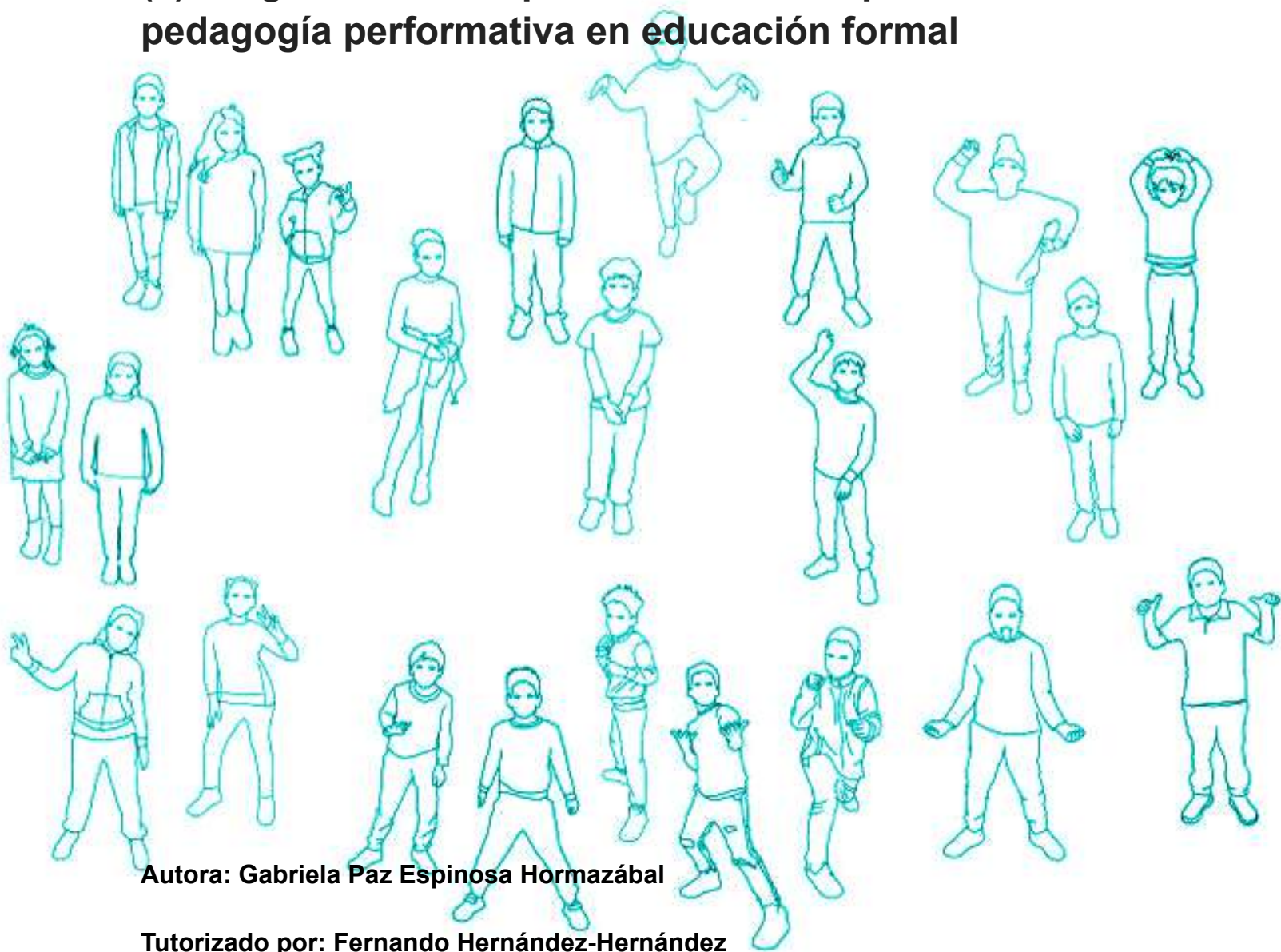


# APARECER EL CUERPO

(c)artografiar el cuerpo como relato imposible de una pedagogía performativa en educación formal



**Autora: Gabriela Paz Espinosa Hormazábal**

**Tutorizado por: Fernando Hernández-Hernández**

**Entregado el Lunes 26 de junio, 2023**

**Trabajo Fin de Máster**

**Máster en Artes y Educación:  
Un enfoque constructorista**

**2021-2023**

**Universitat de Barcelona  
Facultad de Bellas Artes**

En amor a mi Perla Katari  
Te imaginé en mi pecho en cada palabra.

## agradecimientos

Este trabajo no es posible sin el apoyo incondicional de Memo Rodríguez que me permitió apasionarme con mis ideas y ausentarme, por algunas semanas, de casi todo lo funcional que involucra una crianza. Eres un gran compañero de vida y de artes.

A mi Ayni Simón que me trae al presente de lo esencial incluso cuando esta investigación absorbía a tu madre.

A mi madre, padre y hermano, por hacerse presente en este tránsito de mi vida lleno de vida y lleno de muerte.

A Joan Ivern que siempre me entregó su confianza, diálogo y compañerismo en esta insistencia política y estética del arte en la educación. Gracias por la complicidad.

A Fernando Hernández-Hernández por estar disponible, atento y complementar mi crecimiento desde tu sabiduría y generosidad, apreciado profesor.

A los docentes y compañeros con quienes habitamos y compartimos el máster. Gracias por cada discurso, acción y cuerpo presente. Gracias por las efímeras y verdaderas amistades.

A la comunidad escolar donde se situó esta indagación, por haberme abierto sus puertas, sus aulas y haberme dejado soñar un rato con ustedes. ¡Seguimos!

Y especialmente a Osvaldo, Kenny, Carmen, Ían, Dana, Franyer, Prabjot, Gael, Lían, Milan, Abrar, Andria, Edwar, Azaan, Rijan, Eidelyn, Yasmina, Noha, Ezequiel, Yiomar, Brayan, Paola, Alan, Ruth y Lily, por colaborar con sus valiosas corporeidades a esta indagación. ¡Gracias por haberlo desbordado todo infancia sagrada!

Finalmente, agradezco a cada niño, niña, adolescente, compañeros del arte y la educación, con quienes he explorado este accionar entre el cuerpo, las prácticas artísticas y las prácticas educativas, sin ustedes y sus movimientos, no estaría escribiendo esto.

“El futuro de los niños siempre es hoy. Mañana será tarde”

Gabriela Mistral (1889-1957)

# resumen

Este trabajo de fin de máster pretende revisar el lugar del cuerpo en la educación formal primaria, a través de una etnografía narrativa en primera persona que enmarca su relato en una tentativa *pre-artográfica*. La indagación se performa y se piensa a través de la acción artística, pedagógica y de investigación, borroneando las fronteras de estas prácticas con el fin de enredar, entrelazar y desbordar las políticas, éticas y estéticas que ellas ponen en movimiento. La autora comparte una experiencia situada con un tercero de primaria en Barcelona donde experimentan con una mediación artística-pedagógica que explora con el Juego Corporeizado y las Cartografías del Cuerpo como posibilidades de una Pedagogía Performativa. La indagación intersecciona y compone con conceptos como el poder, el cuerpo, las pedagogías performativas, el juego en la infancia y la educación formal, para dar cuenta y problematizar metodologías que agrietan la (im)posibilidad del cuerpo en el sistema de la educación formal.

PALABRAS CLAVES: Cuerpo, Educación Formal Primaria, Pedagogías Performativas, Artografía, Juego

## - ABSTRACT

This master's thesis aims to examine the role of the body in formal primary education through a first-person narrative ethnography framed within a *pre-artographic* attempt. The inquiry is performed and critically examined through artistic, pedagogical, and research actions, blurring the boundaries between these practices in order to entangle, intertwine, and transcend the politics, ethics, and aesthetics dimensions they set in motion. The author shares a situated experience with a third-grade class in Barcelona, where they engage in an artistic-pedagogical mediation that explores Embodied Play and Body Cartographies as possibilities for a Performative Pedagogy. The inquiry intersects and weaves together concepts such as power, body, performative pedagogies, childhood play, and formal education, in order to share and problematize methodologies that challenge the (im)possibility of the body within the formal education system.

KEYWORDS: Body, Primary Formal Education, Performative Pedagogies, Artography, Play

# índice

1. **PROCESAMIENTO INTRODUCTORIO**, acciono, me enredo, y devengo en artografía. (p. 6 - 8)
2. **PROCESAMIENTO PRIMERO**, dónde surgen las preguntas. (p. 9 - 13)
  - Lo que llevo en mi mochila migratoria (p. 9)
  - Los afectos de mi experiencia previa (p. 10)
  - Mi política de mediación pedagógica y artística (p. 12)
3. **PROCESAMIENTO SEGUNDO**, conceptualizar para cono-ser. (p. 14 - 25)
  - Poder (ser) cuerpo en la escuela formal (p.14)
  - Las pedagogías performativas en juego (p. 17)
  - Artografía, indagación viviente (p. 21)
4. **PROCESAMIENTO TERCERO**, indagación situada de una pre-artografía. (p. 26 - 46)
  - Utopías que convergen, un contexto donde indagar el cuerpo (p. 26)
  - Pre-artografía, decisiones metodológicas (p. 29)
    - *Microrizoma Indagación* (p. 31)  
escena 1 “aparecer el cuerpo en la escuela”
    - *Microrizoma Arte* (p. 34)  
escena 2 “cartografiar el camino sin salida del cuerpo conductual”
    - *Microrizoma Mediación* (p. 40)  
escena 3 “juguemos en el bosque mientras el lobo no está”
5. **PROCESAMIENTO FINAL**, empezar a ver hacia un estudio de doctorado. (p. 47 - 49)
6. **REFERENCIAS** (p. 50 - 53)
7. **ANEXOS** (p. 54 - 62)
  - Anexo 1 (descripción creaciones artística-pedagógicas realizados previamente por la autora)
  - Anexo 2 (genealogía preliminar del juego en la infancia)
  - Anexo 3 (contexto extendido de visiones entidades del proyecto)

# PROCESAMIENTO INTRODUCTORIO, acciono, me enredo y devengo en artografía.

El tránsito en este máster de Artes y Educación: un enfoque construccionista, me ha desplazado a una posición muy otra para mi persona: la no-prisa a la certeza. Mi modo de mirar el acontecimiento enredoso, complejo, indeterminado y fluido del *aprender/conocer/ser*, hoy navega con una amplia soltura post-cualitativa (Correa Gorospe, et al, 2020) que me permite mirar y actuar desde una posición y acción regenerativa. Sin embargo, este otro y nuevo lugar entra en tensión a la hora de hacer mi primera investigación *académica-científica*, con todo lo que esa dupla carga en términos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Este trabajo final de máster se sitúa en esa tensión y soltura, como calidad de la materia que es opuesta y complementaria, capaz de manifestarse en un mismo cuerpo, espacio y tiempo. La tensión radica en el riesgo de salirse de lo establecido y funcional para la demostración del manejo de herramientas para hacer investigación. Y la soltura descansa en el giro ontológico, epistemológico y metodológico de perspectivas postestructurales, posthumanistas y postcualitativas que me ha planteado y presentado este mismo máster donde el arte aparece como un camino más para indagar sobre fenómenos complejos. Estoy en un devenir investigadora/indagadora que me ha problematizado todas mis formas de hacer y pensar, llevándome a lugares desconocidos y difíciles de registrar pero cuyo compromiso con la indagación híbrida entre arte y educación no cesa, sino inicia.

El trabajo se presenta como *cinco procesamientos*<sup>1</sup> singulares (Nancy, 2000) que desde su relacionalidad generan infinitas interconexiones y aperturas que primero me enredan y luego me colaboran para visualizar, organizar, narrar y problematizar una *pre-artografía*<sup>2</sup>. Dejo en manifiesto que no me declaro *being artography* pero sí me atrevo a decir que llevo varios años en un *becoming artography* como metodología de indagación basada en una práctica artística y pedagógica que recién hoy asumo desde una perspectiva política, ética y estética de indagación viviente<sup>3</sup>.

Con las herramientas teóricas y el abanico de autores que me ha brindado el presente máster sitúo mi praxis previa en educación formal con el fin de posicionarme y presentar lo que traigo. Además, ha sido en este contexto dónde y cuándo surgen las preguntas de investigación que me acompañan hasta hoy. Se me hace difícil no situar

<sup>1</sup> Procesamiento como acto de procesar (RAE, 2023)

<sup>2</sup> Acuño este término con cautela para declarar que este trabajo no es una artografía, sino un tentativa previa.

<sup>3</sup> En el *procesamiento segundo* explico la decisión de esta traducción del *living inquiry* a *indagación viviente*.

la experiencia que me antecede ya que sin ella no estaría teniendo los desplazamientos que hoy vivo en términos de pensamiento que afectan directamente mi práctica artística, pedagógica e investigativa. El *procesamiento primero* comparte este tránsito.

Desde las preguntas han surgido conceptos que he estudiado de forma preliminar pues todos tienen un mundo en sí mismos que va en expansión. En el *procesamiento segundo* sitúo y desarrollo estos conceptos como punto de entrada a los temas y como primeros hallazgos intertextuales que se localizan en los contextos donde opera el discurso y la práctica de la investigación (Irwin y Springgay, 2008). Para poder abordarlos los he vuelto conceptos compuestos ya que de este modo no se vuelven inabarcables y sirven al ámbito donde se desarrolla la indagación que es en un establecimiento escolar formal: (1) **Poder (ser) Cuerpo en la Educación Formal**, (2) **Las Pedagogías Performativas en Juego** y (3) **Artografía, indagación viviente**.

En el *procesamiento tercero*, como auto provocación metodológica de mis preguntas que conviven conmigo hace tiempo, exploro con un proceso de **(c)artografías del cuerpo como relato imposible de una pedagogía performativa en un contexto de educación formal de primaria**. Me funciona como una tentativa de devenir en la artografía pero situando toda la exploración como una fase preliminar que me inicia en este concepto integrador y complejo a la vez. He compuesto tres microrizomas que enredan roles, objetivos y conceptos de la indagación para situar escenas que dialogan con estas líneas de acción.

En el *procesamiento final* intento reflexionar dónde me encuentro ante esta investigación incipiente ya que la vivo y visualizo como un proceso *pre-artográfico* para el doctorado que comienzo en octubre 2023.

El relato y escritura del texto se podría ubicar dentro de una revisión narrativa con esbozos etnográficos debido a que sitúo la voz en primera persona desde una observación participante con una comunidad escolar con la cual me he vinculado desde inicios del 2022 (Howell, 2018). Esto me ha permitido generar varias relaciones simultáneas, haciéndome parte de la comunidad educativa desde una periferia descentrada. Por esto, el texto tiene movimientos temporales alternativos a la convención de lo lineal que si bien he intentado ordenarlo, va hacia delante y hacia atrás como movimiento entre el pensamiento y la acción que ha ocurrido en distintos espacios y tiempos.

Existe, tal vez, un exceso. Un exceso de información, de autores, de cruces, de palabras, de insistencias. Y si bien lo asumo con todas las leyes académicas, también lo encarno desde entender que el exceso “es aquello que se crea cuando el control y la regulación desaparecen y luchamos con aquello que está fuera de lo aceptable” (Irwin y



Springgay, 2008. P. xxx). Todavía me asumo en un desborde frente a la norma académica y estoy recién tanteando cómo combinar la libertad de la escritura creativa, la que porto desde mi experiencia previa en el arte, con la síntesis y precisión que exige la academia. Es probable que haya fracasado en lo que respecta a las lógicas racionales del ordenar, sistematizar, clasificar y categorizar. En mi escritura como investigadora-autora deambulo a través de la multiplicidad para dialogar con mi mayor foco político, ético y estético: la acción, capaz de instalar circunstancias para el surgimiento del cono-ser compartido.

Muchas gracias por la oportunidad.

# PROCESAMIENTO PRIMERO, dónde surgen las preguntas.

## - LO QUE CARGO EN MI MOCHILA MIGRATORIA

Para posicionarme desde mi rol de mujer, mestiza, latinoamericana, migrante, artista profesional, educadora por ocupación y devenir investigadora, no quiero dejar de nombrar los lenguajes y prácticas que componen el interior de mi mochila pues sin estos no tendría lugar mi recorrido del *becoming artography/er*.

