

Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Humanidades y Artes

Corporalidad, performance y educación artística

Pedagogía de performance en la experiencia Escuela Prestada

R
o
s
a
r
i
o
—
2
0
2
0

Tesina de Grado
Licenciatura en Bellas Artes
Orientación Teoría y Crítica



Tesista: Silvina Amoy
Directora: Irina Garbatzky
Codirectora: Maria Elena Lucero

A todas las personas que me enseñaron con su presencia en las experiencias colectivas
A Subescuela, Thigra y EP por el amor
A mi familia y amigxs por los abrazos
A Irina por la escucha atenta y cariñosa
A la educación pública

Ilustración de tapa: Nahuel Fretes



Índice

1. Introducción.....	3
1.1. Fundamentación	
1.2. Objetivos	
1.3. Marco conceptual y recursos metodológicos	
2. De por qué reflexionar sobre la educación artística.....	15
2.1. Contemporaneidad y aprendizajes artísticos	
3. Pedagogías.....	23
3.1. ¿Dónde están los cuerpos en la pedagogía tradicional?	
3.2. Pedagogías críticas	
3.3. Corporalidad y aprendizaje	
4. Pedagogía de performance.....	37
4.1. Aportes a la pedagogía de performance	
5. ¿Qué es Escuela Prestada?.....	50
6. Itinerario del contexto político y económico de la experiencia.....	55
7. ¿Por qué conceptualizar la experiencia EP?.....	59
8. Vinculaciones con la pedagogía de performance en EP.....	63
8.1. Espacialidad - Territorio	
8.2. Percepción del transcurrir - Organización temporal - Tiempo	
8.3. Corporalidad performática - Cuerpx presente	
9. Aproximaciones.....	83
10. Bibliografía.....	87
11. Tabla de referencia de imágenes.....	91
12. Anexos.....	93
12.1. Anexos de entrevistas online	



1. Introducción

Esta tesina constituye una reflexión sobre los vínculos que se establecen entre los procesos de aprendizaje artístico, el esquema educativo con el que se generan y el campo de la performance. En esta reflexión me interesa reconocer los modos en que la performance como campo de conocimiento y acción aporta a las estructuras didácticas del aprendizaje artístico, aunque considero importante señalar que su potencial puede ser aplicado y estudiado en todo terreno que implique un aprendizaje.

Este trabajo toma como base al programa de formación de artistas *Escuela Prestada* para analizar estos vínculos y traer reflexiones. EP es una propuesta de la Escuela Municipal de Artes Plásticas Manuel Musto, un programa público que acompaña la formación de artistas en la ciudad de Rosario desde el 2019 y un espacio del cual tuve la enorme felicidad de participar.

¿Por qué trabajar con EP?

Escuela Prestada es una manera de poner de manifiesto que me interesa reflexionar sobre y desde la corporalidad en proyectos que haya experimentado vivencialmente. Re-flexiono, flexiono y vuelvo a flexionar mis propios pensamientos. Armo un ejercicio de este trabajo que, en su gran mayoría, pensamos como pura mente. Hago un stop. En mi experiencia cuando digo pensamos a veces he querido inventar un término que involucre el senti-pensar o el pensar-haciendo.

Más allá de inventar, y de esta idea de aprender a ver de una manera nueva, me interesa aprender a ver diferente lo que siempre vi igual. Como sociedad entendemos lo nuevo como lo que se supone que no existió, en cambio lo diferente puede ser algo que no vi. No tengo interés en profundizar en estas palabras, pero quisiera quedarme con la idea que se me presentó hace algunos días en una entrevista con Bernardo Zabalaga, quien fue un docente invitado de EP. En parte algo de lo que charlamos lo supe desde hace rato, pero me costaba internalizarlo. Cuando decimos que pensamos nos imaginamos que la cabeza sola efectúa esa acción. Algo ha fallado. El modo en el que aprendemos a vivir en la sociedad nos obliga a fragmentarnos, ni siquiera nos invita o nos da opción, simplemente nos obliga. En ese sentido, aun sabiendo teoría biológica sobre cómo el pensamiento se asienta y construye con el movimiento del cuerpo¹, aun así, cuando digo pensar

¹ La elección y decisión por la cual este concepto es transformado de cuerpo a cuerpo la trabajaré en profundidad en el apartado a2. *Marco conceptual y recurso metodológico* en la página 9.



siento que falta algo. Quizás aún está ese concepto general que atraviesa mi modo de entenderlo, en el cual al oír esa palabra connoto cerebro escindido del cuerpo. Ahora bien, si en vez de inventar una palabra me preocupo en dar a conocer que eso mismo que decíamos lo decíamos bajo una perspectiva de fragmentación es posible que empecemos a constituir una forma de ver diferente esa fragmentación. Entonces lo diferente es mucho más afín a la idea de descubrir que la de inventar. Lo diferente siempre fue lo que no habíamos visto pero estaba allí, y en ese sentido las formas en que los cuerpos se redescubren- re transforman tienen que ver con una sabiduría que siempre nos acompañó y que por diversas razones nos fue sesgada.

Aún recuerdo uno de mis primeros acercamientos hacia el movimiento. Transitaba segundo año de la secundaria y un profesor de danza, proveniente de una ciudad cercana, presentó un proyecto para que como Escuela participemos en competencias de danza y conformemos un grupo. Lo importante no era competir, claramente, sino activar algo que en el pueblo donde vivía no pasaba mucho: activar la danza, conectarse con un conocimiento del cuerpo que no sea esquemático (ej.: la Educación Física).

No recuerdo si salíamos una o dos veces a la semana, y posiblemente no era más que una hora. A medida que empecé a vincularme con el movimiento, las sillas me parecían más duras y las aulas más asfixiantes. Casi toda mi semana veía un halo de luz cuando este docente me liberaba de la silla. Y sí, era una liberación para conocerme a mí misma y compartir y conocer a compañeros desde otra vía que no sea la palabra. No importaba si bailabas bien o no, porque más allá del bien o mal ese era un espacio en el que podíamos ser, ya que este docente trabajaba en algunas técnicas de la improvisación luego de sus clases más técnicas.

Cuando competimos quedamos terceros, aun siendo los únicos que nos presentábamos. No éramos los destacados y creo que tampoco pensábamos serlo.

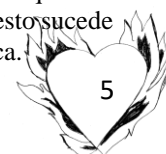
La danza nos daba un motivo para existir y soñar entre la desolación de vivir en un pueblo pequeño y sin muchas cosas por hacer (quien haya atravesado esa experiencia en su adolescencia podrá entenderlo mejor). Vivir y soñar están relacionados con la autoestima, con la energía disponible, con el deseo, con el proyectarse, con las ganas, con los procesos químicos que se dan en nuestro organismo, con el pensamiento. Entonces claramente pensar tiene que ver con los procesos de aprehensión de una situación, con la búsqueda de uno mismo, con el mapa corporal y todo lo que sucede dentro de esto que llamamos cuerpo. ¿Ven cómo las distinciones se acortan y nos damos cuenta que en este mismo momento en que estás leyendo hay procesos que están sucediendo en tus vías



nerviosas que posiblemente encuentren “forma” o se internalicen en vos cuando estés bicicleteando a la casa de un amigo o en el problema que resolvés cuando no sabés cómo flexionar una pierna, apoyar la punta del pie, cargar el peso de los pies en esa toma (todo el peso), creer en ese pie tanto cómo en vos, dar un salto y llegar a la otra toma?²

Y entonces tengo una enigmática sensación que empieza a activar mis mapas corporales como telarañas que se conectan infinitamente. En esos entramados Escuela Prestada se corporiza como una experiencia que activa lo sensitivo, lo amoroso, lo colectivo, la memoria propia y la del grupo, la actitud crítica. Allí resuena una intuición donde la composición de ese proceso educativo es pensada desde una perspectiva que configura un puente entre lo educativo y las corporalidades. En cierto punto percibo que esa comprensión de la corporalidad está vinculada con las particularidades de la performance. Considero este vínculo como una pregunta abierta, y una necesidad que nos llama a construir retóricas de valor para la vincularidad (Segato, 2017), retóricas que construyan voces para la legitimidad de nuestros discursos y acciones.

² En este trabajo voy a hacer algunas referencias a la escalada, ya que es un deporte que practico y me ha brindado muchas maneras de reflexionar sobre mí. En la escalada el trabajo psicológico es tan importante como el desarrollo de tus capacidades físicas, ya que no existe un modo de escalar sino que uno va construyendo su propio modo guiado por estructuras y saberes que son convidados. Creo que esto sucede mucho en el movimiento y la danza libre, por eso encontrarán también analogías con esa práctica.



1.1. Fundamentación

Busco en el diccionario la palabra fundamentación y recolecto la siguiente definición:

Fundamento

Del lat. fundamentum.

4. m. Raíz, principio y origen en que estriba y tiene su mayor fuerza algo no material (RAE, 2018)

La raíz constituye ese hilo conector entre la tierra y el aire, una forma de estar inmerso, sostenido, que luego tendrá posibilidad de emanar en planta, en tallo, en vegetación que convive con otras miles de vegetaciones.

Aquí en Rosario, en nuestro ecosistema de Humedal las raíces cumplen funciones primordiales para evitar que los desniveles acuáticos desarmen completamente estos terrenos, aunque claramente su transformación es inminente. Así como las raíces sostienen nuestra tierra para que no sea arrastrada por las corrientes, así la práctica vincular hace posible y le da un por qué a nuestras vidas. Es entonces en esta corriente que la aprehensión del mundo nace por medio de un entramado de lazos que viabilizan la indagación y la construcción del mismo. La construcción es una acción que en la práctica apenas se puede realizar individualmente; se necesita de lo colectivo, aunque fuese su fruto último individual. Janna Graham nos escribe sobre la idea de que *“el conocimiento se forma colectivamente”*. Lo colectivo y el cuerpo son instancias conjuntas, el colectivo es un cuerpo desde la palabra. Las prácticas artísticas conllevan cuerpos que accionan. Los cuerpos son tejidos de poder, son sujetos activos en la construcción del poder social.

Hagamos el ejercicio y pensemos que las herramientas artísticas no solo generan procesos de comprensión de la realidad, sino también una transformación sociocultural de los sujetos activos, y por ende, existe allí un empoderamiento de la comunidad. (Graham, 2012)

Este cuerpo, tejido de poder, está atravesado por la práctica docente, por la producción y por las experiencias de formación artística experimental. Me retroalimentaron las preguntas en los grupos que me construyeron y me construyen. *Subescuela*³, desde el

³ SUBescuela surgió en 2012 como un grupo de estudiantes de la Escuela de Bellas Artes (U.N.R) que se nuclearon en torno a la idea de pensar alternativas para la educación en arte, aunque en su carácter metamórfico condujo a que sus objetivos e intereses se vayan ampliado. Por ser una iniciativa particular se desarrolló en espacios públicos, enarbolando el trabajo cooperativo y la formación horizontal mediante el debate, la investigación y la experimentación. Ha funcionado de forma activa hasta fines de 2017, y hoy devino en un grupo de amistad hermoso.



2012, planteándonos la ausencia de educación artística vinculada a nuestros tiempos en los espacios académicos, la dicotomía hacia el desconocimiento y la lejanía con los artistas contemporáneos rosarinos, y la necesidad de generar la educación que queremos. Hoy en día, a través del grupo de formación y producción en performance *Thigra*⁴, con el cual gestionamos desde una perspectiva posdisciplinar. Allí percibimos que cualquier práctica (artística o no artística⁵) posee una construcción- imaginario sobre los cuerpos, el cual aporta desde ese imaginario y práctica a nuestra reflexión sobre los mismos.

En el camino de estos recorridos artísticos y mi labor como docente en la escuela, me surgen las siguientes preguntas:

¿Podemos hablar de diferentes modos de concebir los cuerpos?

¿Afecta esa construcción a quien coordina el aprendizaje y a quienes participan del mismo?

¿Qué cuerpos construyen (o queremos construir, por medio de) las prácticas artísticas experimentales?

El aporte que genera el campo de la performance bien podríamos esbozar tiene la impronta de una deconstrucción de los cuerpos, de resurgir desde lo exploratorio (generando deconstrucción de códigos establecidos), dejando de lado la norma, el cómo debería

Algunos proyectos de Sub fueron: *Biblioteca Satélite, Lado B* (ciclo de charlas realizadas en el Museo Castagnino), *Cómo cambiar el caudal de un río* (muestra en la Galería Metrónomo), *Escuela Huésped* (Proyecto de dispersión geográfica simultánea de los integrantes de SUBescuela por diferentes regiones del país, con el fin de conocer la diversidad de su escena artística), *Formación Oblicua* (obra propuesta como ciclo de talleres con diversos artistas contemporáneos en el marco de la 12ª Semana del Arte Rosario), etc. Ha recibido becas de diferentes entidades municipales y nacionales. Participó de muestras en diferentes espacios autogestionados e instituciones, y de numerosos proyectos colaborativos.

4 THIGRA somos Silvina Amoy y Ximena Pereyra. Juntas formamos este proyecto de gestión y producción centrado en la formación en Performance que surgió a comienzos del 2017 en Rosario. Desde que nacimos hemos organizado 5 seminarios de performance y una Residencia-Taller. Participamos de *Ensayo 2018, Encuentro y convivencia* de artistas del norte, del sur y del litoral, en Galería Vermú, La Pampa; en *Las islas, Encuentro de Proyectos Artísticos sobre/con/en las islas*, 2018, en Punta Lara, Bs As; y en *La Federala, Festival de artistas gestores federales*, 2019, Galería Fuga, Santa Fe. Recibimos diversos subsidios (Espacio Santafesino, Entre Todos, FNA), que destinamos a realizar una residencia con Soledad Sánchez Goldar y gestionar las Residencias-Taller en la Isla Charigüé. En el 2020 producimos *REMIX 13.03* de Silvina Amoy, una performance con cinco performers en escena, djs y músicos; en *Crudo Arte* contemporáneo, Rosario.

Recientemente producimos la performance *Tu fuego es cómplice* junto a la Comisión de Arte de la Multi-sectorial Humedales, acción ganadora de la beca *Testeos Performativos* y seleccionada para ser parte de *La Cumbre Performativa La Criatura 2020*.

5 La aclaración ante todo sirve comunicativamente, ya que ambas Thigras no pensamos que existan disciplinas que no sean artísticas y otras sí, porque el arte contemporáneo trata sobre eso justamente. Creemos que en gran parte es necesario hablar del ejercicio de deconstrucción porque dar por sentado desde lo comunicativo hermetiza y clausura. En nuestras gestiones y pensamiento si existe esta reflexión al interno de los talleres, espacios, diálogos.



ser. Precisamente la práctica performática habilita un cuerpo del des-género, un cuerpo sin un solo modo, un cuerpo transformable y territorio político de sí. Se rompe la forma y esos tejidos ponen en crisis toda estructura de producción artística.

