

Alba Soto

Percibir y transformar lo cotidiano

Parámetros de aprendizaje artístico-performativo para trabajar con la infancia



Percibir y transformar lo cotidiano
Parámetros de aprendizaje artístico-performativo
para trabajar con la infancia

Alba Soto

Percibir y transformar lo cotidiano

Parámetros de aprendizaje
artístico-performativo
para trabajar con la infancia

Colección Horizontes Universidad

Percibir y transformar lo cotidiano. Parámetros de aprendizaje artístico-performativo para trabajar con la infancia



Grupo de investigación «Teorías estéticas contemporáneas» (HUM-1012)

Primera edición: octubre de 2024

© Alba Soto

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5, 08010 Barcelona
Tel.: 932464002
www.octaedro.com
octaedro@octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10282-51-3

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - Open access

Agradecimientos

Al Grupo de investigación «Teorías Estéticas Contemporáneas» (HUM1012), por su valioso impulso y apoyo, sin el cual este proyecto no hubiera sido posible.

A Óscar y a Pascale, por su meticulosa atención a mis palabras, por sus correcciones y consejos.

A las artistas que con tanto amor han compartido los relatos de su infancia.

A Arnold Taraborrelli, cuya mirada sigue vibrando en la forma en que percibo y cuento el mundo.

Y, por supuesto, a mi familia, a mis estudiantes y a mis compañeras, por acompañarme, confiando en mis propuestas y elevando mis experiencias.

Sumario

1. Introducción	11
2. Narrativas de lo cotidiano. Lo que nos cuentan los espacios y las cosas	19
3. Conectar con los sentidos. Explorar el espacio circundante	31
4. Escucharse y escuchar al otro. Cuerpos que se reconocen	49
5. Procesos de experimentación. Juego y pensamiento	77
6. La naturaleza y su entorno. Lo efímero y lo orgánico	89
7. Los objetos. Esas cosas que sirven para algo.	111
8. El espacio transformable. Instalaciones e intervenciones artísticas	141
9. Presencias y resonancias. El cuerpo expresivo y consciente.	165
10. La acción artística. Otras posibilidades performáticas.	181
11. Relatos de artistas. Viajes a la infancia	193
Bibliografía	213
Índice	217

1. Introducción

Para la mayoría de nosotros, el conocimiento de nuestro mundo viene en gran medida a través de la vista; miramos alrededor con tales ojos que no ven que somos parcialmente ciegos. Una manera de abrir tus ojos a la belleza inapreciada es preguntarte a ti mismo: ¿qué pasaría si nunca lo hubiera visto?, ¿qué pasaría si supiera que nunca más lo volvería a ver?
(CARSON, 2021, p. 44)

Una escuela amable es una atalaya desde donde se aman las preguntas mismas, prolongando la escucha, identificando las soluciones, rumiando una y otra vez las virtudes de las dudas y curiosidades, cuestiones no banales que dan legitimidad a nuestra mirada *multiinterpretativa*.
(ALFREDO HOYUELOS) (VECCHI, 2018, pp. 17-18)

El arte es el único espacio de libertad que tengo.
El arte es la libertad de hacer, la libertad de interpretar, la libertad de comprender. El arte es una práctica de la libertad.
(ESTHER FERRER.
https://www.youtube.com/watch?v=zDS_D75HQ5g)

1.1. Desde la transdisciplinariedad al trabajo con lo cotidiano

Durante mi época de estudiante universitaria me formaba en Bellas Artes por las mañanas y por las tardes recibía clases en la escuela de Artes Escénicas. Aunque cada disciplina tenía sus propias metodologías y enfoques, me resultaba difícil entender la escasa interrelación que había entre ambos campos de estudio, ya que consideraba que estaban intrínsecamente conectados entre sí en cuanto competencias clave y aprendizajes. Casi sin pensarlo, lo que aprendía en un lado lo trasladaba al otro, y viceversa. El desarrollo de la creatividad, la percepción personal del mundo, el trabajo con los sentidos, la interacción con el entorno, así como la práctica e investigación hacia la acción y expresión comunicativa

eran los fundamentos clave que encontraba compartidos. Aunque los procesos eran diferentes en cada área, comprendía que se podían conjugar perfectamente para lograr los resultados deseados de manera mucho más orgánica.

A los veintidós años descubrí la performance como un terreno transdisciplinar de exploración, conocimiento y transformación, que me ofrecía un campo de investigación muy amplio, no solo como artista, sino también como docente. Esta práctica artística fusionaba diversos lenguajes y su fundamento creativo residía en el uso y análisis de lo cotidiano: el entorno que habitamos, los objetos y materiales, nuestro cuerpo, el cuerpo de los demás, el movimiento y el tiempo, que impregnan todo con sus ritmos y secuencias. A partir de ese momento, comencé a investigar sobre cómo integrar este lenguaje como herramienta educativa, con el objetivo de generar otras formas de percibir y relacionarnos con el mundo que nos rodea.

En este libro recojo parte de las experiencias llevadas a cabo con estudiantes de diferentes edades y bagajes, tanto en el ámbito académico como extraacadémico, para compartirlas con personas interesadas en la enseñanza y el aprendizaje, que deseen reconectar con su capacidad creativa, poniendo especial atención en:

- *La relación con el entorno*, desde el cuidado y la atención, para posicionarnos y conocerlo a través de los sentidos, y crear relaciones y vínculos entre las cosas.
- *El despertar de los imaginarios personales y el placer estético* a través de las evocaciones, las poéticas y los simbolismos que ofrece el mundo circundante.
- *La detección y comprensión de nuestros impulsos vitales*, tomando conciencia de lo que hacemos, en pos del crecimiento personal y los aprendizajes.
- *Abrazar la pregunta como modo para comprender*, desde la escucha que desemboca en otras preguntas hacia la búsqueda de significados.
- *Destacar la incertidumbre* como espacio vivo que nos conecta con los descubrimientos.
- *Romper el muro del saber de lo establecido* para encontrar nuevas formas de desarrollo cognitivo, expresivo, racional e imaginativo, que se relacionan directamente con el ámbito de lo creativo.

El uso del arte en el ámbito educativo no busca formar artistas, sino fomentar la conciencia sobre la realidad y potenciar la capacidad de intervenir en ella desde el juego y el placer por descubrir, rompiendo así barreras de juicios preestablecidos (Campuzano, 2008). Los elementos físicos circundantes y las relaciones que se establecen entre ellos se conciben como herramientas transformadoras que despiertan los sentidos, la creatividad y los cuestionamientos, y permiten expresar pensamientos y emociones de manera más completa y profunda. Los procesos de indagación son fundamentales para alcanzar aprendizajes significativos. Descubriendo lo que ya está, pero que no nos hemos parado a observar, y explorando nuevas posibilidades, narrativas y puntos de vista esenciales para el desarrollo cognitivo, sensible y social del alumnado y del profesorado.

Una pieza de *performance*,¹ también llamada «arte de acción», es una forma de expresión artística donde una persona realiza una acción consciente, con el objetivo de transmitir y generar conocimiento. Esta acción no es una presentación sin más, sino que también busca provocar posibilidades que nos lleven a reflexionar sobre nuestro potencial de transformación personal y social. Durante la ejecución, la acción ofrece nuevas perspectivas a quienes la presencian, mientras que la persona que la realiza está siendo consciente de sus propios descubrimientos y aprendizajes a través de lo que se genera, comunicándose consigo misma y con lo que acontece a un mismo tiempo; explorándose, identificándose, transformándose y descubriéndose (Ferrando, 2009).

Los niños y niñas son los grandes especialistas en estos aspectos, y la *performance* es un lenguaje que comprenden intuitivamente, debido a su mente abierta y creativa. Los artistas y la infancia redescubren el mundo de manera similar, desmenuzando y reinterpretando su entorno en formas simbólicas, políticas o formales; lo que da lugar a nuevos interrogantes y reflexiones que no buscan encontrar significados o relaciones inmediatas. Esto nos brinda una mayor libertad y apertura para experimentar lú-

1. En el contexto artístico, el término *performance* se refiere a las piezas en vivo que incluyen la acción, por eso en español también nombramos a esta corriente artística «arte de acción». En inglés, *to perform* significa «ser, hacer, mostrar el qué y explicar cómo se muestra el hacer» (Schechmer, 2001) y el lenguaje al que nos referimos se clasifica como *performance art*.

dicamente y conectar con otras expresiones culturales y formas de hacer. Otras formas de existir en el mundo.

Como adultos, a menudo nos guiamos por la razón y las normas establecidas, lo que puede dificultar la interpretación de ejercicios de estas características, debido a su complejidad y carácter abstracto. Al principio se puede producir un momento de confusión y desconcierto, sin embargo, si abrazamos lo desconocido, encontraremos una gran riqueza de información que estimulará nuestra intuición, imaginación y capacidad creativa. Los ejercicios que propone el lenguaje de la performance, nos invitan a entablar un diálogo con lo presentado, a descubrir otras estructuras y a atribuir nuevos significados.

Por un lado, es crucial que las personas que trabajan con la infancia cultiven su propia creatividad y comprendan, desde la acción y la escucha, cómo los pequeños descubren e interactúan con el mundo. En vez de imponer una sola perspectiva y unos modos determinantes de hacer, debemos ofrecer oportunidades que abran posibilidades y estimulen el pensamiento crítico. Esto les permitirá expresarse y reflexionar individualmente, descubriendo su propia visión del mundo y valorando la diversidad de las miradas de sus compañeros y compañeras.

Por otro lado, es imprescindible fortalecer el contacto tangible con el entorno, ya que, en la época contemporánea, con el uso constante de dispositivos digitales estamos perdiendo las formas esenciales de relación, debido a la aceleración y la creciente saturación de información visual. Esta situación nos impide detenernos para percibir los matices y profundizar en ellos, por lo que se crean experiencias superficiales y dispersas a partir de una acumulación de impresiones ilimitadas sin verdadero significado. El contexto que nos rodea se difumina y arrastra nuestros sentidos hacia pantallas virtuales que, a través de algoritmos, nos conducen, disfrazados de entretenimiento, a lugares predeterminados y estandarizados que consumimos sin cuestionar y que están definidos por un marco bidimensional, que implica la pérdida del cuerpo sensible (Zafra, 2017). La sobreestimulación visual y la cultura de la inmediatez colonizan nuestra experiencia estética, de modo que transforman los valores en mercancías que incrementan la autoestima narcisista y olvidan la conexión comunitaria (Han, 2020).

Al considerar nuestro papel como docentes, no solo es importante promover estos principios entre los estudiantes, sino también reflexionar sobre las metodologías que empleamos y la forma en que impartimos las clases. Es esencial examinar las potenciales oportunidades que podrían emerger al integrar la práctica del arte y, en concreto, de herramientas performativas, como fehacientes metodologías en nuestra labor educativa.

1.2. La investigación basada en las artes y la experiencia performativa en la educación

La investigación basada en las artes apoyándose en las definiciones de Barone y Eisner (Hernández Hernández, 2008), plantea el uso de nuevos diálogos a través de elementos artísticos y estéticos, que buscan nuevas maneras de mirar y representar la experiencia, comunicando de una manera más holística, a través de metáforas y símbolos, sin pretensión de llegar a soluciones certeras o determinantes. Weber y Mitchell (Hernández Hernández, 2008) introducen el término de *reflexibilidad*, refiriéndose a la captura de lo inefable, desvelando cosas que no sabíamos que sabemos, y que, en muchos casos, resultan difíciles de explicar verbalmente. Por este motivo se sustenta en cómo miramos, actuamos y sentimos el mundo para indagar temas complejos y problemáticas contemporáneas, desde lo personal a lo social y desde lo privado a lo público.

Los procesos de investigación, al demandar nuestra atención sensorial, intelectual y emocional, se convierten en algo memorable, ya que estimulan y rompen resistencias desde lo ordinario hacia lo extraordinario, y activan factores escondidos en nuestro inconsciente. Este tipo de investigación puede abordar cuestiones de toda índole, ya sean sociales, culturales o políticas, y relacionarse con cualquier campo de estudio, siendo más accesible que muchas formas de discurso académico. Esta investigación se podría describir como un enfoque exploratorio que busca principalmente generar nuevas «conversaciones», orientadas a plantear preguntas, más que a encontrar respuestas concretas.

La pedagogía performativa, comprendiéndola como una de las vertientes de la investigación basada en las artes (IBA), considera la corporalidad como un lugar de aprendizaje y experiencia que permite que los estudiantes exploren sus propias subjetividades y conciben nuevas posibilidades en la investigación y creación de significado, tomando como medio lo relacional, tanto el contexto como los sujetos y objetos circundantes. Esta manera de aprender se centra en el «hacer» y “actuar”, integrando conocimientos desde la propia vivencia. Destacamos ciertos aspectos para tener en cuenta en el desarrollo de actividades:

- *Conexión entre cuerpo y mente.* Reconoce que el cuerpo y la mente están interconectados y que el aprendizaje es una experiencia holística, no solo intelectual, que involucra tanto aspectos físicos como mentales. Considera que el movimiento, las sensaciones y las emociones pueden afectar a la comprensión y al procesamiento de información.
- *Acción performativa.* Los educadores utilizan este tipo de lenguaje cuya base es el cuerpo (performance, dramatizaciones, ejercicios espaciales, de movimiento y con objetos, etc.), introduciéndolo interactivamente en el espacio lectivo, ya sea para presentar el material, para introducir conceptos o para crear dinámicas activas.
- *Enfoque activo.* En lugar de que los estudiantes reciban información pasivamente, apoya su participación, involucrándolos en actividades, discusiones y proyectos que les permitan construir conocimiento y habilidades.
- *Aprendizaje colaborativo.* Introduce el intercambio de ideas y la construcción conjunta de conocimiento.
- *Reflexión sobre la propia experiencia.* Tiene en cuenta los pensamientos y las emociones para comprender mejor el material y relacionarlo con la propia vida.
- *Contexto social y cultural en el que tiene lugar el aprendizaje.* Comprende que los significados del entorno pueden variar respecto a sus connotaciones y circunstancias particulares.
- *Identidad.* Lo concibe como algo no preexistente y que se construye a través de prácticas y discursos (normas, lenguaje, tipo de materiales que se usan, modos de interacción, etc.), por lo que el contexto educativo sería participante clave para su formación.

- *Múltiples respuestas y posibilidades.* Entiende el conocimiento como una construcción social en constante cambio, en vez de entenderlo como una verdad objetiva.

Trabajar en esta línea en escuelas infantiles y colegios puede resultar muy satisfactorio, ya que la infancia está predispuesta a la indagación y al juego. Los cuerpos de la infancia están en continuo cambio, y en nuestro rol de acompañantes, debemos potenciar todas sus cualidades creativas, cognitivas e instrumentales. Para integrar estas herramientas, invitamos a reconocer y reinterpretar el espacio circundante, arriesgando y confiando en los procesos para dar pie a que se produzcan los hallazgos.

Este libro invita al profesorado y a quienes trabajan con la infancia a explorar y experimentar el mundo de lo cotidiano. Una guía para descubrir nuevas formas de atender, pensar y crear, desafiando los cánones establecidos y estandarizados.

2. Narrativas de lo cotidiano. Lo que nos cuentan los espacios y las cosas

El arte es lo que vuelve la vida más interesante que el arte.

(ROBERT FILLIOU) (MACBA, 2003, p. 9)

2.1. Entender e interpretar el entorno

Explorar el entorno que nos rodea y descubrir las relaciones que mantenemos con él es esencial para reconocernos como parte fundamental de este. Para conectar con el lugar es importante habitarlo con conciencia, activar nuestra propia presencia y percepción, advirtiendo la capacidad que tenemos para vivenciar, modificar, intervenir e interpretar el contexto. Trabajando hacia el análisis y la observación del universo cotidiano, podremos ayudar a la infancia a desarrollar una comprensión sólida y transversal del mundo circundante, con lo que ampliará su mirada hacia las diversas áreas de conocimiento. Al mismo tiempo, podremos extender nuestra comprensión y mejorar nuestra actitud ante el mundo, tanto a nivel personal como profesional.

Cuestionarnos sobre qué es lo otro implica preguntarnos sobre qué es lo que somos nosotros, qué es aquello con lo que nos relacionamos y de qué manera lo hacemos. El biólogo y también filósofo Humberto Maturana –que desarrolló algunos aspectos de su teoría junto al biólogo Francisco Varela– detalla que la mirada dista mucho de ser neutra, ya que cada ojo observador recoge y construye una realidad única, que se transforma a medida que la observamos. Nuestro ojo investigador traza recorridos de vida, forja los procesos propios de cada individuo y convierte cada lugar que habitamos en un complejo tejido compuesto por heterogéneas combinaciones de metafóricos hilos y colores, que se entrelazan mediante la participación e interacción con el otro, con lo otro (Maturana y Varela, 2004). La percepciones e interpretaciones de lo que nos rodea están influidas por las historias de vida particulares; por lo que sería muy osado concebir una observa-

ción como objetiva. Imaginemos que dos personas que caminan juntas se cruzan por la calle con un gato negro; mientras una de ellas lo identifica como símbolo de mala suerte y reacciona con preocupación sobre lo que podrá acontecer en el futuro, la otra crea conexiones con un gato muy querido que tenía su abuela, considerando el hecho como algo nostálgico. Ambas sensaciones varían considerablemente, y el propio gato se convierte en una construcción de quien lo mira.

La diversidad y complejidad de nuestra forma de estar e interactuar con nuestro entorno nos ofrece un vasto mundo de posibilidades e interpretaciones. Explorar este aspecto y compartirlo puede conducirnos a diversos caminos de comprensión.

Cuando nos preguntamos qué constituye un espacio y de qué manera está conformado, estimulamos la reflexión para explorar más allá de lo evidente. Esta acción perceptiva, sobre la que nos formulamos preguntas, estimula las sensibilidades hacia un particular punto de vista que esboza un universo perceptivo propio, repleto de aspectos que previamente no habíamos considerado.

- Crea tu propio mapa escribiendo o dibujando los elementos que configuran un espacio.

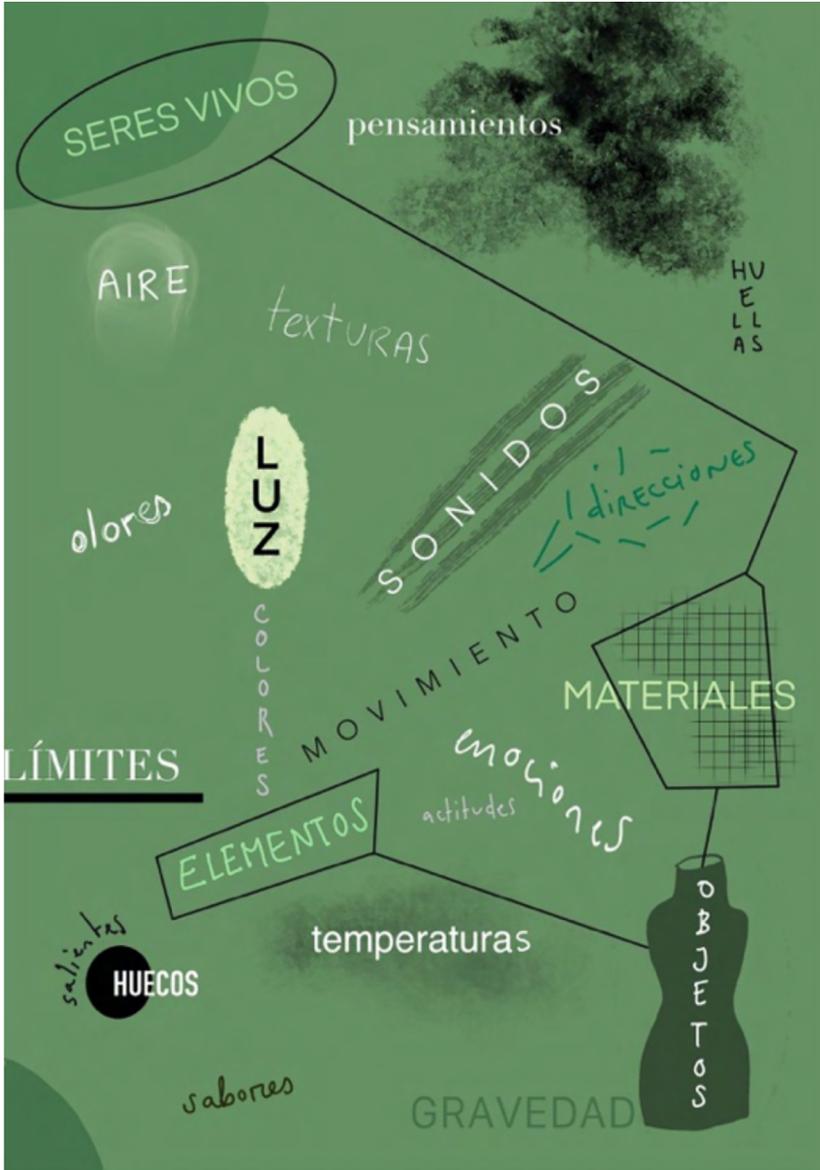


Figura 1. ¿De qué se compone un espacio? Mapa de creación propia, 2024.

- Describe la relación que mantienes con el lugar que habitas en ese momento: percepciones, pensamientos, emociones, etc. Si estás con alguien proponle hacer lo mismo para compartir y contrarrestar las diferentes experiencias relativas al espacio y al momento compartido.

Estoy en el metro y observo la calidad de los elementos que componen el espacio público compartido. Observo mi relación con el lugar y analizo la posición que tomo al respecto. ¿Cómo me percibo y qué percibo? Mi cuerpo sentado, espalda encorvada, piernas juntas para ocupar el mínimo espacio, percibo las posturas de los otros cuerpos que respiran el mismo aire, pero que construyen otras formas de estar. Me interesa la espacialidad, la exposición y el grado de intimidad que esconden o expresan ¿Qué pienso y cómo me pienso? Me pienso transeúnte privilegiada porque voy sentada en uno de los pocos asientos que hay. Me siento acelerada, acorde a la mayoría de los cuerpos que me rodean, pero más presente, porque estoy atenta a lo que sucede, sin dejar de formar parte del sistema de engranaje automático que diseña las direcciones y los ritmos. Pienso en la vida de la persona que canta pidiendo algo de dinero; pienso en su casa, en mi casa, en si esa canción realmente le representa; en si es para ella, para mí o para todos. Pienso en las posibles circunstancias que le impiden tener un trabajo al uso. Tomo conciencia del calor de mi cuerpo y del registro de mi presencia que permanecerá en el asiento cuando me levante. Tomo conciencia de los saltos que da mi percepción y de cómo se entretajan unas sensaciones con otras desde lugares que aparentemente no guardan relación.

- Imagina ahora las posibles transformaciones que se producirían si se trastocara cualquiera de sus variables. ¿Y si se modificaran los sonidos? ¿O las palabras que se dicen o se exponen? ¿Y si variara el olor? ¿O el orden de los objetos? ¿O la luz? ¿Cambiaría el estado de nuestro cuerpo, emociones o pensamientos? O, al contrario, si cambiáramos el estado de nuestro cuerpo, emociones o pensamientos, ¿cambiaría nuestra percepción del espacio? ¿Hacia dónde se dirigiría nuestra mirada?

Sara Carrasco Segovia y sus compañeras se basan en los planteamientos de Karen Barad para abordar la importancia de la «intraacción» en el desarrollo de las relaciones. Mientras que la «interacción» se refiere a cómo interactúan entre sí diferentes agentes manteniendo su independencia, el término *intraacción* va más allá, implicando que la relación entre objetos y sujetos es tan profunda que desaparecen los límites entre ellos. Así, la construcción de la realidad surge de la relación misma (Carrasco, Bogarín y Zuguiña, 2019). Lo que resulta notable aquí es cómo las personas y el mundo que las rodea se transforman mutuamente. En lugar de considerar la interacción como dos entidades independientes que se influyen entre sí, la intraacción sugiere que la relación entre ellas es fundamental para comprender cómo emergen y se desarrollan.

Es muy interesante buscar nuevas formas de atender la realidad, ya que, según la perspectiva con la que la contemplamos, nos devuelve la mirada desde un punto de vista u otro, como si fuera un espejo poliédrico al que asomarnos. Si siempre la miramos igual, el espejo nos devolverá el mismo reflejo. Son muchos los artistas que despliegan su mirada creativa a través de su obra para mostrarnos nuevas perspectivas de exploración, análisis y diálogo con el entorno cotidiano. Por ejemplo, desde una perspectiva artística, la fotografía de lo cotidiano enfoca el punto de vista individual del creador, de modo que refleja el interés y la posición de su mirada. ¿De dónde viene el impulso para tomar esa fotografía? ¿Qué se destaca en la imagen que nos llama especialmente la

atención? ¿Desde qué punto de vista se fotografía (pensemos en la posición de la cámara y el cuerpo en diálogo con lo fotografiado)? ¿Qué nos provoca? ¿Qué hace que la borremos del dispositivo, la olvidemos, la miremos de vez en cuando o la colguemos en la pared?

En las fotografías de los objetos encontrados (2021/2023) que Mar González comparte en los *stories* de su Instagram el mismo día del hallazgo, se evidencia la mirada sensible y alerta de la artista hacia cosas olvidadas. Estos objetos que han pertenecido a otras personas o seres, que pasan desapercibidos en el espacio urbano guardando consigo historias reales y desconocidas, son para la artista un motor para vincular el presente con el pasado, concibiendo el espacio urbano como un entramado constructor de memorias.

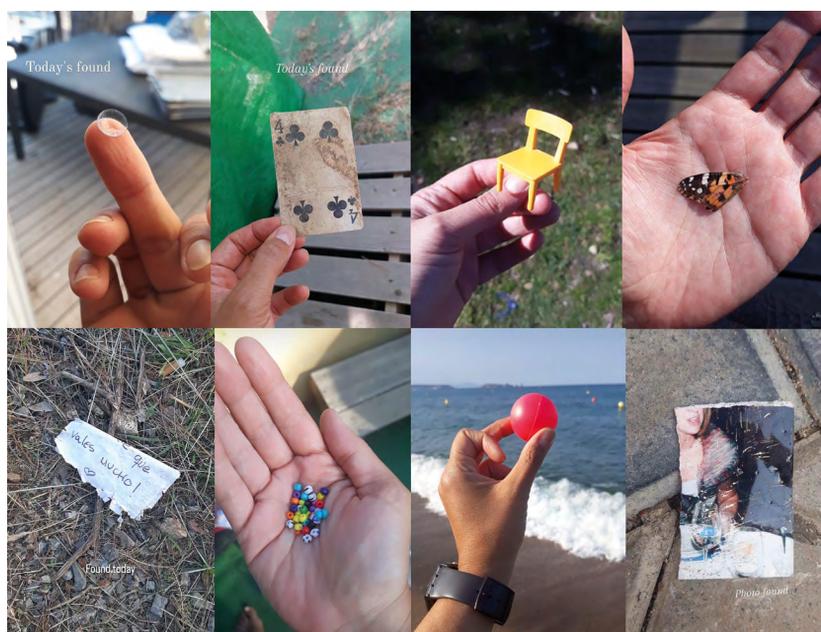


Figura 2. *Objetos encontrados*, de Mar González. Fotografías realizadas entre 2021/2023. Fuente: https://www.instagram.com/mare_stuff/

2.2 La concepción del espacio lectivo

Se trata también de «vivir» los entornos educativos, no solo de «sobrevivir» a ellos.
(ESLAVA, 2023, p. 162)

Todos los espacios están llenos de connotaciones, ya sean personales, sociales o políticas. Los lugares y los elementos que lo componen transmiten discursos más o menos evidentes o implícitos, que forman parte del aprendizaje del *currículum oculto* (Acaso, 2018). Este término comprende aquellas relaciones que se transmiten indirectamente en el entorno escolar y tienen un impacto significativo en la experiencia educativa del alumnado. En este sentido, la arquitectura, el tipo y la disposición del mobiliario desempeñan un papel crucial.

Varios artistas analizan y cuestionan las estructuras institucionales que configuran el espacio dedicado al aprendizaje. La investigación *About academia* (2009-2010), de Antoni Muntadas, consta de dos proyectos diferenciados planteados como «instrumentos» para generar una discusión sobre el contexto universitario: *About academia I* se presenta en un formato de tres pantallas, en las que se exponen textos y arquitecturas sobre la perspectiva docente estadounidense; mientras que *About academia II* (2015-2016) incluye las voces de los estudiantes y sus lugares de uso. Destacamos también el trabajo artístico de Marco Godoy: *El poder en escenas* (2010); este autor, cuando todavía era estudiante de la Facultad de Bellas Artes de Madrid, retrató los despachos de los decanos de distintas facultades desde una misma perspectiva visual, y con sus fotografías evidenció que estos espacios no representan una postura educativa, sino una posición jerárquica representada en la uniformidad de mobiliario, su disposición, decoración, etc. (Blasco, 2013).

En la mayoría de los colegios, institutos y universidades destaca una distribución determinada que expone explícitamente los roles de poder. Los estudiantes se sientan en fila, unos detrás de otros, y el docente se sitúa enfrente de ellos como fuente principal del conocimiento. Como usuarios de las aulas tenemos la posibilidad de realizar variaciones en la distribución del mobiliario, pero en mucho de los casos es complicado por el reducido tiempo lectivo, espacio de acción o, en el peor de los casos, porque las me-

sas están ancladas al suelo. Es en este punto cuando los docentes tenemos que emplear nuestra creatividad y, con estas condiciones adversas, propiciar un entorno de diálogo y reflexión al respecto, facilitando una biósfera de confianza y de comunicación fluida y multidireccional.

Durante el primer día de clase, uno de los primeros temas que planteo a los estudiantes se relaciona con la disposición y posición de sus cuerpos en los últimos diez años. Esto implica considerar el factor tiempo (horas lectivas y de estudio) como un elemento esencial en relación con la espacialidad y la corporalidad, que sirve como punto de partida para el cuestionamiento. La gran mayoría de los estudiantes se sorprenden al no haberse preguntado nunca al respecto, dando por hecho que, para que exista un aprendizaje provechoso, el cuerpo está destinado a permanecer (resistir, aguantar, soportar, sostener, desaparecer) en la misma posición.

Son muchos los autores que defienden el uso activo del cuerpo para el aprendizaje. Por ejemplo, Merleau-Ponty destaca la corporalidad como algo fundamental que hay que tener en cuenta en la educación. El filósofo reconoce la experiencia corporal y sensorial como punto de partida para entender el mundo y, por ende, aboga por la importancia de crear entornos de aprendizaje que fomenten la exploración del espacio físico para facilitar así el desarrollo de una comprensión más trascendente del entorno circundante. En su obra *La fenomenología de la percepción* (Merleau-Ponty, 1993) resalta dos aspectos clave respecto a lo que nos rodea, diferenciando el «espacio vivido» –que sería la experiencia tangible que experimentamos de manera inmediata– y el «espacio abstracto» –que conlleva las representaciones reflexivas y conceptuales–.

Aunque aún hay aspectos por mejorar, generalmente el diseño de las escuelas infantiles está pensado para permitir que los estudiantes se desplacen más libremente. El entorno tiende a ser más acogedor en términos de variación, disposición y adaptación del mobiliario. También se suelen proporcionar espacios de juego seguros al aire libre, así como diferentes áreas destinadas al movimiento y la interacción, tanto dentro como fuera del aula. En este caso tendríamos que revisar el tipo o la cantidad de elementos que componen el espacio, ya sean para el uso lectivo o meramente decorativo. El tipo y el orden que se establezca entre ellos, así como las imágenes que se presentan tienen mucho poder y pueden estar transmitiendo mensajes ocultos de carácter sexista, clasista, racis-

ta, o propiciar el consumo o el no cuidado del medioambiente. Estos mensajes suelen ser muy sutiles, por lo que nuestra mirada tiene que estar atenta y ser crítica al respecto. ¿Cuántos dibujos exponemos en clase que representan infantes que corresponden a una normatividad que no se corresponde con la realidad de los componentes del grupo? ¿Ofrecemos variedad de imágenes y elementos que corresponden a una variedad de perspectivas y formas de hacer? ¿O, por el contrario, reproducimos patrones de juguetes anunciados por multinacionales o dibujos creados por superproducciones porque damos por hecho que esto es lo que le gusta a la infancia? Año tras año, en las clases de Magisterio me encuentro con las mismas imágenes estereotipadas y estandarizadas que utilizan los estudiantes para ilustrar presentaciones para la materia de Expresión plástica o artística, lo que contradice a la propia labor la asignatura.

Por otro lado, las obras que se muestran como ejemplos para el aprendizaje artístico distan mucho de ser contemporáneas y se alejan completamente del lenguaje y de los intereses de la infancia. Sería el caso, por ejemplo, del uso repetido de obras de Goya o Velázquez, como cantan Las Bistec en su tema *HDA* del disco *Oferta* (Las Bistec, 2015), olvidando un sinfín de autoras como Judith Scott, Elsi Giaunque, Aurelia Muñoz, Aase Seider Gernes, Remedios Varó, Leonora Carrington, Gina Pellón o Maria Primachenko, entre otras. Estas artistas hacen hincapié en los valores expresivos de la forma, del color o de las texturas; pertenecen a diferentes culturas y tienen un rico imaginario pictórico, repleto de personajes y espacios mágicos que descifrar. La artista Diana Larrea ha realizado un fantástico y necesario trabajo de recopilación de artistas femeninas de diferentes épocas y continentes, que puede ser de gran ayuda para alimentar la imaginación a la hora de poner ejemplos e idear actividades (Larrea, 2021).

Una de las bases principales de la educación artística es propiciar una conciencia crítica respecto a lo que nos rodea. Esta nos enseña a observar y a preguntarnos, abriendo paso a un sinfín de interpretaciones. En la actualidad, estamos inmersos en una saturación visual constante y la educación artística debe tener en cuenta este fenómeno. Es esencial aprender a cuestionar las numerosas imágenes a las que nos enfrentamos diariamente, no solo para elegirlas y crearlas, sino también para analizarlas en profundidad, desentrañando sus distintas capas en términos de procesos y sig-

nificados. En tiempos de Instagram estamos tan acostumbrados a devorar cualquier cosa a ritmos tan agitados y en formatos tan determinados que perdemos la atención y, por lo tanto, la capacidad crítica acerca de nuestro entorno.

- Observa la disposición de los objetos en tu hogar y compárala con la disposición de estos en los hogares de otras personas. ¿Encuentras similitudes en la distribución de cosas, como cubiertos, vasos, llaves o calcetines? ¿Qué implicaría una nueva estructura y orden en términos de desplazamiento, conciencia y comunicación? ¿Crees que la disposición está relacionada con un modo de consumo que implica rapidez y mecanicidad?
- Efectúa la misma reflexión con el espacio de un aula lectiva.

- Recorre diferentes espacios: públicos, privados, educativos (presenciales y virtuales) con la mirada del artista que analiza y cuestiona. ¿Ves algo que te llame la atención? ¿Qué aporta cada detalle a las personas y seres vivos que lo habitan de manera individual y comunitaria? Pensemos en diversidad de circunstancias y necesidades: edades, posibilidades económicas, capacidades. ¿Te gustaría realizar algunos cambios para potenciar ciertos factores que consideres fundamentales?

Las docentes e investigadoras Melanie Penna y Yera Moreno (Moreno y Penna, 2018) realizaron un estudio a partir de la observación de la distribución espacial de la mayoría los patios de los colegios de su ciudad, intentando buscar respuestas para plantear un «espacio amigable, donde todo el mundo pueda ocupar, transitar y habitar ese espacio común». Detectaron que los campos de fútbol ocupan una gran parte de la superficie del recreo, lo que implica que este espacio se convierte en invasivo, al no poder dedicarse a otras actividades de juego, de uso y disfrute para todo el alumnado. Las autoras se preguntan: ¿por qué espacios de fútbol, y no de baile?, comprendiendo el baile como lugar consciente, lleno de posibilidades, de libertad, respeto y comunicación, que se puede adaptar a todos los cuerpos y necesidades.

Hay que tener en cuenta que la danza, que es tanto pájaro como vuelo, también es todo lo que el infante designa. La danza es inocencia, porque es un cuerpo antes del cuerpo. Es olvido, porque es un cuerpo que olvida sus grilletes, su peso. Es un nuevo comienzo, porque el gesto de la danza siempre debe ser algo como la invención de su propio comienzo. Y también es juego, desde luego, porque la danza libera al cuerpo de todo mimetismo social, de toda gravedad y conformidad. (Alain Badiou, citado en Blasco, 2013, p. 16)

Imaginemos los espacios lectivos y de recreo como una escena teatral viva donde todos los elementos que la componen no están ahí como mera decoración caprichosa, sino que cuentan cosas e interactúan con el devenir de los acontecimientos, provocando una evaluación reflexiva sobre el mismo espacio y su intervención. Un escenario que reflexiona sobre sí mismo, que evidencia conscientemente lo que sucede como revelación, con el ojo de lupa el espectador activo. En este sentido, ¿crees que podríamos considerar las cosas que nos rodean como maravillosos detonantes para introducir saberes curriculares?

- Escribe dos listas:
 - Una donde menciones lugares que podrían funcionar como espacios lectivos.
 - Otra con lugares que no serían adecuados.
- Explica el porqué de tu elección.

He aquí algunos ejemplos para que los organices y añadas los tuyos: un campo de fútbol, un autobús, un parque, una residencia de ancianos, un aeropuerto, una discoteca.

3. Conectar con los sentidos. Explorar el espacio circundante

El *conocimiento* está en cada persona, en cada lugar, en ti, en mí, en los músicos; está en cada objeto y en cada cosa, en el tiempo y en el espacio.

(WALTER MARCHETTI) (IVAM, 2004, p. 20)

3.1 Percibir e interactuar con el mundo como si fuera la primera vez

La relación con el mundo comienza con los sentidos, son canales que nos sitúan como individuos en relación con las cosas. Entrenar los sentidos conscientemente nos hace tomar presencia y nos ayuda a concebir el lugar habitado de un modo más profundo, lo que provoca que lo vivenciado se registre en la memoria del cuerpo de modo sustancial. Esta práctica ayuda a romper con los patrones de lo conocido para encontrar nuestro espacio de autenticidad.

- Sitúate en el espacio más caluroso de la sala.
- Sitúate en el espacio más fresco de la sala.
- Sitúate en el espacio más oscuro de la sala.
- Sitúate en el espacio más oloroso de la sala.
- Sitúate en el espacio más silencioso de la sala.
- Sitúate en el espacio más húmedo de la sala.
- Sitúate en el espacio más incómodo de la sala.

Transitar el espacio como si lo viéramos por primera vez revela una perspectiva nueva del lugar, de los elementos que lo componen y del cuerpo que es afectado. Si creamos un momento de relajación previa, con los ojos cerrados (no importa si estamos tumbados, sentados o de pie), será más sencillo olvidarnos del espacio circundante para poder observarlo de nuevo con otros ojos. Podemos centrarnos en la respiración, hacer un recorrido poniendo atención en cada parte de nuestro cuerpo, desde el dedo meñique hasta la coronilla, o bien imaginarnos en otro lugar que construyamos en nuestro imaginario y que nos resulte agradable de habitar. Preparar el cuerpo previamente es necesario para que se vaya activando poco a poco hacia la percepción y el desplazamiento. Después de abrir los ojos nuevamente, es crucial que las transiciones entre los movimientos sean suaves, para evitar sumergirnos abruptamente en el mundo de los sentidos. «La lentitud es la aliada de la conciencia», diría la bailarina, coreógrafa y docente Marina Santo.² Bastaría, en un principio, con voltear el cuello de un lado a otro examinando lo que encuentre la mirada hasta que poco a poco se vaya activando el resto del cuerpo.

Me tumbo en el suelo boca arriba, respiro mientras mi cuerpo se adapta a la superficie y se relaja. Cierro los ojos sintiendo mi peso e imagino que se funde. Afino los oídos y pongo atención en las intensidades sonoras, en las distancias; lo que está lejos y cerca, muy lejos y muy cerca; en los ritmos; en las repeticiones y en las fugaces apariciones, como si fueran las capas de una canción llena de escondidas sutilidades.

Remuevo los dedos de las manos y de los pies para despertarme despacio. Abro los ojos, pero mantengo los párpados flojos, como cuando no percibimos hasta pasado un tiempo lo que hay al otro lado del sueño y la oscuridad de la noche. Abro los ojos como destapando el telón de un teatro, con curiosidad por lo que me voy a encontrar, descubriendo, al mismo

2. Frase rescatada durante mi participación en las clases impartidas por Marina Santo en La Parcería, Madrid, durante el año 2023.

tiempo, cómo se dilatan mis pupilas. Miro el espacio como si fuera la primera vez.

Mis articulaciones reaccionan poco a poco como un engranaje. El espacio se expande y me rodea. Lo siento diferente porque estoy presente y soy consciente. Poquito a poco se va reactivando el resto de los sentidos. Mi cuerpo inspecciona lo externo, pero también se examina a sí mismo. Concibo las alturas y los apoyos. Me muevo incorporándome gustosamente, como los bebés que crecen sin prisa, hasta que me desplazo sin esfuerzo por la habitación, explorando todas las direcciones.

- ¿Cómo cambia el espacio o cada elemento cuando te acercas a él? ¿Y cuando te alejas? ¿Cómo cambia tu perspectiva si te mueves deprisa o lento, o te paras en seco? ¿Ves el mundo igual si lo observas o interactúas tumbada o si andas de puntillas? ¿Qué te llama más la atención?

Todos los días tendríamos que detenernos un ratito para prestar atención al cuerpo y a los sentidos y, de este modo, parar la exigencia de la mente que crece a medida que nos hacemos mayores.

Plantearse preguntas sensoriales ayuda a entrenar la percepción, lo cual nos conecta con la memoria más primitiva. La escucha implica atender a lo que sucede a nuestro alrededor. No basta con oír y ver; es necesario aprender a observar mediante interrogantes que desencadenen una reacción refleja instintiva, sin necesidad de dar con respuestas certeras o determinadas.

- ¿Qué distancia hay entre mis pies? ¿Cuántos tipos de azul tiene el cielo? ¿A qué saben mis dientes?

Para estimular la curiosidad podemos ampliar el espectro de preguntas, tomando como inspiración la propuesta de los «Seis sombreros para pensar» que ofrece (De Bono, 2008). En este caso, utilizaremos los «zapatos simbólicos» de diferentes especialistas para adoptar su punto de vista a la hora de inspeccionar lo que nos rodea. Estos ejercicios son sumamente interesantes para llevar a cabo con el alumnado, ya que le permite tomar conciencia del espacio que van a habitar durante el curso y de las posibilidades que le ofrece.

- Y si , para inspeccionar el lugar, te pones...
 - ...los zapatos de la arqueóloga, ¿qué restos: huellas, materiales, incisos, etc. encuentras?
 - ...los zapatos del matemático, ¿cuántas y qué tipo de relaciones entre: formas, colores, estructuras, etc. puedes diferenciar?
 - ...los zapatos de la psicóloga, ¿cómo me comporto y relaciono en y con este espacio concreto?, ¿qué me provoca?
 - ...los zapatos de la creadora, ¿qué elementos me pueden servir para disparar una historia, un invento o una elucubración?

- Y si te pones tus propios zapatos y sencillamente caminas con ellos sin una intención concreta o fin específico, ¿qué sucesos o cosas provocan que te detengas?

Una vez redescubierto el espacio y sus detalles sugiero un ejercicio para desarrollar la narrativa del imaginario:

- Detecta algo que te haya sorprendido, no importan los zapatos que llevarás puestos, acércate de nuevo para estudiarlo bien.
- Explica o escribe una historia inventada sobre el por qué está en ese lugar o por qué tiene esa forma. Inicia el relato partiendo de las características del hallazgo. No te preocupes si no se te ocurre nada en ese momento, comienza a relatar e irán sucediendo las ideas en el transcurso del camino.