Vengo cargada de las disciplinas del arte, desglosada en teatro y sus infinitas operaciones metodológicas como posibilidades matéricas de un lenguaje estético y discursivo. Bifurco al teatro del oprimido y el juego escénico como pedagogía social aplicada, para luego girar hacia la performance como acción política encarnada en el cuerpo y que habita al margen de las disciplinas profesionalizantes del arte y cuya potencia (auto) educativa es poderosa en términos postestructurales y posthumanas. Me expando hacia las artes inter y transdisciplinarias con cine comunitario de ficción y etnográfico, con muralismo, y con ritmos y danzas afrolatinoamericanas desde su expresión resistente de cultura viva marcada por una historia diaspórica de mestizajes opresores y libertarios. La mochila se cargó con importantes años de educación artística y *contextos de aprendizaje*<sup>4</sup>, formales y no formales, con infancias y sobre todo con adolescentes. Y antes de cerrarla para emprender viaje, le hice espacio para el trabajo colaborativo entre pares para sistematizar metodologías con el fin de poder ver y nombrar lo que estábamos haciendo, y por otro lado la resistencia pedagógica dentro de instituciones aniquilantes mecanizadas en sus protocolos y la norma donde el arte se esboza como gesto político, ético, estético y afectivo al insistir en sus metodologías rizomáticas y lógicas abstractas del pensamiento en un terreno que no reconoce sus crisis como es el establecimiento escolar. Por último, se suman los parches pegados en el exterior de la mochila con los activismos como procesos colectivos que denuncian y desplazan los racismos, clasismos, machismos, consumismos, y alienaciones varias circunscritas a contextos y estructuras socio-mercantiles de explotación, violencia y exterminio al planeta y los seres que allí habitamos. De forma no planificada se toma un espacio importante la maternidad y acompañar el cómo conoce y crece una criatura homo-sapiens, animal biológico y cultural que se autoeduca y que lo educa el medio que compartimos hace cinco transformadores años. La mochila, mi mochila, tiene un cargamento de experiencias, herramientas y afectos que quiero reconocer y admitir que se interseccionan y se enredan constantemente, haciéndome una artista, mediadora y devenir investigadora muy rizomática. Desde aquí hablo y desde aquí me sitúo.

<sup>4</sup> Acuña esta conceptualización como un término usado anteriormente por mi persona ya que actualmente concibo que todo contexto es posibilitador del aprendizaje.

## - LOS AFECTOS DE MI EXPERIENCIA PREVIA EN EDUCACIÓN FORMAL

¿Por qué insisto en trabajar dentro del contexto del sistema escolarizado donde habito permanentes tensiones? En la escuela formal y pública se despliega de modo simbólico y fáctico “el mundo del trabajo, el mercado inmobiliario, la lógica de guetos, la inmigración, la pobreza y la miseria, de la que los grupos dominantes se aíslan en barrios [y colegios] propios” (Fernández, 2020. P. 101). En el despliegue del neoliberalismo, “la educación entró de pleno en el radio de acción de la economía del mercado” (Fernández, 2020. P. 101), por lo que se explica que mi tensión con el sistema de la escuela formal entonces es mi tensión con la estructura social neoliberal, que en Chile entró de lleno con la Constitución de 1980 redactada a puerta cerrada en plena dictadura militar y vigente hasta hoy.

Me resisto a los instructivos deslocalizados del ministerio, la docencia mecánica y dócil, el simulacro de las planificaciones y la persecución evaluadora, el currículum estandarizado, la sobredosis de contenidos y la bulimia del aprendizaje (Acaso, 2017), la cantidad de estudiantes por aula, la carencia del arte, del ocio, de espacios dedicados a la subjetividad y al autoconocimiento como autogestión de nuestra salud, la falta de puentes vinculados al entorno barrio, ciudad, naturaleza, la infraestructura del cemento, los patios heteronormativos, la descontextualización de las culturas que habitan la escuela, la carencia comunicativa con las familias, la alimentación, el horario y la precariedad indigna de muchas escuelas públicas de Chile y América Latina. Sí, es una lista desagradable de leer pero no por eso menos cierta. Gracias a la teoría, hoy habito una tensión menos antagónica y cuido el pequeño campo de acción donde podemos tener algo de agencia. Cultivo el campo fértil de la pedagogía, cuya performatividad permite que se manifieste la resistencia a la norma y la gestación de otras políticas y estéticas que usan la ética como una capacidad creativa para la acción (Padró, 2011).

Hoy día, en la era de la hiper información, es común llenarse de discursos que no se ven expresados en lo experiencial, como también hay muchas experiencias que quedan invisibles por la falta de relatos. Yo vengo de ese segundo grupo y por ello me interesa recorrer brevemente los siete años que trabajé en una escuela-instituto público en Arica<sup>5</sup>, en el norte de Chile.

El Liceo Artístico de Arica Juan Noé Crevani tiene un sello artístico con especialización temprana<sup>6</sup>. La forma de entender el arte, y en mi labor puntual del teatro, estuvo siempre en tensión con los imaginarios de las bellas artes y los grandes textos

<sup>5</sup> Arica es un territorio costero y de valles que suben hasta a 4,500 metros de altura en Los Andes, está marcada por su multiculturalidad con fuerte presencia de pueblos originarios y por su carácter fronterizo de intercambio y militarización.

<sup>6</sup> Los estudiantes eligen y audicionan para la asignatura-taller de su interés, dedicando 6 a 9 horas semanales dentro del currículum lectivo, evaluado y reconocido por el ministerio de educación.

dramáticos abordados desde la técnica del actor. Con absoluta libertad de enseñanza ya que el currículum de teatro es, a nuestro favor, algo que no está delimitado sino apenas sugerido, fui abriendo una grieta en la escuela. En la asignatura de teatro se ponía el cuerpo como eje transversal a procesos performativos interdisciplinarios bajo procedimientos de creación artística contemporánea.

Fue en este contexto donde, sin saberlo, empecé a operar bajo ontoepistemologías *pre-artográficas*<sup>7</sup>. Nunca había escuchado el término hasta que cursé el seminario Investigación Basada en las Artes en el máster. Muchas veces me hice la pregunta ¿cómo doy cuenta de lo que aquí sucede? ¿cómo compruebo de que aquí se están generando procesos de *cono-ser*<sup>8</sup> a través de experiencias encarnadas que se desplazan del conocimiento a la consciencia (Springgay et al. 2008), del conocer al ser, y del ser a una forma de estar en el mundo? Esta pregunta me trae al máster y también atraviesa esta investigación.

Los procesos donde mi rol de artista y educadora que llegaba al aula a escuchar qué temas eran de interés de cada grupo y llevar a cabo procesos frente a una temática, principalmente desde el cuerpo escénico-performativo, fueron varios y diversos<sup>9</sup>. El valor de estos procesos era hacernos preguntas juntos y permitir que la práctica artística fuera respondiendo. Había mucho diálogo pero también temía a que se me acusara de doctrinaria o demagógica ya que el entorno era sumamente sensible frente a algunas acciones. Recuerdo que para el 8M del año 2017 hicimos un ejercicio con las estudiantes de secundaria que consistía en escribir frases que les habían dicho o que ellas mismas se habían dicho meramente por ser mujeres. Escribieron las frases en unos carteles de media hoja y los colgamos en un cordón junto a ropa interior de mujer. Ellas decidieron colgar la instalación en la reja de la entrada del Liceo. La obra duró 20 minutos colgada y luego escuché a docentes comentando que el arte no era para eso. Al año siguiente que se produjo un destape masivo de la cuarta ola del feminismo, desde el claustro de profesores se nos invitaba a realizar acciones pedagógicas y artísticas enfocadas en la violencia de género hacia la mujer.

En los procesos y resultados artísticos que hicimos con los estudiantes<sup>10</sup> hay un posicionamiento pedagógico que no logra desvincularse de la cuestión social. Todo lo que co-creábamos se relacionaba de forma directa o indirecta con el propio contexto de quienes estábamos creando. Nos invitaba no sólo a investigar los temas sino a tomar postura crítica que no se anticipaba a la realización artística sino que iba en un movimiento de ida y vuelta. Mi marco ontológico en la pedagogía tenía presente a

<sup>7</sup> *Pre-artográfico* es una conjunción inventada por la autora para establecer una fase preliminar e incompleta de lo que se podría clasificar como artografía.

<sup>8</sup> Este neologismo apunta a que nuestra percepción, comprensión y acción están arraigadas a la experiencia corporal, por tanto conozco a medida que soy y soy a medida que conozco, es una relación que se constituye con la otra de modo inseparable.

<sup>9</sup> Para ver registros visuales revisar <https://www.facebook.com/masteatroenlasescuelas>

<sup>10</sup> En el anexo 1 de este trabajo se adjunta un listado de los procesos y resultados de arte y educación en el Liceo donde se evidencian las temáticas cubiertas.

Paulo Freire desde el no perpetuar pedagogías bancarias, y sin conocerlos, emergía *lo pedagógico como político* (Giroux, 1990) y *lo personal es pedagógico* (flores, 2015<sup>11</sup>).

Más allá de la exploración y producción artística, estaban sucediendo otros movimientos que podíamos ver e incluso conversar pero cuyos afectos profundos en los giros de cómo nos íbamos vinculando con nosotros mismos, con nuestros procesos de *cono-ser* el mundo, se me diluía de mis manos, de mis registros y de mi agencialidad. Correspondían a un *tercer espacio* (Ellsworth, 2005) que no me pertenecía y que escapaba de mi autoría pedagógica.

Fui observando sin herramientas de investigación. Empecé a ver cómo la exploración, el pensamiento, la manufactura, la composición, los resonantes usados como signos, símbolos o metáfora, los dispositivos desde dónde narrar, la confianza en la acción y, sobre todo, la activación y vinculación con las temáticas desde aproximaciones corporales y performativas, permitían no sólo un proceso artístico contemporáneo sino una brotación de desplazamientos en las personas y los grupos que compartían estas instancias dentro del contexto de educación formal. La 'sala de teatro' se fue transformando en un 'templo' (según palabras de un estudiante de 8vo básico<sup>12</sup>) del poder estar y del poder ser en una institución que suele determinar los cuerpos bajo lógicas de control y heteronormatividad.

En el Liceo Artístico de Arica fui aprendiendo a alterar mis prácticas, performando un rol movedido y cambiante en cuanto a mis propios privilegios y vulnerabilidades como docente y artista. Recuerdo a la coordinadora del área artística que nos ponía en categorías distintas a los profesores y a los artistas educadores, siendo este segundo grupo un poco menos en su escala de profesionales. Hoy voy entendiendo la libertad que me otorgaba el mantenerme "en el límite de la multitud, pero perteneciendo a ella" (Deleuze y Guattari en Padró, 2011 p. 66). Hoy, desde la posibilidad de estudiar en torno a las prácticas artísticas que permean las prácticas educativas puedo narrar este posicionamiento que antes estaba lleno de emociones pero cuyas experiencias hoy componen los afectos que se me han quedado pegados en el cuerpo y cuyas fuerzas vuelven a encenderse lejos de Arica pero cerca, de nuevo, a una escuela.

## **- MI ÉTICA, POLÍTICA Y ESTÉTICA EN LA MEDIACIÓN ARTÍSTICA-PEDAGÓGICA**

El llegar a un grupo desconocido de personas a mediar movimientos que se escapan de mis registros me pone en un lugar de no control sobre lo que sucede pero, al mismo tiempo, intentando organizar lo que allí ocurre. Ocurre un dinamismo enorme en los espacios que me propongo mediar porque mi manera de abordar el primer y los

<sup>11</sup> La autora val flores escribe su nombre con letras minúsculas

<sup>12</sup> Equivalente a 2do de la ESO

siguientes encuentros es desde la actividad, acción, exposición, conexión y expresión de los cuerpos. Manejo una pauta extensa de juegos y ejercicios (físicos, simbólicos, sensoriales, lúdicos, verbales, representacionales, espontáneos) basados en el cuerpo y llego con una planificación que me sirve de hoja de ruta según los objetivos de cada contexto, pero que siempre se transforma. Planificar para improvisar. Planificar para contenerme a mí misma en este rol vulnerable de mediadora que propone la acción para los otros cuerpos desde mi propio cuerpo; e improvisar con el privilegio que se le asume al rol que concentra el poder en la voz que da direcciones, guías, pautas de acción. Necesito ir muy abierta a la escucha y despojada de mis propósitos. La rigidez sólo me ha dejado una sensación de intranquilidad y no asertividad después de una sesión donde no he podido incluir algo que estaba evidente y que mi objetivo pedagógico o artístico no me permitió ver. Escuchar me permite ir improvisando composiciones colectivas con lo que va ocurriendo entre todas. A veces con mucho flujo, ritmo y hallazgos múltiples, otras veces interrumpido, entrecortado y de dudosa direccionalidad.

Esta forma de afrontar los grupos tiene un asidero y una confianza en la ética que construyo y (de/re)construyo a diario con mis acciones y mi verbo en la mediación, verbo que muta constantemente. Como yo mediaba los cuerpos el año 2012 venía cargado de una herencia teatral en que proyecté en el rol de la profesora una voz de directora teatral, con un mando autoritario y exigente que se canalizaba a través de la energía histriónica del cuerpo y el volumen de la voz. Ahora continúo acudiendo a estas herramientas en ocasiones pero no las encarno, sino las performo como estrategias de comunicación ante un grupo de niños o adolescentes cuya atención se captura no sólo desde la palabra. Lo jocoso, lo íntimo, el amplio registro emocional en la mediación pedagógica generan un ritmo dramático que sostiene la atención, la acción y abre espacios a la vulnerabilidad. La ética que voy puliendo acorde a lo que creo de la vida y creo con la vida, me sirve de brújula creativa para la acción. Y la teoría, por su lado, ha ido nutriendo y desafiando a mi ética que se desenvuelve desde lo político. En este sentido, “mi punto de vista teórico es pragmático” (Ellsworth, 2005) pues la teoría se me hace útil para develar y trasladar mi praxis en la mediación artística-pedagógica, como movimiento que agrieta estructuras que queremos y performamos para que sean obsoletas.

# PROCESAMIENTO SEGUNDO,

## conceptualizar para cono-ser.

### - PODER (SER) CUERPO EN LA ESCUELA FORMAL

El cuerpo en sí mismo, y por consiguiente el cuerpo en la educación, tiene tantas direcciones, capas, factores y fuerzas que lo atraviesan que en mi devenir investigadora entré en un enredo y un desborde conceptual. Mis preguntas aún son muchas y se rozan unas a otras: ¿Qué lugar ocupa el cuerpo en los procesos de aprendizaje? ¿Cómo aparece y cómo se releva el cuerpo en el contexto de escuela formal? ¿De qué es capaz un cuerpo en la escuela? ¿Qué se abre, qué se desborda, qué posibilita cuando el cuerpo es considerado en la escuela formal? Ante tamañas preguntas, tomé tres autores que transitan por las ideas de la biopolítica del cuerpo y de la institución educacional como dispositivo de control del filósofo Michel Foucault. A través de Jennifer Gore (1996), Jordi Planella (2006) y Silvia Federici (2022), en conjunto con otras lecturas y autores, sitúo un marco con el cual he dialogado en esta investigación.

Para poder ubicar y orientar al cuerpo en la educación formal, me baso en la idea foucaultiana de que el poder y el saber están en directa y mutua relación constituyéndose el uno al otro. La verdad *a priori* (Maturana, 2020) como régimen de verdad, y por tanto, régimen de poder, gobierna y se expresa por medio del cuerpo. Este, a su vez, practica o rechaza *tecnologías del yo* que no han sido creadas de forma singular por el/la individuo, sino que responden a las gobernanzas de la “sociedad disciplinaria moderna” que propone, sugiere e impone pautas culturales según cada grupo social, contexto y territorio (Foucault 1991, 1995, 2000; Gore, 1996). La escuela, a través del discurso y la acción adulta, es 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 y por eso se hace necesario revisarlo.

El postestructuralismo es uno de los discursos académicos postmodernistas que presta atención al lenguaje, el poder, el deseo y la representación como categorías discursivas, y comprende que “en la actualidad, el cuerpo se encuentra en el centro del discurso político, disciplinario y científico” (Federici, 2022; p. 17). Actualmente, el tratamiento oscila entre teorías científicas que lo abordan desde absolutismos genéticos y anatómicos. Y por otro lado, teorías feministas trans post-estructuralistas que trascienden el condicionamiento biologicista y asumen el cuerpo desde su performatividad sociopolítica, con un inminente diálogo con las existencias

post-humanas, cuerpos cibernéticos, tecnologizados y virtuales (Haraway 1995; Braidotti 2015).

El cuerpo en el sistema económico capitalista actual es aún territorio de conquistas y de resistencias (Federici, 2022). Es un dispositivo de una fuerza orgánica vital y misteriosa que puede volverse dócil o monstruo (Foucault, 1991; Planella 2006; Preciado 2020), o seguramente deambula entremedio de estos según su contexto. Sus afectaciones, internas como externas, guían la autoconcepción, la performatividad, el comportamiento e incluso “el plano abyecto también disrumpe el orden del subjetivo y objetivo, al incluir en la corporeidad la zona gris de lo indecible de ambos – adentro y afuera” (Rogowska-Stangert, 2017, p. 62).

Somos un cuerpo, un sistema orgánico-cultural<sup>13</sup> de entramados complejos que borra los límites entre la autopoiesis del organismo-máquina cuerpo (Maturana & Varela, 1998), la maquinaria cultural globalizada y las relaciones y constelaciones de organismos y factores ambientales que atraviesan nuestra corporeidad (Grosz, 1987, 1994; Rogowska, 2017). Ya sea ingresando a nuestros sistemas o afectándolo desde la contigüidad de la piel con el entorno, la percepción por medio de los sentidos y la relación de su configuración emocional-racional abstracta (Maturana, 2020) con, desde y hacia el mundo.

Hoy los estudios sociales se enfrentan a un campo transdisciplinario cuando queremos hablar de las fuerzas humanas y más que humanas que afectan nuestras corpo-realidades (Carrasco-Segovia & Hernández-Hernández, 2020). Desde teorías críticas posmodernas se ha desplazado la idea de individuo que fundó el estructuralismo y gira hacia una comprensión del yo en relación a un otro. Maurice Merleau-Ponty (1968), Jean Luc Nancy (2000) y Bruno Latour (2008), por nombrar algunos, 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 el conocimiento.

