la diversidad, en mayor conexión con la diversidad de vidas y aprendizajes que experimentan niños y niñas hoy.
Palabras clave
Infancias y niñeces, educación infantil, Teatro de Objetos, vida socio-material del aula

1. Introducción

Los estudios sobre infancias se preguntan qué significa ser niño/a y cómo entendemos la infancia hoy. Las respuestas a estas preguntas hoy no se pueden responder sólo desde perspectivas históricas, psicológicas, pedagógicas, ni evolutivas, dado que todas éstas fueron construidas y se enmarcan bajo supuestos esencialistas relativos a una supuesta naturaleza y universalidad infantil, dando cuenta de “una” infancia “white, middle class, male, heterosexual cultural past that obscures race, class and gender politics” (Malone et al., 2020, p.109). Desde las perspectivas críticas sobre las infancias, se advierte la necesidad de una relectura y revisión de los aspectos filosóficos, discursivos y materiales que atraviesan la complejidad de la vida infantil, de manera que se profundice realmente en como hoy “están siendo” las diversas vidas infantiles y como niños y niñas aprenden, crecen y juegan en sus vidas cotidianas y contextos particulares.

Las visiones dominantes de “lo infantil” que aún prevalecen y se materializan en una serie de prácticas que afectan en las vidas concretas de niños y niñas, no consideran necesariamente la diversidad de vidas que experimentan las múltiples niñeces a nivel global. Esto tiene un impacto directo en la educación, pues las ideas sobre las niñeces que se lleguen a enunciar, serán determinantes y prescriptivas respecto del currículo; por tanto, sobre el tipo de educación que niños y niñas reciben, las prácticas pedagógicas que se lleguen a favorecer y los modos en los cuales se disponen las aulas para desarrollar los aprendizajes.

La educación tiene el desafío de abrir sus concepciones acerca de lo que significa ser un niño o niña, para poder también repensar al sujeto de la educación infantil. Esta tarea, supone asumir que las respuestas educativas que se entregue a los estudiantes, tendrán que ser múltiples y contextuales, acogiendo y dando espacio a la diversidad desde un lugar de valor. Este hecho,

plantea un gran reto pedagógico, ya que requiere de un abordaje que considere la singularidad de los estudiantes.

Volver a preguntarse qué significa devenir niño o niña y escolar, también implica repensar los sentidos de la educación en el mundo actual. Y es aquí donde la intersección educación y vida cobra de nuevo sentido ¿Para qué educamos? La educación no se puede disociar de la vida concreta de los estudiantes y es en este punto donde quisiera poder aportar poniendo foco en el espacio clave donde transcurre gran parte de la vida de los niños: el aula. Pensar en la vida de aula, me parece una forma de aproximarnos a ese encuentro educación y vida, que nos puede permitir comprender como es que este espacio social y material hace posible la experiencia educativa infantil, en un sentido amplio. Entender la dimensión socio-material del aula, también implica asumir que la agencia –entendida como capacidad de actuación– no está sólo en los adultos y en los humanos, sino que también está en los niños y las niñas, además de todo el mundo material que compone la experiencia del aula. Este entendimiento significa también reconocer la capacidad que niños y niñas –como sujetos por derecho propio–, tienen para incidir en sus procesos educativos, posicionándose desde sus propios términos como activadores o movilizadores de aula, más que como sujetos pasivos de una determinada disposición de aula pensada por los educadores para producir ciertos aprendizajes predeterminados.

Sabemos que las aulas infantiles –particularmente a partir de los efectos de la globalización– son cada vez más heterogéneas, dinámicas y complejas y que como tales, producen relacionalidades singulares. En ese sentido, es importante preguntarnos cómo entendemos las vivencias de aula, abriéndonos a considerar la diversidad de niños y niñas que las componen, en su enredo con objetos tangibles, materiales y un currículo determinado (Malone et al., 2020). Esta interrogante lleva a profundizar en aspectos de la vida material y social del aula que suelen estar invisibilizados y sin los cuales la tarea educativa sería muy difícil. El aprendizaje en la niñez, está compuesto –quizás más claramente que en ningún otro período vital– por diversas prácticas materiales, de las cuales se suele relevar principalmente su dimensión utilitaria –al servicio de los aprendizajes–, dejando al mundo material sin una existencia discursiva y pedagógica relevante respecto de su agencia en el aula.

La presente comunicación, quiere aportar permitiendo una apertura a nuevas formas comprender y vivir el aula infantil, invitando a crear nuevos conceptos y prácticas/métodos que permitan abrir oportunidades para que se imaginen, construyan y vivan diferentes infancias y por tanto experiencias escolares. Todo esto desde una comprensión y ética socio-material, que se abra desde la sensibilidad que implica una convivencia que considera y reconoce los elementos humanos y no humanos (Latour, 2008) que habitan el espacio del aula.

Intentando dar una respuesta a la pregunta acerca del rol y forma que puede adquirir del giro social de las artes en la educación, se propone al Teatro de Objetos como una práctica artístico-pedagógica que, como lenguaje transversal puede aportar al desarrollo de aprendizajes, movilizand y resituando las diversas experiencias que se viven en el contexto escolar. En ese sentido -desde esta práctica artística- se quiere invitar a inventar experiencias de aula que estén en sintonía y tengan capacidad de responder a las vidas de sus habitantes. A partir de este método artístico, se quiere dar cabida a un lugar para que niños y niñas pongan en juego el significado que para ellos tiene convivir en este espacio socio-material plural, como un lugar de importancia cotidiana y vital para su crecimiento y aprendizajes.

La propuesta de trabajar pedagógicamente desde el Teatro de Objetos, insta a abrir espacios relacionales para la expresión de la pluralidad y posibilitando la exploración y re-conocimiento de los diversos actores humanos y no-humanos que son parte de este espacio común. En ese sentido, sigo la idea propuesta por la dramaturga Manuela Infante (2019) quien, ubicándose desde una perspectiva filosófica no antropocéntrica, refiere la práctica artística del Teatro como un lugar para generar conocimiento-es decir aprendizajes-, poniendo foco en la capacidad de

acción que este genera, es decir lo que este “hace” o “moviliza” en los espacios en que se desarrolla.

Es importante mencionar, que desde esta óptica y a diferencia de lo que se podría pensar inicialmente, el Teatro de Objetos no pretende –en lo absoluto– enseñar cosas sobre los objetos, ni construir metáforas sobre ellos, sino que lo que busca, es abrir formas para que nos podamos pensar en relación con el amplio mundo social y material del que somos parte. En ese mismo sentido, Infante (2019) cuestiona la idea de representar a la otredad a través del Teatro, proponiendo la creación de dramaturgias que se piensen con él/la y lo otro y se construyan conjuntamente, poniendo de relieve el dilema ético que supone intentar pensar por otro y la necesidad de respetar la otredad, cuestión central para la convivencia en entornos educativos tan plurales como los actuales.

El Teatro de Objetos, como práctica socio-material es un método privilegiado para movilizar los sentidos del encuentro humano/no humano y las diversas culturas que cada uno ha propiciado. Aplicada a la educación, esta forma de Teatro tiene la potencia de perturbar el sentido de aula convencional, promoviendo cambios en los focos atención sobre sus habitantes y su vida, resituando relacionalidades, cambiando las ubicaciones y los valores de quienes la componen. Como señala la dramaturga Shaday Larios (2016), “la capacidad de agencia que tiene un objeto es también su potencia, esto es, su capacidad de acción intrínseca de provocar acción sociocultural (p.4). En ese mismo sentido, rescato lo que señala la misma autora, cuando refiere que el Teatro de Objetos actuaría como un gran observatorio de la cultura material y de cómo nos relacionamos social y materialmente, lo cual, puede tener gran impacto cuando pensamos en la diversidad que habita las aulas escolares.

El Teatro de Objetos aplicado al contexto educativo, es un método que permite ubicarse en relación al mundo social y material, posibilitando diálogos sobre la vida y el aprender, generando encuentros a partir de los cuales se materializan e integran, una serie de experiencias mientras se producen otras nuevas. Se trata precisamente re-elaborar las relaciones, construyendo sentidos a partir de la generación de los otros saberes que surgen de la intracción humanos-materias (Barad, 2003), en este caso niños-materias. Se quiere atender esos sucesos emergentes y singulares que implica la vida socio material del aula, incluso más allá de pensar que estamos creando encuentros a través del Teatro, porque estos ya suceden y no necesitan ser reconocidos, ni de nuestra acción para acontecer. El Teatro de Objetos aún sólo como un concepto para pensar, actúa como un movilizador del espacio socio-material del aula, cuestionando y generando movimientos de significado respecto de la forma de relacionarse con ella. Ciertamente, si lo entendemos un medio para potenciar el desarrollo de la vida del aula infantil, podemos movilizar a los habitantes de la sala de clases para construir “otras experiencias de aula”, creando dramaturgias acerca la vida del aula, imaginando además formas de vivirla y contarla que hagan sentido a sus participantes.

El Teatro de objetos, tiene la capacidad de autorizar movimientos que no eran necesariamente posibles, desarrollando estrategias imaginativas que permiten conectar con la vida y crear nuevas formas de vivirla. Asimismo, activa una apertura a la complejidad de la vida del aula y nos compromete a poner en el centro y desde ahí favorecer que se exprese y sean visibilizados aspectos sociales y materiales -que si bien han sido naturalizados-, están presentes, acompañan y potencian los aprendizajes formales e informales que se suceden en la sala de clases. Desde aquí, resulta relevante preguntarse acerca de cómo se da esta convivencia, relación y exploración con los objetos y la materia, para luego poder pensar qué aportan éstos al proceso educativo, desde una óptica de su actuación como parte del entramado que constituye la vida del aula.

Desde aquí, quisiera ubicar al Teatro de Objetos como método artístico que lo primero que posibilita son preguntas. Interrogantes que hacen visible el mundo objetual-material, para luego permitir que se compongan diversas dramaturgias, donde se puede promover un entendimiento

más amplio e implicado respecto del espacio social que se comparte y se crea conjuntamente. No tenemos que ser expertos en esta forma artística para que, con sólo pensar desde el Teatro de objetos, se produzcan diversas recolocaciones socio-materiales que amplifican la posibilidad de re-conocer y re-habitar la diversidad que compone el aula. Cabe entonces preguntarse, ¿Qué se puede materializar o cambiar cuando entendemos el aula desde una perspectiva socio-material, a partir del teatro de objetos?

El Teatro de Objetos como práctica artística puede producir al menos tres movimientos, que pueden activarse en el aula infantil a través de diversas actividades:

- El primer movimiento, tiene que ver con provocar acciones que permitan atender y escuchar -de una manera distinta-, haciendo foco y deteniéndose en las cosas y las materialidades, lo humano y no humano como actores relevantes de la vida del aula infantil y elementos centrales para la producción de aprendizajes.
- El segundo movimiento, tiene que ver con poder pensarse y experimentarse “con” la realidad socio-material del aula, haciendo visibles las relacionalidades que se suceden a partir de esta convivencia.
- El tercer movimiento, es netamente dramático, e invita a reorganizar las relaciones creando otras historias, recompuestas a partir no solo del descentramiento de lo humano, sino de la apertura al mundo material.

Estos tres movimientos, quieren posibilitar la creación de otras formas de entender la educación infantil, pero no de cualquier manera, se trata de una revaloración del espacio del aula, que permita que la pluralidad tenga lugar, abriendo modos de sentir, pensar y estar en este espacio, dando cabida y repuesta a todos quienes la componen.

2. Desarrollo

Para ilustrar este trabajo, daré cuenta de la experiencia llevada a cabo el año 2022 en la Escuela Drassanes, institución pública que se sitúa en el barrio antiguo de Barcelona y acoge mayoritariamente a niños y niñas de fuera de la unión europea y minoritariamente a niños de origen comunitario u otros autóctonos de la zona. Esta escuela ha vivido un proceso de transformación pedagógica lo cual implicó que desde el 2017, el equipo directivo se detenga a reflexionar sobre los desafíos comunicativos y expresivos que plantea la diversidad cultural y lingüística de la población escolar. En dicha instancia, se plantea –como estrategia para abordar este reto– la incorporación activa del lenguaje artístico en todas sus dimensiones, como eje y motor de la transformación pedagógica y proyecto de vida de la escuela (Saltor Agell et al., 2021). En este escenario y en el contexto de la realización de mi práctica del Máster Artes Visuales y Educación: una perspectiva constructora, propuse una experiencia de Teatro de Objetos a realizar a través de talleres con grupos de 5 niños cada uno, pertenecientes al aula de P4 (4 años), el aula de los Conejos.

El objetivo general de los talleres realizados tuvo que ver con que, a partir del Teatro de Objetos, se pudiera profundizar y movilizar el encuentro que niños y niñas tienen con la objetualidad y los materiales que participan de la vida del aula infantil, generando nuevas relaciones y conocimientos. Los objetivos específicos de la propuesta, incluían: 1) Reconocer la objetualidad y los materiales que están presentes en el aula y su relación con los estudiantes de P4. 2) Explorar las posibilidades del Teatro de Objetos como dispositivo artístico-pedagógico para re-elaborar la relación con la objetualidad y los materiales del aula. 3) Dar cuenta de los movimientos relacionales que activa el Teatro de Objetos en relación a los habitantes humanos y no humanos del aula. 4) Evidenciar el tipo de conocimientos que puede producir el Teatro de Objetos respecto de la vida material del aula de P4.

La propuesta se activó a partir de 4 instancias de laboratorios y consideró las siguientes

invitaciones. El primer laboratorio, “Los objetos-juguetes del aula” intentó aproximarse al mundo de los objetos –en su mayoría juguetes– desde la perspectiva de la vida paralela que estos tienen fuera de la vista los niños. El segundo laboratorio, “Las maderas”, buscó cambiar la perspectiva de lo que los objetos son o representan para los niños, para pensarlos desde la categoría de su materialidad, evidenciando los ciclos de vida de esta, hasta su llegada al aula. El tercer laboratorio, “Los plásticos”, también refiere una entrada relacional distinta a la materialidad, en este caso a partir de su proceso de extracción y manufacturación, intentado develar la transformación material que permite la existencia de producto de plástico. El cuarto laboratorio, “Los materiales de la naturaleza”, intenta profundizar una materialidad que está presente cotidianamente en nuestros entornos y que también colabora con los aprendizajes.

La estructura de trabajo en cada laboratorio se articuló en torno a tres momentos: Un primer momento que se mostraba un mini-video realizado con Stop Motion o animación objetual como invitación a entrar en el tema:

- https://drive.google.com/file/d/1mYqK_ofMY2YM4qFEU6Y8RPT4rb8FCUNP/view?usp=sharing
- https://drive.google.com/file/d/1_DGOG2y3jLLXXM9UN-94JvW9XG1b6Zsw/view?usp=drive_link
- <https://drive.google.com/file/d/1xTpsodAAWdoPgZcVLXQu4vRHvYA4KJvl/view?usp=sharing>

Un segundo momento de exploración y animación con los materiales. Un tercer momento de composición teatral-objetual, algunas de las cuales fueron registradas a través de Stop Motion:

- https://drive.google.com/file/d/1I13cxJAX9nTmvBWdMBjsg2ppA3x6FEfp/view?usp=drive_link
- https://drive.google.com/file/d/1_DGOG2y3jLLXXM9UN-94JvW9XG1b6Zsw/view?usp=drive_link
- https://drive.google.com/file/d/1I13cxJAX9nTmvBWdMBjsg2ppA3x6FEfp/view?usp=drive_link
- https://drive.google.com/file/d/1BXpptuuAfDXN17ivbif5i57M28lm1ekD/view?usp=drive_link
- https://drive.google.com/file/d/151cPXRfZWcSdhjEx1_bw4-jBT3S7qKXK/view?usp=drive_link
- https://drive.google.com/file/d/1_aFy2HSzPcOLBk_kwpdX8tZKmqbQZI5S/view?usp=drive_link
- https://drive.google.com/file/d/1ZfRmkcaQByjAEyTc_BaAflgI9QZD8Sm/view?usp=drive_link
- https://drive.google.com/file/d/1sptNL5x2mdFsFzCipe9AJkkaRK3FU7ll/view?usp=drive_link

Durante el desarrollo de la propuesta, fue posible observar cómo a partir de las diversas actividades, entraron en escena los objetos y materiales, abriendo historias que probablemente no se habían imaginado ni contado en el aula. A través de la animación y su registro en Stop Motion se quiso profundizar en aspectos de las relaciones en los que no se ha puesto foco. Al poner en pausa a los niños como actores principales del aula y relevar activando movimientos con los objetos y materiales, se logró dejar espacio para explorar, hacerse preguntas e imaginar los múltiples aspectos de vidas sociales y materiales que siempre se están sucediendo en este espacio particular.

3. Resultados

A partir de esta experiencia, se pudo observar diversas emociones asociadas por ejemplo al poder imaginar que pasa en la noche cuando no estamos en la escuela en nuestra sala de clases, fue posible preguntarse si los juguetes dormían, cómo era estar en la escuela de noche, cómo era vivir en el aula todo el día. También se abrieron preguntas sobre las situaciones que hacen posible que los juguetes hayan llegado al aula, sus surgimientos y procedencias, así como también preguntas acerca de su cuidado y destino cuando ya no sean útiles. Todos estos movimientos relativos a la implicación de los niños con otros aspectos del aula, fueron haciendo que se abrieran cada vez más preguntas, notándose un cambio progresivo en la capacidad de los niños para ampliar y profundizar su sensibilidad y entendimiento sobre las relaciones y los significados de los cuales se va componiendo el aula, un movimiento en la implicación

respecto de este espacio social y material.

Si bien el caso que expongo es acotado, entregó indicios acerca de cómo una propuesta de Teatro de Objetos, puede producir desplazamientos de sentido y nuevas acciones de convivencia en el aula, relevándose la importancia de atender a espacio socio-material que es vital para la producción de aprendizajes. Asimismo, se observó que esta práctica abre formas de enseñar y experimentar las artes, ya no sólo para generar determinados productos y aprendizajes, sino que también para conectar y pensar la experiencia de ser niño y vivir con una serie de objetos y materiales que les permiten jugar, aprender y crecer.

4. Referencias

- Argell, S, Julia, M, Espinosa, A. y Hernández, F. (2021). Las estrategias y gestos artísticos contribuyen al debate pedagógico y a la construcción del proyecto de vida de nuestra escuela. *Invisibilidades. Revista Ibero-Americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 16, 66-75. https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/16/10.24981_16470508.16.8.pdf
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), 801-831. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/345321>
- Infante, M. (2019) *Clase Magistral de Manuela Infante [Teatro a mil TV]*. Festival Teatro a mil, Santiago de Chile. <https://www.teatroamil.tv/videos/clase-completa-manuela-infante>
- Larios, S. (2016, noviembre). Delicadeza y potencia de los objetos documentales en escena. *Simposi "Dramatúrgies de l'objecte"*. l'Instiut del Teatre de Barcelona, España. https://redit.institutdelteatre.cat/bitstream/handle/20.500.11904/867/2016_delicadeza_potencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Manantial.
- Malone, K., Tesar, M., y Arndt, S. (2020). *Theorising posthuman childhood studies*. Springer.

DespertARTE. Relato de una experiencia creativa que plantea convertir los hábitos en habilidades y favorecer la atención eficiente

Inez Marçal

Universitat de Barcelona

Resumen
Incertidumbre, agitación mental, hiperactividad, abandono escolar... también forman parte del giro social. DespertARTE es un taller creativo para jóvenes que plantea nuevas miradas sobre las habilidades como forma de gestión de la atención. Favorece comprensión emocional, pensamiento crítico, convivencia y bienestar. El enfoque se basa en la <i>Educación para una Atención Eficiente</i>. Esta vincula la atención y el fomento de las <i>habilidades</i> como ejes centrales del aprendizaje. Plantea que tras un <i>hábito</i> hay múltiples <i>habilidades</i> subyacentes. Promover la estabilidad cognitiva favorece la gestión del mundo emocional, un mejor aprendizaje y, principalmente, un estado de presencialidad y discernimiento como respuesta frente a las situaciones que la vida presenta. La propuesta es vivencial, práctica y participativa a través del arte. Está siendo desarrollada en diferentes institutos de Cataluña y espacios de juventud de forma híbrida (presencial y online). Los resultados son muy interesantes y apreciados, tanto por el alumnado como por las instituciones. Lo valoran especialmente como espacio de aprendizaje significativo. La experiencia evidencia que en la era de la digitalización y la inteligencia artificial, el arte mantiene la expresión de la inteligencia “natural” y genera un continuo de sorpresa que facilita y favorece la atención eficiente y la comprensión.
Palabras clave
Atención eficiente, incertidumbre, habilidades, arteterapia, comprensión emocional

1. Introducción

El actual contexto social en su amplitud y escala mundial presenta grandes y veloces cambios a nivel individual y colectivo. Entre diversos factores, la situación desbarata el mundo emocional. Además de la ya reconocida agitación mental, fruto del trasiego del día a día, se acentúa todavía más la inestabilidad interior. Los infantes, adolescentes y jóvenes, al tener a los adultos como punto de referencia, viven este escenario donde emergen sentimientos compartidos (Marçal, 2006) y sensaciones de incertidumbre, duda, miedo, inquietud, desconexión con un mismo, entre otros. Todos estos elementos implican otros agravantes, principalmente a partir de la secundaria, como: desilusión por los estudios, falta de referencias de criterios, pérdida de sentido de la vida, percepción de un futuro más incierto que nunca, etc. Se hace evidente que necesitan herramientas y acompañamiento que les favorezca el autoconocimiento, estabilidad emocional, saber cuidar de sí mismo y comprenderse, recursos para el proceso de emancipación propio de esta edad, etc.

Desde mi experiencia íntima y personal en el ámbito del arte, la terapia y la meditación, pero también como investigadora, educadora y madre, he comprobado que una adecuada gestión de la atención es el principal recurso que disponemos para estabilizar la mente, las emociones y el sistema nervioso, y la creatividad es un gran aliado en todo este proceso. Ello facilita aprender, comprender, relacionar, tomar decisiones, etc.

A partir de esta necesidad del tejido socioeducativo y por motivación propia, surge el taller DespertARTE. Se propone una actividad específica para adolescentes y jóvenes, donde se

plantean nuevas miradas sobre las habilidades como forma de gestión de la atención. A partir de esta base, se cultiva la comprensión emocional, el pensamiento crítico, la convivencia y el bienestar. A la vez, acompaña este proceso en el contexto educativo. El objetivo de la propuesta consiste en posibilitar las referencias para que se pueda convertir un hábito en habilidad. Para ello, facilita un espacio para detectar las destrezas implícitas y explícitas del alumnado a través del arte, la creatividad, el juego, las dinámicas de grupo y reflexiones. El papel del arte aquí va más allá del estético o del cumplir con el currículo académico, ya que despliega su gran potencial como vehículo de expresión y comunicación, el cual posibilita nuevos campos de relaciones y significados. Esta articulación promueve sorpresa la cual atrapa la atención y mantiene el estado de concentración psicológica y cognitiva.

Este taller fue creado en 2018 y continúa siendo impartido en diferentes institutos de Cataluña y espacios de juventud de forma híbrida (presencial y online). En algunos casos fue impartido dentro del proyecto pedagógico del instituto, en contextos de tutoría, en las clases de educación artística o como recurso para la coordinación de bienestar y convivencia. También aborda diferentes temáticas de acuerdo con la demanda del contexto.

En la continuación se describe esta experiencia creativa como intercambio de conocimientos. Principalmente por considerar que inseguridad, incertidumbre, agitación mental, hiperactividad, sensibilidad, altas capacidades, abandono escolar, entre otras cuestiones, también forman parte del actual giro social. La propuesta es una invitación a Despertarse con el Arte.