Descubro un extraño arañazo en el escritorio que compré de segunda mano por internet. El rasguño tiene forma de rayo y es más profundo de lo que parece a simple vista. Creo que era un refugio para la pequeña araña que vivía en la casa del anterior dueño del mueble, el cual tenía fobia a este tipo de insectos y la grieta la sentía como un lugar seguro para vivir. La pequeña araña se sentía tan rechazada que su orgullo no le permitía irse a vivir a otro lugar, así que por las noches salía de su escondrijo, mientras el hombre dormía, para relatarle al oído las maravillas del mundo de los arácnidos. Lo que no sabemos es si era para que se reconciliara con la especie o para que tuviera terribles pesadillas.

Junto con el resto de componentes de la Asociación de Pensamiento y Acción creativa Pelicornio Perceptual, para el evento *PERSON. Performance y arte sonoro: Hábitat (2023)*, realizamos una performance participativa en el Espacio de Cultura Contempo-

ránea (ECCO) de Cádiz. La acción consistía en generar, durante veinte minutos, un recorrido que transitara la misma sala repetidamente como si fuera un lugar completamente distinto cada vez. Una de las acciones que se realizó fue una visita guiada al espacio vacío, donde uno de los artistas, acompañado con una voz de audioguía, señalaba con sentido del humor algunos de los encuentros sugerentes con los que nos habíamos topado durante la investigación del espacio, y sobre los que habíamos elucubrado en la preparación de la pieza.

La protuberancia blanquecina que vemos en el suelo está compuesta en su mayor parte por gotas de cera de parafina, aunque contiene también polvo, cal y tejido epitelial. Su origen parece corresponder al antiguo continente cerúleo que ocupaba la mayor parte de la sala y que, por efectos del cambio climático, fue poco a poco invadido por el fieltro conforme fue subiendo el nivel de la moqueta. (Equipo Pelicornio, 2023)³



Figura 3. 20-0146 *TPM Magnetic Blue* del Equipo Pelicornio. Evento *PERSON. Performance y arte sonoro. Hábitat*, 2023. Sala 5, Espacio de Cultura Contemporánea de Cádiz (ECCO). Fotografía realizada por Manuel Vera.

3. Texto elaborado por los miembros de la asociación para ser emitido durante la presentación de la pieza.

3.2 La pregunta como forma de relación

Es interesante observar que algunas preguntas generan respuestas o pensamientos automáticos y uniformes impuestos por normas preestablecidas, los cuales omiten el análisis inherente al cuestionamiento. Por ejemplo, si preguntamos por un determinado olor de connotaciones desagradables, nuestra reacción será una respuesta relacionada con el asco. ¿Cómo huele la caca? Respuesta: «mal, horrible, puaj». Pero, si nos detenemos a recordar o imaginar el olor de una caca y respondemos desde el análisis sensorial preguntas concretas, como qué tipo de comida se ha ingerido con anterioridad, el imaginario y el vocabulario sensorial se ampliarán sin necesidad de enjuiciarlo. Lo mismo sucedería si preguntáramos por el olor de algo agradable o por el color de los ojos de la persona que tenemos enfrente. «¿De qué color tiene los ojos? Marrones». ¿Seguro? ¿No hay otro tipo de color? Acércate y dedícale tiempo a observar para contestar. La pregunta activa nuestro pensamiento y en muchas ocasiones, con la respuesta, perdemos la apertura de esta.

Al preguntar algo, hurgamos y escarbamos en el pensamiento del otro y a su vez en el nuestro, manejando en cada ocasión un imaginario instrumento provisto de ganchos y ganzúas, situadas en cada uno de sus extremos. Y son múltiples, porque por lo general una pregunta abre y despliega todo un abanico de posibilidades a las que la respuesta podrá acogerse. La pregunta se expande y se ensancha así desde el mismo instante que es emitida, hasta el momento en el que la respuesta cierra las múltiples posibilidades ofertadas al tomar una decisión concreta y optar por una única vía de enlace. (Ferrando, 2014, p. 150)

La pregunta actúa como un punto de partida, un impulso, un deseo planteado internamente, que resulta en la acción y en soluciones no meditadas previamente, siendo, por lo tanto, sorprendentes. Es crucial entender que la pregunta no debería resolverse de inmediato; en todo caso, la respuesta podría ser otra pregunta, aunque las respuestas se podrían quedar en el aire olvidando su posible resolución, ya que, en este caso, son excusas para entrenar los sentidos. Lo significativo no radica en el hecho en sí mismo, sino en lo que acontece durante el proceso. El camino de indaga-

ción no se ve determinado por el resultado ni tiene un objetivo específico; lo esencial es lo que se concibe mientras ocurre. Mantener la aguda atención hacia posibles encuentros inesperados, mientras se extiende y dispersa simultáneamente, permite que los sentidos se desplacen a su antojo, dando espacio a la intuición. Permitir que la atención fluya sin restricciones y se tope con detalles o fragmentos puede sorprendernos más que el propio elemento o hecho.

Este proceso no está vinculado a una concepción del mundo predefinida; es libre y está dispuesto para encontrarse e integrar nuevos encuentros, ya sean emociones, sensaciones, recuerdos, imágenes o pensamientos que surgen para invitar a continuar por el camino de lo imprevisible. Las preguntas se hacen con la intención de encontrar respuestas internas, ya sea en el receptor o en el propio artista, por lo que una vez que hayamos integrado estos procesos no debemos forzar las interrogaciones, ya que estas surgirán con naturalidad. En otras palabras, la pregunta funciona como un estímulo, un impulso, un deseo que se formula y resuelve internamente. Este proceso conduce a acciones y soluciones que no han sido previamente reflexionadas, resultando, por lo tanto, sorprendentes.

3.3 Dejar paso a la intuición

Permitir que el azar actúe, la atención tome partido, los estados de ánimo seleccionen. Podemos hacer, entonces, que el sentido de las cosas sea trasladado a otros motivos, comparado con otras figuras, configurado en nuevas composiciones. Podemos, en síntesis, permitir a la metáfora nacer.

(CALVERA, 2007, p. 48)

La atención tiene el poder de estimular la memoria, la cual desencadena conexiones no exploradas previamente y aviva la imaginación. Sin embargo, a menudo nuestra mente está saturada de pensamientos estancados, lo que impide su fluidez y la mantiene inmutable. Nuestra rutina diaria está gobernada por acciones automáticas dirigidas hacia metas predefinidas. Para dar espacio a experiencias que creemos no poseer o que hemos olvidado, es necesario liberarnos de las demandas inmediatas. Probemos a es-

tar, únicamente estar, sin juzgar, atentos, pero sin dar intención a la atención. Dejémosla vagar y divagar para que emerja el subconsciente y conecte puntos de manera subyacente. Una especie de «atención flotante» que no requiere de ningún esfuerzo, como apuntaría Roland Barthes (Barthes, 2009). Nuestro cerebro es una máquina de procesamiento de información increíblemente poderosa y, al darle espacio a nuestra mente para explorar y crear de manera libre, podremos desbloquear un mundo de posibilidades que avivarán nuestra intuición y creatividad.

Entiendo por intuición una forma de conciencia ampliada. Un modo de conocimiento instantáneo desligado del razonamiento, de la reflexión y de la lógica. [...] Comprender intuitivamente no implicará aniquilar el absurdo, sino más bien aceptarlo en toda su dimensión. Comprender intuitivamente exigirá una actitud en la que no esté presente juicio de valor alguno. Comprender intuitivamente demandará que lo que se comprende nunca sea definitivo. (Ferrando, 2012, pp. 91 y 97)

Los períodos de espera ofrecen una oportunidad ideal para realizar este tipo de ejercicios, aunque el «agujero negro» de nuestro dispositivo móvil, ese espacio rectangular limitado que nos seduce como el canto de una sirena engañosa, nos atraiga hacia el consumo incesante de imágenes. Cuando estamos saturados de estímulos resulta casi imposible detenernos y percibir plenamente nuestro entorno. Nos aferramos a estos evitando enfrentarnos al vacío, pero es necesario hacer un esfuerzo consciente para que se descubran las ideas escondidas que, ahogadas por la sobreestimulación, no han podido fluir con naturalidad. El movimiento y el desplazamiento consciente ayudan a la calma mental y generan otras perspectivas y tipos de interacción y relación con uno mismo y con el espacio circundante.

En los procesos creativos muchas veces nos dirige la intuición, que, sin razón aparente, nos orienta hacia un camino supuestamente aleatorio desvinculado del razonamiento y del entendimiento. Al cruzar este umbral nos sumergimos en un tipo de percepción que redefine el sentido de las cosas, proponiendo una verdad alternativa. Este tipo de conciencia nos conecta con deducciones a las que no hubiéramos llegado de otra manera, por ejemplo, la historia que se acaba de relatar sobre la araña y el

rasguño se ha ido desarrollando a partir de impresiones intuitivas que no se habían planeado previamente. Se ha continuado el relato confiando en lo que iba apareciendo mientras se narraba, confiando en que llegaría a buen fin.

Mi abuelo me dio una clave maravillosa para entrenar la intuición: «Pon a hervir un huevo con la idea de que la yema se cueza y quede en su estado perfecto, ni muy hecha ni muy cruda. En vez de ponerte una alarma, espera a que el huevo te avise de alguna manera. Confía en que recibirás una señal. No debes preocuparte por centrar tu atención en el huevo; simplemente tienes que aprender a identificarla».

La maravilla del azar como motor creativo se revela plenamente cuando confiamos en él sin reservas ni dudas. Hay miles de posibilidades para dejarnos llevar por él. Si nuestro objetivo es traducirlo directamente como impulso para generar algo, basta con establecer reglas adaptadas a nuestros propósitos.

- Da tres pasos y mira a la derecha. Lo primero que veas podría ser un estímulo para comenzar un dibujo o para desarrollar una idea.

- Abre un libro y pasa las páginas sin ver lo que hay escrito. Cuando sientas que es el momento para y señala con el dedo sin mirar. Las palabras señaladas podrían funcionar como claves primordiales que contesten a una pregunta o inspiren un comienzo.

- Congrega un grupo de gente. Pide a cada persona que escriba, por ejemplo, un verbo, un adjetivo y un objeto, no tienen porque estar relacionados entre sí. Cada palabra deberá estar escrita en un trozo de papel. Agrupa las palabras de cada género y saca una de cada montón. El imaginario que suscita la azarosa combinación podría inspirar un diseño, una historia o una acción.

3.4 Ver y representar plásticamente

Por lo general, asociamos la expresión artística con la vista, ya que estamos acostumbrados a visitar museos y recorrer las obras exclusivamente con los ojos. Sin embargo, tendemos a pasar por los procesos de creación e investigación plástica, donde se explora la totalidad de la sensorialidad. Los artistas son grandes observadores y los nuevos lenguajes abarcan cientos de posibilidades. Pensemos en dos ejemplos básicos para el aprendizaje del dibujo y de la pintura: si quisiéramos dibujar un bodegón compuesto de objetos geométricos, necesitaríamos explorarlo desde múltiples perspectivas para comprender su volumen, estructura y disposición en el espacio. Para lograrlo, tendríamos que observarlo desde diferentes ángulos e incluso añadir el sentido del tacto para entenderlo a nivel físico, tal como hacen los bebés. En el caso, por ejemplo, de querer dibujar algo vivo como una flor, considerando su efimeridad y con el objetivo de conocerla en profundidad para representarla con la máxima fidelidad, la tarea del artista se asemejaría a la de un científico medioambiental. Para emprender este proceso, lo más recomendable sería trasladarnos al lugar donde se encuentre la flor seleccionada, interviniendo lo menos posible en su hábitat y vislumbrando cómo el propio entorno influye en sus particulares características.

- Tómate un momento para recordar o imaginar una flor en su espacio natural. Imagina cómo cambia el color de la flor mientras se hace de noche. Percibe el movimiento que genera cuando sopla el viento
¿Cómo variará su estado en época de sequía?
¿Cómo se expandirá cuando acabe de llover?

Para capturar la esencia de la flor de manera auténtica, el artista considerará los factores presentes que componen el momento de representar el motivo elegido. Simultáneamente, aunque sea inconscientemente, si el artista permanece receptivo a sus sentidos, estos se entrelazarán con sus propias sensaciones e influirán en la expresividad del dibujo. Es significativo no buscar ni forzar la emoción para transmitirla en el trazo; permitamos que se manifieste de forma honesta a través de nuestra propia experiencia.

Hoy en día, en los centros educativos persiste la reproducción del mismo dibujo de flor, basado en símbolos simplificados y preconcebidos. Esto conlleva a no tener en cuenta la gran variedad de flores que existen en el mundo, obviando además los procesos de creación e invención del alumnado. Del mismo modo sucede con el resto de los motivos: árboles, casas, animales, objetos, personas, etc. Betty Edwards (2021) argumenta que este fenómeno ocurre porque el profesorado tiende a dar prioridad a la parte izquierda del cerebro, que es el que se encarga del razonamiento lógico y simbólico, en lugar de permitir que el hemisferio derecho, que está asociado con la percepción y la creatividad, tome un papel más proactivo.

- Coge una piedra y obsérvala detenidamente:
 - ¿Cuántos colores y matices ves en su superficie?
 - ¿Qué forma exacta tiene? Bordea su contorno con los dedos, aunque sea imaginariamente.
 - ¿Cuál es el detalle que la hace única?

- Ahora dibújala, sin preocuparte por el resultado

- Imagina y dibuja una colección de piedras que pertenezcan a un mundo ficticio. Puedes dar forma a ese universo y, una vez conozcas el lugar, definir sus piedras. O bien, diseñar las piedras y, a partir de sus características, inventar el nuevo mundo.

En el marco de mis estudios de arte dramático en el Estudio Corazza para la Actuación, como parte de nuestro entrenamiento. Una vez analizada minuciosamente, procedíamos a recrearla con nuestro cuerpo, prescindiendo de tenerla físicamente presente. Este ejercicio ayudaba a tener los sentidos agudos en nuestra vida cotidiana, permitiéndonos recoger información que más tarde podríamos incorporar a la escena. Podemos reconstruir a través del tacto lo que nuestros ojos hayan olvidado o no identificado con precisión. El gesto y el movimiento actúan como una memoria que transforma la sensación en imagen. En ocasiones, a la hora de dibujar es clave hacer uso del tacto, tocando el motivo para comprender su forma, así como comprender sus direcciones con el movimiento del cuerpo. Por ejemplo, recorrer la inclinación de un edificio señalándolo en la distancia ayuda a entender la diagonal al trasladarla al papel.

La actividad de «la taza» la he realizado en varias ocasiones, adaptándola a las clases que imparto de dibujo. La variación radica en que, en lugar de recrear la taza con el cuerpo, los participantes la dibujan sin verla, una vez analizada sensorialmente. Los resultados del primer intento siempre son útiles para explicar cómo influye el sistema de símbolos que aprendemos desde la

infancia. En la primera aproximación, donde comenzamos con el análisis perceptivo para el dibujo, suele ocurrir que la mayoría del alumnado representa la taza a la altura de los ojos, de perfil y con el asa a la derecha, a pesar de no haberla observado desde ese ángulo. Esto demuestra que, en términos generales, la representación de la idea prevalece sobre el análisis directo. A medida que avanza el curso, surge la necesidad de indagar más sobre ella, a fin de obtener nuevos y creativos impulsos para su interpretación.

Quizás resulte más sencillo replicar o reproducir una fotografía de internet, capturada por otra persona con su propia experiencia y perspectiva. Tal vez sea más sencillo imitar la obra de otro dibujante, quien posiblemente haya emulado a alguien más, que a su vez copió una fotografía retocada de Instagram. Puede que esta opción resulte más atractiva o práctica, pero perderíamos el disfrute del proceso desde los sentidos, desde el análisis y desde el descubrimiento, privándonos así de la sorpresa y de nuestra particular manera de hacer. Repetiríamos la que ya conocemos, convirtiéndonos en imitadores de la imitación.

3.5 Acciones artísticas para agudizar la percepción

Que la inercia no es pensamiento, que no hay ya espacio para la conciencia cuando el tiempo cede a la actividad frenética [...]. Y es algo palpable que la atención está en riesgo, que incomoda porque permite ver de otras maneras. Pero es esencial para posicionarnos en la vida de manera consciente, cuestionando, no cambiando unas verdades por otras, sino haciendo reflexivas las formas en que se diseñan las verdades hoy.
(ZAFRA, 2017, p. 40)

Art can be confused with life; it forces attention upon the aim of its ambiguities to «reveal» experience.⁴
(KAPROW, 1965, p. 13)

A principios del siglo xx el arte comenzaba a invadir el territorio de lo común. Artistas experimentales como John Cage investiga-

4. El arte puede ser confundido con la vida, esto fuerza la atención sobre el objetivo de su ambigüedad para «revelar» la experiencia.

ron sobre acciones muy sencillas como motor para estimular los sentidos y reconocer lo cotidiano como algo relevante. Dándole forma estética a lo acostumbrado y convirtiéndolo en pieza artística conseguían fortalecer a través de una observación plena, la habilidad para revisar y cuestionar la realidad que les rodeaba. En una de sus piezas más influyentes, *4'33* (1952), el artista propuso tres movimientos de 4'33 minutos de duración para ser interpretados por el pianista David Tudor en un concierto. Durante este tiempo, el músico permaneció quieto, sin tocar el instrumento, transformando el sonido ambiente natural en el protagonista de la obra. De manera inesperada y a medida que pasaba el tiempo, los asistentes empezaron a escuchar con atención los sonidos ambientes que les rodeaban, como el viento de la calle, los murmullos o su propia respiración.

El artista Juan Hidalgo, homenajeando a Cage, propuso una performance donde sencillamente se bebía un vaso de leche. Sacando esta usual acción de contexto y presentándola frente a un público, provocaba que el acto cotidiano cobrara un carácter muy diferente a nivel sensitivo y, al mismo tiempo, se ampliaba en cuanto a significados e interpretaciones.

A mí, la leche, por ejemplo, no me gusta, nunca la bebo en casa. Pero en esta acción no estoy tomando la leche en casa ni estoy desayunando, estoy tomándome la leche en otro contexto. Yo, simplemente, sé qué tengo delante de mí una mesa, medio litro de leche en una jarra o en un vaso. Y sé qué todo lo que tengo que hacer es trasladar ese medio litro de leche de la jarra al recipiente que llevo dentro de mí, valiéndome de un vaso. Eso es todo lo que tengo que hacer. (Juan Hidalgo) (Caixa, 1989, p. 281)

La artista Marina Abramovic, en su exposición *512 hours* (2014), en la Serpentine Gallery de Londres, ofrecía diversas acciones que cambiaban diariamente y que los visitantes podían realizar con ayuda de las personas que colaboraban en la muestra ejerciendo el rol de guías. No se permitía entrar a la sala con accesorios como bolsos, chaquetas o móviles y, una vez dentro, en un ambiente de silencio, los espectadores tenían la opción de participar en las propuestas: contar los granos de arroz que contenían los cuencos presentados, desplazarse por el espacio con los ojos vendados, sentarse en una silla y respirar, etc. El ambiente creado propiciaba un

estado activo-meditativo que establecía las condiciones adecuadas para que los asistentes se involucraran plenamente en las acciones.

Arnold Taraborrelli⁵ hablaba de la importancia de pelar guisantes y ponerlos en un bol escuchando el *Segundo movimiento de piano* de Shostakovich. Este ejemplo nos presenta una manera de realizar una acción consciente, sintiendo como influye la música en el desarrollo de esta: «Un guisante, la textura, la forma... Precioso. Al principio todo el mundo se pone en un estado eufórico y luego, ¡pum!, los pies conectan con el suelo».

Este tipo de propuestas implican llevar a cabo una acción desde un punto de vista diferente al acostumbrado, brindándonos así una perspectiva más amplia y enriquecedora, que proviene de la atención plena puesta en lo que se está haciendo. Decía el artista Allan Kaprow que el hecho de «prestar atención a las cosas transforma lo que hacemos» (Bartolomé, 2014, p. 135). Lo cotidiano se vuelve extraño y desconocido y lo ordinario adquiere una presencia única, que provoca un asombro capaz de llevarnos a cuestionar nuestras acciones y pensamientos automáticos. Por ejemplo, si nos fijamos con detenimiento en el acto de exprimir una naranja, nos percatamos de la presión ejercida por la mano, del movimiento repetido de apretar y soltar, y de la tensión innecesaria que ejerce la postura de nuestro brazo sobre nuestro hombro. En ocasiones se presentan en museos objetos o situaciones comunes que normalmente pasamos por alto en términos de su relevancia o importancia conceptual, como sería el caso de los anuncios publicitarios. Estos productos, al posicionarse en un contexto dedicado a la contemplación y el análisis, como serían los espacios expositivos, manifiestan sus capas de significado.

María Sánchez, en su trabajo artístico, realiza acciones muy sutiles que desentraman la poética del cotidiano. En uno de sus *stories* de Instagram (2023), muestra un vídeo donde aparece la mano de su bebe indagando sobre posibles maneras de coger un plátano. La artista encuadra la acción de tal manera que esta se convierte en un acontecimiento especial para nuestros ojos. Esto sucede porque la artista también lo asimila desde ese lugar y, al

5. Arnold Taraborrelli (1931-2024) fue mi maestro de expresión corporal durante muchos años. Durante el curso académico 2014-2015, semanalmente nos reuníamos Carmen Arribas y yo en su casa para charlar con él sobre su perspectiva del arte y de la enseñanza. Estas conversaciones fueron grabadas para uso de investigación personal.

documentarlo, aporta una particular mirada que desentrama lo acostumbrado como algo extraordinario. Para ambas personas involucradas, la madre y su hija, este acto se transforma en algo revelador.



Figura 4. Fotogramas del vídeo realizado por María Sánchez: *Story*, publicado el 08/08/2023. Fuente: https://www.instagram.com/m____sanchez/

- ¿Recuerdas los detalles de cuando probaste tu comida favorita por primera vez? ¿O cuando descubriste cómo realizar algo por ti mismo, que era importante para tu día a día?

Uno de los recuerdos más vívidos que guardo se relaciona con una experiencia reveladora: el momento en el que descubrí cómo atarme los cordones. Estuve días y días intentándolo, probando fórmulas de unión entre ambos extremos, poniendo especial esmero en concebir los cordones como elementos flexibles que,

con el movimiento correcto de mis dedos, podrían abrazarse para proteger mi pie. Ahora, entrelazarlos es una acción mecánica, pero podría viajar en el tiempo para redescubrir el mecanismo, realizando la labor despacio y analizando de nuevo cada movimiento, descubriendo cómo este se ha desarrollado acorde con el crecimiento de mis manos.

La necesidad imperante en nuestra época de ser más receptivos a la escucha se vuelve cada vez más evidente, considerando los ritmos frenéticos a los que nos enfrentamos y la saturación de información que nubla nuestra vista y mente. Desarrollar la percepción contribuye a filtrar datos y procesar información con sensatez y responsabilidad, permitiendo adaptarnos orgánicamente a los nuevos desafíos. Además, fortalece la capacidad de mantener relaciones saludables y promueve el bienestar emocional. Después de que los estudiantes del grado en Bellas Artes leyeran el libro de Carlos Granés, *El puño invisible. Arte, revolución y un siglo de cambios culturales* (Granés, 2011), que narra la historia del arte del siglo xx desde perspectivas que buscaban transformaciones en la sociedad, les pregunté cuál sería el acto artístico más revolucionario hoy en día para lograr el cambio deseado. De manera unánime, todos me respondieron: «parar».

4. Escucharse y escuchar al otro. Cuerpos que se reconocen

Qué tortura actuar frente a un actor que le mira a uno y, sin embargo, ve a algún otro, que se ajusta constantemente a la otra persona, y no a uno. Tales actores están separados por las mismas personas con las que debieran estar en íntima relación. No pueden entender las palabras, entonaciones o cualquier otra cosa de la que les están hablando. Sus ojos están velados mientras lo miran.

(STANISLAVSKI, 1992, p. 244)

Para que la comunicación sea eficaz y enriquecedora, es esencial desarrollar la habilidad de escuchar a los demás activamente. Este tipo de escucha no solo implica oír las palabras, sino también comprender y considerar lo que la otra persona está expresando corporalmente. Apreciar a quienes tenemos delante y detectar lo que estos ofrecen, necesitan o provocan en nosotros contribuye a una comunicación más auténtica y abierta. Del mismo modo, al tomar conciencia de cómo afecta nuestra presencia o discurso, podremos reaccionar honesta y naturalmente, y crear un intercambio fluido, recíproco y multidireccional.

Cuando nos encontramos con alguien en un entorno diferente al habitual, las dinámicas comunicativas experimentan cambios directos. Imaginemos coincidir con nuestro vecino en una sauna en Finlandia, o toparnos con algún alumno o profesor en una fiesta nocturna mientras bailamos reguetón. La respuesta de nuestro cuerpo será totalmente distinta; al estar fuera del contexto acostumbrado surgirán nuevas formas de relación. En algunas circunstancias es posible que experimentemos tensiones o incomodidades, pero lo más importante es el hecho de reconocerlas y atenderlas. Al considerar cómo reaccionamos ante diversas situaciones, podemos tomar el control conscientemente para manejar las razones menos evidentes que las provocan.

No es cuestión de considerar cómo actuar en función de supuestos o entonaciones; simplemente, se trata de responder a lo que se nos presenta de manera orgánica. Podemos encontrarnos

con la misma persona todos los días y saludarla con las mismas palabras, pero ¿seríamos capaces de detectar sutiles variaciones en el encuentro que nos hagan reaccionar de manera diferente? ¿Sabríamos interpretar su mirada, el tono de voz, la postura de su mano o los silencios a fin de comprender su estado de ánimo?

Nos cruzamos en el trabajo, como siempre, me dijo «buenos días», como siempre, pero percibí algo que llamó extrañamente mi atención, esta vez no tenía las manos relajadas a lo largo de su cuerpo. Su mano derecha agarraba fuertemente el borde de su camiseta como si la quisiera deshacer. Entonces le miré y le vi y, en vez de responder automáticamente, como siempre: «buenos días», le ofrecí con un gesto ir a tomar un café.

Con frecuencia, una mirada puede transmitir más información sobre un encuentro que las propias palabras. Por esta razón, es crucial desarrollar la habilidad de observar receptivamente, tratando nuestro cuerpo como una antena para captar la energía comunicadora de los demás y del entorno que nos rodea. Confiar en nosotros mismos y en las sensaciones que experimentamos nos permite observar y canalizar estas percepciones de manera efectiva.

Bartolomé Ferrando (Ferrando, 2012) relata una anécdota en la que él y un amigo suyo, durante una conversación, tomaron la decisión espontánea de prolongar deliberadamente los momentos de silencio, alargando los intervalos entre las frases. Estas pausas inusuales les permitieron decir cosas que de otra manera no hubieran expresado, y generó una experiencia de comunicación más auténtica, profunda y reveladora.

Jerzy Grotowsky, teórico y director teatral, sostiene que el silencio es esencial para poder escuchar lo que el propio silencio comunica. La pausa se convierte en una necesidad para observar y escuchar lo que está más allá de nosotros, nos permite conectar con el entorno a la vez que con nuestro ser más interno. Grotowsky sugiere que el silencio no solo implica la ausencia de sonido, sino que es una herramienta poderosa que facilita una percepción más aguda y reflexiva: «El silencio debe oírse» (Grotowski, 1970, p. 171).

La presencia no se limita al aspecto o el lugar que ocupa un cuerpo en el espacio; es algo mucho más poderoso que tiene que ver con la disposición, el ánimo y la actitud, que abarca tanto lo físico como lo mental y lo emocional. Podemos entender que un cuerpo presente es un cuerpo dispuesto, independientemente de su condición y apariencia externa. Un cuerpo presente es un cuerpo que está alerta, con los sentidos despiertos, cuya calidad corporal se forma desde su interior.

Para lograr estar abiertos ante los estímulos, es fundamental desembarazar nuestro organismo de cualquier contracción muscular, ya que esto puede intervenir en la experiencia emocional interna. Al relajar los músculos, podemos dedicarnos plenamente a trabajar con los cinco sentidos. Cuanto mayor sea el estado de relajación activa, refiriéndonos a un estado de tranquilidad consciente y controlada, más expresivos, abiertos y flexibles estaremos ante cualquier encuentro o suceso.

Durante la infancia, el cuerpo goza de más libertad, ya que socialmente se le permite expresarse con mayor soltura, existen menos restricciones y la mente todavía no ha sido totalmente influida por el juicio. La forma más directa de comunicarse con los niños pequeños es a través del gesto. La palabra como significado tiene poco que aportar, aunque sí la entonación y la sonoridad.

En este momento estoy en el tren, escribiendo y reflexionando sobre este capítulo, mientras observo a una niña de unos cuatro años que está sentada cerca de mí. En realidad, nos observamos mutuamente, ella juega con el reposabrazos y gesticula, y yo la imito aprendiendo de su juego. Yo propongo tímidamente un movimiento, ella me imita y juntas encontramos una cierta conexión. Hacemos pausas donde yo escribo y ella sigue jugando y, de vez en cuando, retomamos con nuevas propuestas continuando la conversación. Hemos creado un vínculo transitorio con el cuerpo sin necesidad de hablar y sin un objetivo concreto, nos hemos mirado por el mero hecho de reconocernos, de reconocer al otro con el que compartimos espacio, nos hemos relacionado testando, únicamente, si hablábamos «el mismo idioma».

4.1. Los tres ojos

Para entender nuestro pensamiento y comportamiento debemos advertir la realidad que nos conforma como si fuera un espejo poliédrico. Al observar cómo las personas se comportan, prestando atención a su entonación, gestos, miradas y la diversidad de conductas y actitudes que pueden ser influidas por diversos factores, adquirimos la capacidad de percibirnos desde una perspectiva externa. Esta observación nos brinda una valiosa información sobre cómo nos presentamos ante el mundo.

Arnold Taraborelli señaló en una de nuestras conversaciones (2014-2015) una interesante reflexión sobre la dinámica del espacio vacío entre los cuerpos y su expresión en consonancia con el tipo de gestualidad que genera. Sugería que, para conocer el tipo de relación que tiene una pareja, había que observar la posición y el movimiento de sus piernas por debajo de la mesa mientras comen en un restaurante. Una amiga que había terminado su relación de pareja me explicaba cómo se había dado cuenta de que su relación no iba bien al percatarse de que su cuerpo manifestaba rechazo al contacto físico, mientras su mente aún luchaba por mantener una relación afectiva sin conflictos. En este caso, mi amiga reconoció su actitud desde dentro, pero también necesitó observarse desde fuera para entender su relación con el otro.

El entrenamiento del artista escénico implica el manejo y cuidado constante del cuerpo y de su relación con el espacio. Al trabajar con un público que observa o participa en su propuesta maneja tres tipos de atención sensible:

- Lo que percibe externamente, en relación con lo que sucede a su alrededor.
- Lo que percibe y siente internamente, en relación con su propio cuerpo.
- La visión externa que concatena su propio cuerpo, en relación con el espacio de la escena, percibiéndose como su propio espectador.

Durante una actuación la atención se concentra intensamente en el momento presente evitando juicios críticos, pero permitiendo ajustes para que los tres tipos de atención trabajen en armonía,

actuando como si fueran tres «ojos» que colaboran para crear la experiencia escénica.

En su reconocido método de actuación, Konstantin Stalinslanski (Stalinslanky, 1992) hace referencia a un especial tipo de comunicación que se establece entre el intérprete y el espectador al que llama «atención indirecta». Este tipo de atención actúa como un puente entre ambos polos, y la describe como un proceso de irradiación invisible que se envía y se recibe, similar a un trozo de hierro atraído por un imán. Desde la perspectiva del artista, se puede percibir claramente la disposición de la atención del observador, pero cuando surge ese magnetismo compartido, la escena se transforma en un acto mágico guiado por otro ojo; un cuarto ojo que no pertenece a nadie.

Cuando bailo sobre el escenario, en alguna pieza de danza contemporánea, me siento flotar sobre la tierra y la percepción del tiempo y el espacio se tornan espesos.

Mis sentidos se aceleran cuando todos los bailarines se apropian del entorno con las trayectorias de sus cuerpos. Y, de repente: la pausa. Nuestros cuerpos se ralentizan, intensificando el momento con el silencio que amplía el sonido de nuestra respiración.

Nuestros cuerpos son líneas y manchas que se organizan a partir de ritmos. Mientras bailo concibo la escena completa y percibo como mi piel compone, conjugándose con precisión con el resto de los elementos. Con el desplazamiento varía la pintura coreográfica que se va generando en el escenario.

Conozco la calidad de mis movimientos y las formas que desatan, conozco mis gestos y la extensión de mi cuerpo en la escena.

Siento a mis compañeros en directo, los veo y los escucho moverse, cerca y lejos, muy cerca y muy lejos.

Relaciono mi piel con las tuyas desde el tacto, percibiendo los pesos, los apoyos y nuestras estructuras óseas que se encajan.

Al mismo tiempo, siento cómo se desliza una gota de sudor por mi frente y huelo el cuerpo que sostengo, que me recuerda a mi madre y me hace sentir segura.

La combinación perceptiva permite que no deje de bailar.

Siento la atención latente de los que observan, sus ojos y oídos me hacen crecer, me siento grande en el espacio, tomo entidad.

Confío en que mi propio organismo conoce el movimiento que viene después, aunque no lo haya pensado antes; confío en mi intuición, sabiendo que se hace camino al bailar y que en todo camino desconocido hay encuentros interesantes.

Lo principal en una obra de estas características es ofrecer un acontecimiento donde el cuerpo exprese la dimensión activa de la obra. Se trata de una colaboración que abarca diversas direcciones y se desarrolla transversalmente, jugando con el hacer y el sentir. El cuerpo comunica a través de expresiones que pueden revelar más que cualquier objeto por sí mismo.

En el ámbito actoral, en la mayoría de las escuelas, el énfasis no recae en enseñar a los actores a expresar falsedad o engaño con su lenguaje corporal. En lugar de eso, se les capacita para desarrollar una escucha profunda, manteniendo el cuerpo en un estado de alerta y preparado. Esto les permite encarnar de manera honesta a los personajes y reaccionar con sinceridad frente a las situaciones representadas.

En este contexto, los educadores pueden extraer valiosas lecciones de los artistas escénicos cuando se enfrentan a la tarea de dirigir una clase. La clave radica en aprender a adaptarse con fluidez,

eludiendo gestos premeditados y aspirando a una comunicación genuina. La meta es que el cuerpo esté liberado y receptivo para lograr una interacción auténtica con los estudiantes. Este enfoque busca crear un ambiente de confianza donde la naturalidad y la conexión emocional sean fundamentales para que se creen relaciones más sólidas y, desde ahí, facilitar un aprendizaje más significativo.

Para lograr un espacio de comunicación plena, sería necesario entrenar los siguientes aspectos:

- Percepción del contexto y del espacio habitado.
- Conciencia y manejo del cuerpo (gesto y voz).
- Los «tres ojos» despiertos (si aparece el cuarto ojo, será una clase inolvidable).
 - Primer ojo: el que se percibe desde dentro.
 - Segundo ojo: el que mira hacia fuera.
 - Tercer ojo: el que se ve desde fuera.
 - Cuarto ojo: el ojo mágico que crea un vínculo magnético entre el que acciona y el que mira.
- Escucha: sabernos emisores y receptores a un mismo tiempo.
- Control y manejo del tiempo.
- Conocer la propuesta comunicativa, ya sea hacia un objetivo concreto o abierto a posibilidades.
- No juzgarnos, ya que en el momento en el que empezamos a hacerlo aparece el ego y eclipsa el principal objetivo.

- Obsérvate y prueba a vivenciar o reconocer en ti las diferentes condiciones. Asimismo, puedes analizar estos estados en otras personas, advirtiendo su manifestación externa.

A continuación, ofrecemos cuatro enfoques que los distintos cuerpos experimentan en su cotidianidad.

- El cuerpo consciente que percibe sin apenas manifestarse.

Observo y escucho. Me mantengo al tanto, prefiero no reaccionar, no involucrarme. Me fundo con el espacio y procuro desaparecer como forma física.

- El cuerpo que solo mira, pero no ve o solo oye, pero no escucha. El cuerpo que pierde su conciencia perceptiva.

No tengo conciencia de mí mismo en el espacio físico, en el momento presente. Resido en mis pensamientos o en lugares virtuales que me trasladan de un lado a otro de manera fugaz.

- El cuerpo que sabe de su existencia como cuerpo multidimensional y se relaciona con el mundo, generando discurso y desplazamiento, pero no se percibe desde fuera.

Soy consciente de mí mismo como cuerpo, pero no sé manejarme en el lugar, invado el espacio de los demás y no fluyo con el contexto.

- El cuerpo que se percibe desde fuera como multidimensional en relación con los otros cuerpos y materias que componen el espacio, tomando conciencia de sí mismo como ente comunicador y transformador.

Tengo conciencia de mí mismo en relación con el espacio y el contexto, percibo cómo afectan mis actitudes y movimientos y fluyo con los acontecimientos

4.2. La situación comunicativa en el aula

Pensar en los cuerpos es pensar en el espacio y el tiempo que ocupan.

(Evcx, 202, p. 11)

La artista Esther Ferrer, referente fundamental de la performance española, explica que no necesita pedir la participación del público durante sus acciones, por la sencilla razón de que considera que, lo quieran o no, participarán automáticamente, no importando si murmuran, deciden marcharse o permanecen sentados o en silencio (Ferrer, 2005). Tanto el artista que acciona en directo y su audiencia, como el docente y el alumnado se intercambian sensaciones mutuamente en un proceso de reciprocidad libre y directa. De la misma manera que la audiencia/alumnado aprende, el artista/docente también lo hace simultáneamente gracias a lo que este le proporciona. Los artistas de acción no tienen, por lo general, un guion cerrado textual, de movimiento o de emoción como los actores, que, a pesar de las variables que puede haber en cada función, se rigen por lo que dicta el personaje y la historia que interpretan. Estos tienen la posibilidad, al igual que los docentes, de improvisar ciertos aspectos demandados por el momento presente, entendiendo el intercambio como algo mutuo en constante transformación.

El contexto lectivo está predeterminado por sus connotaciones académicas, es decir, está influenciado por la naturaleza y las características propias de la educación. Sin embargo, al igual que observamos posibilidades de cambios físicos en el entorno educativo, como nuevos órdenes y relaciones, también podríamos aprovechar grietas o áreas de oportunidad en el contexto que podrían ser puntos de enfoque para realizar cambios y alterar el sistema de comunicación establecido ¿Y si transformásemos el contexto cambiando nuestra forma de relacionarnos con él? ¿Podrían renovarse los roles estipulados entre el propio alumnado? ¿Podrían cambiar las percepciones subyacentes asignadas al docente?

En el aula no solo percibimos detalles a nivel individual; en ocasiones el grupo puede estar más nervioso o apático, y es esencial saber manejar nuestra herramienta presencial primordial, el cuerpo, para cambiar la atmósfera y desbloquear las interferencias comunicativas. En esta situación, los contenidos que se imparten serán los mismos, pero la estrategia para alcanzar los objetivos es flexible y podrá ser adaptada según las necesidades del momento.

Tenemos la capacidad de utilizar la postura y el estado del cuerpo para transformar el entorno. Imaginemos que los estudiantes entran en el aula y la profesora está sentada tras su mesa con una posición seria, estos tendrán una reacción totalmente diferente a la de si la profesora está de pie, en el centro de la clase mirando hacia la entrada con alegría. Hay un sinfín de posibilidades para experimentar, que pueden variar desde el tono más clásico o habitual al más extraño o surrealista. Su percepción anticipará el espíritu de la lección, comprendiendo el tipo de vínculo procurado y el grado de apertura para la participación.



Figura 5. Cambio de postura. Creación propia, 2024.

Durante los años que llevo impartiendo docencia he experimentado sobre las maneras de estar en el aula cuando entra el alumnado. Con los más pequeños me he escondido con el cuerpo recogido en un abrigo, he permanecido sentada de espaldas a la puerta durante unos minutos, me he tumbado encima de la mesa, etc. Las reacciones han sido diversas, pero siempre relacionadas con el asombro hacia la reflexión. Los cuerpos del estudiantado se reorganizan cuando el cuerpo del docente cambia la actitud y posición. El profesorado no solo tiene que expandir su presencia frontalmente, sino desde cualquier lugar y postura; su espalda, sus manos, sus piernas tienen que estar activas para comunicar. Dentro de su pecho tiene que haber una luz imaginaria, como una lámpara japonesa que se enciende a conciencia en determinados momentos e ilumina, desde dentro hacia fuera, todo lo que le rodea.

La variación en la actitud del cuerpo, la disposición de los objetos en el espacio e incluso la incorporación de nuevos elementos despierta una gran curiosidad y abren nuevos caminos que nos conectan con las prácticas artísticas contemporáneas. Estas acciones son lugares para cuestionar el mundo tal cual está construido y la forma en que lo vivimos.

Como comentábamos en capítulos anteriores, el mobiliario de las aulas lectivas suele tener una disposición fija en el espacio y los cuerpos se adaptan a ella sin cuestionamiento. Normalmente, los estudiantes escogen un lugar desde el primer día y este se convierte en su refugio inamovible para el resto del curso. Por lo general, en los espacios prefijados, desde la escuela primaria hasta la universidad, la comunicación se mantiene obstruida por el carácter unidireccional de la habitación (todos los asistentes están colocados para mirar directamente a la persona que supuestamente tiene el conocimiento). Por ello es crucial reconsiderar nuevas disposiciones de los cuerpos, reconociendo que el proceso de aprendizaje debe ser compartido y bidireccional. Esto implica tener en cuenta el sistema de relaciones en cada dinámica en particular, asegurándose de que todas las interacciones contribuyan a alcanzar los objetivos y competencias deseadas. En lugar de adoptar un enfoque unidireccional, donde la información fluye solo en una dirección, se busca establecer un ambiente de aprendizaje más colaborativo y multidireccional, donde todos los participantes desempeñen un papel activo en el intercambio de conocimientos.

Expongo una serie de mapas de creación propia donde se barajan varias posibilidades de disposición y relación entre los individuos en una clase. Los puntos más pequeños representan a los estudiantes y el punto grande a la figura del docente.

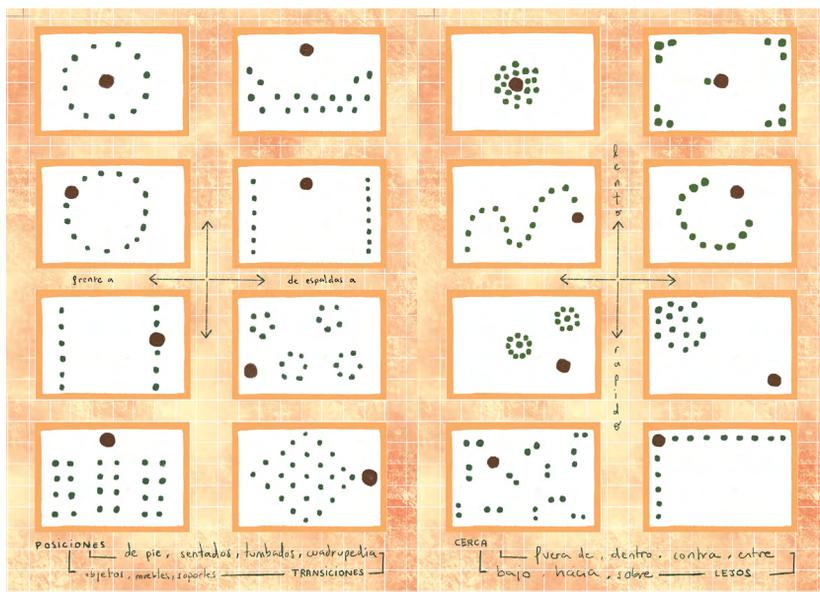


Figura 6. Mapas de disposición en el aula. Creación propia, 2024.