Las prácticas que me atraviesan me aproximan a la convicción de que ciertas experiencias de educación artística utilizan el campo de la performance como una estructura pedagógica desde la cual pensar, crear y transmitir una forma de acompañar procesos de aprendizaje. Es decir, construyen estructuras didácticas que conciben al cuerpo propio, tanto como los cuerpos de los aprendices- participantes, como cuerpos aptos para lo experimental- experiencial. *“Nuestra corporalidad es un requisito necesario para nuestra identidad social”*, plantea Bryan Turner. Precisamente, hay algo de esas prácticas que aporta a la identidad social de estos cuerpos tejidos de poder.

¿En qué sentido decimos que estas experiencias se constituyen en vínculo con el campo de la performance? En la performance hay un cuerpo que se concientiza de su presencia, no desde el lugar de una representación, sino sobre una propia búsqueda que tiene que ver con el autoconocimiento. Un cuerpo que construye un aprendizaje sobre sí mismo como también sobre el cuerpo grupal con el que efectúa la formación o experiencia. Esta idea se complejiza, y es que la formación, así entendida, se transforma íntegramente en experiencia. Del mismo modo que el aprendizaje es experiencia, la experiencia se transforma en vida. Y aquí me parece sumamente interesante volver a la noción de performance que plantea Victor Turner y que retoma Schechner en su libro *“Performance. Teoría y prácticas interculturales”*:

Una performance es una dialéctica de “flujo”, es decir, movimiento espontáneo en el que acción y conciencia son uno, y “reflexividad”, donde los significados, valores, y objetivos centrales de una cultura se ven en “acción”, mientras dan forma y explican la conducta. Una performance afirma nuestra humanidad compartida pero también declara el carácter único de las culturas particulares. Nos conoceremos mejor entrando en las performance de cada uno, aprendiendo gramáticas y vocabularios. (2000, p. 17)

A continuación esbozo algunas preguntas que van dando olaje a esta búsqueda de aguas abiertas, donde las aproximaciones siempre son pocas y la sed siempre se hace más grande.

¿Por qué reflexionamos sobre la educación artística? ¿Para qué?

¿El cuerpo aprendiz es (puede ser) un cuerpo creativo?



¿Cómo señalar las estructuras que deconstruye el campo de la performance en la educación artística? ¿Cuáles son las que trae de ese campo?
¿Qué relación tuvo y tiene el cuerpo con la enseñanza artística?
¿Cómo hacer de la enseñanza artística una experiencia y no un producto?



1.2. Objetivos

Objetivos generales

- Mapeo de las vinculaciones entre aprendizaje artístico y cuerpo.
- Reflexión sobre la concepción de corporalidad que da forma a la construcción y realización del Programa de Artistas Escuela Prestada.
- Aproximaciones a las implicancias del campo de la performance en el formato educativo del Programa de artistas EP.
- Identificar los elementos de la pedagogía de la performance que existen en EP.

Objetivos específicos

- Investigar bibliografía específica de arte contemporáneo, pedagogía y performance.
- Averiguar sobre las problematizaciones que llevan a constituir el Programa Escuela Prestada, los vínculos con su contexto económico social y la necesidad del cuerpo grupal.
- Indagar los aportes que arrojó el paso por Escuela Prestada, a través del diálogo con otros compañeros de la experiencia.

1.3. Marco conceptual y recursos metodológicos

La metamorfosis de este territorio húmedo e intermitente encuentra eco en mis prácticas, y aún sin ser oriunda de esta ciudad creo que el territorio isleño me hizo encontrar un hogar sin haberlo buscado. Un hogar como los que se vinculan con mi corporalidad, un hogar móvil, cambiante, increíble y aterrador a la vez, un hogar que todo el tiempo me devuelve a la experiencia de estar viva aquí y ahora. En esta mutación las aproximaciones entre teoría y práctica siempre son nebulosas, con posibilidades infinitas, y cuando quiero volverme completamente a la reflexión me recuerdo a mí misma que no puedo hacerlo sin estar involucrada en muchas cosas al mismo tiempo. Me autopercibo y caigo en la cuenta que hasta el propio mecanismo de vida que fui construyendo y me ayudan a construir otros, hasta en ese mecanismo se encuentra la necesidad de volver al cuerpo una y otra vez, una y otra vez. Querer cerrar procesos y a la vez estar abriendo cientos más como mecanismo vital de existencia. Allí, en mi caos organizado, entiendo que construirme en exploradora de los vínculos latentes entre la educación artística y la performance es una acción que configura un mapa que voy cimentando, a medida que sigo pensando y vivenciando ambos terrenos. Acciono, comparto, miro, me dejo mirar, convido, siento, me entusiasmo y sobre todo sigo sosteniendo que todo aprendizaje es con otros.

Para empezar a estructurar este mapa que recorreremos juntos me propongo delimitar tres conceptos claves que recorren todo mi trabajo. Estos conceptos son cuerpo, performance y aprendizaje, los cuales procederé a presentar.

En primer lugar me interesa designar la palabra cuerpo⁶, y no cuerpo, porque considero necesario que la misma enuncie la identidad amorfa por la cual concibo al mismo. Y lo cierto es que me parece apropiada la idea de que el concepto amorfo los vincule estrechamente a la idea de monstruosidad, porque como ya dijo Susy Shock⁷:

6 Opto por realizar este pequeño aporte para transformar el modo en que leeremos y construiremos esta experiencia. Me resulta sumamente importante nombrar, ya que es el modo en el que damos voz, visibilizamos y damos vida a problemáticas que nuestro sistema capitalista occidental, cristiano, eurocentrista, racista, clasista, patriarcal (y tantas cosas más que no alcanzaré a escribir ni en un libro) se ofusca en invisibilizar. Considero este aporte primordial para construir este relato desde una perspectiva de género, entendiendo y haciéndome consciente de que en este momento no me siento preparada para escribir toda mi tesina desde un lenguaje inclusivo pero acompaño, milito y reivindico las opresiones que sufren nuestros cuerpos desde que tenemos noción de nosotros mismos.

7 Susy Shock es una actriz, escritora, cantante y docente argentina. Se reconoce como «artista trans sudaca».



Yo, reivindico mi derecho a ser un monstruo

ni varón ni mujer

ni XXI ni H2o”

(...)

“Mi derecho a explorarme

a reinventarme

hacer de mi mutar mi noble ejercicio

veranearme otoñarme invernarne.

(Shock, 2008).

Concibo al cuerpo como un territorio político desde el cual experimentamos la vida. Me resuenan interminablemente los aportes que realiza el feminismo a nuestra manera de concebirnos, y seguramente aparece este vínculo porque como mujer argentina, de clase media baja, criada en un pueblo, con ojos grandes y cuerpo pequeño tuve la experiencia de sentirme vulnerabilizada por mi corporalidad, por mis elecciones y por el mero hecho de ser mujer en interminables situaciones.

Siguiendo a Mari Luz Esteban en *Antropología del cuerpo. Género, identidades corporales, identidad y cambio* entiendo al cuerpo “como el lugar de la vivencia, el deseo, la reflexión, la resistencia, la contestación y el cambio social, en diferentes encrucijadas económicas, políticas, sexuales, estéticas e intelectuales” (2004, p. 54). Y para continuar mi exposición por la cual designo cuerpo prosigo sus ideas, del mismo libro, cuando enuncia:

En mi trabajo, e inspirándome en autores/as ya citados, fundamentalmente Butler y Connell, la identidad de género se entiende como algo que se va configurando no solo a partir de unos actos, discursos y representaciones simbólicas, sino que tiene una base reflexivo-corporal, material, física, performativa, aunque en interacción estrecha con el nivel ideológico de la experiencia. Una identidad que tiene como característica básica la de estar en continua mutación y desarrollarse, por tanto, no solo durante el proceso de socialización entendido en sentido estricto, sino a lo largo de toda su vida. (2004, p. 57)

Entonces cuerpo en este trabajo será comprendido como el territorio de enunciación política de las propias transformaciones y mutaciones que lleven a organizarme de tal o cual manera, y el lugar donde me construyo como actor de mi propia existencia y no sujeto de estructuras impuestas que debería ser. En torno a este concepto también traba-

jaré con algunos aportes de David Le Bretón y sus postulados de la historia que nos construye como cuerpos fragmentados, fragmentación que internalizamos de tal modo que ni siquiera la percibimos.⁸

Con relación al concepto de performance me basaré en los estudios de Richard Schechner anteriormente mencionados y en los de Diana Taylor. Siguiendo el planteo de Taylor la performance se constituye como una posdisciplina, en sus palabras:

Hago hincapié en posdisciplinario en lugar de multi o interdisciplinario porque el campo surgió claramente de disciplinas establecidas. En lugar de combinar elementos de dos o más campos intelectuales (definición de lo inter o multidisciplinario), el campo de los estudios del performance trasciende fronteras disciplinarias para estudiar fenómenos más complejos con lentes metodológicos más flexibles que provienen de las artes, humanidades y ciencias sociales. (Taylor, 2011, p. 13).

En la misma línea Schechner expone que los estudios de la performance utilizan un espectro de amplio campo y que precisamente por esto no tiene límites fijos. Y como ya he comentado anteriormente según el mismo autor la performance es una dinámica de flujo, en ese sentido la performance se constituye como un modo de conocer la realidad y no solamente un producto “por tanto práctica investigativa dada en la misma praxis vivencial. En este sentido, a través del performance como ejercicio de reconocimiento más que como obra o producción a ser mostrada, se puede reconocer un contexto y su campo de relaciones” (Gómez, 2017, p. 8).

Por último en relación con el concepto de aprendizaje considero al mismo como un proceso de retroalimentación entre dos personas o más, retroalimentación positiva para ambos donde se construyen un rol de activador- acompañante y otro rol de aprendiz-actor del proceso. Creo que como dice Jacques Rancière quien enseña sin emancipar atonta, y que justamente la emancipación propone que quien enseñe acompañe en un proceso de concientización del que aprende y no que meramente transfiera información o formas para hacer, sino que este construya sus modos de hacer, de ver, de sentir, de pensar y de vivir.

En nuestro continente, un tiempo antes, Paulo Freire propuso romper con los postulados de la educación bancaria que introduce conceptos como si fuéramos una caja vacía por llenar. El mismo habló de educación para la emancipación y la descolonización.

⁸ Hablo de sus aportes escritos en el libro *Antropología del cuerpo y modernidad*.



En este recorrido también me influyeron los postulados de Simón Rodríguez y José Martí sobre la educación y la tierra, educación y contexto, educación para pueblos latinoamericanos que construyen desde la comunidad y no desde la individualización.

Considero la educación como ese programa o estructura que da forma a nuestras ideas sobre el aprendizaje, y la pedagogía el campo que estudia y reflexiona sobre esos modos de construir los aprendizajes. En ese sentido trabajaré en esta reflexión con dos escritos que proponen una Pedagogía de la performance, a los cuales accedo luego de mucha investigación en el tema.

A decir verdad cuando comencé a pensar en esto divagaba entre posibilidades de vincular la performance a la educación, pensaba si es que hay posibilidad de que esto exista, intentaba encontrar formas de vincular ambos campos con relación a los aprendizajes artísticos. Hoy, a casi a dos años de esas preguntas me encuentro con el libro de Valentín Torres llamado *Pedagogía de performance*, y con la tesis de Adrián Gómez también denominada *Pedagogía de performance*. En esta última Gómez hace una reflexión que me parece muy interesante traer:

El performance posibilita una pedagogía que busca crear mapas y no repetir calcos, permite re-enlazar lo fragmentado, tejerlo, validar el cuerpo como lugar de enunciación y no como medio, crear rutas y líneas de fuga a través de devenires que cuestionan la representación en virtud del valor de la singularidad de cada realidad en sí. (Gómez, 2017, p. 7)

Para finalizar este apartado me interesa explicar que me basaré en la metodología de la investigación cualitativa, ya que la misma se asienta en un acopio de información basada en la observación de significados.

Dejo por sentado que no intento comprobar ninguna teoría. Percibo mi trabajo como un entramado de ideas y sensaciones que se cruzan para reflexionar sobre la experiencia de los hechos vividos, construir conocimiento de manera conjunta y acordar modos en los que consideramos y entendemos la vinculación de estas prácticas.

2. ¿Por qué reflexionar sobre la educación artística?

Considero sustancial, en principio, preguntarnos por qué es que estamos inmersos en esa búsqueda:

¿Qué es lo que buscamos?

¿Qué aporta esta búsqueda?

¿A qué nivel contribuye este aporte?

Sobre estas preguntas comienzo a construir los sustentos y necesidades de este escrito. No hablo de importancia o preponderancia, sino de necesidad, porque es de ese modo que desde hace algún tiempo, percato la escasez de estos estudios en los ámbitos académicos y los encuentro con mucho más rigor e importancia en los espacios independientes. Es necesario que estos estudios surjan desde este espacio porque el trabajo en red en la educación artística contribuye con una potencia innumerable. Ya no podemos hablar de ámbitos aislados, aunque muchos los sigan percibiendo así. Si los que reflexionamos fuera de los espacios académicos no ingresamos a ellos (en los cuales muchas veces no nos sentimos comprendidos), es casi imposible que surja un cambio de manera aislada.

La investigación en educación artística desde la Universidad Pública es un modo de enlazar, vincular, aproximar prácticas que he venido atravesando en espacios autogestionados, independientes, colectivos, etc. ¿Y por qué enlazar? Para hacer una devolución a mi formación que es estatal y porque es el lugar donde me gustaría ver funcionando otras cosas, para dejar de reproducir algunas modalidades del ámbito artístico que perpetúan el hermetismo y encasillamiento de los espacios, las prácticas, los lugares, las personas; para habilitar una búsqueda que viene a desgranar situaciones muy pequeñas, y otras no tanto. Desgranamos desde lo micro para acceder a lo macro. Desgranamos situaciones pequeñas como las prácticas de carácter particular que construyen experiencias de subjetivación, y quizás algún día veamos cómo en las situaciones grandes estas transformaciones pueden crear intersticios en las conformaciones sociales, en las estructuras de poder, en las prácticas diarias.

Se preguntarán cómo explicaría estas transformaciones. A continuación intentaré demarcar algunas líneas sobre cómo la educación artística puede generar un problema

donde no lo existía (y conciencia de estos donde sí) (Hudson, 2014, p. 43), para comenzar a reestructurar, a contribuir en la reconfiguración de estrategias para esas problemáticas⁹.