2. Objetivos

El objetivo esencial del taller es ofrecer herramientas y apoyar a los adolescentes y jóvenes en el proceso de comprensión de sí mismos. Reconocer los hábitos cognitivos como generadores de los bloqueos y descubrir el potencial natural de las habilidades como facilitadoras de la concentración. Desde ahí se obtienen recursos para orientarse, saber discernir, fluir con estabilidad, poder responder a lo que la vida presenta con presencialidad y libertad interior.

Como objetivos específicos se destaca:

- Favorecer un espacio de confianza entre iguales para establecer vínculos, fomentar la convivencia, el bienestar, empoderamiento personal, la cohesión del grupo con respeto, el aprendizaje compartido. Para hablar de las inquietudes y encontrar respuestas o estrategias para solucionarlas.
- Descubrir y potenciar las habilidades cognitivas externas e internas. Detectar los hábitos cognitivos y tener referencias de cómo se pueden transformar en habilidades que permiten ser libres interiormente.
- Por medio del arte, la afectividad y la creatividad, reconocer la importancia de la gestión eficiente de la atención como fuente de transformación interior y de seguridad personal.
- Explorar el lenguaje artístico y creativo como expresión natural.
- Despertar a nuevas posibilidades de comprenderse a sí mismo y atender presencialmente.
- Ofrecer herramientas prácticas, como el autocuidado, la autonomía, el asertividad, la comprensión, la seguridad personal y en las relaciones. Para afrontar los momentos de inquietud y cambios individuales y colectivos.

3. Fundamentación

Los acelerados cambios de estos últimos años, sumados a las consecuencias de la pandemia Covid19, han puesto en evidencia las vulnerabilidades como nuevo escenario social. Ello constituye una situación disruptiva, que genera altos niveles de estrés individual y colectivo. Se considera como el primer gran impacto de repercusión planetaria en la historia reciente del mundo globalizado (UNESCO, 2020).

El contexto educativo se encuentra con nuevos desafíos, entre ellos la revolución digital, la necesidad de educar para la convivencia y el compromiso con los demás y con el planeta como vías hacia el desarrollo sostenible.

La situación exige repensar la educación con flexibilidad para colocar como prioridades el aprender para solucionar problemas, pensar críticamente, tomar decisiones que convienen individual y colectivamente y ya no con la finalidad de evaluar para asignar una nota a la repetición de contenidos previstos. Hoy se rompen los paradigmas rígidos de la educación y se buscan nuevas formas de provocar oportunidades de aprendizaje y valorar el que se obtiene a través de la experiencia y la adaptación a una situación crítica, así como por medio de la lúdica, el arte y la lectura. (UNESCO, 2023)

Además, en la adolescencia y la juventud, las emociones son el factor de mayor inestabilidad interior (Marçal, 2015, 2016). Es un período del desarrollo de los seres humanos que está lleno de situaciones y de aspectos estresantes. En España y en varios países es creciente la tasa de suicidios entre los adolescentes y la situación es preocupante (Pedreira Massa, 2019). O como alega Catalina Fuster, psicóloga y vicesecretaria de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Psicología (2018), es urgente buscar recursos, analizar las posibles causas y poner el acento en la prevención. Ella insiste en la necesidad de escucharlos e interesarse por las cosas que necesitan expresar. “Hay señales claras de que nos están pidiendo ayuda”, afirma Manuel Martín, presidente de la Sociedad Española de Psiquiatría y Salud Mental (Redacción, 2023). Igualmente hay una preocupación desde la universidad. Tal como expresan Gallifa y Sangrà (2022), para una sociedad sostenible y madura, es importante acompañar a los estudiantes en su propio crecimiento. Esto también implica formar personas y no solo profesionales.

En este panorama entre tantas emergencias, cada día se hacen más necesarios recursos para gestionar el estrés cognitivo. Es fundamental el reconocimiento del propio mundo emocional y disponer de herramientas para poder gestionarlo. La agitación mental altera el sistema nervioso, desorienta y desestabiliza emocionalmente, entre otros muchos factores (Marçal, 2006). Por otro lado, una mente estable tiene mayor eficiencia cognitiva, más facilidad de aprendizaje y capacidad de resolución de conflictos entre otros aspectos fundamentales a la vida. Ya son numerosos los estudios de la neurociencia que comprueban los diferentes beneficios del *mindfulness* como vivencia que favorece la relajación y gestión del estrés. Y más profundamente aun, los beneficios de la meditación para la estabilidad y realización interior (Dispenza, 2014; Castellanos, 2021). La correcta gestión de la atención es el punto clave en todo este proceso (Sesha, 2003).

Se plantea que la atención es un *continuo* tal como la Conciencia. Siempre están, nunca dejan de existir (Sesha, 2019). Siempre estamos atendiendo a algo ya sea despierto en vigilia o durmiendo. Pero en función de la tesitura en la que se encuentra la mente (con agitación o quietud, con o sin sentido egoico) y el campo de cognición en que se localiza el sujeto (Sesha, 2003), desde ahí se percibe el mundo exterior e interior. Conforme sea este filtro mental, podemos atender de diferentes formas: errante en “piloto automático” (Kabat-Zinn, 2016), caótica, dispersa, intencionada, eficaz, concentrada. También se puede atender con estados cognitivos mucho más estables y eficientes como en el caso de la concentración y la meditación no-duales. Una *atención eficiente* enfoca (ilumina) a lo que corresponde a cada instante, sin esfuerzo y sensación “egoica” de estar “alguien” atendiendo con protagonismo (Sesha, 2019). La *concentración* es la primera manifestación de una atención eficiente. Esta forma de cognición conlleva mayor estabilidad de la mente la cual permite un mayor aprendizaje al percibir desde un estado de presencialidad.

Sin embargo, podemos decir que actuamos y reaccionamos a las situaciones de la vida mediante *hábitos* o *habilidades*. Ambos son manifestaciones de las tendencias innatas o adquiridas que conforman los patrones mentales, que se plasman en reacciones comportamentales y fundamentan la personalidad. Desde el punto de vista ético, podemos decir que tanto los

hábitos como las habilidades pueden ser conflictivos (disgregan, separan...) o constructivos (integran, unen...) dependiendo si son oportunos en lugar y momento. Desde el punto de vista cognitivo, se plantea que los hábitos son conflictivos porque nos atan al sentido egoico el cual genera apropiación e identificación psicológica con la acción vivida. Requieren esfuerzo psicológico (consciente o no). Es decir, hay un "yo" que siente que realiza la acción y necesita defenderse y luchar para mantenerse en ello. Las habilidades, en cambio, son constructivas porque no llevan implícito el sentido egoico como propietario de la acción (Sesha, 2020).

Los hábitos, cognitivamente, son las tendencias que más repetimos como respuestas a las situaciones que la vida plantea. Suelen ser reacciones automáticas reforzadas de prácticas adquiridas. Normalmente surgen como mecanismo de adaptación y defensa. Principalmente por las contingencias sociales y educativas, se instauran hábitos más dificultosos como: agresividad, rebeldía, aislamiento, inseguridad, etc. Llevan implícito sufrimiento, tensión, ansiedad, estrés, etc. Esconden siempre habilidades innatas y condicionan reacciones que impiden la espontaneidad, la concentración, el bienestar, etc.

Las habilidades son las tendencias que se expresan de forma más natural. Son respuestas comportamentales que son realizadas espontáneamente, sin identificación o gasto psicológico. O sea, mientras se expresa la habilidad no hace falta decir: soy "yo" que lo estoy haciendo, simplemente se hace. Por eso permite la reacción con destreza y naturalidad, pudiendo llegar a ser hasta un talento o genialidad. Están asociadas a la concentración y así catalizan una atención más estable y eficiente. Desde una atención eficiente, las respuestas a cualquier situación son asertivas y fluidas. Benefician el despliegue de estados cognitivos más sólidos y profundos. Al dejar de lado el limitante egoico fomentan la libertad interior.

Culturalmente se ha construido la idea de que el YO era el aspecto prioritario en la cognición. Como si fuera el "centro del universo". Que la conciencia giraba en torno a la mente y al yo, como pertenecientes a ellos. Sin embargo, si partimos de que la conciencia es un continuo estable, hay un giro importante en el planteamiento anterior. Tal como ilustra Velasco (2017) hay un cambio de paradigma al considerar al "yo" o a la "conciencia" como centros conceptuales. En el primero, la mente y la conciencia serían parte del yo, en el segundo, el yo sería una parte de la mente, mientras que la conciencia sería más inclusiva y universal. Esta visión no solo plantea la conciencia humana, sino conciencia en el mundo animal, vegetal, mineral, en la enfermedad, en los planetas... en TODO. Todo tiene una inteligencia, un orden. La "aparente conciencia individual y colectiva" están ligadas, entrelazadas. La conciencia fluye en todas las direcciones como unicidad. Tal como el holograma o el entrelazamiento subatómico, analógicamente hablando (Sesha, 2003).

Aunque no entraremos aquí en los detalles de estos conceptos, desde esta configuración se podrían dar respuestas a las preguntas que se hacen la filosofía, la psicología, la neurociencia, la educación, etc. Es un planteamiento cognitivo, no moral, que cambia el paradigma conceptual del pensamiento vigente. Este implicaría otro giro social.

Estos enfoques son la base de la *Educación para una Atención Eficiente* (Sesha, 2020). Esta plantea que, dependiendo de la actitud cognitiva, la cual supone actuar con o sin sentido egoico, la respuesta comportamental puede manifestarse como hábito o habilidad. Además, considera que habilidad es sinónimo de concentración, y que, detrás de cada hábito hay numerosas habilidades inherentes. Al transformar la reacción habitual en habilidad no se enfoca el comportamiento en los valores morales, sino en una perspectiva netamente cognitiva. Al promover la estabilidad cognitiva, se promueve una mejor gestión del mundo emocional, del aprendizaje y, principalmente, un estado de presencialidad y discernimiento, para dar respuesta a los escenarios que la vida presenta. Este planteamiento puede ser aplicado en cualquier contexto y podría implicar un cambio de mirada en la educación y en todos los ámbitos de la vida.

Desde esta perspectiva la creatividad es una inteligencia natural que todo ser humano posee.

Representa la capacidad de plasmar cualquier acción a través la expresión de las habilidades que nos son más originarias y/o más profundas. Por esto permite el sentido de fluir en la vida, de conexión con lo esencial y favorece la presencialidad. También el juego, la sonrisa oportuna, una caricia, la sorpresa, el asombro, etc. permiten aflorar y descubrir las habilidades al promover la concentración.

El arte, a su vez, posibilita reflejar pensamientos, sentimientos, imaginación, inquietudes, etc. Es como un espejo tanto a nivel individual como colectivo. Como es sabido, la definición del arte y su práctica siempre ha sido un tema con gran controversia. En mi práctica profesional como arte educadora y arteterapeuta, siempre he emparentado estas dos disciplinas. Considerando posibles afinidades entre educación artística y arteterapia, Waller (1987) destaca que, en Gran Bretaña, el arteterapia o terapia artística, tuvo sus raíces en la educación artística. Durante algún tiempo en la historia estuvieron vinculadas entre sí, a pesar de los conflictos con relación al significado de lo que es “arte”. Particularmente veo que, en esta separación, la arteterapia llevó a la práctica las teorías respecto a las dimensiones del arte para el desarrollo humano. Justamente por poner el foco en la “vivencia” del arte, la arteterapia ha podido comprender y contextualizar. Mientras que la educación artística permaneció en las argumentaciones teóricas y vinculadas a la apreciación. Desde mi perspectiva, percibo un considerable cambio de “mirada” de la educación artística, en la medida en que sus propósitos se acercan al enfoque de la cultura visual (Hernández, 1997) y la pedagogía afectiva (Hickey-Moody, 2015). Aquí nuevamente considero las afinidades entre las dos. Como ya planteaba Waller (1987), el hecho de tener posibles afinidades aporta ventajas a ambas, mientras que se comprendan cuáles son las fronteras de cada una.

La aplicación de la arteterapia se basa en la perspectiva junguiana. Esta entiende la arteterapia como un proceso terapéutico que transcurre a través de las modalidades expresivas, como método para comprender o recuperar el mundo interno por medio del significado simbólico (Philippini, 1998). La noción de terapia vista aquí va más allá del concepto general de tratamiento psicopatológico o de recetario. Adquiere el sentido de “soporte” disponible a los seres humanos que desean trabajar sus cuestiones personales. Partiendo de este principio, la arteterapia usa el lenguaje creativo para facilitar la expresión del mundo emocional y cognitivo, colaborando así un espacio de comunicación para que se den comprensiones. Al mismo tiempo, este tipo de actividad fomenta una atención estable y eficiente. Factores estos imprescindibles tanto en la enseñanza como en todas las relaciones humanas. Consecuentemente, esto aporta contribuciones fundamentales a la construcción de una sociedad sostenible.

A partir de estos fundamentos, el taller DespertARTE aborda cómo gestionar la atención y la comprensión emocional a través de la creatividad. Apunta cómo se expresa la manera de ser de cada cual, desde el reconocimiento de los hábitos y las habilidades. Se detecta y tiene en cuenta las preocupaciones, malestares, angustias que generan bloqueos emocionales, entre otras necesidades que emerjan en el grupo participante de la experiencia. Propicia el aprendizaje situado (Vygotsky, 1993) desde la vivencia/práctica cuidando para que los contenidos que se estudian se articulan con el entorno, en lugar de presentarse como ajeno a su realidad, interés o necesidad. Se considera fundamental que las personas encuentren un sentido y utilidad a los aprendizajes, pudiendo aplicarlos a situaciones concretas de su vida diaria.

4. Metodología

Las actividades son planteadas en formato taller formativo, abordando diferentes temáticas en función de la demanda del contexto. Los fundamentos metodológicos se basan en la combinación de varios elementos: la expresión artística como vehículo de comunicación y proceso creativo, la arteterapia como lenguaje y comprensión emocional, la perspectiva teórica de la *Educación para una Atención Eficiente*, técnicas del movimiento espontáneo como cuidado

del cuerpo, la intuición como forma de fluir con presencialidad, el *mindfulness* y la meditación como gestión eficiente de la atención.

Las sesiones se estructuran a través del arte, juego, dinámicas corporales y creativas, música, movimiento, prácticas de meditación y momentos de reflexión individual y compartida como extensión de la mirada. En cada actividad se hace un diagnóstico del grupo para acabar de ajustar la propuesta a su particular perfil. En función del grupo (perfil, edad, necesidades específicas, etc.), son elegidas las actividades apropiadas para cada sesión, considerando los contenidos expresados y la metodología adecuada.

También se considera fundamental facilitar un espacio de escucha y confianza entre iguales, que permita la convivencia desde el cuidado individual y colectivo. Siempre se cuida para que haya un ambiente respetuoso. Para ello el punto de partida es “hacer masa” en sentido de facilitar la cohesión del grupo.

Posteriormente se abre un espacio de conclusiones y evaluación para identificar pautas, herramientas o acciones para poder continuar la aplicación de la experiencia en el día a día por medio de un plan de acción personal.

5. Desarrollo

La propuesta se ajusta al contexto y perfil del grupo. Inicialmente el taller está estructurado en 5 encuentros de 2 horas. Aun así, puede ser modificado en función de la disponibilidad de tiempo y demanda educativa, o ser diseñado específicamente a medida de las necesidades del grupo participante.

Generalmente se propone que cada alumno/a tenga una libreta la cual llamamos "*facebook nat*" (libro de nuestro talante natural). Es un espacio para las propias reflexiones, como un diario personal. Este es totalmente personal y sólo se comparte públicamente lo que se desee expresar.

Este taller está siendo realizado en diferentes institutos de Cataluña y espacios de juventud. En algunos casos la actividad fue realizada dentro del proyecto pedagógico del instituto, en momento de tutoría o en las clases de visual y plástica. Durante la actividad, es indispensable la presencia del docente del mismo Instituto o monitor de la institución juvenil. En algunos centros de juventud la sesión ha sido híbrida (presencial y online). En los contextos que había un número grande de participantes, la actividad ha sido impartida con el equipo de Desdelcos, que es un colectivo de profesionales en el área de la educación y terapia. En otros espacios con menos participantes, y como creadora del proyecto, impartí sola la actividad.

Los participantes están en una franja etaria entre los 11 y 30 años. Actualmente han participado cerca de 120 personas. Normalmente pasamos un cuestionario como evaluación del proceso. Los resultados están siendo muy interesantes y apreciados tanto para el alumnado como para los Institutos o Centros.

6. Un ejemplo ilustrativo de cómo un *hábito* puede convertirse en *habilidad*

En uno de los momentos del taller con un grupo de 3º ESO, la dinámica consistía en jugar e interaccionar con varias imágenes que estaban distribuidas en el espacio del aula. Se trataba de elegir una imagen y detectar en ella sugerencias metafóricas que los/as alumnos/as podían identificar como características de la propia manera de ser. Con cada una de estas características, verificaba si se manifiestan como hábito o habilidad; y que habilidad podría estar escondida detrás del hábito. Este juego se daba entre todo el grupo, donde compartían sus miradas sobre sí y sobre el compañero/a que encontraba delante al moverse por el salón. Como facilitadora también participaba del juego.

Un alumno escogió esta imagen (Fig. 1) de un bolardo del puerto con una soga y me dijo que esta le sugería sus ganas de ahorcarse. Le pregunté qué función tiene la soga en el bolardo. Me contestó que sirve para que los barcos no se marchen cuando están amarrados al muelle. Le pregunté entonces si él realmente quería quitarse la vida o si, tal como la soga en el bolardo, en él estaba la habilidad de tener una enorme fuerza y estar disponible para sostener algo cuando fuera necesario. La pregunta le impactó. Seguí preguntándole cómo era su sensación cuando ayudaba a alguien. Contestó que se sentía útil. Volví a preguntarle: *¿aquí la vida cobra sentido, no es así? ¿Ya pensaste en dedicarte a ayudar a las personas tal como los bomberos, socorristas o profesiones similares...?* Me miró sorprendido, y le brillaron los ojos.

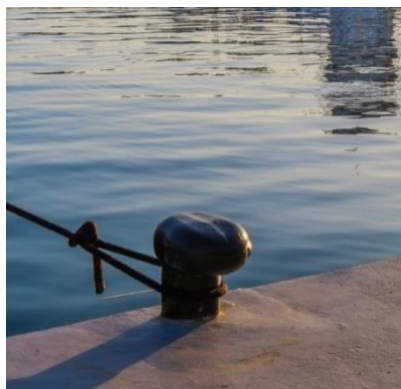


Figura 1. Imagen escogida por un alumno.

Tras el hábito de la negación o autodestrucción, aquí se mostró la habilidad de la entrega incondicional, entre otras posibles simetrías. Este chico, callado y que no provocaba conflictos en las clases, internamente se encontraba aprisionado en su propio “yo”, sin encontrar sentido a su vida. Una simple imagen abrió las puertas para situar donde estaba el foco de sus pensamientos más habituales. La actividad permitió el diálogo y revelar un potencial habilidoso que le ofreció comprensión y libertad interior. Transmití la información al tutor del instituto porque, en realidad, la primera expresión del chico ante la imagen mostraba que necesitaba ayuda. Alguien que le pudiese anclar para no querer marcharse de esta vida.

Todo el grupo dialogaba con las imágenes en el encuentro con los demás participantes. Como se trataba de un lenguaje metafórico, las aportaciones surgían espontáneamente desde la intuición. De esta forma, también se despertaron las habilidades a través de las distintas miradas compartidas. Durante todo el desarrollo del taller en las diferentes instituciones, en cada actividad y/o momento se dan situaciones que aportan importantes comprensiones. Es este el propósito del DespertARTE.

Algunos ejemplos de cómo evaluaron a los alumnos y las intuiciones sobre cómo les puede servir la experiencia vivida.

Alumnos:

- Tener herramientas para comprender qué es la atención, saber situarla al importante y gestionar las emociones.
- Estabilizar la mente en el día a día
- Disminuir la agitación mental y tener más claridad para tomar decisiones o para estar presente.
- Reconocer de los propios hábitos y habilidades.
- Comprender el porqué de la diversidad humana. Saber que cada cual tiene su propia manera de ser.
- Facilitar el acercamiento del grupo, principalmente para quien se ve distanciado, o rechazado por él.

- Contactar con la expresividad plástica y corporal desde otro lugar, etc.

Instituciones:

- La posibilidad de ofrecer herramientas para favorecer una atención estable del grupo.
- Ha generado un nuevo espacio de aprendizaje y convivencia.
- Creó un espacio de diálogo sobre las necesidades individuales de los alumnos a nivel emocional, relacional y de aprendizaje. Esto posibilita conocerlos para acompañarlos.
- Ha despertado la mirada de los alumnos y ofrecido herramientas sobre la atención, la gestión de las emociones y la comprensión de sí mismo.
- Favoreció la cohesión del grupo con respeto y confianza.
- La experiencia vivida podrá servir a los alumnos en todos contextos de la vida, etc.

Como autoevaluación, consideramos que no deja de ser un proyecto con objetivos muy abiertos que siempre se pueden ampliar y que requieren una duración más larga de trabajo. También hay que considerar que se trata de una vivencia subjetiva que normalmente necesita tiempo para que uno incorpore todo su sentido. Como cuestiones a mejorar o dar continuidad señalamos los siguientes puntos:

- Buscar una manera para hacer un acompañamiento más personalizado a los participantes que lo necesiten.
- Incentivar a que los/as tutores se impliquen en proceso del taller, una vez que les puede ofrecer oportunidad y recursos para comprender y acompañar los/las alumnos.
- Transmitir esta propuesta a los docentes y monitores, para que puedan incorporar en su “kit de herramientas” como aplicación en sus asignaturas. Para esto sería necesario pensar en un espacio de formación.
- Introducir estos conocimientos en la propia formación universitaria de la educación artística y demás áreas profesionales.

7. Conclusiones y contribución específica al giro social de las artes en la escuela

Este proyecto es una invitación a que los participantes contacten con ellos mismos de forma creativa y participativa. Que descubran sus habilidades. Estas son respuestas desde una actitud cognitiva asociada a la concentración. Es decir, sostener la atención sin el esfuerzo del sentido egoico. Con una mente estable es posible aprender y afrontar los momentos de inestabilidad, incertidumbre y grandes cambios, entre otras posibilidades. Representa así, una nueva mirada sobre las habilidades como forma de gestión de la atención.

Tal como alega la UNESCO (2020),

disminuir la vulnerabilidad sólo se logra como una construcción social. Enfrentar los retos en materia educativa resulta un aspecto crítico en el ámbito psicológico, donde se producen impactos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como para los docentes por lo que implica mantener la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerar los aspectos psicológicos y sociales constituye un elemento esencial para el desarrollo de acciones preventivas en la comunidad.

Se concluye que propuestas como esta son cada vez más necesarias y ofrecen grandes aportaciones a toda comunidad educativa. Ratifica el poder transformador del arte y la importancia de sostener la concentración. En este sentido evidencia que, aunque estemos en la era de la digitalización y la inteligencia artificial, el arte mantiene la expresión de la inteligencia “natural” y, puede generar un continuo de sorpresa como facilitador de atención eficiente y comprensión. De cara a la contribución al giro social de las artes en las escuelas, destacaría algunas preguntas y posibles respuestas:

- *¿Cómo se redefinen los límites del contexto escolar y sus alianzas con otros agentes y grupos a través de proyectos artísticos socialmente comprometidos?* Cada vez es más notoria la necesidad de construir y ampliar la red de soporte que permita aprender más allá de la escuela. Un ejemplo de eso es el proyecto Educación 360. Los límites entre los contextos quizás serán definidos de forma natural, orgánica e integrativa como la propia vida. Sin embargo, para que así se dé, es esencial que la actuación de cada uno no sea desde el sentido egoico, sino de las habilidades de cada sector o personas involucradas.
- *¿Qué nuevas maneras de enseñar y practicar las artes en las escuelas aparecen con este tipo de proyectos?* Más allá de lo estético, el arte es un vehículo, de comunicación. Principalmente permite comunicar las vivencias que desde la expresión verbal son más difíciles de decir. Desde la infancia hasta la juventud, están solicitando que los escuchemos y ofrezcamos ayuda. La educación artística tiene la destreza para facilitar espacio para que uno pueda expresarse. La sugerencia sería enfocar la enseñanza del arte como diálogo.
- *¿Cómo se organizan comunidades de aprendizaje en torno a la escuela durante y después de la realización de proyectos artísticos?* Unas de las características de este “nuevo mundo” acelerado en el cual vivimos, es la inmediatez de las necesidades, el desborde de información, los repentinos cambios que impiden asimilar los procesos. Muchas veces la experiencia vivida, aunque constructiva, queda como “Instagram story”. La constante rotación de docente en los centros educativos tampoco facilita la consolidación y continuidad de los proyectos. Este es un desafío que forma parte del actual momento.