Al realizar estos mapas caigo en la cuenta de que, cada vez que indico que nos ubiquemos en círculo para compartir ideas, de manera automática las personas participantes mantienen una distancia perceptible entre sus cuerpos y el mío, por mi rol de profesora. Inicialmente, y hasta que les digo que se acerquen, se genera un espacio vacío que resalta el sistema de poder establecido, amplificando la voz del docente como foco categórico del grupo. Este fenómeno resulta intrigante al considerar cómo influye en la construcción de las relaciones entre alumnado y profesorado durante el proceso de aprendizaje. Además, mediante los dibujos, exploro nuevas formas de comunicación que no había considerado previamente, involucrando así la experimentación, la creatividad y el juego. «El conocimiento depende del lugar, de la forma de estar

en ese lugar, de los cuerpos que lo ocupan y del tipo de relaciones que se establecen entre ellos» (Fischer-Lichte, 2011, p. 16).

- Elabora tus propios mapas pensando en tu contexto particular y sus posibilidades. Diseña nuevos ritmos, composiciones, distancias y perspectivas.

- Propón, como reto para la exploración del espacio a nivel compositivo, que todos los cuerpos del alumnado dialoguen comunicando en su conjunto:
 - Ocupando el máximo espacio de la sala en cuanto a longitud.
 - Ocupando el máximo espacio de la sala en cuanto a altura.
 - Ocupando el máximo espacio de la sala en todas sus dimensiones.
 - Ocupando el mínimo espacio de la sala en cuanto a longitud.
 - Ocupando el mínimo espacio de la sala en cuanto a altura.
 - Ocupando el máximo espacio de la sala en todas sus dimensiones.
 - Creando un espacio ligero.
 - Creando un espacio denso.
 - Creando un espacio pesado.
 - Creando un espacio confuso.
 - Creando un espacio cuadrículado.
- Puedes inventarte todas las posibilidades que quieras, siempre y cuando sean concretas a nivel formal, compositivo o de intención.



Figura 7. Taller sobre el cuerpo en el espacio. Centro Cultural Galileo, Madrid. En el contexto de los encuentros de la Semana de la Ciencia, 2018. Fotografías realizadas por Alba Soto.

No debemos olvidar que no hablamos de cuerpos estáticos. El movimiento y el desplazamiento son fundamentales para la activación de la mente y la atención. Un ejemplo notable es la creación de un entorno libre donde las personas involucradas puedan escribir sus pensamientos o ideas, relativas al tema que se acaba de tratar, mientras se desplazan por el espacio. Con la posibilidad de tomar breves pausas según sus necesidades, en el momento y la forma que les resulte conveniente. Es importante recordar que, al modificar la posición de nuestro cuerpo en el espacio, también alteramos la forma en que vemos las cosas, generando de este modo una activación en nuestro proceso cognitivo.

Durante el desarrollo de la asignatura de Expresión Plástica del grado en Educación Infantil en la Universidad de Cádiz (UCA) tuvimos la posibilidad de indagar sobre posibles colocaciones de los cuerpos en el aula. Ante la imposibilidad de romper la disposición normativa lineal, utilizamos el espacio atribuido para organizar nuevos parámetros comunicativos entre estudiantes y docente y entre estudiantes y estudiantes. Esta práctica creó un ambiente en el que el alumnado se sintió seguro para formular preguntas a través del juego. Todas y todos participaron libremente desde el disfrute y superaron el temor a decir o hacer algo incorrecto frente al grupo. Al mismo tiempo, reflexionaron sobre su papel futuro como docentes y sobre los entornos destinados a esta actividad.



Figura 8. Mesas inmóviles y cuerpos que transitan: entre, contra, sobre, bajo. Estudiantes del primer curso del grado en Educación Infantil. Universidad de Cádiz, 2022. Fotografía realizada por Alba Soto.

Estas dinámicas de sensibilización que se adaptan al entorno crean una mayor flexibilidad estructural para facilitar una comunicación más expandida y efectiva. Las aulas donde se llevan a cabo las asignaturas prácticas son generalmente más flexibles en comparación con aquellas destinadas a clases magistrales, como la mencionada anteriormente.

El primer día de clases con los estudiantes del máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la misma universidad, llevé a cabo una actividad práctica con el objetivo de establecer un primer contacto y entender la dinámica del grupo. Llegué temprano y, antes de presentarme, organicé las sillas en el aula explorando diversas disposiciones: sobre las mesas, en el suelo, enfrentadas y dos pegadas por la espalda, entre otras. Al llegar los estudiantes, les di la bienvenida de manera silenciosa desde la puerta, señalando lo que había escrito en la pizarra: «Siéntate

donde y como quieras». El grupo se acomodó confuso, eligiendo diferentes posiciones y formas de sentarse. Algunos arriesgaron más que otros, siendo ambos aspectos interesantes para analizar.

Desde esta perspectiva se plantearon preguntas invitando al alumnado a reflexionar individualmente: ¿Cómo te percibes a ti mismo y a los demás desde esa posición? ¿Qué representa tu ubicación y orientación en relación con la de tus compañeros? ¿Cómo te sientes en ese contexto? ¿Puedes identificar la personalidad de tus compañeros en ese estado? Una vez que tomaron conciencia de su presencia en el espacio, se alentó a los estudiantes a realizar los ajustes que consideraran adecuados con el fin de seguir explorando las preguntas sugeridas y generar nuevos interrogantes.



Figura 9. *Siéntate donde y como quieras*. Estudiantes del máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de Cádiz (UCA), curso 2022/2023.

Como futuros docentes es crucial que comprendamos que la comunicación varía en relación con la posición física de las personas en el espacio. No se trata únicamente de percibirnos a nosotros mismos frente a un grupo de alumnos, sino también de entender el carácter individual de cada estudiante, así como la dinámica del conjunto del grupo.

4.3 Mirar y ser mirado

Es esencial entender la dinámica del grupo y su comportamiento en distintos entornos, así como percibir las relaciones que los estudiantes tienen entre sí y con el docente. Sin embargo, también es crucial fomentar un contacto más directo para establecer una comunicación personalizada y profunda, y facilitar así la asistencia mutua y la colaboración en su diversidad.

En el tipo de ejercicios que se muestran a continuación, la voz del docente se convierte en guía a la hora de plantear preguntas o de brindar instrucciones; esta debe ser únicamente escuchada con los oídos. Ello implica que la atención de los estudiantes se enfocará en la acción propuesta y no debe desviarse para mirar al docente. Por lo tanto, la voz de la persona que guía deberá ser clara y concisa.

El encuentro «frente a frente» como dinámica de clase, con la excusa de dibujar un retrato, ofrece una oportunidad ideal para observar y reconocer al otro sin caer en juicios de valor:

- Los estudiantes se colocan uno frente al otro por parejas. Es importante que tengan una mesa para apoyarse, no importando si están sentados o de pie.
- Desde tu rol de docente, plantea algunas preguntas relativas al análisis visual de los rostros para que las escuchen todos los participantes. Es un trabajo sobre la percepción y análisis, por lo que habría que huir de respuestas automáticas.

- Como cada mirada es diferente y no existe una respuesta acertada, es importante que no contesten en voz alta. Que cada cual se tome su tiempo para la observación:
 - ¿Qué forma tienen sus cejas?
 - ¿Qué distancia hay entre la comisura de su labio superior hasta el comienzo de su nariz?
 - ¿Cuántas pestañas puedes contar?
 - ¿Cuántos colores puedes distinguir en su pelo?
- Al principio les suele dar mucha vergüenza mirarse a los ojos, pero cuando se centran en responder las preguntas internamente, desde la atención plena, se transforma la atmósfera de la clase y se empiezan a crear vínculos y conexiones en el grupo.
- Una vez realizado el proceso de observación, pueden empezar a dibujar al compañero sin dejar de mirarlo (las parejas se dibujan uno a otro simultáneamente).
- Este proceso se puede realizar las veces que se cree oportuno mediante cambio de parejas, para que reconozcan otros rostros y diversidades.

En cuanto al desarrollo del dibujo, se sugieren este tipo de ejercicios como retos diseñados para superar el temor al lienzo en blanco y la preocupación por cometer errores. Estos incluyen variedad de posibilidades, como dibujar sin mirar el papel, usar líneas continuas o emplear la mano no dominante, entre otras. Posteriormente, al finalizar, se disponen todos los trabajos en el suelo y se analizan los retratos como personajes independientes a las personas retratadas, desde una perspectiva expresiva: ¿qué es lo que más le gusta en el mundo a ese personaje?, ¿de dónde viene?, ¿cómo se llama?

En los estudios de artes escénicas se plantea un ejercicio aparentemente sencillo que implica situarse de manera individual

ante el resto de participantes adoptando una actitud neutra. La finalidad de esta práctica es que los estudiantes comprendan que, en realidad, el estado neutro no existe, sino que, inevitablemente, reaccionamos internamente ante estímulos, pensamientos, sensaciones y sentimientos. Estas respuestas internas se reflejan de manera ineludible en la expresión corporal externa.

Nightsea crossing (1981-1987) es una serie de veintidós acciones realizadas por Marina Abramovic y Ulay. Ambos artistas se colocan enfrentados en silencio, separados por una amplia mesa que varía dependiendo del lugar, mientras se miran fijamente durante horas. Estas mesas funcionan como contenedores de emociones y, al mismo tiempo, como una barrera que evita la conexión física entre los cuerpos. En el año 2010 Abramovic versiona esta pieza en el MOMA de Nueva York con una duración intermitente de 736 horas, pero en esta ocasión son los visitantes del museo los que se sientan frente a ella para mirarla a los ojos.

Hace algunos años realicé una performance llamada *Mirar y ser mirado* (2014), cuya dinámica he rescatado como ejercicio para mis clases en la universidad y talleres extraacadémicos. Se trata de una pieza construida para realizar con todos los asistentes, donde el espectador pasa a ser parte fundamental, mirando y dejándose mirar.

- Se forma un círculo de estudiantes (si son muchos, puedes organizar subgrupos). Todos de pie con los cuerpos activos, pero muy cerca unos de otros.
- Una vez creado el espacio, se propone que vayan saliendo al centro individualmente y que giren sobre su propio eje, mirando detenidamente uno por uno, al resto de compañeros. Desde ese lugar percibirán la variación de su propia actitud en respuesta a las distintas miradas que reciben.
- Como guía, considera la importancia de iniciar el proceso de integración al círculo. Puedes entrar en primer lugar y, según sea necesario, reintegrarte sin interrupciones para brindar apoyo cuando la situación lo demande.

- Este ejercicio puede incluir variantes posturales interminables. Por ejemplo, la persona del centro podría observar al resto de rodillas, o a la inversa. También, se podría explorar la dinámica con la persona en el suelo mientras el grupo gira y la observa. Los cuerpos del círculo tienen la opción de acercarse considerablemente o separarse, y crear así diferentes espacios entre ellos.

Puede parecer un ejercicio sencillo, pero lo que experimentamos es de gran complejidad. El interés principal reside en descubrir nuestra propia presencia, nuestras actitudes, nuestros movimientos y nuestras acciones, tanto internamente como externamente, mediante la percepción de la mirada del otro. Es crucial establecer un ambiente de cuidado, respeto y confianza, dada la vulnerabilidad e intimidad que se generan en este contexto. Observando y siendo observados por el grupo, asumiremos y tomaremos conciencia de nuestras corazas, así como de la apertura hacia lo que nos rodea.

Realizar este tipo de acciones en silencio ayuda a que se agudice la atención.



Figura 10. *Mirar y ser mirado*. Alba Soto, 2014. Espacio Oculto, Madrid.

Ha llegado mi turno de ponerme en el centro. Me da mucha vergüenza. Mi cuerpo está encogido y agarro mis brazos a la altura de mi vientre como una barrera de protección. Me doy cuenta de esto a través de sus miradas; creo que a través de sus ojos percibo mi propio cuerpo, como un espejo. Cuando me encuentro con Rosa siento complicidad y me río. Mi cuerpo se suelta un poco, pero al resto no los conozco y me siento rara. Sigo riéndome de manera incómoda. Es molesto, pero esta sensación me sitúa para reconocirme. «Confía –me digo–, no te juzgues». Es algo compartido y lo importante no soy yo, lo importante es la acción de percibir. Pruebo a soltar mis manos, siento una gran diferencia. Mi cuerpo se abre y aparece de manera directa una emoción que no sabía que tenía y que me resisto a mostrar. No estoy segura de si esto me tranquiliza o intranquiliza. Vuelvo a mi sitio, uf, respiro y me dispongo a observar a mis compañeros con la misma intención y actitud de ofrecerles-ofrecerme, escucharlos-escucharme, como si volviera a ser el foco central.

En este tipo de ejercicios planteamos estar frente al compañero para mirarle a los ojos. Sin embargo, también se pueden diseñar actividades de escucha en parejas y en grupo donde se perciba la energía del otro sin necesidad de tocarlo ni verlo.

Este tipo de entrenamiento es muy útil y beneficioso para el profesorado, ya que permite considerar al alumnado, incluso cuando no se le está observando directamente. Asimismo, contribuye a desarrollar la atención de los estudiantes hacia sus compañeros, incluyendo el espacio que habitan. En esta dinámica, nuestras espaldas adquieren un papel relevante al sentir y expresar, permitiendo así continuar escuchando y comunicándonos.

- Se forma un círculo de estudiantes. Si son muchos, puedes organizar subgrupos, al igual que en el ejercicio anterior. La diferencia reside en que las espaldas se situarían mirando hacia el centro del círculo, apoyándose unas con otras para dejar el mínimo espacio.
- Se sugiere que pongan la atención en el espacio «vacío» que hay entre las espaldas e imaginen la forma y la densidad que tiene.
- Una vez dedicado un tiempo para crear ese espacio común, se propone que escuchen y sientan en sus espaldas el respirar compartido del grupo.
- Cuando se ha generado un ambiente de escucha profunda, se indica que avancen muy lentamente andando hacia delante, sin dejar de sentir la forma entre las espaldas como si se expandiera como un chicle.
- Una vez dejen de sentirla, se podrán dar la vuelta para mirar el espacio que se ha creado.
- Cuando todos los integrantes hayan girado hacia el centro, se encauzará un diálogo sobre la experiencia. Si el diálogo no fluye con naturalidad, bastará con que cada participante comparta una palabra, que podría estar relacionada, o no, con la vivencia.

En el libro *El adulto frente al niño* (1985), André y Anne Lapierre nos cuentan su experiencia sobre la puesta en práctica de ciertas dinámicas de psicomotricidad relacional realizadas en escuelas con niños y niñas de 0 a 3 años. Durante estas sesiones, se crea un espacio de confianza con la infancia a través de la comunicación no verbal, donde los adultos son partícipes activos que se impli-

can corporalmente con el fin de explorar los diferentes planos de comunicación en una relación multidireccional y contribuir a la evolución del equilibrio de la personalidad y la autonomía en el comportamiento de los infantes. En este estudio, las educadoras de las escuelas donde se ha implementado el proyecto comparten sus experiencias. Narran su vivencia y explican, desde su perspectiva como observadoras y posteriormente como participantes, las dificultades y descubrimientos que han experimentado al buscar una auténtica comunicación con los infantes. Asimismo, relatan cómo estas dinámicas han dejado una huella significativa en su vida, mejorando tanto su desempeño profesional como su bienestar personal, influyendo en su forma de relacionarse y comunicarse en diversos aspectos.

No se trataba solamente de observar a los niños desde «fuera», de observar la relación de los niños entre ellos, como se ha hecho con mucha frecuencia, sino de observar también y de manera especial la relación del niño con el adulto, con un adulto que acepta la autenticidad de la relación [...]. Los comportamientos del niño y en particular sus pensamientos más auténticos, los menos «culturales», despiertan un eco en el adulto, encausándolo personalmente y provocando respuestas que no siempre son conscientes y en las cuales expresa sus propios problemas. (Lapierre, 1985, p. 10)

En este tipo de dinámicas, los juegos de roles desaparecen y es, en esta situación, donde la infancia tiene la oportunidad de darse permiso para liberar sus pulsiones, definir las distancias o expresar sus afectos y aprensiones en el espacio seguro que le proporcionan los cuerpos de los investigadores. Estas acciones de observación pueden extenderse, durante los primeros años de vida, a actividades como mecerse, trepar, sostenerse o rodar, entre otras. Este enfoque no solo abre la puerta hacia lo lúdico, sino que también implica una participación con el propio cuerpo, con el cuerpo del otro y con la experiencia conjunta en el espacio. En esencia, se trata de hacer del entorno una parte esencial de la experiencia vital compartida.

4.4 Modelar el tiempo

Hasta ahora hemos reflexionado sobre los espacios designados para el aprendizaje y la disposición y atención de los cuerpos participantes, pero ¿qué ocurre con el factor tiempo a nivel comunicativo? Es crucial considerar y reflexionar sobre la duración de las clases y los tiempos de estudio, teniendo en cuenta los ritmos biológicos del estudiantado ya que la atención puede variar considerablemente dependiendo de los cambios ambientales, la hora del día, etc. (Gabaldón, 2023). Estas son reglas que, por lo general, no podemos cambiar desde nuestro rol como docentes; sin embargo, sí está a nuestra disposición el tiempo perceptivo para analizarlo en su conjunto, incidir en algo, mantener la atención, descansar la mente, despertar el cuerpo, etc.

El tiempo subjetivo se refiere a cómo percibimos y experimentamos el paso del tiempo de manera individual. Este puede ser moldeado y modificado jugando con los diferentes parámetros rítmicos: las velocidades, las pausas, la intensidad, la regularidad o las fluctuaciones. No podemos olvidar que la edad y el contexto social y cultural influyen en la concepción del tiempo, por lo que tenemos que estar al día para introducir nuevas metodologías que desafíen lo conocido hasta el momento y requieran una mente abierta por parte de los educadores.

Mi padre acababa de regresar de un viaje y nos había traído unas mandarinas de caramelo. Yo estaba emocionadísima, saltando en la cama para celebrar su regreso y disfrutar de los dulces con mis hermanas. Aunque era hora de ir a dormir, nos permitieron quedarnos cinco minutos más al ver nuestro entusiasmo. «¿Cinco minutos?, ¿cuánto es eso?». Me explicaron que la manecilla del reloj debía dar la vuelta cinco veces. «¿Cinco?, ¿tantas veces?, ¿tengo tanto tiempo?». Recuerdo el disfrute de cada segundo mientras observaba el movimiento de las manecillas, descubriendo la magnitud del momento. Esa sensación, inagotable incluso, perdura hasta hoy en mi recuerdo.

- Realiza una acción lo más lentamente posible; por ejemplo: acariciarte el brazo, coser un botón, andar o vestirse ¿Cómo cambia tu conciencia del tiempo ligada a los sentidos? ¿Puedes notar cómo cada movimiento adquiere una nueva profundidad y cómo tu percepción se amplifica, captando detalles que de otra manera pasarían desapercibidos? La lentitud nos invita a sumergirnos en el presente, a saborear cada instante y a experimentar una conexión más íntima con la actividad que estás realizando.

La gestión del tiempo es fundamental tanto en las artes escénicas como en la enseñanza, ya que nos permite influir en la experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, al introducir pausas estratégicas en una clase, creamos anticipación y fomentamos la reflexión. Graduar la intensidad de las actividades puede aumentar el compromiso y la participación, generando emoción y motivación. Mantener un ritmo constante proporciona estructura, mientras que introducir variaciones mantiene el interés. Controlar estos elementos temporales facilita dirigir eficazmente la dinámica educativa y crear experiencias de aprendizaje más significativas y atractivas. ¿Recuerdas esas clases que se sentían interminables y otras que pasaban volando? ¿Qué crees que hizo la diferencia, en términos de gestión del tiempo, más allá del contenido de estudio?

- Lee o recita un texto que te resulte sugerente y crea un momento de reflexión consciente en un lugar que te interese. Disfruta ese momento y repite la acción probando pausas de diferentes duraciones. Observa cómo cambia tu percepción del tiempo y del entorno mientras te sumerges en cada intervalo. ¿Te ayuda esta acción a modelar tu discurso? Si alguien te escucha, observa si hay cambios en su atención. ¿Se despierta su curiosidad? ¿Se impacienta? ¿Deja de prestar atención?

- En la misma línea, realiza un movimiento reiterado de forma rápida y concisa. Haz una breve pausa y luego continúa. Observa cómo varía tu percepción y comprueba si el espacio entre movimientos te invita a ajustar o modificar tu postura. ¿Cómo afecta esto al siguiente movimiento? Experimenta y observa cómo esta breve interrupción impacta en tu experiencia y en tu relación con el entorno que te rodea.

La pausa no supone un vacío, sino que es dinámica, abierta y está cargada de contenido capaz de aumentar la tensión y la curiosidad (Ferrando, 2009). Por otro lado, la repetición también es una herramienta poderosa en el ámbito de la performance. Cuando un gesto o sonido se repiten continuamente, se establece un ritmo particular que evoluciona, y genera cambios en su sentido convencional. Su significado desaparece, transformándose en una narración circular que puede envolvernos en un estado meditativo o relajado, o desembocar en lugares no planeados. Por ejemplo, al concentrarnos en mover la cadera de un lado a otro de manera repetida y permitir que el cuerpo fluya naturalmente, es posible que conduzca a otros movimientos de forma orgánica. Esto puede llevarnos a la creación intuitiva de coreografías, acciones o dis-

cursos, guiados por la sonoridad o la fisicidad, sin necesidad de planificarlos previamente.

- Observa detenidamente alguna acción cotidiana que normalmente pasarías por alto. Luego, intégrala mediante la repetición para afianzarla y darle una nueva dimensión. Por ejemplo, puedes repetir el gesto de retirarte el flequillo de la frente, el guiño de un ojo, el movimiento de la muñeca que provoca el tintineo de las llaves al abrir la puerta o el crujido de la madera al sentarte en una silla.

La repetición, a menudo percibida como monótona o limitante para la creatividad, puede, de hecho, tener un efecto contrario. Al repetir una actividad o proceso, consolidamos lo que hacemos y fortalecemos nuestra conexión con ello. Esta profundización nos permite enfocar nuestra atención en los detalles y las sutilezas del proceso, lo que a su vez puede estimular nuestra creatividad. Si estamos constantemente en busca de nuevos estímulos, corremos el riesgo de pasar por alto lo que ya está presente. La repetición hace que nuestras acciones sean más conscientes, las intensifica y prolonga su duración (Han, 2020).

Un cambio de ritmo también puede ser una manera efectiva de captar la atención. Por ejemplo, realizar un sonido insospechado para provocar el silencio en una clase o en un auditorio, o hacer un movimiento inesperado para causar sorpresa y desconcierto. Estas acciones rompen con la rutina y obligan a las personas a detenerse y prestar atención, de modo que se crea un momento memorable y se genera un impacto en el ambiente. Participando en la clase de danza con Marina Santo, experimentamos la transformación que ocurre en un espacio compartido cuando todos suspiramos al unísono. Este simple acto no solo crea un momento de distensión, sino que también parece liberar una energía colectiva que reajusta los cuerpos de manera conjunta. La sincronización de los suspiros establece una conexión invisible de armonía y comunión entre todos los participantes, que impregna todo el espacio.

5. Procesos de experimentación. Juego y pensamiento

Todo arte surge como producto de la interacción entre el organismo vivo y su medio, en forma de una constante reorganización de las energías, las acciones y los materiales.

(DEWEY, 2008, p. 14)

El arte nos brinda símbolos y mensajes, todos abiertos a multiplicidad de significados que comparten diversas y particulares formas de ver el mundo y de relacionarse con él. La práctica artística no solo intensifica nuestra sensibilidad, sino que también actúa como una llave de acción en nuestro entorno. Propone nuevas sensibilidades relacionales que no están restringidas por instrucciones preexistentes; por lo tanto, nos invita a explorar y experimentar libremente.

5.1 Procesos creativos o «como una piedra que rueda»

Uno dice: la realidad, el mundo tal cual es. Pero no es, ¡deviene! ¡Se mueve, se modifica!... Nos acercamos mejor a esa realidad cuando decimos... qué «se presenta»: quiere decir que no está allí quieto, existiendo como objeto. El mundo, la realidad, no es un objeto. Es un proceso.

(JOHN CAGE) (SICHEL Y FRANK, 2002, p. 149)

Según explica John Dewey (2008), las vivencias comunes pueden adquirir un matiz artístico y estético a través del proceso creativo y la comprensión profunda de dicho proceso. El autor ilustra este concepto con el ejemplo de apreciar las flores sin tener conocimiento de las complejas interacciones entre el suelo, el aire, la humedad y las semillas que contribuyen a su crecimiento. Aunque es posible disfrutar de las flores sin adentrarse en estos detalles, comprender estas interacciones se vuelve esencial para aprehender plenamente su origen y desarrollo. Esta comprensión profun-

da, a su vez, abre la puerta a una experiencia más apasionante y enriquecedora.

El cambio significativo, que implica una expansión del conocimiento, más allá de la simple acomodación pasiva, requiere una reflexión activa sobre el objeto y sus significados. Según Dewey, lo estético y lo intelectual están intrínsecamente entrelazados. Sostiene que una experiencia intelectual completa debe llevar consigo una marca estética, y viceversa. La experiencia estética se define como aquella que implica una apreciación sensorial, emocional e intelectual que va más allá de la mera observación superficial, pues genera una conexión profunda con lo que se observa.

Los procesos de creación artística transitan caminos que a menudo carecen de una dirección clara hacia una solución definida. Aunque el resultado pueda ser anticipado de antemano, la búsqueda implica tensiones y resistencias que son elementos inherentes e ineludibles del acto creativo. Estos desafíos son acogidos por el artista como factores potenciales que contribuyen a una experiencia más rica y completa.

En la investigación artística, el pensamiento se origina mediante la interacción entre los elementos, conectándose a menudo con la experiencia. La práctica artística abarca la intuición, la emoción, la percepción y la sensación, todas orientadas hacia un propósito significativo que surge de la experiencia inmediata en la interacción, participación y comunicación entre el cuerpo, el objeto y el entorno.

Dewey afirma:

La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de sus propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento con el mundo; significa una completa interpretación del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos. (Dewey, 2008, p. 21)

En el ámbito de la creación artística, se aborda conscientemente el desorden y el caos como oportunidades para alcanzar una estabilidad dinámica. Esta estabilidad, lejos de ser estática, se percibe como un ritmo en constante cambio que afronta cambios inevitables, como ilustra Dewey con la metáfora de una piedra que rueda por una colina. Esta piedra, al rodar, interactúa con su entorno, avanza a diferentes velocidades y responde a factores que

la impulsan o detienen. Al llegar al final, la obra se conecta con todo lo sucedido, siendo la conclusión una parte integral del proceso, una «consumación de un movimiento» que no debe pasarse por alto.

La conciencia en la experiencia surge al combinar significados antiguos con nuevas situaciones, lo que llamamos imaginación. Esta imaginación es esencial para generar transformaciones, no solo meras interpretaciones de lo «real».

La vivencia física durante la infancia es limitada debido a la corta duración de esos años, y alcanzar los niveles de complejidad propios de la adultez resulta complicado. Sin embargo, este periodo brinda un imaginario abundante que integra todos los elementos y moldea las experiencias mediante parámetros auténticos, destacando la importancia de la simplicidad, la frescura y la flexibilidad al percibir y crear.

5.2 El juego y las «locuras» de Fluxus

No es necesario «explicar» a los niños cómo se juega. Ellos serán quienes se lo explicarán a los adultos que no lo han entendido por exceso de cultura.
(MUNARI, 2020, p. 247)

Las mejores ideas vienen cuando estamos libres de preocupaciones y toman forma cuando disponemos del tiempo y la actitud necesaria para concretarlas y llevarlas a cabo. En el juego infantil, no se trata simplemente de fantasías; la infancia se compromete activamente con sus acciones, dando forma a su imaginario durante el proceso. Aunque en ocasiones las actividades tengan reglas definidas, el juego libre suele ser una secuencia de acciones que evolucionan y adquieren significado a medida que se expresan los impulsos del niño y el valor de la experiencia. Por ejemplo, podrían empezar apilando piezas de colores hasta visualizar algo que identifican como un castillo, otorgándole ese significado para continuar con el juego.

El juego se caracteriza por la libertad, siendo una actividad no sujeta a objetivos impuestos externamente como ocurre en el trabajo. Sin embargo, esta libertad puede transformarse en una labor

más estructurada cuando la actividad se enfoca en lograr un resultado objetivo. Al observar a un infante jugar, se evidencia cómo el juego y la seriedad se entrelazan, demostrando que, a pesar de su naturaleza libre, el juego puede involucrar un gran compromiso, al igual que lo hace el artista con sus procesos.

A medida que nos hacemos mayores, las actividades son cada vez más reguladas hacia un propósito concreto, que normalmente tiene una utilidad funcional. Por esta razón, es crucial que los adultos que se interrelacionan con niños desarrollen una sensibilidad estética para brindar un acompañamiento más completo y comprensivo. Esto implica entender sus imaginarios, permitiendo que la experiencia hable por sí misma sin imponer ideas preconcebidas. Como señala Bruner (1984), el juego se presenta como una representación de nuestro mundo interior, lo que implica la transformación del mundo exterior según nuestros deseos. Esto contrasta con el proceso de aprendizaje, donde internalizamos el mundo externo hasta incorporarlo como parte integral de nuestra propia identidad.

Explica Allan Kaprow (2007) que el autoritarismo sustituye el atractivo del juego por el atractivo de la competitividad, que implica el triunfo de estar por encima de los demás, no dejando pie al fracaso como posibilidad de aprendizaje. El juego de competición se convierte en un juego de poder. Al privar a los niños de su espíritu lúdico de manera progresiva y al negar a los adultos la oportunidad de disfrutar de juegos libres, la inclinación hacia el juego no solo se manifiesta en actividades placenteras, sino también en juegos de poder y manipulación que pueden resultar degradantes. Como consecuencia, las interacciones entre las personas tienden a disminuir, y se observa un aumento en la propensión a jugar unos contra otros, en lugar de colaborar y disfrutar de experiencias compartidas. El juego se convierte en un espacio propicio para la interacción entre todos los participantes y elementos, donde la comunicación va más allá de la mera transmisión de información y adopta un carácter multidireccional. En este contexto, se fomenta la inclusión al transformar en compartido aquello que solía ser individual y aislado (Abad, 2007).

Dewey (2008) fundamenta la experiencia artística como parte de la experiencia vital de las personas y resalta las dimensiones políticas del juego como fuerza transformadora a nivel individual y cultural. En este marco de participación democrática, el juego

auténtico debe ser disfrutable, gratificante y libre. Es fundamental, por lo tanto, que la acción de jugar ofrezca satisfacción, no como logro inmediato, solo mediante la participación continua como fin último. Para Mayte Garaigordobil (Lanzabal, 2016), si en el juego no existe la libertad de elección y carece de carácter placentero y de disfrute, entonces no sería juego. Tampoco debería ofrecerse como recompensa, ya que esto devaluaría el papel del juego (Moyles, 2021). Jugar sin el sentido de la urgencia, sin prisa, sin que ganar o perder domine las reglas.

Una nueva generación, más filosófica u orientada al placer, podría usar los deportes no competitivos, y su parecido con los movimientos de los animales, los peces y semillas dispersadas por el aire, como puntos de partida para la invención, por parte de los estudiantes, de actividades frescas carentes de posibilidad de ganar-perder. (Kaprow, 2007, p. 64)

Volvamos entonces a pensar en la propuesta de Melanie Penna y Yera Moreno (Moreno y Penna, 2018) sobre la posibilidad cambiar los campos de fútbol en los patios de los colegios por pistas de baile o espacios para el juego libre no competitivo, donde todo el mundo tenga la posibilidad de participar y desarrollar su propias cualidades y personalidad.

En el ámbito de la creación artística, entendida a través de disciplinas como la danza, la música, el teatro, las artes plásticas o audiovisuales, el juego ocupa un lugar central en los procesos creativos. Estos procesos involucran la construcción tanto a nivel individual como en colaboración, excluyendo la competitividad, ya que esta sería perjudicial y contraria a la experiencia de crecimiento y descubrimiento que se busca fomentar. En el juego artístico, la atención se enfoca en escuchar el entorno, a los demás y a uno mismo, así como en explorar el material o el medio de expresión con la intención de disfrutar plenamente de la experiencia. En este contexto, se propicia un ambiente que fomente la apreciación sensorial, la conexión interpersonal y la exploración sin restricciones, contribuyendo así al enriquecimiento de la creatividad.

En 1962, en la ciudad de Wiesbaden, Alemania, se llevó a cabo un festival que congregó a un amplio grupo de artistas y compositores de diversas partes del mundo. Este evento, que pretendía resaltar la diversidad y fomentar la colaboración internacional,

exhibió obras que se caracterizaban por ser experimentaciones lúdicas con un potencial transformador. El festival, conocido como Fluxus Internationale Festspiele Neuester Musik, se extendió a lo largo de cuatro fines de semana y se erigió como un catalizador fundamental para la evolución de nuestra comprensión del arte contemporáneo. Este festival no solo generó un cambio paradigmático, sino que desencadenó un movimiento artístico que desafiaba las expectativas convencionales en torno al juego y la creación artística, que trascendía las fronteras de lo convencional.

En este tipo de encuentros, los objetos o artefactos no son el foco principal. Los artistas no buscan soluciones técnicas o tecnológicas, sino que centran su atención en la experimentación, la innovación, el intercambio y la creatividad desde lo social y lo lúdico. Se exploran nuevos medios y posibilidades más cercanas a trayectorias de acción, fomentando aperturas filosóficas en relación con el comportamiento y la comunicación. Esto implica el hacer, el pensar y el resignificar, con el propósito de lograr una transformación a través de lo lúdico. Estas acciones requieren un cambio de perspectiva y un fuerte compromiso, sin importar si son de naturaleza física, mental o lingüística, o si son gestos públicos o privados, individuales o comunitarios. Bajo premisas sencillas, estas interacciones generan resultados sorprendentes y complejos, implicando un espíritu colectivo. Según Kaprow, una obra es una «conversación» entre personas que ya no son solo artistas y público, sino miembros de una comunidad (Kaprow, 2007, p. 124).

Los eventos Fluxus son experiencias artísticas con un enfoque interdisciplinario que integran la vida cotidiana como elemento creativo y de juego. En estas actividades, se anima a los participantes a desempeñar un papel activo, rompiendo con la pasividad asociada al espectador tradicional. Estos eventos suelen involucrar acciones simples y provocativas que desafían las expectativas convencionales del arte, añadiendo humor mediante acciones inusuales que desconciertan por su aparente irreverencia, falta de adaptación y coherencia. En el contexto de las performances Fluxus, el humor difiere significativamente de la sátira, la ironía y la parodia autoindulgente, así como de la arrogancia y del cinismo. La risa en Fluxus se impregna de la maravilla del descubrimiento y la emancipación, acompañan diversas formas de libertad, incluyendo la libertad para jugar por jugar, de jugar y relajarse.

Fluxus se aparta de la normalidad. Los ejecutantes parecen no darse cuenta de su manejo disparatado del cuerpo o de los objetos, inconscientes de su propia torpeza, ciegos frente a la incongruencia e inconsecuencia de su comportamiento. Tanta incapacidad flagrante para hacer bien las cosas se torna en fuentes de diversión y de desahogo. Y también es el vehículo para comunicar ese regocijo profundo, esa experiencia de enorme gratificación, ya que las bizarras manifestaciones físicas y las peculiares construcciones intelectuales estiran, destrabándola, la imaginación. La gracia de Fluxus reside en estos estados de inadaptación. (Kristine Stiles) (Sichel y Frank, 2002, p. 164)

La pieza clave de certamen Fluxus de 1962 se realizó inspirada en los escritos teóricos del compositor John Cage por varios de los alumnos de la clase de composición que impartía el artista en la *New School for Social Research* de Nueva York. El grupo de artistas, formado por George Maciunas, Wolf Vostell, Dick Higgins, Emmett Williams y Benjamin Patterson, se dedicó a desmontar, a lo largo del fin de semana, un piano de cola, con martillos, sierras y palancas, hasta reducirlo a restos amontonados, mientras el público observaba la performance. La idea principal era hacer sonar el piano de todas las maneras posibles, sin tener necesidad de tocar el teclado.

Durante la coreografía *Parts of some sextets* (1965) de Ivonne Rainer, en un momento dado, un grupo de personas trasladaban a la escena y apilaban una docena de colchones con los que interactuaban saltando, tumbándose, arrastrándolos, etc. Esta danza presentaba una estructura «entrecortada y tartamudeante» que derivaba de un gráfico con un menú de 31 acciones, como «caminar encorvado» o «hacer de moscas humanas sobre una pila de colchones».

En 1965, Alison Knowles presentó su obra titulada *Make a salad*, una experiencia artística única que involucraba a la audiencia en la preparación de una ensalada gigante de manera colaborativa. Durante el evento, los participantes cortaban los ingredientes al compás de música en vivo, mezclaban los elementos de forma extravagante y los lanzaban al aire sobre un extenso plástico sostenido por la multitud; creaban así una especie de juego con paracaídas. Finalmente, todos compartían la experiencia de comer la ensalada juntos.

En 1960, George Brecht organizó un evento vespertino en el que los participantes activaban simultáneamente los diferentes

elementos mecánicos de sus automóviles en un estacionamiento. Cada persona recibió veintidós tarjetas detallando los distintos equipos de su vehículo. Siguiendo una cuenta regresiva, los participantes activaron sus coches de acuerdo con las instrucciones de las tarjetas, cubriendo aspectos como luces, limpiaparabrisas, puertas, ventanas, motor, radio, asientos, freno, guantera, capota, maletero, claxon, entre otros elementos.

- Toma estas acciones como inspiración para proponer dinámicas de aprendizaje basadas en el juego colaborativo. No es necesario tener un piano para desmontarlo ni un automóvil; se podría trabajar con cualquier objeto que permita una acción de activación similar o incluso menos compleja. Además de propiciar encuentros con diferentes sonoridades, esto sirve como pretexto perfecto para reconocer la estructura y funcionamiento de las cosas, despertando así el imaginario a través de nuevos usos.

- Considera también la posibilidad de realizar una ensalada colectiva que luego se pueda disfrutar en comunidad. Esto no solo implica la celebración del reconocimiento del esfuerzo colectivo, sino que también introduce, a través del juego, esquemas alimenticios más saludables.

En la actualidad, estas experiencias creativas continúan siendo pertinentes, y se han replicado tanto las originales como otras nuevas, manifestándose de diversas formas y en distintos lugares. Un ejemplo concreto de esta continuidad es la realización de las *Olimpiadas Fluxus* por parte del Museo de Arte Moderno Tate Modern de Nueva York en 2008. Este evento logró atraer la parti-

cipación de personas de todas las edades, destacando la vigencia y la adaptabilidad de las experiencias Fluxus en contextos contemporáneos. Estas dinámicas tenían como objetivo fusionar el deporte y el arte y generar una suerte de «juegos olímpicos» con un carácter peculiar. Las competiciones abarcaron desde carreras de bicicletas a velocidad reducida hasta partidas de *ping pong* en mesas llenas de agujeros, combates de boxeo con guantes gigantes y carreras por el suelo utilizando aletas de buceo, entre otras actividades creativas y lúdicas.

Este tipo de propuestas experimentales son fácilmente comprensibles desde la perspectiva del juego y de la infancia. No requieren ser evaluadas ni analizadas desde un enfoque racional; más bien invitan a ser disfrutadas y exploradas intuitivamente, sin necesidad de justificaciones lógicas, aunque los procesos de construcción impliquen análisis transformador de carácter intelectual.

Los creativos inmersos en prácticas de investigación y experimentación interdisciplinaria favorecen los procesos de descubrimiento en lugar de adherirse a estructuras cerradas. Se inspiran en las influyentes escuelas de la Bauhaus (1919-1933) –establecida por Walter Gropius en Weimar, Alemania– y la Black Mountain (1933-1957) –cuya ideología se basaba en las ideas de John Dewey y fue fundada en Carolina del Norte, Estados Unidos, por figuras como John Andrew Rice y Theodore Dreier–. Estas instituciones, de carácter transformador y radical, educaban de manera holística, vinculando conocimientos plásticos con el diálogo intelectual para estimular la creatividad individual de cada estudiante.

Es relevante destacar en este contexto el papel del juego heurístico, o juego libre, ya que actúa como facilitador de descubrimientos espontáneos a través de la libertad de acción. Este tipo de juego facilita diversas formas de interacción con el propio cuerpo, con otras personas, así como con objetos y materiales, y va más allá de los patrones de uso convencionales. Este proceso de descubrimiento es crucial, ya que sin él una gran parte de los artistas más importantes no habrían concebido sus ideas innovadoras. Además, disciplinas como la música, el cine o el diseño, así como la exploración de la naturaleza y el funcionamiento del mundo tampoco habrían experimentado avances significativos. La investigación, incluso cuando se dirige hacia algo específico, requiere del juego heurístico, ya que implica la oportunidad de manipular libremente diversas posibilidades durante la indagación y los po-

tenciales resultados, guiadas por las intuiciones y particularidades de cada individuo. Como destaca María Emilia López (López, 2007), todo descubrimiento tiene su origen en el juego.

Promover el juego heurístico en el entorno escolar facilita el desarrollo de habilidades que se adaptan a las diversas necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Esto genera un ambiente caracterizado por el respeto, la serenidad, la tranquilidad y la colaboración; condiciones esenciales para propiciar momentos de concentración y atención, donde la agresividad no encuentra cabida. Establecer estos entornos no solo mejora la convivencia y las habilidades sociales, sino que también estimula la flexibilidad, la curiosidad y la atención, promoviendo la autonomía y la exploración de la identidad. Además, contribuye a desvelar conceptos como causa y efecto, relación espacial y propiedades físicas, y proporciona destrezas para la resolución de problemas, coordinación motora fina y pensamiento creativo. En algunas ocasiones, también influye positivamente en la regulación emocional de los estudiantes, quienes tienden a imitar o replicar el comportamiento de sus compañeros.

Al embarcarnos en experimentaciones creativas en nuestro entorno diario como educadores, descubriremos maneras de fomentar lo mismo en nuestro alumnado. Más allá de incentivar la exploración libre, surgirán ideas para impulsar juegos compartidos que faciliten la adquisición de conocimientos y competencias específicas.

Dick Higgins destaca doce ideas fundamentales, que Ken Friedman subraya como respaldo a su manifiesto (Sichel y Frank, 2002). Estas ideas pueden vincularse para brindar inspiración al elegir materiales, configurar espacios o establecer dinámicas, con el propósito de generar experiencias lúdicas y de aprendizaje compartidas en el ámbito educativo. En este tipo de obras, el artista se convierte en el mediador o catalizador del juego, mientras que el educador asume un papel similar al proponer actividades:

- *Globalismo*. Usar la interconexión e interdependencia global, subrayando que vivimos en un mundo que va más allá de las divisiones políticas y donde la naturaleza y la cultura se entrelazan en un contexto más amplio.
- *Unidad del arte y la vida*. Saber que cualquier persona tiene la capacidad de participar en la creación artística, independien-

temente de tener materiales específicos para el arte o poseer habilidades excepcionales.