Es preciso (y urgente) reflexionar sobre las experiencias de aprendizajes artísticos, ya que estos *saberes* pueden aportar a las personas una capacidad de mutación, un replanteo de su forma de ser/estar, la capacidad de imaginarse quién y cómo quisieran ser de pequeños, la capacidad de imaginarse cambios de adultos, nuevas formas de vincularse, de entender la tierra, el trabajo, etc. La educación artística que me interesa trabajar no es tanto el aprendizaje de un contenido, una técnica o un modo de hacer, creo que tiene que ver más con un proceso de empoderamiento personal en un primer momento, y colectivo en un segundo momento. Bien como diría Mari Luz Esteban “el <<empoderamiento social>> de las mujeres es y será siempre corporal, o no será” (2004, p. 11). Del mismo modo el empoderamiento colectivo es y será siempre por la vía del cuerpo porque es forma por la que somos.

⁹ Me refiero a la idea de *problema* que plantea Juan Pablo Hudson, donde el mismo es el motor que cuestiona todo lo que está vivo, y no ya una situación negativa. Los problemas contribuyen a que las personas o situaciones le hagan preguntas a la época.

2.1. Contemporaneidad y aprendizajes artísticos

Sobre este presente en el que casi todo el tiempo estamos cronometrados y ningún saber es tan excepcional ¿qué sentido tiene aprender *contenidos* artísticos? Vemos que un chico en una escuela no puede recibir una cartulina rosa porque considera que es un color de niña; percibimos que el único modo vinculante entre alumnos es el grito, los mismos educadores se empoderan de autoritarismo para acompañar a otros en el aprendizaje, se enseña esta superioridad enmarcada en chiste, buena onda o control (sea en las escuelas, en las clínicas de arte o en un espacio universitario); no hay tiempo para hacer, pero hay que aprender a ser mutable, flexible y proactivo. Cuando todo es tan importante no queda lugar para el juego, el azar y la experimentación, es allí justamente donde las prácticas artísticas convierten ese lugar (no lugar)¹⁰ para dar posibilidades a un ser en transformación, para emprender nuestras búsquedas, personales y grupales, para preguntarnos si es tan así lo que nos preguntamos o es solo un molde cultural que también aprendimos y al cual nos adaptamos.

Durante mucho tiempo se nos mostró la educación artística como la hora libre y esa actividad que solo realiza quien tiene las necesidades básicas satisfechas. Esta perspectiva no fue ingenua ni en vano, sino que tenía un fin y sus motivos. Del mismo modo los cuerpaxs no fueron espacios carentes de sentido, sino que se comprendió la potencialidad de los mismos y se trabajó en anularlos/ silenciarlos/ formatearlos.

Por nuestra parte algunos docentes, artistas, gestores se vienen replanteando cómo es que los aprendizajes artísticos pueden o no contribuir a una transformación social (o por lo menos a una parte de esa transformación). Hoy entendimos que las posibilidades de convertir situaciones vienen acompañadas de un trabajo conjunto, en colectivo, y ya no de disciplinas o áreas aisladas.

Entonces, es primordial estudiar la educación artística por ser la posibilitadora de herramientas para nuevas configuraciones personales, y grupales, que darán como fruto nuevas configuraciones sociales. Sumado a esto la posibilidad de empezar a hacer estas configuraciones reflexionando sobre procesos de aprendizajes artísticos que traen modalidades de espacios independientes dentro de espacios formales; para que puedan constituirse, así, en herramientas y modelos de estos espacios institucionalizados. Armamos

¹⁰ En el sentido que no se configura como un lugar habilitado. Es el no espacio, el tiempo de no importancia, el momento libre, etc. El lugar que no existe como tal, sino como un extra si hay tiempo o el momento de descanso.

lazos, articulamos territorios en busca de contribuciones al área. El tercer lugar, y primordial, la capacidad de poder valernos de la pedagogía de performance en toda la educación artística, como así también en toda la educación. Personalmente centraré las reflexiones en la educación artística, por ser esta mi área de conocimiento y desarrollo.

Ahora bien, les he presentado tres intereses que configuran la necesidad de este escrito:

-educación artística y reconfiguración social.

-educación artística independiente como herramienta para instituciones formales.

-educación artística y performance. Pedagogía de performance.

Se preguntarán qué es y cómo es que podemos utilizar la pedagogía de performance en la educación artística.

Vamos a hacer un paréntesis importante, ya que para entender este proceso es necesario poner de manifiesto algunas cuestiones que de manera paralela deconstruyen constantemente el marco en el que se inscriben los aprendizajes artísticos. Por marco entiendo todo ese contexto en el cual se inscribe una práctica, el cual no es de interés menor porque nos invita a ubicar un estudio algo más teórico a situaciones más palpables, que tienen que ver con procesos históricos, sociales, económicos, políticos y de territorio.

Voy a intentar dividir este asunto en 3 etapas para una mejor comprensión:

- a. *Tiempo/ contemporaneidad/ contexto*
- b. *Cuerpxs y construcción de subjetividad*
- c. *Aprendizajes/ procesos educativos*

a. *Tiempo/ contemporaneidad/ contexto*

Desde la modernidad líquida de Zygmunt Bauman hasta esta contemporaneidad que devino en un apocalipsis sustentable¹¹ la idea de tiempo y de existencia ha ido cambiando en todos nosotros, así como las estrategias de marketing que genera el mercado sobre nuestras vidas y su capacidad de captación para que seamos sostenibles económicamente. Esta concepción del tiempo/espacio ha ido acompañando los modos de entender la educación y los aprendizajes. Por ende, no es un dato menor, y resulta que hablar de educación sin construir una percepción consciente de los contextos puede generar graves malentendidos y equivocaciones.

11 Hago referencia al concepto utilizado en el film portugués *A fábrica de nada* de Pedro Romo.



Hace algún tiempo estamos inmersos en una aceleración constante, tenemos (nos crean) la necesidad de generar ganancias y el tiempo pareciera que se nos resbala entre las manos. Sobre estas percepciones Berman escribe:

Ser modernos es encontrarnos en un entorno que nos promete aventuras, poder alegría, crecimiento, transformación de nosotros y del mundo y que, al mismo tiempo, amenaza con destruir todo lo que tenemos, todo lo que sabemos, todo lo que somos. Los entornos y las experiencias modernos atraviesan todas las fronteras de la geografía y la etnia, de la clase y de la nacionalidad, de la religión y la ideología: se puede decir que en este sentido la modernidad une a toda la humanidad. Pero es una unidad paradójica, la unidad de la desunión: nos arroja a todos en una vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia. (Berman, 1988, p. 1)

La modernidad entonces con su nuevo sistema económico, cambió las configuraciones sociales, los vínculos, las maneras de relacionarnos. Podemos decir que estas características, que incidieron en las subjetividades, trajeron consigo la ambigüedad y contradicción drásticas como una forma de ser. No estoy diciendo que la contradicción nace con la modernidad, sino que al presentar este momento histórico una marcación mucho más fuerte de las diferencias y posibles contradicciones, vino a transformar esta ambigüedad en un paradigma de vida que tiende más a desestabilizar que a constituir. Contradicción que se reafirma (y construye) con la dualidad cuerpo/ mente postulada por Descartes.

La felicidad se convierte así en un ejercicio infinito de trabajar para subsistir, de estar agotados por el tiempo que utilizamos en ganar dinero y después malhumorarnos por lo mucho o poco que podemos comprar con ello. Más adelante la aparición de la crisis como un estado de estrés máximo, como un corte y la demarcación de un límite. En relación a estas ideas en los 2000, el Comité Invisible exclama: “Este mundo no iría tan deprisa si no estuviese constantemente perseguido por la proximidad de su desmoronamiento” (2007, p. 39). Y hoy, once de mayo de dos mil veinte, estas palabras no pueden resonarnos más, porque la experiencia de la vida nos fue abruptamente interrumpida como la conocíamos por un virus que nos obliga a aislarnos, a pensar en nuestros derrumbes, en el derrumbe económico y social. Pero entonces, quizás lo interesante de este derrumbe es que por una vez algo nos ha detenido del tiempo inhumano en el que estamos viviendo y eso nos obliga a sentir.

Vivimos la imposibilidad de construir un lenguaje para la experiencia común, porque las disgregaciones nos aíslan a la par que nos venden una felicidad ficticia. Un tiempo que se transformó desde el disciplinamiento exterior hasta el disciplinamiento interno como modalidad de auto-producirnos, y de manera invisible auto-explotarnos.



Ahora uno se explota a sí mismo figurándose que se está realizando; es la pérdida lógica del neoliberalismo que culmina en el síndrome del trabajador quemado”. Y la consecuencia, peor: “Ya no hay contra quien dirigir la revolución, no hay otros de donde provenga la represión. (Byung-Chul, 2019)

Esta manera de entender la vida y el tiempo-espacio se ve enfatizada gracias a las redes, la internet, los avances y pareciera que nunca termina, pero contrariamente se corta abrupta y abismalmente dependiendo donde estemos. No solo cambia el tiempo, sino que este percibe diferentes mutaciones de acuerdo al nivel social, el territorio donde se vive, los accesos y demás. La capacidad de mutación hoy es una habilidad en la mayoría de los empleos y justamente se precisa una adaptación que soporte esta crisis eterna en la cual estamos sumergidos como sociedad mundial. Una crisis que transitamos la mayoría de los habitantes y de la cual se apoya un porcentaje minúsculo para vivir en estado de paraíso constante. Todo un mundo de maravillas y guerras invisibles¹² en una convivencia eterna, pero cada vez más drástica y compleja. Ese mundo de “dueñidad” del cual habla Rita Segato (2016, p. 98), donde ya no hay meramente desigualdades sino personas dueñas de la vida y muerte de otros.¹³

b. Cuerpxs y construcción de subjetividad

En estos contextos cambiantes conviven una gran cantidad de cuerpxs que son educados para responder con docilidad, una docilidad que ya no implica aceptar todo de manera calma. Estoy hablando de una docilidad integral que deviene de la educación para el atontamiento, educación que no construye conciencia de nuestras posibilidades y fortalezas, que no nos hace conscientes de que nuestra actitud puede contagiar. Se nos enseña a ser como otros piensan que es mejor ser, se nos enseñan modos que les sirvieron a otros, pero pocas veces se nos invita a experimentar quiénes quisiéramos ser y cómo quisiéramos vivir, vincularnos, pensar, movernos, etc. Aprendimos normas en las cuales creemos

¹² Hago referencia a las guerras de los mercados, las telecomunicaciones, la tergiversación/ manipulación de la información en los medios de comunicación masiva, el atontamiento progresivo por medio de los aparatos tecnológicos, el acortamiento de posibilidades corpóreas en pro de posibilidades robóticas o virtuales. Si bien existen guerras reales, es mucha más grande la disputa que tiende a presentársenos con otros aspectos y resulta invisibilizada.

¹³ Rita Segato habla de la pedagogía de la crueldad y de un nuevo mundo de señores dueños de la vida y la muerte. Hace referencia a las personas con más concentración de capital en el planeta y a las capacidades de superar hasta los códigos de los estados/ naciones porque su poder no concibe un límite y todo puede ser comprado.

que somos libres, pero no son más que modos que contribuyen económicamente y políticamente a poderes específicos. Sentarnos con las piernas en posición de indio en una clase formal o estirar el cuerpo puede ser visto como una falta de respeto, y de hecho he recibido sermones en la mayoría de mis transcurso educativos por no comprender estas normas.

¿Pero a quién benefician estas normas? O mejor dicho ¿a quién inutilizan?

Hace algún tiempo existen estudios que plantean la importancia del movimiento en el aprendizaje, se habla de descanso rítmico en las aulas¹⁴, de gimnasia para el cerebro¹⁵, de personas con más dominancia del hemisferio gestáltico que del hemisferio lógico, de que atender a otras cosas mientras alguien explica no significa no poner en disposición la atención para ese aprendizaje, y de muchas cosas más que vienen a poner en jaque cuerpos que fueron organizados para ser eficaces a un funcionamiento social que jamás precisó de su aporte para pensar cómo debería ser este.

Cuando un aprendizaje pone el foco en quien está realizando esa experiencia lo involucra en su modo de hacer, y le posibilita formular modos de hacer, de sentarse, de hablar, de escribir, de pensar, de vincularse y, por ende contribuye a que la persona pueda inventar modos de vivir que sean subjetivantes, que significan para sí.

c. *Aprendizajes/ procesos educativos*

¿De qué aprendizajes vamos a hablar en este escrito? Observo que aprendizaje es cualquier situación en la que se reformula una estructura que existía para crearse (transformarse en) otra. Estructuras son modos de hacer, de percibir, mecanismos, circuitos, organizaciones que vinculan toda nuestra corporalidad. Justamente la transformación es la puesta en práctica de este modo de concebirnos corporalidad y no una mera escisión de cuerpo/mente. Allí es donde nos exceden las situaciones como acompañantes de aprendizajes, allí se encuentran estos espacios que nos exigen reflexionar sobre nuestros modos

14 El descanso rítmico propone que los estudiantes participen de una actividad con movimiento cada 30 o 60 minutos, para mantener el cerebro despierto. Algunos docentes de utilizan esta técnica cuando sus alumnos no están poniendo atención, entonces se señala a un alumno, este se pone de pie y palmea o golpea algo rítmicamente y todos los demás deben intentar seguir o añadir más movimientos durante dos minutos. Luego cuando se vuelven a sentar el cerebro se encuentra más oxigenado y atento. Para más información sobre estos movimientos léase el libro *S`cool Moves for Learning*.

15 Gimnasia para el cerebro es un programa del doctor Paul Dennison. Algunos denominan a estos movimientos microintervenciones que aportan y mejoran el proceso de aprendizaje. Este programa es de gran uso en infancias con diversas capacidades de aprendizaje y corporalidades expuestas a los diferentes modos de estrés que afectan al proceso cognitivo. Son movimientos lentos y simples que ayudan a conectar ambos hemisferios del cerebro, trabajar las relaciones de coordinación, ritmo y las diferentes relaciones entre movimiento y desarrollo cerebral.

educativos, y es en esos vericuetos donde está sucediendo algo más significativo que la tarea en la que ponemos énfasis o pensábamos que íbamos a enseñar.

Nuestros modos de entender la educación y los aprendizajes presentan una ausencia sobre la comprensión de esas corporalidades con las que trabajamos, las restricciones que genera el sistema en el cuerpo dejan huellas y traumas. Y puede que muchas veces esto se resume en aprender a autoconocernos luego de pasadas la mayoría de los procesos educativos obligatorios, aprender a percibirnos. Por eso es importante recuperar y felicitar a los proyectos artísticos que piensan al cuerpo como elemento esencial para proponer un proceso de aprendizaje. Precisamente porque la educación artística en vinculación con la performance puede contribuir a un autoconocimiento, percepción y transformación de los cuerpos.

Diría que es casi obligatorio que estemos reflexionando sobre un área que puede vincular cualquier tipo de enseñanza, un área que le agrega aventura al aprendizaje y nuevos modos de plantear las educaciones. Sensación de aventura es hacer consciente la percepción corporal y volver a sentirnos exploradores, empezar a movernos interna y externamente para reconstruir la realidad, esa reconstrucción no es más ni menos que el conocimiento. Hoy los cuerpos piden contacto y movimiento. Sienten el movimiento, e inmediatamente es cancelado por superiores que responden a otros superiores. Estamos repletos de normas sociales que encasillan el movimiento como un estado de caos e irregularidad. Y nosotros, los animales y el mundo entero nos movemos para vivir, para subsistir, para crecer, para crear.