Frente a este panorama, surgen interrogantes complejas que interpelan al cuerpo en la escuela formal contemporánea donde gran parte de la población occidental pasa valiosos y fundamentales años de nuestro desarrollo y crecimiento físico, social, psicológico y espiritual. El discurso<sup>14</sup> 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 (Portes obertes a l'escola pública, 2021).

<sup>13</sup> El guion entre ambas palabras alude a una relación intrínseca y no a una oposición binaria.

<sup>14</sup> Discurso “como la descripción de una función”. (Gore, 1996. P.20)



Frente a esta declaración de principios institucionales existe una dislocación entre lo que se dice y lo que se hace. Seguimos frente a un dispositivo que en sus prácticas cotidianas del aula, del patio, de las relaciones entre estudiante y profesores, alberga sistemas ensamblados que silencian, educan, norman y niegan el cuerpo y sus múltiples formas de existencia (flores, 2020; Fernández, 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 cambios lentos?

Como señala Silvia Fedirici “la ausencia de una posición desde la cual identificar las fuerzas sociales que afectan a nuestros cuerpos” (2022, p.17) tiene a las escuelas actuales perpetuando, con mayor o menor intensidad, herencias patriarcales de un paradigma político que se establece en épocas de industrialización, y que con sutilezas siguen vigentes en las formas de educar los cuerpos en el contexto escolar. Deborah Britzman en ‘La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas’ 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, comunmente 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<sup>15</sup> que porta cada una de las humanidades que conviven en la escuela.

En la escuela, ¿Se ofrecen espacios y tiempos que atiendan el cuerpo desde lo personal y desde lo colectivo dentro del proyecto educativo? ¿Hay promoción educativa para la autopercepción, autoconocimiento, expresión y autocuidado de nuestros cuerpos? ¿Se trata la diferencia desde el cuerpo como posible método que derribe el odio a la diferencia, sobre todo en Barcelona donde las escuelas públicas tienen una realidad mayoritariamente multicultural? Si se habla de autonomía en las actuales tendencias educativas, ¿cuánto tiempo invierte el currículo escolar en la plena y diversa existencia de los cuerpos que habitan las escuelas para que la autonomía sea una vivencia y no una habilidad enseñada para unas aulas sí pero para otras no?

Estos temas no aparecen en las propuestas pedagógicas ni en las políticas educativas recientes (Fernández, 2020), y esta omisión es una oportunidad y un riesgo que pocos

---

<sup>15</sup> Estas metonimias son arbitrarias de parte de la autora para ejemplificar el enredo multifactorial que es un cuerpo y reconoce que hay autores que han tratado estos conceptos de forma aislada y contundente tales como Butler, 2002; Halberstam, 2005; Ahmed, 2000; Ahmed y Stacey, 2001; Bhabha, 1994; Hooks, 1994; Sandoval, 2000; Spivak, 1993; Goffman, 1959, Turner, 2003; Braidotti, 2005; Conboy, Medina y Stanbury 1997; Springgay, 2008; Weiss y Harber, 1999; Doyle, 2001; Grosz, 1994; Gómez-Peña, 2005, Haraway, 1991, entre otros.

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.

## - LAS PEDAGOGÍAS PERFORMATIVAS EN JUEGO

¿Son las pedagogías performativas, que ponen al cuerpo en el centro de su praxis, una grieta metodológica que mejora la experiencia de aprendizaje? ¿Qué diferencias hay entre las experiencias de aprendizaje y las experiencias de vida cuando nos centramos en la experiencia del ser cuerpo? ¿Abordar el cuerpo en la escuela formal es abordar la diferencia, la subjetividad, la convivencia? ¿Incluir el cuerpo desde la mediación pedagógica y artística implica un giro educativo hacia lo social? ¿hacia lo posthumano?

Las preguntas me llevan a marcos ontoepistemológicos de lo performativo en la pedagogía, el arte performance como medio para cono-ser, las pedagogías performativas que abordan el cuerpo somático desde una perspectiva de nuevos materialismos, y el juego como estrategia relacional de una pedagogía performativa.

El concepto de performatividad es extensa en muchos campos del conocimiento. La performatividad en la pedagogía, me convoca, y se basa en que enseñar en un acontecimiento performativo por ser una práctica corpórea-discursiva irrepetible que “no deja ningún rastro visible o pronunciable” (Phelan, 1993, p. 162 en Ellsworth, 2005). Esta idea otorga a la pedagogía un grado de libertad y direccionalidad (Ellsworth, 2005) frente a la posibilidad de una “manipulación paradójica” que ubica a los estudiantes en una posición de asimilar, acomodar y adoptar responsabilidad frente al significado y conocimiento que la profesora pone a disposición para (de/re)construirlo colectivamente. Quien enseña performa significados que requieren de un proceso similar a lo que Piaget llamaría asimilación<sup>16</sup>, es decir, invita al estudiante a acercarse a lo significativo desde su experiencia y saberes previos, para situar la información en algún registro de sentido propio. Esto implica que los significantes que presenta el o la educadora debieran estar en directa relación a su contexto y momento, asumiendo una responsabilidad ética por parte del docente (Ellsworth, 2005). Para que luego ocurra lo que Piaget llama acomodación<sup>17</sup>, cuando esta nueva información genera otra estructura del cono-ser, la performatividad del docente debe distribuirse en el grupo clase permitiendo que la experiencia encarnada de la acción<sup>18</sup> predisponga al cuerpo a una comprensión, o como diría Piaget, a una adaptación.

<sup>16</sup> La autora utiliza este modelo piagetiano no como régimen de verdad del proceso cognitivo del aprendizaje sino como fenómeno procesual que sirve para ejemplificar el punto.

<sup>17</sup> La asimilación y la acomodación son procesos psicológicos y fisiológicos complementarios que operan en el sistema de adaptación. En este caso, el adaptarse a un nuevo conocimiento.

<sup>18</sup> Acción entendida como verbo ejecutado con el movimiento del cuerpo incluyendo prácticas discursivas como son el escribir, leer, apuntar, diagramar, hablar y otras.

Esto difiere de la enseñanza como acto de representación reproductiva que intenta representar y depositar el *mundo real* o la *verdad universal* en otra persona<sup>19</sup>, esperando que este otro -comúnmente representado en un estudiante-, luego demuestre “el aprendizaje” de este conocimiento del modo más mimético posible a como le fue mostrado. Esta operación de la enseñanza-aprendizaje tiende a estar destinada al fracaso (Phelan, 1993 en Ellsworth, 2005) porque la asimilación, acomodación y adaptación, o como queramos llamarle al acto de cono-ser, pasa por la experiencia subjetiva (consciente e inconsciente) de cada persona, facilitando u obstaculizando la comprensión.

Una pedagogía performativa 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 Vidiella: “¿no-body is here? (2010. P. 176)

El cuerpo desde el paradigma cartesiano, a partir del cual se fundan la filosofía y la ciencia moderna (Vidiella, 2010), pone al cuerpo “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). El cuerpo entonces se visualiza como un otro perfectible que necesita ser mejorado por medio de la voluntad, el esfuerzo y el dominio de la razón. Diana Taylor lo señala así, “el cuerpo humano se ha convertido en un proyecto por realizarse, un desempeño más, dentro de un sistema de representaciones” (2015). Esto relega al mundo de las emociones y el plano personal, íntimo y subjetivo del cuerpo en una categoría inferior que tiende a proyectarse en roles que históricamente no han sido dominantes como son las mujeres, lxs homosexuales, los niños, los abuelos, los enfermos, los dementes, etc.

La potencia de incorporar el cuerpo, como experiencia corpor(e)al de relación con el mundo (Grosz, 1994) en la escuela, apunta justamente a desestabilizar la participación en este orden donde “nuestros cuerpos son parte de esos mismos sistemas de representaciones” (Taylor, 2015). La performance abre una posibilidad, ya que la

“complejidad del término y la imposibilidad de una definición estable me parecen atributos positivos. Performance acarrea la posibilidad de desafío, incluso auto-desafío. Como término que connota simultáneamente un proceso, una práctica y una episteme, un modo de transmisión, una realización y un medio de intervenir en el mundo” (Taylor, 2015. P.55).

---

<sup>19</sup> A este proceso alude Paulo Freire cuando habla de *educación bancaria*.

La acción que habilita encuentros encarnados (Ahmed y Stacey, 2001; Anzaldúa, 2004 en Vidiella, 2010), 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, 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. P31). El cómo se enfoca el ejercicio performático en la educación depende de los contextos, de las edades, de los contenidos, 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 como de producción de conocimiento.

¿Cómo relevar la experiencia del cuerpo en un espacio donde la acción aún está delimitada a lo funcional, lo eficaz y lo lógico, como es la escuela?. La somática como horizonte teórico, nos acerca a un

“estudio del cuerpo percibido desde su interioridad, es decir, desde la experiencia del soma (...) para designar al ‘cuerpo viviente’ (...) concibe al sujeto como una unidad mente-cuerpo en una interacción constante con su entorno, donde el movimiento, las sensaciones, los pensamientos y emociones [que] están estrechamente vinculados” (Cannobbio et al, 2022. P. 23).

El campo de estudio de la somática ha estado influenciado por estudios y concepciones teóricas que se mueven entre la neurociencia, la fenomenología, la teoría de la percepción, la kinesiología, las ciencias cognitivas, la anatomía contemporánea, técnicas de la danza contemporánea, entre otras<sup>20</sup>. Lo que me parece relevante es la intertextualidad que establece con una noción del cuerpo desde perspectivas de los nuevos materialismos que plantean autoras como Monika Rogowska-Stangret, Elizabeth Grozs, Stacey Alamo, Sarah Ahmed, Rosi Braidotti, Nancy Tuana y Stephany Springgay cuando sitúa las epistemologías del tacto como modo de conocimiento (Vidiella, 2010).

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

<sup>20</sup> Algunos autores son: Feldenkrais, 2010; Maerleau-Ponty, 1945; Gibson, 1969, Foster, 2011; Farnell, 2012, Varela, Thompson y Rosh, 1992; Lakoff y Johnson, 1999.

ser-somos. “No existe una forma particular y única de acceder al cuerpo experimentado, sino una multiplicidad de maneras de abordar dicha exploración, poniendo en relieve la subjetividad de cada cuerpo y su propia movilidad particular” (Cannobio et al, 2022. P.25). Traer al aula esas capas del ser cuerpo es traer a la escuela aquellos pliegues que suelen quedar ocultos en lo imperceptible de lo íntimo-personal-biográfico que no asume la escuela pero que se manifiesta de igual modo en todas las formas de vinculación, socialización y aprendizaje en la escuela.

El Juego Corporeizado combina una estrategia performática cuya pregunta central es dirigida a los cuerpos que juegan. Se conforma bajo la idea de que “el juego está en la persona y no en la actividad. De esta manera si los juegos son actividades, es decir, acción, el juego es la actitud que los convierte en juegos” (Marin, 2018. p.36). Y si situamos el juego en la persona, por tanto en el cuerpo, ofrecemos *una-otra* entrada a las relaciones que podrían establecerse. Al usar *una-otra*, estoy abriendo paso a *una* posibilidad dentro de miles y a *otra* desviación a la normatividad que invaden nuestras formas de relacionarnos. Desviación en el sentido de que nuestra cultura androcéntrica establece las identidades y las relaciones desde el logos, que nos lleva a presentarnos, performarnos y relacionarnos a partir de la subjetividad construida desde la palabra-lógica-racional-del deber ser. Cuando las relaciones tienen un punto de inicio corporeizado y lúdico, aparecen otras capas y alternativas de mutua (re/de)construcción de subjetividades.

Otro elemento a considerar es que la propuesta, en esta ocasión, se dirige a niños y niñas. 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 del cono-ser, es larga<sup>21</sup>. Todos coinciden en que el juego es una acción orgánica, prioritaria y necesaria en la vida de un niño o niña. En cambio, la palabra usa un lugar secundario en las formas de establecer sus relaciones. 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.

Por otro lado, la Pedagogía Teatral ha puesto en el juego dramático un enfoque riquísimo que traspasa un resultado escénico y se establece como espacio que dinamiza lo social y la relación que establecemos con el entorno (García-Huidobro, 1996; Boal 2001). El juego habilita la

“capacidad de transformación en hombre, mujer, pájaro, bruja, zapato o lo que sea. Lo mejor del ser humano es que puede asumir, como los camaleones, las infinitas posibilidades del ser y transformarse en todos y en todo y sin siquiera abandonar su

---

<sup>21</sup> En el Anexo 2 de este trabajo se puede encontrar una genealogía preliminar de autores que han abordado el juego en la infancia.

propia esencia porque lo esencial de un ser humano es que lleva en sí la posibilidad de transformarse en todos los demás” (Rodríguez, J. en Taylor, 2015. P.58).

En esta ocasión no viene al caso hacer una genealogía en torno al juego teatral pero varias de las dinámicas de juego que se han sistematizado desde el entrenamiento del actor, se han traspasado al aula demostrando la riqueza que otorgan estas prácticas al desarrollo personal y social de niños, niñas, adolescente y adultos.

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 resignificarla la escuela en términos de experiencia de aprendizaje.

#### - **ARTOGRAFÍA , INDAGACIÓN VIVIENTE**

Para comenzar a situar la a/r/t/ografía como concepto vibracional que permite que según su uso sucedan otras desviaciones (Deleuze y Guattari, 1993), primero quisiera remitirnos a la Investigación Basada en las Artes (IBA) como metodología que ubica al arte como registro y expresión del mundo, por tanto lenguaje enunciador y contenedor de los conocimientos que la humanidad genera.

Me parece oportuno posicionar mi mirada con la práctica artística contemporánea (siempre cambiante). Como la científica, requiere de la acción de un ser humano para concebirse como tal. Si vemos unas huellas simétricas de un animal en el lodo, no estamos hablando de arte. Fotografíarlo, narrarlo, intervenir con el cuerpo, dibujarlo, reordenar los elementos sí podrían ser prácticas artísticas. El diálogo, la experimentación, la representación, la sublimación, la alteración y varios otras acciones que pueden haber aquí, con aquello que es el mundo define una práctica artística. Es una forma de relacionarnos y de hacer el mundo (Atkinson, 2018), independiente de quién vea, conozca o reconozca el resultado de ese evento. Por lo tanto el arte no responde ni tiene porqué responder a los cánones de las Bellas Artes; como a la profesionalización del arte no le corresponde la autoría de lo que conforma una práctica artística o un resultado artístico. El arte como movimiento mediado por un humano con su entorno es un acontecer milenario y cuya relación nos permite ver cosas que quizás de otro modo no podríamos ver.

La concepción de lo artístico no busca representar el mundo, sino engrosa la impermanencia de nuestro paso por la vida. Como lo dispone Dennis Atkinson (2018), se trata de desplazar la idea de *representar el mundo a ser el mundo*, o a crear posibles mundos por medio del acto artístico sin necesidad de atribuirle al hecho una

respuesta fija, sino para que emerjan y sucedan mundos. Y en este sentido la obra en sí misma no es lo que tiene valor exclusivo sino lo que la obra es capaz de hacer. Se releva más el acontecimiento de la práctica, la interacción entre proceso, obra y agentes, más que la obra-objeto en sí misma (Calderón-García y Hernández-Hernández, 2019).

Esto coincide con la noción de un arte contemporáneo que ha borroneado las fronteras entre disciplinas y lenguajes, entre lo público y lo privado, lo personal y lo político, entre artistas y no artistas, incluyendo ya no sólo la mirada de un creador sino de múltiples y donde las máquinas y los agentes no humanos también están permitiendo elaborar interacciones que no están definidas unilateralmente por la humanidad. Este lugar del arte contemporáneo transparenta el enredo no lineal de su acontecer. Muchas obras de arte contemporáneo derivan en algo sin haberlo predeterminado, como una experimentación abierta que es completada con agentes que sobrepasan lo humano. Entonces, el arte es una práctica humana que es afectada directamente por todo sujeto, objeto y afecto que lo interceda. Y esto nos trae de vuelta a la IBA y con mayor razón a la artografía, ya que comparte ontoepistemologías y metodologías de lo que he descrito del proceso artístico contemporáneo.

Considerar el arte como acontecimiento de diversos estados del ser (personales y colectivos), lo cualifica como evento estudiable y teorizable, desde una diversidad de coyunturas onto y epistemológicas que se proponen con claridad en el artículo *“La investigación (educativa) basada en las artes. Genealogías, derivas y expansiones”* de Fernando Hernández y Judit Onsès. Aquí señalan que la surgencia del IBA no parte de un solo hecho sino de una trama indefinida de relaciones. Suponen que la IBA se conecta, en términos temporales como ideológicos, con el giro hacia el paradigma posmoderno donde las ideas postestructuralistas, feministas, de la teoría crítica, de la semiótica y la hermenéutica (Hernández y Onsès, 2020; Irwin y Springgay, 2008) cuestionan y expanden el quién, el cómo y el qué es investigación y por tanto sus posibles aportes al conocimiento.