- *Intermedia*. Usar formas de arte que fusionen o combinen elementos de diferentes medios o disciplinas artísticas, creando así nuevas mezclas y alianzas.
- *Experimentalismo*. Intentar cosas nuevas, pero también evaluar los resultados.
- *Azar*. Integrar los acontecimientos impredecibles como elementos fundamentales en la estructura, de manera que dejen de ser aleatorios y pasen a formar parte de un proceso evolutivo.
- *Carácter lúdico*. Recuperar la noción de juego a través de la experimentación libre, explorando ideas, practicando la asociación libre y desafiando paradigmas, aspectos tan habituales en los experimentos científicos como en «las travesuras».
- *Sencillez*. Adoptar un enfoque más simple en términos de medios o recursos utilizados, así como cultivar una atención consciente y completa.
- *Capacidad de implicación*. Asumir que una obra de arte ideal no está limitada a una única creación, sino que implica la necesidad o la posibilidad de generar muchas obras adicionales, reconociendo que la creatividad y la exploración son procesos continuos en evolución.
- *Ejemplificación*. Poseer la capacidad para representar claramente y demostrar los principios, la teoría o la intención que hay detrás de su creación.
- *Presencia en el tiempo*. Tener conciencia del paso del tiempo no solo en términos del reloj, sino también considerando su ritmo y tempo.
- *Musicalidad*. Con musicalidad se refieren a que una obra realizada por un artista debería poderse interpretar también por otro diferente, lo que interpretamos en términos docentes como expresar clara y detalladamente las instrucciones de las actividades para que otra persona pueda entenderlas e implementarlas sin dificultades.
- *Antielitismo* (añade el artista Nam June Paik). Procurar trabajar sin favorecer a la élite. Cuando hablamos de elitismo, nos referimos a un sistema que beneficia a una clase social específica que perpetúa su dominio mediante la herencia de poder o riqueza. En el contexto educativo, se pueden formar élites que funcionan como sistemas de poder en las aulas.

Siguiendo la perspectiva de Ruiz de Velasco y Abad (2019), afirmamos que la convergencia entre el arte y el juego se revela como componente esencial de la cultura y la interacción. Esta interrelación no se restringe exclusivamente al ámbito artístico, sino que se expande también al terreno educativo, inaugurando nuevas perspectivas para percibir, reflexionar y elucidar la realidad. En ambos contextos, se destaca la relevancia de la interpretación crítica y la habilidad para concebir nuevos mundos posibles. Como resultado, el arte puede surgir a partir del juego, y el juego puede manifestarse mediante expresiones artísticas

6. La naturaleza y su entorno. Lo efímero y lo orgánico

6.1 La naturaleza que nos rodea

Toma tu tiempo para escuchar y hablar sobre las voces de la tierra y lo que quieren decir la majestuosa voz del trueno, los vientos, el sonido de la ola o la corriente de los ríos.
(CARSON, 2021, p. 52)

Heidegger (2023), cuando se refiere a «las cosas», habla de los objetos y elementos presentes en nuestro entorno, tanto naturales como artificiales. La premisa central es que estas cosas no son simplemente objetos inanimados o inertes; en cambio, adquieren significado a través de su relación con los seres humanos y la forma en que estos interactúan con el mundo. Esta perspectiva destaca la conexión íntima entre las personas y el entorno que las rodea, y resalta que la realidad de las cosas está profundamente entrelazada con nuestra experiencia y comprensión de estas.

Anna Calvera recoge las palabras del autor explicando que el atributo principal que les damos a las cosas radica en verlas como materia prima con un uso funcional específico, enfocándonos en su carácter como material para la fabricación. Por ejemplo, «El bosque es un parque forestal, la montaña es una cantera, el río es una fuente hidráulica, el viento es viento en las velas» (Calvera, 2007, p. 110). Esto implica que percibamos la vida de la naturaleza como un entorno que implica biodiversidad generada por sí misma.

Es importante que seamos conscientes y distingamos entre elementos naturales, que existen más allá de la utilidad humana, y objetos diseñados con un propósito específico. Al sumergirnos en el entorno natural, experimentamos una contemplación pura del espacio y los detalles, dando forma a un paisaje que nos conecta con la esencia sensible de las cosas. Esta conexión intensifica nuestra capacidad de escucha y nos integra plenamente en el lugar a través de los sentidos, anclándonos en el presente.

Ampliando nuestra percepción sensorial hacia lo que existe por sí mismo, descubrimos una forma de observar más ligera, plena y placentera, y nos alejamos del análisis que busca soluciones prácticas o significados utilitarios.

Es crucial recordar que la naturaleza no solo proporciona un telón de fondo estético, sino que está compuesta por materias primas que actúan como maestras, revelando cómo respira un entorno específico. Estas materias primas no solo poseen un valor utilitario, sino que también ofrecen valiosas lecciones interdisciplinarias que contribuyen a una comprensión más amplia del mundo que nos rodea.

Nos cuenta Rachel Carson en su libro *El sentido del asombro* que «compartir incluye la naturaleza tanto en tormenta como en calma, tanto de noche como de día» (Carson, 2021, p. 30) y que no se trata tanto de instruir al infante como de pasarlo bien juntos. La cuestión no es aprender cómo se llaman todas las especies de flores o de animales, sino disfrutar de la observación y el sentir compartido, destacando curiosidades y descubriendo juntos lo que nos rodea. Una vez que esto suceda, las ganas de saber más aparecerán irremediamente.

Los años de la infancia son el tiempo para preparar la tierra. Una vez que han surgido las emociones, el sentido de la belleza, el entusiasmo por lo nuevo y lo desconocido, la sensación de simpatía, compasión, admiración o amor, entonces deseamos el conocimiento sobre el objeto de nuestra conmoción. (Carson, 2021, p. 39)

Encontrarnos con la naturaleza no requiere vivir en el campo; podemos hacerlo tanto a nivel real como simbólico desde la ciudad. Desde la ventana o sentados en un banco, podemos contemplar el cielo y observar cómo cambian sus colores, la forma de las nubes o la posición del sol cada día; observando un arcoíris, podemos apreciar el movimiento del viento en las banderas, disfrutar del baile de las aves, sentir el goteo de la lluvia en la piel y comprender el funcionamiento de la luz. Además, podemos explorar los secretos que se revelan al levantar un trozo de tierra o reflexionar sobre el proceso de las semillas y el crecimiento de una planta en una maceta.

Cada elemento de la naturaleza cuenta su propia historia; son como un coro de personajes que contribuyen a la narrativa del

mundo, y es necesario escucharlos para apreciar la riqueza de su significado.

En el Jardín Botánico se ven unas flores en el principio de la primavera que son como fuegos artificiales que salen de la tierra, una cuestión de renacimiento. Las orquídeas son difíciles y son muy sexis, me encanta esa idea, hay que cuidarlas. Cada sábado las llevo a la bañera y las ducho una por una. Hablo mucho con las plantas, hay que hablarles, por eso están así, tan contentas. (Arnold Taraborelli, 2014-2015)

Lo grande que nos rodea se mezcla con lo pequeño, más cercano a la perspectiva infantil debido al tamaño de sus cuerpos. Sería interesante portar una lupa o hacernos con un microscopio para observar un copo de nieve o los caminos que componen la superficie de una hoja y, por qué no, observar los detalles y diversidades de nuestros propios cuerpos: del pelo, de la piel o de los orificios que vislumbran el interior. «Las aguas estancadas huelen mal pero allí hay vida también, hay que tener cuidado donde pisas para no matar a nadie» (Arnold Taraborelli, 2014-2015).

El movimiento artístico *land art*, o arte de la tierra, que se desarrolló en la década de los años sesenta y principios de los setenta, nació como reacción ante las obras de arte convencionales que se presentaban como objetos acabados en espacios asentados de exposición, como eran las galerías y los museos. Estos artistas, que influyeron a muchos otros, comenzaron a trabajar utilizando elementos naturales sostenibles como piedras, ramas, hojas o agua, como materiales para intervenir el propio paisaje. La naturaleza de los materiales y el entorno como soporte convierten a estas obras en piezas efímeras, que se transforman constantemente con los fenómenos que las afectan, llegando en algunos casos a desaparecer por completo.

Esta corriente, que fusiona el arte con la vida debido a su carácter espacial y temporal, se aparta de la noción de la obra de arte como un producto de consumo. En lugar de eso, se vincula con prácticas medioambientales que reflexionan y sensibilizan acerca de las acciones humanas en relación con el medio ambiente y la efímera belleza de la naturaleza.

6.2 Cambio y huella

Los elementos naturales pueden ser perfectos materiales para construir e intervenir en el entorno, sin necesidad de usar elementos ajenos y sin necesidad de arrancar una sola planta: se pueden crear cabañas, nidos, refugios o esculturas, así como elementos de juego como utensilios o disfraces, con ramas, piedras, troncos o hiedras que proporcione el lugar. Para comprender el carácter efímero y cambiante del lugar podrán visitarse cada cierto tiempo las intervenciones que permanezcan, con motivo de observar las variaciones y comprender los acontecimientos que han sucedido en el entorno. Hay que fijarse muy bien en el lugar para tomar decisiones al respecto, analizando los apoyos, la calidad del soporte, la interacción con los elementos, etc.

Por ejemplo, si creamos una pieza en la orilla de un río, posiblemente en un momento dado se la llevará la corriente, por lo que quizás nos interesa trabajar con elementos flotantes o, por el contrario, quizás nos interese enterrarlos bajo tierra para evitar que sean arrastrados. Si es en un espacio donde sopla el viento, el peso de los materiales determinará si se desplazan, permanecen intactos o se desmenuzan; para evitar que salgan volando podremos sostener algunas partes y permitir que otras bailen con el aire. Si es alimento para los animales irá cambiando su forma poco a poco hasta desaparecer.

Cecilia Vicuña aborda la conexión entre arte y medioambiente con el propósito de rescatar una dimensión humana más profunda. Su enfoque implica la creación de obras temporales en la naturaleza, utilizando elementos como semillas, hongos secos, hojas, huesos y palos. Estos objetos se integran en sus creaciones y, al disolverse o regresar a la tierra, simbolizan un proceso que devuelve a la naturaleza su fertilidad.

Lo que yo comprendí desde niña es que tú no sientes la tierra, sino que la tierra te siente a ti. Cuando comprendes que es un intercambio, cambia todo, porque te hace responsable, te hace partícipe, y te das cuenta de que tu forma de participar es totalmente creativa. (Droppemann, 2023)⁶

Andy Goldworthy realiza también piezas muy sencillas aprovechando el paisaje natural. Por ejemplo, en *Rowan leaves & hole* (1987) crea una obra compuesta por hojas secas, que coloca circularmente rodeando un agujero. El artista las ordena por tonalidad, desde el amarillo más intenso, pasando por rojos y naranjas, hasta los colores menos saturados, que se sitúan en los extremos de la circunferencia. La pieza documentada desaparece con un sople de viento.

Lucía Loren, artista y educadora que ha llevado a cabo numerosos proyectos con la infancia, presenta piezas simbólicas destinadas a la sanación de nuestro planeta. En *Coser la nieve* (2016/2019), la creadora realiza una serie de microacciones en las que utiliza lana natural para coser la nieve al suelo, facilitando así la retención de humedad en el terreno. Este proceso tiene como objetivo que, al derretirse, el agua resultante se integre en las reservas subterráneas de los acuíferos, contribuyendo así a la preservación de los recursos hídricos.

En *Madre sal* (2008), la artista talla rocas de sal con forma de pechos y las dispone en entornos naturales. Estas esculturas experimentan cambios en su forma a medida que los animales se acercan a lamerlas, atraídos por sus valores nutricionales. Este proceso no solo integra la pieza de manera orgánica en el entorno, sino que también establece una conexión intrínseca con el ciclo vital en constante movimiento en la naturaleza.

6. <https://laderasur.com/articulo/cecilia-vicuna-poeta-y-artista-chilena-el-significado-de-trabajar-una-dimension-entre-arte-y-medioambiente-es-recuperar-una-dimension-humana-profunda/>



Figura 11. *Madre sal*, de Lucía Loren, 2008.

En su obra *Filtrar un mar* (2023), Elisa Cuesta se embarca en una exploración cerámica que utiliza arcillas locales, así como diversos residuos y minerales provenientes de las acerías cercanas o importados, conformado por filtros cerámicos y estructuras de acero, con una cuadrícula de láminas de pasta de celulosa de eucalipto blanco en el suelo. La obra se activa al verter agua, minerales de hierro, lodos de metalurgia y varios tipos de residuos en los filtros. A medida que la instalación filtra la toxicidad, gradualmente emerge un mapa autónomo del territorio en el suelo. Este proceso no solo destaca la experimentación artística con materiales locales y desechos industriales, sino que también subraya la capacidad

transformadora del arte para representar y remediar la relación entre la humanidad y el medio ambiente.



Figura 12. *Filtrar un mar*, de Elisa Cuesta, 2023.

Trabajar con los rastros y las huellas que se generan por nuestras acciones o por la propia naturaleza, brinda diversas ventajas para el desarrollo integral de la infancia. Al analizar, seguir o comparar estas marcas, los niños fortalecen habilidades cognitivas como la observación, el razonamiento lógico y la capacidad de asociación. Este enfoque no solo fomenta la creatividad, sino que también promueve el entendimiento del impacto de las acciones en el entorno. La huella puede ser un registro de un evento corporal que proporciona pistas sobre el propio movimiento y sus consecuencias. Este tipo de marcas no solo son un registro físico, sino también un signo identitario, ya que revelan inevitablemente estados emocionales a través de la materialización de la experiencia. Estos registros pueden despertar la curiosidad e inspirar a formular preguntas y buscar respuestas, sirviendo como medio para la expresión, la exploración y el aprendizaje.

La serie *Regiones transitorias* (2008-2012) de Andrés Montes se plantea como una investigación relacionada con la ampliación de los territorios personales. El artista define pequeños receptáculos de arena en el suelo de la ciudad, los cuales son pisados en varias ocasiones, de modo que propician la expansión del espacio deli-

mitado mediante el desplazamiento de la arena y generan cada vez nuevas formas y estructuras.

Ana Mendieta crea la serie *Siluetas* (1973-1980), que se caracteriza por su enfoque ritualístico. En esta serie, la artista yace con su cuerpo en diversos entornos naturales como un símbolo de conexión y diálogo con la tierra en su forma más primigenia. A través de estas acciones, resalta la huella de su cuerpo integrando su presencia mediante el uso de materiales como arena, flores, hojas o arcilla.

- Sugiere una caminata con tus estudiantes y desáñalos a deshacer el camino recorrido, siguiendo sus propias huellas.

- Anímales a rastrear los espacios naturales en busca de pistas sobre animales o eventos que hayan ocurrido.

- Permite y permítete un tiempo para crear una huella consciente de tu/su presencia en el lugar.

- Tras una actividad que genere residuos, crea un espacio de análisis y reflexión sobre los mismos. Podrían incluso realizar una nueva construcción utilizando únicamente los residuos generados.

6.3 Caminar

Caminar idealmente es un estado en el cual la mente, el cuerpo y el mundo están alineados como si fueran personajes que finalmente conversan juntos. Tres notas tocando repentinamente un solo acorde.
(SOLNIT, 2015)

Todo movimiento implica desplazamiento. El cuerpo construye continuamente trayectos de ida y vuelta, de corta y de larga duración, cuya transición se diluye mayormente por la inercia de los traslados. Un trayecto podría ser el movimiento de una mano que rasca una pierna o un giro de cabeza que cambia el foco de la mirada, pero también aquel movimiento que implica al cuerpo al completo, recorriendo un lugar en toda su amplitud.

La acción del desplazamiento, concebida como una experiencia consciente o como recorrido sensorial por el que circulan las emociones y los pensamientos, capta la atención y la curiosidad. Despeja la mente y hace que cobre otro significado perceptivo el espacio por el que nos movemos.

Pensemos, por ejemplo, en el acto de pasear, caminar por el simple placer de hacerlo, sin dirigirse a ningún lugar en particular, únicamente por el propio gozo de andar y observar. A pesar de la cotidianidad de este acto, muchos creadores lo utilizan como una expresión artística que conlleva un sentido poético y político. Lo comprenden como un posicionamiento de interacción directa con el territorio, una ocupación activa y lúcida. Guy Debord (1931-1994) y otros artistas pertenecientes al situacionismo –movimiento artístico, político y filosófico generado a mediados del siglo xx– reivindicaban el espacio público a través del acto de caminar. Desde la acción y la creación de mapas psicogeográficos, analizaban nuevas formas de habitar la ciudad. Por otro lado, artistas como Richard Long (1945-) o Hamish Fultom (1946-), pertenecientes al movimiento de *land art*, ocasionalmente realizaban recorridos en grupo, destacando la práctica de caminar como obra en sí misma. Caminar por la naturaleza también puede ser una experiencia maravillosa de descubrimiento sobre la articulación del mundo. Podríamos hacer como sugiere Rachel Carson, refiriéndose a los sonidos que emanan del lugar y sus habitantes: «El juego consiste

en escuchar no tanto toda la orquesta, sino en discernir los instrumentos por separado, e intentar localizar los músicos» (Carson, 2021, p. 57)

En el marco del proyecto europeo *Face2face* (2010), del Turner Contemporary de Margaret en Reino Unido, Hamish Fulton propone una de sus caminatas donde ciento noventa y ocho participantes caminan en fila, con un metro de distancia entre cada persona, para hacer la menor incisión en el entorno natural. El conjunto genera una línea que, como una serpiente, se desliza por el paisaje creando una pieza en sí misma. Un dibujo efímero que deja una estela invisible y, por lo tanto, imborrable.

En los centros educativos, especialmente en las áreas de infantil y primaria, solemos formar filas para mantener el control de los estudiantes. Este término nos remite a prácticas militares, relacionadas con la disciplina y el adoctrinamiento. Sin embargo, al pensar en la fila como una línea, conectamos más con la idea de un dibujo en el espacio. Al replantearla como un juego, se involucra la práctica estética y la escucha grupal, con el propósito de habitar y construir juntos el lugar ocupado.

- Compón una fila en forma de serpiente con la continuación de los cuerpos. Imagina que un pájaro os observa desde las alturas y que habéis diseñado esa forma para que se vea desde su perspectiva.

Yo y mis compañeros estamos dibujando con nuestros cuerpos en el espacio mientras caminamos. Nos turnamos para guiar al grupo. Siento que soy parte de una danza grupal y que si me salgo romperé la armónica composición, quebraré la fluidez del trazo. Como una línea, nuestros pasos se funden creando un único camino. Nos imagino desde arriba, como si el entorno fuera un enorme mapa y nuestros cuerpos la huella que definen lo que se está por descubrir.

- Compón varias filas pensando en diferentes puntos de vista. Por ejemplo, juega a adoptar una mirada frontal donde solo se vea el cuerpo de la persona de delante, mientras el resto se oculta como una cola.

- Compón varias filas jugando con las posiciones, las alturas y los diferentes tipos de desplazamiento ¿Cómo sería una fila de babosas? ¿Y una de jirafas, de canguros o de hadas?

Para inspirar la imaginación y motivar el mundo que construye la infancia, el concepto de aventura siempre es efectivo.

Estamos de expedición, tenemos que ir despacio y mantener la línea para que los cazadores vean las mínimas huellas. No podemos hacer ruido, así que centrémonos en el sonido del viento contra las cortezas de los árboles. Si nos ve un águila desde arriba, pensará que somos un ciempiés gigante. Movamos los pies al unísono.

Entender el movimiento que implica la escucha del caminar en grupo como práctica carente de jerarquía sugiere comprender el conjunto como un único ente que respira y que se desplaza al unísono. Cada individuo es esencial para construir la totalidad y para compartir la experiencia de lo realizado, lo sentido y lo percibido. La acción colectiva de caminar implica la creación de un universo compartido que se desenvuelve como una danza en el espacio habitado. Cuando en la danza se integra el caminar, este

se convierte en un acto perceptivo, que dota de gran valor al gesto cotidiano. El simple acto de caminar se convierte en una forma de escucha y filosofía. Caminar supondría escuchar los relieves, los conflictos y las trayectorias que se actualizan (Bardet, 2012, p. 81).

En un taller al que asistí hace años en el Centro de Creación Contemporánea Matadero Madrid, con el colectivo de artistas Ornic'art, realizamos una acción en la que recorríamos el barrio de Nueva Numancia en grupo, siguiendo una línea marcada en el mapa aleatoriamente. Esto suponía atravesar la ciudad por lugares insospechados como portales, muros, tiendas, etc. Además, nos llevaba a hablar con los habitantes para negociar el uso de espacios privados y, al mismo tiempo, reflexionar sobre el espacio público, ideando una serie de posibilidades para interactuar con el entorno: saltar, trepar, sumergirse, arrastrarse, comunicarse, perseguir, etc.

La obra *Suite vénitienne* (1980) de Sophie Calle, comprende una inquietante aventura artística en su modo de transitar su ciudad natal, con motivo de reconectar con ella y recuperar la orientación en su vida, después de haber vivido un largo periodo de tiempo en Estados Unidos. La aproximación simbólica de este anhelo la llevó a seguir a personas desconocidas y documentar meticulosamente sus acciones. A través de esta acción, la artista se sumerge en las complejidades de la observación, la conexión casual y la relación entre el que observa y lo observado, todo mientras se aventura en un caminar sin rumbo predefinido.

Interesa el término *desplazamiento* porque estamos en constante movimiento. Podemos desplazarnos físicamente, como hemos comentado con el acto de caminar, pero también la percepción, a nivel interno o externo, se desplaza sin necesidad de intervenir el territorio. Lo mismo sucede con las emociones, con la memoria o con los pensamientos, que siempre están viajando de un lado a otro. Este tipo de traslados funcionan como viajes que crean nuevas subjetividades y procesos identitarios, y comprenden las propias transiciones como caminos que descubren nuevas rutas para la construcción del sujeto.

- Siéntate y observa a la gente caminar, también puedes observar insectos u otros animales. Disfruta de los particulares movimientos en todo su esplendor de diversidad, existen infinitud de gestos, ritmos, velocidades, idas y venidas.

Cuando vivía en Chicago me encantaba sentarme enfrente del lago. Allí siempre había gente haciendo *footing*, y para mí era como ir al teatro a ver una pasarela de maravillosos personajes.

6.4 Recolectar y trasladar

Me gusta meter la mano en la tierra. La Rioja tiene una tierra riquísima, vibrante. Siempre pienso en esa tierra como una página de la Biblia. Es una alfombra, es un cojín; hay que meterse ahí, mancharse las manos, conocer las texturas, las rocas, el fango, la hierba. La gente no toca cosas simplemente porque se ensucia.

(ARNOLD TARABORRELLI, 2014-2016)

En la etapa inicial de la infancia, los receptores sensoriales están completamente abiertos y receptivos. Durante este período, el niño experimenta el mundo de manera holística, sin distinguir aún las palabras asociadas a las cualidades de las cosas que percibe. Aprende sobre formas y colores a través del tacto, diferenciando entre lo blando y lo duro, lo liso y lo áspero, lo flexible y lo rígido. Aunque el niño aún no tiene el lenguaje para nombrar estas cualidades, las ha experimentado en su vida cotidiana. Sus sensaciones son extensas, desde la percepción de la suavidad y los olores relacionados con su familia, al reconocimiento de lo que pincha o quema. Las experiencias sensoriales se extienden a sensaciones de calor o frío, del conocimiento de la brisa, la lluvia o la niebla, así como la comprensión de la luz y la oscuridad. Este período temprano de la infancia se caracteriza por una conexión directa y vivencial con el entorno, donde el niño construye su comprensión del mundo a través de las sensaciones y experiencias directas.

Cuando los infantes recolectan no lo hacen con la intención de acumular objetos de manera indiscriminada. Más bien es una forma de seleccionar cuidadosamente elementos del entorno que les resultan intrigantes o significativos, lo que genera una colección que refleja los intereses personales y descubrimientos de cada individuo. Estos objetos pueden tener conexiones emocionales o evocar recuerdos particulares. La recolección puede ser motivada por la búsqueda de sensaciones que brinden consuelo o seguridad. Al elegir objetos específicos, los infantes se involucran en un proceso de aprendizaje sobre las cualidades físicas de esos elementos, lo que implica el desarrollo sensorial en todos sus niveles. Este proceso contribuye al desarrollo de habilidades motoras finas, ya que manipulan y exploran objetos de diversas texturas y formas, con superficies que presentan una gran variedad de temperaturas y consistencias.

En su pieza *Siderurgia* (2015), Julia Llerena realiza labor de antropóloga recolectando residuos encontrados mientras camina: trozos de asfalto, vidrio, escombros, elementos de hierro, etc. Estos objetos, persistentes en el tiempo y que pasan desapercibidos en las aceras de las ciudades, los presenta encima de una mesa, iluminados por unas pequeñas lámparas a modo de constelación. Esta presentación hace que sus cualidades se potencien, permitiendo la observación y el análisis de los detalles y particularidades que forman el extraño y metafórico cosmos recogido del suelo. Para los niños más pequeños estos elementos podrían representar riesgos potenciales, pero para los más mayores, la recolección, el intercambio, el diseño o la creación podrían convertirse en una aventura antropológica llena de enigmas y descubrimientos.



Figura 13. *Siderurgia*, de Julia Llerena, 2015.

A lo largo de estos años, me he encontrado con varios talleres que promueven el uso de materiales reciclados, pero a veces se confunde este enfoque con la utilización de objetos adquiridos en bazares o papelerías dedicados a las manualidades, como sería el caso de cartulinas, botones, pompones, ojos de plástico, telas y alambres, entre otros.

Pero la verdadera esencia del reciclado radica en emplear elementos que ya han cumplido su función original y que, después de ser utilizados en nuestras creaciones, aún pueden servir para nuevos propósitos y generar aprendizajes que trasciendan el objeto finalizado y acumulado. Por eso es crucial conocer las cualidades materiales: táctiles, cromáticas, etc., de estos elementos para posibles transformaciones. Por ejemplo, el cartón de un envase de leche es impermeable y flotante, puede plegarse y unirse; una sábana vieja puede convertirse en cien disfraces, reutilizándose de diversas maneras cada vez; un aparato viejo puede desmontarse y desglosarse en varias piezas para una nueva construcción, y así sucesivamente.

El proceso de trasladar está estrechamente vinculado con el de recolectar, ya que implica llevar lo recolectado de un sitio a otro, alterando así el elemento de contexto y ubicación. Durante este proceso, se fomentan actividades de exploración y desarrollo motor relacionadas con conceptos espaciales y de peso, así como de coordinación, autonomía y control: empujar, arrastrar, sostener, rodar, volcar, soplar. Las posibilidades de juego son diversas, permitiendo la creación de recorridos diferentes cada vez, que variarán en términos de forma, ritmo y disposición del cuerpo respecto al espacio y el objeto trasladado. Este tipo de acciones ofrece una experiencia dinámica y enriquecedora, ya que promueve el aprendizaje a través de la acción y la exploración creativa.

Veo una piedra preciosa, es de color naranja y tiene como una especie de puntitos azules. Le doy una patada, es ligera y viaja lejos, la persigo y la cojo con mis dedos. La pongo en el centro de mi mano, cierro el puño y la muevo. Se escucha un poquito cuando choca con mi cuerpo y compruebo si al moverla rápido se desplaza más allá de mi puño. La agarro con las dos manos y la lanzo para volverla a atrapar mientras

vuelvo a casa. Me la meto en el bolsillo; primero la protejo con mi mano y luego la dejo sola. La saco del bolsillo y me la pongo en la cabeza, ando y controlo el equilibrio con el peso de mi coronilla. Se me cae y se llena de tierra. La coloco encima de una hoja que sirve de bandeja. Entro en casa con ella, la deposito en el lavabo, la mojo y la desplazo para ver la huella que deja la tierra mojada.

- Propón diferentes retos de traslado de objetos de un lado al otro. Por ejemplo, trasladar una piedra sobre la cabeza, un poco de agua con la palma de las manos, una madeja de lana o una única rama entre todos los participantes, etc.

Muchos artistas adoptan el acto de recolectar y trasladar como ejercicios artísticos de carácter conceptual, que reflexionan sobre la materia y los procesos de construcción y cambio.

En *Zyklus for water-pails* (1962), Tomas Schmit realiza una acción artística muy sencilla, pero prolongada en el tiempo. El artista coloca varias botellas vacías en un círculo y vierte el agua, poco a poco, que contiene una de ellas en las demás, hasta que desaparece el líquido por el salpicado o la evaporación. La acción no tiene otra pretensión más que la de trasladar y observar el comportamiento de la materia a partir del tiempo transcurrido y las consecuencias de su manipulación.

En relación con el agua como material, en la pieza *Life is a spoon* (2012), Pol Parrhesia recorre espacios donde hay mucha gente, mientras traslada una cuchara rebosante de agua, evitando que se caiga. Con esta acción, la artista reflexiona sobre el reto como motor de la acción y la dificultad de llevarla a cabo; sobre la atención, el cuidado y el compromiso.

Francis Alÿs, en su obra *La fe mueve montañas* (2002), crea un relato político de esperanza y colectividad en la que quinientos

participantes forman una hilera al pie de una duna y, de manera sincronizada, trasladan la arena, pasándosela de unos a otros, logrando desplazar la montaña unos diez centímetros de su ubicación habitual. A través de esta aparentemente incoherente acción, se destaca la importancia de invertir esfuerzos colectivos para impulsar cambios históricos.

Respecto al acto de recolectar, Ana Matey se rebela contra la aceleración social en búsqueda de la calma y el silencio. En su proyecto *El recolector de plumas* (2008-2022) se dedica a recoger plumas encontradas durante sus largos paseos, para luego utilizarlas y crear obras y acciones de contenido poético. «¿Cuándo es más libre una pluma, al estar unida al resto de plumas, que como ella tienen su función formando parte de otro cuerpo, o al desprenderse y quedar sola sin función clara, a expensas de que viento, agua u otro cuerpo le den movimiento?» (Matey, 2023)

6.5 La naturaleza en el aula

Como sabemos, sumergirse en el espacio natural no solo es esencial para un desarrollo saludable, sino que también desencadena beneficios físicos, cognitivos, emocionales y sociales. La experiencia de inmersión en la naturaleza actúa como un bálsamo contra el estrés al vincularnos directamente con la vida, cultivando una conexión más profunda y respetuosa con nuestro entorno. Además, este enfoque facilita la conexión con el tiempo presente, permitiendo comprender conceptos temporales y espaciales a través de la práctica, aprendiendo directamente mediante el posicionamiento espacial, la escucha, el tacto o el olfato. Estas experiencias sensoriales no solo potencian la retención de información, también constituyen un escenario propicio tanto para que los infantes colaboren y trabajen juntos, germinando habilidades sociales fundamentales.

Considerando la importancia de establecer una conexión con la naturaleza en el proceso de aprendizaje, Clara Megías (Acaso y Megías, 2017) llevó a cabo un proyecto en centros escolares en el que proponía un encuentro entre la naturaleza y el espacio lectivo. Desde este enfoque, se buscaba integrar elementos naturales del entorno en los espacios educativos, utilizando espejos como herramienta reflexiva. En el marco de este proyecto, cada grupo

de estudiantes se dedicaba a trabajar con un espejo pequeño, explorando diversas posibilidades de integración y reflexionando activamente sobre la relevancia de incorporar aspectos medioambientales en el entorno del aula.

La implementación de un proyecto similar en nuestras aulas puede incluir diversas opciones para integrar elementos naturales, con los que puedan tener una vinculación natural y emocional.

- Investigar las huellas dejadas por los zapatos, que podrían revelar rastros meteorológicos como tierra o lluvia, ofrece una conexión tangible con la naturaleza.
- Facilitar materiales perecederos, como alimentos naturales o hielo, así como elementos manipulables como esparto, barro, mimbre, troncos, etc. proporciona la posibilidad de realizar múltiples acciones como modelar, construir, hilar, deshilar, componer, tallar, etc.
- Plantar y cuidar junto al alumnado plantas aromáticas o curativas y asignar responsabilidades, permite la observación del crecimiento y maduración de la planta a lo largo del tiempo.
- Incorporar como experiencia de aprendizaje la variación de la luz producida por los rayos del sol que iluminan el aula en distintos momentos del día, así como integrar la escucha de sonidos naturales, como el viento o los cantos de pájaros que se filtran a través de los muros y cristales, brinda la oportunidad de explorar cómo la naturaleza se revela en su entorno, crea un ambiente más natural y conecta a los estudiantes con el entorno exterior.

- Recolectar elementos naturales durante las excursiones y guardarlos en grandes botes o cajas para la creación de actividades: piedras, hojas, frutos, conchas o ramas y aprovechar este material para establecer juegos que involucren la clasificación y la organización de los elementos por tamaños, colores, formas, texturas o pesos, promueve la exploración sensorial, la observación detallada y el pensamiento organizativo.

Estas opciones no solo fomentan la conexión con la naturaleza, sino que ofrecen oportunidades para la observación, el juego, la responsabilidad compartida y la apreciación de los detalles naturales dentro y fuera del entorno educativo. Para llevar a cabo este tipo de proyectos es fundamental establecer alianzas con la comunidad y potenciar un tejido comunitario sostenible de cuidado y apoyo, incluyendo al personal de jardinería, mantenimiento o cocina, así como centros ocupacionales, comercios, residencias de ancianos de la zona y, por supuesto, a las familias.

A veces, la relación con elementos más allá de nuestro entorno para estudiar diversas biosferas, animales, plantas o culturas puede resultar complicada. En estos casos, los documentos videográficos, sonoros o fotográficos, a pesar de los límites del encuadre y el tamaño de reproducción, proporcionan una representación más precisa y ofrecen mayores oportunidades de aprendizaje que una ilustración, por más creativa que sea. Esto plantea la cuestión de por qué resulta desafiante encontrar libros para niños que incluyan reproducciones fotográficas de animales o plantas reales. Surge el interrogante sobre si sería más beneficioso para su desarrollo cognitivo y creativo que los niños se familiaricen primero con representaciones más fieles antes que con signos o dibujos más cercanos a la fantasía, que en en última estancia son interpretaciones de alguien que ya ha recorrido el camino hacia la interpretación.

6.6 Naranjas, mandarinas y limones

Bruno Munari, en su libro *Good design* (Munari, 2003), realiza un análisis exhaustivo y analítico de una naranja, donde examina detalladamente la forma, la disposición y las relaciones entre los elementos que la componen, como la piel, los gajos o el jugo. Desde su perspectiva como creador destaca la importancia de este análisis como objeto de estudio, para comprender ciertas estructuras y mecanismos, relacionados con el diseño.

Por otro lado, la artista Louise Bourgeois aborda de manera única la representación de la anatomía femenina en el vídeo *Peels a Tangerine* (Burgueoise, 2013), a partir de la manipulación de la piel de una mandarina. Ambas acciones ilustran el uso de las frutas como itinerarios procesuales que implican el descubrimiento como método de investigación y transmisión de información.

Durante mis clases con estudiantes de diversas especialidades relacionadas con el arte y la educación, empleamos el limón como un dispositivo para la exploración. Durante estas sesiones, nos enfocamos en analizar el limón desde el movimiento y los sentidos, permitiendo al alumnado descubrir aspectos previamente no percibidos, hacia nuevas percepciones relacionadas con sus campos de conocimiento.

El propósito de esta actividad es destacar la relevancia de elementos cotidianos aparentemente simples, trascendiendo la barrera hacia lo desconocido. Al apartarnos de la reflexión y la lógica durante la exploración, cultivamos la intuición como un modo de conocimiento instantáneo, que guía de manera «mágica» nuestros movimientos y decisiones. El desplazamiento de la mirada o del tacto señala la ruta para seguir el camino. Lo aparentemente insignificante adquiere valor y funciona como un detonante hacia nuevos descubrimientos.

Esta forma de percibir nos permite alejarnos de la utilidad primigenia del limón, posibilitando la apreciación de datos sensoriales que emergen a partir de las sensaciones. La extracción de significados nos invita a escuchar el sonido por sí mismo, a apreciar los matices de texturas y formas, la luminosidad de la luz, así como las direcciones y órdenes de las formas, sin necesidad de proporcionar explicaciones. A través de esta vía de exploración surgen de

manera espontánea sensaciones que avivan la memoria, se generan ideas y preguntas y desentrañan aspectos subconscientes que merecen análisis y reflexión.

Los resultados de esta experiencia se recopilan y comparten, resaltando lo que más nos ha impactado. La persistente exploración y profundización en este descubrimiento pueden guiarnos hacia la creación de un ejercicio artístico, diseñado para abordar distintos niveles de conocimiento, abrazando nuestro papel multifacético como artistas, científicos y comunicadores. Además, se contempla la idea del limón como una herramienta didáctica versátil, utilizada como un mecanismo para ilustrar diversos conceptos a través de su ejemplificación y manipulación.

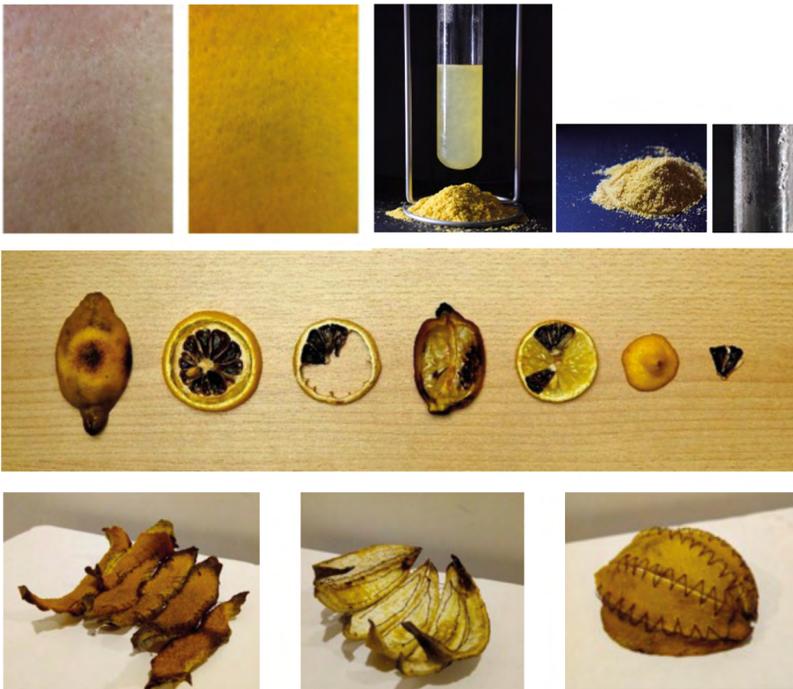


Figura 14. *Experimentos con limones. Otras formas, otras uniones.*

Ejercicios realizados para la asignatura Taller de Proyectos de Creación Contemporánea I, cursos 2020/2021 y 2022/2033. Grado en Bellas Artes de la Universidad Nebrija.

7. Los objetos. Esas cosas que sirven para algo

Dar un rostro y un corazón a las cosas; una personalidad que sea, con su variabilidad y mudanza, espejo donde reconocerse y mirar con orgullo los semblantes de lo diverso, de lo no estandarizado. Con rasgos que muestren la unidad y celebran lo múltiple; no el rostro inexpresivo, aquí o allá, de seres, ciudades, edificaciones, objetos y grafismos, todos iguales. [...] Que permitan fluir a lo preciso, lo ambiguo, lo inacabado y asimétrico; que sea un modo de producir y hablar respecto a la belleza; que, como ella, sean transgresores, capaces de ir más allá de las descripciones precisas, las verdades inmutables, los acuerdos sin precederos.

(CALVERA, 2007, p. 52)

7.1 Sistema de relaciones con y a través de los objetos

Abraham Moles (Moles, 1975) explica la importancia de los objetos como mediadores entre el ser humano y el mundo que los rodea, concibiéndolos como elemento clave para comprender y participar en las dinámicas que se organizan socialmente. El objeto serviría para resolver o modificar una situación mediante la acción del ser humano a través o con ayuda de ese objeto.

Las cosas nos acompañan durante toda la vida; en muchas ocasiones, dependiendo de su durabilidad, nos preceden. Byung-Chul Han (2015) argumenta que los objetos nos brindan estabilidad y conexión con una perspectiva temporal más extensa, similar a la función de los rituales. La durabilidad de los objetos y su repetición implica un trato respetuoso,preciado y consciente, y nos ofrece una sensación de base estable, haciendo que la vida parezca más duradera. Sin embargo, en la era contemporánea, caracterizada por el consumo masivo, muchos objetos son efímeros, diseñados para la producción y la compra, más que para ser poseídos o utilizados. A menudo consumimos el mundo en lugar de usarlo, y sin notarlo, nos vemos consumidos por él, sometiéndonos a dinámicas que se rigen a partir de tendencias económicas dictadas por la moda.

Si las cosas se consumen fugazmente, se desvanece la vida, porque la atención se comprime, y esto deriva ya no solo en un consumo objetual, sino en el consumo de las emociones y, por ende, de la memoria. Los objetos empiezan a ser los que imponen los ritmos, y no al contrario.

Pienso en aquel inmenso armario de madera acristalado, pesado e indestructible, de la casa de mis abuelos. En aquella extraña silla del recibidor, que me hacía sentir en la Edad Media y que no pude heredar por el tamaño de mi piso alquilado del momento. Estos objetos, estuvieron presentes muchos años de mi vida. Mientras yo crecía y cambiaba, ellos permanecían tal cual, inmutables en su familiaridad, como anclas para la sensación de hogar. Cuando mis abuelos fallecieron, los muebles siguieron viviendo, como reliquia de anticuario, quiero pensar, acogidos por otra familia con otra vida y otras costumbres. Ahora, pienso en los muebles que me pertenecen, y no encuentro posibles supervivientes a lo largo del tiempo, a excepción de la reproducción de estanterías de ladrillo, como sello identificativo. Esta estructura me acompaña desde que nací y, aunque ni la disposición ni los materiales sean los mismos, se reproducen en forma, una y otra vez, para sostener los libros y los recuerdos que, pienso, construyen esa propia reconfiguración simbólica llamada morada. Que se reinventa una y otra vez, sin perder sus características como reflejo interno y externo del nido, casa o cueva, a la que siempre se puede volver.

Los objetos están permanentemente presentes en nuestras vidas, pero también en nuestros imaginarios, por lo que son parte del escenario que habitamos, físico pero también mental. Roland Barthes (Barthes, 1993) afirma que, incluso cuando los objetos no tienen una función predeterminada, poseen significado y capacidad de comunicación que va más allá de su utilidad práctica y abren otros caminos para la emoción, la reflexión y el pensamiento.

Los objetos actúan como vínculos que nos conectan con acuerdos sociales y confirman la percepción que tenemos del mundo, así como los comportamientos y estados de ánimo propios de las comunidades a las que pertenecemos. Ya sea consciente o inconscientemente, nos revelan pautas y formas de proceder. Si las cosas son eficientes, reproducibles y estandarizadas, también lo serán los comportamientos, las emociones y los pensamientos que promueven (Han, 2015). En este aspecto, tendríamos que indagar en el plano de los símbolos y los significados que traspasan las estructuras de uso funcional y alteran el modo de percibir, sentir, comunicar y existir; sería lo que Jean Baudrillard (1968) define como el sistema «hablado».

La configuración del mobiliario transforma los lugares, crea atmósferas y habla de las estructuras sociales establecidas del momento. Un ejemplo claro es la configuración de una cama para adultos en el mundo accidental, que suele ser de tamaño doble con dos mesillas de noche a los lados. Esta disposición presupone un sistema de relaciones en el cual se espera que sea utilizada por dos personas que formen pareja, dando por hecho un sistema de relaciones que establece una estructura familiar. Cada mesilla de noche se asocia a una persona específica y alberga sus pertenencias personales junto a su lado inalterable de la cama. La televisión es otro ejemplo clave, ya que ocupa el papel más importante, situándose en el espacio central y predominante de las salas de estar. Todos los muebles la protegen y la observan.

Me siento a relajarme en el sofá, por fin. Después de un día duro de trabajo necesito parar la cabeza. Me recuesto sobre blandito y recuerdo de camino a casa haber pensado en coger un libro o en charlar con la persona con la que vivo tomando una infusión. Respiro y alguien/algo me mira y me llama sin voz: la pantalla negra que ocupa gran parte del espacio de la sala de estar me dice que la conecte, que es la mejor manera de parar; también me lo dice el sofá, que la mira de frente atentamente, y la mesa central, incluso la lámpara le hace un guiño. Mi pie roza el mando sin buscarlo y del pie se traslada a la mano. El dedo reacciona y, qué facilidad, un botón y varios

*mundos para desconectar del mío. Llega la noche,
tanta información y tan poca contemplación y relación,
hacen de mis sueños otro lugar de trabajo.*

Decía Baudillard:

Los muebles se miran, se molestan, se implican en una unidad que no es tanto espacial como de orden moral [...]. Todo esto compone un organismo cuya estructura es la relación patriarcal de tradición y de autoridad, y cuyo corazón es la relación afectiva compleja que liga a todos sus miembros. (Baudillard, 1958, p. 13)

Es necesario explorar las razones que fundamentan estas disposiciones, comprender su origen y evaluar la posibilidad de introducir cambios o cuestionamientos para establecer nuevas estructuras relacionales. Reconocer los patrones de desplazamiento que han sido establecidos es esencial en este proceso. Merleau-Ponty (1993) nos alerta sobre la tendencia a asumir que todo lo existente es necesario e inmutable.