Llámesese arte, cultura, creatividad o cómo más les apetezca nombrarlo. Para que el ejercicio de libertad se produzca y reproduzca en una escuela, en un barrio, en una sociedad y en el tiempo es preciso poner de manifiesto el valor simbólico que constituye el accionar de las prácticas artísticas en la emancipación de los procesos de aprendizaje.

3. Pedagogías

3.1. ¿Dónde están los cuerpxs en la pedagogía tradicional?

La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello puede resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. (Foucault, 1989)

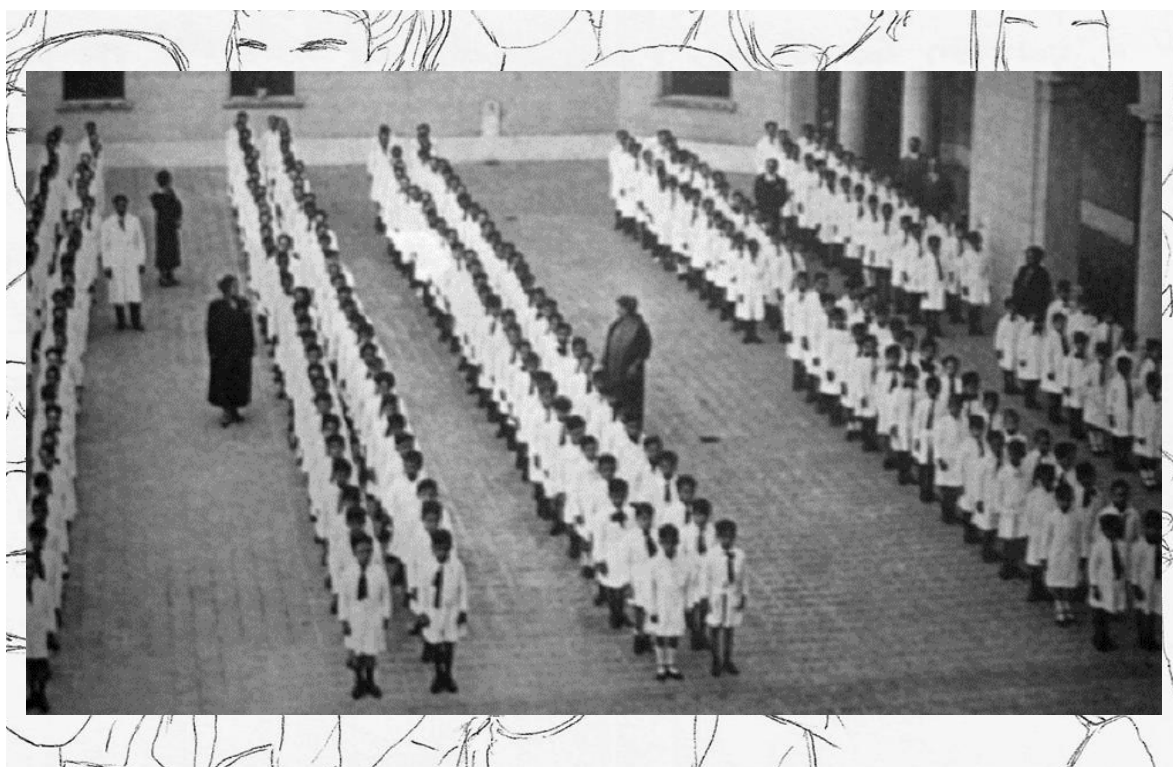


Figura 1. La organización de los cuerpxs en la Escuela tradicional.

Nos preguntamos por el discurso pedagógico tradicional y cómo (o por qué) este desarrolló los aprendizajes escindidos del cuerpx. Hacer foco en el trabajo mental no implicó, necesariamente, pensar a la educación como una constructora de cerebros, más bien presentó un adoctrinamiento del cuerpx en función a las estrategias del sistema que brindaba la educación. Como hemos sido formados, a través de los preceptos que conforman nuestra sociedad occidental, los cuerpxs constituyen el objeto de perdición y pecado de nuestro espíritu limpio y sano. Comenzando con las enseñanzas eclesiásticas, ligadas a los jesuitas de ideas cristianas, pero en un segundo momento, y junto a algunas pedagogías modernas comienza a aparecer el discurso médico irrumpiendo en el discurso

escolar, más bien configurando al discurso escolar, asimilándolos esta dupla en un discurso unificador.

La filosofía griega primero, la religión cristiana luego, y finalmente la moderna y cartesiana escisión entre res cogitans y res extensa, no han hecho más que hacer perdurable en nuestro imaginario la necesidad de una estructural enemistad entre la materialidad de nuestro cuerpo y la espiritualidad de nuestro pensar, enemistad manifiesta que al mismo tiempo no ha cesado de trazar una jerarquía esencial: las ideas, eternas, libres y soberanas, son la verdadera fuente de poder y dominio, y los cuerpos, corruptibles y perecederos, la carne suplicante, pasional y rebeldes que ha de ser dominada y sojuzgada. (Scharagrodsky, 2012)

¿Cómo se construyó este discurso médico?

A través de Vesalio¹⁶ y Descartes se asienta la concepción del dualismo entre cuerpo/mente. David Le Breton escribe en su *Antropología del cuerpo y la modernidad*: “Tanto en uno como en otro se manifiesta una preocupación por el cuerpo descentrado del sujeto al que le presta su consistencia y su rostro” (Le Bretón, 1990, p. 69). El cuerpo pasa a ser, entonces, un accesorio de la persona, se posee un cuerpo y se rompe la unidad de la persona, y este quiebre hace aparecer al cuerpo como indigno del pensamiento. Siguiendo la idea de cuerpo-máquina que presenta Vesalio las personas, dice Le Breton, se convierten en collages donde poner o sacar para funcionar mejor, pero pocas veces pensando de modo íntegro.

El paso del paradigma del cuerpo pecaminoso al cuerpo médico se internaliza mediante las instituciones de formación del estado laico. Este tuvo la necesidad de crear criterios comunes para una unidad ciudadana que luego daría una nación unida y una población con espíritu nacionalista. Estos criterios proponían la limpieza de la peste y los “males” que traían los inmigrantes o que portaban los nativos; estos males fueron entendidos como falta de higiene, creencias religiosas, la tan llamada promiscuidad de las personas (marcado con más énfasis en las mujeres) que no era más que la decisión política de vivir una vida sexual, la orientación sexual, la afectuosidad, la debilidad corporal, los diferentes tiempos de aprendizajes, las costumbres de cada cultura que entorpecían la memorización del “credo nacionalista”¹⁷, etc.

16 Andrés Vesalio: anatomista flamenco del S XVI, médico investigador y profesor de ciencias.

17 Me refiero a una serie de aprendizajes inculcados en las Escuelas para afianzar el sentimiento de amor a la patria. Entre ellos el aprendizaje del himno nacional y diferentes cantos, la jura de la bandera y el izado todos los días, la escarapela, los días patrios, etc.



¿Cómo atravesó este discurso médico la conformación de las pedagogías utilizadas en Argentina? Insertándose por medio de las ideas positivistas, las cuales conformaron las estructuras de las Escuelas Normales y los Colegios Nacionales. La traducción de estas ideas al aula se simplifica al entender a la educación como un proceso para llegar a un fin, el proceso positivista no está librado al azar, sino que implica un método, y una cantidad de actividades a seguir, una regulación del tiempo y del espacio (aulas, patio, recreo, hora de clase, intervalos de descanso). Comenio, Rousseau, Durkheim, Sarmiento nos dieron formas para acercarnos a una reproducción de saberes más que a lo que claramente implica un proceso de aprendizaje. Lectores de Locke y estudiosos de las ideas del ser humano como una tabla rasa, vacío de todo, el aprendizaje se configuró como el espacio para llenar de material teórico a un niño y oprimir al cuerpo, coartando su búsqueda de percepciones, porque estas eran pecaminosas y sucias.

¿Y qué sucedió cuando los cuerpos de los educandos buscaban percepciones?

Reaparece Foucault y la construcción de los cuerpos dóciles para llevar a cabo una educación que hace oídos sordos a las necesidades íntegras del ser. Se construye así el poder del docente, quien reencarna la idea de Sacerdote. Hablamos de la docente con el saber supremo, quien es buena en algunos momentos pero a la hora de la infracción o el error se erige tan dura como un mástil adelante del niño, usurpando el derecho al cuerpo del mismo, zamarreándolo y atormentándolo a gritos. ¿No les parece contradictorio que los mismos espacios de percepción que nos han sido anulados aparezcan engrandecidos en las figuras de poder?

Es importante remarcar que si bien nuestras estructuras educativas guardan grandes resabios y formas de este modelo tradicional no significa que hoy día la situación sea la misma. Existen grandes crecimientos en el área, pero las complejidades en el terreno educativo siguen siendo muchas, y algunas veces inabarcables.

3.2. Pedagogías críticas

El flujo de lo cotidiano, con sus costumbres escondidas, tiende a ocultar el juego del cuerpo en la aprehensión sensorial del mundo que lo rodea o en las acciones que el sujeto realiza. Situar el cuerpo a través de las pulsaciones de la vida cotidiana es insistir en la permanencia vital de las modalidades propias, en el carácter mediador entre el mundo exterior y el sujeto. La experiencia humana, más allá del rostro insólito que adopte, está basada, por completo, en lo que el cuerpo realiza. El hombre habita corporalmente el espacio y el tiempo de la vida. (Le Bretón, 1990)



Figura 2. Corporalidad expandida en la Escuela Cosettini.

Sentir como parte innegable de la existencia humana nos posibilita la curiosidad, el interés y el intentar, ya que es por medio de los sentidos que aprehendemos el mundo de una manera crítica. Tener poder en uno, o entender el poder como esa capacidad de acción innata de todos, es lo que Nietzsche llamó voluntad de poder, el principal motor de toda persona y la fuerza interna de la naturaleza. Ocurre que este poder- voluntad resulta no beneficioso a ciertos grupos sociales que buscan configurar a otros cuerpos como objetos para la reproducción y acrecentamiento de sus riquezas. Ser objeto no es ser sujeto de uno, el cuerpo- objeto es el mero recipiente en el que vivo, y allí, reflexiona Le Bretón, la mente se convierte en lo máspreciado de toda la humanidad, porque solo prevalecerán las ideas.

Ya en algunas propuestas de la Escuela Nueva, las escuelas anarquistas y demás comienzan a aparecer la ruptura de este método escolar tan rígido del que veníamos hablando, y se empieza a proponer un enfoque centrado en el educando, que sea más perceptivo y se vincule con su realidad. En Rosario las hermanas Cosettini ponían el cuerpo en juego a través de propuestas como el coro de pájaros, la jardinería, recorrer el barrio, etc.

Los cuerpos aparecen en estas experiencias revalorizados, casi reivindicando el hacer y las percepciones corpóreas. Reaparece el tocar, el oler, un cuerpo en movimiento más libre y la vinculación con la naturaleza como motivadora de este ser humano perceptivo. Toda esta rama de la Escuela Nueva también es conocida como Pedagogía de la Acción o Pedagogía activa, por considerar el hecho educativo como una acción o actividad. Sus principales representantes fueron John Dewey, Ovidio Decroly, María Montessori, Celestin Freinet; y es esta la pedagogía que nutrió a las hermanas Cosettini, la cual estaba centrada en el desarrollo singular y en vínculo con los intereses de los mismos niños.



Figuras 3. Escuela Cosettini.

Más adelante Paulo Freire va a configurar una serie de manifiestos donde opone a la persona objeto con la persona sujeto de su propia educación. El primero es quien transcribe la búsqueda personal de su docente y el segundo es quien es educado para

realizar su propia búsqueda. En vinculo a estas ideas, con algunas perspectivas diferentes y más cercano a nuestra contemporaneidad, Jacques Rancière describe el por qué el maestro explicador atonta. Reproducir en otra persona una metodología para comprender y aprehender el mundo que a mí me sirve no es más que pasar un molde, la emancipación del otro implica el uso de sus capacidades y la inteligencia. Entonces, escribe, “existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia” (2003: 22)

Bajo esta percepción, un maestro más bien debería ser quien presenta herramientas para que cada cual pueda resolver de modos diferentes, porque de esa forma se enseña a construir un modo de aprehender el mundo que es particular, singular y acrecienta la potencia de esa persona por construir ese proceso subjetivante y valorizante para sí mismo.

En nuestras sociedades latinoamericanas, signadas durante años por el paradigma de la colonización y con una memoria muscular investida de inferioridad por sobre los procesos europeos, es preciso educar para una conciencia, para una valoración del propio territorio y por ende para un cambio social. Paulo Freire tuvo muy presente las diferencias y errores que implicaba trasladar modelos educativos de otras partes del mundo en estos contextos, y más precisamente en Brasil. Allí era necesaria una educación para el cambio social y una pedagogía de la comunicación, ya que la educación anti-diálogo (trasladada de experiencias de territorios europeos y norteamericanos) que comúnmente se da en Latinoamérica es:

Educación que mata el poder creador no solo del educando, sino también del educador, en la medida en que este se transforma en alguien que impone, o en la mejor de las hipótesis en un dador de fórmulas y de comunicados pasivamente recogidos por sus alumnos.

No crea el que impone, ni los que reciben; ambos se atrofian y la educación ya no es educación. (Freire, 1981, p. 311)

Hablamos de imposición y reproducción, pero también hablamos de emancipación y de cambio. Ambos autores se acercan en la idea de que una toma de conciencia sobre la capacidad creativa de toda persona da a la misma la posibilidad de aprehender el mundo y cambiarlo. ¿Pero por qué es que estas pedagogías comenzaron a involucrar el cuerpo en los aprendizajes? Precisamente porque este es parte de aprehensión por medio de los sentidos, los cuales son cinco y no solo dos, o uno.¹⁸

¹⁸ Me refiero a la vista y el oído. Con preponderancia de la visión como sentido de mayor importancia en el mundo occidental.





Figura 4. Paulo Freire trabajando en alfabetización con adultos.

Entonces, en un primer momento, el imponer un conocimiento sobre una cabeza vacía donde se coartan las percepciones corporales, eso que Freire llamaría la educación bancaria. Luego una transición de este volver al cuerpo y al ser humano, rescatar las sensibilidades, educar personas y no soldados. La Escuela Nueva, inicialmente, con la propuesta de activar la corporalidad, luego Freire con una fuerte crítica política ligada a la reproducción social y más adelante Rancière dan cuenta de cuán preciso es despertar a las personas para emanciparse. Hablamos así, de distintos paradigmas potenciadores para transformar la situación del “oprimido” y construir una vida en base a estructuras y valores propios, locales, que construyan poder en uno.