Posteriormente a un taller, una joven me envió el siguiente mensaje: “*noto cambios en mí, después del taller. No sé cómo explicarlo. Es como un descanso. Me dieron ganas de seguir pintando.*” También otra escribió recientemente que continúa “*poniendo en práctica lo aprendido en el taller*” de hace dos años. Otro solicitó si había “*posibilidad de hacer más talleres*”. Estos pequeños detalles *evidencian* el significado y la importancia de la experiencia, y confirman que, a pesar de la corta duración del taller, lo aprendido se traslada a la vida diaria.

Estamos en nuevos tiempos que despiertan dificultades, pero también posibilidades... Este momento actual de grandes cambios, genera un giro social y emergen nuevos paradigmas. Una gestión más eficiente de la atención se pone en evidencia como fundamental y necesaria para afrontar las variadas y complejas situaciones que la vida nos presenta, independientemente de la edad. El arte como espejo individual y social también es un gran aliado en este despertar.

8. Referencias

- Castellanos, N. (2021). *El Espejo Del Cerebro*. La Huerta Grande.
- Dispenza, J. (2014). *El placebo eres tú. Descubre el poder de tu mente*. Urano.
- Fuster, C. (2018, Diciembre 11). *El desafío adolescente*. Recuperado 19 diciembre 2025. <https://catalinafuster.com/2018/12/11/el-desafio-adolescente/>
- Gallifa, J. y Sangrà, A. (2022). *Transformar la Universitat*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Hernández, F. (1997). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hickey-Moody, A. y Page, T. (2015) *Arts, Pedagogy and Cultural Resistance: New Materialisms*. Rowman and Littlefield.
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para enfrentarnos al estrés, el dolor y la enfermedad*. Kairós.

- Marçal, I. (2006). *El proceso de comprensión emocional en la construcción de la identidad docente* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/80196>
- Marçal, I. (2015). ¿Hiperactividad desconexión o corazón hipersensible?. *Portal Sanamente. Salud Natural*. Recuperado 19 diciembre 2025. <https://sanamente.net/arteterapia-hiperactividad-tdah/>
- Marçal, I. (2016). Comprender y aprender con nuestros adolescentes. *Portal Sanamente. Salud Natural*. Recuperado 19 diciembre 2025. <https://sanamente.net/comprender-y-aprender-con-nuestros-adolescentes/>
- Pedreira Massa, J. (2019). Conductas suicidas en la adolescencia: Una guía práctica para la intervención y la prevención. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24, 217-237. <https://doi.org/10.5944/rppc.26280>
- Philippini, A. (1998). *Mas o que é mesmo Arteterapia?*. Recuperado 19 diciembre 2025. <https://arteterapia.org.br/pdfs/masoque.pdf>
- Redacción (2023, Diciembre 29). *Los suicidios en adolescentes y jóvenes, en máximos*. Agencia EFE. <https://efe.com/salud/2023-12-29/suicidios-adolescentes-jovenes-psiquiatria/>
- Sesha (2003). *Los Campos de cognición*. Gaia.
- Sesha (2019). *Naturaleza de la atención*. Asociación Filosófica Vedanta Advaita Sesha.
- Sesha (2020). *Del hábito a la habilidad*. Asociación Filosófica Vedanta Advaita Sesha.
- UNESCO (2020, Diciembre 16). *Problemas sociales y psicológicos en la pandemia*. Recuperado 19 diciembre 2025. <https://www.unesco.org/es/articles/covid-19-problemas-sociales-y-psicologicos-en-la-pandemia>
- UNESCO (2023, Abril 20). *Educación en crisis, desafíos del camino a seguir*. Recuperado 19 diciembre 2025. <https://www.unesco.org/es/articles/educacion-en-crisis-desafios-del-camino-seguir>
- Velasco, J. (2017). *El tejido no-dual de la realidad*. Asociación Filosófica Vedanta Advaita Sesha.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Waller, D. (1987). *Examen de las semejanzas y diferencias entre la enseña del arte y la Terapia Artística*. Herder.

L'art com a eina del desaprendre: del pensament crític, de la transformació ecosocial en moviment

Xavier Núñez i Morera

Mestre d'Educació Artística, activista i performer. Escola Samuntada Sabadell

Resumen
La intenció és compartir l'experiència docent que desplego des de fa quatre cursos acadèmics com a <i>mestra d'art</i> en un centre públic català i la seva comunitat educativa i <i>fer-ho diferent, desplaçar, fer-ho des del nou currículum, fer el Ser</i>. El mateix text de la comunicació esdevé un dispositiu d'aprenentatge textual per a activar-te a tu el cos/lectora, la possibilitat de dur-lo a la pràctica, de replicar des de tu i entendre/viure i ser mutant, Heraclí, per a la transformació ecosocial. En aquest compartir situo evidències i formes a través del text i la lectura. És un acte on no entendre és present. Segueix les indicacions del màxim possible. Hi podràs llegir entre i en les línies i reflexionar sobre gestió d'aula, responsabilitat, artivisme i consciència fluida, on totes compartim sabers, mètode, estratègies, tàctiques, derives i desplaçaments i retorns, <i>conversatoris</i> avaluatius des de cada sessió/trobada i tendir en l'horitzontalitat i les cures la mediació amb alumnat, claustre i famílies i ara tu, des de la pràctica, l'acció, el desplaçament i ocupació d'espais i la reflexió, garantint, possibilitant que s'activin els afectes mutus i col·lectius des d'aquí.
Palabras clave
Activació, estranyament, pràctica artística, pràctica reflexiva, desaprendre, transformació ecosocial

1. Anàlisi de l'experiència. Un dispositiu d'aprenentatge textual situat com a eina de transformació ecosocial.

Abans d'iniciar el dispositiu d'aprenentatge per activar i transformar a tu lectora, situo el mateix dispositiu en el context en què es dissenya. La meua pràctica artística esdevé en molts territoris. A l'Escola Samuntada Sabadell, després de molts anys d'haver inclòs l'art i les seves estratègies d'acció comunitària en l'aprenentatge de l'anglès, em proposen tirar endavant la implementació de les noves directrius del currículum pel que fa a l'àmbit artístic. Agraïda, decideixo ingressar al Màster d'Arts Visuals i Educació de la UB i entrar en relació amb referents i autors i experiències que ajuden a crear discurs i nodreixen la pràctica artística dins i fora de l'escola, així com estar a prop de referents d'altres àmbits que tinc al voltant i que ja sabeu qui sou perquè us ho he dit, i també les que em llegiu ara per primer cop també ho sou perquè sou referents pel següent pas, l'evocació, les ressonàncies de mi, d'aquest nosaltres que intento construir des d'aquí també.

D'aquest fer que duc a terme dins i fora de l'aula, des de tallers, dissenys comunitaris, accions performatives, jornades, grups de treball de mestres i institucions museístiques, en comparteixo amb l'audiència tres moments en l'estona que passarem juntes per la pràctica artística. En cada espai, temps, situació d'aprenentatge, sessió quan *faig aula* amb persones grans, adultes, persones petites, infants, performant, passejant, dins i fora en disrupció constant. Buscant dissonàncies, ho faig des d'aquí.

Un primer moment: l'activació. Un relat, una narrativa, un discurs, un document sonor, una lectura, unes imatges, una part conceptual del projecte, una notícia, una falsa notícia, un

encàrrec d'un grup de treball d'alguna institució relacionada amb l'art i la seva demanda i la cultura on soc membre i activista. Revisar peces, exposicions, visitar tallers d'artistes de proximitat, instal·lacions a l'escola, un document visual, tot allò en el que *camino, caminant juntes*, és fèrtil i ajuda a conèixer en el conflicte, la problemàtica, l'estranyisme, *no saber* per iniciar des de la investigació basada en les arts i buscar el que no encaixa, relacionar allò contra-intuïtiu, enxarxar sabers i possibles pràctiques amb els seus processos i necessitats a possibilitar respecte al material i decidir, mediatra, investigadora, audiència, participant i alumne sobre com avançar, quin és el següent pas, equivocar-nos i veure què ens possibilita.

Un segon moment, la pràctica artística on posar en relació cossos, matèria, espai i temps. Desplegar acords. Situat el repte, la pregunta, la problemàtica, en l'activació buscar l'eina artística que ens pot ajudar. I aquí no hi ha patró. Cal estar alerta i saber apropar tècniques, materials i equivocar-se també per veure que ens cal per a la següent trobada. *Interviu*, mediar. I realitzar la pràctica amb el material necessari i acordat, desplaçaments, representacions, enregistraments, xarxa de relacions, assajos i mostres. Aturant la pràctica per recordar compromisos i respectar materials, ritmes, relacions i assemblatges que es vagin creant. Documentar i citar del record.

I per acabar, la trobada. Activo un temps per a la pràctica reflexiva: fer assemblea, compartir sabers, enxarxar-los, compartir invitacions, textures, records, ressonàncies per evidenciar aprenentatges, sabers, processos. Bones preguntes per part de la mediatra, i les eines del pensament crític a punt per part meua: dinàmiques, tàctiques, estratègies de conversa i debat; material de rebuig amb material nou, dispositiu mòbil per enregistrar, consentiment de l'audiència. Per fer líquid aquests contextos, ajudar-te de molts elements sonors, cantarelles, de moviment, d'ocupació de l'espai, per ajustar i fer conscients en tot moment a l'audiència de les instruccions compartides en l'activació, el pas del temps, "queden cinc minuts, últims minuts" i la seva performativitat en relació. Instal·lant les representacions, la materialització, els esbossos, els dissenys i rellegir-nos des d'aquí en un espai proper, de valor de l'escola, fora d'aquesta, al carrer, i conèixer amb la incertesa. Destacar processos, tècniques, textures, emocions i desitjos, imaginaris, universos, constel·lacions, ferides i plecs i conversar-los de nou, des del record en la pròxima trobada.

Fins aquí, si no em veus en acció, poc podràs entendre del que dic, conscient que faig ús d'un estil més activatiu que llegible i comprensible. És per això que aprofito i et desplaço en la lectura un pas més, per així, de tot aquest no entendre, estrany que llegeixis de *mi mutis* les teves resistències i rigideses. O les detectes, si més no per valorar i permetre't seguir el següent dispositiu d'aprenentatge, que per mi ja ha començat, però estructuralment per tu ara comença i sembla que t'ajudi més, a entendre? Ara que ja has llegit com arribo i com dono forma les sessions, trobades, situacions d'aprenentatge, vaig més enllà i et convido a accionar des d'aquí.

Iniciem plegades l'activació del dispositiu textual d'aprenentatge, pròpiament per aquelles en què imperi una sola lògica textual, aquí hi ha un plec. Per a les dissidents textuals, benvingudes. Et demanem compromís, responsabilitat i confiança. Sigues porosa. Permetre-t'ho.

Amb el "nou currículum", i com diuen ara "no enceto aquest meló" —és consultable—, interpretem que ens ofereix la possibilitat d'*obrir la mirada* amb la comunitat educativa on l'educació artística té més pes. Ara bé, com passa en altres territoris, la problemàtica esdevé en la implantació, ja no l'activació només, que també, sinó el com? I aquí sí que "està tot per fer" i millor així, si no jo no estaria aquí. Compartir formes de fer, conversar-les i fixar evidències.

En la lectura no hi trobareu receptes, ni respostes tenint en compte que el com a cada moment esdevé ja no només diferent sinó que implica preguntar-te i generar més preguntes, i més dubtes, no per frustrar ni castrar, sinó per acceptar que és així com caminem el gir. Viure en els plecs, en les fugues. Posar atenció a la potència, no tant a les capacitats. Activar, en tu lectora, la importància de la consciència documental dels processos artístics, dins i fora d'on accionis i

les seves evidències, compartir-les en molts altres temps i formats. I es converteix en record il·lustrat per una altra vegada fer-lo present. I seguir.

Pregunta a pregunta sentiràs en diferents parts del cos. En conversar-ho amb tu mateixa/les parades. Els silencis de la lectura. En tornar-ho a llegir. Construirem el ritme potencial necessari per al canvi de mirada. Què hi trobes, una resposta? I una pregunta més? I no ho entens? Doncs així, fem camí juntes.

En un altre lloc, en un altre moment que potser no és aquest, connectaràs sobre vivències de la pràctica artística i enunciaràs en tu els canvis que necessita també la transformació ecosocial i la seva sostenibilitat, des de tu. Confia. Tingues Cura. A poc a poc.

2. L'activació del dispositiu d'aprenentatge textual. La problemàtica sobre com 'aterrar' el que ja hi ha al currículum sobre l'art com a eina, també, de transformació ecosocial

Per què trio per al títol eina de desaprendre? Doncs per a tu lectora. Pensa en tot allò que t'han dit sempre, que has llegit, que has reconstruït i que t'has queixat, lectura a lectura, conversa a conversa, amb tu, amb altres i les que no saps que vindran. Mònica Hoff és la filòsofa referent del terme i el seu ús en aquest context. Et convido a visitar articles, conferències, i a veure què hi trobes. I m'informes. Per mi és aquesta sensació d'ajudar-se i pensar des del cos i la seva performativitat, consciència de l'espai on esdevé i la seva ocupació. Així com Andrea Soto Calderón i el discurs sobre la performativitat de les imatges. Desaprendràs molt. Busca, llegeix, conversa, registra, documenta.

L'acció artística i les seves possibilitats i el temps es dilata, la durada fluctua, es liquida, el control és fluid, *ensemble nous rencontres*, entre els assistents als esdeveniments. Aquesta necessitat de trobada, comunitat, sabers i agències i absències, totes, en relació? Quantes en pots dir que actives en el teu dia a dia?

L'art com acció política transformadora, prenem consciència dels drets, llibertats, privilegis, interseccions, ressonàncies que ens travessen, ens interaccionen. I desplaçar la norma, el que estableix, el fet esperat, lògic, hegemònic, únic.

I pensament crític? Seria en el moment de la reflexió i documentació. No per explicar ni transmetre, ni decodificar i allunyar-nos així de l'art com a eina per representar i expressar, només, sinó per significar el fet desconegut posant en present el passat, fent memòria. Entès? Referents aquí? L'estranyíssima de Maria Acaso, referent, que un cop més us convido a visitar des de llibres i conferències i conversar amb mi, els sabers que t'activa i correlaciones amb el pensament crític, per correu electrònic.

I aquest concepte: transició ecosocial? Perquè crec que revisant l'anterior en la meua experiència i la pràctica a l'Escola Samuntada Sabadell, des del cos i pel contacte amb els Objectius de Desenvolupament Sostenibles (ODS) allà, activo l'apropiació al meu discurs des d'aquí. Arran també recentment a la participació de la Manifesta 15 i la relació amb Teler cooperatiu, Mala Peça (cooperativa de cooperatives) que de nou i per últim cop us convido a fer recerca dels projectes. El planeta et necessita per prendre consciència i ser i estar des de la sostenibilitat. Si aquí el discurs es crea en moviment, en acció en relació entre els referents i les nostres carícies viscudes. Enuncia ara les teves carícies i comencem la pràctica artística.

Aquí acabaria l'activació, ara aquí devaniríem com hem dit el que necessitem, per conviure en el conflicte i aterrar, en aquestes relacions i la matèria, la decisió i l'acord sobre el qual ens proposa el currículum i els reptes d'ocupació d'espais museístics i participació i creació d'esdeveniments artístics col·lectius de l'entorn.

Ara iniciarem la dinamització de la pràctica, i abans, però compartim amb vosaltres una

evidència que trobem sovint ja en l'activació, i així anunciem també des de la interrupció textual. Un altre plec textual.

Evidència 1: aquí tant les persones grans com les petites, quan s'activen des de la incertesa, i el conflicte de no saber per buscar, consensuar els sabers des de la pregunta. Com aquests primers moments de la trobada, l'activació és un moment clau en el qual es comparteix, aquest territori, fràgil i incert que és la problemàtica ens reuneix a decidir un camió a recórrer, quin és el següent pas. En els següents moments, la pràctica artística i la reflexiva, ens recordarem els acords amb cantarelles, ritmes, Estàtues!, on tots ens aturem, recordem acords, validem i seguim.

3. La Pràctica artística: conversa, debat, acords, desplaçaments i acció

Et demano lectora que viatgis un moment amb els ulls tancats, parís la lectura i pensis amb imatges que et vinguin sobre el concepte educació artística, i ara obre els ulls i fent ús de tots els llenguatges que necessitis, dibuixa, escriu, balla, mou el cos, performa, actua, juga, retalla imatges i disposa-les en una superfície, o bé enregistrant amb algun dispositiu, i un cop creus que has acabat de *dir* tot el que havies de *dir i comunicar* sobre el conflicte, la problemàtica proposada a l'activació: com *aterrar* demandes del teu entorn? Tornar-ho a mirar per si cal revisar el que has registrat o han registrat. O documentat. O cartografiat o tot alhora. I quan estigui bé per tu, disposa-ho en algun lloc de l'espai que vulguis o que decidis si estàs amb un grup per instal·lar-ho, exposar-ho, socialitzar-ho. I comença a observar allà on es plega alguna cosa, allà on veus les ferides. Preguntat sobre què et molesta? Què t'incomoda? Què t'entrebanca i no et deixa llegir la peça? Allà hi ha informació de canvi i conversa. Hi ha zones prohibides en el que has creat? I, si és el cas, han creat amb tu?

4. La pràctica reflexiva: de la creació a la reflexió i cap a on ens desplaça la seva revisió

Ja t'ho has compartit? Ara, a més, revisa si ho continues fent sola, o ho converses.

Ara preguntat, o pregunteu-vos: –Què et surt? –Què et ve al cap? –Quines ressonàncies hi trobes amb altres problemàtiques? –On et fan viatjar les textures que has proposat? –A què et recorda? –Quines evidències trobes per aprofundir-hi? –Quina creació t'enduries a casa? Quins records fas present des de la peça?

En aquests diàlegs que, de nou, serien matèria per documentar, com a mediadores hem d'estar alerta i responsabilitzar-nos del recull i, compartir-lo amb les que no hi són com faig ara amb tu.

Si estàs amb tu, crea el teu diari d'artista i ves registrant el teu recorregut o un de comunitari, de grup si així has estat en aquesta darrera part. Ara enunciaré més evidències i acabaré el dispositiu d'aprenentatge textual suggerit.

5. Evidències i reflexions. Està tot per fer!

Torna a llegir l'evidència 1 més amunt del text i torna, si et cal.

Evidència 2: decidim entre totes què fer davant de la problemàtica i això ens protegeix, ens casa, ens va fer ser, juntes i els espais, ho compartim o socialitzem o ens ho enduem a casa, i és aquí on de la nostra creació diem dels nostres sabers constituïts i creem realitat, convivim en com opera el poder en nosaltres i la nostra pràctica col·lectiva. La mediadora aquí, com l'alumne, ha de documentar tots els processos ja siguin registres sonors, visuals, gràfics, i fer retorn en la mateixa pràctica reflexiva o en altres moments de revisió, avaluatius, si n'hi ha. Si no, generar espais per fer que sí es revisi i es parteixi de noves conflictuacions i garantir i possibilitar i curar aquest camí de l'art, garantir el dret.

Evidència 3: En cada sessió/trobada/dispositiu d'aprenentatge que creo quan em comparteixo,

accio no conscientment des d'una activació, relacionada amb l'estranyisme i situacions d'incertesa, problemàtiques, conflictes on es viuen situacions des de la intempèrie i el desconeixement per *arribar a casa*, a l'acord, com hem dit.

Desxifrar! Codificar, trobar patrons del que creiem que no en té o dispersar des del plec i la ferida? O les dues?

Si hi poses atenció, les estratègies metodològiques, d'entre totes, per abordar en acció el paradigma compartit i dur a terme la pràctica artística on entren en relació, vincle i assemblatges, entre el fet humà i allò no humà del nostre entorn i la seva cura.

Entendràs? No, acceptaràs des de la memòria i el moviment.

Compartir evidències viscudes a partir de dubtes i més preguntes més que no pas respostes, creant conversatoris en qualsevol dels tres moments per dir, comunicar i construir i fer retorn i co-avaluar-se en comunitat, alimentant la co-creació de discursos crítics per a la transformació ecosocial. I fes servir aquestes paraules que no has entès del text i podràs curar ferides tu també. Desplegar arrugues que no entens, nusos que no ubiques.

Les reflexions finals no hi són aquí entre tot el que has llegit perquè t'insto a fer-ho des del correu electrònic, per últim cop en aquest text. I així el dispositiu s'haurà activat. Depèn de tu i de mi també.

Ens hem de trobar i conversar del que no sabem més sovint. Vine a l'escola on duc a terme totes aquestes accions, als col·lectius i associacions que transito, grups de treball de mestres i altres professionals, converses amb professionals de tots els àmbits de l'educació formal i informal com (mal)diuen i d'altres àmbits com serveis educatius, museus i els seus cossos, que tantes vegades m'ofereixo per ser-hi i hi acabo sent des d'altres llocs, institucions locals relacionades amb l'art i la cultura i assemblees d'aquí i d'allà, converses, lectures, pòdcasts, i conferències són *el meu pa de cada dia* que em fa estar al (meu) dia, i sentir els tres moments en mi com a part del dia: matí, activació; migdia-tarda, pràctica artística; i vespre, pràctica reflexiva.

Deixeu-me acabar amb les paraules que m'acompanyen per significar formes de fer i estar des de l'art al planeta: Escoltar, Llegir, Escriure, Desplaçaments, Moviments, Accions, Sostenibilitat, Cures, Converses, Silencis, Espais (ocupació i sonoritats), Ressonàncies i Interseccions, Consciència. Tot en un entorn, des de tu, on cal un compromís i responsabilitat al bullir de les coses, la seva lluentor, la seva aparença, una 'atenció flotant', parafrasejant Andrea Soto Calderón que diu de Lyotard que ho diu l'any 1974. I acabar amb un final obert.