El método científico como único relato capaz de generar dichas aportaciones, se adecuó y fue asumido en el campo de las ciencias sociales para mediados del siglo XX empezar a ponerse en crisis desde el giro narrativo. Este giro toma relevancia no con el fin de superar o vencer a este método ‘creador de verdades’, sino para desestabilizar su jerarquía dominante con el fin de que otras miradas y metodologías de investigación puedan tener cabida dentro de los estudios humanos. Y no sólo cabida como gesto de inclusión, sino que sirvan para pensar y responder a la complejidad multifactorial del comportamiento humano que no es llanamente lógico, racional y universal, sino que se enreda entre los dualismos que ha establecido el paradigma de la ciencia androcéntrica de lo natural y lo cultural, el hombre y la mujer, lo orgánico y lo sintético, lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo. Las realidades se expresan con

fuerzas afectivas plurales que no responden sólo a lógicas humanistas-positivistas-científicas-metodocéntricas-verificables, la existencia “es mucho más caótica, incierta, cambiante, vulnerable, contradictoria y en constante intra-acción (Barad, 2007) entre sus múltiples fuerzas humanas y no humanas que somos como red (Braidotti, 2015)” (Espinosa. y Onsès, 2020).

Cuando a comienzos del 2000, la IBA se posiciona como un medio para la investigación (Hernández y Onsès, 2020), comienza a integrar en sus rutas de indagación la heurística, las no-respuestas fijas e inamovibles, las conclusiones inconclusas, el co-hábitat de distintas o contrapuestas verdades, la pluralidad de visión y de metodologías en la investigación, y la diversidad de los actores y factores presentes en una investigación, que en reciprocidad de sus saberes permiten una experiencia que otorga múltiples perspectivas en el estado de las cosas (Barone y Eisner, 2012).

Estos movimientos vertebran la diversidad de prácticas que conforman la artografía. No obstante es fundamental señalar que la A/R/T/ografía descompone la sigla de ART (arte) para con sus iniciales desglosar una triada de roles de acción: (A)rtist, (R)esearcher, (T)eacher, que en su singularidad tienen una agencia pero cuyo interés de la artografía está en su trenzado, enredo y entrelazamiento. Otro elemento quizás esencial (hasta ahora) es la *grafía*, es decir la narrativa textual u otra como metodología de descripción, tratamiento, escritura o representación gráfica que enuncia y se sitúa en el yo o en una poética subjetiva, personal, incluso autobiográfica pero que a su vez describe desde la relacionalidad entre las partes que componen la narrativa.

La artografía complejiza a la IBA porque lo que el o la investigadora observa, hace, percibe y entiende también es sometido a un análisis de posicionamientos que se desplazan y están en devenir. Este lugar del investigador-sujeto que no simula ser objetivo, como sí sucede con el argumento científico, se adscribe a un planteamiento de la teoría feminista donde cada discurso de comprensión, de la forma de estar y ser en el mundo, está situado en un contexto único que hace de nuestra comprensión algo parcial y no universal (Haraway, 1988). Dicho conocimiento situado, desde el punto de vista del feminismo crítico, tiene tanto o más valor que los conocimientos aprendidos de discursos impuestos y dominantes androcéntricos que muchas veces no responden a mi contexto particular no estandarizable. Esta acepción determina la validación de la experiencia vivenciada, empírica y corporeizada como relato situado y parcial de un modo de estar en el mundo.

La artografía no establece métodos fijos ni replicables, sino que articula compromisos y lineamientos políticos como son el *self-study* (autoestudio o estudio del ser), las comunidades de aprendizaje, la investigación relacional (indagaciones relacionales, estéticas relacionales y aprendizajes relacionales), y la ética (Irwin y Springgay, 2008).



Otros componentes residen en el espacio intercorporeal (Irwin y Springgay, 2008) para plasmar la indagación relacional en algún tipo de superficie. Irwin y Springgay, nos hablan del concepto *rendering* como procesos de representación conceptual que permiten mirar, narrar y presentar las interconexiones relacionales que se establecen en los procesos de indagación; “renderings, como las prácticas conceptuales de la *a/r/tografía*” (ibid, 2008. xxxi). Habla de seis desvíos del *rendering* que no desarrollaré porque no alcanza el caso de estudio a integrarlas como líneas de acción y análisis. Estas son: contiguity (contigüidad), living inquiry (indagación viviente<sup>22</sup>), metaphor and metonymy (metáfora y metonimia), openings (aperturas), reverberations (reverberaciones) y excess (exceso). En síntesis, todos son conceptos para ser performados con, a través y en los entremedios de la teoría, las prácticas, y la creatividad que surgen de la indagación.

Es interesante extrapolar esta noción al contexto escolar de enseñanza y aprendizaje, donde “la única evidencia material que tenemos sobre qué es lo que hace un currículo o una pedagogía ‘educativa’ es la experiencia vivida” (Ellsworth, 2005., en Padró, 2011). Y esta afirmación con la que concuerdo en términos simbólicos y políticos me deja una pregunta contradictoria, ¿es la experiencia vivida una evidencia material?

Con esta interrogante vuelvo a la artografía y le pregunto: ¿eres una metodología que intenta parcelar, desglosar o desenredar el recorrido de una experiencia vivida para evidenciar su parte material? ¿Y con qué fin si te reconoces como un proceso de indagación mutable cuyos cambios son la actividad central de tu desarrollo? ¿Te reconoces o los humanos académicos te reconocen como un medio de registro analítico ante la incapacidad de que nada sea permanente?

Tras este interrogatorio que le he hecho a la artografía como método de indagación con una práctica creativa y una pedagogía performativa (Irwin, 2013) que se meta-piensa como gesto del exceso, con composiciones procesuales híbridas, heterogéneas, diversas, no conclusivas, no finitas, divergentes, ambiguas, amplias, subjetivas, rizomáticas, relacionales, dinámicas, fluidas y en constante movimiento reverberante, metafórico y metonímico (Irwin y Springgay, 2008); quisiera linkear todas estas calidades del movimiento con un arte y una pedagogía que deja de percibirse como una disciplina, sino como movimientos de un acontecimiento (Atkinson, 2012). Los conceptos que acabo de recorrer invitan a la expansión indeterminada, y sirven para observar que la diversidad metodológica en la investigación, la educación y la creación artística es no sólo permitido, sino un hecho. Investigar, educar y crear son tres verbos activos que tienen como horizonte transformar el conocer, el entender, el saber de algo.

<sup>22</sup> He traducido el *living inquiry* de Irwin y Springgay (2008) como *indagación viviente* y no como viva o vivida como lo hace Hernández y Onsés (2020), ya que esbozo unas diferencias sutiles entre lo *vivo* (live inquiry) que tiene vida, lo *vivido* (lived inquiry) que se ancla en una experiencia del yo y lo *viviente que vive*. Pienso que la indagación *a/r/tográfica* no tiene vida propia, que no está limitada a lo vivido por un yo, sino que es un proceso que (con)vive con uno/variados, y eso la hace viviente pues traspasa nociones lineales de tiempo y espacio, por eso es siempre replanteable, no finita, ni extingible frente a la complejidad de las preguntas que se hace. Es una indagación viviente en y con quienes investigan.

La artografía se pone a disposición para abrir y observar lo que sucede entremedio de los espacios y relaciones que nos suceden y seducen hacia lo que es la 'verdad' (Barone y Eisner, 2012) y cómo esta se desplaza con inmanencia.

# PROCESAMIENTO TERCERO,

## indagación situada de una

### pre-artografía.

#### - UTOPIÁS QUE CONVERGEN, UN CONTEXTO DONDE INDAGAR EL CUERPO

Cuando elijo prácticas en el máster, me intereso por Experimentem l'amb Art, entidad con más de 25 años experimentando cruces y diluyendo fronteras entre las prácticas artísticas y las prácticas educativas en Cataluña. Gracias a esta práctica estoy vinculada a una escuela desde inicios del 2022 performeando distintos roles: estudiante-practicante, mediadora, artista, investigadora, trabajadora y voluntaria. Comencé desde una posición periférica como mujer extranjera que no habla catalán, observadora y practicante que viene del mundo del arte pero enmarcada en un estudio teórico. Durante un año compartí con docentes y equipo directivo en reuniones de trabajo semanales, hasta llegar a ocupar hoy, y para los fines de esta investigación, un aula con horario dentro de la jornada escolar destinado a una mediación directa con el tercero de primaria durante cerca de dos meses. Esto ha generado que yo tenga una perspectiva parcial, pero desde distintos ángulos, lo que me permite palpar informaciones multidireccionales y contradictorias que se vuelven rizomáticas a la hora de observar, pensar y narrarlas.

Quisiera presentar brevemente<sup>23</sup> el contexto que permite que la investigación ocurra del modo que ocurre, donde convergen visiones, objetivos y valores de tres entidades que colaboran en el proyecto. Esta contextualización es parte de una investigación basada en entrevistas realizadas el año 2022, informaciones de los sitios web, revisión de documentos, conversaciones informales y lo que yo misma voy observando y registrando en un diario de campo.

El espacio de intervención y donde se enfocan las acciones es en la escuela. No daré el nombre en esta investigación y la llamaremos la *escola*. Pla de Barris<sup>24</sup> es un programa extraordinario de la alcaldía de Ada Colau que financia el proyecto y que interviene en el barrio donde está emplazada la *escola*. En este caso, el programa se ejecuta desde su línea Caixa d'Eines (caja de herramientas), que es una variante cultural que tiene como objetivo la disminución de la desigualdad. Se basa en la idea

<sup>23</sup> En el anexo 3 del trabajo se encuentran las visiones y objetivos de cada entidad de modo más detallado.

<sup>24</sup> Los programas de Pla de Barris son de cuatro años y realizan acciones basándose en la vulnerabilidad, sostenibilidad ambiental y emergencia climática de los territorios, enfocándose en implementar mejoras en educación, salud, derechos sociales, equidad de género, acción comunitaria, vivienda, empleo, impulso económico y economía social, espacio público y accesibilidad, sostenibilidad ambiental y emergencia climática.

de que la cultura está totalmente ligada a la educación, que existen y operan como un binomio inseparable y de mutua complementación. Una de sus estrategias de intervención es introducir las prácticas artísticas en el currículo escolar como herramientas educativas desde un punto de vista del aprendizaje en y a través de las artes y, a su vez, articulando la educación formal e informal basándose en cuatro pilares: Transversalidad, Equidad, Co-diseño y Sostenibilidad. Según las necesidades del centro educativo, Caixa d'Eines trabaja con estudiantes, docentes y/o los equipos directivos.

Para este caso, Pla de Barris convoca a Experimentem l'amb ART (EART) como entidad mediadora que trabajará directamente con la comunidad educativa. El objetivo general de la sinergia de estas tres entidades es la mejora del Proyecto Educativo de Centro (PEC), donde la Dirección de la *escola* proyecta que las artes sean transversales en el centro educativo, teniendo en cuenta el entorno familiar y territorial. En esto se ha trabajado durante los años de desarrollo que lleva el proyecto (2021-2024).

El territorio de intervención es una escuela primaria ubicada en el distrito de Nou Barris en Barcelona. La integran 20 docentes y 205 estudiantes, con un 99,4% de estudiantes extranjeros de segunda generación nacidos aquí pero que, en palabras de la Directora, conservan las tradiciones y culturas de sus países. Proviene principalmente de Latinoamérica, Magreb, Pakistán y Europa del Este. Es un centro con alta complejidad, con matrícula viva, estudiantes que no entienden el idioma, familias que no tienen una red de apoyo, colegios con equipos rotativos que no tienen un claustro consolidado. Ayer y hoy, las familias tienen un perfil de vulnerabilidad muy alto, con trabajos precarios y pocos recursos. La escuela lleva un largo proceso de cambios acompañados de programas de mejora educativa<sup>25</sup>.

Experimentem l'amb ART (EART) acompaña el proceso actual pero no los anteriores, trabaja bajo la perspectiva de que las prácticas artístico-educativas fomentan el conocimiento como bien público, entendiendo que el arte sólo tiene sentido si es compartido y si ejerce un papel de transformación social y cultural. En términos procesuales de este caso, EART es representado en el territorio escuela por un mediador de la organización. La mediación comienza en Septiembre del 2021 y ocuparon cerca de un año en establecer vínculos y confianza, aunar imaginarios en torno al arte en la educación y cohesionar al grupo que conforma la Comisión Artística, acordando líneas de trabajo para materializar el giro metodológico en torno a las artes en la escuela. Esta tangibilización será principalmente, a través del co-diseño de cuatro nuevos ambientes de aprendizaje para el ciclo medio, 3ero y 4to de primaria,

---

<sup>25</sup> Para información más detallada respecto al proceso que ha llevado la escola en los último años referirse al Anexo 3 del trabajo.

considerando que proyectos anteriores dejaron funcionando cuatro ambientes de aprendizaje para el ciclo infantil y el ciclo inicial (1ro y 2do).

Durante el período académico 2022-2023, la Comisión Artística integrada por cuatro profesoras, la Directora, el mediador de EART y quien escribe, co-diseñamos el Ambiente Artístico, cuyas metodologías pedagógicas enmarcan pautas para los tres otros ambientes, los cuales están siendo co-diseñados por docentes del ciclo medio. Estos otros ambientes son el Científico-Tecnológico, Literario y Ludoteca. Actualmente, pertenezco a la comisión que diseña la Ludoteca, junto a la profesora de educación física y la educadora diferencial. Desde el momento en que me integro a la comisión, hice notas de campo en las que baso el siguiente relato.

La ludoteca generaba dudas de cómo abordarla y poco interés en el claustro, ante lo cual sugerí que diseñáramos una Ludoteca que trabaje desde el Juego con el Cuerpo, desbordando la idea convencional y tradicional de Ludoteca con juegos y juguetes objetuales. La propuesta tuvo acogida entre profesores y sobre todo por parte de EART. Resultó acorde para el giro educativo que proclama la *escola* y en coherencia con mis intereses para la educación, situando al cuerpo como un territorio a considerar en las pedagogías. Además, sirvió de punto de entrada para percibir y evidenciar concepciones en torno al cuerpo-estudiantil de parte del cuerpo-docente.

Fuimos desvelando que el cuerpo es un terreno poco y nada cubierto en la *escola*. Entre comillas apunto comentarios de las docentes como “el cuerpo realmente no es una prioridad”, sólo está en educación física para el nivel medio y “apenas una vez por semana”, y “en el nivel infantil tienen psicomotricidad pero eso se acaba para los mayores”. Mientras trabajábamos en el diseño de la Ludoteca surgían reflexiones de las profesoras en torno al cuerpo: hay un “bloqueo del cuerpo de los estudiantes de la *escola*”, son “cuerpos atrofiados en relación al espacio y al otro”, la educación como lugar que bloquea la movilidad del cuerpo con comentarios como “quédate quieto”, “ahí no pueden entrar”, “síntense”, “no te toques así, no te muevas así”. Pensar un espacio educativo centrado en la experiencia del cuerpo comenzó a resonar en las profesoras tras este diagnóstico que ellas mismas iban haciendo. Paralelamente, a medida que co-diseñábamos enfoques y metodologías, las profesoras empezaron a manifestar desconfianza en torno a la capacidad del alumnado ante las propuestas que estábamos elaborando. Si bien les parecía “súper fuera de la norma”, y que salían “super motivadas, inspiradas” después de las sesiones, aparecían comentarios en torno a los cursos que va dirigido el espacio, diciendo que es un “grupo tan apático”, “interés por nada”, “pasivo”, “sin chispa creativa”, “no se les ocurre nada”, “la clase es un desierto”, “no se puede hacer nada”. Estos comentarios ponían en duda la viabilidad de la propuesta que estábamos generando y chocaban con mi experiencia previa con infancias. “Es que tú no los conoces”, “tú hablas desde el ideal pero aquí no es así”, “esto no es como en otras escuelas”, a lo que siempre performé la credibilidad total a

sus relatos y situé la necesidad de conocer a los estudiantes, a lo que ellas estuvieron totalmente de acuerdo.

Ante la necesidad que veíamos todas, con EART levantamos la propuesta de entrar al aula, pero no como observadora sino bajo la excusa de probar dinámicas similares a las que estábamos diseñando para la Ludoteca. La Directora estuvo de acuerdo pero tuve que gestionar personalmente con las docentes que me cedieran algún espacio. Fueron la profesora de educación física y la tutora del tercero de primaria quienes me liberaron sus horas lectivas para que, con ellas siempre presentes en el aula, yo mediara mi proyecto de indagación. Me otorgaron libertad de enseñanza y de acción. Se me dio la posibilidad de situar mi autoría política, ética, estética y metodológica en la mediación artística-pedagógica que explico en la segunda parte de este *procedimiento tercero*.

#### - **PRE-ARTOGRAFÍA, DECISIONES METODOLÓGICAS**

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 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 a la creatividad en torno al Juego Corporeizado. 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).

La mediación artística-pedagógica devela escenas e infinidad de temas haciendo que la mediación se vuelva un acto investigativo en sí mismo. Esta intuición y operación metodológica me hace devenir en lo que he llamado una *pre-artografía*. No puedo ni quiero abordar la educación social (Fernández, 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 la pedagogía, entendido como acontecimiento sensible, rizomático, portador de enunciaciones y saberes, desafiante, sugerente y sensual. Barone y Eisner se refieren a esto diciendo que “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” (2012, p. 4). Me voy enfrentando a esta porosidad imprecisa de la indagación que intuyo y que hago desde la acción.