3.3. Corporalidad y aprendizaje

Algunos las han denominado pedagogías corporales, aunque no es una categoría unívoca. Merlau Ponty ya hablaba de que toda conciencia es conciencia perceptiva, donde el cuerpo aparece como espacio necesario para la condición permanente de la experiencia, que es en sí la que construye el aprendizaje a través de la impresión primaria de los sentidos. La percepción deviene en experiencia, y la experiencia es constitutiva del ser. Hanna Hannaford hace énfasis en la necesidad del movimiento en el aprendizaje, y la capacidad de afianzar contenido teórico a través de la construcción de una forma para ese contenido. La forma para ese contenido es el cuerpo, y, efectivamente, sí creamos formas todo el tiempo para asentar e internalizar contenidos. No hablo de formas extraordinarias, sino de movimientos inherentes a cualquier situación mínima de aprendizaje, ya que cuando leemos movemos los ojos, cuando escuchamos a alguien también, muchas veces tomamos notas o hacemos garabatos en esa hoja. Esos son estímulos mínimos del cuerpo para internalizar el conocimiento. De hecho uno de los primeros modos de aprehender de niños es intentar ubicar el cuerpo en la forma de ese objeto/ naturaleza que buscamos internalizar.



Figuras 5, 6 y 7.

Ejercicios de escucha activa a cargo de Virginia Sotti en la Residencia Thigra.

El pensamiento y el aprendizaje no sólo dependen de la cabeza. El cuerpo desempeña una parte integral en todos los procesos intelectuales, desde que estamos en el útero hasta que llegamos a la vejez. Los sentidos corporales proporcionan al cerebro la información ambiental con la que este se forma una comprensión del mundo y de la cual obtiene el material para crear nuevas posibilidades, y nuestros movimientos no solo expresan el conocimiento y permiten una mayor función cognitiva sino que, de hecho, cultivan al cerebro conforme va aumentando su complejidad. Toda la estructura del cerebro está íntimamente conectada a los mecanismos de movimiento internos del cuerpo y son estos los que lo hacen madurar. (Hannanford, 2008, p. 2)

Es conveniente utilizar una parte de esta investigación a la explicación exhaustiva de lo imprescindible que resultan los vínculos entre cuerpo y aprendizaje. Ya que nuestra equívoca concepción cultural sobre cómo es que aprendemos se centró durante años en la desarticulación y fragmentación de los cuerpos, fragmentación que por cierto en gran parte ni siquiera podemos hacer consciente.

Durante años y siglos venimos repitiendo y enalteciendo la preponderancia de los desarrollos teóricos por sobre los desarrollos corpóreos. Y no hablo necesariamente de la educación escolar como venía diciendo, sino de los aprendizajes y estándares de nuestras sociedades contemporáneas. Hemos dividido de tal forma el cerebro del cuerpo que pareciera que este no se encontrara dentro del mismo y no precisara del desarrollo muscular, nervioso y emocional para construirse. Podría decir que este tema es un tópico en el que realmente hago un foco importante porque precisamos arrojar más luz sobre los mitos y aprendizajes superfluos que nos condujeron a la fragmentación.

Primero contarles que el campo de la neurociencia en los últimos años ha generado avances muy esclarecedores en torno a estas vinculaciones que nos incumben y que dichas investigaciones son realmente fáciles de conseguir e interpretar, más allá que no tengamos un estudio y nunca hayamos tenido facilidad para la biología. En mi caso los últimos años me tienen volviendo a varias investigaciones donde aparecen nombres como dendritas, neocortex, sistema límbico, neuronas y demás especificidades a las cuales jamás soñé acercarme pero considero primordial para tener una comprensión más amplia sobre lo que reflexiono.

Es clave remarcar que el desarrollo de estos estudios en Argentina, como aclara María Silvia Serra, Docente titular de la Cátedra de Pedagogía de la UNR, *estuvo aso-*

ciado a las políticas neoliberales, donde se asientan las bases de la educación en supuestos biologicistas que desconocen de condicionamientos sociales y culturales (Comunicación personal, 2020). Precisamente mi intención es poder usar estos saberes con otros fines, sin dejar de lado las problematizaciones que no se llevan a cabo en las supuestas soluciones educativas que plantean las neurociencias. Volveré sobre esta apreciación con una nota al pie al iniciar el capítulo **Pedagogía de performance**.

Quisiera aclarar dos conceptos que muchas veces llevamos de la mano y no necesariamente debería ser así, ellos son la mente y el cerebro¹⁹. La mente es un conjunto de facultades intelectuales y funciones psíquicas de las personas que surgen del funcionamiento del cerebro. El cerebro es un órgano biológico y el soporte de la mente, y también es un órgano que no deja de cambiar en toda nuestra vida, lo que implica que el soporte de nuestra mente va variando con el tiempo y claramente nuestras facultades intelectuales y funciones psíquicas se transforman con él. Resulta que un punto muy importante es que estas facultades y funciones que conforman la mente surgen, vaya sorpresa, a través de la interacción entre el cerebro y el cuerpo (este cuerpo que designamos en separación para lograr comprender lo que intento postular). ¿Y cómo es que se dan esas interacciones entre cerebro y cuerpo se preguntarán ustedes? Justamente a través de nuestros cinco sentidos y la muy olvidada propiocepción, la cual informa cada posición de nuestros músculos y el estado de nuestro cuerpo. Hay investigaciones que ya hablan de hasta dieciséis sentidos, pero no voy a profundizar en eso ya que nos detendría mucho tiempo. Me interesa poner de manifiesto algunas informaciones erróneas que transportamos durante toda nuestra vida y que seguimos utilizando para acompañar procesos de aprendizajes de otros, creyendo que lo que hacemos incrementa sus capacidades mentales cuando no es así. El cerebro precisa estímulos para crecer y para su propio funcionamiento, los estímulos de los que hablo provienen de la relación con el entorno, con el propio cuerpo, el acercamiento a un otro, la generación de emociones diversas que sostengan y motiven ese proceso, el afecto, el tacto, los registros auditivos, el ejercicio de la visión tridimensional así como la focal, los procesos gustativos, etc.

En este sentido:

El aprendizaje entra primero por lo sentidos. Conforme exploramos y experimentamos en nuestro mundo material, establecemos patrones sensoriales sobre redes nerviosas elaboradas. Estas estructuras sensitivas de inicio se con-

19 Me refiero a las distinciones entre ambos conceptos que realiza el Doctor en Biología David Bueno.

vierten en el eje de nuestro sistema de información libre de forma, que se actualiza y se refina con cada nueva experiencia. Estos patrones sensoriales iniciales se vuelven nuestros puntos de referencia y nos aportan el contexto para cualquier aprendizaje o pensamiento y para la creatividad. Luego, a esta base sensorial le podemos añadir emociones y movimiento durante toda la coreografía del aprendizaje de nuestra vida. (Hannanford, 2008, p. 49)

Entonces, liberando estos viejos mitos reconocemos que en realidad la educación de cuerpos quietos tampoco ayudaba al desarrollo de la mente, cuando se suponía que esa era la razón, y claro todos precisamos de las facultades de la mente para pensarnos y generar experiencias críticas. Simplemente el ejercicio de la corporalidad tenía un gran aporte en el desarrollo de ella y estábamos, como diría Rancière o también Freire, generando experiencias que no emancipaban y menos aún fomentaban la inteligencia, por el contrario atontamiento y dependencia son las fórmulas de educación que en gran parte de nuestros sistemas educativos siguen prevaleciendo.

Es importante remarcar que muchas de estas vinculaciones entre movimiento y aprendizaje venían siendo planteadas hace tiempo por Howard Gardner, Rudolf Stein, Maria Montessori, Moshe Feldenkreis, Françoise Mézières, Therese Bertherat, Frederik Alexander, Patricia Stokoe y muchísimos más. Cuando me refiero a aprendizaje, como ya lo he remarcado en la introducción, hablo sobre procesos bastante amplios y por eso recopiló en este listado muchos de quienes se vincularon al trabajo somático y la danza, ya que sus avances, en muchos casos se veían en los desarrollos motores en conjugación con el desarrollo mental. Esto mismo ponía de manifiesto su conciencia y sus capacidades para tramitar desde el cuerpo problemáticas emocionales, de aprendizaje, etc.



Figura 8. Investigamos cómo se impregna nuestra historia en nuestros mapas corporales para la performance Remix 13.03.

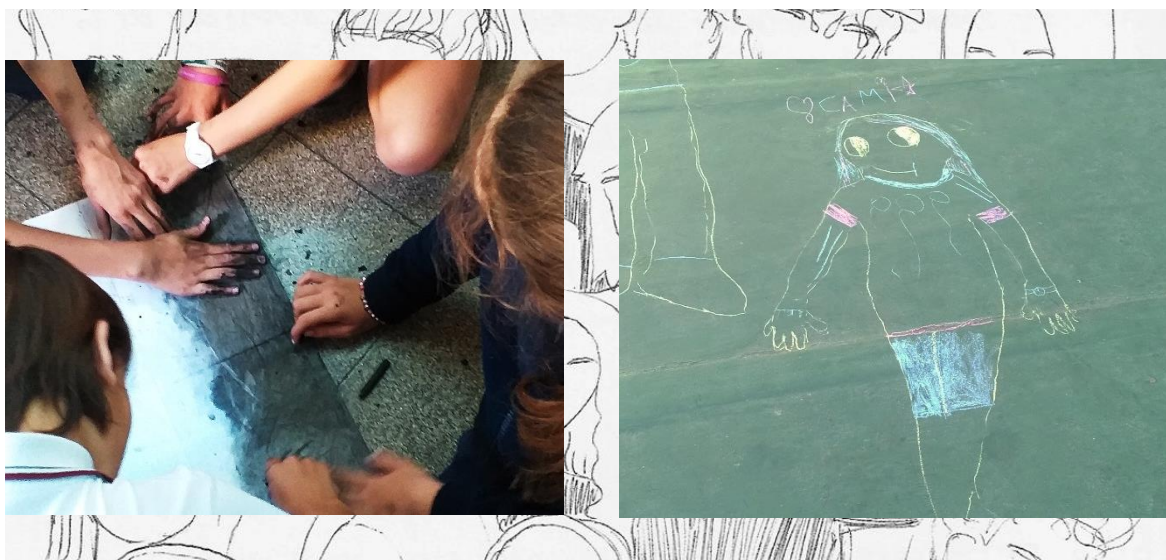
En este mismo apartado, y sin extenderme demasiado, quisiera hacer hincapié en la importancia de la Educación Popular como estructura fundamental del paradigma educativo latinoamericano, que en muchos casos registra a Freire como su fundador pero anterior a él las ideas de Simón Rodríguez y José Martí vienen a iniciar este camino. La Educación Popular es para todos los latinoamericanos, para sociedades que buscan emanciparse de las dominaciones pedagógicas, intelectuales y los traslados de paradigmas externos a nuestros paisajes. Pensar lo propio, el territorio, la corporalidad, las necesidades e identificar las opresiones es el primer paso para una pedagogía corporal. Ya que la primera opresión, sea invisible o no, se impregna en nuestros modos de ser, de hacer, de movernos, de vivir, de consumir, de comprender la naturaleza, de pedir permiso para cualquier acción que no está vista como acorde a un sistema educativo.

Hace mucho nos preguntamos:

¿Quiénes instauran los modos de nuestros sistemas educativos?

¿A qué intereses corresponden?

Y sí, los respondimos en teorías y en emancipación intelectual, en la liberación de las ideas, pero gran parte de nuestras opresiones siguen estando en las corporalidades sistematizadas, esquematizadas, guionadas.



Figuras 9 y 10.

Ejemplos de propuestas de educación artística desde el cuerpo en la educación primaria.

Dibujo activo grupal y ejercicio de mapa corporal.

Buscamos parecemos al artista de turno, a las estrategias de visibilidad de las metrópolis o al instagramer que te dice que de tal forma te ves mejor, o que con tal filtro encontrarás un rato de felicidad; una felicidad vacía de sentidos donde trasladamos las formas de ser del mundo central como si viviéramos en los mismos territorios. Y cuando hablo de traslado podríamos hacer el ejercicio de pensar que también la metrópoli primordial de cada país ejerce la misma opresión que este mundo central del que hablamos. Tener que pintar como si vivieras en Buenos Aires, tener que vivir allí para ir al programa de turno, tener que codearte con personas que no te interesan como se vinculan y trabajan con otros pero son las que hay que ver. *Tener que.*

Siento que el traslado del *cómo ser* se convierte en una pantalla iluminada que nos ahorra el proceso de sanar nuestras propias heridas de inferioridad o ese sentimiento generalizado del latinoamericano que *para ser tiene que* pedir permiso, tiene que hablar inglés, y para hablar tiene que nombrar a todos los teóricos de turno del mundo central. Ese ser latinoamericano que para defender sus territorios naturales tiene que explicarles a los habitantes sesgados de su propia ciudad que los Humedales no se quemaron porque dos personas van a tomar mates a la isla y se olvidan el fuego prendido. Los desastres ambientales, sociales y culturales son los mismos (y hasta peores) que hace siglos pero con otras estructuras. La dominación ahora es dejarte en tu casa, entretenerte con las redes, ocuparte con el ejercicio de una pandemia que mata a las poblaciones que ya no sirven y para cuando te des cuenta ya no habrá lugar que puedas habitar sanamente. Latinoamérica sigue siendo el territorio del extractivismo, el cuerpo devastado para que otras poblaciones vivan en condiciones que no se sostienen si se realizan en sus mismas tierras.

Esta es la corporalidad que somos, un cuerpo herido que aprende a sanarse con sus propios yuyos, un cuerpo que prefiere la vida antes que el progreso capitalista, un cuerpo tierra que se funde con la energía de lo que vibra, un cuerpo río, un cuerpo humedal cambiante, transformador y potente.



Figura 11. Ejercicios de equilibrio y percepción corporal en duplas.
El sostén siempre somos los dos.

En esa línea es que volvemos a estar como eje primordial de nuestra existencia amorosa, atenta y enlazada con la vida y el territorio. En palabras de José Martí:

Cada pueblo se cura conforme a su naturaleza, que pide diversos grados de la medicina, según falte este u otro factor en el mal, o medicina diferente. Ni Saint Simón, ni Karl Marx, ni Marlo, ni Bakunin. Las reformas que nos vengan del cuerpo. (1963, p. 378)

4. Pedagogía de performance

En primer lugar considero que hay algo de las dinámicas de estas no tan conocidas pedagogías corporales que no termina de cuadrar en el contexto educativo. Podríamos decir que también es un término relativamente nuevo, pero sus estudios tienen algunos años ya. Creo que si algo todavía no se entiende muy bien de estas pedagogías es su aplicación, y en ese caso sí que han estado vinculadas a creativos²⁰, pero quizás no tanto como para generar un esquema que comprenda al cuerpo como un cuerpo creativo.²¹ Un cuerpo creativo es un cuerpo que se construye a la par que se descubre, y en este sentido la pedagogía de performance trae herramientas que contribuyen a transformar dichas concepciones y a generar brotes donde la tierra parecía no tener la capacidad de germinarlos. Considero que esta pedagogía, así como su campo de estudio, puede englobar en su interior a las pedagogías corporales, las pedagogías críticas, las pedagogías feministas y las

20 En este caso por creativos denomino artistas o no artistas, personas que desde lo educativo trabajen con la capacidad de hacer de ese proceso un acto creativo. No es necesario ser artista ni estudiar arte para producir esas experiencias, tiene que ver más con la forma en que potenciamos y usamos los modos habituales para habilitar en otros posibilidades de crear y no coartar o imponer.