Abrazando el vacío: una reflexión sobre la expansión metodológica y el tocar/se

Ida Angela Barbati

Coordinadora de Cuerpos en Escucha, Universitat de Barcelona

Valentina Gaia Lops

Colectivo Liberarte, coordinadora de Cuerpos en Escucha

Resumen
Nuestra reflexión comienza fusionando las ideas de Donna Haraway y Karen Barad. Barad (2023) introduce el concepto de <i>void</i> (vacío en español) como el espacio vacío que se crea cuando dos cuerpos se tocan. Este contacto es en realidad un acto de rechazo, pero es precisamente en este rechazo donde podemos sentir, y en consecuencia aprender y conocer. Al explorar la relación entre el concepto de vacío y el tocarse, surge la im/posibilidad de una forma de hacer que <i>se expande</i> entre la práctica artística y pedagógica, permea los cuerpos y los sentires y desdibuja los límites de los aprendizajes caracterizados por categorías rígidas, tanto físicas como cognitivas. El artículo relata la experiencia del proyecto artístico participativo Cuerpos en Escucha en el programa En Residencia llevado a cabo con una primera de ESO del Instituto Doctor Puigvert (curso 2023/2024) de Barcelona. Reflexionamos a partir de las grietas que surgen en el encuentro/rechazo de una práctica artística participativa orientada a valorar el proceso más que el objeto final y la educación formal, abrazando el vacío cocreado y explorando cómo nos movemos desde la transdisciplinariedad hacia una metodología expandida. ¿Qué ocurre cuando las metodologías se encuentran o, más bien, se rechazan? ¿Cómo afecta esto a los cuerpos implicados en estos procesos, ya sean humanos o no humanos, en términos de tocarse? ¿Qué sucede en estos espacios de tránsito, en estos vacíos según Barad? El concepto de <i>expansión</i> , enraizado en el vacío de Barad, nos invita a repensar nuestras prácticas y relaciones, explorando la riqueza que surge del encuentro con lo desconocido y el rechazo de lo familiar.
Palabras clave
Vacío, con/tacto, transpedagogía, expansión, arte socialmente comprometido

1. Dónde situamos la práctica de Cuerpos en Escucha

Consideramos el proyecto Cuerpos en Escucha una investigación artística y una práctica artística transdisciplinar socialmente comprometida, enfocada en el proceso de intercambio social (Helguera, 2011a), cuyo núcleo es el nexo entre las artes y el proceso pedagógico (Helguera, 2011b). La base teórica del proyecto se enmarca en las perspectivas de los nuevos materialismos, según la cual la noción de cuerpo se entiende como materialidad atravesada por afectos, deseos, emociones que emergen en la relación (o en términos de Karen Barad, en la intra-acción) con otros actantes (Latour en Bennet, 2022).

Los cuerpos, desde esta perspectiva, son ensamblajes, así como los territorios, cuya articulación re-configura relaciones, agencias, espacios y activaciones micropolíticas/estéticas, así como resistencias y poderes. En línea con esta filosofía, partimos desde el cuerpo, tanto en su acepción política como artística, para investigar lo que un cuerpo puede, lo que nos permite hacer y crear, y las relaciones que permite generar. De ahí que, nuestro centro de interés

artístico/investigativo es la relacionalidad que se genera entre cuerpos (humanos y no-humanos) y lo que emerge a partir de esta relación. Una relacionalidad política y estético/afectiva que se desarrolla en/con/a través de un proceso creativo colectivo.

En esta práctica, la estética adquiere un valor experiencial y ético, es decir que surge en/con la experiencia encarnada y situada. Trabajamos a partir de la idea que tanto el arte como la estética no se definen en los términos clásicos y esencialistas de belleza/fealdad, aún menos en términos de valor de mercado y/o validación institucional, sino que su potencia reside en el proceso ético-estético que surge de la relación entre cuerpos humanos y no-humanos, en el ensamblaje de actantes y enredo de materialidades, agencias, afectos e intensidades. La experiencia estética tiene una implicación con la ética relacional de la co-existencia (eco-logic): “the logic of intensities, or eco-logic, is concerned only with the movement and intensity of evolutive process” (Roussell, 2021, p.22). Por lo tanto, nos interesa trabajar los procesos de creación colaborativa desde una mirada ético-estética: estética, en tanto que hacer experiencia de ello intensifica el proyecto de experimentación artística y pedagógica, y además dar valor a los sentires y percepciones potencia las relaciones entre cuerpos y los sentidos de participación y comunidad; y ética porque re-imagina y re-ensambla las prácticas sociales y culturales de la misma comunidad, cocreando la realidad que se quiere habitar (Roussell, 2021).

2. La investigación artística

Tanto en el ámbito del arte contemporáneo como en lo académico, la investigación artística se abre paso a partir de la necesidad de hacer visibles aquellos conocimientos, “relaciones, puntos de fuga, movimientos que, de otra forma, se mantendrían invisibles” (Calderón y Hernández, 2019, p. 10). En el campo académico, vincular las artes con la investigación —o la investigación con las artes— supone una toma de posición ético-política y onto-epistemológica situada frente al modelo de investigación científico —y por lo tanto de conocimiento— exclusivamente cuantitativo, objetivo y objetificante, repetible y estandarizado, universal y hegemónico. En línea con el pensamiento de Haraway (1995) el conocimiento es situado y parcial, surge de una experiencia encarnada y localizada. De ahí que, la investigación artística se configura como una experiencia de pensamiento/conocimiento que re-plantea las perspectivas onto-episte-metodológicas y éticas y desdibuja la dualidad cartesiana afecto/razón (Calderón y Hernández, 2019).

Desde la perspectiva de Cabello (2020) el proceso artístico-investigativo se puede pensar no sólo como un recorrido que desvela un conocimiento, sino que el recorrido puede ser el conocimiento mismo. Cabello (2020), en su tesis de doctorado desplaza la investigación artística del campo meramente metodológico, para entrar a dialogar con lo onto-epistemológico y ético. “Moreno et al. [2016] insisten que investigar en las artes es mucho más que tener herramientas metodológicas; es tomar en cuenta la “matriz epistémica” de quien investiga” (Cabello, 2020, p. 86). Esta reconceptualización teórica de la investigación artística nos permite pensar en el proceso artístico-investigativo como un territorio a través de/desde/con el cual indagar, reflexionar, dialogar, crear y tensionar.

Esto supone que, en lugar de concebir la investigación artística como un campo restringido, nuestro desafío es pensarla como un espacio social de producción de pensamiento y conocimiento. Y hacer a partir de, por ejemplo, la materialización y método específico utilizados en las prácticas artísticas, de herramientas conceptuales y procesuales que ayudan a visibilizar las relaciones onto-epistemológicas, metodológicas y éticas que resultan del encuentro, del enredo (*entanglements*) entre un proceso artístico y un proceso de investigación. Donde se trazan y configuran implicaciones no solo conceptuales, sino también espaciales y, por ende, sociales. (Calderón y Hernández, 2019, p. 30)

El conocimiento por lo tanto surge de, con y a través de una experiencia situada que implica la participación y el encuentro con el “otro” diverso, en una intra-acción de actantes humanos y

no-humanos (incluyendo en ellos la tecnología y los objetos artísticos). A partir de estos planteamientos, nuestro trabajo artístico-investigativo está orientado a generar espacios horizontales de experimentación, de encuentro y de construcción de sentido. Al ser colaborativa, nuestra manera de acercarnos a la investigación artística implica tomar en cuenta constantemente las necesidades, las tensiones, los deseos y los movimientos de las personas participantes. Tiene por lo tanto un carácter performativo, es decir que produce realidades. Coincidiendo con Dorothea Von Hantelman, y siguiendo la tradición de pensamiento de Austin y Butler, pensar las artes desde la noción de performatividad, implica re-pensar una “obra de arte”, en este caso un proceso artístico-investigativo colaborativo, desde su acción, desde lo que produce, desde lo que hace el arte.

Esta perspectiva pretende reconocer y verbalizar la dimensión productiva, productora de realidad, de cualquier obra de arte. La noción de lo performativo permite considerar el impacto y los efectos, contingentes y difíciles de entender, que comportan las circunstancias del arte: es decir, el contexto espacial y discursivo en el que se sitúa; y la vertiente relacional, que conecta con el espectador o el público. Por consiguiente, podemos preguntar: ¿Qué clase de situación produce una obra de arte? ¿Cómo sitúa a sus espectadores? ¿Qué tipos de valores, convenciones, ideologías y significados se adscriben a esta situación? La dimensión performativa del arte pone de manifiesto las posibilidades y límites de generar y modificar la realidad que conlleva” (p. 25).

3. Antecedentes de Cuerpos en Escucha

Este escrito quiere relatar la experiencia del proyecto Cuerpos en Escucha (2022/2024) coordinado por Valentina Gaia Lops e Ida Barbatí. A modo de preámbulo, es importante destacar que el proyecto ha ido cambiando a lo largo del tiempo, modificándose en cada activación. Los contextos de cada territorio y las personas participantes han influido mucho en su forma y desarrollo. Cuerpos en escucha comenzó en Septiembre del 2022 en colaboración con la comunidad local de El Prat y el Centro Cívico Jardins de La Pau¹ (El Prat de Llobregat), financiando por la beca de Artes Visuales Unzip '22 (categoría imagen y sociedad). En su primera versión, aspiraba a generar vínculos con varias entidades locales del territorio y a establecer relaciones con varias comunidades. El proyecto se desarrollaba en tres fases: educación, producción y exposición: en la fase de educación, proponía la activación de laboratorios artísticos interdisciplinarios basados en las artes del movimiento y las artes visuales; en la fase de producción, un espacio de creación artística comunitaria, que quería ser un lugar de encuentro y un espacio de creación colaborativa que entendía el arte como una manifestación de la creatividad humana, libre y accesible; en la fase expositiva, se trabajaba en conjunto con el centro cívico y el grupo de participantes para planificar, curar e instalar una exposición colectiva.

Esta dinámica de trabajo nos permitió sentar las bases para explorar maneras de hacer arte desde la colectividad, explorar entre formas de trabajo colaborativo y participativo y alimentar los procesos pedagógicos desde la actividad artística. Más allá de generar acontecimientos que aparecen y desaparecen, nuestro objetivo era crear encuentros que producen relaciones y activación micropolítica, compartiendo afectos y vivencias desde la diversidad y multiplicidad de subjetividades. Esta fase del proyecto ha sido documentada por el equipo El Invernadero: <https://www.youtube.com/watch?v=J6lrjKPYLe0>; y en colaboración con el artista audiovisual Diego Marchante se ha realizado este video: <https://vimeo.com/772591949>.

En Octubre del 2023 Cuerpos en Escucha participó en el Festival de Artes Comunitarias de Catalunya (FAACCC), en la Fábrica de Creación Fabra i Coats de Barcelona. Inspiradas en los campamentos artísticos de Kekená Corvalán (2019/-) propusimos una ocupación performática donde ocho personas habitamos por 4 días Can Fabra. Allí cocreamos una mesa de trabajo cuya práctica artística se centraba en el arte téxtil y el bordado. A lo largo de estos días, hemos experimentado una forma de gobernanza afectiva basada en la construcción de una comunidad efímera, estipulando nuestras propias normas de convivencia. Al mismo tiempo que nos

enfrentamos a la rigidez normativa de la Institución, nos replanteamos formas de relaciones no jerárquicas entre nosotres, reconfigurando incluso la relacionalidad de las personas que cotidianamente habitan Can Fabra sin que su presencia sea visible, como el guardia de seguridad nocturno y las trabajadoras de la limpieza. Nuestra relación con el espacio cambió. En aquellos días, una ex fábrica textil, y actualmente una fábrica de producción cultural, se había convertido en nuestro hogar; la sala de ensayo de la tercera planta era nuestro lugar de conversas nocturnas, una sala de música era nuestra habitación, las oficinas de la segunda planta nuestro comedor y el vestíbulo nuestro salón y taller artístico.

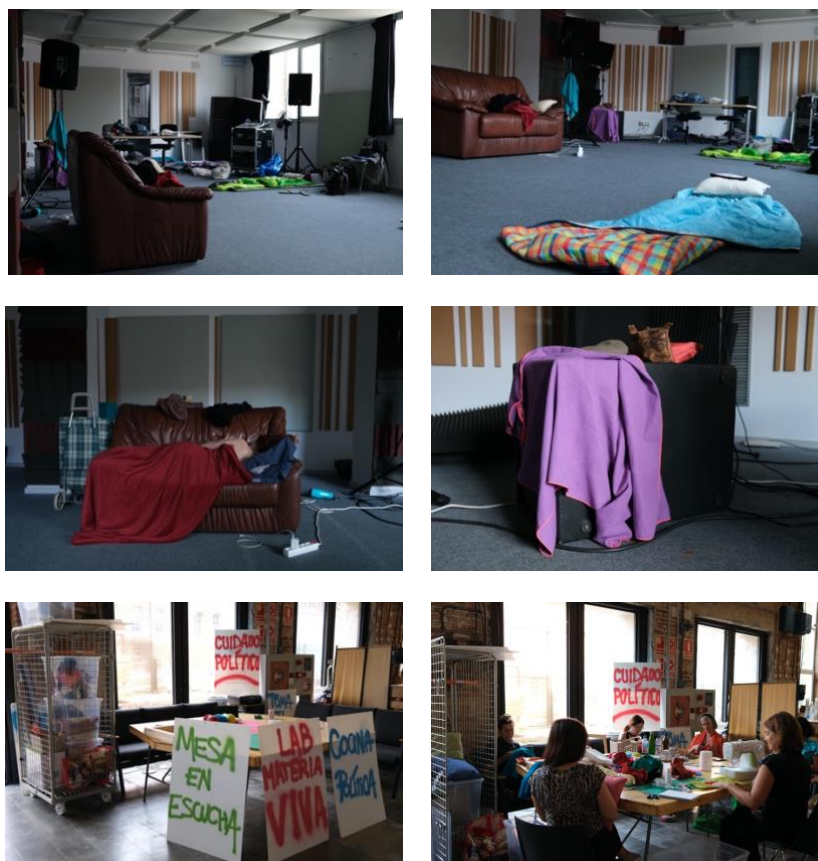


Figura 1. Documentación fotográfica del proyecto Cuerpos en Escucha durante el Festival de las Artes Comunitarias de Catalunya (FAACCC), Fabra i Coats, 2023.

4. Una práctica expandida e indeterminada

Desde septiembre de 2023 Cuerpo en Escucha es parte del programa En Residencia colaborando en la producción de un proceso artístico con el primer de ESO del Instituto Doctor Puigvert del barrio de Sant Andreu (Barcelona) (<https://www.enresidencia.org/es/residencia/valentina-gaia-lops-y-ida-barbati-en-residencia-en-el-instituto-doctor-puigvert/autor-instituto>). El programa hace parte del curriculum formativo del Instituto, y la asignatura es una optativa que les estudiantes pueden elegir. Trabajamos en colaboración con la profesora de educación Maria Villar y la mediación de Joan Ivern de Experimentem amb l'Art.

El comienzo de este proyecto coincidió con las fases preparatoria y ejecutiva de la acción performática en la Fabra i Coats, por lo tanto, nos cobró sentido establecer un vínculo con este territorio a lo largo del proceso creativo. En septiembre les estudiantes de primero de ESO comenzaban un nuevo ciclo formativo y aún no se conocían entre ellos, ni entre nosotres. Así que, las primeras dinámicas estaban direccionadas a crear un ambiente de confianza y conocimiento mutuo. En el Aula 22 del Puigvert les pedimos que crearan unas figuritas con

plastilina y que las posicionarán un lugar del mapa del barrio de Sant Andreu. El lugar elegido tenía que corresponder con un recuerdo que tenían de este territorio situado. Con este ejercicio invitamos a conocernos desde la afectividad que surgía en relación con un territorio específico. Después invitamos a conectar los recuerdos con un hilo rojo para crear otra capa de relación entre nosotros. El hilo rojo fue un elemento de conexión para las siguientes sesiones. De hecho, la siguiente dinámica fue llevada a cabo en la Fabra i Coats. Allí invitamos les estudiantes a expandir/se en el espacio del recinto de Can Fabra y reterritorializar este lugar. Como escribe Joan Ivern en el blog de En Residencia: “A la Fabra i Coats, l’alumnat i les artistes continuen estirant el fil, però ara canviant d’escala: del mapa a la realitat, i dels personatges a les persones, desplegant intervencions a l’espai públic que alteren les quotidianitats, generant nous escenaris i desplaçaments dels cossos” (<https://bloccsenresidencia.bcn.cat/doctorpuigvert2024/>).



Figura 2. Documentación fotográfica de las sesiones del programa EnResidencia (2023/2024) con el grupo de primero de ESO del Institut Dr. Puigvert.

La materialidad del hilo, el ambiente de una antigua fábrica textil y el periodo del año nos llevaron a plantear los primeros pasos para nuestro proceso artístico. Les estudiantes tenían claro que querían trabajar con el hilo y que querían crear algo relacionado con los derechos humanos. Estábamos en Octubre y de allí a un mes era el 25 de noviembre, fecha internacional contra la violencia de género. Con estos elementos, de manera orgánica ha ido tomando forma una acción performática colectiva relacionada con el derecho al voto de las mujeres, impulsado antiguamente por el movimiento sufragista, y con las desigualdades de género todavía vigentes. Les estudiantes querían saber qué opinaban las personas del barrio sobre las desigualdades de género actuales.

Así que, dedicamos el primer trimestre a producir nuestra acción. La primera parte consistía en bordar una frase de reivindicación sobre tela. Las telas bordadas iban a ser colgadas en la plaza Orfilia de Sant Andreu, una plaza que queda justo detrás de la sede del ayuntamiento del distrito. Elegimos este lugar por su valor simbólico político y porque nos interesaba un lugar muy frecuentado para poder llevar a cabo unas entrevistas. De hecho, una vez terminado los bordados, comenzamos un proceso de producción y selección de preguntas que les estudiantes querían hacer a las personas del barrio, para conocer su opinión. Las preguntas eran las siguientes:

- ¿Sabéis quiénes son las sufragistas? ¿Qué pensáis?
- ¿Creéis que aún hay personas que luchan por el voto?
- ¿Qué pensáis de los derechos humanos? ¿Creéis que aún hay injusticias? ¿Cómo podemos alcanzar los mismos derechos?
- ¿Qué opinas sobre el machismo y que los hombres están más valorados?
- ¿Qué harías si fueras mujer y te encuentres en una mala situación laboral? (Decidimos que esta pregunta iba dirigida sólo a los hombres)

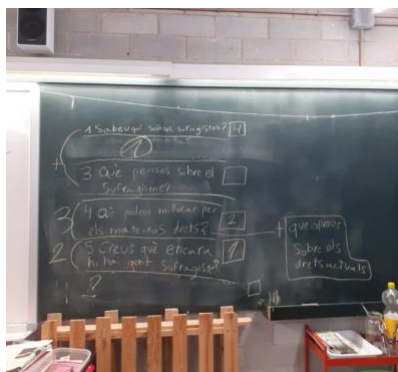




Figura 3. Documentación fotográfica de las sesiones del programa EnResidencia (2023/2024) con el grupo de primero de ESO del Institut Dr. Puigvert.

El material visual, escrito y sonoro registrado, ha sido presentado al equipo docente durante la sesión abierta del programa EnResidencia, en forma de audiovisual, presentación fotográfica, acción performática e instalación interactiva. Algunas estudiantes crearon una urna, donde el equipo docente tenía que colocar sus opiniones sobre la desigualdad de género.

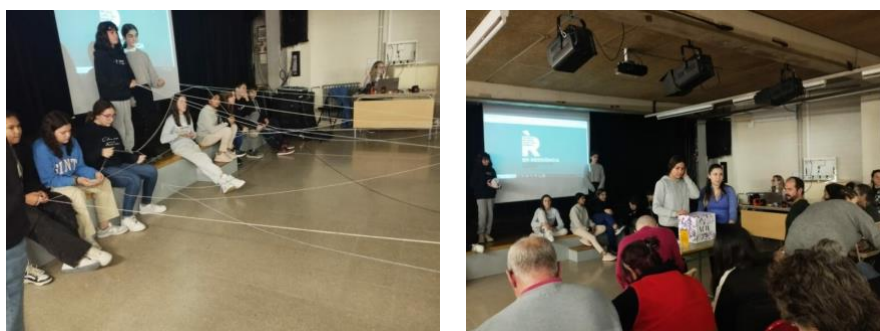


Figura 4. Sesión de presentación del proyecto de primero de ESO al equipo docente del Instituto Dr. Puigvert, programa EnResidencia (2023/2024).

Terminado este primer proyecto, seguimos trabajando de manera expandida la temática de la escucha. Ahora, desde las artes del movimiento. Para nosotros es importante mencionar que utilizamos el término de expansión no sólo para hacer referencia al campo expandido de las artes y de la pedagogía que Helguera (2011b) define como transpedagogía. Citando sus palabras:

En el campo expandido de la pedagogía en arte, la práctica de la educación no se limita más a sus actividades tradicionales, que son la enseñanza (para artistas), el conocimiento (para historiadores del arte y curadores) y la interpretación (para el público en general). La pedagogía

tradicional no reconoce tres cosas: primero, la realización creativa del acto de educar; segundo, el hecho de que la construcción colectiva de un ambiente artístico, con obras de arte e ideas, es una construcción colectiva de conocimiento; y, tercero, el hecho de que el conocimiento sobre arte no termina en el conocimiento de la obra de arte, que es una herramienta para comprender el mundo (p. 159).

Nuestro enfoque expansivo desdibuja las categorías artísticas, indisciplinando las mismas disciplinas (Corvalán, 2021, Barad en Murris, 2023), tocando y entrando en tensión con las estructuras rígidas institucionales. En el campo expandido de la pedagogía en arte, Helguera (2011b) se pregunta si los proyectos transpedagógicos ofrecen “un nuevo enfoque pedagógico para el arte” (p. 158). En nuestro caso, nos interesa mover la reflexión hacia dos lugares: sobre el cómo las prácticas artísticas expandidas transforman la rigidez de los currículos y de las metodologías educativas en los institutos; y sobre la posibilidad de una metodología artística-pedagógica pueda convertirse en una metodología de investigación en las artes y educación.

Encontramos una fuerte resonancia con la noción de difracción que Karen Barad (en Murris, 2023) propone como metodología: “the diffractive methodology tries to do, namely working with concepts and at the same time opening them up, aerating them, so they can continue to breathe” (p. 72). Un enfoque difractivo abre el proceso a provocaciones creativas e inesperadas, y adopta un análisis transdisciplinario, dinámico y en constante cambio. El proceso indagativo, así como el proceso artístico expansivo, es un conjunto de fenómenos entrelazados y enredados; fenómenos en relación con otros fenómenos, relaciones en relación.

Barad recurre a la noción de difracción desde las teorías de la física cuántica. En nuestro caso, queremos provocar otra dirección indagativa que surja desde el “pensamiento artístico” (Camnitzer en De Pascual y Lanau, 2018) entendido como una onto-epistemología que construye el mundo que habitamos, y de los procesos de corporización, atendiendo a la invitación de Barad (en Murris, 2023) de prestar atención a la materialidad del cuerpo. Citando las palabras de Luis Camnitzer (en De Pascual y Lanau, 2018):

El pensamiento artístico es la capacidad de generar conexiones de forma libre, una confrontación con el conocimiento que despliega imaginación ilimitada para cuestionarte los sistemas de poder, buscar alternativas, y así entrar en la negociación con uno mismo de encontrar nuevas formas de hacer en nuestro día a día. [...] Con todo ello, y tomando conciencia de que el pensamiento construye realidades y de que pensar artísticamente puede transformarlas, llegamos a formular una frase que atraviesa y conecta todas estas cuestiones entre sí: *el arte es una forma de hacer, no una cosa que se hace.*” (pp. 11-12).

Entonces, ¿cómo expandir la forma de indagar en artes y educación? y ¿cómo validar indagaciones en ciencias sociales basadas en el pensar artístico? En nuestro caso, el enfoque artístico expandido iba apareciendo a lo largo del proceso, escuchando los deseos y los intereses de los estudiantes, que ya cansados de trabajar con una temática tan implicada socialmente, expresaron el deseo de crear arte de manera libre y desinteresada. Este giro del proceso ha implicado re-comenzar un proyecto (y una investigación artística) desde la indeterminación de la forma. Teníamos claro que el hilo conductor del proyecto era la escucha, así que invitamos a los estudiantes a explorar esta temática desde otros medios estéticos y relacionales, planteando dinámicas basadas en las artes del movimiento, con la intención de llevar a cabo ejercicios de confianza y de contacto, moviendo la práctica de la escucha desde un lugar exterior hacia un lugar interior, más relacionado con el cuerpo propio y de los otros. Allí, observamos la rigidez institucional encarnada en sus cuerpos. Los estudiantes se quedaron mucho tiempo con las espaldas pegadas al muro de la sala de ensayo de la Fabra i Coats que habíamos reservado para este día. Y a pesar de nuestras invitaciones, fueron reticentes en seguir la dinámica que proponíamos. El único objeto que desencadenó un movimiento de sus cuerpos, alejándose desde su zona de confort, fue un globo hinchable. A través del juego empezamos a observar los

movimientos de sus cuerpos. Los chicos reproducían los movimientos del juego del fútbol, soltaron las rodillas, los pies, y las piernas; las chicas privilegiaban las manos, los brazos y de vez en cuando las piernas. Intentamos experimentar los tres planos de movimiento del cuerpo, sin embargo, el único donde se sentían más cómodos era el plano bajo, es decir el plano del suelo. Finalmente propusimos ejercicios que preveían el contacto físico para trabajar la escucha corporal y la confianza (esta dinámica fue pensada para abordar algunas situaciones de falta de respeto entre les estudiantes). Tocar al otro, desde la escucha y el cuidado, conllevaba tocarse a sí mismo de la misma manera.