7.2 Gestualidad y manejo del objeto

La relación del ser humano con el objeto se expresa en una dialéctica social que es la de las fuerzas de producción. Pero lo que me interesa son las consecuencias de esta subversión en el dominio de lo cotidiano.

(BAUDILLARD, 1969, p. 53)

Explica Baudillard (1968) que, mientras el objeto no está liberado más que en su función, no estaremos liberados más que como usuarios de ese objeto para un empleo determinado, y nuestro imaginario se estancará: «Una silla es una silla y está diseñada para sentarse de un determinado modo. Si no te vas a sentar una silla es inútil». Las innovaciones técnicas no solo afectan a nuestra interacción con los objetos en la realidad, sino que también moldean la manera en que los imaginamos y conceptualizamos en nuestra mente. Roland Barthes (2012) sostiene que la uniformidad en los modelos de las cosas condena la idea misma del

funcionamiento técnico, por lo que para que el ser humano se relacione con los objetos desde esa uniformidad, tendrá que innovar en la forma en que lo maneja. El uso funcional estándar de los objetos determina la posición y el movimiento de nuestro cuerpo, generando maneras de colocarlo y creando estructuras físicas de tensión en lugares concluyentes.

Analícemos, a ser posible desde la puesta en práctica, un objeto de uso funcional tradicional para una mayor comprensión, por ejemplo, una cesta con asas para recoger manzanas o un alicata. Preguntémosnos sobre el tipo de postura, movimiento y fuerza que genera. ¿Qué necesitaríamos tener disponible para activarlo? Observemos el engranaje corporal que supone la acción que dicta cada objeto, concibiendo la acción completa desde que empieza hasta que acaba su función. ¿Cómo comienza la acción corporal completa y cómo finaliza? ¿Cómo influye el movimiento de los dedos en la muñeca, el brazo, el hombro o la espalda? ¿Necesitaríamos activar la articulación de la cadera o las piernas? Está relación entre cuerpo y objeto está integrada físicamente, pero es interesante observarla para tomar conciencia de los cambios que se presentan, en consonancia con los cambios sociales y las fuerzas de producción ¿Cómo varía nuestro estado al coger una vajilla antigua y delicada de cristal o un plato desechable de plástico?

Ahora pensemos en un dispositivo que se active con un botón o con la voz, como sucede, por ejemplo, con los electrodomésticos o con los asistentes virtuales. ¿Cómo se impulsa nuestro cuerpo en relación con este tipo de herramientas? ¿Qué partes del cuerpo ya no serían necesarias para ponerlo en marcha? Ya en la década de los sesenta, Baudillard explicaba que estos dispositivos «sustituyen la presión, la percusión, el choque y el equilibrio del cuerpo, así como el volumen y la distribución de las fuerzas, a la habilidad manual (lo que se les suele exigir es rapidez)» (Baudillard, 1968, p. 53). La sujeción de objetos, en la que todo el cuerpo participa, ha sido gradualmente sustituida por el contacto exclusivo de los dedos, guiados por la vista o, en el caso de ciertos asistentes personales virtuales, guiados por comandos de voz. En estos casos, el resto del cuerpo se olvida, y cuando se olvida, se trastorna. Fijaos en los cuellos y las espaldas cuando nos dejamos absorber por la pantalla del móvil.

El cuerpo en su totalidad va mermando su capacidad de ejecución, lo que afecta y debilita el sistema neuromuscular. La ex-

perencia sensible imposibilita la intuición analógica referente a objetos anteriores, así como su dimensión simbólica. Mientras que los dispositivos que nos conectan con lo virtual, utilizados para el entretenimiento o la comunicación de masas, carecen de una aplicación utilitaria inmediata, su activación es constante y la información que proporcionan es inagotable y, por lo tanto, inabarcable. Esto conduce a una sensación de insatisfacción al no alcanzar un fin específico. A través de una búsqueda, que implica acción y movimiento, creamos nuevos vínculos creativos con los objetos y encontramos respuestas innovadoras mediante su manipulación. Esta forma de relación con los objetos se asemeja más a un uso ritual y nos distancia del sistema de consumo, ya que nos aproximamos a ellos desde una conciencia más elevada. Esta conciencia implica, además de la experimentación material y formal, pensamiento crítico y capacidad creativa. Al otorgar atención a un objeto, nuestro cuerpo adquiere conciencia, ya que se enfoca completamente en la actividad y en lo que surge de esta interacción.

- Presta la máxima atención al realizar una acción cotidiana, por ejemplo, regar una planta o pelar una patata. Hazlo muy lentamente para percibir los detalles del movimiento, concibe plenamente cómo se organiza la acción. Siente el peso, el equilibrio y la danza que se genera entre tu cuerpo y el del objeto.

Bajo el término *fluir*, Donal Norman (2005) describe como algunos objetos nos ofrecen abordar una actividad desde el estado motivador del *fluir*. Consideremos el tipo de actividad que crea un vínculo entre la mano y el objeto, casi como una extensión de nosotros mismos, sumergiéndonos en un estado meditativo. Ejemplos de estas actividades incluyen recortar (con tijeras), hacer punto (con agujas), grabar (con un punzón), entre otras. Estas acciones implican una transformación en la materia con la que trabajamos, y la satisfacción del gesto repetitivo desencadena variables creativas que incluyen constancia, concentración, relajación y disfrute. Por otro

lado, pensemos en acciones que se desarrollan a partir de diferentes utensilios, como sucede al cocinar. Si simplemente tuviéramos que poner polvos en el horno para hacer un pastel, nos sentiríamos inútiles y percibiríamos lo artificial directamente. No obstante, al integrar el ritual de batir los huevos, pelar, cortar la fruta o mezclar ingredientes, experimentamos la satisfacción del esfuerzo propio, posicionándonos como parte fundamental de la creación.

En el mundo occidental contemporáneo, si algo se estropea, a menudo resulta más económico comprar uno nuevo. Además, cuando se nos pregunta acerca del funcionamiento de algo, a menos que seamos especialistas, nuestra comprensión suele limitarse al botón de activación. ¿Cuántas funciones tiene nuestra lavadora y cuántas sabemos para qué sirven? Por este motivo, en la infancia –donde el aprendizaje es constante y la curiosidad es la norma– debemos proporcionar oportunidades para la investigación y el disfrute de la actividad. Si ofrecemos a la infancia productos diseñados para un único uso de activación, como ciertos tipos de juguetes, estaremos limitando las posibilidades relacionadas con el desarrollo de la inteligencia, del sistema psicomotor y la capacidad de descubrimiento, aspectos esenciales para fomentar la creatividad. Los objetos que involucren acciones como agarrar, trepar, reptar, lanzar, recoger, transportar, etc., son ideales para los primeros años de vida, ya que no solo estimulan el cuerpo, sino también el pensamiento abstracto y la imaginación.

7.3 Funcionalidad, imaginarios y simbolismos

Hay quien mira un objeto que no conoce y dice: «me gusta» o «no me gusta», y todo se acaba ahí.

(MUNARI, 2016, p. 104)

Los materiales y la forma en que están elaborados los objetos añaden un valor singular: formas, texturas, olores y sabores nutren los sentidos y el intelecto. Imaginemos una olla de barro cocido o una cuchara de madera de higuera que aportan su esencia a los alimentos y ofrecen una experiencia única a nuestro paladar. La diferencia entre un objeto diseñado con materiales naturales o sintéticos es notable, ya que los materiales naturales contienen la esencia del elemento y del lugar de origen, por lo que crean una

historia propia. Esto también se refleja en los objetos elaborados por artesanos, cuya atracción radica en haber sido moldeados por manos expertas, donde el esfuerzo y la habilidad quedan grabados en cada pieza. La fascinación surge de la idea de que estos objetos fueron creados de manera única, ya que el momento de su creación es irreversible y deja una marca distintiva en cada obra.

El tipo de objetos que elegimos para decorar nuestros espacios a menudo evocan épocas y culturas distintas, revelando modos de fabricación diferentes. Pueden contener connotaciones místicas, mágicas, políticas o religiosas, o simplemente transportarnos a recuerdos de la infancia. El adorno establece un vínculo entre la razón y la emoción, haciendo que los objetos decorados se sientan más cercanos a las experiencias personales de cada individuo, cumpliendo funciones importantes en la representación de la identidad. Sin embargo, en muchos casos, la publicidad y las redes sociales imponen escenarios y estilos de vida uniformes, diluyendo la diversidad de personalidades en el estándar de las modas. La exposición de la infancia a la publicidad, aunque sea de manera encubierta, despierta en ellos el deseo de poseer lo que ven. Como personas adultas, debemos tener esto en cuenta para poder guiarlos hacia un desarrollo identitario genuino.

Los objetos tienen un vínculo muy profundo con cada infante en particular, convirtiéndose, a menudo, en compañeros cotidianos que establecen una conexión especial ligada a experiencias íntimas y personales. Estos objetos, que no necesariamente poseen características especiales, se convierten en receptáculos de afecto y contribuyen a la creación de imaginarios particulares en la vida de cada individuo.

- Recorre tu habitación y pon atención en cada objeto.
- Destaca los que más relaciones tengan con la memoria de tu infancia.
- Dibuja cada uno de ellos, a modo de catálogo, y describe su apariencia formal sensitiva en un cuaderno.

- Una vez que los hayas analizado desde ese lugar, describe las emociones y recuerdos que te evoquen.

En este contexto, cuando mencionamos que un objeto es «funcional», no nos referimos únicamente a su adaptación a un propósito específico, sino a su capacidad para integrarse en un orden o sistema más amplio. Esto implica que el objeto no solo cumple con una función inicial, sino que también tiene el potencial de transformarse y ser utilizado de diversas maneras, ya sea en juegos, combinaciones o cálculos dentro de un sistema universal de signos y significados. Por ello, resulta esencial adoptar una perspectiva amplia al mirar estos objetos.

Donal Norman (2005) define tres rasgos característicos para definir los objetos: el visceral, el conductual y el reflexivo. Estos interactúan entre sí, pero cada uno manifiesta su propia especificidad. El diseño visceral se ocupa de las apariencias, de cómo conectamos con los objetos a través de aspectos sensibles como la luz que reflejan, los matices de color, su delicadeza o robusticidad. Estos factores influyen en nuestras emociones, recuerdos o experiencias previas, que preceden al pensamiento. En este nivel, la apariencia externa importa, ya que es donde se forman las primeras impresiones. El diseño conductual se refiere al grado de efectividad de su uso, incluyendo aspectos como la funcionalidad o la usabilidad. Y el diseño reflexivo es aquel que provoca deliberación, abarcando aspectos tanto cognitivos como emocionales. Este está más cerca de la metáfora que de la funcionalidad o de la belleza, son objetos capaces de modificar nuestras reacciones, de plantear nuevos interrogantes y de contar fantásticas historias.

Donal Norman alude a la tetera Ninna, de Michael Graves, cuyo diseño sitúa el asa justo encima del pitorro por donde se sirve el líquido, lo que impide su uso a nivel funcional. Sin embargo, es precisamente esta incongruencia hace de la tetera un extraño e insólito objeto. Lo mismo sucede con la pieza de Meret Oppenheim, a la que Bretón nombró *Le déjeuner en fourrure* (*Desayuno de piel con pelo*), que se convirtió en uno de los iconos de diseño surrealista.

Se trata de un conjunto de taza, plato y cuchara, cuya particularidad reside en que están cubiertos de piel de gacela china.

- Escoge un objeto cualquiera e imagina qué variantes o cambios podrías añadir, respecto a su forma y material, para que resulten sorprendentes.

Había una vez una sartén hecha de chocolate...

Había una vez un cepillo de dientes con las cerdas de plastilina...

Había una vez un destornillador hecho de hielo...

Había una vez una bañera convexa en vez de cóncava...

Había una vez una espada sin empuñadura...

Había una vez un bolso sin apertura...

- Escribe o pide al grupo que escriba el nombre de varios objetos en diferentes trozos de papel, dóblalos y mételos en un recipiente.
- Realiza la misma acción con adjetivos.
- Si sacamos al azar un objeto y un adjetivo, saldrán combinaciones maravillosas: zapato burlón, rueda mohosa, tijera blanda, silla valiente, cafetera primorosa...

En relación con el arte y la educación, hacemos hincapié en los «diseños reflexivos» porque nos mantienen alerta y nos proporcionan algo que va mucho más allá de la contemplación o del rendimiento. «El nivel reflexivo se extiende mucho más lejos, ya

que a través de la reflexión recordamos el pasado y contemplamos el futuro» (Normal, 2005, p. 53). Por lo tanto, implica relaciones a largo plazo.

La mirada artística tiene el poder de transformar incluso aquellos objetos que normalmente manejamos a niveles viscerales y conductuales, convirtiéndolos en puertas que nos conectan con niveles reflexivos. Se trata de poetizarlos, de observarlos desde otra perspectiva al incorporar el juego, lo que activa nuevas formas de relacionarnos con ellos. Este enfoque abre caminos para transformar y concebir la acción cotidiana como una experiencia especial. Pensemos en el urinario de Marcel Duchamp *Fuente* (1917) y en cómo, al sacarlo de su contexto original, cambió la concepción de arte. El artista trasladó un objeto que normalmente se encuentra en el baño a una sala de exposiciones. Entonces, ¿es por el lugar en dónde está situado? ¿Es una broma o un insulto? La cuestión es que este acto generó muchas preguntas que no se habían planteado hasta el momento. ¿Y si llegáramos a nuestra cocina y nos encontráramos con varias almohadas encima de la repisa, o entráramos en un autobús y en uno de los asientos hubiera un secador? ¿Y si entráramos en una clase y en la entrada hubiera una báscula de peso? ¿Qué tipo de preguntas se desencadenarían y hacia dónde se podría guiar el discurso desde ese estado de extrañamiento? En ocasiones, para captar la atención del alumnado y estimular su actividad cognitiva, simplemente es necesario alejar las cosas de su entorno habitual. Al romper con lo familiar, las situaciones adquieren un nuevo significado y generan variaciones en la percepción y, por ende, en la reacción.

Un objeto cotidiano, que siempre ha estado presente y tiene su función definida, también podría ser un impulso para despertar la curiosidad sobre su historia de vida y el porqué de su existencia. ¿Por qué está construido de ese material? ¿Qué era ese material antes de transformarse en objeto? ¿De dónde viene? ¿Cómo ha sido embalado y transportado hasta la tienda? ¿Qué disposición habrá tenido en el almacén? ¿Con cuántas variedades de sí mismo habrá convivido? ¿Por cuántas manos habrá pasado antes de llegar a nuestra casa? Las preguntas, enfocadas desde el conocimiento de los procesos y valores objetivos, tienen el potencial de ser infinitas a la hora de abrir nuevos campos de experimentación, creación y cuestionamiento. Despertar la creatividad hacia nuevos procedimientos podría desvelarnos los aspectos menos obvios que reve-

lan las cosas más comunes, no considerándolas solo como son, sino por lo que esconden y lo que podrían llegar a ser.

Joseph Kosut nos propone una pieza conceptualmente muy interesante: *Box, cube, empty, clear, glass* (1965). Se trata de cinco cubos transparentes posicionados en el suelo en línea, uno al lado del otro. En cada cubo hay escrita cada una de las palabras del título, que sugiere una posible concepción de lo que puede significar la forma que presenta.

El universo del juego infantil está lleno de opciones: una caja puede ser y expresar mil cosas. Estas se descubrirán a partir de su uso, la memoria y los imaginarios personales. Lo mismo sucederá con un ovillo de lana, un trozo de tela, una rueda o cualquier otro elemento manipulable. Existen además algunos objetos que están ligados a otros, como lo sería un cordón a un zapato; este podría servir para muchas otras cosas, pero también se podría imaginar como una serpiente, como una sogá, como una cuerda de guitarra o como un espagueti. Si una vez construido ese imaginario lo volvemos a unir al zapato, entonces aparecerán imágenes tan mágicas como una serpiente deslizándose entre los agujeros del calzado.

Marcel Broodthaers realiza, en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (2016), una gran instalación con tacones de diferentes alturas posicionados con el talón hacia arriba, creando formalmente una especie de maqueta de gran ciudad. Si a esta estructura le añadimos el zapato, en cuanto a su significado, las connotaciones se amplían hacia posibles estructuras de poder de quienes los calzan, en relación a su posicionamiento geográfico. Este proyecto, por otro lado, resulta un impulso maravilloso para observar la suela de cada zapato, sus dibujos o el desgaste producido por el tiempo, la altura, el tamaño o el tipo de pisada. El conjunto podría propiciar análisis y órdenes de toda índole.

Mateo Maté cuelga en el balcón de su casa un mantel con un mástil a modo de bandera. A esta obra la nombra «acto heroico» (*Bandera en el balcón*, 2004, de la serie *Nacionalismos domésticos*). Al estar ubicada la pieza en un barrio con muchos edificios oficiales que exhiben sus insignias, el objeto adquiere un gran significado al reivindicar el hogar como un espacio personal independiente.

Cada elemento puede ejercer como símbolo que identifique un aspecto que se desea recalcar, ya sea de una personalidad, de un espacio o de una comunidad. Si el grupo de una clase busca uno o un conjunto de objetos que lo identifiquen, tendrá que plantearse el porqué de la elección, cómo y dónde presentarlos. Se podría construir una especie de altar con los elementos seleccionados, descifrando aspectos interesantes que definen al conjunto de personas que forman esa comunidad, desde sus vivencias comunes hasta sus intereses colectivos. Un ejemplo podría ser la propuesta del colectivo de estudiantes *El banquete*, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense. La acción *Parlamento* (2012) consistió en intercambiar los manteles de papel de las bandejas de la cafetería del centro, por unos de tela. Después de comer sobre ellos, se cosieron los manteles entre sí para crear una bandera que se desplegó en la fachada de la universidad.

Eulalia Valdoserá nos presenta *Botellas interactivas* (2009), una serie de diecinueve envases de productos de limpieza intervenidos, convertidos en dispositivos táctiles, visuales y sonoros. Desde el interior de algunos se escuchan voces que cuentan relatos de personas que han sufrido situaciones de humillación, otros esconden objetos significativos y otros te invitan a grabar tu propio relato. El hecho de que sean objetos que han contenido jabón simboliza un acto de ablución secreta y sanadora. En este caso, Valdoserá presenta el objeto como un espacio donde depositar los secretos y las vivencias más íntimas. Además, implica una participación activa a través del objeto como elemento compartido para el ritual de limpieza. En espacios comunes, como son las aulas lectivas, podría ser interesante definir un objeto que sirva como elemento canalizador: un recipiente con tierra para plantar deseos, un espejo para decirse cosas bonitas cuando aparece la tristeza, un tubo para refunfuñar, una cacerola para meter la cabeza y gritar, etc.

7.4 Ordenes, materiales, mezclas y significaciones

Cuando se les da a los objetos la amistad que les corresponde, no se abre el armario sin estremecerse un poco. Bajo su madera rojiza, el armario es una almendra muy blanca. Abrirlo es vivir un acontecimiento de la blancura.

(BACHELARD, 2010, p. 115)

Los objetos, al igual que las esculturas, ocupan un espacio específico y establecen diálogos con él mediante sus relaciones tridimensionales. Se pueden percibir con diferentes sentidos y desde varios puntos de vista, lo que implica movimiento y acción. La textura, la forma, la manera en que nos acercamos, colocamos o relacionamos entre sí estos objetos nos acercarán a universos desconocidos, y potenciarán juegos e interacciones que abrirán nuevas historias, simbologías o narrativas.



Figura 15. *Dos sillones y una lámpara*. Fotografías de creación propia, 2023.

En el ejemplo que presentamos, la investigación radica en las posibilidades de articulación estructural entre los objetos, es decir en cómo formalmente podríamos organizar diferentes y sugerentes órdenes en un mismo espacio para abrir nuevos campos de interacción. En este contexto, los huecos, el equilibrio y las direcciones asumen el papel protagonista. Desde ahí se presentan diferentes sensaciones: ligereza, estabilidad, incomodidad, seguridad, intimidad, etc. Al mismo tiempo pueden ser un refugio, un barco, un muro, un robot, una araña, entre otras muchas cosas. Dar la vuelta a un objeto, descolocarlo, intercambiarlo o modificarlo siempre impulsa procesos creativos en permanente construcción.

En *Poetics of the handmade* (2007), la artista Livia Marín interviene más de dos mil barras de labios de distintas gamas de color. Tallando y modelando diferentes geometrías crea un mágico mundo que se asemeja a un ajedrez gigante, compuesto por piezas ordenadas en un formato circular.

Las fotografías de Chema Mádóz son juegos visuales donde se muestran objetos cotidianos que han sido modificados de su estado natural, transgrediendo levemente la realidad. Sus imágenes provocan fricción cognitiva, lo que nos hace detenernos a apreciar la poesía que suscitan. El autor habla de la trasmisión de ideas, conceptos o emociones que ya están implícitas en el mismo objeto. Por ejemplo, en una de sus fotografías presenta una alcantarilla como un escurrer platos con platos que se colocan encajando perfectamente entre las rendijas, como si un objeto estuviera, sin duda, diseñado para el otro.

Darío Escobar o el colectivo Los Carpinteros también crean poéticas e irónicas esculturas, realizadas con inverosímiles combinaciones entre objetos: una cama acostada encima de otra cama, una composición circular realizada únicamente con aletas de bucear, un monopatín que se dobla en varias partes formando una espiral, un conjunto de pelotas de fútbol deshilachadas que se enredan entre sí, etc.

La mirada crea constantes conexiones entre los objetos y el observador, haciendo surgir significados con distinto tipo de connotaciones. Si nos detenemos a observar, podemos detectar vínculos ocultos que se convierten en sencillas metáforas o complejos jeroglíficos. Dice Jerzy Grotowski: «Traten siempre de mostrar al espectador el lado desconocido de las cosas» (Grotowski, 1970,

p. 196). Como docentes, nos apropiamos de sus palabras, cambiando los sujetos que son espectadores por estudiantado.

Proponemos una dinámica de interacción con objetos para poner en práctica durante una clase:

- Los estudiantes llevan un par de objetos a clase, procurando que sean objetos de uso funcional y no decorativos. Sin que el resto de los compañeros los vean, los meten en una bolsa o caja opaca.
- Se sientan en círculo con los ojos cerrados y se intercambian los objetos.
- Durante un par de minutos estudian desde el tacto el objeto que les ha tocado y poco a poco se introduce el oído y el olfato. Se puede ayudar realizando preguntas sensoriales, que se contestan desde la acción, como hicimos con el limón o con el ejercicio de la taza.
- En un momento dado pasan el objeto al compañero de la izquierda y recogen uno nuevo.
- Realizan la misma dinámica con tres o cuatro objetos diferentes.
- Cuando marque el docente, dejan los objetos en el centro del círculo y abren los ojos para redescubrirlos desde la mirada.
- Se pone en común la experiencia y se analiza cómo el objeto varía respecto a la forma en que se había imaginado inicialmente.

Al abordar la tarea, los estudiantes se sumergen en la actividad con plena atención y conciencia, activando su memoria al recor-

dar conexiones con vivencias pasadas. Una vez que se comparte la experiencia, surge la sorpresa al comparar la percepción del objeto real con la del objeto imaginado; emergen detalles como colores, usos y materiales que no se habían considerado.

- Una vez analizado cada objeto, se crean grupos de cinco personas aproximadamente, que se sientan en círculo.
- Cada grupo selecciona entre cinco y diez objetos, y los coloca en el centro.
- La actividad consiste en clasificar los objetos según sus cualidades distintivas. Una persona divide los objetos en dos grupos y el resto de los participantes intentan adivinar la razón detrás de esa clasificación. Algunos ejemplos de categorizaciones podrían ser: objetos que han sido fabricados con plástico, que tienen elementos circulares, que cuentan con superficies reflectantes, que se encuentran comúnmente en un baño, que son blandos al tacto, que son de color rojo, etc.

Se pueden explorar diversas variaciones en función de tipos de materiales, geometrías, colores, usos, lugares comunes, pesos o fragilidades, entre otras. Al observar detalladamente, se fomenta una comprensión más profunda de los objetos que nos rodean y de los porqués de su diseño.

Después de introducir juegos desde una perspectiva analítica, se puede ampliar la experiencia incorporando factores emocionales, indagando sobre los sentimientos y sensaciones que los objetos nos provocan o sugieren.

- Cada persona elige el objeto que más le llame la atención.

- Por turnos se les hace una primera pregunta: ¿Te gusta o no te gusta? Esta respuesta suele ser automática pero directa, creando una relación específica del cuerpo con el objeto, en términos de cómo se sostiene, se mueve o se agarra. Observando esta reacción, se profundiza preguntando: «¿A qué te recuerda?» Puede ser «a una experiencia», «a otro objeto» «a una persona», etc. A medida que cada participante construye su relato, se puede observar cómo cambia la disposición de su cuerpo en relación al objeto. Al finalizar, se vuelve a preguntar: «¿Te gusta o no te gusta?», para verificar si se ha producido algún cambio en la respuesta.
- Siguiendo la misma dinámica, cada participante explora el objeto desde el movimiento, imaginando y compartiendo tres usos diferentes a los habituales. Por ejemplo, unas tijeras podrían servir como anteojos encajándose en la nariz, como pinza para agarrar piedras de una pecera, o como compás para marcar circunferencias.
- Otra opción podría ser la de jugar por grupos con la disposición de los objetos sobre la mesa, como se sugería con los cuerpos en el espacio de la clase:
 - Disponed los objetos en fila, de manera que la fila se vaya estrechando cada vez más.
 - Disponed los objetos apilándolos, de manera que ocupen el mínimo espacio
 - Disponed los objetos para que ocupen el mayor espacio de la mesa, con la posibilidad de desmontarlos.
- Existen cientos de posibilidades, solo tienes que encontrar las que mejor se adapten a tu contexto. Después de realizar los ejercicios exploratorios, los participantes pueden formar grupos y elegir los objetos que deseen para crear composiciones o piezas que sencillamente

exploren la forma o la dimensionalidad. Que cuenten historias, transmitan conceptos o generen extrañezas. En este proceso, se exploran preguntas como: ¿qué cuentan los objetos cuando se colocan de una u otra manera o en uno u otro lugar?, ¿cómo conversan?, ¿cómo se sostienen o cómo encajan entre sí?

En esta etapa, es crucial tener en cuenta todos los factores estudiados a nivel formal, sensitivo y conceptual para determinar el enfoque, reconociendo que estos aspectos están interconectados y que uno no puede existir sin el otro.

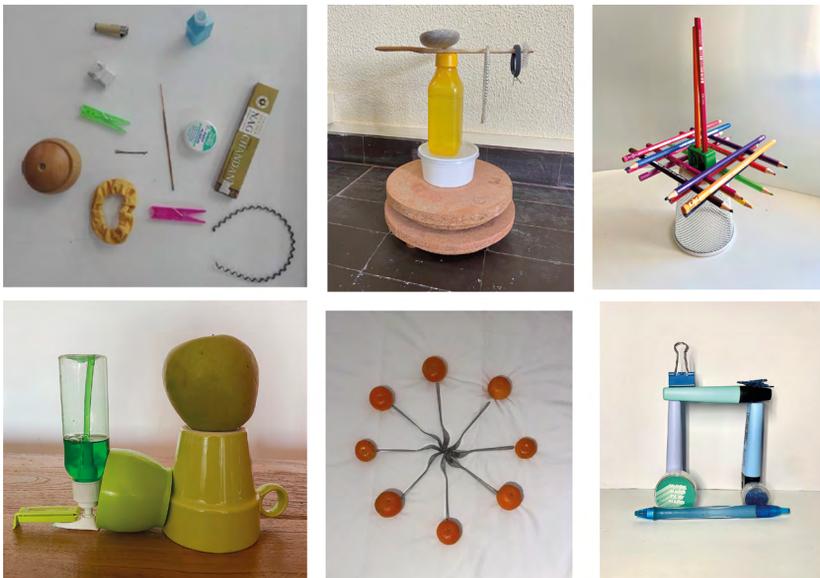


Figura 16. *Objetos y posibilidades*. Ejemplos de ejercicios realizados por estudiantes para la asignatura Expresión Plástica, curso 2023/2024. Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz.

Explorando los objetos a través de los ejercicios mencionados, se propone al alumnado de tercer año de Bellas Artes dar un paso más allá fuera del espacio lectivo. La propuesta es que cada estudiante continúe investigando para descubrir un nuevo enfoque que le resulte motivador y que no hayan abordado, plasmado o reflexionado artísticamente con anterioridad. Los resultados que se presentan ofrecen ideas inspiradoras que pueden ser utilizadas por el propio profesorado, ya sea para fomentar su creatividad o para adaptarlos a otros contextos.

Claudia Cort selecciona un zapato para descontextualizarlo, situándolo en espacios destinados al almacenamiento de utensilios de cocina. Esta elección plantea interrogantes sobre los estándares en el mobiliario de almacenaje, ya que el zapato se adapta perfectamente a la medida del cajón y puede ser considerado como un objeto útil en sí mismo. Al colgarlo junto a los demás artefactos, podría interpretarse como un elemento potencial para la cocina, tal vez como una herramienta para amasar o perforar.

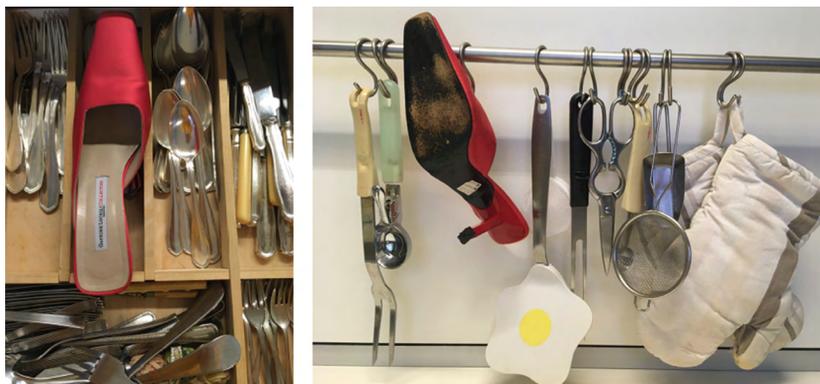


Figura 17. *Descontextualización*, de Claudia Cort Lorente. Ejercicio realizado para la asignatura Taller de Proyectos de Creación Contemporánea I, curso 2021-2022. Grado en Bellas Artes de la Universidad Nebrija.

Mi elección fue un tacón rosa, delicado, suave, pero a la vez agresivo y puntiagudo. Me senté con él y lo escuché. Lo toqué por arriba, por abajo, por dentro... Lo coloqué en mi oído, le susurré. Experimenté qué sonidos hacía con las diferentes superficies. Tras su percepción, fui colocándolo en diferentes espacios domésticos mediante la in-

tuición. Por un lado, formal y, por otro lado, sensorial. Un tacón que se camufla entre los objetos de cocina como si fuera uno más. (Cort, 2021)⁷

A partir de la idea de poner el foco en lo diminuto y lo simple, Irene Yerba elabora una serie de pequeñas figuritas con lana de colores, empleando hábiles nudos y entrelazados para darles forma. Luego, las coloca individualmente en pequeñas bolsas de celofán transparente, las cuales sella con una grapa para colgarlas en la pared. La obra resultante destaca en medio de la blancura de la pared, invitándonos a acercarnos para apreciar los detalles, así como las diversas formas y colores de los nudos. Estas piezas son como susurros diminutos capturados y expuestos a la contemplación.



Figura 18. *Nudos*, de Irene Yerba. 3BA. Ejercicio realizado para la asignatura Taller de Proyectos de Creación Contemporánea I, curso 2023-2024. Grado en Bellas Artes de la Universidad Nebrija.

7. Escrito recogido del dossier final de la estudiante Claudia Cort, donde presenta cada trabajo realizado para la asignatura Taller de Proyectos de Creación contemporánea I, curso 21-22.

Aunque al principio había incertidumbre y había bastante nerviosismo por no saber cómo íbamos a afrontar el ejercicio, el intercambio de materiales y la búsqueda y fabricación de algo con recursos tan limitados fue inesperadamente entretenida. El proceso en sí, al ser las figuras muy pequeñas, requirió que fuese más despacio y de forma más meticulosa, lo que en parte me ayudó a relajarme durante la actividad. (Yebera, 2023)⁸

Los proyectos de Giorgia Giraldi y María Sancho exploran el uso de objetos cotidianos para expresar profundas metáforas. Giorgia diseña unas sencillas alas utilizando perchas que encuentra en su armario, para simbolizar el daño a la naturaleza y la pérdida de libertad causada por el consumo excesivo y la acumulación de productos como la ropa. Por otro lado, María crea una obra de *patchwork* que reflexiona sobre el agotamiento y el estrés, confeccionando una colcha a partir de bolsitas de infusiones relajantes. Utiliza hilo dorado para coser los distintos elementos, transformando cada pieza en un símbolo de calma y serenidad.

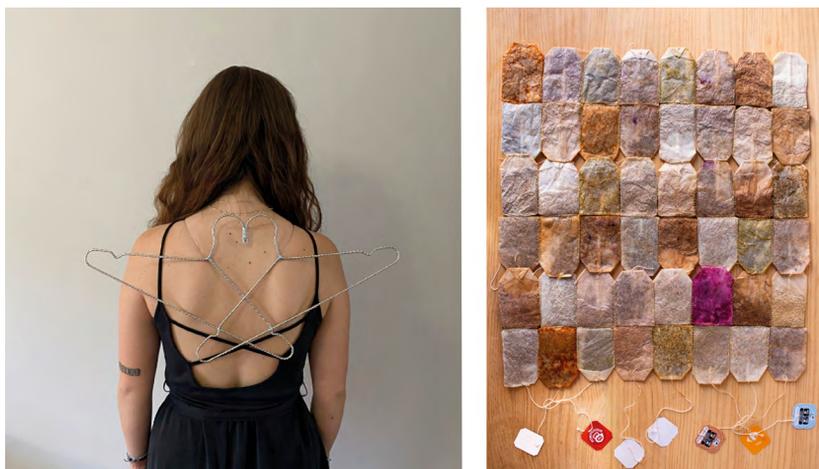


Figura 19. *Alas*, de Giorgia Giraldi, y *Dormir*, de María Sancho. Ejercicios realizados para la asignatura Creatividad y Proyectos, curso 2020/2021. Grado en Bellas Artes de la Universidad Nebrija.

8. Escrito recogido del dossier final de la estudiante Irene Yerba, donde presenta cada trabajo realizado para la asignatura Taller de Proyectos de Creación contemporánea I, curso 23-24.

Me gustó trabajar en la creación de esta pieza porque día a día podía ir viendo su evolución y el proceso de secado de cada bolsa; la sorpresa en el cambio de las texturas y de los colores. Cabe mencionar también que, después de realizar esta actividad, he descubierto que el motivo de la repetición me resulta muy motivador. (Sancho, 2021)⁹

Cristina Alonso, inspirada por la experiencia de su familia con el glaucoma, utiliza dos embudos para abordar este tema. El glaucoma es una enfermedad ocular que provoca la pérdida de visión debido al daño del nervio óptico, que en muchos casos puede ocasionar ceguera. Al investigar diferentes materiales, la estudiante descubre que el uso de embudos es clave para transmitir la experiencia de falta de visibilidad causada por esta enfermedad. Uniendo dos de estos objetos, diseña una especie de gafas que simulan la sensación de reducción del campo de visión. Al usarlas, el usuario se ve obligado a concentrarse en un punto muy específico, limitando drásticamente su ángulo de visión.



Figura 20. *Glaucoma*, de Cristina Alonso. Ejercicio realizado para la asignatura Creatividad y Proyectos, curso 2020/2021. Grado en Bellas Artes de la Universidad Nebrija.

Paloma Martínez Balbuena realiza un proyecto íntimo en el que emplea una almohada africana rígida, una vértebra y una sábana arrugada que refleja la forma de su cuerpo. A través de estos elementos, Paloma aborda las horas pasadas en cama, el dolor y la

⁹. Escrito recogido del dossier final de la estudiante María Sancho, donde presenta cada trabajo realizado para la asignatura Creatividad y Proyectos, curso 2021-2022.

disciplina necesaria tras someterse a una operación de columna. Su obra indaga en la resistencia física y emocional que se requiere durante este proceso, ofreciendo una reflexión sobre el impacto y la recuperación en la vida cotidiana.



Figura 21. *Mi espalda*, de Paloma Martínez. Ejercicio realizado para la asignatura Creatividad y Proyectos, curso 2020/2021. Grado en Bellas Artes de la Universidad Nebrija.

7.5 Vestuarios e identidades

Mis padres siempre se han negado a comprarnos un disfraz, y eso hacía que nos las tuviéramos que ingeniar para crear la transformación. El momento de diseño y construcción era momento de reunión, de procesos creativos en familia: abrir armarios y probarnos la ropa de mi madre o la que ya no usábamos para jugar a ser otro: recortar, pegar, hacer dentaduras de vampiro con cáscara de limón, rebuscar en los cajones ¿Y si me pongo como orejas unos calcetines o me construyo un pico con un embudo? ¿Y si me pongo este pañuelo como capa y me hago un fular de guantes? Los disfraces

nunca correspondían a figuras conocidas, pero no nos importaba; de hecho, nos encantaba dar vida a nuevos seres, comprendiendo la originalidad del asunto y la importancia de nuestra labor como creadoras, estilistas, dramaturgas y actrices. Éramos piratas, duendes, monstruos, superheroínas, reinas o extraterrestres. Luego los elementos volvían a su lugar, donde cogían energía y distancia para encarnar otro personaje en otra ocasión.



Figura 22. Hermanas de la autora disfrazadas.

Entre los cuerpos y el espacio que los rodea habita el vestuario, que se podría comprender como límite fronterizo entre el yo y el mundo. El vestuario es un elemento que confiere identidad y que comunica sobre nuestro estar en el mundo; sobre nuestra cultura, personalidad o grupo social al que pertenecemos (Santo Sánchez-Guzmán y Nicolás Martínez, 2021). Conscientemente elegimos la ropa que nos ponemos pensando en el qué vamos a hacer, ya que cada prenda está diseñada para un propósito específico: ya sea para hacer deporte, bailar en una fiesta, pintar, cocinar, operar; asistir al teatro, a un funeral, a una boda, y así sucesivamente. Esta elección se ve influida por el lugar, los habitantes del mismo y por nuestro estado emocional, que determina el color, el corte o el material de la ropa que seleccionamos, con el fin de encajar, complementar o modificar nuestro estado según lo necesitemos.

Cada vestuario está influido por la cultura y la época, y dentro de estos contextos elegimos nuestra propia variedad de atuendos, los cuales pueden seguir la corriente o desafiar las normas establecidas. Por ejemplo, asistir a un funeral usando un bañador con lunares, bailar en una fiesta con un traje inflable, ir al gimnasio con un traje de lentejuelas, llevar una bata de médico a misa o un traje de astronauta para asistir a una clase de geografía. Al sacar de contexto el vestuario, se produce un efecto similar a la descontextualización de objetos, pero en este caso implica el cuerpo del artista y la acción. Por ejemplo, al impartir una clase vistiendo de manera poco convencional, se genera una oportunidad única para conectar la vestimenta con los conceptos que se están enseñando o introducir otros nuevos que consideremos importante para la ocasión.

Durante un periodo de cuatro años, el artista y docente Raúl Díaz Obregón asistió a la universidad vistiendo un atuendo militar. Esta acción, titulada *Uniforme posbolonio* (2011-2015), tenía como objetivo destacar y reivindicar la situación política de ese período y su afectación directa en el campo educativo. La presencia del profesor vestido de esta manera evidenciaba su desacuerdo con los acontecimientos sociales, al tiempo que invitaba a los estudiantes a reflexionar sobre la situación educativa de ese momento y las posibles mejoras que podrían implementarse.

Richard Meltzer convirtió un pequeño trastero en el sótano de una universidad en su propia tienda de ropa, *La tienda Meltzer*

(1962). El artista organizó las prendas según su color, talla y material, permitiendo a cualquier visitante tomar una prenda intercambiándola por otra de categoría similar, por ejemplo, si escogías un calcetín naranja, podías sustituirlo por una corbata naranja. Desde esta experiencia única que genera interacción, se fomenta la participación y la creatividad. ¿Te imaginas implementar algo similar en tu propia clase? Podría ser una excelente oportunidad para fomentar la colaboración y el intercambio de información a través de los objetos, promoviendo el espíritu de comunidad y la diversión durante el aprendizaje.

En su obra *Biografía* (2007), Nieves Correa utiliza un babi similar al que usan los niños en la escuela infantil, mientras se desplaza por el espacio de diversas maneras: caminando normalmente, de espaldas, tumbada y arrastrándose, al tiempo que exclama frases como: «Quiero y no puedo» o «Puedo y no quiero». A través de esta acción, la artista reflexiona sobre la niñez y las posibilidades de movimiento que, a menudo, se pierden en la edad adulta. El uso del babi se asocia con el concepto de uniforme, evocando la disciplina impuesta en la infancia, pero también rescatando los aspectos más lúdicos de esa etapa de la vida ¿Recuerdas cómo te movías por el mundo durante tu infancia? ¿Te gustaría volver a hacerlo, pero no puedes? ¿Tienes la capacidad de hacerlo, pero no quieres?

Los artistas escénicos prestan especial atención a la narrativa evocada por el vestuario, ampliando su interpretación más allá de su función práctica y apariencia superficial, equiparándolo así en importancia al espacio y los objetos seleccionados. Reconocen que el vestuario transmite formas simbólicas y relaciona los imaginarios con parámetros culturales muy interiorizados. Con la elección de nuestra vestimenta, podemos experimentar y expresar aspectos de nosotros mismos que tal vez estén ocultos o latentes en nuestro día a día. No se trata solo de que la ropa nos cubra físicamente, también nos ofrece un camino hacia la exploración de diferentes identidades y roles. Ya sea mediante la adopción de un estilo particular, la combinación de prendas inusuales o la interpretación de personajes a través del disfraz, el vestuario se convierte en una herramienta poderosa para el juego, la creatividad y la autoexploración. Nos permite trascender nuestras limitaciones

cotidianas y adentrarnos en un mundo de posibilidades donde podemos ser quienes queremos ser, incluso por un breve momento.

Algunos artistas como Cindy Sherman (1954-) o Zanele Muholi (1972-) se autorretratan encarnando diferentes personajes para poner en evidencia y desafiar normas sociales, culturales y de género, así como para explorar temas relacionados con la identidad, los roles de poder y su configuración social.

En cuanto a la encarnación de otras identidades, cabe recordar la foto-acción titulada *Elena y yo* (2012) que Eva Santos llevó a cabo junto a su hija tras el fallecimiento de su abuela. De manera consciente y pausada, la artista y su hija se visten mutuamente con las prendas de la abuela, camisas, batas y faldas, en un gesto que adquiere carácter ritual. Con esta propuesta tan sencilla y llena de significado, la artista crea un espacio para el recuerdo compartido, el cuidado mutuo y el vínculo intergeneracional.

La indumentaria también puede adoptar formas y estructuras que van más allá del propósito original de cubrir el cuerpo humano. En este sentido, se convierte en una expresión artística tridimensional que puede ser activada, manipulada y apreciada desde múltiples ángulos y perspectivas.