21 Me refiero, por ejemplo, al caso de Hannanford y su libro sobre pedagogías corporales (donde no específicamente dialoga sobre su aplicación) pero en los modos que utiliza para aplicarlo nombra ciertas cuestiones vinculadas al estrés, la alimentación, los videojuegos y los efectos de los tratamientos médicos en la mal llamada hiperactividad. En estos casos se refiere mucho a la denominada gimnasia para el cerebro, que son ciertos movimientos provenientes del yoga y taichí que producen situaciones químicas en el cerebro por trabajar tal o cual músculo y este asociarse a la gimnasia de cierta parte del cerebro. Estas posturas e informaciones para mí son imprescindibles porque reconozco cuestiones biológicas que de otro modo jamás me hubiera acercado, y lo creo necesario. Ahora entiendo que estas aplicaciones en parte siguen esquematizando el cuerpo del otro en cuestiones biológicas y emocionales podríamos decir estándar. La aplicación de la performance como pedagogía trae consigo un ejercicio increíble que es la posibilidad de estallar. En un mundo donde debemos estar calmos y controlados la pedagogía de la performance invita a autoexplorarse y estallar si es necesario. Estallar para reconocer que en la vulnerabilidad y el tránsito de transformación también cohabito yo y otro. Un educador bien podría guiarte hacia lugares así, para luego, acompañar en el procesamiento de eso que fue develado en la fragilidad e intentar convertirlo (con vos) en una manifestación de poder de uno. Ahí entonces uno puede como educador y como aprendiz reconocerse en esa naturaleza ínfima y comprender un poco más la raíz de nuestras propias limitaciones.

Pienso en mi último trabajo de performance y entonces me digo que fue en parte un ejercicio pedagógico performático. En *REMIX 13.03* invité a tres amigas y un amigo a trabajar, desde lo ritual, la muerte de sus padres y madres. Cuando comencé este trabajo propuse ciertos ejercicios desde los cuales yo transité la muerte de mi madre y trabajamos en ellos. Pero entonces sucedió algo que ni me había imaginado, esos ejercicios eran un poco fuertes e intransferibles para los otros performers, justamente porque trabajamos sobre la vida de cada uno y sobre experiencias que se habían corporeizado a través de una gran sensibilidad, y en muchos casos a través del trauma. Me di cuenta, y me hicieron dar cuenta, que debía de abrir mi modo de guiar o acompañar en este proceso. Hablo de acompañar porque cuando yo invito a trabajar sobre estos temas sé que esa persona va a volver a procesar conmigo y con el grupo situaciones complejas que implican soporte de otros, pero por más que yo los haya trabajado también tengo momentos en que preciso soltarme para sentir que otros me sostienen. Creo que los procesos educativos son algo de esa experiencia, yo asumo cierto acompañamiento pero comprendo mis límites y necesidad de aprender de otros, me habilito meramente como una activadora de procesos en los cuales he trabajado, tengo cierta experiencia y conocimiento para estar ahí con otro haciendo estallar cosas suyas, potenciándolas, preguntándoles y haciendo de esa vulnerabilidad un poder del cuerpo.



pedagogías de acción. E igualmente, como en el campo de la performance, puede hacer uso de todas las herramientas que cree válidas y a la vez generar una concepción abrazadora.

Para iniciar este capítulo me gustaría hacer una breve introducción a los dos textos que voy a tomar como puntapié, estos son los escritos generados por Adrián Gómez y Valentín Torrens. En el primer caso el performer, investigador y docente Adrián Gómez, reflexiona sobre su práctica docente en la Cátedra electiva Cuerpo brindada en la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia, y también se vale de sus múltiples investigaciones en el Grupo de Investigación Okan. Su trabajo tiene una perspectiva latinoamericana y concibe la performance emparentada con lo comunitario y lo ritual. Esta perspectiva es de mi interés por vincularse a una cosmovisión cercana a nuestro territorio y a nuestras prácticas ancestrales, así como a procesos que trabajo en mi obra. Por otro lado, utilizaré el libro de Valentín Torrens, el cual reúne prácticas y textos de docentes performers que enseñan esta disciplina. En este caso el interés está centrado en hacer un análisis y mostrar herramientas sobre cómo se enseña esta práctica en particular. En ese sentido me encuentro mucho más cercana al planteo de Gómez, que haciendo eco en la reflexión de su práctica concluye sobre la importancia y el aporte que podría tener la pedagogía de performance en todos los campos.

La pedagogía de performance constituye una estructura teórico-práctica para llevar a cabo procesos educativos desde los postulados/ nociones/ formas del campo de la performance. Esta pedagogía recurre, según Gómez, a pensar en la performance no como un producto u obra cerrada, sino como un proceso.

...sobre todo si no asumimos el Performance solo como producto, sino como proceso, modo de reconocimiento de la realidad. De modo que no necesariamente una pedagogía de la performance tiene que implicar la formación de artistas performers, sino que puede abrirse como sensibilización para fomentar modos de relación con la vida misma, sea que nos dediquemos a la producción de performance en tanto obra o no. Desde esta perspectiva el performance, como sensibilización y no como producto, se hace necesario en la formación académica contemporánea. (2017, p. 8)

Como ya hablamos anteriormente, según Schechner, el campo de la performance es ese lugar que dice tener un marco que no puede delimitarse en sí. Trabaja desde la antropología, desde el teatro, desde la música, desde las artes visuales, desde la sociología, el psicoanálisis, los estudios de género, etc. Es lo que se denominan los estudios inter

“- en el medio, intergenéricos, interdisciplinarios, interculturales- y por eso, inherentemente inestables, resistiendo y rechazando toda definición fija” (2000, p. 19). Entonces, **ese *inter* establece un diálogo de estrecha conexión con la concepción de lo procesual**, del proceso, ya que en sí no busca una delimitación, un final o cierre, sino más bien se nutre del espacio abierto, no reconoce lo fijo. Asimismo Taylor plantea la performance como una posdisciplina, lo cual contribuye a una cierta reinterpretación de lo *inter*. En ese caso entiendo ambas concepciones casi complementariamente: la disciplina en sí trasciende lo disciplinar, lo desarma y el campo en sí vuelve todo el tiempo a buscar un intermedio entre todo lo que utiliza para nutrirse sin encasillarse en un punto solo.

En cierto modo podríamos analizar la aparición de la performance como un redescubrir de la época, a la par que caen ciertas verdades totalizadoras cambian también los modos en que percibimos y accionamos el mundo. Al unísono muchas de las disciplinas del mundo se siguen manteniendo y hasta especificando a tal punto que se aíslan los modos de trabajo. Entonces eso que pasaba en la escuela también pasa en el mundo, la programación y fragmentación es cuerpo, tiempo, espacio, percepción, disciplinas, instituciones, clases sociales, y así infinitamente. En algún punto lo disruptivo de la pedagogía de performance viene a ser eso que sabemos sucede a nivel social pero parece casi imposible de tramitarse de un modo procesual. La pedagogía de performance es afirmar que no hay especificidad, que aceptamos todo lo que fluya con uno, y que justamente el todo y el uno están en conexión, que no puedo tener una experiencia de aprendizaje sin tramitar todas esas contradicciones desde el cuerpo y que justamente todas esas contradicciones son las que construyen mi modo de teorizar/ entender/ vivir/ aprender; que de ninguna manera podemos accionar ni posicionarnos desde otro territorio que no sea nuestra piel y nuestra sensibilidad, tanto singular como colectiva.

Creo que una de las superaciones que construye esta pedagogía para con las llamadas pedagogías corporales, es que más allá de los postulados científicos²² existe una construcción crítica y política mucho más profunda. En ese sentido si repienso en los trabajos de vinculación con las pedagogías corporales, con los acercamientos a las técnicas somáticas y muchas de las experiencias que enlazaron de una manera muy hermosa cuerpo y aprendizaje me quedo pensando en el carácter o la energía que manejaban. Principalmente, la aparición de la noción de pedagogías corporales se empieza a articular con

22 Parte de las pedagogías corporales se apoya en la validez de los estudios biológicos y de las neurociencias, lo cual también es importante aquí. Más considero que varias veces en esos planteos se recurre a la idea de método o forma de hacer como si hubiera un programa para liberar al cuerpo.



la necesidad urgente de volver a darle una vida íntegra a estos cuerpxs que, aún, aprenden y enseñan escindiendo la cabeza del resto del cuerp. Aquí claramente hay un ejercicio crítico de la reconstrucción de una verdad sesgada en relación a instituciones y actores sociales que han malformado la idea de nuestro aprendizaje, instituciones como la escuela, la medicina, los gobiernos, las fuerzas de seguridad, los mobiliarios, el diseño y hasta nuestros padres y madres.

La estructura del sistema educativo común se caracteriza por su aspecto coercitivo para conseguir la funcionalidad que genera la reproducción social. Puesto que la práctica performativa produce la desestabilización de los patrones de pensamiento, las tácticas que se desarrollan en un curso de performance son más bien las opuestas a la enseñanza convencional, y están muy próximas a la estructura del juego y sus características: libertad, placer y cambio. (Torrens, 2007, p. 45)

En las pedagogías corporales no percibo aún lo contestatario que postula el ejercicio del performer, crítica que se establece en el contacto con el otro y que es gracias a otro, así como también al ejercicio de introspección y autoconocimiento. Entiendo, entonces, que la pedagogía de performance no es específicamente la misma que las corporales, porque encuentro en la primera una reivindicación de lo comunitario, de la manada como traería Gómez en su trabajo, una manada que desarrolla una sensibilidad para reconstruir este **cuerp. enunciante que viene a pensar el aprendizaje como un ejercicio de reformulación de la realidad**, una realidad que es palpable y precisa de cuerp. despiertos que muevan mundos reales y no sólo teóricos o simbólicos.

Migración del cuerpo individual al colectivo, surgiendo lo animal a través de la manada y sus contagios. De ahí lo colaborativo y colectivo (la pedagogía está motivada por la necesidad de manada) las manadas animales también tienen pedagogías, y precisamente lo que relaciona al performance con lo animal es la posibilidad de conformar manada. (Gómez, 2017, p. 1)

Por otro lado, para Torrens la enseñanza de la performance transita los mismos caminos que el pensamiento lateral. Este modo de enseñanza crea situaciones extrañas en el sentido y lógica, para producir ideas antes que una explicación, a fin de delimitar las estructuras de pensamiento y generar irrupción. En ese sentido su postura vincula que la performance y la creatividad tienen muchos puntos en común. Para desandar la creatividad el enumera sus características, ellas son: fluidez, flexibilidad, originalidad, redefinición, elaboración, sensibilidad, abstracción y síntesis. Más adelante va a trabajar sobre los lazos entre **performance, creatividad y juego**. Este último es ese lugar



donde se tramita la libertad, el placer y el cambio. La performance es entonces esa experiencia donde se muestra la creatividad en acción, y su práctica no tiene objeto ni finalidad.

En ese sentido presenta varios esquemas de procesos creativos, y allí rescato la noción de una fase crítica, y en otro esquema, el nivel emergente. Creo que esas dos nociones conversan con algunas cuestiones anteriormente trabajadas donde la práctica performática transgrede la norma, la forma, las estructuras temporales, espaciales, vinculares, etc.

La capacidad liberadora de la performance es grande, aunque solo toca la superestructura que ha llegado a ser de notable importancia en la ingeniería social en la que estamos inmersos. Los practicantes deben ser conscientes de compartir la creación del imaginario social, si bien en minoría, con el poder, que lo formula, mientras la performance lo mina poniendo en cuestión sus bases, creando una apertura del imaginario hacia la liberación de patrones mentales. Esto es algo muy valioso para dejarlo encerrado en una galería, centro cultural o museo. (Torrens, 2007, p. 24)

En esta línea la práctica de performance desestructura las dinámicas fijas del educador y educando, ya que como históricamente conocemos la performance demanda en lo social, demanda desde el cuerpo, transforma en el sentido que solicita y no acota. Allí las estructuras pedagógicas colapsan porque quien enseña es un mero acompañante de procesos. En la medida que el cuerpo del otro es habilitado a sentir, a ser, a habitar la espacialidad, a habitarse y a habitar lo colectivo interfiere la necesidad y ya no basta con lo que se da o propone. Quien aprende habita el cuerpo del educador y quien educa habita el cuerpo del educando, **porque esta pedagogía es una pedagogía de lo horizontal y comunitario.**

Hay tres cuestiones fundamentales que esta pedagogía trae de la performance. El proceso educativo se organiza en tres concepciones estructurales, las cuales son *el tiempo, el espacio y el cuerpo*. Como ya he descrito en los capítulos anteriores las pedagogías tradicionales utilizaron estas tres bases para formatear y delimitar. A medida que esto iba ejerciendo una crítica aparecía la importancia por el sujeto, sus procesos subjetivos, los registros individuales y colectivos.

A medida que se trabajan y procesan los análisis singulares/ grupales/ sociales sobre *el tiempo y al espacio* en los lugares educativos va renaciendo un cuerpo menos normado. Quiero decir cuando uno reflexiona sobre porque se sienta de un modo o del otro, por qué estás en una mesa y no en el piso, por qué te da el sol o no, por qué da miedo

el caos o la libertad del cuerpo, por qué tengo que hacer las cosas como el docente de turno me dice que se tienen que hacer o por qué cuando pregunto cosas me dicen que responda lo que dice tal o que siente la cola en la silla y estudie. Como una víbora silenciosa, como un entramado casi vertebral la habitación al cuerpo empieza a despertarse, y de vuelta, despertarse no es esquematizar nuevos modos de ser cuerpos en los espacios, es dar el lugar a otro para que *sea* como considere mejor para sí. Y ser es ser, no es una forma/ modelo/ estructura más amigable con el cuerpo. Cada corporalidad construye su propia existencia y modos de ser y estos no son replicables.

No obstante, hablar de una normatividad menor no significa necesariamente el reconocimiento ni la libertad de los cuerpos. Bien podríamos preguntarnos:

¿Qué es la libertad?

¿Existe en nuestras sociedades?