Tal como escribe Barad (2023),

Todo tocar implica una alteridad infinita, de modo que tocar lo otro es tocar a todos los otros, incluyendo al “sí mismo”, y tocar el “sí mismo” implica tocar al extraño interior. Hasta los fragmentos de materia más pequeños son una multitud insondable. [...] Es decir, cada ser finito está ya siempre hilvanado a través de una alteridad infinita difractada a través del ser y el tiempo. La indeterminación es un des/componer la identidad que desestabiliza los cimientos mismos del no/ser (p. 27).

A partir de esta experiencia percibimos un rechazo y un vacío en relación con la actividad y al seguimiento del proceso artístico que estábamos proponiendo. Sin embargo, el vacío entendido en términos de Barad (2023) es un lugar indefinido de partículas en movimiento que se tocan y en este tocar/se se rechazan y se transforman, “y este conjunto infinito de posibilidades, o cantidad infinita de historias, implica que una partícula se toca a sí misma, y que la partícula que transmite el toque se transforma a sí misma, y luego que este tocar se toque a sí mismo, y se transforme, y que toque otras partículas que constituyen el vacío” (p. 23). Citando sus palabras:

El vacío es un silencio parlante [...] es un dinamismo animado de la indeterminación del no/ser. Es una no-coseidad: ni ninguna cosa, nada, ni alguna cosa, algo, el vacío es una exploración entusiastamente exuberante de la virtualidad; donde unas partículas virtuales –cuya característica identificatoria es la indeterminación– andan de fiesta en el campo llevando a cabo experimentos en el ser y en el tiempo (p. 20).

Dejándonos acompañar por estas palabras, algo que al principio nos alejó fue re-percibido como una cercanía, un con/tacto inesperado e indeterminado que nos ha llevado a reflexionar sobre nuestra misma práctica.

Por un lado, queríamos escuchar sus deseos de dibujar de forma desinteresada, por el otro queríamos provocar un proceso artístico que iba más allá de la acción de dibujar de manera libre (inclusive porque no pudimos acordarnos sobre qué significaba para ellos “dibujar de manera libre”), y sacudirlos de sus conocimientos ya establecidos de lo que podía o no ser/hacer el arte. Además, sabíamos que, como nos dijo la profesora María Villar, muchos estudiantes han elegido esta asignatura optativa porque según ellos en las clases de arte no se hace nada.

En las sesiones siguientes, integramos el dibujo en las dinámicas de movimiento, y después integramos la materialidad del barro, extrayendo las formas dibujadas para convertirlas en formas abstractas tridimensionales y expandir aún más la forma del proceso. Como escribe Joan Ivern en el blog del programa: “Si en les pràctiques anteriors es desplegava la possibilitat d’escolta als altres mitjançant relacions i desplaçaments entre cossos i pintures, en aquest cas l’atenció se centra en el material i les seves qualitats i el diàleg amb una mateixa, donant volum i noves formes abstractes a aquelles petjades amb les quals l’alumnat va començar aquesta part del procés”

Decidimos expandir el con/tacto, es decir “la sensación de lo que nos concierne (nos rodea con), nos implica (nos pliega dentro), y nos hace sentir respons-hábiles (con la habilidad de responder).” (Bardet, 2023, p. 46). Expandirnos en términos de un “estiramiento sensorial y de sentidos” (Ibídem).



Figura 6. Documentación fotográfica de las sesiones del programa EnResidencia (2023/2024) con el grupo de primero de ESO del Institut Dr. Puigvert.

5. Conclusiones

Con este relato hemos querido dar cuenta de una práctica artística e indagativa expandida que nos ha llevado a reflexionar sobre la rigidez de la educación formal encarnada en los cuerpos de los estudiantes y su resistencia ser parte de un proceso indeterminado que experimenta el sentir y los sentidos sin proyectar la forma final de las experimentaciones artísticas. Hemos querido reflexionarnos a partir de las grietas que surgen en el encuentro/rechazo de una práctica artística participativa orientada a valorar el proceso más que el objeto final y la educación formal, abrazando el vacío cocreado y explorando cómo nos movemos desde la transdisciplinariedad hacia un enfoque artístico e indagativo expandido. Nuestras conclusiones son preguntas abiertas que nos han ido acompañando a lo largo de un proceso todavía abierto y en constante movimiento ¿Podemos pensar en una metodología expansiva en la indagación en artes y educación? ¿En qué otras formas resuena con una metodología difractiva? ¿Qué

ocurre cuando las metodologías se tocan y al mismo tiempo se rechazan? ¿Cómo afecta esto a los cuerpos implicados en estos procesos, ya sean humanos o no humanos? ¿Qué sucede en estos espacios de tránsito, en estos vacíos según Barad?

6. Referencias

- Barad K. (2023). Tocando al extraño interior. En K. Barad, A. Ruiz Follini y M. Bardet (2023), *Tocando el extraño interior* (pp. 9-30). Cactus editorial.
- Bardet, M. (2023) M/E TOCA. En K. Barad, A. Ruiz Follini y M. Bardet (Eds.) (2023), *Tocando el extraño interior* (pp. 43-74). Cactus editorial.
- Bennet, J. (2022). Ecología Política. En *Materia Vibrante. Una ecología política de las cosas* (pp. 211-238). Caja Negra Editora.
- Roussell, D. (2021). Introduction. A speculative adventure. En *Immersive Cartography and Post-qualitative Inquiry. A Speculative Adventure in Research-Creation* (pp. xiv-xxxiii). Routledge.
- Cabello Campuzano, M. (2020). *El giro postcualitativo en la investigación artística: confluencias y aperturas en torno a tránsitos artísticos relacionados con el hogar y las prácticas domésticas* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/174981>
- Calderón García, N. y Hernández-Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Corvalán, K. (2021). *Curaduría Afectiva*. Cariño Ediciones.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza* (pp. 313-346). Cátedra.
- Helguera, P. (2011a). *Education for Socially Engaged Art*. Jorge Pinto Books.
- Helguera, P. (2011b). *Pedagogía en el campo expandido*. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. http://latinamericanartathunter.org/uploads/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bienal%20Spanish.pdf
- Murris, K. (2023). *Karen Barad as Educator. Agential realism and Education*. Springer.
- Von Hantelmann, D. (2017). *Como hacer cosas con el arte*. Consonni.

Laboratorio Pantono. ¿Qué sucede cuando estamos juntas?

Marta G. Cano

Universidad Complutense de Madrid

Tanit Lagüens

IES Alameda de Osuna

Mar Castillejo

Proyecto de atención a la discapacidad, Ayuntamiento de Alcorcón

Resumen
Durante dos años, hasta diciembre del 2022, sostenidos por un contrato entre la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y el Centro de Cultura Contemporánea Condado, suceden más de 20 encuentros que convocan la diversidad de agentes del contexto arte-educación con el objetivo inicial de facilitar un espacio de encuentro en el trabajar juntos en la búsqueda de estrategias que generen vínculos y afectos entre institución cultural, institución educativa y los agentes arte-educación. A lo largo de tres convocatorias que incluyen la escritura de un libro, se abordan formatos y metodologías situados en la incertidumbre que la propia idea de laboratorio y la práctica artística conllevan. El proceso ha ido redefiniendo los objetivos adaptándose a lo que emerge estando juntos los agentes. Desde ese lugar, se ha puesto de manifiesto el conflicto arte-educación, que atraviesa conceptos e imaginarios donde se instalan relaciones de poder, más que deseadas, aprendidas. Desde esa tensión se ha situado lo que nos es familiar en el centro, para hacer un recorrido de 360 grados en el que se produce un desplazamiento materializado en la transformación de los agentes que una vez afectados pueden influir en la institución.
Palabras clave
Institución cultural, institución educativa, agentes, vínculos, arte-educación

1. Introducción

Desde hace años, el contexto que responde al binomio arte-educación, a pesar de estar cada vez más presente en el ámbito de la enseñanza no formal y ser objeto de investigación, tanto dentro como fuera del ámbito universitario, presenta no sólo contradicciones entre el dentro y el afuera de las instituciones que lo representan, también evidencia, un conflicto en el que entran en juego cuestiones conceptuales que pasan por un lenguaje que utiliza las mismas palabras, pero que no visualiza las mismas acciones dependiendo quienes las verbalizan y como se entienden los diferentes modos de pensar y hacer entre la práctica artística, sus metodologías, la práctica educativa y sus metodologías, los condicionantes de la educación formal y no formal, etc.

En este contexto, tras diferentes experiencias situadas, tanto en la Universidad (UCM), a través de proyectos de innovación docente que necesariamente investigan sobre el grado de conocimiento inicial del alumnado, ya sea de las artes plásticas y visuales, como de sus instituciones, los recursos que estas son y facilitan (G. Cano 2023); como investigaciones académicas sobre proyectos museo-escuela, que incluyen estudiantes de magisterio, (G. Cano, Lage y Ávila, 2021); o dentro de otras instituciones culturales como Matadero Madrid, donde

entre el 2013 y el 2018 se desarrollan iniciativas que continuamente evidencian el problema y en un momento dado se preguntan ¿cómo pueden trabajar la institución cultural y educativa juntas? (G. Cano, 2018).

Con este acerbo, en el 2021, dentro del programa que desarrolla Javier Martín como Comisario Residente en el Centro de Cultura Contemporánea Condeduque, se plantea la posibilidad de una propuesta junto a la Facultad de Educación. La iniciativa de Laboratorio Pantono se fundamenta en convocar un grupo de trabajo que reúna a los diferentes agentes del contexto arte-educación, con un especial llamamiento a estudiantes de la esta Facultad, ausentes habituales en los proyectos vinculados a la educación dentro de la institución cultural, pero no como foco de la propuesta, sino como parte de la misma, al igual que se convoca al profesorado de las escuelas (siendo parte de y no objeto de formación, que suele ser lo habitual cuando se trata de arte y educación en la institución cultural) Esta consideración es importante, pues de lo que se trata es de acceder a todas las partes en la medida que obviar una significa dejar un espacio en blanco que acaba actuando de obstáculo al propósito de estrechar la brecha.¹ Durante el transcurso de la propuesta, inicialmente pensada para unos meses, se decide su continuación, por dos convocatorias más, coherente, así, con el resto del programa. De la misma manera, avanzada la segunda, vuelve a reconsiderarse su continuidad² y finaliza con una tercera convocatoria, que no ocupa el espacio de Condeduque y que nos invita a escribir. Ocasión que sirve para hacer uso más intensivo de los espacios de la Facultad de Educación.

2. Objetivos

La primera convocatoria lanzada por Condeduque en su web, decía exactamente: “Investigar, experimentar y dialogar sobre recursos, acciones, estrategias y herramientas que refuercen el vínculo arte-educación y las instituciones que las representan, impulsando una comunidad comprometida con este objetivo. Las propuestas experimentales, surgidas de los encuentros y talleres, se recogerán en una publicación y tendrán especial vinculación con los contenidos expositivos de Condeduque”. La siguiente 2021 continuaba: “El Centro de Cultura Contemporánea Condeduque es de nuevo la sede del Laboratorio Pantono vinculado a la programación de arte de la temporada 2021-2022. En esta segunda edición, se plantea la necesidad de dar continuidad a un trabajo que concluyó con la sensación de mucho por hacer aún, con varias propuestas de futuro y con ganas de ponerlas en marcha. Para ello se mantienen parte de los participantes que trabajaron en la edición anterior y se abre espacio a nuevas incorporaciones. Así se le da importancia a mantener y trasladar lo ya avanzado a través de quienes permanecen, pero también de acoger nuevas miradas que recojan el testigo para continuar trabajando bien acompañados”. Y pone fin al proceso con una tercera: “Tras dos años de actividad en el Centro de Cultura Contemporánea Condeduque con LABORATORIO PANTONO, el colectivo multidisciplinar Educación Pantono se presenta, en esta tercera y última convocatoria, renovado. Nuestro trabajo sigue enfocado a la investigación-acción para generar vínculos y afectos entre la institución cultural y la institución educativa, pero ahora, con una mayor conciencia del papel que los vínculos entre universidad y escuela necesitan tejer para presentarse ante la institución cultural y a esa tarea pedagógica que nos corresponde al arte y la educación desarrollar juntas de manera radical”.

El transcurso de esas tres convocatorias, sometidas a la constante adaptación, revisión y

¹ A propósito de La brecha, este fue el nombre de la obra que el colectivo Nubol dio a una pieza expuesta en Ni arte Ni educación (2017) donde se visibilizan las diferencias entre el mundo del arte, el sistema educativo y la sociedad. Puede consultarse en <https://www.niartenieducacion.com/project/la-brecha/>

² Las razones de esta reconsideración nada tiene que ver con el transcurso del proyecto, sino con la valoración de los recursos que la institución debe gestionar. Esa fue al menos la justificación.

reflexión que trae situarse en la práctica real de un Laboratorio que bascula constantemente entre el adentro y el afuera;³ los objetivos más pragmáticos de materialización de estrategias para generar vínculos podríamos decir que se atascan, dando lugar a procesos “invisibles” de los que nos hacemos conscientes a la hora de tomar perspectiva y escribir juntas. De manera que hablar ahora de los objetivos del proyecto sería situarlos en el propio proceso de los agentes y cómo la mirada a la cotidianeidad de las acciones del arte-educación puede desplazarse.

2.1. Objetivos del proyecto después del proyecto:

1. Deconstruir las relaciones de poder entre los agentes del arte-educación. Entendiendo que esas relaciones de poder responden a roles instalados en el imaginario y las dinámicas culturales de manera invisible.
2. Incorporar al estudiante de los Grados de Maestro Infantil, Primaria, Pedagogía, Educación Social, junto al resto de los agentes, como voces activas en la institución cultural y la creación contemporánea.
3. Explorar la dimensión que la presencia de la institución cultural es capaz de conferir a proyectos escuela-arte/universidad-escuela
4. Contestar a las preguntas:
 - a. ¿Qué sucede si los agentes se reúnen en su diferente estado de formación y experiencia profesional?
 - b. ¿Qué papel tienen la institución cultural y la institución educativa en el proceso?
 - c. ¿Qué conocimiento se produce?
 - d. ¿A quiénes conmueve, es decir, perturba, inquieta, altera, mueve fuertemente o con eficacia?
 - e. ¿Qué vínculos y afectos emergen?

3. Fundamentación

A pesar del ya conocido giro educativo de las artes (Rogoff, 2008) y el desarrollo del concepto museo que, junto a otros espacios expositivos de las artes plásticas y visuales: salas de arte, centros de cultura contemporánea, fundaciones, etc., abren cada vez más sus espacios a la sociedad; considerando que el desarrollo de residencias artísticas en la escuela en los últimos años también se expande, no sólo por las iniciativas lanzadas desde estas mismas instituciones, también a través de redes, como Red Planea,⁴ aunque el impacto de esta aún necesita recorrido. A pesar de ello, cuando llegas a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, una Comunidad donde se concentra una enorme variedad de espacios y propuestas, encuentras un sector representante de la ciudadanía, aquella que en principio va a dedicarse a la educación, que manifiesta no sólo carencias educativas en lo referente a las artes, también un desconocimiento grande de las instituciones culturales y sus recursos.

Entre las razones que podemos atribuir a este estado de la cuestión, donde como dice Beirack (2022), encontramos una ciudadanía poco o nada consciente de sus derechos culturales, y los imaginarios del arte, los artistas y sus instituciones aún parecen anclados en la inaccesibilidad (G. Cano, Lage y Ávila, 2021), no resulta descabellado mencionar el propio sistema educativo,

³ En ese sentido nos gusta pensar en la propuesta de Latour: “dadme un laboratorio y cambiaré el mundo.”

⁴ Una red de centros educativos, agentes e instituciones culturales que se comprometen a utilizar las prácticas artísticas en la escuela pública de manera transversal, situada en los territorios y con vocación de generalización y permanencia. La red se da un plazo de cinco cursos para prototipar, evaluar y recopilar aprendizajes sobre los modos y las formas de producir cambios significativos en los centros educativos, en las consejerías de educación y en su ecosistema más cercano, a través de las prácticas artísticas.

donde más allá de cuestiones estructurales y productivistas, enfocadas en resultados demostrables a corto plazo, etc. la educación artística anda desamparada de especialistas y dependiente de la voluntad del profesorado de las escuelas. Una cuestión detectada hace años, que al revisar la literatura (Huerta, 2010; Sánchez de Serdio, 2011; Aguirre, 2013; Sofía de Juan, 2019), y contrastarla con la realidad de las aulas de la universidad, parece haberse fosilizado (G. Cano, 2023).

Se plantea entonces una pregunta inquietante: si en los últimos 15 años el contexto arte-educación en lo que atañe a instituciones culturales, investigaciones, profesionalidad de los agentes y artistas cada vez más sensibilizados con la pedagogía, han puesto en marcha mecanismos, proyectos y recursos, que si bien son escasos, sin duda son muchísimos más que hace 15 años; si las universidades también se han hecho eco de las problemáticas en este sentido, el concepto de educación artística ha sido revisado y nuevamente la literatura nos habla de experiencias tanto en la escuela como en la propia universidad, enfocadas a una paradigma donde el vínculo entre los actores y las instituciones sea la posibilidad de enriquecernos, aprender, colaborar, sentir, etc. ¿por qué en el aula 1603 y 1604 de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, donde se imparten habitualmente todas las asignaturas artísticas para los diferentes grados, las respuestas siguen siendo las mismas?

4. Metodología

Partiendo del paradigma de Laboratorio, que da lugar a la pregunta que atraviesa finalmente el proyecto ¿Qué sucede cuando estamos juntas?⁵ el trabajo básico del grupo se estructura en un baile entre pequeños grupos de trabajo y compartir en el grupo completo, junto a una serie de acciones de participación conjunta.

Se acogen un máximo de 25 personas desde el criterio básico de formar un grupo lo más diverso posible en cuanto a los agentes y se forman pequeños grupos, siempre insistiendo en la pluralidad de estos. El trabajo en este sentido varía de la primera convocatoria a la segunda.

Durante la primera los pequeños grupos se forman de manera espontánea, pueden variar sus componentes en cada sesión, sin olvidar la diversidad que deben albergar. En la segunda, estos pequeños grupos se forman por antiguos participantes y nuevos, con el mismo criterio de diversidad de agentes, pero estableciendo un marco de trabajo para cada uno que responde a los siguientes enunciados: mediación en educación y en artes, cartografía territorio habitantes, accesibilidad total, educación y museo situado, relaciones institución artística-institución educativa. Estos marcos se plantean como un punto de partida, en base a cuestiones aparecidas en la primera convocatoria, con la pretensión de desbordarlos y desobedecerlos, teniendo en cuenta, además, que se puede producir una transmisión de experiencia de la convocatoria anterior que de alguna manera se va a ver interpelada por quienes vienen de fuera.

Se cuida especialmente las continuas puestas en común poniendo en práctica diferentes estrategias que pasan desde lo puramente dialógico, al diseño de acciones que puedan generar una imagen significativa de las interrelaciones.

En ambas convocatorias se realizan una serie de talleres que abordan cuestiones como el lenguaje, la mediación, el cuerpo y la práctica artística como formato pedagógico, aspectos todos ellos que atraviesan el conflicto y obligan al grupo a trabajar puntualmente con las mismas premisas y compartirlas desde la acción performática capaz de generar una experiencia del cuerpo que al mismo tiempo produce imagen y experiencia estética.

⁵ Pregunta que supone un desplazamiento a la inicial “¿qué podemos hacer juntas?”, ya planteada por Hernández (2010).

En total se han llevado a cabo 20 sesiones de trabajo, alternando espacios de reunión entre la Facultad de Educación, la gran desconocida entre los agentes culturales y el espacio cedido por Condeduque, que llama a los agentes de la cultura, pero a la que resulta especialmente complicado llegar al contexto puramente educativo, incluido el escolar.⁶ En este sentido desde la Facultad de Educación se hace un esfuerzo considerable en “captar” alumnado interesado en un proyecto que para ellos necesita de explicación y argumentos consistentes. Para lo cual se acude en primer lugar a alumnado conocido, que ha mostrado interés en el transcurso de las asignaturas artísticas y con los que hay una conexión personal. Aun así, se prepara una sesión informativa en la que exponer claramente la relevancia de su presencia como una voz que debe hacerse escuchar.

Cada convocatoria se ha cerrado con un evento abierto, obligando al grupo a diseñar dispositivos y acciones que podemos encuadrar en el término *arteducación* que puedan mostrar a un público, tan diverso como el propio grupo, más que reflexiones, modos de hacer que las materializan.

5. Las preguntas

Independientemente de las preguntas que los objetivos se proponen contestar a la hora de analizar el proyecto y reflexionar sobre el mismo, estas constituyen el detonante con el que articular cada sesión, cada movimiento, cada suceso; de tal modo que al realizar una revisión sobre la documentación acumulada es fácil agruparlas y caer en la tentación de clasificarlas según la función que han cumplido. Unas efectivamente han sido detonantes, pero otras han emergido como respuestas a estos, otras para afrontar la desorientación que provoca la incertidumbre y el inevitable conflicto que todo grupo de trabajo acaba afrontando y del que no podemos ni debemos abstraernos ya que en él reside la realidad.

Exponer y de algún modo clasificar todas esas preguntas es también una forma de narrar el proceso. De ahí que además se haya realizado una distinción entre las preguntas que surgen en el equipo coordinador, las que afloran desde el grupo en el transcurso de las sesiones y las que se plantean desde los talleres centrados en aspectos concretos.

Las primeras: ¿Qué nos transmite el espacio? ¿Qué nos acerca a él? ¿Qué nos distancia? ¿Qué vínculos tengo con la institución? ¿Qué vínculos deseo? ¿Qué vínculos puedo construir? ¿Con qué palabras representamos nuestra relación con las instituciones culturales? ¿Cómo nos sentimos con relación a estos espacios? ¿Cómo los definimos? ¿Cómo acercar el concepto de mediación a todos los perfiles que habitamos Pantono? ¿Cómo presentar al público los encuentros que hemos estado realizando? ¿Qué perfiles convivimos? ¿Qué puntos de conexión y qué diferencias hay entre nosotras? ¿Podemos sostener el equilibrio entre arte y educación?

En cuanto a las que afloran desde el grupo, que a su vez responden a situaciones:

- Situarnos: ¿Qué hemos hecho hasta ahora? ¿Qué queremos hacer? ¿Qué necesitamos? (Fig. 1).
- Pensar en grupo: ¿Podemos hacer una educación situada? ¿Ayudaría realizar una cartografía con la realidad cultural que nos rodea? ¿Podemos hacer una educación artística más accesible? ¿Es necesario generar relaciones entre institución artística y educativa?
- Cartografiar ¿Podemos cartografiar los conceptos que hemos puesto en común hasta ahora? ¿Qué relaciones hay entre ellos?

⁶ Obviamente si fuera el Museo del Prado el que se dirigiera a la escuela, la respuesta del contexto educativo formal, especialmente centrado en la escuela sería muy distinto. El Prado alberga ese imaginario de lo magestuoso y el reconocimiento (también aprendido y no cuestionado), que un espacio como Condeduque no tiene.