¿Cómo hacer aparecer el cuerpo en el contexto escuela? ¿Qué se abre? ¿Qué aparece? ¿Qué se desborda cuando el cuerpo aparece en la escuela formal? ¿Qué posibilita un espacio pedagógico enfocado en el juego corporeizado dentro del contexto de educación formal? Fueron las preguntas que fui desempolvando con la activación de la mediación.

Para intentar organizar este relato que se enfoca en lo que ha sucedido, tomo algunas decisiones. Primero, establezco tres líneas de acción y agencia desde un planteamiento pre-artográfico: Artist, Researcher y Teacher. Aclaro que en esta instancia no me posiciono en el lugar de teacher/profesora sino de mediadora porque no he venido a “enseñar” nada, sino a mediar un espacio relacional y experimental a través del cuerpo. Segundo, estos tres roles los reordeno a partir de los objetivos de investigación que fui desenredando. Esta relación entre rol y objetivo me ha permitido una tercera decisión que es la visualización de conceptos teóricos que emergen de dicha co-relación. Esta composición que entrelaza rol con objetivo de indagación y con concepto(s) del marco teórico de la misma, me llevan a la selección de ciertos momentos que se mezclan y conectan entre sí, volviéndose escenas significantes que me permiten pensar sobre lo ocurrido y que a su vez funcionan como evidencias de la indagación. Las escenas, trascienden el hecho mismo para narrar la situación en que acontece el evento, mostrando experiencias “que son singulares en cuanto representan un momento marcante que puede ser explorado para promover la reflexión crítica” (Ornelas 2016 en Riera-Retamero, et al., 2021. P. 178). Se trata de incidentes “críticos, adversos, cuasi accidentes o como errores” (Bowie, et al., 2003 en Riera-Retamero, et al., 2021. P.178). Son aquellos momentos que nos sacan de nuestra familiaridad para mirar desde lo deslocalizado, lo irregular o lo nuevo. Mafe Moscoso en su escrito “Sobre etnografías experimentales y sensoriales” habla de una mirada “centrada en el juego entre lo familiar y lo extraño, lo que se mira y no se puede ver, lo visible y lo extrañamente invisible” (2020. P.25). A este misterio apunta la idea de elegir ciertas escenas significantes.

La operación rizomática de enredar rol, objetivo, concepto y escena sirve como una especie de ensayo y muestra de procedimientos *pre-artográficos* que he ordenado en tres *microrizomas*. Cabe señalar que es una organización para observar, pensar y

narrar, ya que el acontecer mismo, los afectos que se desprenden de estos y el campo vibratorio que generan los conceptos, no responden a este orden limitante. En las mediaciones sucedieron tantas cosas que no hay herramienta que logre capturar, registrar y mostrar tantas ondulaciones. Intento elegir lo que más me permitió desplazarme en esta indagación.

### **MicroRizoma Indagación**

Rol: (R)esearcher.

Objetivo: Observar y expandir la concepción y agencia del cuerpo-estudiantil en la escuela.

Concepto: Poder (ser) cuerpo en la escuela formal

**Escena: (1) “Aparecer el Cuerpo en la Escuela”**

Aula del tercer grado de primaria. Es la primera vez que ingreso al aula, y es un encuentro no planificado. Fui a la escuela para acordar un espacio y tiempo de mediación y la tutora del tercero me dice que pase hoy mismo. Llego a la clase y muchos quieren saber quién soy. Empiezan a adivinar. Mencionan que hay demasiadas profesoras nuevas, comienzan a nombrar a todas las profesoras sustitutas, practicantes, etc. Ellos me sitúan como una de las tantas personas que pasa por el aula, se relaciona con ellos por un período corto y se va. Sí, soy de esas, pero ¿cómo me transformo en una de esas que intenta abrir algo que la escuela cierra para al menos, juntos, tallar una pequeña grieta?

Me llama la atención que la sala se distribuye en dos grupos de mesas, con cerca de 10 niños por rectángulo de mesas. Pero entre ambos grupos de mesas, atrás, centrados, van dos escritorios solitarios. En uno está Abrar y en el otro Osvaldo. Hacia el final del proceso le pregunto a la profesora el porqué de esta distribución, a lo que me explica que lamentablemente tiene que ver con poder vigilar a los más complicados y alejarlos del resto del grupo por protección, ya que los “bichitos” más problemáticos molestan, distraen y eso no es justo para los que sí quieren trabajar.

Me presento y uso mi histrionismo para atraer su atención, no es difícil, están sentados en escritorios, los cuerpos y sus movimientos están condicionados por unos muebles. La silla calma la alerta del cuerpo hacia una postura más en reposo y el escritorio restringe la movilidad del cuerpo en su totalidad ya que sólo brazos y cabeza quedan dispuestos para la acción. Estos cuerpos más quietos colaboran con el silencio.

Son 23 estudiantes, 6 niñas y 17 niños entre 8 y 9 años. Se encuentran diversas culturas y procedencias en el aula de las que me voy enterando a medida que se desarrollan las sesiones, Pakistán, India, Marruecos, Ecuador, Georgia, Cuba, Bolivia, Perú y varios de República Dominicana. Dos tercios aproximadamente han nacido en España. No identifico a catalanes, el más blanco es Andria que viene de Georgia. La



mayoría habla castellano, algunos parecen cómodos con el catalán y hay dos niños de Pakistán y uno de India que se les dificulta ambos idiomas “oficiales”. Todos visten ropa urbana de ciudad globalizada, ropa de la industria textil del fastfashion. Sólo Prabjot usa un turbante en su cabeza donde observo un accesorio tradicional y quizás religioso de India.

Hay un niño, “el famoso Osvaldo”, a quien mencionan mucho entre las docentes, me interrumpe mientras hablo y es el que más pregunta junto a otro, el Kenny. Piden mi atención y la de todo el curso, intento dársela y al mismo tiempo seguir mi relato del porqué estoy allí. Llegamos al punto de contarles que trabajaremos con algo que todos tienen, en ese mismo lugar y en ese mismo instante. Comenzaron a adivinar: ¿ropa? ¿zapatos? ¿cerebros? ¿hojas y lápices? ¡¿estuches?! Les dí pistas y costó llegar a que trabajaremos con el ¡cuerpo! Improvisé la primera actividad con el cuerpo: “¡Todos los que tienen un cuerpo que se pongan de pie!”, todos raudos se paran. ¡Todos los que tienen un cuerpo que se pongan de pie sobre la silla! Ruidosos y rápidos, en segundos arriba de sus sillas. ¡Todos los que tienen un cuerpo que se pongan debajo de su mesa! Veloces con una especie de entusiasmo y sorpresa, estaban todos debajo de su mesa, agachados y hechos bolita, sonrientes. Algunos aprovecharon la instancia para tomarse el espacio debajo de la mesa de los otros. La tutora corrige esto y ofrece cambiarnos de aula a una más despejada, acepto.

Les digo a todos que nos iremos a otra sala pero que la forma de traslado por el pasillo será como gatos silenciosos. La idea es incorporada sin resistencias. De inmediato estaban en los cuatro pies veinte gatos, excepto dos o tres estudiantes que decidieron irse caminando al aula, observadores. Yo caminé junto a ellos. Había gatos felices, gatos que chupaban, otros maullaban, algunos eran bebé gatos, varios rápidos e inquietos, algunos lentos y otros cariñosos, asumieron distintas personalidades de gatos. Varios aprovecharon de relacionarse corporalmente con el cuerpo de los otros, estableciendo contacto corporal entre ellos, más o menos brusco. A este desfile de gatos se sumaron profesores y estudiantes que se asomaron desde las puertas de las aulas a ver qué pasaba y ponían cara de asombro y curiosidad ante el caos que irradiaba placer. Una vez llegados a la sala había una sensación de alegría excitante. No costó que dejaran de ser gatos, de forma casi inmediata soltaron el rol y se preparaban para la próxima actividad. Algunos me sugirieron si la próxima vez podían trasladarse como serpientes o volar.

Esta escena que se descompone en varios momentos me hace pensar en dos tensiones: la escisión de la pertenencia del cuerpo como primer territorio propio y la organización de la normalidad en el cuerpo dentro del espacio escolar.

Cuando los estudiantes adivinan, casi por descarte, que “algo que tenemos todos aquí y ahora” es nuestro cuerpo, me hace pensar en la distancia que hemos generado con

nuestro único lugar de pertenencia mientras vivimos. Es emblemática la frase de Merleau-Ponty “no estoy delante de mi cuerpo, no estoy en mi cuerpo, sino que soy mi cuerpo” (1945. P.175) y me hace pensar que quizás enuncié mal la pregunta. Qué hubiese pasado si les digo “vamos a trabajar con lo que somos, ¿qué somos?”. ¿Habrían ellos derivado a primeras al cuerpo? La categoría cuerpo es un enigma que está en constante reconceptualización, interpelándonos en todo momento, empujando nuestros propios límites a identidades en flujo que hoy en día derriban binarismos que nuestros cuerpos sostienen frente a la norma y al ensamblaje social de cada contexto.

Que un estudiante primero haya dicho “el cerebro” antes que el cuerpo como tenencia, instala que la parte intelectual de los sujetos está ubicada en la más alta jerarquía en el campo del conocimiento, poniendo las mentes, o los cerebros, en el lugar de privilegio de toda pedagogía (Planella, 2006). Nos muestra la desatención que tenemos del cuerpo, dándolo por hecho, sin atender su corporalidad como territorio matérico de todo lo inmaterial que conlleva el proceso de ser. Siempre somos cuerpo, singular y plural, y ya no es posible perpetuar las fragmentaciones platónicas y cartesianas de lo que alguna vez entendimos como cuerpo-mente-alma.

La desterritorialización del cuerpo responde al mismo sistema de representación, deseo y consumo que pone el foco en lo otro, externo, afuera, y no en lo que está en hábitat conmigo. La escuela podría desplazar la clásica pregunta anatómica de ¿qué y cómo está constituido nuestro cuerpo? a ¿de qué y cómo nos constituimos un cuerpo? Para quizás desde lo inverso situar y comprender nuestra vitalidad y todas las fuerzas que allí interseccionan. Como señala Fernando Hernández cuando reflexiona en torno al cuerpo y al saber en su relación pedagógica, querámoslo o no “frente al orden de los cuerpos en la escuela emergen prácticas corporeizadas con capacidad de acción y autoría por parte de los niños, niñas” (2010, P. 157). La escuela podría acompañar esas acciones como gesto pedagógico, aceptando que en ellas hay un saber, un signo, una memoria, en vez de soslayar, omitir y/o clasificarlas, sino descifrando procesos corpor(e)ales entre adultos e infantes.

En segundo lugar quisiera detenerme en torno a la normatividad del cuerpo erguido del homopiens en el aula. Quizás la ilusión de ser una especie evolutiva exitosa que “domina” a todas las otras especies, genera un apego romántico al humanismo erguido que deja de ser primate. Tal vez es un imaginario que sostiene la norma de ciertas posturas corporales dentro de la sociedad/escuela sin realmente preguntarse acerca de la necesidad a priori de estar de pie o “bien sentados” (erguidos).

Mientras menos años tengan los niños y las niñas, menos pasan de pie. El suelo les encanta, trepar también, lo digo como madre y mediadora con cuerpos. No se hacen problema con la mugre, el polvo y una serie de aprehensiones adultas, que a su vez también provienen de políticas de higienización ante regímenes de verdad provenientes

de la ciencia (Martínez, 2004). A medida que los niños y niñas crecen y su desarrollo motriz va tonificándose, la destreza, flexibilidad y adaptabilidad corporal demuestra una sabiduría total del cuerpo vivenciado. Es una información latente en la infancia y en vez de aprovecharla y construir educativamente con ella, se frena, se ordena y se rigidiza. ¿Por qué se interrumpe este conocimiento innato de los niños y niñas<sup>26</sup> a tan temprana edad? Por más que se intente dominar, algo que ocurre pero que no tiene lugar para expresarse, ocurre igual en el cuerpo (Aucouturier, 2004) y sabrá el cuerpo cómo somatizarlo.

Cuando invito al tercero de primaria a ponerse debajo y encima de las mesas, y luego trasladarse de un lugar a otro como gatos, la aceptación a la propuesta fue inmediata. Esto deja en manifiesto que en tercero de primaria todavía quieren, necesitan y disfrutan jugar con sus cuerpos. No hubo accidentes, no se rompió el mobiliario, el desborde a la normatividad del cuerpo demostró ser posible, e incluso placentero. Es preciso permitirse ver que “la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y la pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y los obstáculos de la normalidad” (Britzman, 2002. P.198-199 en Mérida, 2002). Hacer tareas en el suelo, reorganizar los puestos de la sala, construir algunas edificaciones con el mobiliario, hacer una clase caminando, tener intervalos de libre movimiento, trabajar en espacios sin mobiliario, son opciones simples que aparecen el cuerpo en la escuela.

### **MicroRizoma Arte**

Rol: (A)rtist

Objetivo: Dar cuenta y problematizar las decisiones artísticas pedagógicas enfocadas en el cuerpo.

Concepto: Artrografía

**Escena: (2) “Cartografiar el camino sin salida del Cuerpo Conductual”**

En mi afán de alterar 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 corporales. Estas tienen una intuición multimodal, con un formato artístico visual que sirva de enunciación y como 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 en todo el proceso tenía mucha duda. No quería partir de la base: dibujense ustedes mismos, tampoco quería hacer cuerpos genéricos sino apuntar a la diversidad del aula.

<sup>26</sup> Lamento excluir la experiencias de niños y niñas con movilidad reducida invisibilizando esas otras experiencias de ser cuerpo. El grupo con el que se trabajó no tenía esta característica y por tanto decidí no cubrirla en esta indagación.

Quería que hubiese una identificación con el propio cuerpo a partir de la cartografía. Decidí hacerles 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.



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, 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 desde la palabra, la performance, lo visual, lo musical o desde la investigación. 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.

Una vez que tengo en mis manos todas las siluetas llenas de ellos y ellas, les saco fotografías a sus cartografías y hago un vídeo para observar y componer con la diversidad. Con los filtros que permite la aplicación de edición y con 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<sup>27</sup> que compartiré con ellos en una próxima sesión.



<sup>27</sup> Link al vídeo: <https://drive.google.com/file/d/1hs6ps6KrnYn0Tq62ayybgYhr9EGyF0bW/view?usp=sharing>



Repetí este procedimiento cartográfico con los perfiles de sus rostros y trabajamos con la imagen de la cabeza donde está el cráneo y el cerebro. Esta separación cartesiana me hacía contradecirme pero quería experimentar con esta contradicción familiar y ver qué se movía. 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.

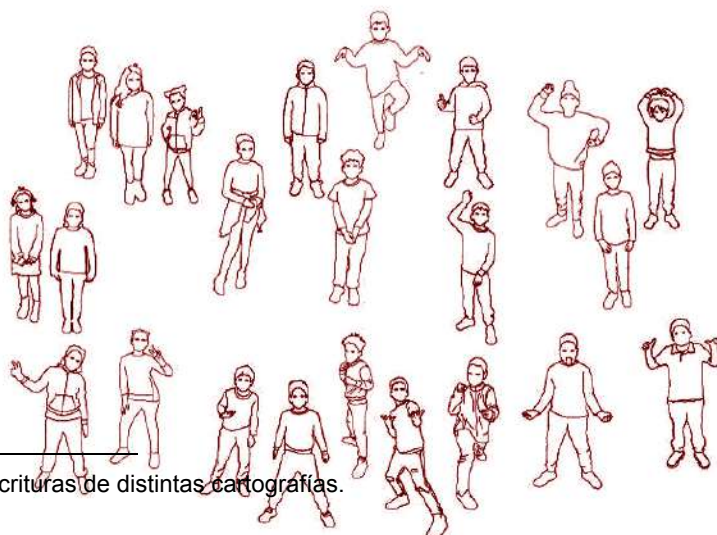


“Pienso en aire, multiplicaciones, darle dinero a mi familia, pienso en mi vida, país Bolivia, mi madre, mi padre, mis gafas, yo, pienso en ser youtuber, pienso en mi perro antiguo, casa, dibujar, escuela, hamburguesa, qué me va a cocinar mi madre, en mi familia toda, estar feliz, ver el móvil, estar 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...”<sup>28</sup>

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, 2020). Mi interés artográfico es que los resultados de una práctica artística no acaban allí, sino que se siguen moviendo y complejizando. Son parte de un archivo procesual que a partir de este material se genera otro y otro. Faltó tiempo para tomar estas dos cartografías y relacionarlas a través de la acción de los cuerpos.

El sentido de práctica que piensa mientras hace, que piensa mientras revisa y reordena lo que el material va anunciando. Una práctica que vuelve a lo creado y lo reorganiza, va generando capas que al analizarlas permiten ver movimientos complejos y multidireccionales. Son procedimientos del *rendering* artográfico. La artografía presta su atención a las formas y pliegues entre los cuerpos y materiales que se agencian mutuamente a través de las interrelaciones encarnadas. Se preocupa de los dentro y fuera que implica un movimiento que fluye, se desplaza y se relaciona, pone la mira en el intermedio intersticial entre la mente y el cuerpo, la práctica artística y quien la hace, el cuerpo propio y del otro, sea este humano u otro que compone el entorno.