No podría definir qué es la libertad, y tampoco considero que haya una sola manera de percibirla. Sí puedo manifestar que la práctica de la performance implica un ejercicio de **auto-reconocimiento de uno y del cuerpo social** y es dentro de ese ejercicio esencialmente corpóreo que se visibilizan las estructuras de poder que han transformado la corporalidad en una composición estricta del cómo habitarlos y habitar lo social. Habitabilidad que coreografía nuestros impulsos intuitivos y animales como indisolubles, habitabilidad que niega la propia sensibilidad para transitar la vida, habitabilidad que rechaza la vida como un proceso pues esta no funciona de manera racional y atraviesa situaciones energéticas y emocionales que forman parte de ese cuerpo. Este es el cuerpo que durante casi todo lo que conocemos de nosotros mismos fue concebido, hasta por nosotros, como un medio para llegar a algo. Un medio para decir lo que pienso, un medio para reproducirse, un medio para ver, un medio para dar forma y cumplir con el trabajo, el éxito, la buena silueta, el atractivo, etc.

La pedagogía de performance trabaja, según Gómez, desde un cuerpo que es enunciación y no medio para, porque precisamente la (de)formación o lo que llamamos aprendizaje es un proceso intrínseco a la vida que se puede comprender como crecimiento y así entablar diálogos con esta. Estos procesos se trasmutan desde el espacio ritual. Así, es que entiendo esta pedagogía como un modo de concebir lo educativo enraizado a la vida y por fuera de las nociones que fragmentan el aprendizaje como un separatismo de



los procesos existenciales. Aquí me interesa traer tres instancias con las que trabaja Gómez en sus clases y que provienen justamente de estos postulados:

Estas tres instancias emulan un cambio de pieles, y son:

1- Morir. Estado solitario (Muerte de un cuerpo codificado y cosificado). Muere la piel vieja y con ella la identidad, pues toda creación implica destrucción, y todo ritual, como todo performance, comienza en la muerte. Primero es necesario morir, para nacer en el ritual, en el performance, en la creación. Debe morir el tiempo, el espacio, el pasado, el prejuicio, el esquema, el miedo, la identidad, el nombre, el rol, el individuo codificado.

2- Mutar. Estado transitorio (Tránsito de una piel a la otra). Puede llevarse a cabo al interior de un capullo o con el cuerpo tendido. El animal entra primero en un período de reposo antes de proceder a la muda. El ser acostado aparece como una relación espacial que permite al cuerpo reconocer un lugar habitándolo, los modos de relación resurgen en una alteración de la percepción y el contacto, la escucha, las vibraciones. Acostarse es una investigación experiencial, es intervención y también proceso. El cuerpo se carga de huellas y rastros, se aprende mucho de un sitio solamente acostándose en él. En este estado transitorio comienza un enlace a la zona intermedia, donde trascendemos del cuerpo solo a la sensación compartida con lo que nos rodea. Nace así una noción fundamental: La Frontera como vínculo.

3- Nacer, o renacer. Estado Colectivo (Apertura a una zona intermedia, cuerpo colectivo, espacio relacional). El cuerpo despierta, se para en la frontera y desde ahí observa, luego penetra con su mirada la misma frontera y descubre en ella un universo que permanece más allá del límite. Cuando emerge, la nueva cutícula es blanda y de color pálido y el sujeto es llamado teneral. Al despertar en la nueva piel, el cuerpo ya no es solo, es un cuerpo colectivo, conformado por la afectación de los demás cuerpos. (2017, p. 39)

Quisiera retomar los tres conceptos que traje anteriormente. La noción de *espacio* del performer está estrechamente asociada a la vinculación con el tiempo real, y por ende con el ejercitar su corporalidad en acción. Lo que llamamos **estado de presencia** y trabajamos interminablemente quienes hacemos performance es nada más y nada menos que afinar la percepción del espacio y tiempo que habitamos. Eso que podríamos designar como traernos al cuerpo, que aunque ya estamos en nosotros muchas veces vivimos en una maraña de pensamientos que interfiere y transforma los modos en que aprehendemos y percibimos el espacio y tiempo. Entonces de este modo habitamos nuestra sensibilidad, nos sensibilizamos y encontramos con el espacio que decodifica mi cuerpo en ese momento, con esas sensaciones, con las emociones de ese día, tensos, agitados, problematizados, cansados, felices, tristes, contentos. Aquí y ahora es re habitar la vida desde el cuerpo, volver a la experiencia primaria de existir, de sentir, oler, tocar, respirar, mirarme, ver a otro, verme donde no me veía desde hace un mes, tocarme el lugar que me duele, traerlo al ahora, preguntarle, convidarlo, sacarlo. Es en este ejercicio donde el *tiempo*

reglado y agitado pierde su concepción de tal. Esto no significa que la pedagogía de performance no tenga tiempo ni espacio delimitados, sino que al experimentar estos desde una corporalidad activa, receptiva, abierta, sensible y mutable ambas estructuras rígidas se resignifican en la antigimnasia (Bertherat y Bernstein, 1976) corporal que desaprende lo que daba forma a un modo de habitar.²³

²³ La antigimnasia postula que debemos desaprender movimientos enseñados para domesticar al tigre que habita en nuestra espalda. En uno de sus libros Bertherat trae una analogía muy hermosa que presenta al cuerpo domesticado como un cuerpo dormido, un tigre domesticado y dolido que no puede emanar su potencialidad y se auto daña sin saber, con movimientos que acortan, endurecen y traban todos los músculos de la parte anterior de nuestro cuerpo. Estos son los músculos que se extienden desde la nuca hasta los pies y que articulan nuestra mayor fuerza, en contraposición a nuestros músculos delanteros.



4.1. Aportes a la pedagogía de performance

A continuación voy a convidar algunas reflexiones que creo necesarias para comprender una perspectiva latinoamericana y crítica de esta pedagogía. Mis contribuciones son desde un espacio de humildad, respeto y trabajo para con mis pares. Precisamente creo que la matriz de pensamiento latinoamericana (Argumedo, 1993, p. 135) se enriquece de nuestras muchas visiones y de la humildad, divino tesoro ancestral, con la cual compartimos nuestros modos de vivenciar este mundo. Estos aportes no quieren ser la voz del nosotros que aplasta al diferente ni calla al distinto; estos aportes son el fruto del proceso de empoderamiento que han generado todas estas inquietudes en mí, y que como bien he dialogado con mi compañera del grupo Thigra, estos saberes se producen de manera colectiva y no creo que necesariamente me pertenezcan.

Recuerdo esa experiencia, de hace unos pocos meses, donde con Ximena²⁴ nos organizábamos para escribir nuestro primer ensayo para una convocatoria y claro, no fue nada simple. Nos propusimos contestar, cada una, tres preguntas que creíamos vinculaban nuestras prácticas artísticas singulares, y cuando intentamos unir esos procesos y nuestros modos eso comenzó a complicarse. Yo que venía de meses concentrada en la escritura de este trabajo y en todas las reflexiones y traducciones del saber internalizado que eso supone, Xime que venía de años de escritura en una modalidad mucho más poética e interna. Después de algunas charlas un día ella me dice que mejor prepare yo ese ensayo, porque estaba más aceitada con este tema del escrito académico. Mi respuesta consistió en decirle que no me importaba si ella no podía escribir ese ensayo en este momento, porque la autoría de las ideas no es meramente de quien la escribe y que yo sentía que esos procesos de pensamiento se habían generado en nuestros años de trabajo y debate. Es decir, para mí quien firma un texto no es meramente el dueño de nada más que de la capacidad de convidar y dar forma a procesos que siempre precisan de otros para generarse. Mis saberes son fruto de encuentros, de reflexiones amorosas con compañeros de la práctica, de la generosidad con que otros me han convidado sus saberes y la esperanza de ser también alguien así, de la admiración por las grupalidades que me hacen y me transforman, del ejercicio del cuerpo singular y social, de estar presente en las calles, en las escuelas y en la vida con una actitud abierta y vincular.

24 Ximena Pereyra es mi compañera del grupo de gestión y producción en performance Thigra.



Durante meses me he estado haciendo una pregunta que carcomía mis pensamientos. Muchas de las pedagogías que se oponen a lo que estudio están avaladas en el discurso de la razón, por ende el discurso científico. Este discurso utiliza un método para organizar y efectivizar las prácticas, con la idea de que si trazamos esas líneas llegaremos indefectiblemente a un puerto esperado. Sobre una pared de mi habitación cuelga un papel que dice así:

El discurso científico tiene un método
¿La pedagogía de performance, qué?

Hoy me desperté, volví a mirarlo y después de meses pude responderme: **la pedagogía de performance es antimétodo**. Paso seguido voy a explicar en qué recaba esta designación.

En primera instancia el discurso metódico como decía anteriormente proviene del discurso científico, y el discurso científico proviene a su vez de las matrices de pensamiento del mundo central. Alcira Argumedo lo definiría en las siguientes palabras:

El liberalismo económico concibe a la sociedad como un orden o una estructura que los individuos crearían sin tener conciencia de ello al perseguir sus fines particulares; orden o estructura que ese determinado *orden natural* en tanto tiene una legalidad propia de carácter objetivo que no es producto de voluntad o la conciencia de los individuos que lo conforman. Es el carácter objetivo que no es producto de la voluntad o la conciencia de los individuos que lo conforman. Es el carácter o la naturaleza de ese orden lo que funda la posibilidad de una ciencia determinada cuya característica más importante sería la *objetividad*: la independencia real del objeto respecto del sujeto fundamenta la posibilidad epistemológica y también la exigencia metodológica, que es el requisito de objetividad científica. (1993, p. 98)

No importa cuán desestructurado intente ser esa nueva metodología, el método es y será una forma de ser que no es compatible con nuestras corporalidades mestizas y salvajes.²⁵ Lo más parecido a la objetividad latinoamericana podría ser la no objetividad, pues quien es territorio no mira el territorio desde afuera, lo pulsa, lo vibra.

²⁵ Modos con los que se designó, esquematizó y estigmatizó a nuestras sociedades por siglos. No de casualidad son también los mismos adjetivos que se utilizan hoy para estigmatizar a los habitantes de barrios populares y a los mismos niños en las escuelas de esos barrios. No de casualidad también siguen siendo las metodologías de la razón las que operan y avalan sufrimientos, muertes y la destrucción de nuestras tierras y el empobrecimiento extremo de nuestras sociedades. La metodología sigue buscando aún hoy el beneficio del rédito económico y el hostigamiento inhumano por múltiples formas de dominación cultural, espacial, educativa y de pensamiento.

Siguiendo esta hazaña escribo Antimétodo en el buscador de Google y me encuentro con un colectivo artístico chileno que se autodenomina así.²⁶ Y aunque creo que las formas de accionar de ese antimétodo tienen un fin diferente al cual se intenta esbozar aquí, me resultan interesantes las palabras que utilizan para definir su práctica.

Creo que es una pregunta que no tiene una respuesta súper cerrada y que tiene que ver con la dinámica de la vida. Que sea una práctica significa que el antimétodo es lo que hacemos, no lo que somos. Existe al hacerse, es performado, tal como nuestras identidades. Hemos formado un núcleo de personas y hay un pacto. Pero también es bonito pensar que ese pacto es performado, se hace a cada rato, por ende, se puede ir modificando y que, a través de esos cambios vamos a seguir en relación, pero no a través de un decreto, pues vivimos en una temporalidad múltiple, atomizada y no lineal, es difícil situarse desde una totalidad. También me gusta pensar en la práctica, porque permite que otra gente la practique, permite socializarla y si alguien deja de hacerla, esto no muere. A mí me da pena que los proyectos se terminen porque alguien se pelea, por ejemplo, porque eso es como no hacerle justicia a un proyecto que era más que una misma. Una no es el proyecto, nadie es la obra de arte. El Antimétodo, por eso, está pensado desde esa apertura. (Barrenechea Vergara, 2019)

Lo antimetódico entonces tiene que ver con el curso de la vida, con el recuperar y valorizar nuestros propios esquemas de aprendizajes mucho más ligados al registro de lo local, a los procesos de cada territorio, a una corporalidad que vibra con su entorno natural, a un empoderamiento y aproximación descolonizante, en vínculo con nuestros paradigmas indígenas.

Me imagino el poder de un animal que toma el cuerpo de uno. Así como en un tránsito chamánico donde la transmutación es inminente, aunque a la vez mutable y orgánica, así como ese manifiesto Antropófago hermoso donde devorábamos lo externo y a la par nos construíamos (De Andradé, 1928), así me gusta pensar esta pedagogía. Una mutación corpórea, una estructura no rígida como las columnas, sino abierta y perceptiva como el movimiento de nuestra espina dorsal. No somos columnas, ¡por siglos diciéndonos que tenemos columnas! ¡No! Nuestros cuerpos son móviles, cambiantes, afectivos, con millones de rangos de movimientos que se acortan por acostumbrarnos a los mobiliarios de consumo capitalista que adormecen la corporalidad. Somos las yaras alertas del Paraná, no venimos a molestar a nadie en esta tierra, ¡pero si nos molestan, ay que se agarren!

26 Los Antimétodo se auto designan como una *Práctica escénica transdisciplinaria de investigación & creación bajo la dirección de Ana Luz Ormazábal, junto a César Erazo Toro, Diana Carvajal, Macarena Rozic, Diego Nawrath, Isabel Valencia, Camila González, Nicole Sazo y José Ignacio De Vries.*



Figuras 12 y 13.

Tecnologías corporales y ejercicio de traslado energético con Bernardo Zabalaga en EP.

Presencia crítica es volver a mover tu cadera como nuestras ancestras, volver a vincularnos con las danzas que veían en la naturaleza la forma de lo que habita en sí. No somos columna. Somos vertebrados que aprendemos con esquemas móviles y mutantes, así como muta nuestra piel, nuestras emociones, nuestras ganas, nuestra fuerza y nuestro entusiasmo. Así como aprendimos a dejar de ver en el otro el rival que me ataca, aprendamos a contagiarnos de humildad y empoderamiento en vez de seguir repitiendo moldes horribles de jerarquía y perpetuación del sufrimiento.

¿Por qué antimétodo?

La pedagogía de performance siento que se acerca al universo tela de araña del que habla el chamanismo. Podemos basarnos en un *esquema mutable*, en una *espinas dorsal móvil*, pero quienes trabajamos en esta sensibilidad reconocemos que hay procesos que no necesariamente se dan en la realidad que entendemos como tal. El *esquema mutable* se va adaptando a las necesidades del grupo, a los estados de los que enseñan, a los procesos sociales y sus afecciones en los cuerpos, a los tránsitos singulares y debe tener presente que ante todo un proceso de aprendizaje, es una experiencia de vida, es compartir la vida con otros de los modos más cariñosos y emancipadores posibles para todos.