- Orientarnos: ¿Somos capaces de aterrizar nuestras derivas conceptuales? ¿Somos capaces de no perder el norte?
- Cuestionarnos: ¿Estamos funcionando como un laboratorio? ¿Es necesaria una mayor independencia de las participantes? ¿Las escuchamos y las damos espacio? ¿Qué pasa si la coordinación desaparece? ¿Funcionan todos los grupos?
- Crisis: ¿Queremos seguir estando? ¿Cómo queremos seguir estando? ¿Cómo seguimos adelante?
- Recuperarnos: ¿Volvemos a poner el foco en nuestros intereses? ¿Cómo replanteamos los temas? ¿Necesitamos más participación?
- Exponerse (preparativos): ¿Qué y cómo mostramos al público lo que hemos hecho en Pantono? ¿Es pertinente meter propuestas que han nacido desde Pantono, pero que no se han desarrollado en el laboratorio?

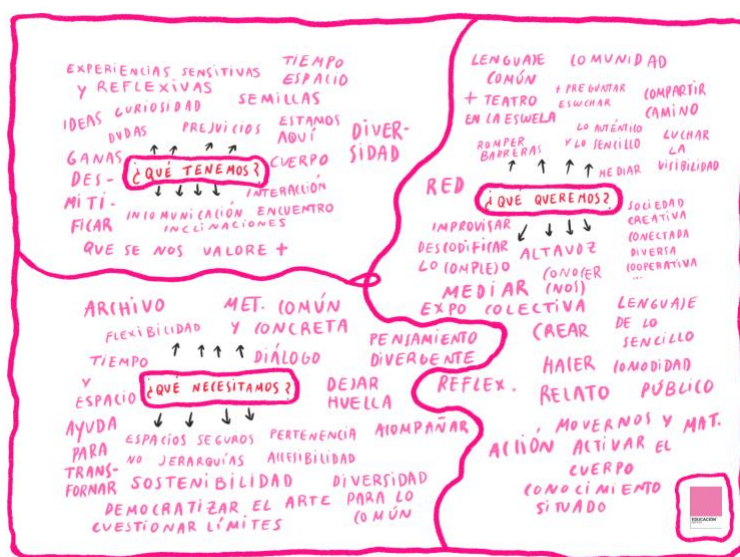


Figura 1. Relatoría realizada por Pantono en una de las últimas sesiones de la primera convocatoria para situarnos.

Preguntas que plantean los talleres: ¿Cómo podemos habitar la incertidumbre y las tensiones que genera el lenguaje entre los diferentes perfiles que habitamos las instituciones artísticas, educativas y culturales? ¿Qué es la mediación cultural? ¿Se pueden entablar relaciones profesionales a través de dispositivos artísticos, educativos y culturales? ¿Qué reflexiones y problemáticas subyacen en los juguetes del presente? ¿Podemos imaginar qué tipo de obras realizarán las artistas que son niñas y niños hoy? ¿Podemos emplear el cuerpo el baile y el humor como una herramienta para la mediación? ¿Qué elementos son interesantes para crear y mediar? ¿Dónde está el límite entre la mediación, el arte y la educación?

6. Las herramientas

A pesar de que en un principio no se parte de un paradigma investigador y la propuesta se plantea como experiencia, lo cierto es que el afán por entender lo que iba sucediendo y, sobre todo, la necesidad de poner en común y extraer de cada encuentro aquello más significativo, llevó al equipo coordinador a una recogida un tanto desordenada pero muy abundante de mucha documentación, mapas conceptuales, reflexiones escritas en paneles, dibujos, acciones que necesitaban de documentación gráfica, aunque sólo fuera para compartir en la redes nuestras relatorías (Fig. 2), una tarea que llevó más tiempo del deseado pero que a la vez era necesaria para dar testimonio del proceso. Además de ello, de las reuniones del equipo de

coordinación previo al siguiente encuentro, eran registradas con los puntos fundamentales las reflexiones surgidas y las diferentes maneras de abordar las propuestas. En una tarea frenética de diseñar acciones para todo también realizábamos guiones, con objetivos, tiempos, materiales etc. Y aunque en la primera convocatoria no hubo un grupo de WhatsApp general, en la segunda sí, convirtiéndose no solo en herramienta de trabajo sino en espacio de reflexión.

Posteriormente, en la escritura del libro se desarrollan, a través de los relatos, especialmente de algunas de las personas participantes, emociones y reflexiones elaboradas desde lo propio, pero también desde las conversaciones que escribir juntas trae consigo.



Figura 2. Relatoría recogida por Pantono de la puesta en común durante los primeros encuentros

7. Contestar a las preguntas

7.1. ¿Qué sucede si los agentes se reúnen en su diferente estado de formación y experiencia profesional?

Si hablamos en términos de producción, estar juntas impulsó acciones que bien pueden encuadrarse en la categoría de estrategias para crear vínculos:

Mediación Pantono. Una propuesta de mediación en las exposiciones de Condeduque basada en la propuesta de convocar diferentes agentes y ponerlos en diálogo dentro de la exposición. En ella el alumnado de la Facultad de Educación hizo una valoración poniendo el foco en la metodología como vía para comprensión. Algo que en ningún momento se les preguntó directamente. Más allá de las diferentes acciones diseñadas lo más relevante es la posibilidad del diálogo abierto.

Reencuentros. Es un proyecto de colaboración que surge entre varios de los componentes de Laboratorio. Artista y maestra con la posterior incorporación de una estudiante de Educación. El desarrollo del proyecto, que básicamente funciona como cualquier residencia de artista en la escuela, afronta una temática post covid con el alumnado del colegio Giner de los Rios de Parla (Madrid). Una de las particularidades del proyecto llega con la decisión de exponerlo en el patio de Condeduque en el evento de cierre de la última convocatoria. De una parte, por como el hecho de llevarlo a la institución afecta tremendamente al sentido de la responsabilidad del

profesorado implicado y por otro, la circunstancia de periferia y condiciones socioeconómicas de una población eminente migrante y multicultural implican un mayor compromiso y apoyo del proyecto para poder convocar a las familias en un espacio cultural totalmente ajeno a su cotidianidad física y simbólica.

Además, se creó una pieza sonora “Sonido Pantono” que durante 20 minutos recoge el sonido de las sesiones, de los tejidos en las mesas, de los roces, del caminar, sentarse, suspirar, reír etc. y los eventos finales crearon dispositivos participativos desde la idea de cartografía arte-educación donde se produjo un intercambio entre lo sucedido dentro del laboratorio en términos de lenguaje, concepto, reflexiones y lo que las personas asistentes (infancia y adultos) iban aportando, reinterpretando, sugiriendo. Pero más allá de estas materializaciones, tangibles y fotografiables, entre entusiasmo, curiosidad, incertidumbre, reflexión, acción, reuniones post-reuniones en el bar, grupos de WhatsApp y algunas salidas espontáneas para compartir una obra de teatro, la duración del proyecto y la complejidad de su diversidad, no sólo en cuanto a los participantes, también en cuanto a la experiencia del proceso y las expectativas sobre el mismo, surgió el conflicto. El que produce la incertidumbre, la sensación de perderse, las preguntas ¿a dónde vamos? y ¿qué estamos haciendo? Es, en esa emergencia, donde el grupo se reconduce y es capaz de proyectar una mirada que comienza a nombrar lo que sucede a sabiendas de puede no ser lo esperado. Surgen además los pequeños conflictos, que necesitan de alguien atento para traerlos, porque en ellos residen esos roles de poder no conscientes. De esos hubo unos cuantos significativos que fueron dando paso a esa conciencia que nos aproxima al otro.

7.2. ¿Qué papel tienen la institución cultural y la institución educativa en el proceso?

Es importante que la Facultad de Educación comience a aparecer formalmente unida a la institución cultural, solo a partir de ahí puede empezar a darse una relación que encuentre esas posibilidades, que pasan por reconocerse en los espacios del otro.

La presencia de la de la formación universitaria del profesorado en la institución cultural, y la conciencia que la figura del comisario trae en ese sentido (Martín, 2024) puede abrir un espacio de confianza que acerque a los centros de enseñanza, especialmente a los colegios, al contexto académico desde otro paradigma, el de las artes y lo que estas suponen en la construcción de la subjetividad y de las narrativas colectivas, de la cultura que somos capaces de construir, al fin y al cabo. En ese sentido la universidad también puede ser ese agente mediador entre la escuela y la institución cultural.

Por otra parte, que la institución cultural acoja el proyecto es significativo en tanto que acaba implicando a quienes están dentro, si este es capaz de hacer determinadas demandas que de repente salen de las dinámicas aprendidas. Es ahí donde los agentes, en este caso la Técnica de Gestión se con-mueve (Cubells, 2024) haciendo pública una revisión autocrítica y constructiva que pone en valor el conocimiento para repensarse constantemente y cuidar a quienes lo traen. La continuidad de un proyecto de estas características demanda más atención de lo que inicialmente puede esperarse en las dinámicas habituales de grupos que temporalmente habitan los espacios. Cuando la educación demanda el aparato expositivo y el modo evento moviliza recursos humanos y técnicos de la institución suficientemente significativos como para aflorar tensiones.

Para terminar, las implicaciones que para la escuela tiene una colaboración a dos bandas pone el foco en el replanteamiento de las relaciones escuela-universidad, donde se evidencia, al menos desde la experiencia que aquí nos ocupa, una falta de conexión real, más allá de esos espacios de prácticas.

7.3. *¿Qué conocimiento se produce?*

Dependiendo en qué lugar del proyecto estemos situados, y esta comunicación la escriben las dos partes, ese conocimiento es diferente, pero el análisis de todas las sesiones que ha conllevado la escritura del libro ha traído cuestiones comunes a este apartado.

Se ha producido la comprensión desde la experiencia de resistencia de los roles a reconocerse en sus relaciones de poder, lo que ha traído conciencia, ya que llamarlo transformación, sería aún precipitado.

Entender la incertidumbre y el conflicto como parte del proceso y poder vincular esté a los modos en que el pensamiento y por tanto la acción artística opera. La performance comienza en el momento en nos colgamos un cartel al cuello que cita “Investigador/a en arte” o quizá antes..., desde el momento en el que entras por la puerta de una institución como Condeduque y saludas a unas y otras...”

En definitiva, el trabajo a caballo entre la constante performance, la práctica dialógica, y la estética habla de un conocimiento en el tan importante es lo que se dice como el formato que adopta para decirlo.

7.4. *¿A quiénes conmueve, es decir, perturba, inquieta, altera, mueve fuertemente o con eficacia?*

A estas alturas, la pregunta ya ha sido contestada de un modo y otro, pero conviene matizarla a través de otras. ¿Afecta a la institución? En realidad, no, pero sí a quienes trabajan ella. ¿Afecta a la Facultad? En términos institucionales tampoco, pero aporta eso que en el mundo académico llamamos evidencias. ¿A quiénes afecta entonces? A las personas y por tanto a los agentes capaces de incidir en la lenta cotidianeidad del funcionamiento institucional.

7.5. *¿Qué vínculos y afectos emergen?*

Es otra pregunta que requiere abordar diferentes dimensiones que tal vez hubiera podido desvelar una intención más investigadora desde el principio y no tan atenta a la acción y el discurrir diario. A pesar de ello, todo parece girar en torno a una conciencia que incorpora tímidamente el deseo de seguir revisando quienes somos, quienes estamos. Es ahí donde la idea de comunidad sobrevuela y se amplía y aparece otra pequeña propuesta, aún en proceso de ver como implica a las partes: ARCHIVO PANTONO, una web que pretende reunir las principales instituciones culturales de las artes plásticas visuales de la Comunidad de Madrid con acceso directo a los enlaces de educación, que proporciona un espacio de participación impulsado por el alumnado de la Facultad y sus visitas a estas instituciones y abierto a todos los agentes.

8. Conclusiones

La perspectiva de una participante en cualquier proyecto es inevitablemente más incompleta que la de las personas que lo organizan. Aun así, desde una visión más personal y subjetiva, no quería dejar pasar la oportunidad de relatar lo que supuso para mi Laboratorio Pantono y, sobre todo, lo que creo que aporta en este giro social de las artes y la escuela.

Para comenzar, ni siquiera los objetivos de la organización son lo mismo que las expectativas de las y los de los participantes, y en este sentido yo me presente a la primera convocatoria y el primer día en Conde Duque, sin mayores pretensiones que volver a juntarme con otras personas con intereses similares a los míos, para dialogar y hacer cosas. No me hacía una idea de la diversidad de perfiles que allí nos reunimos el primer día, y ni mucho menos de la complejidad que sesión tras sesión iba a suponer tratar de encontrar lenguajes comunes con las que todas nos sintiéramos cómodas.

Pero no fue el único que la metodología del laboratorio con su incertidumbre incorporada, con sus propuestas artísticas y de mediación como detonantes o hilos conductores, nos permitió experimentar. Tras la sensación de no parar de abrir melones después de acciones y conversaciones, y tras reposar lo acontecido el tiempo suficiente, se perfilan también algunas respuestas.

De ese “estar juntas” surgieron replanteamientos de nuestros roles, otras maneras de habitar una institución, la experiencia de escribir y relatar colaborativamente para inspirar a quién quiera leer sobre esta experiencia.

La presencia en el proyecto de estudiantes de la facultad de educación y de profesores es sin duda una de las aportaciones de este proyecto y de los desplazamientos se han producido tanto a nivel general como a nivel personal en aquellas que hemos tenido la oportunidad de sentarnos a entendernos, y por supuesto de una manera u otra, en la institución que acogió buena parte de estos encuentros. Yo al principio ni había reparado en su ausencia en muchos proyectos de arte-educación. Este hecho es ya sintomático y significativo. Compartir estos saberes y experiencias desde el relato personal, es una modesta aportación, como participante, a poner en valor proyectos como Laboratorio Pantono.”

Si la pregunta inicial es que podemos hacer juntas, el hecho de juntarnos con esa intención lleva a otra que abre más posibilidades. Y cuando hablamos de posibilidades no se trata de algo nuevo, de lo que se trata es precisamente de cómo se producen desplazamientos sobre lo ya conocido, porque lo que sucede cuando estamos juntas no es, desde el punto de vista formal, diferente de las propuestas que se llevan trabajando tantos años. Sencillamente lo que producen son visiones transformadoras.

En la incertidumbre que supone trabajar desde la pregunta abierta, el papel en blanco y la toma de conciencia Laboratorio Pantono o como consecuencia de este se producen acciones, que al inscribirse en la institución cultural afectan a otras dimensiones. De ahí que las acciones mismas resultado de estar juntas enmarquen una conclusión que lo posible en el ámbito que nos ocupa.

Para ello podemos asumir dos tipos de conclusiones. Las primeras que son las acciones mismas producto del día a día. Y las otras, el modo en que se producen puesto que es lo que provoca el desplazamiento en nuestra mirada.

En la primera podemos hablar de un proyecto arte-escuela Reencuentros producto del encuentro de artista y maestra en el grupo que se desarrolla desde el punto de vista formal como una residencia artística, pero que surge desde un acuerdo espontáneo que parte de la premisa de ambas partes quieren aprender. Que el proyecto acabe convocando a las familias en el patio de Condeduque nos devuelve una mirada que habla de algo más que un trabajo artístico de un colegio. Devuelve un acto de cotidianidad multicultural que no es convocada por su condición de diversidad, sino por su condición de participante.

9. Contribución específica al giro social de las artes en la escuela

Todo lo que se produce en la escuela inevitablemente está vinculado a una red que implica a todos los agentes que intervienen y las instituciones que los representan. Proponer espacios de encuentro, dentro de la institución y utilizando sus recursos, generan un marco de conocimiento mutuo necesario para la conciencia de los roles que cada una de las partes juega en esa red y que abre las vías de colaboración. Resulta difícil, entender que el giro social del arte y su potencial sea el que la escuela puede y debe asumir, si no se produce esa comprensión. Abrir espacios, desdibujar fronteras y redimensionar las acciones del arte y la mediación a una cuestión social implica a la comunidad.

10. Referencias

- Aguirre, I. (2013). El papel de la educación en el acceso democrático a la cultura y las artes. Encuentros y desencuentros entre escuela y museo. *Revista Pensamiento, Palabra y Obra*, 10. 7-21. <https://doi.org/10.17227/ppo.num10-2120>
- Beirak, J. (2022). *Cultura ingobernable. De la cultura como escenario de radicalización democrática y de las políticas que lo fomentan*. Ariel.
- De Juan, S. (2019). *Formas de Acción. Apuntes situados sobre la formación artística del profesorado, 2018-2019*. Fundación Daniel y Nina Carasso.
- G. Cano, M. (2018). Cartografía de una realidad. En D. Lanau (Coord.), *Pedagogías feministas, políticas de cuidado y educación* (pp. 30-45). Grupo de Educación de Matadero Madrid.
- G. Cano, M. (2021). Estrategias para la creación de vínculos y afectos arte-educación y sus instituciones. En M. C. Romero García y O. Buzón-García (Eds.), *Innovación e investigación docente en educación. Experiencias prácticas* (pp. 1893-1923). Dykinson.
- G. Cano, M. (2024) *Laboratorio Pantono: ¿Qué sucede cuando estamos juntas? Acción reflexión para la creación de vínculos y afectos arte educación*. Octaedro.
- G. Cano, M., Lage, M. y Ávila, N. (2022). *Memoria de Investigación. Laboratorio Deslizar. 1ª edición 2020/2021*. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/4350>
- Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. Universitat de València.
- Mouffe, Ch. (2013). Institutions as sites of agonistic intervention. En P. Gilson (Ed.), *Institutional Attitudes Instituting Art in a Flat World* (pp. 64-74). Antennae Series Valiz.
- Rogoff, I. (2008). Turning. *E-flux journal*, 0. <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/>
- Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-60. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a02.pdf>

De l'entrada d'agents artístics externs a l'Aprenentatge Basat en Processos Artístics. L'experiència del IE Pepa Colomer

Silvia de Riba Mayoral

Universitat de Barcelona

Montserrat Amigo

Institut Escola Pepa Colomer

Resumen

Aquesta contribució forma part dels relats d'experiència. En concret, se situa dins l'experiència del projecte artístic del Institut Escola Pepa Colomer, un centre educatiu de nova creació i d'alta complexitat ubicat al Prat de Llobregat (Barcelona). En la seva inauguració, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya els hi fa una petició: les arts han d'entrar a l'escola com una forma de potenciar la millora de la convivència. Gairebé 10 anys més tard de la seva creació, l'IE Pepa Colomer ha recorregut diferents accions per a tal fi. La majoria d'elles s'han basat en l'arribada d'agents externs del món de l'art a través de programes com InterECCions i amb aliances amb institucions com l'Artesà. Actualment, el centre educatiu busca anar un pas més enllà. El nou projecte de direcció ja no només cerca la millora de la convivència, sinó que els processos artístics entrin dins de l'aula com una eina més de les metodologies actives i per a potenciar l'aprenentatge. Tot això, sota el nom d'Aprenentatge Basat en Processos Artístics (ABPA). Tanmateix, el repte existeix. És necessària la formació de l'equip docent en aquest tipus d'accions. És aquest desafiament el que ocupa el present. Després que el curs passat (2022-2023) es portés a terme una formació a tot el claustre a mode de sensibilització, aquest curs (2023-2024) s'ha generat un equip impulsor amb la finalitat de poder generar un full de ruta per tal que les arts entrin a les aules com una forma d'habilitar processos pedagògics.

Palabras clave

Aprenentatge Basat en Processos Artístics; Projecte Educatiu Artístic; Formació docent.

1. Introducció

El gir social de les arts no només permet que les pràctiques artístiques surtin de les galeries i museus, sinó que s'endinsin en contextos com els centres educatius i facin obrir noves maneres de fer en el camp pedagògic. En aquest sentit, el que proposa aquest gir està en la línia de la Marina Garcés (2020) quan ens diu que "educar és aprendre a viure plegats i aprendre plegats a viure. [...] Per això, educar és una pràctica d'hospitalitat que té com a missió acollir l'existència des de la necessitat d'imaginar-se" (2020, p.22). D'imaginar-se d'altres formes, fer-ho des de la interdependència, cap a la transformació de la relació amb l'aprenentatge i, per suposat, amb el món. Com diu el Fernando Hernández (2019), les arts als centres educatius no tenen només a veure amb l'objectes artístics o amb la creació d'aquests, sinó que la seva potència es troba en la relació: "habilita una intersecció de posicions en xarxa, que permet adquirir una visió de les formes en què podem veure les coses" (p. 35). Permet, doncs, obrir noves maneres de fer a l'aula i, en aquest procés, també anar canviant institucions com són els centres educatius. Aquest és el cas de l'Institut Escola Pepa Colomer (a partir d'ara, IE Pepa Colomer).

2. L'IE Pepa Colomer

L'IE Pepa Colomer és un centre educatiu del Prat de Llobregat, una ciutat de l'Àrea Metropolitana de Barcelona. Aquest és designat com a centre d'alta complexitat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Segons el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Educació (2021), la nombrada nomenclatura depèn del nivell d'instrucció i ocupació de les famílies, del percentatge d'estudiantat migrant en el centre, d'alumnat NESE i de nova incorporació.

Deixant de banda les problemàtiques que pot tenir tal terminologia, aquesta denominació de complexitat ha anat disminuint des de la creació del centre al 2014. Si bé als seus inicis és catalogada de màxima, actualment és un centre considerat d'alta complexitat. La seva història ens ajuda a entendre la situació. Fa 10 anys, l'edifici on s'ubica congrega una altra escola que es tanca administrativament pels conflictes, els baixos resultats acadèmics i la poca demanda de matrícula. És en la seva reobertura que el centre educatiu es nomena amb el nom actual, Pepa Colomer, es genera un nou projecte de centre i es proposa un claustre i un equip directiu renovat.

Entre altres objectius, s'inicia un procés per fer-se institut-escola amb la finalitat de reduir l'abandonament escolar quan l'estudiantat passa a l'educació secundària. El centre també es constitueix com una comunitat d'aprenentatge on es busca que docents, estudiants, famílies i entorn s'impliquin amb el projecte educatiu. A més a més, aquest nou projecte de centre cerca emprar metodologies actives. Entre elles, les pràctiques artístiques tenen un paper important. En una primera etapa, i en la línia del que proposa Charles Garoian (2019), el de millorar la convivència. En una segona fase, es busca promoure processos d'aprenentatge de manera més diversa i en consonància amb l'aprenentatge basat en els projectes de treball (Hernández et al., 2020). Tot això comporta la creació d'un projecte artístic que, a més a més, compta amb una única figura, la de cap d'estudis artístics.