Las estudiantes de tercer curso de Bellas Artes de la Universidad Nebrija realizaron una acción colectiva en el centro de la ciudad de Madrid, titulada *Lo oculto lleva falda* (2021). Durante esta intervención, las participantes vestían largas faldas, que arrastraban por el suelo mientras caminaban, diseñadas con plástico de burbujas transparente, un material que se utiliza habitualmente para proteger objetos frágiles. A través de las connotaciones inherentes a los materiales utilizados en las faldas, las estudiantes buscaban investigar sobre cómo influiría su presencia en el espacio de la ciudad y sus habitantes.



Figura 23. *Lo oculto lleva falda*. Performance realizada por las estudiantes de la asignatura Taller de Proyectos de Creación Contemporánea I, curso 2020-2021. Grado en Bellas Artes de la Universidad Nebrija.

Isabel León, durante su performance *Odyssey, be it* (2017), se envuelve en una armadura de goma espuma para proteger su cuerpo mientras camina a ciegas, guiada por las personas que la acompañan. Periódicamente, la artista adopta posturas de yoga, creando extrañas esculturas en el espacio urbano. En esta acción, el traje actúa como un protector, pero al mismo tiempo requiere una gran confianza en los demás y en el entorno, así como una extrema agudeza sensorial para mantenerse alerta.



Figura 24. *Odyssey, be it*, de Isabel León, 2017.

Por otro lado, en relación al cuerpo como portador que viste objetos, pensamos en el famoso *Electric dress* (1956) de Atsuko Tanaka. En esta obra, Tanaka lleva un vestido compuesto por alrededor de 200 bombillas de luz pintadas a mano. Estas bombillas se iluminan intermitentemente, creando un efecto visual impactante que despierta la atención del espectador mientras explora la relación del cuerpo humano y la tecnología.

En *Klangkleid* (2017), Takako Saito alude a las vestimentas sonoras con las que se celebran danzas y rituales en muchas culturas alrededor del mundo. La artista comparte una serie de trajes diseñados con algodón y envases reutilizados, que visten varios colaboradores y se activan sonoramente por los asistentes. ¿Qué te parecería realizar una propuesta similar realizada por los estudiantes para una ocasión especial?

8. El espacio transformable. Instalaciones e intervenciones artísticas

Solo los ocupantes de un espacio pueden transformarlo en un lugar.

(DOURISH Y BEN, 2006)

8.1 Instalaciones artísticas

¿Qué podríamos decir, entonces, acerca de este nuevo arte? ¿Qué clase de creatividad es esta en la que la artista nos propone ideas no concluidas, obras sin soporte objetual concreto, proyectos abiertos, estructuras dispuestas para su concreción por el espectador? ¿Qué sucede cuando el artista genera un sistema simbólico no lineal, cuando no hay un prototipo definido, sino abierto?

(LARRAÑAGA, 2006, p. 46)

A lo largo del siglo xx, el arte experimenta una expansión significativa al incorporar el espacio como un elemento integral de la obra. Los entornos de representación amplían su percepción espacial, invitando a los espectadores a explorar e interactuar con ellos. Suelos, techos y paredes, sonidos, olores, luz y movimiento se empiezan a tomar en cuenta para la construcción de las obras. Los artistas ofrecen nuevos mundos en los que adentrarse, los cuales se convierten en escenografías que no solo se observan, sino que también se transitan, implicando dimensiones espaciotemporales a partir de las vivencias de los visitantes. La comprensión del espacio expositivo como un lugar de recorrido que contiene diversos elementos, evoluciona hacia un entorno que se abre a la experiencia de los sujetos en consonancia con esos mismos objetos, fomentando gradualmente la relación y la interacción entre ambos.

La obra de arte no solo se presenta ante el espectador, sino que lo activa y lo convierte en parte esencial de la experiencia. El tiempo y el ritmo que el participante introduce al interactuar con la obra se integran como elementos dinámicos que generan variaciones significativas en cada visita. La singularidad de la experiencia del espectador se convierte en un componente crucial para la construcción de la obra, al mismo tiempo que agudiza su conciencia, sobre su posición en el espacio expositivo. Este pro-

ceso no solo destaca la individualidad del participante, sino que también abre la puerta a una diversidad de discursos y senderos que explorar mientras se navega a través de la obra de arte.

El lugar desde donde el artista habla es importante, por eso debe considerar cuidadosamente varios factores fundamentales, como son la estructura, la composición, la disposición, la atmósfera y los materiales. Lo que sucede después, cuando otras personas interactúan con la obra, no está planeado de antemano; el artista simplemente se prepara para activar distintos elementos en apoyo a su visión artística. No es un lugar con una única dirección, sino un conjunto de posibilidades con las que la persona creativa trabaja para ponerlas a disposición de quien la recorre.

Los objetos de todas clases son materiales para el nuevo arte, pintura, sillas, comida, luces de neón, humo, agua, viejas cosas almacenadas, un perro, películas, un millar de otras cosas que serán descubiertas por la presente generación de artistas. (Kaprow y Watts, 1999, p. 50)

Presentamos algunos ejemplos de obras que pueden servir para despertar posibilidades en relación con las categorías que se presentan.

Lugares con historias

Ilya Kbakov realiza una instalación a la que llama *The man who flew into space from his apartment* (1985). Este título nos habla de un acontecimiento que nos hace observar la instalación buscando pistas para imaginar cómo pudo haber sido el proceso de construcción y el momento del vuelo. Las paredes de la sala están repletas de carteles escritos en ruso, del techo cuelga una especie de impulsor con muelles y en el suelo hay una hamaca con una almohada y una manta, unos zapatos, una mesa de construcción y trozos del techo.

Doris Salcedo, en la instalación *La casa viuda* (1984), presenta un espacio casi vacío, pero lleno de memoria. El drama de violencia y abandono se percibe en los materiales y en pocos objetos domésticos que muestra: cajones sellados con cemento, pedazos de ropa o puertas solitarias. Esta instalación implica mirar nuestro entorno de manera diferente, reconsiderando cómo entendemos y representamos el espacio en el que vivimos.

Estructuras de juego y pasadizos

Artistas como Ernesto Nieto o Toshiko Horiuchi MacAdam trabajan con tejidos y materiales flexibles y resistentes que en muchos casos apuestan por el juego, la experiencia multisensorial y la máxima actividad del cuerpo. Crean refugios que son como nidos donde esconderse y compartir, o entramados para la aventura con los que se puede interactuar: trepando, reptando, saltando, etc.

Michelangelo Pistoletto y Richard Serra diseñan espacios de paso que alteran la percepción del cuerpo en relación con el lugar que habita. Crean laberintos, áreas sin salida y pasajes con paredes inclinadas que generan experiencias que provocan una sensación de extrañeza mientras nos desplazamos por ellos. Estos artistas nos incitan a enfrentarnos a situaciones inusuales, desafiando nuestra percepción tradicional del espacio y del movimiento del cuerpo.

Universos de color y fantasía

La instalación de Pipilotti Rist *Pixelwald* (2023), diseñada para el Kunsthalle de Zürich, nos adentra en un bosque multisensorial repleto de luces LED colgadas con cables desde el techo a lo largo de la sala. Las bombillas representan neuronas que se activan y comunican entre sí mientras cambian de color al ritmo del paisaje sonoro que acompaña. Están cubiertas de resina, por lo que el acabado les da un aire mágico, como si estuviéramos en un espacio íntimo en las profundidades del mar. En la sala hay un camino para sumergirse en su interior, pero también hay asientos en los laterales para sentarse o recostarse. Llamamos especialmente la atención los estrechos corredores con techos bajos y paredes acolchadas, que la artista ha concebido como elementos de transición para entrar y salir suavemente de su universo.

En su obra *Dot obsession* (2003), Yayoi Kusama presenta una sala completamente pintada de rojo con grandes lunares blancos, donde el espacio es ocupado en todas sus direcciones por anómalos objetos inflables, también rojos con lunares blancos. Las paredes son espejos, lo que da la sensación de una sala sin límites. En esta instalación la artista reafirma su obsesión por los lunares, la repetición y la búsqueda de la infinitud. El espacio envuelve al visitante en una experiencia sensorial única, marcada por la vibración del color.

Luces y neones

Dan Flavin utiliza luces de neón en sus instalaciones para transformar la arquitectura, jugando con los límites, el vacío y el color, y creando atmósferas destinadas no tanto a la acción, sino a generar reflexión a través de la materialidad. Las líneas verticales y horizontales de los neones pueblan las distintas propuestas, ocupando la sala, diseñando barreras y reflejándose quiméricamente en el suelo.

Las instalaciones atmosféricas *Skyspace* de James Tarrell, que diseña desde 1974, son construcciones que combinan paisaje, cultura y naturaleza, y giran en torno a la percepción natural y espiritual de la luz. La obra *Second wind* (2005) consta de un habitáculo circular con un agujero en el techo desde donde se puede observar el cielo y la luz que el sol proyecta en la pared. El espacio de tonos terrosos también tiene un banco que lo rodea para aposentar el cuerpo y deleitarse con la metamorfosis de la atmósfera. El sonido del espacio abovedado se potencia por otro espacio de altos muros y esquinas pronunciadas, que está rodeado por una piscina.

Las instalaciones artísticas buscan evitar la previsibilidad y las afirmaciones convencionales para no limitar la comprensión. Su objetivo fundamental es cultivar una percepción crítica, estimulando la imaginación y provocando tanto la intuición como el pensamiento del observador. Para lograr este propósito, los artistas emplean diversos materiales y elementos que potencian la realidad cotidiana o evocan metáforas, símbolos, épocas, significados o mitos, entre otros aspectos.

Una instalación va más allá de ser simplemente estética o decorativa; su propósito principal es comunicar significados más profundos. En lugar de proporcionar respuestas sencillas, busca implicar al espectador en una reflexión más profunda, desafiando las percepciones convencionales y fomentando una apreciación crítica del arte.

Cuando el visitante se involucra con una instalación artística, se convierte en un participante activo y creativo en el diálogo que la obra propone. El asistente no se limita a recibir pasivamente lo que el lugar le presenta, sino que también desempeña un papel activo al interferir con la obra. Asume el rol de activador que descubre significados en el proceso de interacción. El camino que

hemos estado explorando desde el inicio del libro nos ha situado como receptores en el espacio cotidiano. Sin embargo, ahora nos corresponde asumir el papel de creadores y facilitadores, ofreciendo nuevas perspectivas, tanto para nosotros como para nuestro alumnado, enriqueciendo las interacciones con la realidad y ampliando sus horizontes de comprensión.

Cuando tenía unos siete años viajé con mis padres a la Alhambra. En cierto modo me fascinaba estar allí, por la novedad del espacio y la aventura que suponía explorar un sitio nuevo, pero cuando mis padres me señalaron los detalles de las paredes, los mosaicos labrados que se repetían plagados de formas sorprendentes, mi cabeza dio un vuelco ¿Cómo era posible que eso existiera, que alguien hubiera hecho esta maravilla tan meticulosa? Gracias a la voz adulta que ve, que sabe y que comparte, volví a casa encantada con toda la ilusión de pintar mis propias interpretaciones.

8.2 Intervenciones en espacios cotidianos

Componer es abrir el espacio de juego.
(JOHN CAGE) (FERRANDO, 2012, p. 60)

Muchos artistas exploran la transformación de los espacios sin emplear elementos externos a estos. Esta forma de hacer se manifiesta como una acción artística de investigación que se lleva a cabo en espacios específicos, a menudo dentro del propio lugar de exposición. Estas intervenciones reflejan la mirada comprometida, imaginativa y reflexiva de quienes proponen, observan o participan, ya que se trata de una inmersión creativa que aprovecha el propio entorno, permitiendo que el espacio en sí mismo se convierta en una fuente de inspiración y un componente integral de la experiencia artística.

La artista Sara Ramo juega a reconfigurar y alterar el orden de las cosas, propiciando nuevos esquemas de sensibilidad que incitan extrañamientos en el universo cotidiano. En la serie *Como aprender o que acontece na normalidade das cisas* (2002-2005) presenta una colección de composiciones fotográficas. Cada conjunto incluye una imagen de una habitación en su estado cotidiano, tal como suele percibirse normalmente, y otra del mismo espacio, pero reorganizado, revelando todos los objetos que cohabitan en ese lugar y que generalmente permanecen ocultos. La contraposición de estas segundas imágenes, en relación a las primeras, da lugar a nuevas disposiciones que nos sumergen en la saturación y el caos, al mismo tiempo que nos acercan a nuestra propia intimidad a través de los elementos acumulados en el espacio.



Figura 25. *Como aprender o que acontece na normalidade das cisas* de Sara Ramo, 2002/2005.

En su obra *Techo estrellado* (2011), Marlon de Azambuja también transfigura el espacio, pero en este caso desmonta el techo, desplazando las placas con las que se ha construido, para crear una estrella en la parte central del suelo de la sala. Su obra nos confronta con la metamorfosis de lo imperceptible, al revelar potenciales acontecimientos, situaciones y acciones a partir de las estructuras ya existentes.



Figura 26. *Techo estrellado*, de Marlom de Azambuja, 2011.

Por otro lado, nos interesa el trabajo de Amaya Hernández, quien con sus obras evoca la memoria de los lugares, introduciendo atmósferas de luz en espacios que se han transformado o desaparecido. En este caso, la artista presenta una videoinstalación titulada *Palacio de Santa Bárbara* (2017), realizada en este palacio de Madrid, en el que simula una antigua ventana que existía en el siglo XIX, ahora tapada con una placa de yeso. El hecho de recuperar la luz proyectada nos conecta con otro tiempo y nos cuestiona, despertando los propios imaginarios sobre el porqué se prescindió de ella. ¿Qué esconde el yeso? ¿Qué hay detrás? ¿Qué se podía ver a través de la ventana antiguamente?

La iluminación recreada ahora solo enfoca una señal de la salida que se dirige hacia la escalera de bajada.



Figura 27. *Palacio de Santa Bárbara*, de Amaya Hernández, 2017.

- Acércate a un espacio concreto donde puedas trabajar tranquilamente sin que nadie te moleste, ni tú molestes a nadie. Puede ser tu salón, tu dormitorio, la cocina o un baño.
- Observa los objetos, las imágenes decorativas, la disposición del mobiliario, los focos de luz, etc. La disposición de tu cuerpo en el espacio.
- Arriba. Abajo. Encima. Debajo. Delante. Detrás. Dentro. Fuera. Entre. Lejos. Cerca. Rincones. Ángulos. Llenos. Vacíos.
- Realiza algún cambio en la disposición, no importa si es grande o sutil.
- Transita el espacio poniendo atención sobre lo que provoca en ti esa variante. ¿Hay algún rasgo que se evidencie sobre el que reflexionar? ¿Se despierta alguna imagen, recuerdo o estímulo inesperado? ¿Se produce algún cambio en la posición de tu cuerpo? ¿Se te ocurren nuevas preguntas o ideas respecto a la estructura habitual del lugar?
- Si no hay cambios, sigue probando posibilidades hasta encontrar un impulso diferente. Cuando aparezca déjate llevar por él y profundiza sin enjuiciarlo hacia nuevas elucubraciones. Este encuentro podría ser el desencadenante de un proceso creativo que abra otras puertas hacia nuevas y más interesantes formas de pensar y de hacer.

Los espacios, al igual que los objetos, están cargados de connotaciones contextuales, ya sea por su ubicación geográfica, su función, su historia, su ambiente, su estructura arquitectónica o el tipo de personas que los utilizan, entre otros aspectos. Al pensar en una instalación o una intervención en un lugar específico, es crucial tener en cuenta estos factores. A diferencia de otras formas de arte, estas instalaciones no pueden trasladarse a otros contextos, ya que están intrínsecamente ligadas a su entorno. Si se intentan trasladar sin variación alguna, perderán su esencia original y se transformarán en algo diferente. Lo que sí se puede hacer es repetir la propuesta en otro lugar, pero teniendo en cuenta que cada repetición variará significativamente según el entorno único en el que se ubique.

Imaginemos realizar una instalación en nuestra habitación utilizando todas las camisetas que hay en nuestros armarios o todas las bolsas que llevamos meses acumulando. Cada instalación variaría considerablemente, dependiendo de quien habite ese espacio, proporcionando, a su vez, pistas reveladoras sobre su estilo de vida y personalidad.



Figura 28. *Intervenciones en mi habitación: ropa*, de Rebeca Rodríguez, e *Intervenciones en mi habitación: bolsas*, de Laura Gallego. Ejercicios realizados para la asignatura Taller de Proyectos de Creación Contemporánea I, cursos 2022/2023 y 2023/2024. Grado en Bellas Artes de la Universidad Nebrija.

Lo que comenzó siendo como un proyecto con un fin más bien estético se convirtió en una introspección: ¿realmente necesito tanta ropa? ¿Cuántas cosas tengo iguales? ¿Cuántas cosas tengo todavía con las etiquetas? (Rodríguez, 2023)¹⁰

Con este proyecto me he dado cuenta de cuántas cosas he comprado en el último año, que no recuerdo y que ni siquiera utilizo. Me reconozco como una víctima más del consumismo desmedido. (Gallego, 2022)¹¹

8.3 El aula mutable

En el apartado del primer capítulo dedicado a la situación comunicativa en el aula, examinamos cómo la disposición de los cuerpos en el espacio puede modificar los paradigmas habituales. Como ejemplo para resaltar la importancia de las direcciones, alturas y posiciones corporales, presentamos propuestas sobre el cambio en la disposición del equipamiento que ocupa el aula. Este ejemplo sirve como base para seguir experimentando con la configuración del aula, buscando generar sorpresa cuando los estudiantes ingresan al espacio de la clase. Para llevar a cabo este tipo de intervenciones, se recomienda que el profesorado llegue unos minutos antes para preparar el espacio.

Volvemos a hacer hincapié en la importancia de tener en cuenta los discursos que genera la configuración del espacio del aula, así como tener una mirada comprometida con lo que nos rodea, tal como hacen los artistas; percibiéndola, imaginándola, representándola, y transformándola. Esta aproximación implica investigación y un estado de alerta en el que todos los sentidos estén despiertos, con el objetivo de potenciar los elementos cotidianos como herramientas clave de aprendizaje. El ambiente que nos rodea ejerce una gran influencia en la construcción de la personalidad, por ello, se busca integrar, a través de la experimentación con

10. Escrito recogido del dossier final de la estudiante Rebeca Rodríguez, donde presenta cada trabajo realizado para la asignatura Taller de Proyectos de Creación contemporánea I, curso 2023-2024

11. Escrito recogido del dossier final de la estudiante Laura Gallego, donde presenta cada trabajo realizado para la asignatura Taller de Proyectos de Creación contemporánea I, curso 2022-2023.

el espacio lectivo como lugar físico, la comunicación e interacción en el aula, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales fundamentales.

Durante varios años he estado implementando cambios en la configuración de mis clases para ofrecer a los estudiantes experiencias distintas cada vez que ingresan en el aula. En las siguientes figuras podemos ver una clase de tercero de primaria donde se llevó a cabo un cambio significativo en la disposición del espacio: se construyó un muro que cruzaba en diagonal la clase utilizando las mesas y se ubicaron varias sillas rodeando la mesa de la profesora. Además, se dispusieron cuatro sillas alrededor de una columna, señalando los cuatro puntos cardinales. En este tipo de situaciones, lo natural es que el alumnado se sienta desconcertado al entrar en el aula y no sepa como reaccionar al ver los cambios. Por lo general, cuando se les indica que son libres para hacer y situarse donde quieran, vuelven a intentar colocar el mobiliario de la manera acostumbrada: las mesas y las sillas en línea frente a la pizarra. Sin embargo, con el tiempo y al observar la reacción segura del docente, que responde a sus preguntas de manera honesta y creativa, los estudiantes comenzarán a comprender que la nueva disposición del espacio inspira dinámicas comunicativas diferentes. Se darán cuenta de que los procesos de aprendizaje pueden llevarse a cabo de diversas maneras que implican perspectivas más flexibles y lúdicas.

Una de las estudiantes del grupo en el que realizó la intervención descrita, compartió que, al principio, se sintió un tanto desconcertada, sin saber exactamente qué estaba sucediendo ni cómo reaccionar ante la transformación en la disposición del espacio conocido. Sin embargo, a medida que aceptaba y experimentaba el nuevo entorno, esa incertidumbre se transformó en una agradable sensación de alegría y entusiasmo que no sabía expresar con palabras.



Figura 29. Intervención en una clase de Educación Primaria del CEIP El Pino de San Lúcar de Barrameda. Creación propia, 2023.

En las aulas universitarias también he experimentado con diversas dinámicas espaciales, tanto con estudiantes del grado en Educación Primaria e Infantil como con aquellos que cursan el máster de Profesorado, con el objetivo de enriquecer su experiencia educativa. Estas estrategias incluyen la introducción de sonidos diversos para crear atmósferas, el aprovechamiento de diferentes fuentes de luz como velas, lámparas que subrayan elementos de interés o luces de colores. También he incorporado aromas relajantes y elementos externos, como papeles en el suelo para que los estudiantes se pudieran tumbar en el suelo.

No obstante, la intervención que ha generado mayor éxito ha sido la transformación de la clase en una especie de discoteca,

donde desempeñe el papel de DJ para crear un ambiente fuera de contexto, más animado y estimulante. En este escenario, los cuerpos se activan y, en ocasiones, incluso se entregan al baile o documentan la situación, lo que da lugar a la creación de nuevas relaciones de intercambio que contribuyen a definir otra faceta de sus identidades. Esta iniciativa actúa como un estímulo para que los estudiantes se relacionen entre sí desde una perspectiva diferente, al tiempo que reflexionan sobre la festividad, la inmovilidad y la frontalidad de los cuerpos en el espacio lectivo, en contraposición con otro tipo de espacios, así como sobre las posibles conexiones existentes entre la figura del docente y del DJ.

Al tener claro lo que se quiere abordar en la sesión y contando con una dinámica bien planificada, podremos orientar la propuesta hacia los objetivos establecidos. Esto nos permitirá ajustar la disposición para favorecer la actividad prevista, adaptándonos a lo que ocurra durante la experiencia y manteniendo la flexibilidad necesaria para realizar pequeñas modificaciones según sea preciso. No obstante, el riesgo es inherente al experimento y las reacciones imprevisibles de los estudiantes podrían conducirnos hacia lugares y enfoques inesperados. Es crucial recordar que no siempre es necesario iniciar los procesos con ideas rígidas. En ocasiones, simplemente comenzar moviendo algo y permitir que el cambio nos guíe hacia nuevas posibilidades puede ser sumamente beneficioso. Solo necesitamos confiar en el proceso y tener claro dónde están los límites para que no se sobrepasen, ya que el propio espacio otorga significado a las acciones que se generan en él.

Si permitiéramos a los estudiantes transformar el aula por grupos, presenciáramos cómo logran modificar la dinámica del espacio sorprendentemente. No solo traerían consigo mundos de ensueño para el juego, sino que también expresarían aspectos culturales propios, como, por ejemplo, la improvisación de un espacio para la celebración y el baile cuando se acerca la Feria de Abril. Estos cambios estructurales les ofrecen la oportunidad de romper con sus roles habituales en clase, pues los llevan a terrenos compartidos y generan nuevas formas de participación y colaboración. Este proceso no solo les permite descubrir/se, construir y componer juntos, sino que también les brinda la oportunidad de experimentar con diferentes maneras de involucrarse como grupo desde el pensamiento estético y la acción colectiva.

En definitiva, las propuestas de instalación en el aula tienen como objetivo subvertir la realidad preexistente mediante la creación de entornos propicios para la emancipación cognitiva, así como fomentar la autonomía tanto individual como de grupo, estimulando la construcción de conocimiento y la configuración de juegos pedagógicos a través de la interacción reflexiva con el entorno circundante. Estas iniciativas aspiran a generar espacios de libertad que facilitan la reconfiguración de concepciones y actitudes dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

8.4 Instalaciones de juego

Quédate a un lado por un tiempo y deja espacio para aprender y observar cuidadosamente lo que los niños hacen, y después, si lo has entendido bien, tal vez enseñar sea diferente.

(LORIS MALAGUZZI) (RINALDI, 2011, p. 15)

Las instalaciones de juego, inspiradas en la pedagogía de Reggio Emilia (Malaguzzi, 2011), son diseñadas específicamente para ser implementadas en entornos dedicados a la infancia. Aunque comparten similitudes con el concepto de aula mutable, tales como la interacción, la transformación de los espacios y la estimulación de la creatividad espontánea, presentan una distinción clave. Esta diferencia se centra en la introducción de elementos que fomentan el juego libre a través de su manipulación, alejándose de objetivos predeterminados, así como en la elección de un espacio que se distancie de las connotaciones y elementos cotidianos relacionados con su día a día en la escuela.

Estos ambientes buscan activamente fomentar la creatividad espontánea, brindando a los niños la libertad de explorar y experimentar. Además, se esfuerzan por enriquecerse con la diversidad de elementos que conforman la instalación, pues incorporan específicamente elementos nuevos para generar una experiencia única. La clave para lograrlo radica en la selección y el diseño cuidadoso de los objetos que se introducen, teniendo en cuenta que sean adaptables, flexibles y atractivos para los participantes.

La disposición de los materiales tiene un papel fundamental, siendo esencial organizarlos de manera sugerente, atractiva y agradable. La colocación de los elementos debe ser cuidadosa y visual-

mente sugerente, considerando aspectos como la paleta de colores, las distancias y las relaciones entre ellos, así como sus tamaños y posiciones. Además, es importante delimitar el espacio de acción para evitar la dispersión.

Se recomienda emplear el elemento sorpresa, como se mencionó en relación con la transformación del aula en el apartado anterior, de modo que los participantes se vean sorprendidos al encontrar la instalación ya dispuesta al entrar en el espacio asignado.

El propósito central de las instalaciones de juego es fomentar el deseo de explorar mediante experiencias placenteras, promoviendo acciones que vayan más allá de la rutina diaria. Estas propuestas buscan estimular el juego interactivo y la autonomía, definiendo la identidad de los participantes a través de la expresión y la convivencia en un entorno que permite la manipulación libre y curiosa del espacio y los elementos. La estrategia fundamental consiste en sumergir a los participantes en un ambiente único, donde descubran un universo diferente y se alejen de los patrones automáticos de comportamiento que suelen guiar su conducta diaria. A diferencia de lo que sucede con edades más maduras, los más pequeños se lanzarán a descubrir el nuevo mundo que se les presenta, sin que los juicios predeterminados sobre el espacio y los materiales interfieran en su experiencia de descubrimiento. Es fundamental recordar que la infancia crea, contempla y modifica sus creaciones constantemente, sin limitarse a un resultado específico.

No debemos perder de vista que, para lograr un espacio más autónomo, es fundamental considerar la seguridad, teniendo en mente las diferentes edades, así como la adaptación de los materiales al entorno específico de la instalación. Al trabajar al aire libre, es posible incorporar elementos como agua o pigmentos naturales, que podrían dejar manchas o huellas, mientras que en espacios cerrados esto podría presentar un problema. La variedad de objetos es infinita y se pueden seleccionar teniendo en cuenta texturas, colores, tamaños, sabores, formas, olores, opacidades, brillos, durezas, maleabilidades, simbologías y funciones, entre otros, pero es mejor no emplear muchos elementos de diferente índole para evitar dispersión o sobreestimulación. En este caso, la repetición puede resultar interesante para aprovechar al máximo los elementos seleccionados.

En las instalaciones de juego, al igual que en el arte más contemporáneo, se valora profundamente la multiplicidad y la multisensorialidad, que generan una amplia gama de significados y valores democráticos. Estas propuestas son un camino esencial que contribuye a concebir y pensar el mundo de manera más enriquecedora y diversa. Se trata de liberar todo aquello que yace en el imaginario y de impulsar su expresión de una manera que no conduzca al conflicto, sino que florezca hacia la comunicación. Como señala Javier Abad (Abad, 2008), es el proceso de dar forma a lo que está depositado en nuestras representaciones mentales, permitiendo que emerja y se exprese con el propósito fundamental de conectar en lugar.

Uno de los aspectos más fascinantes de las instalaciones de juego es el rol desempeñado por el profesorado, que actúa como observador-investigador, ya sea en colaboración con un artista invitado o de manera independiente. Las personas adultas involucradas acompañan sin intervenir directamente, manteniéndose al margen del espacio de juego para no influir en la manera en que los participantes interactúan. Durante este tiempo, observan cómo se relacionan entre sí, con el espacio y los elementos de forma espontánea. Su tarea principal es ser testigos de las historias y relatos que se despliegan, tomando notas y capturando los aspectos más destacados a través de fotografías o vídeos. Este enfoque documentalista implica un análisis posterior con los siguientes propósitos:

- Potenciar las posibilidades de acción que ofrece el espacio intervenido.
- Conocer más a fondo la dinámica del grupo y a cada estudiante en particular, rescatando aspectos determinantes que se desatan gracias a la libertad de acción: habilidades sociales, físicas, comunicativas, creatividad, pensamiento crítico, comportamiento de riesgo y resolución de conflictos, entre otros.
- Extraer nuevas ideas para propiciar nuevos juegos y actividades de aprendizaje. ¿Qué descubren los participantes a partir de la manipulación de los objetos y materiales?
- Analizar los residuos que se han generado en la propuesta de instalación para obtener inspiración y crear otras instalaciones a partir de los aspectos más destacados.

Como hemos estudiado en capítulos anteriores, el juego es crucial en el proceso de aprendizaje durante la etapa de infantil, ya que facilita la comprensión de que los niños son parte de un mundo más amplio y no están aislados. A través del juego, exploran, construyen conceptos y buscan la verdad interactuando con su entorno, lo que les permite comprender tanto su identidad como sus posibilidades. Al actuar sobre los objetos, los niños adquieren conocimiento práctico y experiencial, lo que contribuye significativamente a su desarrollo cognitivo. El juego también les brinda la oportunidad de imaginar y crear algo nuevo en relación con lo que están explorando, lo que ayuda a dar forma a su pensamiento y a construir esquemas mentales fundamentales para el desarrollo de su inteligencia (Chiappe, 2003).



Figura 30. Intervención en una clase de Educación Infantil del CEIP El Pino de San Lúcar de Barrameda. Creación propia, 2023.

En su trabajo de fin de grado, la estudiante María Ariza diseña y pone en práctica varias instalaciones de juego. En su papel de observadora-investigadora destaca los siguientes aspectos (Ariza, 2023):

- Coordinación física y control corporal:
 - Los niños y niñas coordinaron su movimiento, equilibrio y control corporal al entrar y salir de la estructura de hilos de lana.
 - Evitaron caerse y atravesaron los hilos sin enredarse, mostrando habilidades motoras y destrezas físicas.

- Resolución de conflictos:
 - Los desacuerdos y conflictos se resolvieron dentro del grupo mediante el diálogo.
 - En ocasiones, alguno de los participantes asumió el rol de mediador para facilitar la solución de los conflictos.
- Comunicación no verbal:
 - La interacción con los materiales fomentó la comunicación no verbal para expresar emociones e intenciones.
- Exploración y experimentación con materiales:
 - Realizaron experimentos de agrupación y seriación por tonalidades y colores.
 - Jugaron con conceptos como lleno y vacío, contenido y continente, caída, peso y apoyo.
 - Manipulando los materiales, utilizaron la imaginación para transformarlos en objetos diversos, como catalejos, cascos de astronautas, helados y flores.



Figura 31. Instalación de juego realizada por María Ariza para la realización del trabajo de fin de grado *El arte de aprender jugando: creación y análisis de instalaciones artísticas interactivas en Educación Infantil*, tutorizado por Alba Soto, 2023.

Durante la formación del profesorado es muy recomendable implementar instalaciones de este tipo, aunque los participantes sean el propio alumnado adulto; una parte del grupo propone y observa, y el resto juega. Esto posibilita que los estudiantes se involucren activamente, comprendiendo la dinámica mientras aprovechan la oportunidad para experimentar y disfrutar de la experiencia como si volvieran a la infancia.

Desde la implementación de la actividad, resulta fácil comprender los aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta para su desarrollo:

- la elección del espacio como entorno propicio para la propuesta,
- la cuidadosa elección y disposición de elementos,
- la observación y documentación de la experiencia.

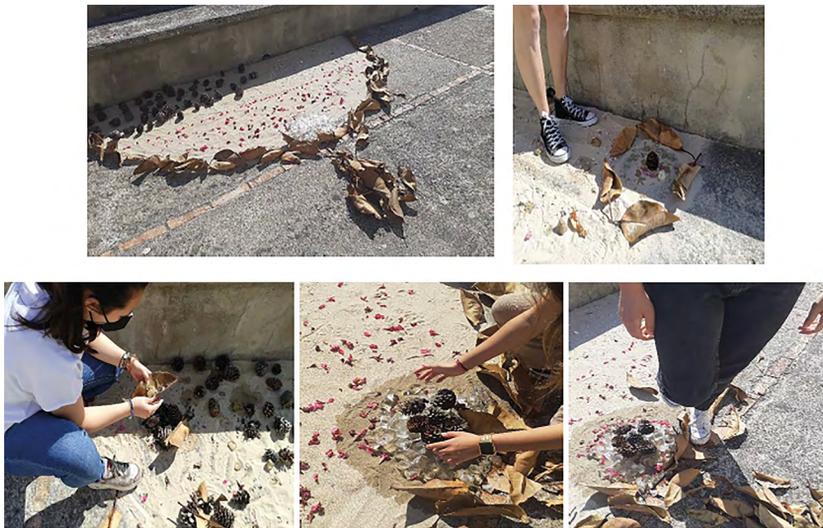


Figura 32. Presentación de instalaciones de juego realizadas por estudiantes del grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, cursos 2020/2021 y 2023/2024.

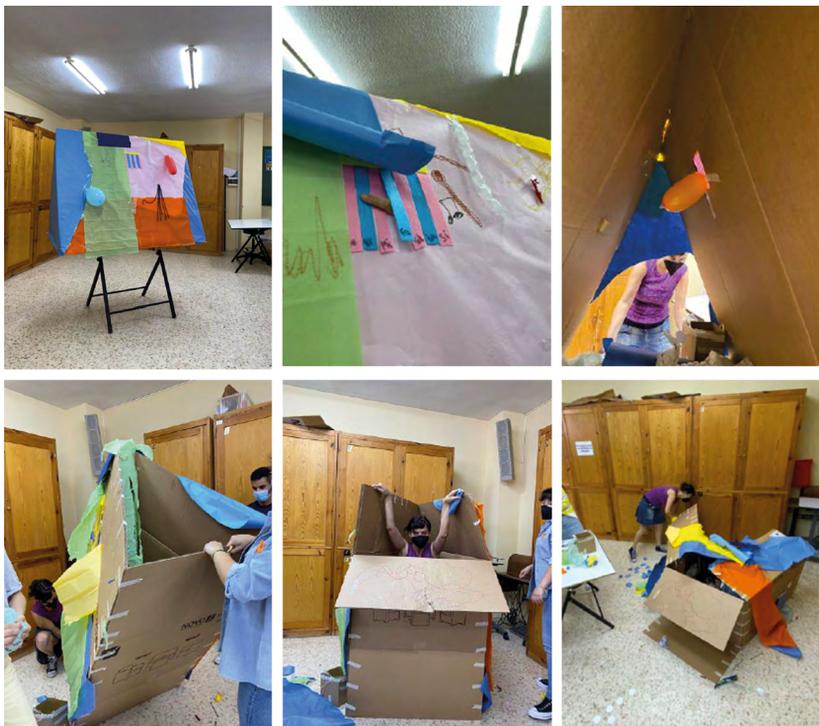


Figura 33. Intervenciones en instalaciones de juego realizadas por estudiantes del grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz, cursos 2020/2021 y 2023/2024.



Figura 34. Instalaciones de juego realizadas por estudiantes de la asignatura El juego plástico. Curso 20/21. Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cádiz.

En el contexto museístico, se exhiben obras de artistas que, al igual que las instalaciones de juego, proponen la libre participación y están abiertas a la manipulación por parte de los visitantes.

En *Soul city* (1967), Roelof Louw expone una pirámide de naranjas que pueden ser consumidas por los espectadores, lo que implica una forma de alteración orgánica y gradual en la estructura de la instalación. Los espectadores se vuelven creadores esenciales al interactuar con la obra, llevándose o comiéndose parte de la misma.

Algo parecido sucede en la obra de Felix González-Torres, que presenta una serie de piezas a lo largo de su carrera, en las que apila kilos de caramelos. A pesar de estar abiertas a la libre interpretación, podemos imaginar que estas obras, basadas en la acumulación y desaparición, hablan de lo efímero, del compartir y de la unidad.

La obra *Tribe subtribe* (2013), de Peter Robinson, está diseñada con círculos de fieltro de lana sobre varilla de metal. El artista se centra en explorar y celebrar la materialidad de los medios con los que trabaja, creando formas monumentales para su construcción y deconstrucción que versan sobre la experimentación desde el orden, el desorden, la densidad, la ligereza, el equilibrio, la dispersión, el caos o el colapso.

Las maneras en las que se expresa el arte colocan a la infancia en entornos significativos que otorgan importancia a sus propias experiencias, desde un nivel más profundo y trascendental. Las instalaciones de juego son espacios diseñados específicamente para favorecer el desarrollo integral de la infancia a través del juego libre, que otorga nuevos significados, fortalece valores y despierta conciencias. Estas instalaciones se centran en proporcionar un entorno seguro y estimulante que fomente el aprendizaje a través de la exploración, la interacción social y el disfrute.

He tenido la suerte de colaborar con la Asociación Reim,¹² dedicada a la cultura de la infancia, realizando acciones de estas características en centros y escuelas infantiles para niños y niñas de uno a seis años. La única diferencia respecto a las propuestas de instalaciones de juego mencionadas, era que mi propio cuerpo encarnaba el elemento principal. Cuando los participantes llegaban al espacio veían un bulto. Normalmente estaba escondida bajo mi vestido o una alfombra, era algo extraño e inusual que les llamaba la atención; algunos observaban precavidos desde lejos y otros se acercaban curiosos. Poco a poco iba iniciando un diálogo mediante la repetición sonora, moviéndome lentamente hasta descubrirme, jugando a aparecer y desaparecer, siempre atenta a lo que los presentes fueran aportando, escuchando con todos los sentidos para crear una relación de juego en la que sintieran seguridad y confianza. Mi personaje, llamado A Chi Tu Ta, nunca dice palabras, se comunica generando sonidos desde la gestualidad y el movimiento.

12. La Asociación Reim es una asociación sin ánimo de lucro, cuyo fin es una mirada diferente hacia los objetos cotidianos, que deja ver creativamente sus posibilidades expresivas y apuesta por provocar cambios profundos en la cultura de la infancia.

Durante el tiempo de interacción, mi cuerpo se transforma en cosas extrañas con las que interactuar. Juntos, los participantes y yo transitamos el cuidado, el desapego y los límites. Sin pensarlo estamos jugando con las alturas, las posturas, la cercanía o lejanía entre los cuerpos, creamos espejos sin darnos cuenta y buscamos la manera de comunicarnos, de comprendernos, hacia un juego único compartido donde coexiste el enfado, el miedo, la risa y el cuidado. Las presencias crecen, el espacio se expande hacia todas las direcciones; se hace inmenso, largo, redondo, minúsculo, ligero o espeso. Nos adentramos en un viaje que amplifica el imaginario y las posibilidades. Despertamos la curiosidad, aceptamos la sorpresa y nos dejamos llevar por nuestros impulsos e intuiciones para construir un viaje en común.

Lo que más me interesa de este ejercicio, donde yo misma soy el agente activo, es cómo se inicia el juego, cómo se crean los vínculos y cómo estos perduran, adaptándose a las diferentes personalidades y tomando diversas formas. Si los niños son más mayores, suelo escuchar frases como: «está loca», «¿quién es?», «¿qué hace?», pero rápidamente comprenden la propuesta y dejan de lado sus esquemas basados en estándares y normativas para sumergirse de lleno en el juego.

Lo que menos ayuda para la creación de un vínculo de confianza, de igual a igual, basada en la escucha, la intuición y el respeto, es la interacción de las personas adultas acompañantes durante la generación de las dinámicas. Aunque se explique de antemano y se solicite que no intervengan, a veces resulta inevitable debido a patrones de costumbre, ya sea para cuidar, impulsar o motivar desde la instrucción. Si les decimos: «Venga, vamos, que no pasa nada» para incentivarlos, les damos un juguete para distraerlos o los detenemos; cuando consideramos que su comportamiento es inoportuno les estamos impidiendo expresarse y comunicar sus necesidades para comprenderlas y poder trabajar al respecto. En este caso y en este tipo de espacios protegidos, donde prima el

cuidado, debemos respetar los ritmos y tiempos individuales de cada individuo, armarnos de paciencia y disfrutar analizando lo que acontece sin necesidad de controlarlo o dirigirlo para que los participantes se sientan libres y obtengan aprendizajes tan importantes como el establecimiento de límites, de la manera más orgánica y natural posible.

Lo que me llama siempre la atención son las observaciones compartidas por tutores y docentes. Estos profesionales o familias expresaban su sorpresa al presenciar a los infantes actuando de una manera completamente diferente a la esperada, manifestando aspectos desconocidos de su personalidad, que tienen que ver con las formas de comunicarse e interactuar: conmigo como adulta y como materia de juego, y con el propio espacio y sus compañeros.

9. Presencias y resonancias. El cuerpo expresivo y consciente

9.1 La narrativa de los cuerpos

My body is the aim. My body is the event. My body is the result.¹³
(Brus, 1993, p. 259)

Cada uno de nosotros tenemos una presencia que usamos para interactuar socialmente. El cuerpo actúa como sujeto y objeto al mismo tiempo, reflejando cómo nos relacionamos con el mundo que nos rodea. Nuestro cuerpo y la perspectiva que tengamos sobre él es esencial para la construcción de nuestra identidad.

En la obra *Autorretrato en el tiempo* (1981-2019), Esther Ferrer representa el concepto de tiempo autorretratándose cada cinco años aproximadamente (en un transcurso de treinta y ocho años). La artista corta por la mitad verticalmente las fotografías y une las diferentes épocas para que dialoguen entre sí. Los cambios que provoca el tiempo en el cuerpo son determinantes para reconocernos en toda nuestra trayectoria y, en el caso de los más pequeños, cuando todo cambia rápidamente es fundamental que comprendan a través de los ciclos lo que son ahora, pero también de lo que fueron ellos y quienes les rodean. El tiempo es algo que nos pertenece y que todos tenemos en común. En otra de sus obras: *Íntimo y personal* (1977-1992), Esther Ferrer emplea un metro para medir su propio cuerpo y comparte los números que representan sus proporciones individuales. Esta obra, concebida desde el absurdo, resalta la intimidad del cuerpo humano para recordarnos cómo se trivializa, al establecer un estándar de medida considerado como el ideal.

La visibilización de los cuerpos de los artistas como obras fue un detonante crucial en la década de los sesenta. Los cuerpos de las mujeres, los cuerpos racializados y los cuerpos disidentes se presentaban en vivo y en directo como obra en sí misma, reivindicando otras formas de retratarse, mostrando toda su fuerza,

13. Mi cuerpo es el objetivo. Mi cuerpo es el acontecimiento. Mi cuerpo es el resultado.

potencial e inevitable discurso identitario. Muchas creadoras no solo emplearon su propia presencia como herramienta, sino también como soporte, exponiéndola como medio para abordar temas políticos contemporáneos, como el género, la sexualidad o la opresión. Este tipo de actos creaba un cuerpo único, marcado por características sexuales, étnicas o culturales específicas. Este cuerpo, con su materialidad particular, daba lugar a la formación de una identidad que iba más allá de la preconcebida, destacándose a partir de la misma acción (Fisher-Lichte, 2011).