En la última sesión llevé una tercera cartografía para que intervinieran y también quería mostrarles el vídeo creado. La tercera cartografía reúne en una hoja A4 todos los cuerpos correspondientes a la primera cartografía. Los organicé según como yo observo sus agrupaciones entre pares a fines, esto lo notó la profesora.



<sup>28</sup> Este párrafo junta escrituras de distintas cartografías.

Decidí comenzar con el vídeo. No comentamos por el tiempo breve que disponíamos y transicionamos a la tercera cartografía con un preámbulo verbal a mi pregunta de investigación: ¿Qué ha pasado en nuestros cuerpos durante las sesiones con Gabi [quien escribe]? La pregunta tenía un nivel de abstracción intencionado pero cuyo giro fue devastador frente a mis intenciones. Costó asimilar la pregunta. ¿Qué pasó en nuestros cuerpos desde el grupo colectivo que estuvimos presentes? 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 Kenny se peleaba con el Osvaldo y con el Franyer”; “causo muchos problemas y soy muy problemático y a veces felices [feliz]”.

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 Kenny, uno de los niños que fomenta la tensión y pugnas con otros, empezó a percibir que muchos de sus compañeros lo estaban catalogando como generador de problemas. Kenny, que tiene una personalidad dominante sobre el grupo de compañeros más intensos, que conmigo siempre había sido 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 agencia que se escapó de mis manos pues jamás quise que funcionara como un semáforo conductual en un grupo donde el conflicto domina. Cuando digo que domina el conflicto, me refiero a la aseveración de profesores, educador social y directivos, y una realidad con la cual también me encontré. Sesiones en las que cada 10 minutos hay que gestionar una diferencia que se enciende rápido por algo simple o violento. Ninguna de las ocho sesiones que hicimos estuvo libre de conflictos.

Esta última cartografía me deja preguntas. ¿Fue el vídeo el que condicionó la cartografía desde lo conductual? ¿Fue la abstracción de la pregunta? ¿El curso está consciente de sus dinámicas socio-afectivas? ¿Aparece esta información porque las sesiones de Juegos Corporeizados permitieron que esto apareciera? ¿Aparece porque la proyección del grupo en una cartografía les permite abordarlo? ¿Esta operación de



clasificación entre pares es algo aprendido desde la voz del adulto? ¿Es una forma genuina de los y las niñas para poder nombrar lo que pasa? ¿Lo que sucedió es beneficioso para el grupo o es dañino? Son preguntas que quedan sin respuestas. Aparecer el cuerpo, desde una práctica artística performativa, pone el énfasis no en los dibujos como objetos, sino en los eventos que crean significados particulares frente a las relacionalidades que se componían en cada contexto de cartografiar. Es un ejercicio en devenir que requiere tiempo y un compromiso ético que adopta responsabilidad sobre los significados que se producen y reproducen.

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 *escola*, (entretejo las voces adultas) 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).

Mi labor en la *escola* es aún muy periférica e inestable para comprometer cualquier tipo de mediación corporeizada que colabore a un cambio conductual, pero ¿qué significa cambiar o mejorar la conducta? ¿Es ese el único foco del cómo se atiende el cuerpo en la escuela? Según el contexto donde nos movamos y las relacionalidades que se establecen consciente o inconscientemente, inciden y afectan nuestras identidades (Grosz, 1994; Nancy, 2000) haciendo que estas se vuelvan cambiantes, inestables, adaptables, resistentes, en definitiva nómades (Braidotti, 2004). ¿Entonces por qué insiste la escuela en fijar a los niños y niñas en identidades pedagogizadas? ¿Cómo salimos del verbo cuando el tema conductual se toma nuestra moral? Quizás serviría posicionarse en un lugar de la pedagogía que no se preocupe de resolver el espacio de los alumnos pues como señala Elizabeth Ellsworth podemos estar destruyendo y construyendo simultáneamente (2005). El cuerpo y toda la complejidad que contiene es un territorio que jamás le pertenece al adulto, tiene resistencias y agencia propia que no están bajo nuestro control. Detengámonos a revisar nuestros lugares de privilegio cuestionando las estructuras que replican la incomprensión de que la crisis no es ese niño conflictivo sino que esa vida rasgada es expresión de una crisis social, política, ética, estética y ambiental.

### **MicroRizoma Mediación**

Rol: (T)eacher

Objetivo: Explorar y dar cuenta de una propuesta de mediación artística pedagógica enfocada en el cuerpo.

Concepto: Las Pedagogías Performativas en Juego

**Escena: (3) “Juguemos en el bosque mientras el lobo no está”**

Para esta última escena, y enmarcado en mis búsquedas de procedimientos *pre-artográficos* todavía en devenir, construí una escena postdramática<sup>29</sup> (Lehmann, 1999), que opera bajo lógicas teatrales del distanciamiento<sup>30</sup> (Pavis, 1987), evidenciando procesos que normalmente quedan tras bambalinas. Narro una sesión de la mediación artístico-pedagógico desde varias líneas simultáneas. Transparento lo planifico, su objetivo, y lo que acontece o no acontece con cada actividad. Narro con mayor extensión algunas actividades porque me permiten ver qué es lo que expande la Pedagogía Performativa a través de la estrategia del juego. Esta forma de describir lo ocurrido tiene en sí misma una performatividad subjetiva que filtra, recompone y expande unos tiempos y unos hechos en relación a otros con el fin de mirar lo que parece tener valor para la indagación misma.

#### Planificación y puesta en acción de la sesión #4:

Aprovecho la calma de la sala para repasar la única regla que yo impongo y que no se cumple, por tanto no logro imponer nada pero sí insisto en ella casi como un mantra: cuidar mi cuerpo y cuidar el cuerpo de los otros. He observado cómo ellos lo han ido integrando desde su vocabulario pero desde su relación física aún no. Tras una breve conversación espontánea en torno a sus reflexiones del cuerpo, donde muchas veces el tema se dispara hacia otros tópicos y casi siempre hablan los mismos, nos trasladamos a la otra sala con alguna premisa especulativa. Hoy teníamos que atrapar a un ser malvado que se encontraba en la otra sala pero no debía escucharnos para sorprenderlo y que no alcanzara a escapar. Emitieron bastante ruido en sus desplazamientos ficcionados, llegamos y el ser malvado ya había escapado. Luego me preguntaron los estudiantes si era verdad.

#### 1. Llegada: Corazón y pulso

Objetivo: sentir la primera conexión con el cuerpo propio vivo.

Observaciones: el nivel de bulla, cuerpos en movimiento, conflictos que arrastran de un minuto anterior no permite que este primer encuentro sea desde la calma. Si bien hacen la actividad, es como que el foco estuviera en los lugares donde se está generando una tensión.

#### 2. Círculo: Articulaciones

Objetivo: calentar y conectar con el cuerpo desde lo físico.

Observaciones: Funciona como punto de entrada al cuerpo, no deja de ser caótico. Me hace pensar si es relevante calentar el cuerpo cuando se trabaja con niños y niñas ya que tienen sus cuerpos activados con las actividades que realizan. Me he dado cuenta que este espacio sirve más para generar consciencia corporal que para calentar el

<sup>29</sup> Hans Thies Lehmann (1999) define lo postdramático desde la autonomía de las artes escénicas contemporáneas frente al drama y el quiebre que se establece entre el texto y la performatividad, y todo lo que eso desplaza.

<sup>30</sup> Bertolt Brecht instaura el distanciamiento escénico como procedimiento que rompe el drama de su convención de ficción-real que ocurre tras la cuarta pared, espacio normalmente utilizado para integrar un diálogo crítico con el espectador que cuestiona desde una problematización social lo que está ocurriendo en el escenario.

cuerpo. Transitamos por una postura neutra y alguna postura en equilibrio. Todo lo hacen y todo me da la sensación de caos.

### 3. 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 un apuro.

### 4. 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, abrió una grieta en la pared invisible que generan los adultos, tanto desde casa como desde la escuela, a través del cuerpo de los estudiantes. 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 esta *escuela*.

#### 5. Consciencia cuerpo: Corazón y pulso en parejas

Objetivo: establecer contacto con otro cuerpo.

Observaciones: No se hizo, porque salté a la actividad siguiente ya que percibí que los cuerpos necesitaban moverse y soltar energía en vez de pausarse. Voy descubriendo que para este grupo, lo tranquilo funciona para cerrar e ir bajando la energía caótica que se libera a través del cuerpo. A ratos pienso que quizás a este grupo le servirían dinámicas tranquilas pero es difícil cuando los cuerpos más fulminantes están constantemente expresando lo contrario.

#### 6. Auto-composición 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. A veces es libre la exploración bajo un simple acuerdo, a veces pongo premisas externas con mi voz que indica. Hoy fue ser espejos el uno del otro y sugiriendo calidades del movimiento con el afán de reforzar la exploración previa. 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.

#### 7. Auto-composición macro: Figuras en el cuerpo

Objetivo: resolver creativamente con el cuerpo desde la colectividad.

Observaciones: El trabajo en grupos reducidos funciona y es un ejercicio de atención plena mediarlo desde lo colaborativo y no competitivo. Tengo que poner en valor cada composición corporal y verbalizamos la potencia de cada forma. A veces hablo sólo yo, a veces revisamos la composición con los grupos que observan. Hoy cada grupo compuso con sus cuerpos una tortuga, un árbol, una lechuga y una bicicleta. Todos los grupos trabajan al unísono y llegan a aproximaciones diversas. Demuestran capacidad de abstracción y de representación. Al poner el cuerpo dentro de una composición grupal parecen no haber cuestionamiento si lo que están armando tiene relación con lo pedido. Generalmente sí, pero lo interesante es como sostienen sus decisiones. En la bicicleta llegó el conflicto. Al parecer algunas voces estaban dominando el cuerpo de otros y poniéndolos en situación de riesgo e incomodidad. Si hay un grupo que se le

ocurre algo osado desde un flujo orgánico de sus acuerdos, el otro grupo al verlo también quiere hacerlo pero esa acción se vuelve forzosa y se transforma en un sentimiento de competitividad que altera los ánimos. Kenny, efectivamente, pone su voz al mando y el resto obedece, es una dinámica que él genera y que los otros aceptan. Yo no intervengo, los conozco hace poco y sólo observo esto para, cuando tengamos más fiato, poder señalarlo. No a él, sino al fenómeno. Por otro lado, justo dos niñas pidieron permiso para ir al baño y sin darnos cuenta, yo autoricé a una, y la tutora a otra, y el grupo de a cinco integrantes quedó con sólo tres cuerpos, siendo uno de ellos Osvaldo que de pronto vio la desventaja de su grupo y comenzó a descargarse iracundo porque “ellas se fueron a chismosear al baño y saben que no pueden ir juntas y se fueron igual”. Esto se acompaña de llanto y de golpes en las mesas. Es todo muy intenso y para recuperar el flujo en el que estaban todavía no encuentro la forma. Conversar acerca de lo que pasó es mi primera intuición, volvemos al círculo y escuchamos las distintas versiones pero a medida que fuimos avanzando en el proceso no sé hasta qué punto esto sirve pues nada se resuelve. Darlo por alto tampoco me parece pero voy descubriendo que la palabra se vuelve sobrante y sería interesante ir inventando un momento corpóreo que nos permita transitar de esas intensidades hacia otro lugar. Lo he abordado desde un momento de relajo en el suelo donde nos concentramos en la respiración. Para algunos parece funcionar, otros siguen en la emoción.

#### 8. Composición dirigida: Cuerpo común

Objetivo: componer con el cuerpo desde lo singular hacia lo plural.

Observaciones: El tiempo dedicado a insistir en la escucha y a la gestión de conflictos entre pares, genera que casi nunca lleguemos a este momento de composición grupal desde el cuerpo singular al cuerpo plural. Acá la voz de la mediadora es quien va guiando una composición colectiva que cada cuerpo va componiendo con el otro pero sin hacer acuerdos verbales sino sólo resolviendo desde la observación y la resolución del cuerpo 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, toce, estornuda, se enciende, se apaga. Lo potente no es lo representacional que logran estos cuerpos en común, sino la pertenencia a un todo. 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. Hicieron un puente común. Comenzaron todos por separado hasta que fueron uniando 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.

#### 9. Cierre: Tres aplausos

Objetivo: hacer cuerpo la colectividad desde un gesto común.

Observaciones: Para cerrar hacemos tres aplausos que tienen que coincidir y sonar

juntos. Nadie lo guía y cualquiera lo guía. Comenzó mi cuerpo guiándolo hasta que este poder se distribuyó y comenzó a guiarlo Edwar. No sonamos totalmente coordinados pero es un pequeño momento que no se va al habla y que intenta una coordinación común.

Las observaciones de las actividades de esta sesión #4 está compuesta por varios momentos de distintas sesiones. Es una especulación ficcionada de un ideal con el fin de compartir, registrar y visualizar una sesión completa de una hora y media. Lo que describo que ha ocurrido en las actividades es acorde a los hechos y se basa en mis registros de diario de campo que hacía una vez que salía de la *escola*. ¿Cómo mediar a través de la presencia consciente y activa del sujeto en su cuerpo?

Intento poner foco en lo que hago (*teacher*), en lo que acontece con y entre las personas y agencias múltiples presentes (*researcher*) y cómo esa información me entrega pistas de hacia dónde continuar haciendo (*artist*). Es la primera vez que lo ordeno así. Escribiéndolo me doy cuenta de elementos conceptuales y metodológicos que se van repitiendo en la diversidad de juegos que hicimos en las 8 sesiones. La escritura es un pequeño simulacro frente al caos indeterminado e intenso que rondaba la experiencia misma.

Ninguna sesión cumplió la totalidad de actividades planeadas. Casi siempre llegamos a la mitad porque la interferencia a las actividades era altísima. Como tengo anotado en mi diario de campo “captan todos los juegos pero su manera de vivenciarlos es desde el caos y desde el desborde (...) Porcentaje de fuga e interferencia constante, llamándolos, convocándolos de vuelta (...) De todo lo que se programa sucede la mitad. Es como que necesitan libertad o libertinaje, y no sé dónde termina ese espacio”.

El espacio también condiciona totalmente el trabajo. Hacia el final del proceso me di cuenta que el aula despejada permitía más enfoque y contención del cuerpo que juega, que el gimnasio. Trabajar en el gimnasio fue siempre un exceso de situaciones desbordadas ocurriendo al mismo tiempo. De pronto alguno o alguna estaba enemistada o llorando o enojada en una esquina por alguna situación que escapaba de mi rango de vista, de acción y de agencia. El gimnasio tenía barras en las paredes que llamaban a la escalada, esquinas con muebles para escabullirse, colchonetas del área psicomotriz que tenían una agencia tremenda sobre los cuerpos. Me costaba integrar su posibilidad espacial en el momento mismo en que sus objetos tenían tal agencia sobre los cuerpos que resultaban colaboradores del caos generalizado. Un día la profesora de educación física me trajo un micrófono desesperada por el torbellino que ocurría. No vi a tiempo que el aula vacía permitía que se establecieran otras relaciones con el espacio y el tiempo.

Hay un tema político en torno al uso del tiempo en la escuela (Fernández, 2020), donde el tiempo en aula tiene siempre un fin, y en esa eficiencia parece no haber el juego.

Agradezco que la *escuela* haya cedido ciertos horarios a un tiempo para experimentar con el juego, que tiene un fin en sí mismo, se trata de jugar. Sería interesante hacer ver que todo lo que emerge del juego es una oportunidad pedagógica para el abordaje socio-emocional y socio-ambiental de las personas que conforman el grupo. El juego permite que el conflicto disminuya al haber un acuerdo tácito de una operación colectiva donde estamos todos bajo las mismas condiciones. Esto no significa que no emerja el conflicto pues aunque no sea competitivo, el juego abre una dimensión al caos, al desborde y a las interacciones subjetivas donde las personas se comprometen, y cuando hay compromiso aparece todo lo que no aguanta la normatividad. El juego corporeizado baja la alerta de la operación racional, altera lo a priori de la razón, y abre a lo emocional que a su vez afecta la racionalidad modificando algunos a priori (Maturana, 2020). No siempre el juego es feliz porque abre un portal a las otras emociones que suelen desplazarse de este sistema social y que es urgente acompañarnos en ellas porque están latentes. Nos pone a todos en igualdad de condiciones reconociendo nuestras diversidades, generando acuerdos lógicos para que surja desde el cuerpo lo que no se adscribe dentro de lo lógico. La ludicidad en el cuerpo es “aprender cómo usar los saberes del cuerpo y del movimiento para liberarse e inventar otros” (Comomeignes, 2000. P. 47 en Planella, 2006. P. 203). Es un espacio que nos conecta con la atención plena, del aquí y el ahora. La acción en y desde el cuerpo “es la presencia que se busca, justo en el cuerpo, pero gracias al cuerpo. El cuerpo es el instrumento, pero es también el espacio vivo de un nexo con el ser que le depasa” (Sibony, 1995. P.114, en Planella, 2006. P.202). Cuando está presente lo lúdico, la predisposición a la experimentación se expande, perdemos miedo al error y al ridículo. Nos abre la doble posibilidad de poder ser yo y de poder romper esa (auto)concepción fija permitiendo al sujeto “liberarse de las imágenes preconcebidas sobre los usos del cuerpo, para encontrar sus propias imágenes” (Comomeignes, 2000. P. 43-44 en Planella, 2006. P. 203). El juego corporeizado permite cambiar de roles, de estatus y de poder, aparecen las voces silenciosas y se distribuyen las poderosas. Sirve para mirarse a los ojos, tocarse, sostenerse, colaborar, reirse. Funciona de diagnóstico para ver aquello que en el aula quieta y silenciosa no se anuncia. Jugar con, desde, y a través del cuerpo es dar espacio a las relaciones y a los desvíos múltiples que orbitan el juego, la multiplicidad de numerosas y diversas subjetividades que están todo el tiempo en construcción y metamorfosis. El juego corporeizado es entonces un lugar de ensayo de intensidades para convivir unas con otras.