3. Els inicis del projecte artístic

El projecte artístic de l'IE Pepa Colomer comença amb una clara voluntat de diversificar la relació amb l'aprenentatge i amb el centre educatiu. La fi és que l'estudiantat pugui trobar maneres de viure l'experiència a l'aula més enllà de les hegemòniques. La cap d'estudis artístics, en una entrevista no publicada però elaborada en el marc de l'article publicat a Artnodes sobre el potencial de les arts per a imaginar una altra educació (Herraiz et al., 2022), ho explica així:

Desenvolupar estratègies d'aula basades en processos artístics volem que ens doni l'oportunitat de tenir en compte totes les mirades. Els processos artístics permeten posar a la persona veritablement al centre dels seus aprenentatges, tan estiguem parlant d'infants i joves o de docents. Considero que els processos artístics són detonants de moltíssimes experiències que fan confluïr allò individual amb allò col·lectiu. Ens permeten aprendre junts sense tenir les respostes d'avant mà i construir plegats l'aprenentatge. Ens ajuden a acompanyar els infants i joves sense poder obviar la seva individualitat. En un procés artístic el nostre jo no pot quedar mai al marge perquè va intrínsecament lligat al procés i per tant, són processos transformadors en sí mateixos, tant de l'individu com del grup i, per extensió, de la comunitat. (Cap d'Estudis Artístics, 2022, comunicació personal)

És per aquesta raó que des d'un bon inici, el nou projecte de centre busca facilitar propostes basades en les arts i ho fa a través de fer entrar agents externs (institucions, associacions i entitats del camp de la cultura i les arts) a la vida del centre. Com dèiem a l'article mencionat:

Han estat diversos els projectes externs que han entrat a l'I. E. Pepa Colomer durant els darrers cursos: «Muse-E», desenvolupat per la Fundació Yehundi Menuhi, on es van implementar estratègies pròpies de la música i la dansa; Basket Beat que, com a entitat i projecte implicat amb l'art comunitari des de l'educació social, va realitzar tallers que afavorien el creixement relacional aprenent música a través de pilotes de bàsquet; IntersECCions, impulsat per l'ajuntament de la

ciutat on s'ubica el centre, i que potenciava la relació entre educació, cultura i comunitat a partir d'estratègies pròpies de les arts visuals, musicals i escèniques. (Herraiz et al, 2022, p. 6)

La idea dels projectes externs mencionats és que aquests puguin ajudar a millorar la convivència al centre i la relació de l'estudiantat amb el dia a dia del centre educatiu, mentre l'equip docent, qui també participa de les accions que proposen els agents externs, es va nodrint d'un modelatge sobre com les arts poden ser part de la vida de l'aula.

4. La transició cap a l'Aprentatge Basat en Processos Artístics (ABPA)

La poca estabilitat del claustre, l'entrada de nou professorat de secundària i la pandèmia, entre d'altres, fan que aquesta primera fase del projecte artístic es trobi estancada fins el curs 2022-2023. No és que aleshores es busqui deixar de portar a terme els projectes externs sinó que, un cop estabilitzats aquests, es pugui fer un pas més enllà i les arts entrin a l'aula de forma transdisciplinària a través de projectes portats a terme pel propi equip docent. Tanmateix, l'equip directiu del curs 2021-2022 ja va detectant tensions. La directora del moment expressa que:

Més que tensions, jo diria que són mirades diferents que ens porten a diferents construccions d'un mateix fet. Crec que al nostre centre no hi ha tensions, o almenys no en relació amb les arts. Però sí que crec que cada persona fa una interpretació diferent de totes les "coses" (projectes) que es realitzen en funció de la nostra situació/context personal i maduresa cap a la cultura i l'art» (directora, I. E. Pepa Colomer). (Herraiz et al, 2022, p. 7)

La cap d'estudis artístics aprofunditza en el tema:

Molts professors no han estat educats en els processos artístics ni des de la nostra vida com a alumnes, ni des de la formació de professorat. Les dimensions del currículum són difícils d'entendre a tot el súper ventall de significats per a una persona que no ha estat formada en art. Aquesta realitat comporta tenir idees preconcebudes sobre allò que és i no és allò visual i la plàstica com a matèria. Si parlem de processos artístics i de fer-los transversals, el repte ja és immens. [...] Cada mestre ha de ser conscient de com se sent al voltant d'un contingut a transmetre i si allò que pretenem transmetre és una manera d'aprendre; hem de ser molt conscients del què, del com i del perquè. Així doncs, només s'acompanya amb interès, formació, observacions, modelatge i atreviment, per ser els professors que no vam tenir» (cap d'estudis artístics, I. E. Pepa Colomer). (Herraiz et al, 2022, p. 8)

És per això que en el curs 2022-2023, amb l'arribada del nou projecte de direcció, s'inicia un procés per tal que el claustre es formi en Aprentatge Basat en Processos Artístics (a partir d'ara, ABPA).

5. Uns apunts sobre l'ABPA

Si bé a l'IE Pepa Colomer parlem sobre processos artístics per tal de posar èmfasi en l'acció de desencadenar l'aprenentatge a través d'un procés, més enllà de si això s'engloba en un projecte complet, les sigles ABPA sovint es fan servir per parlar sobre Aprentatge Basat en Projectes Artístics (Gálvez Luque i Bernabéu Baeza, 2019). Nomenclatura que, a més a més, parteix de l'Aprentatge Basat en Projectes, el qual busca "una altra manera de transmetre els continguts i de coordinar-se a nivell de centre, altres enfocaments que garantiscen l'aprenentatge del nostre alumnat i que minimitzen els riscos de morir en l'intent o de contribuir al tan temut fracàs escolar" (Gálvez Luque i Bernabéu Baeza, 2019, p. 4). La idea de l'ABP és aprendre transdisciplinàriament, així que afegir la A d'artístics a l'ABP permet emfatitzar la importància de no oblidar les arts en aquesta transdisciplinarietat. Justament és aquesta A la que fa incorporar processos col·laboratius i pensament crític als projectes d'aula d'una forma que sense les arts no seria possible. És a dir, l'ABPA:

No consisteix a utilitzar més artistes a la classe d'art ni a barrejar els continguts tradicionalment considerats com a artístics amb, per exemple, matemàtiques: es tracta de fer servir les arts com

una metodologia, com una experiència aglutinadora des d'on generar coneixement sobre qualsevol tema (Acaso i Megías, 2017, p.141)

6. L'ABPA al Pepa Colomer

Si bé hi ha referències amb les quals inspirar-se per tal de portar a terme l'ABPA, el procés que es porta a terme al IE Pepa Colomer es pensa com una acció situada i col·laborativa. És a dir, com un procediment que, tot i comptar amb una acompanyant, es fa tenint en compte les especificitats del centre educatiu i els sabers de tot el claustre.

El primer curs, doncs, es fa una sensibilització d'ABPA amb tot el claustre. Un tastet en el que es comparteixen significats i referències per a dialogar amb marcs de pensament en relació a les arts i l'educació (Acaso i Megías, 2017; Hernández, 2019; Mahlke, 2017); en el que es treballa en relació a diferents referències que possibiliten portar endavant processos artístics; així com es porten a debat experiències basades en les arts experimentades pel propi claustre per tal pensar en relació a les possibilitats i tensions.

Durant el curs actual, 2023-2024, s'inicia l'arrancada d'un equip impulsor format per 7 persones, entre 2 i 3 per cada cicle. L'objectiu és construir un pla d'acció a 4 anys vista amb l'objectiu d'introduir l'ABPA al centre. A través de diferents accions, es consensua entendre l'ABPA com un cos porós, flexible, situat i sostenible, que permet experiències significatives d'aprenentatge crític ja que treballa a través de la simbiosi entre diferents agents, els quals es transformen en la seva relació. Amb això, s'estableixen uns objectius de l'equip impulsor: fer un disseny sostenible, nodrir a l'equip impulsor i al claustre, crear espais de coordinació i incloure l'ABPA a la programació. Els propers cursos es podrà veure com s'implementa.

7. L'ABPA com a el gir social a l'escola

El gir social de les arts no només permet que els processos artístics entrin als centres educatius sinó que, al fer-ho, es produeixin canvis dins de l'aula, però també a la vida dels instituts i escoles. En aquest sentit, el cas del IE Pepa Colomer és paradigmàtic. Encara que queda camí per recórrer i els anys diran cap a on es dirigeix tota la feina feta, les arts entren com una força transformadora que ja inunda el present del centre. Que fa que agents externs expandeixin els seus projectes dins les aules i l'estudiantat i l'equip docent pugui viure en primera persona processos artístics portats a terme per professionals. Que fa que el claustre es relacioni amb les arts i es qüestionin com fer-les part dels seus projectes d'aula. I, sobretot, com vam testimoniar fa uns anys (Herraiz et al., 2022), que fa que el centre es converteixi en un espai on l'estudiantat aprecia que aprèn diferent, a través de la imaginació, construint valors i creant pensament propi. No és justament això uns dels objectius que pretén el gir que permeten les arts a l'educació?

8. Referències

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2021). *Informes d'avaluació, 26. Com classificar els centres educatius segons la complexitat?*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. <https://hdl.handle.net/20.500.12694/1353>
- Gálvez Luque, A. i Bernabéu Baeza, A. (2019). *Mòdul teòric Aprenentatge Basat en Projectes Artístics*. Subdirecció General de Formació del Professorat. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, Generalitat Valenciana. <https://portal.edu.gva.es/cefirae/wp-content/uploads/sites/217/2020/03/ABPA-MARC-TE%C3%92RIC-2020.pdf>
- Garcés, M. (2020). El contratiempo de la emancipación. En *Pedagogías y emancipación* (pp. 21-48). Arcàdia-MACBA.

- Garoian, C. (2019). Socially Engaged Art and Its Pedagogy of Citizenship. *Studies in Art Education*, 60(3), 168–185. <https://doi.org/10.1080/00393541.2019.1632601>
- Hernández, F. (2019). Hibridar las artes y la educación para favorecer la conciencia imaginativa. *Revista GEARTE*, 6, 31-42. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92168>.
- Hernández, F., Canales, C., y Lozano, P. (2020). Expandir la investigación: las trayectorias de aprendizaje del grupo de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT). En Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. M., y Correa, J. M. (eds.), *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp. 203 - 218). Octaedro.
- Herraiz García, F., de Riba Mayoral, S. y Marchena Ricis, L. (2022). El potencial de las artes para imaginar otra educación. Aprendiendo de movimientos, posiciones y tránsitos en el caso del I. E. Pepa Colomer. En Marina Garces (Coord.), *Ecología de la imaginación* [Número Especial]. *Artnodes*, 29, 1-12. <https://doi.org/10.7238/artnodes.v0i29.392758>
- Mahlknecht, B (2017). Doubt, excitement, pleasure: feminist practices of teaching and learning in art and education. En B. Revelles-Benavente y A. M. González Ramos (Eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis* (pp. 117-130). Routledge.

Educación artística y ecologías queer en Educación social. Una experiencia de colaboración universitaria con el Centre d'Art la Panera de Lleida

Dànae Quiroz Llobet, Carme Molet Chicot, Laura Salvatierra Monfort,
Logan Escobosa Sol i Sara López Ruiz

Universitat de Lleida

Resumen
Esta comunicación explica una experiencia educativa que tuvo lugar en la asignatura “Expresión artística y educación social”, de la FEPTS (UdL). Forma parte de un proyecto de <i>espaiperformatiu</i>,¹ relacionado con la exposición “Ecologies queer” del Centre d’Art la Panera de Lleida. Un proyecto que cuenta con la colaboración de esta entidad y que explora relaciones entre las ecologías queer, la educación, las artes visuales y el papel que tienen éstas en la formación del profesorado. Tal como explica Christian Alonso (2024), la ecología <i>queer</i> aspira a desarrollar una política sexual basada en nuevas formas de relacionarse con lo sexual, racial y naturalmente diferente. Si el término <i>queer</i>, raro o extraño, facilita una nueva mirada sobre la realidad, las ecologías <i>queer</i>, alimentan la solidaridad entre cuerpos y ecosistemas heridos. El proyecto ha sido de gran interés para este grupo ya que las alumnas, como futuras educadoras sociales, se sienten más cercanas a estas problemáticas, su acción socioeducativa se realiza en contextos donde lo diferente y lo extraño forma parte de su trabajo. La Educación Social las prepara para trabajar con colectivos vulnerables, y el arte contribuye positivamente a esta función, para ello es básica la mediación de museos y centros de arte.
Palabras clave
Educación artística, ecologías queer, educación social, diversidad sexual, mediación

1. Introducción

La experiencia que se analiza en esta comunicación se llevó a cabo en la asignatura optativa del Grado de Educación Social, “Expresión artística y educación social” en la FEPTS (Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social) de la Universidad de Lleida. Participaron 39 alumnas (37 chicas y 2 chicos)², y se impartió durante 12 días (2 horas cada clase) en el 1r cuatrimestre del 2023. Como característica de este grupo, hay que tener en cuenta que las estudiantes, al ser de Educación Social, no habían realizado ninguna asignatura con prácticas artísticas.

Respecto al grupo de investigación está formado por 4 profesoras investigadoras y un becario, no obstante, hay que señalar la colaboración de Christian Alonso (comisario de la exposición y

¹ *Espaiperformatiu* es una plataforma digital creada desde el Área de Artes Visuales de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universitat de Lleida, (2014-2015), y funciona desde noviembre del 2015. Es una herramienta y un medio interdisciplinario pensado para ampliar los aprendizajes en el ámbito educativo superior vinculados a la Cultura Visual. (<http://www.espaiperformatiu.udl.cat>).

² Hablaremos en femenino, como opción feminista y también porque el grupo solamente contaba con dos chicos.

director de La Panera) en todo lo referido a la Exposición *Ecologies Queer*. Un concepto que pivota nuestro proyecto de “Educació artística i ecologies queer”,³ el cual toma como punto de anclaje la exposición *Ecologies queer. Aberracions naturalment subversives* que el Centro de Arte la Panera de Lleida ofreció del 28 de octubre al 28 de enero del 2024.



Figura 1. Exposición *Ecologies queer*. Foto Christian Alonso.

Deborah Britzman (2016) se pregunta por pedagogías de inclusión que lleguen a extrañar los límites de lo que se piensa en torno a la diferencia sexual en la educación. Para esta tarea las artes visuales son espacios donde poder explorar y desafiar estos límites. Por eso, partir de proyectos artísticos que tratan estas temáticas y de buenas exposiciones es básico. Para las pedagogías *queer*, según Assumpció Pié Balaguer (2009), se trata de impregnar la pedagogía de una cultura *queer*; y, a tal fin, no se propone sólo un simple traspaso sino una inmersión profunda en la dinámica activista y el talante *queer*. En nuestro caso es la exposición realizada por artistas activistas y la explicación implicada de su comisario la que acerca a nuestras alumnas a un sentir diferente.

La asignatura se inició con unas actividades previas para introducir al alumnado en las prácticas activistas y en la teoría *queer*. Estas actividades se realizaron mediante el visionado y análisis de las obras de Barbara Kruger y, por lo que respecta a la teoría *queer*, partimos del vídeo *Pensar con Judith Butler* (Guardiola, 2018), y de unas preguntas iniciales. A continuación, se llevó a cabo una primera actividad artística que consistió en la creación de imágenes con la estética de Barbara Kruger, que el alumnado expuso en una zona de paso de la UdL, y una posterior instalación en las escaleras de la facultad, con frases relativas al género y a la diversidad sexual.

³ Proyecto que se está llevando a cabo este curso 2023-2024, alrededor de las pedagogías *queer* y la educación artística. Cuenta con la colaboración del Centre d' Art La Panera de Lleida y va dirigido al alumnado de las asignaturas de Artes Visuales y de Didáctica de la Educación Artística de los Grados de Primaria, Dobles Grados y Educación Social de la FEPTS. También a los talleres para niños del EAM (Escuela de Arte Municipal Leandre Cristòfol de Lleida). ([http://www.espaiperformatiu.udl.cat/wp-content/uploads/2023/09/educacio-art%C3%ADstica-y-Ecologias-*queer .pdf](http://www.espaiperformatiu.udl.cat/wp-content/uploads/2023/09/educacio-art%C3%ADstica-y-Ecologias-*queer.pdf)).



Figuras 2 y 3. Imagen de la alumna Carla Alonso, y fotografía del alumnado en el momento de exponer sus imágenes.



Figura 4. Instalación en las escaleras de la FEPTS.

Posteriormente se preparó la visita guiada a la exposición y, ya de vuelta al aula, se continuó con el análisis de la muestra al que siguió una última creación artística en grupo, consistente en el diseño de unas postales que dieran cuenta de esta temática, se trataba de hacer una postal partiendo del ejemplo que habíamos visto en la Panera del colectivo O.R.G.I.A. Para profundizar en las ideas podían utilizar la información de la web de la Panera y el dossier que nos habían facilitado. Analizaremos más exhaustivamente estas prácticas y la relevancia de estas para la Educación Social en el apartado de análisis de la experiencia.

Tan importantes como las propias creaciones eran las explicaciones y comentarios escritos y puestas en común en gran grupo, todo ello dirigido a una mayor comprensión del alumnado. Por otra parte, las imágenes y escritos se utilizaron como datos para la investigación, como explicaremos en el apartado de metodología.

Con todo ello damos cuenta de la importancia del arte y de la mediación de las instituciones artísticas en la formación de estas futuras educadoras, sobre todo cuando la complejidad de las problemáticas y la dificultad de comprensión de las mismas interfiere en la apreciación del alumnado. En nuestro caso, el tipo de exposición que trabajamos, su evidente compromiso político y la implicación personal de su comisario fueron el substrato para que la profesora pudiera impulsar unas creaciones artísticas en las cuales, el esfuerzo del alumnado fructificara en imágenes que abrieron puertas a la comprensión.

2. Objetivos

Los objetivos que nos propusimos en un principio pretendían:

- Llevar a cabo un proyecto colaborativo con el Centre d'Art La Panera a partir de la exposición *Ecologies queer. Aberracions naturalment subversives*.
- Reflexionar en torno a las ecologías *queer* y la educación artística.
- Explorar qué nuevas formas de enseñar y de practicar las artes en las aulas aparecen con un proyecto sobre ecologías *queer*, qué tensiones y oportunidades se abren con la colaboración entre docentes, artistas y grupos o instituciones artísticas.
- Visionar referentes artísticos sobre género, diversidades sexuales y feminismos. Hacer interpretaciones desde una perspectiva crítica y feminista.
- Realizar producciones artísticas en torno a estas temáticas que pudieran estimular una mayor comprensión de las mismas.
- Como futuras educadoras sociales: asumir responsabilidad respecto a temáticas y problemáticas de género y diversidad sexual.
- Pensar qué puede aportar un proyecto artístico sobre ecologías *queer* a la Educación Social.

Nos preguntábamos:

- ¿Qué puede aportar la teoría *queer* a la mejora social?
- ¿Qué se puede aprender de una exposición artística que trata de las ecologías *queer*? ¿Qué pueden aprender las futuras educadoras sociales?
- ¿Qué actividades artísticas se pueden pensar para desarrollar estos conceptos en una clase de artes visuales?
- ¿De qué manera las artes pueden ayudar a integrar aprendizajes sobre las ecologías *queer* en la Educación Social?

3. Fundamentación: sobre la Educación Social, las prácticas artísticas y las ecologías 'queer'

Claire Bishop (2008) nos habla de un surgimiento del interés artístico sobre la colectividad, la colaboración y el compromiso directo con sectores específicos de la sociedad, bajo la creencia de que la creatividad impulsa a la acción colectiva y las ideas compartidas. Dice la autora:

Este panorama mezclado, del trabajo socialmente colaborativo, conforma probablemente la vanguardia que tenemos hoy: se trata de artistas que utilizan situaciones sociales para producir proyectos desmaterializados, anti-mercado y políticamente comprometidos que continúan la demanda modernista de borrar la línea entre arte y vida. (p. 29)

Se considera que estas producciones son importantes para fortalecer los vínculos sociales, y permiten a los proyectos artísticos emerger a través de la colaboración consensual, dirigiendo lo artístico hacia el intercambio discursivo y la negociación. Aunque, según esta autora, las buenas intenciones no deberían volver el arte inmune al análisis crítico, las mejores prácticas colaborativas interrogan esta tensión contradictoria entre autonomía e intervención social.

Estas ideas han influenciado tanto ciertas producciones artísticas, como las políticas de algunos museos y centros de arte, en especial a sus servicios educativos, llegando también a las facultades de educación y a sus pedagogías, las cuales empiezan a contemplar la educación artística desde la inclusión y el respeto a la diversidad, asumiendo los aportes feministas (Huerta, 2022), desde una cultura visual con compromiso político (Molet et. al., 2017) y desde la intersección entre la Educación social, la educación artística y la arteterapia (Moreno González, 2016). Según Lim Leonel (2015), las pedagogías en relación con la Educación social deben tener las siguientes garantías:

- Las estudiantes deben concebir la interconexión como primordial, un ejemplo sería que puedan entender las consecuencias de sus acciones. Las estudiantes deben entender el contexto en el que viven y pensar críticamente sobre éste. Además, deben ser sensibles a la diversidad de puntos de vista o de argumentos hacia un problema.

- Las estudiantes deben tener presentes los ejes de poder y desigualdades existentes como los de clase, raza, género y formas coloniales de dominación, a la vez que son conscientes de sus intersecciones y cómo éstas mojan las diferentes realidades sociales.
- Las estudiantes deben entender cómo estas intersecciones dan lugar a problemáticas y realidades sociales únicas.
- Las estudiantes deben ser críticas con las propuestas para ciertos problemas sociales ya que éstas pueden ser beneficiosas y contraproducentes por distintos grupos o por un mismo individuo si se encuentra en ambos grupos a la vez. Por ello deben participar de discusiones y debates que pretenden mejorar diferentes cuestiones sociales.

También para Candice C. Carter (2015), la Educación social debe ser reactiva, este calificativo entendido como algo que reacciona a lo que le rodea. Esto debe asimismo verse reflejado en el currículum educativo, permitiendo que las alumnas puedan observar e identificar desigualdad en su entorno, analizar los conflictos de este entorno e identificar las técnicas artísticas de imágenes cercanas. También especifica que el aprendizaje debe ser transdisciplinar a través tanto de disciplinas como de culturas. Esto permite un desarrollo integrativo y holístico, pudiendo organizar conexiones, satisfacer las necesidades sociales y las de las estudiantes y promover un aprendizaje significativo, basado en valores, activo, visionario, que supone un reto.

Las miradas se estructuran a través del conocimiento, de los textos y también a través de las artes. Patricia Walton (2012), escribe que el objetivo de utilizar y fomentar las artes en Educación social es crear un espacio mental para que las estudiantes puedan ser conscientes de la complejidad de los contextos comunicativos. Esto necesita hacerse, desde un principio, a partir de establecer una práctica teórica crítica. Desde la Educación social, es interesante que las alumnas desarrollen su autoconciencia y autoconocimiento sobre cómo reaccionan en situaciones prácticas relativas a espacios profesionales o de trabajo. Esto también les permite reflexionar sobre las relaciones de poder existentes en estos espacios. Los rasgos característicos de la propuesta educativa de esta autora son: que el alumnado desarrolle la observación de dinámicas y actividades comunicativas, la realización de trabajos teóricos, la realización de producciones artísticas y la exhibición de las mismas. Los temas trabajados con sus estudiantes son: El contexto de las prácticas en trabajo social; el proceso comunicativo; igualdad, diversidad y prácticas anti opresivas; contenido comunicativo; ser una estudiante; autoconciencia y el uso del ser.

Assumpció Pié Balaguer (2009) en su intento de articular una pedagogía *queer* en la Educación Social, nos propone incluir un compromiso político activista en esta disciplina, con el objetivo de escapar de la institucionalización, burocratización y excesiva profesionalización. Una de las cuestiones que motiva su propuesta es la preocupación creciente por tal que la Educación social deje de ir a remolque de la problematización social de determinadas situaciones y se instale en una práctica reflexiva sobre la diferencia. Son las diferencias las que han motivado y justificado esta disciplina, pero, específicamente, son las diferencias las que generan una colisión con lo social, las que han abierto preguntas, dudas y rupturas. Para esta autora, el problema radica en el tipo de miradas que se construyen.

La teoría *queer* entiende el género y la orientación sexual como formas sociales variables y abiertas. Las políticas *queer* han intentado visibilizar las subjetividades que desde los márgenes evidencian el carácter contingente y construido de las posiciones consideradas «normales», preguntándose por su legitimidad y por las relaciones de poder que las acompañan. Una parte importante del núcleo de la teoría *queer* está basada en las ideas de Teresa de Lauretis y Judith Butler.

Por lo que respecta a las ecologías *queer*, tal y como explica Christian Alonso (2024), es un campo de estudio que parte de la asunción de que existe una relación institucional, científica y política entre el sexo y la naturaleza, y sostiene que estas relaciones determinan nuestras experiencias, percepciones y constituciones del mundo. La ecología *queer* aspira a desarrollar una política

sexual que sea sensible a la exuberancia biológica del mundo material, y se propone implementar una política medioambiental basada en nuevas formas de atender, comprender y relacionarse con lo sexual, racial y naturalmente diferente. Esta visión plantea que la destrucción del planeta no puede desligarse de la violencia de género, sexual y racial.