La presentación de las diversidades físicas desde la acción artística desafiaba las normas impuestas y los valores normativizados, poniendo en evidencia su heterogeneidad y diversidad, y revelando factores marginados y silenciados hasta el momento. En la pieza *Trio A* (1966), la artista Ivonne Rainer investiga el lenguaje de la danza rompiendo las convenciones tradicionales y cuestionando la objetivación del cuerpo femenino. La pieza podía ser interpretada por hombres o mujeres indistintamente, desafiando la noción de que ciertos movimientos son exclusivos de un género y, por lo tanto, generando reflexión y cuestionamiento al respecto. En la obra *Huddle* (1961), Simone Forti explora la comunicación, intimidad e interacción entre los cuerpos de un grupo de mujeres unidas en un círculo de proximidad. Esta acción subvierte las nociones preestablecidas sobre cómo las mujeres deben ocupar el espacio y relacionarse entre sí. En el caso de la pieza de Ivonne Rainer es fundamental que sea interpretada por diferentes géneros, mientras que en la de Simone Forti, la participación exclusiva de mujeres es imprescindible. En ambas obras, esta elección desempeña un papel crucial a la hora de otorgarle significado.

En *Kitchen table series* (1989-1990), Carrie Mae Weems se representa a sí misma en una mesa de cocina, a veces sola y otras veces acompañada de sus hijas, amantes o amigas. A través de estas imágenes, explora momentos comunes de la vida cotidiana que tienen lugar en este espacio doméstico, mostrando la intimidad y la diversidad de experiencias dentro de la comunidad afrodescendiente en Estados Unidos. Al hacerlo, desafía los estereotipos tradicionales de la mujer negra y ofrece una perspectiva más rica y compleja de la feminidad afroamericana.

El discurso de una obra de arte puede cambiar significativamente dependiendo de si se presenta en un museo, un parque o un barrio marginal, ya que, como hemos estudiado, el espacio en sí mismo expone factores concluyentes que influyen en su interpretación. Lo mismo ocurre con un cuerpo utilizado como soporte artístico; la interpretación de la obra variará según factores identitarios como género, raza, discapacidad, peso o rango social, entre otros. El artista se manifiesta a través de su presencia, siendo esta la base de sus interacciones sociales. Su cuerpo actúa como sujeto y objeto simultáneamente, por lo que se convierte en el material para la expresión artística, que va más allá de la presencia visual, ya que otorga sentidos que identifican y resaltan la singularidad de su personalidad.

Como observamos en el primer capítulo, la posición del cuerpo en el espacio, los matices del movimiento y las posturas que adopta, entre otros factores, influyen en el significado expresivo. Estos elementos cambian la resonancia comunicativa, pues transmiten formal o simbólicamente sus complejidades, enigmas y riquezas. En este proceso se fusionan la apariencia externa y el rol otorgado, en contraposición o consonancia con la interioridad del individuo.

En la actualidad, sigue siendo esencial examinar, desestructurar y cuestionar las construcciones sociales relacionadas con el cuerpo. Este proceso implica abrirse a la amplia gama de la diversidad que no se ajusta necesariamente esas normas preestablecidas. Es interesante observar cómo persiste la necesidad de explorar cuestiones de identidad a través del cuerpo y cómo, en la actualidad, piezas como *Transproporción* (2019), de Mireia Pérez Rodríguez, siguen sorprendiendo por su carácter transgresor. En esta pieza, la artista presenta su cuerpo musculado envuelto por un corsé de metal simbólico, destacando de manera elocuente la dualidad de su propia corporalidad.

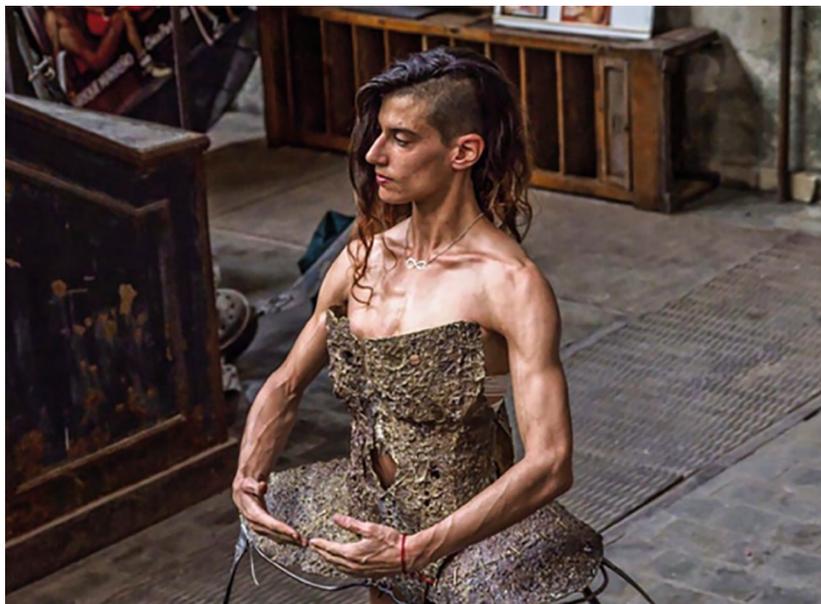


Figura 35. *Transproporción*, de Mireia Pérez Rodríguez, 2019. PERNEO Encuentro Internacional de Performance Art, Museo de la Neomudéjar. Fotografía realizada por Robalt.

El desarrollo del arte en los siglos xx y xxi no solo nos conecta con la apreciación cotidiana de espacios y objetos, sino que también estimula nuestro pensamiento respecto a cómo observamos o nos dirigimos a los diversos cuerpos de manera inconsciente, debido a los condicionamientos y connotaciones culturales, sociales, políticas o económicas. Es relevante, por lo tanto, que realicemos un análisis profundo sobre la recepción de nuestro cuerpo y de nuestra percepción y actitud frente al resto, aunque nuestras reacciones sean instantáneas y no impliquen juicio aparente, ni, por supuesto, ninguna mala intención. ¿Nos cuenta lo mismo el cuerpo de una niña rubia occidental, vestida de rosa de pie en un columpio, que el cuerpo de un infante afrodescendiente, vestido con ropa de deporte sentado en el mismo columpio? ¿Nos dirigimos a ellos de la misma manera para pedirles que se bajen? ¿Qué factores automáticos están implicados en las variables?

Los relatos que construimos los adultos desde parámetros mentales establecidos son fundados por experiencias personales

o generacionales, o por miedos propios, inculcados o colectivos, pero en la mayoría de los casos responden a constructos sociales determinados por los medios de comunicación de masas, que están constantemente presentes. En la sociedad actual el cuerpo idealizado, como elemento central de representación y de consumo, se utiliza como medio para vender productos y fantasía, y es muy importante tomar conciencia de estos parámetros en nuestro rol como educadores.

Yolanda Domínguez realiza un interesante proyecto, *Niños vs. moda* (2015), en el que pregunta a niños y niñas de ocho años cómo interpretan los cuerpos de algunos modelos que representaban marcas en revistas del momento: ¿Quiénes son? ¿Qué les pasa? Las voces de los infantes, en rasgos generales, expresaron: «Ellos están enfermas, borrachas y muertas. Ellos son superhéroes, jefes y empresarios» (Domínguez, 2023)

El punto de vista de los más pequeños, que todavía no está sobresaturado y anestesiado, revela aspectos que los adultos pasamos por alto. Estas perspectivas develan subtextos en este caso relacionados con la construcción del género, en torno al poder manipulativo de las imágenes. Todo cuerpo viene acompañado de un gesto y de elementos como el entorno, la ropa u objetos que provocan discursos de toda índole en su conjunto.

La etapa en la que se encuentran los cuerpos de los más pequeños se caracteriza por su flexibilidad y sincronía, donde mente y cuerpo se fusionan de manera integral, sin la profunda separación que se impone en la edad adulta en nuestra cultura occidental. El esquema corporal se crea a partir de su relación con el entorno, por lo que la organización de sensaciones que la infancia tiene sobre sí misma proviene de los datos que le brinda el mundo exterior. Los cuerpos en proceso de crecimiento y de construcción identitaria todavía no entienden de juicios y diferenciaciones, pero son muy flexibles en cuanto a los valores que les inculquemos.

9.2 El sonido de la voz y la palabra

La primera impresión de lo que escuchamos nos llega con los golpes de voz, y en ese momento, el cerebro humano descodifica fonéticamente una clave que le permite adentrarse luego en las ideas.
(GRIJELMO, 2002, p. 61)

Sacar la voz potencia el poder expresivo del cuerpo y a la inversa. Al mismo tiempo, esa voz se adapta y cambia según la postura que se adopta: el estar tumbados en el suelo mirando al techo o de cuclillas frente a una esquina afecta a su intención y percepción. Al considerar las diferentes partes del cuerpo, notamos que la voz que emerge desde el pecho comunica de manera distinta a la que proyectamos desde la cabeza. Incluso pequeños cambios en la posición de la mano o en los movimientos de la columna vertebral pueden alterar la resonancia y generar una variedad infinita de tonos y matices.

La voz se adapta a la intención de lo que deseamos transmitir, y este proceso también puede ocurrir en sentido inverso. Es importante destacar que el sonido posee una presencia propia, independiente del significado que lleva consigo, ya que puede transmutar, matizar o reforzar dicho significado.

Las imágenes que se muestran a continuación fueron tomadas durante un taller que conduje con estudiantes de arte en El Tercer Espacio, en Madrid. En esta sesión, exploramos la relación entre la proyección de la voz, la posición de los cuerpos y el espacio. Exploramos palabras seleccionadas al azar para estudiar los cambios de significado, descifrarlas y evocarlas, lo que generaba una variedad de matices y cualidades rítmicas y corporales que influían en su sonoridad.



Figura 36. *El sonido de la voz en el arte contemporáneo*. Taller impartido por Alba Soto, 2012, en El Tercer Espacio, El Estudio, Madrid.

- Prueba a decir algo bonito, por ejemplo, «soy un ser creativo», de diferentes modos: como si fuera un secreto, dirigiéndote a la puerta más lejana de la casa, visualizando cómo sale la voz desde el suelo pélvico o desde la frente, tumbada en el suelo con los brazos abiertos o en un rincón de la habitación en cuclillas. Seguramente notarás cómo va variando tu ser creativo, abriéndose a nuevas maneras de comprender esta afirmación.
- También puedes experimentar con cualquier palabra: *patata, árbol, chirimoya, cocina, verter, cabalgar, etc.* El significado en sí no es relevante; lo importante es cómo la repetición, combinada con cambios en la posición corporal, te lleva a nuevas imágenes que despiertan comprensiones y posibilidades adicionales.
- Brindar una cualidad a la palabra nos lleva a imaginar nuevas sonoridades: ¿cómo sonaría una palabra agujereada, rota, doblada, aplastada o alargada?

Las palabras son los cimientos de historias que abren puertas hacia el imaginario. Funcionan como pulsiones, tal como explica Gianni Rodari en su libro *Gramática de la fantasía* (Rodari, 2016), comparándolas con las ondas inducidas por el lanzamiento de un guijarro en un estanque. La reacción en cadena del léxico atrae imágenes, pensamientos, recuerdos y correspondencias que crecen a partir de un primer impulso. Este ejemplo es relevante porque implica que, al lanzar el guijarro, el resto se desencadena por sí solo. En la mayoría de los casos, al iniciar una novela, una canción, una poesía, un ensayo o una conversación, no sabemos cómo se desarrollará.

- Puedes unir palabras azarosamente que narren lo inesperado.
- Puedes pronunciar palabras que estimulen otras palabras escondidas.
- Puedes decir palabras que se suceden porque comienzan con la misma sílaba.
- Puedes exclamar palabras que comprenden una misma sonoridad.
- Puedes conectar palabras que riman.
- Puedes congrega palabras que se enredan sobre sí mismas.

Podemos crear discursos variando la intención mediante la repetición, cambiando el orden, el acento o la resonancia. Es posible inducir diálogos absurdos y muy divertidos, como, por ejemplo, hicieron Los Torreznos en su pieza de vídeo *Una y otra vez y siempre lo mismo y siempre distinto* (2017), donde emplearon únicamente el «sí» y el «no» como motor del juego y herramienta para el diálogo. En esta pieza, ambos componentes, Jaime Vallauré y Rafael

Lamata Cotanda, se sientan uno frente al otro con los ojos vendados y crean un patrón que, aunque parece repetitivo, representa una misma situación proyectada en forma de bucle.

En el proceso de aprendizaje, la repetición con variaciones emerge como una poderosa herramienta para afianzar significados y promover la aplicación práctica desde un terreno familiar. No solo permite que la infancia internalice conceptos y habilidades lúdicamente, sino que también cultiva su aprecio por la fonética y el ritmo, expandiendo su imaginación hacia territorios inexplorados. Este enfoque, a su vez, facilita la construcción de nuevas realidades y significados en el proceso de adquisición del lenguaje. «Cuando la boca se queda sin nada, que decir el ombligo se inventa cuentos» (Brus, 2001, p. 104).

- Prueba a iniciar una frase anclando su comienzo, pero liberando el final. Permite que una imagen despierte a la siguiente y amplíe sus posibilidades de transformación.
- Continúa este proceso hasta que se presente algo que te sorprenda. La idea es experimentar con la fluidez y apertura de las ideas, explorando cómo una impronta puede evocar y conducir a otra de manera inesperada.

La cesta de la yaya está llena de guisantes.

La cesta de la yaya está llena de puré verde.

La cesta de la yaya está llena de caldo misterioso que burbujea.

La cesta de la yaya está llena de pompas de jabón que reflejan el sol.

La cesta de la yaya está llena de lagos, ríos y mares repletos de estrellas.

9.3 La voz como garabato

Los sonidos, al igual que los colores, se encogen y se extienden,
y los colores, como los sonidos, se elevan y caen.
(DEWEY, 2008, p. 237)

Explorar la voz sin recurrir a términos con significado definido se convierte en un mecanismo comunicativo fascinante que nos introduce en conceptos abiertos, sin estar limitados por el sentido literal de las palabras. El registro y la sensación que provocan las expresiones nos conecta con la parte más irracional del lenguaje, adhiriéndose a la mera sonoridad. Es similar a cuando repetimos una palabra muchas veces seguidas hasta que pierde su significado, o cuando pronunciamos nuestra palabra favorita, no por lo que significa, sino por el sencillo placer de pronunciarla y escuchar cómo suena.

La actitud y el juego con la vibración, la resonancia o la articulación de las palabras nos conecta directamente con la infancia, al mismo tiempo que nos libera de bloqueos corporales. Al permitir que el sonido fluya en la voz, el cuerpo se relaja y la mente se desahoga. Los más pequeños comprenden perfectamente este lenguaje sonoro que surge sin premeditación, expresándose y reaccionando ante diversos estímulos, ya que hasta hace poco, esta ha sido su primordial forma de comunicación. Los diálogos de este tipo crean nuevos roles, porque nadie controla la palabra dominante o el discurso mental. La sensación de extrañamiento que provocan, junto con el deseo de descifrar lo que está sucediendo implica una mayor atención hacia el momento presente.

Cada vez que busco conectar con un bebé mi primer paso es observarlo y escucharlo atentamente. Necesito adaptarme a su nivel psicomotor e infraverbal para comprender y acceder a su mirada y a su lenguaje. De esta manera, puedo ofrecerle confianza y construir vínculos compartidos a través del juego. Para adoptar esta actitud es fundamental evitar juzgarse a uno mismo y dejar de lado el pensamiento racional para pensar con el cuerpo, con precisión y responsabilidad. Se trata de disfrutar de la complicidad que se va generando orgánicamente mediante la espontaneidad y el impulso vital.

A principios del siglo XX, el arte da un giro huyendo de la intelectualidad y de la depresión que acarrea la guerra. Vanguardias como el dadaísmo y el surrealismo buscan reencontrarse con el

espíritu infantil: con el juego, con la espontaneidad y con el primitivismo. Desde entonces, innumerables artistas han experimentado con la poesía fonética, explorando las posibilidades del aparato fonador y las cualidades del sonido resultante: Joan Brossa (1919-1998), Bob Cobbing (1920-2022), Brion Gysin (1916-1986), Bartolomé Ferrando (1951-), Jaap Blonk (1953-) y Tomomi Adachi (1972-) Jennifer Walshe (1974-), entre otros. En muchas ocasiones, estas investigaciones se originan a partir de poemas visuales, donde la tipografía, el color o la forma se convierten en la misma partitura.

En la performance *Línea sonora* de Bartolomé Ferrando, el artista construye una pequeña instalación suspendiendo una cuerda entre dos extremos, a la que une cinta adhesiva transparente y papeles de colores. El propio material colgado impulsa y guía una serie de sonidos continuos que dirigen la acción, como si fueran personajes parlantes o un relato de otro mundo. Ferrando interpreta las formas y los colores generados en la instalación, otorgándoles características sonoras improvisadas con la voz.



Figura 37. *Línea sonora*, de Bartolomé Ferrando, 2023. PERNEO Encuentro Internacional de Performance Art, Museo de la Neomudéjar. Fotografía realizada por Robalt.

«De izquierda a derecha, recorro esa "partitura" o "escritura" de líneas, y, siguiendo la forma adoptada por algunas de ellas, creo un discurso roto, plural, sonoro, ausente de sentido lingüístico, pero cargado de sentido: desde el grito hasta el murmullo, el roce o la insinuación, hasta el llanto, el mandato, la réplica o la caricia sonora. Múltiples voces hablan desde una línea horizontal» (Ferrando, 2023).¹⁴

En el evento que organizamos en el Espacio de Cultura Contemporánea de Cádiz (ECCO), *PERSON. Performance y arte sonoro. Catarsis bodymilk* (2022), el compositor Manu Sánchez diseñó un libro con partituras muy sencillas, creadas a partir de formas inventadas, a las que asignaba un sonido específico. Frente al público participante, el artista señalaba cada una de las formas, creando un improvisado y divertido coro de sonidos compartidos entre los asistentes.

- También puedes generar una partitura visual utilizando formas y colores, permitiendo que los propios estudiantes inventen los sonidos correspondientes a cada forma según sus características. Esto implica que, al observar la partitura, los alumnos decidirán qué sonidos asociar a cada elemento en función de su forma y color específicos.
- Si miramos a nuestro alrededor, ¿qué sonoridad tendría una pared de gotelé, un cartel semiarrancado o un paso de cebra? ¿Y si fueran pasos de bailes, estilos de música o tipos de movimiento?

14. Descripción de la performance *Línea sonora*, publicada en redes, para el evento PERNEO. Lengua, oído. Línea y piedra, Museo de la Neomudéjar, Madrid, 2023. <https://www.laneomudejar.com/perneo-abril-2023/>

Durante el entrenamiento actoral se realizan varios tipos de juegos de este estilo para desbloquear la creatividad. Por ejemplo, hablar con un lenguaje inventado con el propósito de prestar más atención al cuerpo del otro que al significado literal de las palabras. Se puede también experimentar con diversos sonidos que estimulan distintas actitudes, como balbucear, hacer gárgaras, silbar, bufar o rugir.

Recientemente participé como artista en una de las performances de Ana Matey titulada *La fila* (2023). Durante un momento específico del evento, la audiencia escribió en papel sus pensamientos fugaces del momento, Ana y yo los recogimos para leerlos más adelante en el trayecto mientras afrontábamos una serie de desafíos: omitir las vocales, prolongar las consonantes, leer una palabra sí y otra no de la frase, etc.

- Lee algunas frases obviando las vocales o, por el contrario, las consonantes. Las letras se pueden alargar, acortar, entonar, modelar al gusto, etc.

Me pica detrás de la oreja y he visto un mosquito
Mmmmm p ttrrrrrrás d lll rjjjj hhhhhhh vst nn mmmmsqt

Podría oler el sonido de una ola y saborear su baile
Oiiiiia oe e o iiiioooo eee ua oa aaooea u aaaié

- Mantén una conversación sencilla con otra persona en un idioma inventado.

Pásame el vaso, por favor
Ricata mandola plica

¿Con agua o vino?
¿Tomalín u birchi?

- Interpreta un jeroglífico con una letra escogida al azar.

----- . . . *
pppppp p p P

- Si quieres encontrar significados concretos, puedes inventarte una palabra y preguntar cuál sería su significado. Las respuestas podrían expresarse verbalmente, plasmarse en dibujos o representarse a través de la mímica.

¿Qué es un caryen? Es un tipo de ballena de agua dulce que vive en el desierto y es en sí mismo un oasis. En vez de vivir en el agua, el agua vive dentro de ella, y los domingos se mantiene con la boca abierta para que puedas entrar a darte un chapuzón. Se alimenta de arena y de un color dorado que brilla con el sol.

¿Qué es una rocambola? Es un recipiente fabricado con metal diseñado para guardar peonzas. Data de principios de siglo y se colocaba en el centro de los

patios de los colegios de Nueva Zelanda. Durante las clases, los estudiantes reposaban ahí sus peonzas para, en los descansos, hacerlas girar todas al mismo tiempo hasta marearse y poder asistir, en ese estado de ensoñamiento, a la siguiente clase.

10. La acción artística. Otras posibilidades performáticas

La complejidad del término performance y la imposibilidad de una definición estable me parecen atributos positivos. La performance acarrea la posibilidad de desafío, incluso de autodesafío.

(TAYLOR, 2015, p. 55)

10.1 Códigos inusuales

El lenguaje artístico de la performance se caracteriza por su naturaleza transgresora, ya que su esencia radica en desafiar convenciones y fronteras establecidas. Desde esta perspectiva, como señala Diana Taylor, su norma podría ser «romper la norma» (Taylor, 2015, p. 87). Por otro lado, sobresale su diversidad y flexibilidad, evidenciada en su capacidad para multiplicarse, entrecruzarse, intercambiarse y desbordar límites (Ferrando, 2009). La performance funciona como un puente entre distintas expresiones artísticas, se mueve entre límites difusos que fusionan el arte con la vida y explora formas de acción no contempladas en otras prácticas.

A diferencia de la danza, el circo o el teatro convencional, la performance pone el énfasis en la acción misma, la presencia física del artista y la interacción con el medio escogido. En una performance las acciones no buscan imitar personajes, lugares o épocas específicas, ni siguen narrativas convencionales con un sentido predefinido. Tampoco están limitadas por una duración específica, pueden ser breves o extenderse durante días, basarse en un gesto simple o en una secuencia de acciones meticulosamente planificadas. Pueden ser diseñadas para un público específico o surgir espontáneamente en cualquier momento y lugar, aprovechando los recursos del entorno presente.

A través de la acción misma, de la elección de objetos y del contexto en el que se realiza, la performance adquiere un significado y relevancia únicos, incluso más allá de la lógica racional. Esta combinación de elementos da lugar a un nuevo campo, completamente distinto a cualquier otro. Por ejemplo, en una performance donde decido colocarme una plancha en la cabeza, simplemente

soy yo, Alba, realizando esa acción; la plancha no representa un sombrero imaginario o la figura de un pájaro. Esto implica explorar territorios desconocidos y relaciones sin una lógica definida, abrir paso a una creación de carácter propio, creando sentido, en lugar de darle un significado preexistente. Según el filósofo contemporáneo Byung-Chul Han (2020), la verdadera magia no reside en el significado obvio de una palabra o símbolo, sino en la aparición de un significante que carece de un significado aparente. En este sentido, la magia no se encuentra en la explicación racional de las cosas, sino en la capacidad de lo inexplicable para despertar nuestra imaginación y asombro.

Explica Bartolomé Ferrando (Ferrando, 2009) que, durante una performance, la reflexión queda en segundo plano para permitir que el enfoque se centre en la acción misma, por lo que se intensifica la experiencia del momento. Podríamos decir que la comprensión del mismo instante y la capacidad de habitar en lo inmediato implica distanciarse de uno mismo para obtener, paradójicamente, una identidad mayor. Lo mismo sucede cuando jugamos o nos focalizamos en comunicar: nuestra conciencia está plenamente en lo que hacemos, alejada de juicios, proyecciones o pensamientos que nos distancian del momento presente. Si se trata de una acción que investiga sobre el propio suceso, el documento y el propio recuerdo podrán reconstruirla más adelante para organizar la información.

10.2 Integración entre los elementos

Durante la puesta en práctica de una performance, el artista no asume el papel protagonista por sí solo, sino que los elementos circundantes (espacio, objetos, materias o presencias) comparten ese rol en su conjunto. Se destacan y adquieren la misma importancia, posicionándose al mismo nivel que el cuerpo de la persona que la desarrolla. Cada componente tiene su propio ritmo, su propia cadencia, que se intensifica en relación con las demás materialidades. Cuando estas interactúan entre sí, se influyen mutuamente, pues generan relaciones únicas que dan lugar a narrativas particulares. Este fenómeno lo describe Erika Fisher-Lichte como

«el bucle de retroalimentación autopoético» (Fisher-Lichte, 2011); se refiere a ese instante que se desarrolla espontáneamente, escapa a nuestro control y no puede ser replicado ni articulado de otro modo que no sea lo que sucede en el momento presente. Podríamos definirlo como algo efímero y único que surge y desaparece rápidamente, y que pertenece al ámbito de la propia experiencia.

Imaginemos un espacio lleno de huevos esparcidos por el suelo; diez personas con los ojos tapados se desplazan con cuidado para evitar pisarlos o moverlos, y así impedir que se rompan. Observar la diversidad de actitudes corporales en esta situación es enriquecedor, ya que nos permite conocer las diferentes formas en que las personas se desplazan. Navegar por el entorno en estas circunstancias es una experiencia extraordinaria, imbuida de significados relacionados con la atención, la delicadeza y el cuidado, tanto hacia los huevos como hacia nuestro propio cuerpo y el de los demás.

Si el suelo estuviera cubierto de cojines, pelotas o sillas en lugar de huevos, las actitudes y las dinámicas se transformarían; lo cual abriría puertas hacia diferentes experiencias y comprensiones. En este caso, la calidad del movimiento podría provenir tanto de los objetos y su disposición en el espacio como de la exploración del propio cuerpo, acercándonos al ámbito de la danza y sus procesos.

El cuerpo del artista no se limita a ser el ejecutor; se mueve y se posiciona en relación con el espacio, los objetos y otros cuerpos. A través de la composición y el movimiento, se provocan diferentes formas e intensidades, el aire, los espacios vacíos y los huecos dejan de percibirse inertes; vibran con lo que sucede y se convierten en parte activa de la experiencia.

En *Dance or exercise of a square* (1967-68), Bruce Nauman marca un cuadrado en el suelo de su estudio con cinta adhesiva y realiza movimientos alrededor de su perímetro. Esta obra nos invita a reflexionar sobre la relación entre el cuerpo humano y el espacio que habita. Al seguir el perímetro del cuadrado, Nauman explora los límites físicos y simbólicos que el lugar impone al cuerpo, así como la interacción entre ambos. Los movimientos dentro del cuadrado sugieren una especie de danza o ejercicio, pero también cuestionan las restricciones y posibilidades que surgen cuando nos movemos dentro de un espacio definido.

- Mide el espacio de tu habitación, o invita a los estudiantes a medir el espacio de la clase con movimientos repetidos o diferentes partes de su cuerpo. Por ejemplo, ¿cuántas zancadas o volteretas se necesitan para medir la diagonal del cuarto?, ¿cuántos dedos meñiques o personas tumbadas se necesitan para medir el espacio de punta a punta? También se podrían utilizar palabras o canciones como sistemas de medida. Por ejemplo, ¿cuántos «cumpleaños feliz» se necesitan para medir el patio?

Joan Jonas, en su obra *Mirror piece I* (1961), incorpora la participación de otros intérpretes que sostienen espejos de gran tamaño y se desplazan lenta y coordinadamente entre el público. Estos espejos reflejan tanto los cuerpos de los intérpretes como el entorno circundante, generando una visión fragmentada y siempre cambiante del espacio. Esta interacción no solo transforma la percepción del entorno, sino que también involucra activamente al público como parte integral de la experiencia artística.

- Coge un espejo lo suficientemente grande para ver bien tu propio reflejo y el entorno circundante. Juega con él para transformar el espacio y tu propio cuerpo. Explora diferentes movimientos y enfoques, observa cómo cambia la percepción y se distorsionan los objetos al cambiar de posición y de ángulo de visión. Por ejemplo, puedes sostener el espejo horizontalmente, asegurándote de que esté equilibrado, y caminar mientras miras el reflejo del techo.

Explorar un objeto mediante su manipulación nos lleva por múltiples direcciones, activando el subconsciente y revelando un sinfín de imágenes ocultas hasta el momento.

Hace tiempo, paseando por la ciudad me topé con un objeto muy curioso. Estaba abandonado, y me llamó la atención por su extrañeza. Era transparente, pesado y tan largo como mis piernas. Imaginé que había servido como pata de una mesa, pero eso era lo que menos me importaba. Con ayuda, lo recogí y lo llevé a mi casa para investigarlo a partir de mi propio cuerpo: descubrí que ambas materias podían acoplarse e incluso fundirse, exploré cuáles eran las calidades de movimiento y los sonidos que se generaban en los encuentros, intercalé los pesos, él sobre mí, yo sobre él. Rescaté lo que más me interesaba sobre la relación que habíamos creado y vislumbé repeticiones y transiciones para viajar de un lugar a otro diseñando la escena.

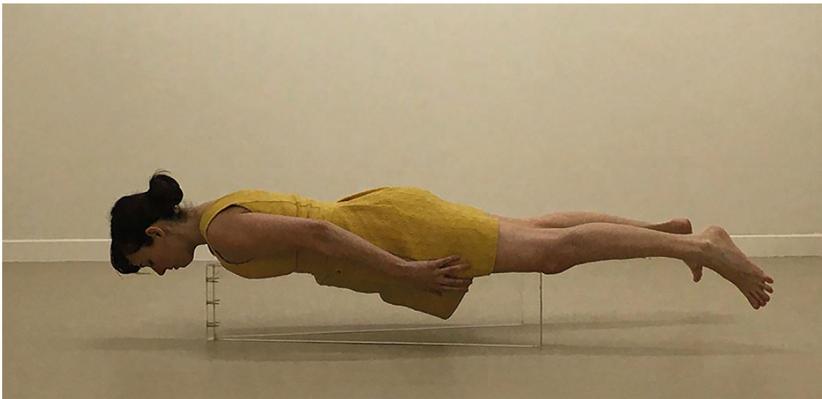


Figura 38. *Ala y medida*, de Alba Soto, en colaboración con Sarah Gottlieb, 2017.

También el propio material corporal puede convertirse en objeto de experimentación. Podríamos modelarlo explorando los límites de la elasticidad de la piel o descubrir nuevas posibilidades de movimiento realizando, por ejemplo, acciones con las cejas o la boca. Además, podríamos crear dibujos efímeros exponiendo partes del cuerpo al sol, sentándonos en superficies con cierta textura durante un tiempo o arañando nuestras piernas suavemente. Incluso podríamos lanzarnos al suelo repetidamente para investigar la caída y la resistencia, entre muchas otras posibilidades.

10.3 Presentar, observar, participar

Tanto en una performance como en una clase se crea un evento social que forma una comunidad. En ambos lugares acontece un juego mutuo de retroalimentación donde las pautas son negociables. Las personas que presencian el acontecimiento, ya sea de manera casual e inesperada, o porque han sido convocadas como público, también participan activamente. Tanto la audiencia como el estudiantado contribuyen a conformar el espacio y el tiempo compartido, creando una presencia colectiva que funciona como una entidad única y diversa en su conjunto (Ferrando, 2009). Durante las clases presenciales, cada gesto, cada movimiento y la energía de los participantes, así como el uso de dispositivos contribuyen a crear la atmósfera. Cada miembro del grupo se convierte en un participante activo que influye en la atención y la comunicación compartida.

Si observamos lo que hacen los cuerpos de los estudiantes durante las clases, veremos cómo crean pequeñas danzas cotidianas que expresan actitudes y cualidades. Focalizándonos por ejemplo en sus manos o piernas, descubriremos detalles como dedos que hacen bolitas de papel o garabatean, rodillas que se mueven inquietas, cabezas que miran hacia otro lado de manera rítmica y constante. Poner en valor estos detalles nos abrirá puertas para generar actividades que se acerquen a sus necesidades.

Los espacios donde se llevan a cabo eventos suelen regirse por normas implícitas; por ejemplo, en un espectáculo de teatro se espera que el público permanezca en silencio en sus asientos, de manera similar a lo que ocurre en el aula. Sin embargo, el arte

de acción, o performance, desafía estas convenciones al romper la cuarta pared y brindar al público la libertad de ubicarse y desplazarse a su antojo. Por esta razón, en este tipo de eventos raramente se disponen sillas, lo que permite que los asistentes se sientan libres y, al mismo tiempo, se mantengan en estado de alerta. La disposición de la audiencia suele adaptarse a la organización del espacio y a los movimientos decididos por el artista, aunque en muchos casos se espera que se respeten ciertas distancias y se mantenga la frontalidad como parte de los códigos de comportamiento. En ocasiones, si es relevante para la ejecución de la obra, el artista puede indicar, situar o desplazar a los presentes, e incluso invitarlos a participar como colaboradores para eliminar la distinción entre escenario y público.

Cuando comenzamos una performance, al igual que al iniciar una clase, podemos anticipar, pero no estar seguros del rumbo que tomará, ya que alguna situación inesperada puede modificar el trayecto planeado. Por ejemplo, si un estudiante se marea y necesita tumbarse en el suelo, ¿por qué no aprovechar la oportunidad para que todos los participantes se acuesten y observen el espacio desde esa perspectiva? Durante el desarrollo de la performance, el guion no es rígido; se adapta según lo que surja, por lo que confiamos en que cualquier eventualidad nos conducirá a un valioso aprendizaje. Es importante no solo observar la situación, sino también aprender a mirar desde dentro de la acción, reconociendo la experiencia de lo que ocurre y asumiendo la responsabilidad de los acontecimientos. Como señala Erika Fischer-Lichte (Fischer-Lichte, 2011), debemos aceptar con valentía, no abandonar la escena y continuar con el juego. Desde esta perspectiva, la acción artística se transforma en una exploración y la obra resultante refleja este proceso de descubrimiento. Esta experiencia guarda similitud con la metáfora de la piedra rodante de Dewey (2008) –mencionada en el primer apartado del cuarto capítulo–. Aunque la piedra se detenga en un campo florido, en aguas estancadas o en una calle asfaltada, siempre encontraremos el destino como un espacio interesante para disfrutar y sobre el que reflexionar.

La libertad que se le ofrece al público durante este tipo de presentaciones artísticas puede conllevar sorpresas, dando lugar a lo inesperado como un impulso hacia nuevos descubrimientos. En el año 2021, durante una performance que presenté en Dhaka,

Bangladesh, ocurrió un imprevisto que se convirtió en parte esencial de la experiencia. En medio de la acción, un asistente entró en mi espacio, me abrazó por los hombros y se tomó una fotografía conmigo. Esta interacción improvisada añadió nuevas capas de significado que resonaron con la cultura local. Mi reacción espontánea trascendió el guion previsto; se creó una dinámica única e irrepetible que viví como una experiencia insólita, mágica e inolvidable. Durante un momento crucial de la actuación de mi primera pieza, *El lenguaje de los elefantes* (2004), sucedió una situación similar: una mujer del público intervino devolviéndome una pelota que mis compañeras me habían arrebatado como parte de la propuesta. En esa escena, con los ojos vendados, perseguía la pelota mientras las otras participantes intentaban confundirme. Este gesto inesperado cerró la acción de forma coherente y me abrió a confiar en el público, en sus reacciones y en mi capacidad de improvisación.

10.4 La performance como ritual

Byung-Chul Han (2020) nos invita a reflexionar sobre la importancia de los rituales en nuestra sociedad contemporánea, resaltando su función en relación con la cohesión comunitaria. Mientras los rituales tradicionales unen a las personas a través de valores compartidos, en la actualidad, el predominio de la producción y el consumo de datos e información desmedida, que carece por sí misma de poder simbólico inherente, está desplazando estas prácticas. Esta tendencia promueve una percepción superficial de la realidad, sería lo que Han denomina «percepción serial». La falta de conexión con lo simbólico y lo ritual erosiona las relaciones sociales y culturales, ya que dejan a las personas aisladas y sin un sentido de pertenencia. En contraposición, propone la noción de «atención ritual», que implica una inmersión profunda en el momento presente y en las relaciones con los otros. Cultivar esta atención requiere pausa y repetición, y permite experiencias auténticas y significativas con nuestro entorno y con los demás.

Las actividades colectivas como la contemplación en grupo fortalecen los lazos entre los participantes. Por ejemplo, en el proyec-

to *Escuela del sur*¹⁵ nos sentamos en silencio durante una hora en las escaleras de la catedral de Cádiz observando y siendo observados por los transeúntes. Posteriormente, compartimos y reflexionamos sobre la experiencia. A lo largo de los capítulos anteriores, hemos presentado ejemplos de acciones simples que se pueden realizar en silencio para resaltar el disfrute del proceso a través de la sensorialidad, como pelar guisantes, contar granos de arroz, caminar en fila o ponerse la ropa de otra persona. También se podrían añadir acciones adicionales, como sacar punta a un lápiz, peinarse o pintarse las uñas los unos a los otros. Estas actividades nos permiten sumergirnos en el momento presente, valorando el proceso en sí mismo en lugar de los resultados. Nos acercan al entorno y sus ritmos, nos invitan a apreciar los pequeños detalles de la vida cotidiana y a compartir experiencias significativas con otras personas.

Algunas acciones rituales tienen el poder de marcar transiciones entre las diferentes etapas del transcurso lectivo o establecer un estado mental o emocional específico al inicio de una sesión. Por ejemplo, el simple acto de cambiarse de ropa puede convertirse en una ceremonia que simboliza dejar atrás las preocupaciones externas y prepararse mental y emocionalmente para la actividad que se presenta. Esto puede implicar ponerse ropa cómoda para realizar ejercicios físicos, un delantal para una clase de cocina o una bata para una sesión de pintura. Cada cambio de vestimenta representa una transición hacia un nuevo estado de atención y disposición, lo que ayuda a los participantes a enfocarse en la tarea que tienen por delante con la mente abierta y receptiva.

Los rituales simbólicos desempeñan un papel crucial en el fortalecimiento de la cohesión y el vínculo dentro de una comunidad. Al igual que los juegos, estas estructuras están compuestas por normas compartidas que las personas involucradas respetan sin cuestionarse, convirtiéndose en sencillos transmisores de conocimiento y en fundamentos de cooperación y respeto. Adoptar rituales específicos en entornos de aprendizaje crea un espacio seguro y de confianza donde todos comparten un propósito común.

15. Proyecto desarrollado bajo el paraguas del Festival de Teatro Iberoamericano de Cádiz durante el curso 2023-2024. Espacio de encuentro, práctica y reflexión en torno a las prácticas escénicas contemporáneas, propuesto y coordinado por Alberto Cortés y Rosa Romero.

Estas prácticas ofrecen a los miembros la oportunidad de participar en actividades conjuntas que tienen un significado especial para ellos, como cantar, bailar, meditar o celebrar. Por ejemplo, el crear entre todos un gesto representativo para saludarse o una canción que los identifique como colectivo establece un sentido de pertenencia compartida, donde cada individuo se siente conectado y reconocido como parte de algo más grande que sí mismo.

10.5 Partituras de acción

Para llevar a cabo una performance, a menudo, los artistas recurren a lo que se conoce como partituras de acción. Estas funcionan como guías flexibles para dar vida a la propuesta artística que se van a llevar a cabo. Podemos comparar esta herramienta con las instrucciones de un juego o con una partitura musical, pero con una diferencia fundamental: están abiertas a la interpretación. Las partituras pueden incluir palabras, signos o cualquier otro elemento que sirva como directriz para la ejecución de la obra.

Lo fascinante de este proceso radica en que algunas partituras de acción están diseñadas para que otros intérpretes las aborden de manera creativa, expresando su propio imaginario. Por ejemplo, una partitura podría incluir instrucciones para desplazarse o situarte en un espacio definido, o bien sugerir un tipo preciso de interacción con objetos cercanos, provocando situaciones poéticas inesperadas.

Estas partituras invitan a los intérpretes a sumergirse en el flujo de la creación desde una perspectiva personal. Más que seguir instrucciones al pie de la letra, se trata de explorar y experimentar con el material proporcionado, permitiendo que surjan nuevas ideas y enfoques creativos durante el proceso. Al colaborar en la interpretación de una partitura de acción, los artistas no solo contribuyen con la creación de la obra, sino que también dejan su propia impronta en ella. Cada ejecución es única y lleva consigo la marca de quienes la interpretan, creando experiencias auténticas y significativas tanto para los intérpretes como para quien las presencian. Las partituras de acción son herramientas poderosas que resaltan la naturaleza efímera y flexible del arte performativo, e inspiran una exploración continua y una conexión más profunda con el arte en sí mismo.

- Diseña tus propias partituras para que tus estudiantes, amigos o familiares las interpreten. Considera el espacio y los objetos disponibles para ofrecer sugerencias que despierten su atención y su creatividad. Si la interpretación parece demasiado obvia, invítalos a explorar otras formas de abordarla. Por ejemplo, una sugerencia como «siéntate en la silla» puede servir como un punto de partida clásico para entender este concepto. ¿Cuántas maneras diferentes existen de sentarse en una silla?

- Propón que cada individuo escriba su propia partitura. Intercambia las partituras de modo que cada persona reciba una diferente a la que ha escrito. De esta manera, se fomenta la diversidad de perspectivas y la exploración de nuevas ideas entre los participantes.

Make shadows –still or moving– of your body or something on the road, wall, floor, or anything else.

Catch the shadows by some means.¹⁶

Mieko Shiomi, *Shadow piece* (1963)¹⁷

preparing

empty vessel¹⁸

George Brecht, *Tea event* (1961)¹⁹

16. Crea sombras –ya sea quietas o en movimiento– de tu cuerpo o de algo más, en el suelo, la pared, el piso o cualquier otra cosa. / Atrapa las sombras de alguna manera.

17. <https://www.moma.org/collection/works/127555>

18. Preparando / vaso vacío.

19. *A group of 42 cards from water yam*. Fluxus, 1962, 1963. <https://www.jeannoelherlin.com/product/george-brecht-group-42-cards-water-yam-fluxus-editions-1962-1963/>

Despeja tu mente de todo pensamiento

y di

LUNA

haciendo un círculo perfecto con tus labios, y sostenlo.

David Lamelas (2012)²⁰

Se supone que la materia existe en tres estados: sólido, líquido y gaseoso.

Especule sobre las consecuencias de un cielo líquido.

Explique el destino de las nubes.

Luis Camnitzer (2018, p. 209)

Steal a moon on the water with a bucket.

Keep stealing until no moon is seen on the water.²¹

Yoko Ono, *Water piece* (1963)

(Ono, 2000)

20. Rescatado de *Do it (home)* por Hans Ulrich Obrist. https://exhibits.haverford.edu/doit/files/2020/05/ICI_DO-IT-HOME_SPANISH.pdf

21. Roba una luna en el agua con un cubo. / Sigue robando hasta que no se vea ninguna luna en el agua

II. Relatos de artistas.

Viajes a la infancia

Para concluir este libro, decidí contactar con una serie de artistas mujeres a las que admiro profundamente por sus diversas facetas y su conexión con el ámbito educativo. Elegí cuidadosamente a cada una de ellas por su vinculación directa con los temas que hemos explorado a lo largo de estas páginas y les pedí que compartieran un recuerdo de su infancia que hubiera influenciado en su experiencia de vida y en su forma de ver y comprender el mundo, trascendiendo a su labor como creadoras y creativas.

Estos relatos ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre cómo los recuerdos y las experiencias de la infancia influyen en nuestra identidad y forma de ver el mundo. Son una invitación a explorar nuestras propias raíces y a valorar la diversidad de nuestras vivencias, que son las que han construido lo que somos hoy en día.