## PROCESAMIENTO FINAL, empezar a ver hacia un estudio de doctorado.

La escritura de la investigación devela sobre la marcha posicionamientos, reflexiones, sugerencias y derivas de sus hechos. Me detendré en dos direcciones que, si bien no son conclusivos, se evidencian como lugares a los que he llegado por medio de esta indagación, y me orientan para seguir hacia el venidero estudio de doctorado.

Retorno a la excusa que me permitió mediar un proceso experimental artístico-pedagógico con el tercero de primaria en el contexto de la *escuela*. Esta breve experiencia devela que estos niños y niñas, a quienes va dirigida la Ludoteca, sí son capaces de abordar actividades pedagógicas desde la experiencia corporeizada del juego. No les faltan ni herramientas, ni creatividad, ni ganas. Sus cuerpos están presentes, disponibles, receptivos, activos y ávidos para aparecer por medio del currículo escolar. Esto no significa que va a ser fácil.

Me detengo en una tensión que ha habitado toda mi indagación. No es sencillo crear y performear modos alternativos de sociabilidad invocando el cuerpo y el juego. Si bien ambos dispositivos desestabilizan las formas ya conocidas de la palabra y la norma, “el movimiento es la expresión de la vida psíquica del niño y configura toda su personalidad” (Planella, 2006. P.192), y acompañarlo requiere un posicionamiento frágil por todo lo que se despliega. Regenerar nuestras prácticas pedagógicas, para permitirnos relacionarnos desde otras lógicas que no respondan al control y a la normatividad, sobre todo cuando toca enfrentarse al caos, implica una revisión política, estética, metodológica, ética y afectiva. Es un portal al que estoy entrando y saliendo a cada rato donde me pierdo entre lo que deseo hacer, lo que pienso, lo que termina sucediendo y lo que me hace pensar o decir. Considero que los centros educativos podrían trabajar en “una visión social para el trabajo de los maestros, en vez de [sólo] líneas orientadoras para la práctica docente” (Gore, 1993. P.55). Quizás volver a la pregunta esencial de, ¿para qué educamos? y ¿cómo lo haremos frente a nuestra comunidad tal como es? Problematizar nuestras posiciones, como educadores, es de vital importancia si queremos sembrar cambios en la escuela formal. No es fácil. Mientras más leo, más se desequilibra mi posición pero le concedo confianza a la acción que abraza y piensa con su presente. Por eso vibro con un devenir de la indagación viviente, permite el error, el desvío.

En esta exploración muy parcial, quedó en latencia todo lo que es capaz de situar un cuerpo en la escuela formal, tanto que se llega a desbordar. Pareciera que todo lo que la escuela y la sociedad omite se expresa en nuestras performatividades afectadas por



el misterio corpor(e)al que define nuestras existencias. Hacer aparecer el cuerpo en la escuela es abrirse a la posibilidad de un cambio de paradigma en las formas en que nos relacionamos con lo educativo, que sin duda nos lleva a la incertidumbre. Pero, ¿no es acaso el acto educativo una indeterminada performatividad?

La indagación me ha hecho aceptar que no hay claridad sobre lo que se hace y se dice cuando se llega a un lugar para ocupar un rol de mediadora, educadora, docente, profesora, investigadora o artista. Tampoco importa demasiado el cómo me nombro pues son los otros los que completan ese posicionamiento según sus propias experiencias y según la relación que somos capaces de construir, condicionados por el tiempo juntos y un sin fin de factores múltiples que nos anteceden y que se nos presentan. Para investigar, para crear y para educar se requiere desplazar nuestro centro para ser arrojados a un campo de relaciones plurales e indeterminadas que promueven la aparición de todos los que estamos presentes y, por tanto, aumenta la fertilidad de un proceso compartido de generación de conocimiento colectivo. Las acciones y relaciones entre humanos, afectados y afectando las materias y materialidades que intra-accionan (Barad, 2007) en un mismo espacio y tiempo, de forma conjunta generan su propio saber. Desde un proceder colectivo, se despliegan y se borronan las fronteras entre los cuerpos dejando que cada una afecte a las otras partes, revelándose, extendiéndose entre sí. Sin jerarquizar el valor intelectual, social o espiritual de lo que ahí emerge, es una experiencia vivenciada en común desde la diversidad de cada cual y la posibilidad de que algo común suceda ahí es político, estético y transformador. Transforma porque moviliza los significados que no son fijos, sino en continua construcción mutua. Dependerá del qué y cómo se educa, investiga y/o crea, que con todo lo no anunciado que vive en los entremedios de cada gesto/palabra/afecto, lo que nos permitirá ver algo que quizás no veíamos. Es saludable aceptar lo escurridizo como una fuerza constitutiva de lo pedagógico, lo artístico y lo indagativo.

En otra dirección, quisiera referirme a dónde estoy y hacia dónde quiero ir con esta indagación y con perspectivas de futuro al estudio de doctorado.

Creo oportuno aprender a descubrir y organizar qué mirar y cómo mirarlo. El cuerpo como materia agencial interseccional, que no disocia entre lo humano y no humano que constituye su corpor(e)alidad, es un territorio que está en constante difracción. Todo es atravesado en el cuerpo y se puede volver inabarcable o demasiado abstracto si no logro visibilizar sus trazos, curvas, sus nudos, sus rastros, su interlineado. Anhele un próximo estudio que me permita dibujar líneas conceptuales que colaboren con la búsqueda de mi propia voz en esta trenza poco simétrica de artista, educadora/mediadora e investigadora. Siento que quedo al debe con las profundidades de lo que fui situando pero es legítimo reconocer que el TFM se queda corto en tiempo

y letras, y por lo mismo me cautiva un estudio más extendido, con el afán de comprender varios movimientos que aquí sólo han sido anunciados.

Por último, y en miras del doctorado, proyecto una investigación compartida con los cuerpos que participan de la misma. A futuro, imagino una simbiosis entre una investigación-acción con una artografía educativa que es expandida con la comunidad educativa con el fin de poder contribuir a procesos que nos transformen. Es necesario involucrar la pluralidad de miradas para vivenciar la soltura de no querer poseer la verdad, sino ir aprendiendo con su cuerpo inmaterial, intangible y generativo, desde un posicionamiento de lo común, de ser y estar con otros cuerpos, humanos y más que humanos, como única posibilidad del *becoming* y el *being*.

Me quedo al pendiente de descubrir mi propia voz y mis propios conceptos hibridados entre la academia y las artes performativas. Investigar desde lo artográfico es intentar dar cuenta de una acción que agrieta para propiciar posibles germinaciones en el campo pedagógico que hoy está en crisis como el mundo entero. No puedo ni quiero silenciar la creatividad que me compone para poder narrarme en este ámbito de la investigación educativa y artística. Agradezco haber elegido un máster que abrió esta extraña posibilidad mestizada e intuyo que lo performativo pasará no sólo al cuerpo mío y a los cuerpos que medio, sino al cuerpo de la investigación y la escritura, abriendo unas operaciones conceptuales que aún no comprendo.

Poco a poco. Seguimos.

## referencias

- Acaso, M. & Mejías, C. (2017) *Art Thinking: como el arte puede transformar la educación*. Editorial Paidós
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Graó.
- Ahmed, S. y Stacey, J. (2001). *Thinking through skin*. Routledge.
- Anzaldúa, G. (2004). *Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan*. En *Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de sueños.
- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience and ethics. The adventure of pedagogy*. Palgrave Macmillan
- Atkinson, D. (2012). *Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth*. The International Journal of Art & Design Education (iJADE), 31(1), 5-18. Recuperado 1 mayo 2017 desde: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x/epdf>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barone, T., y Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE Publications
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Gedisa.
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Gedisa.
- Calderón-García, N. y Hernández-Hernández, F. (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Cannobbio, C., López, D., Castillo, D., Riveros, T. (2022). *Movimiento sensible. Aproximaciones somáticas para la formación actoral*. Editorial Puntángelas.
- Carrasco, S y Hernández-Hernández, F. (2020) Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimento, Porto Alegre*, v. 26, e26012, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Correa Gorospe, J. M.; Aberasturi Apraiz, E. y Chaves Gallastegui, E. (2020). *Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo*. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), (p.133-151)
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- 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
- Fernández-Martorell, C. (2020). *Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas*. En Pablo Martínez (ed.) *Pedagogías y Emancipación*. Editorial et.al. Arcadia y MACBA (p.99-127)
- flores, v. (2020). *Activaciones poéticas de la disidencia. Un hiato pedagógico para criar una lengua emancipatoria*. En Pablo Martínez (ed.) *Pedagogías y Emancipación*. Editorial et.al. Arcadia y MACBA (p.77-98)
- 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. (1993). *Controversias entre las pedagogías*. Morata.
- Gore, J. (2000). *Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía*, Th.S.Popkewitz y M.Brennan (Comp.) *El Desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Pomares-Corredor, 228-249
- Gore, J.M. (2021) *The Quest for Better Teaching*. Oxford Review of Education, VOL. 47, NO. 1, (p.45–60) <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842182>
- Grosz, E. (1987). *Notes Towards a Corporeal Feminism*. Australian Feminist Studies, 5, 1–15.
- Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Indiana University Press.
- Federici, S. (2022). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reinventar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta Limón.
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). *Historia de la sexualidad. 3 Vols 1*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI.
- Haberl, E. (2021). *Lower Case Truth: Bridging Affect Theory and Arts-Based Education Research to Explore Color as Affect*. International Journal of Qualitative Methods. Volume 20: 1–11 DOI: 10.1177/1609406921998917
- Haraway, D. (1988). *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. Feminist Studies, Vol. 14, No. 3. (p.575-599).
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hernández-Hernández, F. y Onsès-Segarra, J. (2020). *La investigación (educativa) basada en las artes. Genealogías, derivas y expansiones*.
- Hernández-Hernández, F. (2010). *Cuerpo y saber en la relación pedagógica desde las narrativas biográficas de un grupo de jóvenes que han cumplido (o no) con las*

- expectativas de la escuela. En En Aparecido, G., Pena, L., Oliveira, W. (ed.) (2010). Corporeidad e educação: tecendo sentidos... Cultura Acadêmica. (p.157-174)*
- Howell, S. (2018). *Ethnography*. In F. Stein, S. Lazar, M. Candea, H. Diemberger, J. Robbins, A. Sanchez & R. Stasch (eds). *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*. <http://doi.org/10.29164/18ethno>
- Irwin, R. L. (2008). *Communities of A/r/tographic Practice*. En S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo y P. Gouzouasis (eds.), *Being with A/r/tography* (pp. 71-80). Sense Publishers.
- Irwin, R. L. (2013). *Becoming A/r/tography. Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 54(3), (p.198-215).
- 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
- Martínez, A. (2004). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*. Papers Revista de Sociología 73 (p. 127-152).
- Maturana, H. & Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Universitaria
- 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
- Moscoso, M. (2020). *Sobre etnografías experimentales y sensoriales*. BAU, Centro Universitario de Diseño.
- Nancy, J.L. (2000) *Being singular plural*. Stanford University Press
- Padró, C. (2012) *El aprendizaje de lo inesperado*. Catarata.
- Phelan P. (1993). *The Politics of Performance*. Routledge.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, Cultura y Educación*. Editorial Desclée De Brouwer
- Preciado, P. (2020). *Yo soy el monstruo que os habla. Informe para una academia de psicoanalistas*. Anagrama
- Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C. y Gouzouasis, P. (eds.), *Being with A/r/tography*. Sense Publishers.
- Soublette, G. (2020). *Manifiesto, peligros y oportunidades de la megacrisis*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Riera-Retamero, M. et al. (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 (p.167-192). <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.08>
- Rogowska-Stangret, M. (2017). *Corpor(e)al Cartographies of New Materialism: Meeting the Elsewhere Halfway*. Minnesota Review, 88 (p. 59 – 68).

Taylor, D. (2015). *Performance*. Asunto Impreso

Tripero, T. (Ed.). (1991). *Juegos, Juguetes y Ludotecas*. Publicaciones Pablo Montesino

Vidiella, J. (2009). *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto una aportación a los estudios de performance*. Tesis Doctoral Universitat de Barcelona

Vidiella, J. (2009). *Escenarios y acciones para una teoría de la performance*. Zehar no 65. Donosti: Revista de Arteleku, (p.106-117).

Vidiella, J. (2010). *Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización*. En Aparecido, G., Pena, L., Oliveira, W. (ed.) (2010). *Corporeidad e educação: tecendo sentidos...* Cultura Acadêmica. (p.175-202)

Portes obertes a l'escola pública (2021). Catálogo de la Exposición comisariada por Joan Doménech en el Palau Robert de Barcelona. Sapiens

## **ANEXO 1**

**Este anexo hace un recorrido que sitúa los intereses y temas del estudiantado con el que trabajé desde el 2016 hasta 2021 en el Liceo Artístico de Arica.**

Con la primaria jugamos al cómo contar un cuento sin representarlo y alterando los cuerpos de quién representa qué (2017), escenificamos cómo hacer un circo sin animales pero con humanos-animales que tienen conflictos con la técnica circense frente a una humana dueña del circo dominante y explotadora (2019), preparamos encargos en torno a la obesidad infantil situando la gordofobia y la industria alimentaria que intoxica (2016), jugamos con el punto de vista y voz esperanzada de los juguetes frente al confinamiento de niños y niñas en pandemia creando improvisaciones y obras en vivo desde las pantallas de zoom (2020), elaboramos investigaciones en terreno en torno a la basura del barrio del colegio y posibles acciones del cuerpo que pudiesen atender la suciedad del vecindario (2017), entre otros.

Con los grupos adolescentes trabajamos la performatividad del género a través de una instalación de cuadro vivo basándonos en el autorretrato de Frida Kahlo 'Pelona' y la escritura performativa autobiográfica y colectiva basada en preguntas existenciales que se hacían de sus identidades fluidas de género (2016), exploramos con la figura y obra de Violeta Parra a través del bordado de cartografías y escrituras autobiográficas que otorgaron de estructura a un montaje interdisciplinario con los elencos de danza y música contemporánea del colegio (2017), investigamos e improvisamos en cómo hablar del mar ariqueño desde una especulación que uniera mitos arcaicos de la generación de los océanos hasta una ficción futurista atravesada por la contaminación del presente y de la relación precaria de los pescadores artesanales cuyo oficio está en riesgo de extinción (Espinosa y Torres, 2019) debido a las leyes extractivistas en Chile (2018), entidades nos encargaron sketches de temáticas de prevención como la tuberculosis (siendo Arica un foco de contagio), la convivencia escolar y el daño del tabaco donde deveníamos en intervenciones performativas alterando los imaginarios de cómo abordar temáticas tan institucionalizadas (2016-2019), investigamos y develamos por medio de la comedia y el exceso las herencias de la dictadura enfocándose en la Constitución de 1980 que privatizó la educación, el agua, la salud y el sistema de pensiones (2019), crearon sobre temáticas del interés de ellas y ellos a través del arte performance de autoría en torno a linaje femenino matriarcal, los estereotipos normativos de lo femenino, la explotación e industrialización de la carne animal, el autoritarismo dentro de la escuela, y otros temas (2019).

Cuando vino la pandemia cambiaron muchos procedimientos y posibilidades, no obstante pudieron surgir procesos pedagógicos de investigación y realización artística en torno al análisis de obras dramáticas realistas pudiendo re-escribirlas ficcionando desenlaces de autoría grupal (2020), posicionamientos autobiográficos y políticos frente

a la pandemia por medio del estudio y reapropiación de formas estéticas de las vanguardias europeas de inicios del siglo XX (2021), experimentaciones con fotografía y vídeo de las propias infancias personales cruzadas con la investigación de infancias y adolescencias muy vulneradas en cautela del Estado (2021), la relectura de ‘Hombres Necios’ de Sor Juana Inés de la Cruz desde un feminismo performeado que compusieron imágenes en el cuerpo entre lo barroco y las estéticas globalizadas actuales (2020), el cuerpo limitado al espacio habitación en tiempos de confinamiento y sus secuelas psicológicas expresadas a través la escritura autobiográfica y las bitácoras audiovisuales (2021), la documentación de historias familiares a partir de los objetos más antiguos de sus casas como archivos de vida y con perspectivas de nuevos materialismos sin yo saberlo (2021), y puedo seguir.