Joan Roughgarden (2004) constata que en la naturaleza las formas de intersexualidad pueden ser muchas y muy diversas, afirma que, en ella, ni los cuerpos ni los géneros siguen un modelo binario. Desarrolla una nueva teoría que llama selección social, partiendo de la premisa de que los animales intercambian ayudas por oportunidades de acceso a la reproducción. Los rasgos que los animales desarrollan son aquellos que les permiten incluirse en grupos y ella los llama rasgos socio-inclusivos. Por su parte Carolina Mortimer-Sandilands y Bruce Erickson (2010), critican la negativa de muchas críticas culturales a entender la experiencia animal *queer* como válida, ciertamente válida no para reflejarnos en ella sino para poder entender la dimensión cultural y natural que presenta a la vez. Estas autoras explican que las ecologías *queer* ven la belleza en las heridas del mundo y nos invitan a tomar responsabilidad de cuidar y querer al mundo por lo que es.

La exposición *Ecologies queer* del Centre d'Art la Panera, estructuró las producciones artísticas y artefactos en tres ámbitos interrelacionados. El primero, "Discursos", analizaba los relatos que deshumanizan y animalizan los cuerpos y deseos de las personas LGTBQ+, revelando el potencial transgresor de las criaturas híbridas. El segundo, "Espais", examinaba el sesgo de sexo y de género de las políticas de regulación de los espacios urbanos y naturales, de orden social y salud pública, y revelaba el potencial ético y ecológico de las prácticas sexuales disidentes. El último, "Polítiques", mostraba cómo los sujetos LGTBQ+, se apropian de los discursos de antinaturalidad con los que históricamente han sido identificados, ponen en valor la diversidad sexual, desafían la heteronormatividad y promueven relaciones basadas en el cuidado, el cariño y la responsabilidad (extraído de la hoja de sala que se ofrecía a los públicos visitantes).

4. Metodología

El proyecto sigue una metodología cualitativa, se analizan las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula (visita al centro de arte, realización de instalaciones) mediante procedimientos de investigación-acción, las producciones artísticas y el análisis de sus portafolios. El trabajo evaluativo final ha sido la realización de una carpeta de aprendizaje de 12 páginas escritas aproximadamente, donde debían recoger su proceso de aprendizaje, y comentar los aspectos clave en torno a las ideas, trabajos, contenidos..., estos documentos nos proporcionaron un buen material para la investigación.

5. Análisis de la experiencia

Con este grupo de Educación Social iniciamos el proyecto, pensando el concepto de diferencias que dan lugar a la exclusión (Molet et al., 2018), y relacionando las temáticas de género y diversidad sexual con las artes visuales (Huerta, 2022).

El primer trabajo artístico que realizamos fue a partir de la artista Barbara Kruger, para conectarlo con las ideas en torno a las imágenes mediáticas, representaciones, cultura visual y cuestiones en torno al género. Se remarcaron los distintos usos y significados que da la artista a las imágenes, utilizando recursos como la ironía, la metáfora... También los temas que trata y su perspectiva feminista.



Figura 5. Puesta en común de les imágenes.

La exposición *Ecologías Queer. Aberracions naturalment subversives* ha estructurado el proyecto llevado a cabo. Para poder presentarlo en el aula partimos del vídeo *Pensar con Judith Butler de Soy Cámara, CCCB* (Guardiola, 2018), y de unas preguntas iniciales. Las alumnas conectaban fácilmente con algunos conceptos sobre diversidad sexual, afectiva y de género, y con los feminismos. El vídeo de Judith Butler permitió profundizar más en el término queer que les era más desconocido.

El hecho de poder introducir la exposición en los contenidos permitió establecer una conexión más directa con las prácticas artísticas y las instituciones culturales. Hasta entonces habíamos visto algunas artistas y obras en el aula, pero fue clave poder vivir la exposición y escuchar las explicaciones del comisario y director Christian Alonso.

En el aula habíamos hablado previamente del arte actual y contemporáneo, observando algunas obras como “Sin título (Retrato de Ross en L.A.)” de Félix González-Torres (1991), para acercar estas prácticas artísticas que son más ajenas para el alumnado y que de entrada les crea rechazo por el desconocimiento e incomprensión. La obra permitió que aumentara el interés y conexión al darse cuenta de los significados e interpretaciones que mediaba y que podían vincularlo a su ámbito, haciéndola más cercana.

Durante la visita a la exposición las alumnas fueron recorriendo el espacio y haciendo fotografías. La mayoría nunca habían estado en el centro, y por tanto también suponía un triple acercamiento: a un espacio expositivo, a prácticas artísticas contemporáneas y a las ecologías queer. En la salida, los comentarios sobre la experiencia fueron positivos. Sin embargo, al cabo de unos días y con el horizonte del trabajo a realizar, se mostraron más críticas con la exposición ya que no entendían diferentes conceptos y obras y les parecía bastante compleja, sobre todo a la hora de hacer una creación sobre la misma.



Figura 6. Visita guiada a la exposición *Ecologías queer*.

A partir de los comentarios que realizaron sobre la visita, y posteriormente de lo que comentaron en clase, se observaba la tensión entre lo que es y lo que se supone que debería ser

y se mezclaba a menudo el desconocimiento y miedo con un reconocimiento explícito de que es necesario hablar de estos temas y enfrentarse a la incertidumbre e incluso al dolor que esto pueda suponer. Veamos como lo explica una de las alumnas:

“Junyir”. Esta obra creo que fue la que más me impactó de todas. Teniendo el soporte visual de lo que el artista quería transmitir, me hizo adentrarme y quedarme allí interesada en lo que pasaría. Personalmente, ésta podría ser una de las prácticas no comunes para dejar claro a las personas que no todas seguimos a los mismos patrones para conseguir nuestro placer. Cada una vive su sexualidad a su manera y por esa razón, debe ser respetada. Sin embargo, no significa que no la encuentre exagerada y dolorosa en algún aspecto. (D.G.)

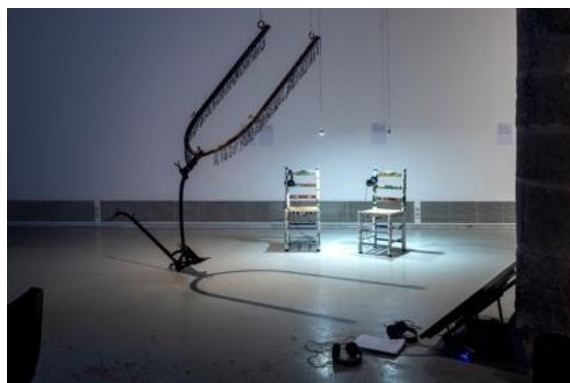


Figura 7. *Junyir* es la primera entrega de *Utopías agroquir*, una línea de investigación con la que el artista Guiu Gimeno Bardis fabula un mundo rural deseable para las personas LGBTI+. Exposición *Ecologies queer*.

Por tanto, la exposición abrió espacios que desestabilizaban pero que permitían otras formas de conectar y aprender, más allá de las que podrían hacer solas en el aula y con la distancia de la pantalla como mediación con las obras. Así pues, la exposición permitió enfocar temáticas en el aula con mayor profundidad, e ir a lugares no comunes que el alumnado a pesar de las reticencias valoró como futuros/as educadoras sociales, lo vemos en estas observaciones de las alumnas extraídas de sus portafolios:

Al menos, esta exposición te ayuda realmente a crear un debate interno en relación con los mismos ideales y valores, cuestionando desde una perspectiva social la construcción de la sociedad y la intervención que se lleva a cabo. (S.E.)

Sinceramente, siento que ante este tema en el que se engloban otros conocimientos y de los que surgen como modo de reivindicación todavía tengo que aprender y buscar mucho, ya que realmente no considero que tenga una base sólida para con el tratamiento y diseño de proyectos que puedan dar resultados beneficiosos hacia las personas que busquen ayuda, así como otras metodologías de trabajo en relación con todo lo que engloba el mundo LGTBIQ y más. (S.E.)

Personalmente, para lo que me ha servido la exposición y hablo como futura educadora social, ha sido para tener una perspectiva más amplia de la diversidad, con esto quiero decir que nunca me había parado a relacionar la diversidad de la naturaleza con la diversidad de género. Y tienen mucho más que ver de lo que realmente pensaba. Las ecologías queer ofrecen una perspectiva ampliada de la diversidad, no sólo en términos de identidad sexual y de género, sino también en cómo estas identidades se entrelazan con el entorno natural y social. (R.F.)

Esta exposición para las educadoras sociales comporta la apertura a los sentimientos, emociones y pensamientos de un conjunto de personas. Generando una mayor capacidad de empatía y aproximación a su realidad. Asimismo, también supone la entrada a una nueva manera de concebir el mundo y las relaciones sociales, cuestionando los imperativos y condicionantes existentes en las estructuras de vida. (L.G.)

Las alumnas se dan cuenta que las ecologías queer ofrecen una perspectiva ampliada de la diversidad, y de cómo las identidades se entrelazan con el entorno natural y social.

Con relación a las creaciones artísticas que se realizaron, a pesar del desconcierto inicial, el proceso creativo fue mucho más ágil y fluido que en el anterior trabajo, y el alumnado pudo conectar con diferentes obras para hacer su propia creación, y relacionar las ecologías queer con sus experiencias como educadores/as sociales.

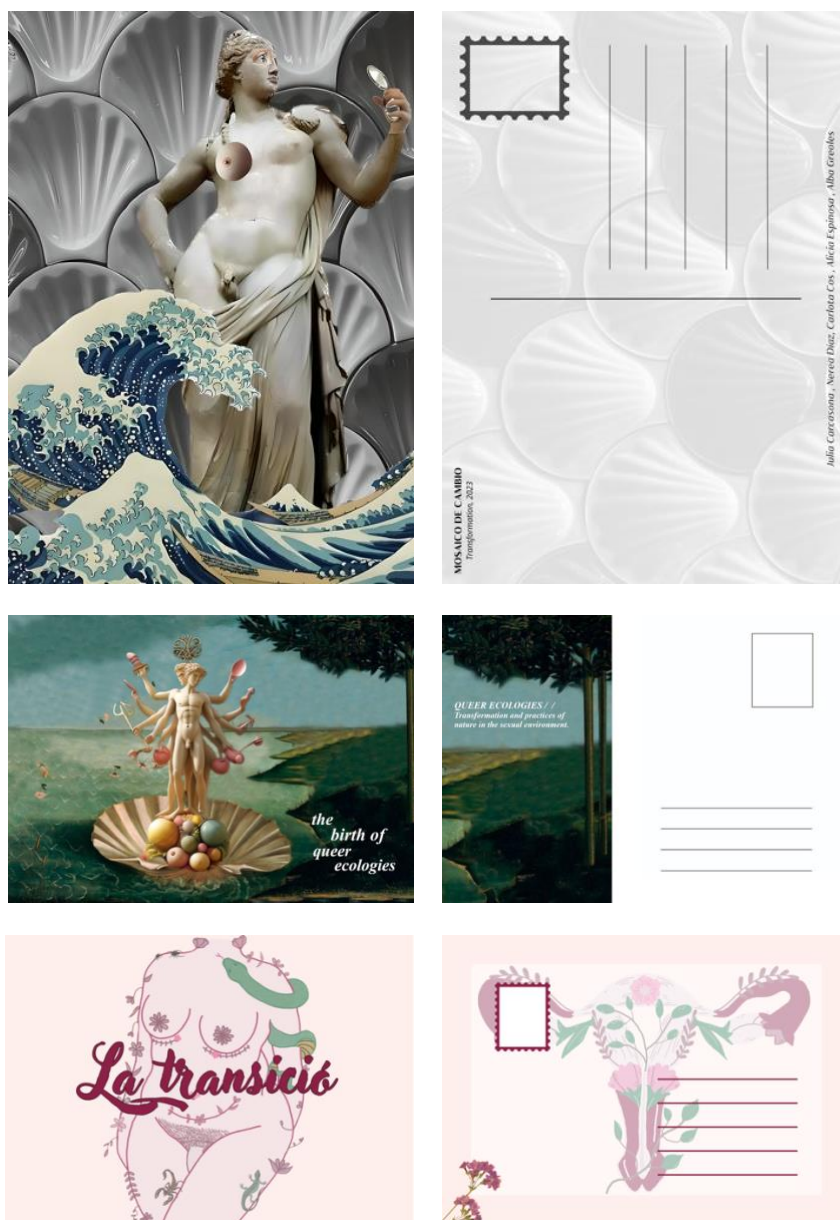


Figura 8. Algunas de las postales creadas a partir de la exposición. “Mosaico de cambio” de Carcasosa, Cos, Díaz, Espinosa y Greoles; “The birth of queer ecologies” de Águila, Casany, García y Juncosa; “La transició” de Boutoubi, Palau, Sala y Seuma.

Asimismo, la mediación que realizó el director de La Panera y comisario de la exposición, Christian Alonso, fue clave para acercar más estas ideas, tanto al alumnado como al profesorado. Debatimos conjuntamente aspectos conceptuales y pedagógicos, y realizó las visitas guiadas. La visita previa que habíamos llevado a cabo inicialmente permitió poner en marcha y dar impulso al proyecto, ya que también a nosotras nos resultaban algunos conceptos, muy novedosos y ajenos, y necesitábamos de esta mediación y acercamiento a las obras y discursos.

Anteriormente habíamos preparado conjuntamente el proyecto, y nos facilitó todos los materiales que iban dando forma a la exposición. Ciertamente, tener que preparar el proyecto mientras se gestaba la muestra fue uno de los inconvenientes a los que tuvimos que

enfrentarnos. Los tiempos de las dos instituciones, el Centro de arte y el de la Facultad no coincidían, esto supuso un esfuerzo añadido por ambas partes. Nuestros conocimientos de feminismos y teoría *queer* nos permitieron entender lo que se nos ofrecía, pero algunos de los aspectos de las ecologías *queer* nos eran desconocidos y, además, entender no siempre es sinónimo de comprensión, la comprensión de la diferencia requiere sus tiempos. El soporte del grupo de investigación también favoreció la implementación de esta parte del proyecto.

6. Conclusiones

La exposición sobre las ecologías *queer* nos ha facilitado:

- Trabajar desde la incertidumbre, la duda y la curiosidad.
- El reconocimiento y visibilización de otras subjetividades y experiencias, en el entorno académico y en el institucional.
- Aumentar el autoconocimiento de las alumnas sobre cómo reaccionan ante la alteridad.
- Descubrimiento de otras posibilidades artísticas, reflejadas en las obras y en las propias creaciones.
- El desafío y cuestionamiento de lo normativo.
- Trazar caminos y mediar con lo otro, difícil, extraño, *queer* y dejarlo entrar en el aula.
- Conectar lo personal y propio, con lo político y con lo ajeno y desconocido.

Estas alumnas de Educación Social realizan sus prácticas básicamente en los espacios no formales, aunque actualmente comienzan a ir a las escuelas de alta complejidad. Para ellas y las que posteriormente realicen su trabajo en estas escuelas, ésta asignatura puede facilitar un traslado de experiencia eficaz, pues tal como explica María Victoria Carrera-Fernández (2013), las educadoras sociales pueden ser de gran ayuda en las escuelas de infantil y primaria para mitigar la cultura de la violencia y las prácticas de otredad en el sistema educativo formal. Con frecuencia puede verse en las facultades de educación la diferencia de cómo se educa en Educación Social, donde la educación es más crítica y politizada, a como se hace en Infantil, Primaria y dobles grados, donde se privilegia una educación “de valores” dejando de lado estas temáticas más comprometidas, en aras a proteger a “los niños” de toda inclemencia.

Por lo que respecta a La Panera, de manera sistemática, ofrecen visitas taller y otras actividades tanto a las escuelas como a los “Casals Infants” en cada exposición. También realizan proyectos con los colectivos vulnerables que gestiona la concejalía de Juventud de Lleida.

La diferencia entre sus actividades y las nuestras en la Facultad de Educación, es que podemos disponer de un número mayor de horas para hilvanar unas prácticas creativas y comprensivas pensadas específicamente para futuras educadoras sociales. Que, por supuesto, funcionan mejor si visitamos las exposiciones e interaccionamos con educadoras, artistas y comisariado. Desde la Facultad, incidimos en la importancia para la Educación social de visitar las exposiciones y participar en sus actividades, así como de realizar proyectos conjuntos que puedan mejorar la vida de las personas. Tal como hemos visto, trabajar en profundidad estos aspectos en el aula de artes visuales mediante prácticas creativas, y proyectar las producciones en otros espacios de la UdL, ayuda a tomar una mayor conciencia de su valor.

Y por lo que afecta de manera específica a las ecologías *queer*, entender los rasgos socio inclusivos del mundo natural (Roughgarden, 2004), y la comprensión de la dimensión cultural y natural que presenta a la vez (Mortimer y Erickson, 2010), ha podido acercar la teoría *queer* a la Educación Social.

Finalmente, en cuanto a la contribución específica al giro social de las artes en la escuela, esta primera experiencia en el grado de Educación Social también ha permitido observar los puntos de anclaje claves, así como otras rutas paralelas necesarias para la implementación del proyecto en los grados de Educación Primaria y doble grado en Educación Infantil y Primaria que estamos realizando en este segundo cuatrimestre. A través del estudio y profundización en las

pedagogías *queer* y mediante algunas de las obras y artistas de la exposición *Ecologies queer*, referentes del ámbito pedagógico y artefactos de la cultura visual, el alumnado está repensando las prácticas artísticas en el aula como futuros docentes bajo una perspectiva *queer*, imprescindible en la actualidad.

7. Referencias

- Alonso, C. (2024). La perspectiva queer, un antídoto a la visió heterosexistista de la natura. *Revista Colors de Territori*, 18, 28-31. <https://christianalonso.net/Publicacio-La-perspectiva-queer-un-antidot-a-la-visio-heterosexistista>
- Bishop, C. (2008). El giro social: (la) colaboración y sus descontentos. *Ramona*, 72. 29-37. [https://monoskop.org/images/6/60/Bishop Claire 2006 2007 El giro social la colaboracion y sus descontentos.pdf](https://monoskop.org/images/6/60/Bishop_Claire_2006_2007_El_giro_social_la_colaboracion_y_sus_descontentos.pdf)
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, 9, 13-34. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897
- Carrera-Fernández, M. V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie6121257>
- Carter, C. C. (2015). *Social education for peace. Foundations, teaching, and curriculum for visionary learning*. Springer. <https://doi.org/10.1057/9781137534057>
- Guardiola, I. (Realizadora) (2018, Octubre 26). To Think with Judith Butler | Soy Cámara [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jKn9nFYLm4g>
- Huerta, R. (2022). Género y diversidad LGTBI. Innovación educativa y usos digitales para la formación artística del profesorado. *Trayectoria*, 11. <https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/1073>
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1). 4-23. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>
- Molet, C., Quiroz, D. y Bernat, O. (2017). Espai performatiu: una plataforma virtual innovadora en la formación de docentes. En M.P. Linares, J. Díaz-Cuesta y M. E. del Valle (Coords.), *Innovación universitaria: digitalización 2.0 y excelencia en contenidos* (pp. 559-569). McGrawHill Education.
- Molet, C., Quiroz, D. y Revilla, A. (2018). In-diferencias: mediaciones artísticas y virtuales en la formación inicial del profesorado. *Observar*, 12, 53-70. <https://www.observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/96>
- Moreno González, A. (2016). *La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Mortimer-Sandilands, C. y Erickson B. (2010). *Queer Ecologies Sex, Nature, Politics, Desire*. Indiana University Press.
- Pié Balaguer, A. (2009). *Educació social i Teoria Queer. De l'alteritat o les dissidències pedagògiques*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Roughgarden, J. (2005). *Evolution's Rainbow: Diversity, Gender and Sexuality in Nature and People*. University of California Press.
- Walton, P. (2012). Beyond Talk and Text: An Expressive Visual Arts Method for Social Work Education. *Social Work Education*, 31(6). 724-741. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.695934>

Créditos

SIMPOSIO

El **Simposio** *El giro social de las artes en la escuela y el papel de la tecnología digital* se desarrolla en el marco del proyecto **Critical ARTs Education for Sustainable Societies (CARE/SS)** (Erasmus+ KA2: Strategic Partnerships for Higher Education, KA220-HED – Cooperation Partnerships in Higher Education. Agreement no: 2021-1-CY01-KA220-000032127).



Co-funded by
the European Union

Organizado por: CARE/SS i Grupo de Investigación Esbrina – Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2021 SGR 00686). Universidad de Barcelona.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Con la colaboración de: Fundació Antoni Tàpies y sección de Comunidad y Sostenibilidad del Instituto de Desarrollo Profesional (IDP), Universidad de Barcelona.



Institut de Desenvolupament
Professional
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Comité organizador: Aurelio Castro Varela, Joan Miquel Porquer Rigo, Xavier Giró Gràcia, Fernando Hernández-Hernández y Laura Malinverni.

Comité científico: Aurelio Castro Varela, Fernando Hernández-Hernández, Fernando Herraiz García, Marina Riera Retamero y Sílvia de Riba Mayoral.

CUADERNO DE COMUNICACIONES

Coordinación de la edición: Aurelio Castro Varela y Joan Miquel Porquer Rigo.

Publicado por: Grupo de Investigación Esbrina – Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2021 SGR 00686).

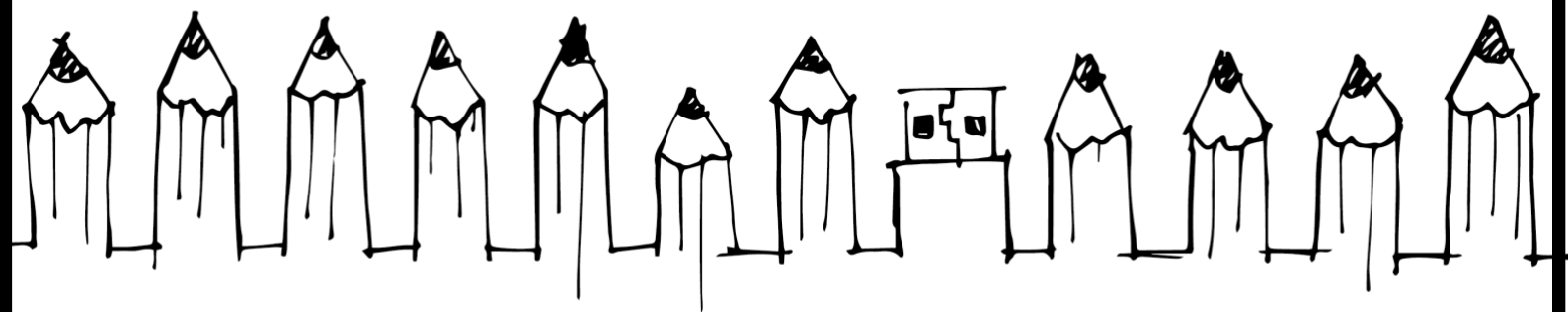
Fecha de publicación: diciembre 2025.

ISBN: 978-84-09-80746-8.

Licencia de uso: esta edición tiene una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Exención de responsabilidad: Financiado por la Unión Europea. Las opiniones y puntos de vista expresados solo comprometen a su(s) autor(es) y no reflejan necesariamente los de la Unión Europea o los de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Ni la Unión Europea ni la EACEA pueden ser considerados responsables de ellos.

CUADERNO DE COMUNICACIONES



Simposio

El giro social de las artes en la escuela y el papel de la tecnología digital

17-18 de mayo de 2024

Fundació Antoni Tàpies, Barcelona



Co-funded by
the European Union



UNIVERSITAT DE
BARCELONA