Desde el espacio (Clara Eslava)

El cenicero me gustaba, olía bien; nadie lo usaba sino para ocultar un roto con forma de isla en la piel del grueso brazo de un enorme butacón pesado, blando y oscuro en el centro del salón de la casa de mi primera infancia. Me gustaba destapar el roto con forma de isla de aquel océano de piel color granate, el butacón. Allí dentro, a mi alrededor cabían mis cosas y siempre sobraba un precioso espacio, como un gran cuenco blando, con botones cosidos que almohadillaban el cuerpo carnoso del asiento y del respaldo.

El butacón de casa permaneció siempre mirando a la chimenea, anclado al suelo por su propio peso, al lado del pilar central del viejo salón de aquella casa. Mientras tanto, todo a su alrededor se transformaba. Al pie de un muro blanco había un largo sofá en esquina, modular, con los característicos patrones de estampados de flores de colores cálidos de los setenta. Me gustaba seguir los dibujos recorriéndolos con los dedos. Mi hermano y yo, de acuerdo tácito, lo desmontábamos las tardes de domingo y, con sus cojines, asientos y respaldos modulares, construíamos nuestros propios habitáculos: creábamos ciudades, tendíamos puentes, atravesábamos túneles, descansábamos en camas y dábamos

las noticias metidos en televisiones imaginarias. Era un campo de juegos rodeando una mesita baja fabricada con el tablero negro y estriado de una puerta cortada en piezas que la sustentaban mediante una estructura inferior de planos asimétricos, dispuestos abiertos en planta libre. Sobre ella contrastaban los reflejos curvos de las figurillas de una bandeja de plata y sus irisaciones oxidadas.

De aquel salón y de aquella casa tengo los recuerdos más vivos. Al fondo se abrían dos balcones como ojos con pestañas de forja: los enrejados de las barandillas se trenzaban con el follaje verde de los castaños de indias de la plazuela de San José. Me gustaba mirar alternativamente con un ojo y otro, tapando con los barrotes cercanos las líneas lejanas de troncos y farolas, que ocultaba a voluntad. El sol entraba deslumbrante girando y golpeando el suelo con un amplio trazo de luz oblicua que se recortaba sobre la tarima, de oscuras tablas de madera de roble. La carpintería del balcón partía en dos la mancha de luz, hasta que se abrían las ventanas y entraba el sol entero, junto al aire fresco de la calle. Recuerdo también el calor del sol entrando en invierno sobre una alfombra redonda en la que me gustaba estar; era un ámbito propio y separado del mundo, jalonado por una cenefa de borlas de lana.

De niña, sentada en el suelo, cabía entera dentro de una sola de aquellas tablas especialmente gruesa, del ancho de un tronco. Pasaba allí el tiempo acariciando sus vetas y nudos mientras sentía en la cara el calor de la chimenea. Me acercaba al fuego, jugando con el fuelle a animar las llamas, escuchando el crepitar de la leña, mirando la ceniza gris y el rojo de las brasas.

Me recuerdo también escondida, oculta bajo las faldas de una mesa camilla, donde entraba en la oscuridad sin horizonte de una pequeña cueva con olor a lana. Allí siempre estaba sola, sintiendo únicamente el cuerpo en cuclillas, con la espalda a cubierto. El mundo se escuchaba amortiguado. Las duras patas de madera eran la única referencia que atravesaba con su orden vertical aquel interior cóncavo circularmente envuelto. El exterior se adivinaba desde la cueva bajo el borde ondulante de los blandos pliegues de las faldas, donde el cerco de una línea de luz se trazaba de nuevo allí abajo, deslumbrante, contra el suelo.

Mientras mi padre leía el periódico, pasando aquellas inmensas páginas que crujían al doblarse, yo me sentaba a caballo sobre un brazo del butacón; sus brazos eran mi sitio. Era el sofá de papá y por eso también el mío. Recuerdo siempre como una revelación el momento en que las letras de los titulares se encadenaron en palabras y salieron del papel avanzando hacia mí, flotantes y legibles; significando. Las tipografías negras de prensa cobraron una vida extraña componiendo mi primer recuerdo de lectura. Y el sofá de papá se quedó para siempre como mi barco de lectura, un habitáculo cuyo acceso garantizaba un viaje a través de los libros. Era estar aquí y sentir allí.

CLARA ESLAVA (Pamplona, 1977) es arquitecta de formación y artista de nacimiento. Clara utiliza estas herramientas para cuestionar los lugares y los comportamientos acostumbrados y formular nuevos espacios más orgánicos y habitables. En su relato resalta **el espacio** vivido como motor sensorial para la construcción de la memoria.

Para mí, charlar con Clara es como abrir un cajón repleto de tesoros que se entretajan a saltos. Ella, en sí misma, es un espacio infinito lleno de puertas que despliega sin pudor, para descubrir locas coherencias sobre las que, posiblemente, nunca habías pensado o relacionado.

Desde la naturaleza (Elisa Cuesta)

Al lector y a mí misma:

Las cosas importantes las diré dos veces para no olvidarlas. Olvidarlas.

De niña, me pasaba horas mirando las islas de musgo que tapizaban los senderos de mi jardín. A mi entender –más allá de la imaginación– se trataba de microciudades con infraestructuras muy complejas y animada actividad diurna. En primavera observaba, conmovida, cómo tiernos brotes de alguna hierba indefinida prosperaban a través de la negra lengua de la calzada, que debía ser parcheada cada verano. Temía con la mayor fascinación las seductoras bayas rojas que se balanceaban en los altos y delgados eucaliptos en invierno, cuenta la leyenda, para ser devoradas por serpientes y otros seres innombrables. El olor pútrido del otoño era el preludio de la quietud. Y después, el agua. El agua.

Soñaba con refugios sobre el agua.

El momento más excitante del año era la época de cría de las ranas, que seguía con la mayor atención. Escudriñaba los sinuosos cursos de agua en busca de los gelatinosos montones de huevos y, luego, con gran esmero, supervisaba a los renacuajos durante su metamorfosis en jóvenes ranas. Otras formas de vida más grandes me causaban cierta inquietud. Los petirrojos y las urracas resultaban espías turbadores. El resoplido nervioso del caballo y la respiración resignada de la vaca me llenaban de zozobra. Pero los árboles, los árboles... ancianos, misteriosos, lentos.

Hoy guardo estos recuerdos en una caja invisible. A veces la abro y echo un vistazo, con cuidado de no dejar que se cuele demasiado mundo adentro y los eche a perder. Otras pongo un trozo en una placa de Petri y observo lo que crece en su superficie. Y otras, cuando la velocidad de los días me abrumba, o mi órbita gira tan lejos que me pierdo, me deslizo de nuevo en esa cueva húmeda hasta llegar a no ser nada y volver a empezar.

ELISA CUESTA (Asturias, 1992) se encuentra entre las artes y la técnica desempeñando, como ella cuenta, una labor caleidoscópica entre la creación y la gestión. Su obra hace vigente la imperante necesidad de retomar la materia en tiempos materialistas. Su relato es un viaje de vuelta al valle donde creció, en la vega del río Nalón, para hablarnos de su crecimiento junto a **la naturaleza**.

Para mí, observar a Elisa, desde su crecimiento y evolución, ha sido como montarme en un tren que recorre las estaciones del año y que efectúa paradas en los lugares más extraños para que salgamos a recoger insólitas muestras de materias encontradas. Elisa en sus comienzos ya recogía uñas y pelos para hacer joyas.

Desde el objeto (Victoria de la Torre)

Estaba en esa edad en la que poco a poco comenzaba a entender el mundo de los mayores, pero donde la imaginación aún rellenaba los huecos que la experiencia dejaba en blanco. Vivía con mi familia en la realidad construida de una ciudad-dormitorio de la capital, donde todo lo que me rodeaba estaba diseñado para cumplir una función. Era un lugar de carácter urbano y costumbrismo práctico, carente de ese aura legendaria y carismática de pueblos y ciudades que cuentan con un pesado legado histórico; allí, la naturaleza se circunscribía a los dispersos parques de secano.

Leía. Leía mucho. Libros nuevos de páginas brillantes, libros viejos de páginas amarillas y olor a cerrado. Libros propios y libros prestados. Devoraba historias de aventuras, novelas de misterios, enciclopedias con imágenes y cómics de risa. Mi padre me leía sobre el yelmo de Don Quijote antes de dormir y mi madre me cantaba canciones y cuentos mientras pintábamos con acuarelas en la mesa de la cocina.

Y las historias se desparramaron de las hojas, fluyeron por el pasillo y anegaron las esquinas más mundanas del 1.º B. Y así, se fue forjando mi mirada. En mis ojos, una caja de plástico naranja volteada era la piedra donde los leones de plástico, meticulosamente dispuestos, emitían su rugido matinal, y la tapa de un grisáceo translúcido yaciendo sobre el suelo era el lago donde se refrescaban los hipopótamos, las jirafas y los Triceratops.

Como al caballero más conocido de La Mancha, mis libros «favoritos» eran los de aventuras, protagonizados por niñas y niños y mascotas que descubrían misterios allá donde iban, en lugares lejanos y campiñas pintorescas. Me fascinaban los paisajes recónditos, los animales coloridos y las culturas milenarias, las ciudades exuberantes y los tiempos mitológicos. En aquella época, aún analógica, sentía un anhelo por esas realidades tan ajenas a mis deberes y extraescolares, como una fuerte nostalgia por mundos que no conocía y que probablemente ni siquiera existían.

Mi habitación se convirtió en el centro de operaciones: la selva amazónica, el desierto del Sáhara y una porción de universo surcada desde la nave-cama interestelar. Era una habitación muy amplia y bastante oscura; la ventana daba a un patio de luces. Afuera, acechaban brujas gritonas con intenciones de saludar desde sus

ventanas alrededor de un profundo foso, infestado quizá de cocodrilos y tiburones. Dentro, en cambio, viajaba y creaba, acampaba y me refugiaba, sola o acompañada; allí se cultivó y alimentó mi bullicioso mundo interior con la soltura de quien experimenta libre porque la posibilidad del fracaso aún no se ha materializado en la tensión de un nudo en la garganta.

De mis viajes y aventuras, guardaba pequeños tesoros en cajitas y cofrecitos, coleccionados como matrioskas en los cajones de mi habitación. Allí se amontonaban reliquias de tecnologías obsoletas, runas dibujadas con ceras, amuletos de chatarra, suvenires de patio de colegio, joyas de plástico y sofisticados dispositivos de cartón y papel maché que yo misma había construido. Una mirada ajena afirmarí, sin atisbo de duda, que aquellos diminutos artefactos no tenían ningún tipo de valor, que eran inservibles, que no tenían utilidad alguna. Pero para mí, allí habitaban los recuerdos de lugares donde había jugado, misiones que había completado, personajes que había conocido, mundos que aún no había imaginado, testigos de la vasta amplitud de lo posible.

A veces, me sentaba en el suelo a explorar mi particular *wunderkammer*²² y acariciaba los cantos rodados de algún arroyo donde solo pudimos mojarnos los pies, porque si el agua pasaba de los tobillos, podíamos quedarnos petrificados para siempre; observaba los minerales de alguna colección que venía con el periódico, y los movía bajo la luz neutra del plafón para que salieran a la luz sus poderes ocultos; pasaba las yemas de los dedos por la superficie de madera pulida de las viejas pipas de mi padre que pertenecían a alguna civilización antigua ya extinguida, y que, al llevarlas a la boca y soplar despacio, una bocanada de humo azul brillante hacía que quien lo respirara pudiera comunicarse sin articular palabra.

Estos y otros tesoros surtían con frecuencia de mis bolsillos; bazar de piedras, conchas, piñas, canicas, monedas fuera de circulación o algún amuleto que había construido. Todo el mundo sabe que para salir a la aventura hay que pertrecharse, porque siempre llegan de repente y hay que estar preparada. ¿Y si se encontraba con un hechicero con el que había que negociar? ¿O con un trol que en realidad tenía buenas intenciones y solo quería algo bri-

22. Cuarto de las maravillas, o gabinete de curiosidades.

llante? O quizá, el siguiente paso de una misión se hallaba tras una gigantesca puerta protegida con un mecanismo que debía ser activado.

Así, objetos encontrados y objetos contruidos daban cuerpo a mis historias y generaban, como el atrezo de una obra de teatro que era en realidad mi día a día, una colección de puntos de lectura para volver a esas realidades imaginadas, siempre fugaces. Pero, además, eran también puntos de encuentro para quien quisiera, desde sus propias vivencias, anhelos y fascinaciones, unirse para compartir y entremezclar historias y aventuras. Después de todo, si tú y yo acordamos que esta cuchara de madera es, en realidad, el volante de un vehículo especial que se desplaza por debajo de la tierra a la velocidad de la luz, tú desde tu propia interpretación y yo desde la mía llegaremos a algún lugar o a muchos, pero manteniendo siempre una suerte de recorrido común lo suficientemente consensuado como para que el tiempo se nos pase en un santiamén, antes de que tengamos que ir a cenar y el volante vuelva a ser una cuchara de madera de nuevo.

VICTORIA DE LA TORRE (Madrid, 1995) es artista de práctica y pensamiento transdisciplinar. Está interesada en la intersección entre el diseño y el arte contemporáneo como forma de tratar cuestiones sociales y culturales urgentes, abiertas al pensamiento compartido. Su relato aborda **el objeto** cotidiano como disparador de tesoros y aventuras.

Para mí, intuir a Victoria es abrir un fresco imaginario lleno de posibilidades. Se me aparecen engranajes, amasadoras de pan, voces de patio de colegio, trajes de neopreno, embudos. En ella se respira un mágico laboratorio repleto de objetos inventados, que propician el encuentro y la celebración.

Desde el cuerpo (Marina Santo)

Nací y crecí en una ciudad tropical. La playa ha estado siempre muy presente en mi vida, y por estar muy cerca de mi casa, ha sido donde yo he pasado la mayor parte de mi niñez.

El lugar era en sí una invitación completa a todos mis sentidos: entre «los sonidos», destaco el volumen de las voces de los que caminaban a lo largo de la orilla –sumado a algún que otro altavoz aún no apagado por la policía–, que con mucho arte y descaro vendían comida, bebida y accesorios. El olor y el gusto del maíz cocido, el queso a la brasa, las galletas que solo podían ser compradas en la playa y el mate frío mezclado con limón y azúcar habitaban con fuerza mis sentidos, mientras «el tacto» era estimulado por la arena fina y blanca. Todo esto envuelto por el abrazo del gran mar que no era ni demasiado frío, ni caliente. Era perfecto.

El sentido de «la vista» era una explosión de vida. Diariamente observaba a un sinfín de personas practicando *futvoley* (una fusión entre fútbol y vóley, creada en la playa de Copacabana), a los chicos guapos y guais haciendo surf (no recuerdo haber visto chicas surfistas en aquellos años ochenta y noventa), a personas ya mayores caminando rítmicamente (posiblemente siendo obedientes a las recomendaciones de sus geriatras) e incluso a unas cuantas personas famosas escondidas detrás de sus gafas, gorras y zapatillas de marca corriendo por el paseo marítimo. Este mismo espacio también lo habitaban los carteristas y la gente que luchaba desde los márgenes por su existencia dentro de la ciudad. Vivir en un país gigante y desigual tiene muchas complejidades, y no todos los cuerpos tienen acceso a los mismos paisajes.

Toda esa explosión de sentidos e imágenes fusionadas articulaban una coreografía espontánea y colectiva riquísima en detalles que completaba mi propio universo. Mi colegio tenía vistas al mar, y yo buscaba siempre la manera para liberarme de las tareas y quedarme en la ventana mirando aquella danza cotidiana. Me maravillaba ser testigo de la presencia en movimiento de muchos cuerpos de edades, colores y formas diferentes, todos organizándose en sus propias trayectorias y direcciones por el espacio.

Mi cuerpo de niña ha estado muy libre de capas de ropa, ya que el clima era bastante caluroso. La playa era como la casa de una

mejor amiga; yo me sentía muy libre cuando estaba allí. Solía correr mucho huyendo de las olas y me gustaba pasar horas inmersa en el agua, hasta que mis dedos se convertían en «pasas de uva», como mi madre me decía. No me molestaba para nada la arena ni quedarme con la piel salada todo el día. Andaba todo el tiempo que me era permitido descalza o, como máximo, en sandalias o hawaianas (creo que por eso hoy mis pies son bastante anchos y nunca he logrado llevar por mucho tiempo zapatillas o calcetines en casa. Secretamente deseaba poder vestir algún día una bufanda o unos guantes, solo por el hecho de experimentar algo diferente a los pantalones cortitos, los vestidos de flores y las camisetas de tirantes (las únicas prendas que había en mi ropero).

Estando en aquel paisaje donde el cielo azul nos miraba a todas por igual, viendo cómo la gente iba y venía sin complejos con sus bikinis y ropas de deporte, yo me sentía feliz y relajada. Era consciente de que allí mi cuerpo estaba a gusto porque me sentía segura de mí misma.

Haber nacido y crecido en una ciudad que respira música y danza ha sido todo un regalo. En el recuerdo más antiguo que tengo de mí misma estoy bailando enérgicamente dentro de un disfraz de Pebbles Picapiedra en los carnavales de mi ciudad. Aún hoy puedo cerrar los ojos y recordar las luces y los confetis que me tiraban mis amigas mientras yo lo daba todo en la pista. Me gusta recordar esa experiencia, ya que la considero clave en mi camino como mujer que baila y que acompaña a otras personas hacia la conexión con sus cuerpos y sus propios movimientos, desde el hacer, pero también desde el observar y confiar en el otro. Mi deseo y visión de acercar la danza contemporánea en su formato más experimental a la gente real y sus diversos perfiles guarda relación directa con seguir persiguiendo el deseo de ver cuerpos de todo tipo bailando, a su manera, desde el goce y la libertad, descubriendo en su propio cuerpo algo que les conecte verdaderamente con sus múltiples maneras de ser y estar en el mundo.

Mi cuerpo nunca ha buscado la técnica ni el virtuosismo. Era muy flacucha, extremadamente tímida, muy sensible, y vivía una estructura familiar bastante compleja. Mi experiencia con la danza, aunque hubiera practicado ballet y jazz durante toda la niñez y adolescencia, tiene como impulso vital la experiencia de moverse en la vida real, en la calle, sin academicismos, dejando normativi-

dades, exigencias y «maneras correctas de bailar» fuera de la pista. La noche también ha sido una gran maestra. Las ruedas de samba, las fiestas de *black music*, los carnavales y mover mi cuerpo por otros barrios con menos estatus, me pusieron en contacto directo con la vida que pulsa el movimiento colectivo en comunidad.

Hoy, unas cuantas décadas después, viviendo en otra parte del mapa del mundo y dedicándome a la danza de manera profesional, soy consciente de que se ha quedado en mí mucho de todas aquellas vivencias y memorias. La variedad de tonos de pieles y de volúmenes corporales que conformaba el «espectáculo de la playa» y el sentir en primera persona la libertad y la alegría de bailar mi juventud por las pistas y noches de Río descubren mi imaginario y mi subjetividad. De alguna manera, o de muchas maneras, todo esto se refleja en mi manera de vivir la danza, la docencia y la creación.

Nací y crecí en una ciudad tropical, y este es el mayor legado que llevo en mi cuerpo.

MARINA SANTO (Río de Janeiro, 1978) es creadora y bailarina de danza contemporánea. Se especializa en proyectos dedicados a la concienciación del movimiento y transita potenciando y despertando los cuerpos de los más diversos perfiles. A través de su relato viaja hacia sus primeras percepciones relacionadas con lo que es y significa **el cuerpo**.

Para mí, bailar con Marina es un acto chamánico. Es entrar en el ritual del cuerpo para conocerme de manera profunda, olvidando la mente que juzga: solo materia, ritmos, tempos y transformación sostenida por quienes me acompañan. Es entrar en un espacio pleno de libertad, respeto y confianza para la exploración.

Desde el otro (María Sánchez)

«Jugar a ser otra» es una de mis ideas infantiles recurrentes y un pensamiento que en estos momentos –a mis 46 años– aparece quizás sin la ligereza del juego, desde un lugar más rígido y con la desconfianza que otorga la pérdida de la ingenuidad. No aparece de la nada «querer ser otra», como me sucedía de pequeña. Mi predisposición hacia los demás: a observarlos, tocarlos, rozarlos, entre otros gestos comunicativos y de conexión, los provocho desde un pensamiento ordenado, una voluntad despojada de la maravillosa levedad de la curiosidad infantil.

Voy a tratar de explicar, a partir de ciertos recuerdos, cómo esta idea aparecía sin voluntad, como una especie de «genio de la lámpara» que viene sin ser llamado. El primero de estos recuerdos lo vinculo a la intensidad social que a mi parecer sucede en las celebraciones y que siempre me emocionó, posiblemente por su ausencia. Esta intensidad podía esconderse en algún lugar oculto entre los globos y las velas en las tartas, entre las risas que se colaban al cantar cumpleaños feliz.

Recuerdo las fiestas de cumpleaños de mis amigas de la infancia como tardes larguísimas de juegos, meriendas, regalos... Mi amiga Bea cumple los años en febrero; Ana y Rebeca celebran en junio; Gloria y Vega, en agosto, como yo, pero ambas tienen cuatro hermanos y yo soy hija única. Bien, cumplir años en agosto, cuando todo el mundo está de vacaciones y además las familias se juntan con sus familias, y no con amigas, alejados por la distancia vacacional, configuró mis veintiséis de agosto como un día desdibujado del calendario social. Este es uno de los recuerdos en los que me visualizo en el patio de mi casa pensando en cómo sería haber nacido en abril, en pleno curso escolar, o en octubre, comenzando un nuevo año lectivo.

Otro recuerdo para sumar a esta idea de querer ser otra quizá se pierde el día que muere mi padre, el 26 de junio de 1985, dos meses antes de mi octavo cumpleaños. En esta ocasión, aunque de este no me acuerde –casi seguro que no lo celebré–, mi familia se concentró aún más –podría decir que casi todo lo que una familia se puede concentrar, algo así como un tomate deshidratado al sol–, y nos quedamos mi madre y yo en un pueblo diminuto de Ávila.

No recuerdo preguntarme nada cuando era pequeña en relación con los demás, ni llegó a extrañarme mi nulidad social. Supongo que colocarte en el interior de algo te hace mirar hacia fuera, donde no estás, y es ahora cuando lo veo y cuando aparece en forma de pequeñas acciones.

MARÍA SÁNCHEZ (Ávila, 1977) se especializa en la realización de sutiles intervenciones artísticas que se preguntan sobre la presencia, la ausencia y las relaciones interpersonales. Sus obras siempre juegan y versan sobre el contacto y el acercamiento. En su relato nos cuenta algunas de sus experiencias de infancia más significativas, que recupera para comprender su idea **del otro**.

Para mí, estar con María y disfrutar de su trabajo me permite experimentar la calma que se expande ampliando el momento presente. Es como estar viendo una de esas películas que te mantienen atrapada, donde aparentemente no pasa nada, pero en realidad todo está sucediendo al mismo tiempo.

Desde el tiempo (Ana Matey)

Esto no es un viaje.

No es un viaje sideral,
no es un viaje a la Luna,
ni a Marte,
ni a Venus,
ni a Júpiter...

No es un viaje a Australia,
no es un viaje al Sahara,
no es un viaje al norte de América,
no es un viaje a la China,
no es un viaje al Tíbet,
no es un viaje a Indonesia,
no es un viaje a Cancún,
no es un viaje...

Pero..., pero..., quizá..., ¡quizá sí es un viaje!

Es un viaje al pasado.
Un viaje en el tiempo.

Como si nos metiéramos en un cohete y, en lugar de ser lanzados
hacia delante,
fuéramos lanzados hacia atrás...

O quizá no,
o quizá podríamos decir que nos lanzan hacia adelante,
hacia el principio,
al comienzo...

A ese momento en que nos encontramos con todo por primera vez,
ese momento en el cual somos puros y auténticos,
no estamos bajo la mirada de nadie más,
solo nuestra propia mirada, y, entonces, ahí me pregunto:
¿qué es el tiempo?

El tiempo no es algo con lo que te encuentras, ni con lo que te tropiezas,
ni con lo que juegas a acariciarte.
Pero aquello que encuentras, con aquello que te tropiezas
y con lo que juegas a acariciar,
está en un determinado tiempo,
momento que, además, tiene la cualidad de no repetirse.

El tiempo es una construcción,
una construcción biológica,
una construcción de los procesos de los seres vivos,
una construcción social para sincronizar nuestros relojes...

Entonces, ¿cómo percibía yo el tiempo?,
¿cómo jugaba con él?,
¿cómo... lo pensaba quizá?

Hago el viaje, me subo al cohete, tengo 8 o 9 años.
Se me metió en la cabeza seleccionar una serie de objetos.
Meterlos en una caja de latón.
Cavar un hoyo en una montaña cerca de donde vivíamos,
entre matorrales de lavanda, romero y jara.
Quería mandar esos objetos al futuro, pensaba que en 50, 100 o 300
años o más,
alguien iría a plantar un árbol en esa árida montaña.
Encontraría la caja de latón, una pequeña caja con pedazos de memoria.
Una memoria extraña, de un ser muy diferente a ese humano
que ahora abre la caja y que quizá se pregunte:
¿qué utilidad tenían estos objetos?,
¿a quién pertenecían?,
¿son un mensaje oculto que desvelar?,
¿son reliquias para colocar en las vitrinas del Museo Arqueológico?

Y mientras esas preguntas se formulan en el futuro,
la niña en el pasado echa tierra hasta cubrir su preciada caja de latón
con sus valiosos objetos seleccionados para mandar un mensaje al futuro.

Un estado de euforia la recorre...
Regresa a casa antes de que anochezca.

ANA MATEY (Madrid, 1978) trabaja desde diferentes lenguajes artísticos, siendo el arte de acción el medio fundamental desde donde construye y cuestiona nuevas formas de interacción. Desde las acciones de caminar, recolectar y desplazar, explora los límites del cuerpo y su relación con la naturaleza. Su relato se basa en el concepto **del tiempo**, donde se pregunta sobre su propia percepción de él.

Para mí, compartir con Ana es olvidarme del cansancio en todos los niveles. Es sentir algo que tiene que ver con la resistencia, pero siempre impera la sensación de ligereza. Para mí, ella es piedra y es pluma. Es entereza, convicción, elegancia y claridad, pero, sobre todo, es risa; una enérgica, vibrante y contagiosa risa sanadora.

Desde la palabra (Francisca Domingo)

Las palabras son hoy, en mis poemas, «cantos rodados».

Conozco a gente que conserva, tras un paseo por playas o en las orillas de los ríos, algunos ejemplares atrayentes por el color, la suavidad o las formas. Al principio, esos cantos fueron materiales en bruto, con perfiles cortantes o irregularmente quebrados, de tonos imprecisos o manchados. Como el origen de mis palabras en la primera infancia. Era un eco ambiguo que encauzaba mi mirada como respuesta afectiva al mundo, al círculo familiar cercano. Aún eran un trozo de roca que buscaba su cauce libre para seguir las llamadas, el rumor del río o de las olas de un mar aún no identificado como tal.

Pero también el silencio fue germen de las palabras. En este caso, de la palabra propia, de la que después buscará, o encontrará por azar, una segunda formación con ellas, la palabra poética.

Me contaron hace no muchos años, cuando ya había escrito bastantes poemas (necesarios, no escritos para su publicación, sino para el reconocimiento de contenidos que presionaban en la trastienda de mi memoria), que, cuando tenía pocos años, antes de mi rodaje en el habla, mi madre me dejaba en una esquina del cuarto de su trabajo (era modista), entretenida con un carrete de hilo para que no demandara su atención exclusiva (aunque ella no dejaba de vigilarme). Yo enrollaba y desenrollaba el hilo, y así pasaba horas. Aquel silencio interior, que tampoco a mí me molestaba, se convirtió en una originaria indagación en el entorno exterior (mis manos, los cuerpos de mi madre y de las chicas que iban para aprender el corte, los objetos que se modificaban, la importancia de mi mirada para sentir el ambiente, la luz, sus cambios...).

Aprendí desde el silencio la importancia de las palabras para reconocermé viva entre los demás, para incorporar al eco que venía desde fuera y el sonido que crecía en mi conciencia el resto que quedaba en la sombra.

Avanzando el tiempo, mi mundo se amplió con otros referentes: la escuela, con los saberes abstractos, los juegos entre amigas (entonces era casi impensable que jugaran chicos y chicas juntos), las actividades por iniciativa propia en las que se añadía el concepto de responsabilidad (reglas de convivencia, ayudas, afectos que

impulsan y definen...), y se aprendían palabras que objetivan los nuevos referentes. También empecé a sentir que, junto a la semántica, lo racional, las palabras tenían una vibración integrada en los sentidos, en un corazón que selecciona, como las pequeñas rocas que tienen que atravesar un cauce denso en diversos materiales y en un paisaje múltiple que solo se presiente. Así se fueron limando las palabras, sin que yo fuera aún consciente del peso vital que hoy día tienen para mí: palabras que definen el «alma» de las cosas, que mueven a la comunicación, que despejan temores, que alegran o sanan, que crean un mundo donde no todo es fantasía, porque viene engendrado por una realidad orgánica, de la que se despegan con ecos que transforman los horizontes.

El encuentro con el poema llegó para mí más tarde, ya en la madurez. Los últimos perfiles de las palabras de mis poemas son el resultado de un rodar imprevisto, a veces no deseado, por lugares y situaciones, amores también, que han sido cuñas que abren el corazón, martillos que trocean los recuerdos y limas que raspan la piel hasta que la parte sobrante de una misma se va. Y queda la palabra poética.

Aún en la madurez más avanzada, la esquina del silencio laborioso está dentro de mí, y el hilo que enrolló y desenrolló en el folio es el lenguaje, ya no el carrito de modista. Es un segundo lenguaje.

Porque la literatura tiene un código propio asentado sobre el primero, el de la lengua materna, el del lenguaje comunicativo. En este segundo sistema, las palabras utilizan todos los ecos con que se han cargado las palabras a lo largo del curso de las experiencias personales: la sonoridad fonética, las connotaciones semánticas, el ritmo de los sintagmas o grupos de palabras que, junto con sus acentos, consiguen acercarse al ritmo musical... Hasta la visualización «concreta» de su escritura en un soporte material que se ha incorporado en dicho código (ya en el siglo pasado).

Para cerrar este recuento de «historia natural», creo que con aquellos humildísimos y torpes cantos rodados de mi infancia, que han dejado rastros entrañables en mi memoria, pretendo conformar estructuras que pudieran ser ritual, denuncia, queja, llanto o canción, y casi siempre creación de espacios para el reconocimiento y la paz compartida.

FRANCISCA DOMINGO CALLE (Segovia, 1952) es maestra jubilada y poeta. Su obra habla de lo cotidiano desde la belleza y la nostalgia. Sus poemas están escritos con la mirada de la pintora, y son delicados, porque te hacen mirar hacia dentro para verte desde muchos ángulos y después volver a mirar hacia fuera con otro talante. Desde su relato nos introduce en su relación temprana con el silencio que abre paso a **la palabra**.

Para mí, escuchar a Francisca es como escuchar la lluvia dentro del corazón. Me transmite fragilidad, pero mucha fuerza interior. En ella hay algo de misterio y de bondad que hace que quiera saber más sobre sus historias, no importando en absoluto si estas son reales o imaginadas.

- Escribe tu propio relato basándote en el o los parámetros con los que más te identifiques.

Bibliografía

- Abad, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración. En: Díaz Rodríguez, S. y Montemayor Ruiz, S. *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (pp. 37-76). Ministerio de Educación y Secretaría General Técnica.
- Abad, J. (2008). El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 3, 167-188.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Ariza, M. (2023). *El arte de aprender jugando: creación y análisis de instalaciones artísticas interactivas en Educación Infantil* (trabajo de fin de grado). Universidad de Cádiz.
- Bachelard, G. (2010). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover, un encuentro entre danza y filosofía*. Cactus.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006) Arts-based educational research. En: J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). *Handbook of complementary methods in educacional research*. Routledge.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*, Paidós Ibérica.
- Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso: imágenes, gestos y voces*. Paidós.
- Barthes, R. (2012). *Mitologías*. Biblioteca Nueva.
- Baudrillard, J. (1968). *El sistema de los objetos*. Siglo XXI.
- Blasco, S. (2013). Mantener las formas. La academia en y desde las prácticas artísticas. *Ediciones Asimétricas*, 11-41.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Brus, G. (1993). *Günter Brus. Limite du visible*. Galeries Contemporaines, Centre Georges Pompidou: París.
- Brus, G. (2001). *Günter Brus, veda abierta a los exterminados*. Universidad de León.
- Burgeoise, L. (s. f.). *Louise Bourgeois. Peels a Tangerine*. <https://www.youtube.com/watch?v=M2mx1gZqh1E&t=51s>
- Byung-Chul, H. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Byung-Chul, H. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Caixa, C. C. (1989). *IX Salón de los 16* (del 1 de junio al 9 julio). Centre Cultural Fundación Caixa de Pensión.

- Calvera, A. (2007). *De los bello de las cosas. Materiales para una estética del diseño*. GG.
- Campuzano, E. (2008). La educación artística en el ámbito universitario. En: Martínez, L. M., Gutiérrez, R. y Escaño C. (coords.). *Nuevas propuestas de acción en la educación artística* (pp. 215-222). Universidad de Málaga.
- Carrasco Segovia, S., Bogarín Flores, S. y Zuguiña López, D. (2019). La cartografía artística como ruta de comprensión a las intraacciones de las experiencias investigativas, pedagógicas y artísticas. *InVisibilidades*, 12, 48-58.
- Carson, R. (2021). *El sentido del asombro*. Nuevo Ensayo.
- Chiappe, S. M. (2003). La importancia de la observación y el juego en la educación infantil. *Lúdica Pedagógica*, 1 (8), 74-78.
- De Bono, E. (2008). *Seis sombreros para pensar*. Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Domínguez, Y. (s. f.). *Niños versus moda*. <https://yolandadominguez.com/portfolio/ninos-vs-moda/>
- Donald, A. N. (2005). *El diseño emocional. Por qué nos gustan (o no) los objetos cotidianos*. Paidós.
- Dourish, P. y Bren, D. (2006). Respaceing place: «place» and «space» ten years on. *Conference on Computer Supported Cooperative Work, CSCW*. University of California.
- Droppelmann, V. (15 de junio, 2023). Cecilia Vicuña, poeta y artista chilena: «El significado de trabajar una dimensión entre arte y medioambiente, es recuperar una dimensión humana profunda». *Ladera Sur*. <https://laderasur.com/articulo/cecilia-vicuna-poeta-y-artista-chilena-el-significado-de-trabajar-una-dimension-entre-arte-y-medioambiente-es-recuperar-una-dimension-humana-profunda/>
- Edwards, B. (2021). *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. Un curso para potenciar la creatividad y la confianza artística*. Urano.
- Eslava, C. (2017). Entorno y educación: un tejido invisible. Un viaje de la ciudad al aula. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6 (1), 157-179.
- Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance. Elementos de creación*. Mahali.
- Ferrando, B. (2012). *Arte y cotidianidad. Hacia la transformación de la vida en arte*. Árdora.
- Ferrando, B. (2014). *De la poesía visual al arte de acción*. La Única Puerta a la Izquierda.

- Ferrer, E. (2005). *Denboraren arratoan, al ritmo del tiempo*. Diputación Foral de Guipúzcoa.
- Ferrer, E. (s. f.). *Tabakalera denbora. Tiempo de Tabakalera*. https://www.youtube.com/watch?v=zDS_D75HQ5g
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada.
- Gabaldón Estevan, D. (2023). Cada cosa a su tiempo y un tiempo para cada cosa. Aportación al debate de los tiempos escolares. *Intersecciones entre, espacio, tiempo y cuerpo en educación. Una reflexión en torno al aprendizaje encarnado en la educación*. Universidad Complutense de Madrid/Grupo de Investigación Cultura Cívica y Políticas Educativas.
- Granés, C. (2011). *El puño invisible. Arte y revolución y un siglo de cambios culturales*. Taurus.
- Grijelmo, Á. (2002). *La seducción de las palabras*. Santillana.
- Grotowsky, J. (1970). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI.
- Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26: 85-118.
- IVAM Documentos (2004). *Arte acción* (vols. I y II). Richard Martel.
- Kaprow, A. (1965). *Happenings an illustrated anthology*. Michael Kirby.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del desartista*. Árdora.
- Kaprow, A. y Watts, R. (1999). *Experiments in the everyday. Events, objects, documents*. Columbia University / Miram and Ira D. Wallach Art Gallery.
- Landazabal, M. G. (2016). Una propuesta de juego cooperativo para niños y niñas de Educación Infantil. En: Edo, M., Blanch, S. y Antón Rosera, M. *El juego en la primera infancia* (pp. 13-24). Octaedro.
- Lapierre, A. (1985). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años: relación psicomotriz y formación de la personalidad. Una experiencia vivida en la guardería*. Científico Médica.
- Larrañaga, J. (2006). *Instalaciones*. Nerea.
- Larrea, D. (s. f.). *Tal día como hoy*. <https://www.taldiacomohoy.es/>
- Las Bistec (s. f.). *Las Bistec*. <https://www.youtube.com/watch?v=rwMdR6scTel>
- López, M. E. (2007). *Arte y juego en los niños pequeños. Metáforas del vivir*. Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). <https://conafecto.conafe.gob.mx/los-expertos-opinan/primer-infancia/pdf/arte-juego-ninos-pequenos.pdf>
- MACBA (2003). *Filliou, genio sin talento*
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.

- Maturana, H. y Varela, F. (2004). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen Humanitas..
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Moles, A. (1975). *Teoría de los objetos*, Gustavo Gili.
- Moreno, Y. y Penna, M. (15 de febrero de 2018). Breve decálogo de ideas para una escuela feminista. *Revista TE CCOO*. <https://te-feccoo.es/2018/02/15/breve-decalogo-de-ideas-para-una-escuela-feminista/#comment-917>
- Moyles, J. R. (2021). *El juego en La Educación Infantil y Primaria*. Morata.
- Munari, B. (2003). *Good design*. Corraini.
- Munari, B. (2016). *Como nacen los objetos*. GG.
- Ono, Y. (2000). *Grapefruit. A book of instruction and drawing by Yoko Ono*. Simon & Scuster.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Norma.
- Rodari, G. (2016). *Gramática de la fantasía*. Planeta.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.
- Santos Sánchez-Guzmán, E. y Nicolás Martínez, V. (2021). ¿De qué se viste el cuerpo en el arte de acción? Performance y memoria a través de la indumentaria. *Arte y Políticas de Identidad*, 24, 91-113.
- Schemer, R. (2001). *Performance art studies: an introduction*. Routledge.
- Sichel, B. y Frank, P. (2002). *Fluxus y fluxfilms 1962-2002*. MNCARS. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Stanislavsky, J. (1992). *La preparación del actor*. J. García Verdugo.
- Taylor, D. (2015). *Performance*. Asunto.
- Van Eyck, A. (2021). *El niño, la ciudad y el artista. Un ensayo sobre arquitectura. El reino de lo intermedio*. Fundación Arquia.
- Vecchi, V. (2018). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil*. Morata.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.

Índice

1. Introducción	11
1.1. Desde la transdisciplinariedad al trabajo con lo cotidiano	11
1.2. La investigación basada en las artes y la experiencia performativa en la educación	15
2. Narrativas de lo cotidiano. Lo que nos cuentan los espacios y las cosas	19
2.1. Entender e interpretar el entorno	19
2.2 La concepción del espacio lectivo	25
3. Conectar con los sentidos. Explorar el espacio circundante	31
3.1 Percibir e interactuar con el mundo como si fuera la primera vez.	31
3.2 La pregunta como forma de relación	37
3.3 Dejar paso a la intuición.	38
3.4 Ver y representar plásticamente	41
3.5 Acciones artísticas para agudizar la percepción.	44
4. Escucharse y escuchar al otro. Cuerpos que se reconocen	49
4.1. Los tres ojos	52
4.2. La situación comunicativa en el aula.	57
4.3 Mirar y ser mirado	65
4.4 Modelar el tiempo	72
5. Procesos de experimentación. Juego y pensamiento	77
5.1 Procesos creativos o «como una piedra que rueda»	77
5.2 El juego y las «locuras» de Fluxus.	79
6. La naturaleza y su entorno. Lo efímero y lo orgánico	89
6.1 La naturaleza que nos rodea	89
6.2 Cambio y huella.	92
6.3 Caminar	97
6.4 Recolectar y trasladar	101
6.5 La naturaleza en el aula	105
6.6 Naranjas, mandarinas y limones	108

7. Los objetos. Esas cosas que sirven para algo.	111
7.1 Sistema de relaciones con y a través de los objetos.	111
7.2 Gestualidad y manejo del objeto	114
7.3 Funcionalidad, imaginarios y simbolismos	117
7.4 Ordenes, materiales, mezclas y significaciones	124
7.5 Vestuarios e identidades	134
8. El espacio transformable. Instalaciones e intervenciones artísticas	141
8.1 Instalaciones artísticas	141
Lugares con historias	142
Estructuras de juego y pasadizos.	143
Universos de color y fantasía	143
Luces y neones	144
8.2 Intervenciones en espacios cotidianos	145
8.3 El aula mutable	150
8.4 Instalaciones de juego	154
9. Presencias y resonancias. El cuerpo expresivo y consciente.	165
9.1 La narrativa de los cuerpos	165
9.2 El sonido de la voz y la palabra	170
9.3 La voz como garabato	174
10. La acción artística. Otras posibilidades performáticas.	181
10.1 Códigos inusuales	181
10.2 Integración entre los elementos.	182
10.3 Presentar, observar, participar.	186
10.4 La performance como ritual	188
10.5 Partituras de acción	190
11. Relatos de artistas. Viajes a la infancia	193
Desde el espacio (Clara Eslava)	193
Desde la naturaleza (Elisa Cuesta)	196
Desde el objeto (Victoria de la Torre).	198
Desde el cuerpo (Marina Santo)	201
Desde el otro (María Sánchez)	204
Desde el tiempo (Ana Matey)	206
Desde la palabra (Francisca Domingo)	209
Bibliografía	213

Percibir y transformar lo cotidiano

Parámetros de aprendizaje artístico-performativo para trabajar con la infancia

Este libro se centra en el uso creativo de los elementos que nos rodean. Propone un enfoque innovador para explorar la infancia y promover aprendizajes significativos, brindando herramientas, ejemplos y experiencias derivadas de prácticas artísticas performativas. La experimentación con el cuerpo, el espacio, la materia y los objetos circundantes invita al juego y al placer de descubrir lo que está, pero que a menudo pasa desapercibido, más allá de los juicios determinantes que nos llevan siempre a los mismos lugares y saberes. Esta aproximación estimula los sentidos, fomenta la imaginación y promueve la reflexión mediante la observación, la acción y el cuestionamiento, por lo que permite abrir nuevas perspectivas de aprendizaje y enriquecer el desarrollo cognitivo, emocional y social de estudiantes y educadores.

Dirigido especialmente a estudiantes y a docentes en activo, la lectura busca ampliar percepciones e imaginarios sobre lo que implica y significa la educación artística en infantil y primaria. Además, se presenta como una guía para cualquier persona interesada en el universo creativo de la infancia: para comprenderlo, activarlo y desarrollarlo, reencontrándose con su particular forma de hacer, de mirar y de interpretar el mundo.

Alba Soto. Doctora en Bellas Artes. Su formación y desarrollo transdisciplinar combina las artes visuales y las artes escénicas. Especializada en herramientas performativas para la creación y la práctica docente. Desde el año 2007 es profesora e investigadora universitaria en el campo de las artes y la educación; paralelamente continúa su carrera artística, realizando una larga lista de exposiciones y participando en festivales de carácter nacional e internacional. La conjugación de estas prácticas le ha permitido organizar y formar parte de multitud de encuentros y proyectos, donde ha tenido la oportunidad de compartir experiencias y procesos con artistas y profesionales de diversa índole.