## **ANEXO 2**

**Este anexo hace una genealogía superficial sobre autores que han estudiado el juego en la infancia.**

Artistóteles atribuyó al juego una necesidad de descarga catártica para purificar y estabilizar el cuerpo. Autores de inicios del siglo XX ubican al juego bajo perspectivas evolucionistas, como una necesidad orgánica, animal, primitiva y ancestral de ensayar, descargar y/o liberar energía a través de acciones que se relacionan a su vida pasada y su vida futura. (Spencer, 1855; Hall, 1901; Groos, 1896). Otros atribuyen el juego al animal que es joven (Buytendijk, 1935), pues es menester también recalcar que el juego no es netamente humano. Freud (1920) interpreta el juego como una proyección de deseos y también como una presentación de conflictos y sucesos desagradables con el fin de dominarlos. Piaget (1935, 1965) estudia y analiza el juego relacionado al desarrollo de la inteligencia, y Buhler (1935) dice que el el jugar no está vinculado sólo a la repetición placentera sino al progreso que se va ganando en la función, control y dominio de la misma. Brelyne (1960) sí defiende que el juego es una actividad que se realiza por causa de sí misma y por el placer que produce en quien juega. Levy (1978) señala en la misma línea tres aspectos básicos del juego: la motivación intrínseca, la interiorización con suspensión de la realidad y la interiorización del lugar de control, es decir la doble capacidad de, por un lado, alejarse del yo “real” y, por otro lado, la sensación de éxito por ser yo mismo quien ejecuta. Para Vygotsky (1982) el juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño por estar expuesto a la ficción, al placer y a las reglas de jugar. Según Secadas (1979) el juego existe para mediar dos polos de la conducta del niño, entre las conductas del carácter progresivo y las conductas del carácter regresivo. Para María Montessori, no existe diferencia entre juego y trabajo, para los niños/as todo consiste en jugar y en este acto de genuino interés entre pares radica el aprendizaje. Rudolf Steiner también sostiene que el juego es el medio de los niños y niñas para comprender el mundo, imitándolo



desde la fantasía. Si bien esto es una simplificación de las ideas complejas que ha desarrollado cada autor, al menos permite evidenciar que el juego es una acción primordial en la vida de un niño o niña y cuando nos relacionamos de cerca con niños nos damos cuenta que el verbo jugar aborda sus existencias.

## **ANEXO 3**

**Este anexo presenta de modo particular las visiones, objetivos, valores y algunos antecedentes de las tres entidades presentes en el proyecto donde se realiza la presente investigación.**

### **LA ESCOLA**

Los antecedentes de la escuela se recopilan a través de una entrevista realizada en Febrero 2022 a la actual Directora del establecimiento, quien lleva 22 años en la institución, y quien sigue de Directora por los próximos cuatro años tras un período ya ejercido.

La escola es una escuela primaria ubicada en el distrito de Nou Barris en Barcelona. Integra 20 docentes y 205 estudiantes, con un 99,4% de estudiantes extranjeros de segunda generación nacidos aquí pero que, en palabras de la Directora, conservan las tradiciones de sus países y culturas. Proviene principalmente de Latinoamérica, Magreb, Pakistán y Europa del Este. La escuela lleva un largo proceso de cambios. Cuando empezaba a llegar la migración al barrio, mayoritariamente de República Dominicana, generó que las familias catalanas se fueran retirando de la escuela por prejuicios. A esto se suma que en distintos momentos de los años 1990 y 2000, el barrio sufrió aluminosis, implicando el hundimiento de pisos y bloques, lo que hizo que muchas familias autóctonas del barrio se mudaran. Esto ocasionó un largo proceso de bajas de estudiantes y la escuela poco a poco se fue repoblando con estudiantes extranjeros. El alumnado cambió y durante varios años la escuela tuvo matrícula viva, donde llegaban niños y niñas a integrarse en cualquier momento del año ya que habían cupos vacíos en los niveles. En algún momento la tercera parte de los estudiantes eran nuevos y la gran mayoría sin habla catalana y con un “nivel bajito de conocimiento de sus países”. Este panorama generaba que no hubiese cohesión de grupo y por lo tanto era difícil cohesionar conocimientos. Después de un tiempo, empezó a haber una población más estable en el territorio. Ayer y hoy, las familias tienen un perfil de vulnerabilidad muy alto, con trabajos precarios y pocos recursos.

En este contexto el equipo educativo estuvo sistematizando mucho sin ver mejora de resultados hasta que decidieron como Claustro pedir apoyo. Tras barajar posibles programas de acompañamiento para la transformación educativa, les ofrecen entrar al programa TANDEM, financiado por la Fundación La Pedrera que vincula a una escuela

con una institución cultural donde se trabaja sobre cuatro ejes: metodológico, espacios de aprendizaje, organizativo y cultura de centro. El claustro opta trabajar con este programa “o lo decidimos todos, o no llegamos a ningún lado. Yo lidero, pero son ellos los que tienen que tirarlo para adelante... Fue el principio del gran cambio”.

Se hizo un trabajo por tres años consecutivos guiados por el equipo impulsor (Pedrera y Museo Picasso), también con el Consorcio implicado y en conjunto con el equipo directivo de la escola Comenzó un proceso de transformación “hacia dónde vamos, lo que queremos y empezamos a hacer grandes cambios sobre todo a nivel de metodologías” pedagógicas. La esencia de este gran cambio radica sobre todo en el cambio de visión de cómo se trabaja con los niños, cambiando el foco de ser el modelo tradicional de maestro para cambiar la mirada a una educación a partir del niño y desde sus necesidades se va construyendo el aprendizaje.

En términos concretos de cambios en el PEC, una sistematización es la integración de la metodología VTS - Visual Thinking Strategy (Estrategia de Pensamiento Visual), que ha sido aplicada en el currículum de I3 hasta 6to grado ya que es una estrategia de observación y oralidad que ayuda el desarrollo del lenguaje y se construye conocimiento colectivo. Otra sistematización tangible son los Ambientes de Aprendizaje, diseñados e implementados para Ciclo Infantil (i3-i4-i5) y Ciclo Inicial (1ro y 2do nivel). Estos ambientes son espacios físicos, aulas que fueron diseñadas en pandemia y que consisten en cuatro: Ambientes Artístico, Ambiente Toca-Toca, Ambiente Biblioteca y Ambiente Ludoteca.

Cuando finaliza la ejecución del programa TANDEM, la directora destaca los siguientes puntos para su proyecto de dirección 2022-2024: dar continuidad en el proceso de transformación educativa iniciado, poner el arte y las emociones al servicio del aprendizaje, situar al alumnado en el centro del aprendizaje, promover una educación basada en metodologías inclusivas, dar voz a toda la comunidad educativa, contemplar la coeducación y la perspectiva de género así como las herramientas de prevención previstas en el Proyecto de Convivencia del Centro para el tratamiento de los distintos tipos de violencia dentro del marco de una escuela inclusiva, proponer un liderazgo distribuido para aprovechar la experiencia de cada uno de los docentes, compartir espacios de reflexión y experiencias para crecer juntos y hacer crecer a la escuela. Su lema es: la escola tiene que convertirse en una escuela donde se respire arte y donde conjuntamente con el trabajo de las emociones, conforme las bases para el aprendizaje de nuestro alumnado.

Sinérgicamente, el año 2021 aparece la oportunidad de un programa extraordinario de la Alcaldía actual que dentro de sus áreas de intervención está el barrio donde está emplazada la escola. Se trata de Pla de Barris (Plan de Barrios) que considera un robusto presupuesto asignado para revertir las desigualdades entre los barrios de la

ciudad de Barcelona. Actualmente ejecuta su segunda versión (2021-2024) que incluye a 15 barrios y cuya continuidad es dudosa debido a las recientes elecciones de alcaldía. Situación que afecta directamente a la escola ya que existe el comentario informal por parte del equipo directivo que se esperaba la extensión del programa por tres años más en el mismo barrio ya que así había sucedido con los barrios intervenidos en la primera versión (2018-2021). Esta posibilidad actualmente está en veremos.

## **PLA DE BARRIS, PROGRAMA CAIXA D'EINES**

La información descrita a continuación es recogida por el sitio web (<https://www.pladebarris.barcelona/>) como por una entrevista realizada en Febrero del 2022 a quien forma parte del equipo que interviene en la barrio El Turó de la Peira-Can Peguera en el área de Cultura y Educación del Pla de Barris.

Los programas de Pla de Barris son de cuatro años y realizan acciones basándose en la vulnerabilidad, sostenibilidad ambiental y emergencia climática de los territorios, enfocándose en implementar mejoras en educación, salud, derechos sociales, equidad de género, acción comunitaria, vivienda, empleo, impulso económico y economía social, espacio público y accesibilidad, sostenibilidad ambiental y emergencia climática. El objetivo principal del Pla de Barris es empoderar a los vecinos y vecinas para que se organicen y establezcan objetivos y actuaciones de mejora de la vida colectiva en el barrio, impulsando las prácticas de innovación social y la acción ciudadana con un claro objetivo de mejorar y fortalecer el capital social de los barrios. De este modo, se aspira a generar nuevas dinámicas propias del territorio poniendo en marcha un engranaje de ciudad compartida. Se busca romper con conductas endogámicas de habitantes que no salen de su contexto barrio, de su calle, de sus costumbres, e invitarlos a que se entiendan como parte de una ciudad que les pertenece.

La variante cultural es una novedad cuando se tiene como objetivo la disminución de la desigualdad ya que suele abordarse desde otros ámbitos, sin considerar la importancia de la cultura en una ciudad que es totalmente multicultural. Entonces, tras la primera versión de Pla de Barris, observan que la cultura está totalmente ligada a la educación y que existen y operan como un binomio inseparable y de mutua complementación. Así surge el programa “Caixa d'Eines” (caja de herramientas) que responde a la pregunta de cómo trabajar este binomio, introduciendo las Prácticas Artísticas en el currículo escolar como herramientas educativas para reducir las desigualdades culturales y, a su vez, articulando la Educación Formal e Informal basándose en cuatro pilares: Transversalidad, Equidad, Co-diseño y Sostenibilidad.

Si bien los procesos de Pla de Barris son bastante consultivos y participativos con los habitantes de cada barrio, en el caso de Caixa d'Eines no se trabaja así pues es el

Consortio de Educación el que señala qué centros educativos de la franja obligatoria (6 a 16 años) tienen que intervenir, y por otro lado, es el Institut de Cultura de Barcelona (ICUB) quien muestra el mapa cultural que hay en el barrio y el trabajo estratégico que se ha hecho en el distrito. Bajo el marco de estas dos instituciones, el programa Caixa d'Eines levanta la información cultural del territorio para luego encontrarse con las escuelas y escuchar qué es lo que necesitan. Cada escuela tiene sus propios objetivos y cada escuela, como cada barrio, es un mundo particular, por ende, tras hacer un análisis del centro educativo, se establece un trabajo basado en el co-diseño, con estrategias elaboradas a medida para cada escuela; por eso se habla de equidad como un pilar que no replica proyectos iguales y estandarizados en cada sitio, sino pensados para cada contexto particular.

El co-diseño apuesta a la sustentabilidad a largo plazo, pudiendo levantar iniciativas que se sigan trabajando y se mantengan en el tiempo una vez que Pla de Barris haya terminado su período de ejecución. Y para que exista sostenibilidad en el tiempo, se trabaja desde la transversalidad de sus agentes, en este caso invitando a los agentes culturales que existen en el barrio a que se conozcan, vinculen y asocien. Transversalidad de los agentes y transversalidad de los proyectos, implicando a distintos actores de una red para que no se generen dinámicas paralelas que desgastan y no suman, y que suele ser el modus operandi desde donde suelen trabajar el Consorcio, el Ministerio, el Ayuntamiento, etc., cada uno por su lado con planificaciones independientes pese a que su campo de acción es el mismo, dice la entrevistada. Esto es un cambio hacia nuevas dinámicas de administración política, con la idea de sumar agentes pese a la complejidad que implica pero que representa un beneficio a largo plazo de sostenibilidad, coherencia e impacto.

Para Caixa d'Eines, las artes son entendidas como herramientas en la educación desde un punto de vista del aprendizaje en y a través de las prácticas artísticas. Más allá de ofrecer herramientas artísticas a niños, niñas y jóvenes, se trata de abrir miradas a otras formas de aprendizaje, otras competencias curriculares, conectar con otras motivaciones y formas de hacer. “La práctica artística en cualquiera de sus lenguajes es un estímulo para seguir aprendiendo, estudiando, generar curiosidad, abrir horizontes de donde creciste”. Por esto, se fomenta el trabajo en co-docencia entre profesores y artistas para que haya contagio metodológico, mejorando la captación de la atención de sus estudiantes, la gestión del conflicto, poniendo en valor la predisposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. Según las necesidades del centro educativo se trabaja también con los docentes o los equipos directivos, ya que las escuelas donde se interviene son centros con alta complejidad, mucha matrícula viva, estudiantes que no entienden el idioma, familias que no tienen una red de apoyo, que traen mochilas emocionales muy potentes, son colegios con equipos rotativos que no tienen claustro consolidado. Poner la práctica artística en el contexto educativo, según la entrevistada, ha tenido efectos colaterales como la cohesión del equipo de

trabajo ya que empieza a haber una motivación para los profesores que pertenecen a una escuela que tiene una visión interesante de construir proyecto y trayectoria.

## **EXPERIMENTEM L'AMB ART**

A partir de la escucha de las necesidades y objetivos que proyecta la escola, Caixa d'Eines estima que la entidad Experimentem l'amb ART (EART) es la idónea para el apoyo y acompañamiento estratégico a la transformación y mejoría del Proyecto Educativo de Centro (PEC), donde se declara que las artes sean transversales en el centro educativo, teniendo en cuenta el entorno familiar y territorial.

A partir de la página web, documentos, conversaciones informales y una entrevista realizada en abril 2022 al profesional encargado de mediar el proceso en El Turó, describo de forma genérica a EART Espai d'Educació Artística y Creació Contemporània (<https://experimentem.org/>). Es una entidad con 25 años de experiencia y distinguido en Cataluña por ser pioneros en situar Educación y Arte Contemporáneo como prácticas híbridas y porosas. Con un espacio físico ubicado en el barrio de Gracia, trabaja en prácticas artístico-educativas que fomentan el conocimiento artístico como bien público, entendiendo que el arte sólo tiene sentido si es compartido y si ejerce un papel de transformación social y cultural.

Los valores metodológicos desde dónde el equipo de EART enfrenta diversos procesos de Arte y Educación son Hospitalidad, Autonomía, Conocimiento Colectivo, Comunidad, Arte en Minúsculas (a través del arte). Como ruta conceptual, EART transita por cuatro grandes ideas: la acción educativa como espacio de investigación, el ensayo-error, la descentralización y los factores de riesgo. Estas ideas se desglosan en conceptos dicotómicos, poniendo énfasis que EART se posiciona en el espacio del entremedio, las “zonas-entre” de estos binarios: colectivo/individual, autonomía/dependencia, cuerpo/palabra, extrañeza/conocimiento, ritmo/secuencia, comodidad/incertidumbre, discrepancia/consenso, temas controvertidos/temas canónicos, “para mí el foco de acción está en esa barra o en ese paréntesis interno”, comenta el mediador del equipo de EART que asume el acompañamiento en el Turó.

Prefieren referirse a Prácticas Artísticas Contemporáneas y Educación, y lo aborda desde el qué y el cómo hacemos o activamos estos dos conceptos. Entienden la acción educativa, los procesos educativos, artísticos y creativos, como espacios donde se pone en juego el ensayo y el error, como lugar de indagación, un campo de pruebas de investigación con voluntad transformadora. Las propuestas que hace EART en relación a cada contexto, nacen de la intuición y la hipótesis donde se asume la idea de no tener experiencia previa, y por tanto el artista/educador prueba metodologías, procesos, maneras de hacer, materiales, temáticas, centrándose en la exploración

como mecanismo para plantear posibilidades, para intentar buscar soluciones, y lo más importante, para adquirir y construir conocimiento.

El entrevistado comenta que para esto lo primero que hay que generar son climas de confianza, espacios en que florezcan los vínculos con las personas que participan en estos procesos y así provocar la escucha activa que te permite ver qué otras cosas están surgiendo. Pueden aflorar momentos de acuerdo o momentos discordantes y acoger esas diferencias entendiéndolas como catalizadoras de un proceso de aprendizaje. En este sentido, aclara que EART no es una entidad que llega a un contexto determinado con prácticas de Arte Contemporáneo para cruzarlas o desbordar lo que ahí funciona, sino que llega con una mochila de posibilidades y tensiones entre lo que son las prácticas educativas informales o no formales, y las prácticas artísticas contemporáneas, y en el proceso se van integrando otras prácticas que surgen desde la zona de cruce, en esa zona-entre, entre lo artístico y lo educativo en un contexto determinado, diverso y cambiante. “No somos una entidad artística contemporánea, somos una entidad, un colectivo, que trabajamos entre Arte y Educación, y es desde ahí desde donde nos presentamos, nos colocamos y desbordamos procesos, ya sea desde un contexto educativo, artístico, híbrido o comunitario”.