Creo que el antimétodo es también una reflexión amorosa para mis pares performers que se embanderan generando métodos de aprendizaje de esta práctica. Pensemos

sin más en el Método Abramovic²⁷, como base sobre la cual se asientan varios artistas locales para construir metodologías de su hacer. No me interesa señalar, pero si invitar a replantearnos cuánto de reproducción lleva el modo en que transitamos nuestras prácticas y las propuestas educativas que generamos a partir de ellas.

La performance es la vida misma, es cambiante y flexible. Que una metodología te sirva como performer no significa que para enseñar a otros sobre estas experiencias le tengas que pasar un molde. Ya no usemos los lugares de poder para seguir oprimiendo cuerpxs, no más dependencia y atontamiento. Empecemos a convidar más espacios para que otros puedan sacudirse sus propios moldes y autoconocer cuáles son sus modos y cuáles imposiciones.

²⁷ Marina Abramović, es una artista serbia dedicada al arte del performance que inició su carrera a comienzos de los años 1970.



5. ¿Qué es Escuela Prestada?

Yo no podría, en mi sensación, yo no podría separar a la Musto de lo que me sucede en el estómago.

Daniel Andrino. Director de *La Musto*.

Escuela Prestada es una experiencia que surge en 2019 dentro de la Escuela Municipal de Artes Plásticas Manuel Musto. Se conforma como un programa de artistas que nace a partir de una idea de Daniel Andrino, el director de la Escuela Musto, y se pone en marcha o bien termina de definirse como programa cuando comienza a pensarse por un grupo de docentes de la misma. Este grupo está conformado por Andrea Ostera, Cecilia Lenardón, Eugenia Calvo, Hugo Cava, Mabel Rodríguez y Nancy Rojas. A su vez en las primeras reuniones también estuvieron Patricio Escobedo y Natalia Cloti, quienes forman parte del consejo de la escuela junto con Andrea Ostera

Antes de explicitar y continuar relatando qué es esta experiencia quiero hacer un párate para explicar dónde surge y qué es la tan conocida Escuela Musto. *La Musto*, como le llamamos quienes tuvimos el enorme placer de transitarla, es una Escuela de Artes Plásticas emplazada en la zona sur de Rosario, y la distancia hasta allí más que un impedimento se convierte en un viaje, en un tiempo para estar presentes, para volver a conocer Rosario. La escuela se encuentra a una cuadra de Avenida Arijón y de la calle Ayacucho, lo que significa que se asienta en el borde de la ciudad, casi al límite con el ingreso a Villa Gobernador Gálvez. El tiempo del barrio Saladillo está marcado por la caída de las cascadas y su Parque Sur imponente y lleno de verde. Es un tiempo de pueblo y tranquilidad donde el cuidado y el cotidiano se componen con los vecinos del barrio, la caminata tranquila y el sentimiento de calma. Ahora que traigo aquí estas sensaciones se me viene esa percepción del ingreso al río cuando uno sale a remar, experiencia que he charlado con varios amigos de río y que constituye que la velocidad y el ritmo acelerado del trajín diario comience a calmarse a medida que uno se adentra más en el paisaje. La zona sur tiene esa energía de adentrarse al río, caminar en veredas anchas y el disfrutar del presente con la energía de quien sabe que lo único certero es el ahora.

En ese barrio y en esa casa vivió Manuel Musto, un pintor reconocido de la ciudad, quien donó su casa/taller con el fin de que ese espacio se convierta en una escuela de artes o en su defecto en una escuela común. La Musto funciona desde 1945 como Escuela de Artes y Oficios, brindando talleres para adultos, adolescentes y niños; tiene una matrícula



anual de 800 alumnos con docentes de destacadas y diversas trayectorias. Quienes asistieron a instancias de formación allí destacan, más allá de su enseñanza magnífica, el sentido de comunidad y amor que se vive en la misma.

La experiencia de encuentro es muy importante en esa Escuela, ya que la historia del taller de Musto cuenta que ese era un espacio de encuentros, que su patio y su casa se abrían para festejar los casamientos del barrio, para compartir y encontrarse. Entonces más allá de ser un espacio del arte, este también es un espacio que revalida y hace presente la experiencia vincular como esencia de la práctica cultural.



Figura 14. Intercambio de tarjetas en la Escuela Musto, 2019.

En este hogar surge Escuela Prestada, que en palabras de la convocatoria, es un *Programa de habitación, intercambio, estudio y acompañamiento de proyectos artísticos*²⁸, un programa de artistas particular, crítico y experimental. Se abre así la Musto por primera vez a la hazaña de generar formaciones para artistas contemporáneos que en oposición a la lógica de su escuela, la mayoría no trabajan desde una técnica o forma específica sino que hibridan/ ensayan continuamente sus modos de hacer sensibles.

28 <https://carteleramusto.wordpress.com/escuela-prestada-convocatoria-2019/>

Escuela Prestada parte de tener una escuela hermosísima, un capital humano y la situación de que había días en que la misma no estaba totalmente utilizada. Y, por otro lado, es como que la escuela cumple una función muy importante en la ciudad. Abarca una cantidad de gente, como aquellos que están en una escuela de arte, pero que a lo mejor su finalidad no es ser artista, no están en la búsqueda como alguien que va a la carrera de arte o va a una residencia. Y fue la primera vez que nos decidimos a hacer algo para productores. O sea que acá ya no era la palabra alumno, sino que era la palabra productor y por eso estuvo el tema de ver los proyectos. (Andrino, 2020, pág.1)

Entonces, se hace presente la idea de dar espacio, la idea del intercambio, del habitar, prestar y convidar durante seis meses la increíble Sala Boglione. La misma cuenta con 180 m2 y se pone a disposición de alojar doce talleres individuales dispuestos de manera colectiva y no arbitrariamente.



Figuras 15 y 16. Transformación de la Sala Boglione.

Este programa se organizó a través de una serie de instancias que implicaban la presencia activa de los participantes durante seis meses, de mayo a noviembre. Durante ese tiempo los artistas se comprometían al seguimiento del siguiente cronograma:

Jueves:

Taller de entrenamiento integral: pensado para entrenar el cuerpo y templar el espíritu, este taller se desarrolla mediante ejercicios donde se trabajan nociones como concentración, equilibrio, persistencia, disciplina, resistencia y dinamismo, entre otras. A cargo de Mabel Rodríguez; de 16 a 18 h.

Taller de acompañamiento de proyectos: una instancia grupal donde el proyecto de cada participante es el protagonista que invoca al diálogo poniendo en activación las distintas voces. Entre la clínica reglada y el análisis espontáneo, estos

encuentros convocan al oído, el pensamiento y la palabra. A cargo de Eugenia Calvo, Hugo Cava y Cecilia Lenardón; de 18 a 20 h.

Viernes:

Taller comunal de arte contemporáneo: una experiencia de estudio, pensamiento colectivo y debate que, inmersa en la comunidad de la escuela, se centra en el abordaje de las prácticas artísticas contemporáneas y sus focos de influencia. A cargo de Cecilia Lenardón y Nancy Rojas; de 16 a 18 h.

Taller de lectura y escritura: un espacio donde la lectura y la escritura son asumidas como herramientas ideológicas para fortalecer el potencial del texto con relación a las prácticas artísticas y viceversa. A cargo de Nancy Rojas; de 18 a 20 h, cada quince días.

Seminarios entre la teoría y la acción: seminarios que se conforman a partir de un cronograma de invitados especiales —Federico Baeza, Diego Bianchi, Graciela Carnevale, Leandro Comba, Mauro Guzmán, Laura Hackel, Cecilia Szalkowicz & Gastón Pérsico, Mariela Scafati, Analía Solomonoff, Mariana Tellería, Bernardo Zabalaga—, quienes a partir de un eje, problemática o tema, proponen distintas experiencias teórico-prácticas. De 18 a 20 h, cada quince días. (Escuela Musto, 2019)

Por otro lado, y no menos importante, los participantes podían hacer uso libre del espacio de taller asignado por la Escuela, de lunes a viernes, en los horarios 8 a 12 h y de 15 a 21 h. Así como también se previó la posibilidad de que cada artista participe activamente en talleres específicos de la Musto a fin de poder realizar procesos particulares de cada taller y/o materialidad.

En esta primera edición de EP los artistas participantes fueron Rosario Bengochea, Franco Callegari, Proyecto Chroma (Juan Ignacio Cabruja y Natanael Manrique), Nahuel Fretes, Yuyo Gardiol, Jazmín Giudici, Gabriel Hoyos, Ximena Pereyra, Virginia Pontelli, Candela Roselló, David Santarelli, Juan Pablo Soto, Lucas Tibaldi y quien les escribe, Silvina Amoy. Así como también participaron hasta mitad de año los artistas Germán Gentile y Florencia Meyer, quienes por razones particulares decidieron retirarse de la formación.

La experiencia finalizó con un Estudio Abierto el 15 de noviembre en la misma Sala Boglione, de la Escuela Musto.



Figuras 17 y 18. Los participantes y docentes de Escuela Prestada en el cierre del Estudio Abierto.

6. Itinerario del contexto político y económico de la experiencia

“El modo «cambiemita» de mercantilizar espacios, sujetos y recursos y de defender una idea de libertad en la que el sujeto es un individuo proactivo, que tiene que recorrer su propio camino «en el goce de la incertidumbre» hacia la felicidad (o, agreguemos, hacia la penuria de la que también será responsable), es una adaptación propia del neoliberalismo. El discurso «empresedorista» entronca, entonces, con esa tradición” (Vicente y Moresi, 2019).

Los últimos años han sido para Argentina, más allá de perspectivas políticas diferentes, una suerte de retorcimiento constante a nuestra sociedad. Retorcimiento que implicó un discurso espiritualista y lavado que efectuaba un cierto positivismo en un porcentaje importante de la población, gran parte de la que más tarde comenzaría a ver sus desaciertos y falta de legitimación al electo presidente Mauricio Macri. Las primeras fallencias de las cuales podemos hablar vienen de la mano de las políticas económicas orientadas a un sector mínimo de la población, y al empobrecimiento del resto.

La otra cara del discurso ausente de contenido en sus muchos discursos a la población comenzó a develar la ineficacia del presidente para mantener su legitimidad. La ausencia de diálogo claro, la falta de transparencia institucional y el desrespeto por valores liberales mínimos dieron por adelantado su derrumbamiento, más allá de que haya concluido el período de su mandato.

Entre algunos de los fracasos económicos de la era Macri podemos hablar de la inflación acumulada, con un cierre a fin de mandato del 310%, según consultoras privadas (El país digital, 2019). Otro de sus índices negativos fue la aceleración con que comenzó a registrarse un empeoramiento en números de pobreza, con casi un 35,4% del incremento sólo en el primer trimestre de 2019. Estamos hablando de casi 16 millones de argentinos en situación de pobreza. En relación con el desempleo el INDEC señaló que “...más de dos millones y medio de argentinos y argentinas están desocupados, son casi 250.000 personas más que hace tan solo un año”.

A su vez la devaluación de la moneda argentina registró cuatro corridas de gran magnitud desde el inicio de su mandato, a principio de diciembre de 2015. Y apenas eliminado el cepo cambiario el dólar oficial “saltó a casi \$14; a mediados de 2018 el dólar alcanzó los \$25; en diciembre de 2018 llegó a los \$40; y en agosto de 2019 trepó hasta \$60.” (El país digital, 2019). Hablamos así de una suma del 300% respecto del peso argentino. En esta relación de poder lo que se denomina “salario real” proyectó una caída

del 23% desde finales de 2015 hasta finales del 2019. Según denominan algunos estudiosos esto podría significar un derrumbe similar al del 2002, año que estuvo marcado por la salida de la convertibilidad. Y por último se habla de un crecimiento de la deuda pública de más de un %50.

No se trata de apuntar a un gobierno o un líder específico, pero entiendo que la capacidad crítica para pensar los procesos artísticos debe poner de manifiesto las vinculaciones existentes entre el ámbito económico y el ámbito artístico, ya que de modo contrario seguimos contribuyendo a una fragmentación de las situaciones que construyen nuestra realidad. Y entonces sí considero importantísimo traer una reflexión económico-política para hablar sobre educación artística y para hablar sobre una educación y un campo, el de la cultura, que siempre estuvieron desfinanciados, relegados, por ser un interés menor, no imprescindible para el desarrollo de la vida.²⁹

El líder que se inscribía en lo que denominaba un *cambio cultural* trabajó insistentemente en una política por el vaciamiento del contenido y los sustentos para la cultura. Las fuerzas de seguridad atravesaban e incidían en todos los espacios que fueran menores y molestos, los cuales por miles de situaciones concluían cerrando, los premios de artistas se veían vaciados de capital, los museos, los centros culturales y demás entidades generadoras de contenido artístico no encontraban manera de sustentar una muestra, el viaje de un artista, etc.

En este contexto, cuestionar la naturalización del trabajo inestable, precario y no remunerado en las artes visuales cobra especial sentido cuando el rumbo de las nuevas políticas culturales en Argentina vislumbra una predilección por las tendencias del *emprendedorismo* predicado bajo las dinámicas de la economía neoliberal. Lejos de repensar y activar las tradiciones e identidades culturales desde el presente, las industrias creativas apuntan hoy a un futuro meritocrático, basado en la mercantilización de los bienes culturales globales bajo la hiper-flexibilidad de la vida, la intermitencia y el nomadismo requeridos por los mercados. (Chiotarrab, 2016)

29 Me refiero al ideario social con que son vistos la cultura y la educación artística dentro de un gobierno tercermundista que prescinde de la cultura por ser considerada un crecimiento no primario para el desarrollo de sus ciudadanos. Pensemos sin más en los diálogos recurrentes con muchas personas que en plena crisis macrista denominaban el desfinanciamiento de la cultura como necesario por no ser una actividad imprescindible. Pensemos sin más en los presupuestos, espacios y proyectos culturales en barrios periféricos donde la cultura es siempre la última aparición económica. Espacios que mayormente son habitados por ONGs; proyectos autogestionados por artistas, trabajadores sociales, psicólogos, etc.; proyectos que los mismos artistas buscan financiación para realizar; proyectos de trabajo gratuito en muchos casos y de permanencia colectiva gracias a la construcción de lazos con el barrio y la organización independiente de los mismos.

Lo que comenzó como una alarma se transformó en políticas dentro de estas Instituciones para evadir trabajadores de la cultura que definitivamente requerían de un sueldo. Durante el 2018 se elimina el Ministerio de Cultura de la Nación y este queda reducido a una secretaría dentro del Ministerio de Educación. Desde el comienzo de la gestión se desfinancian el FNA, Becar Cultura, Bibliotecas Populares, Elencos estables de danza y teatro, Orquestas Infanto- Juveniles, etc. Se ven afectados organismos de todo tipo de las prácticas culturales y hasta algunos de ellos se disuelven como el Ballet Nacional de Danza, que albergaba 60 trabajadores entre bailarines, maestros, vestuaristas y técnicos.

Mientras escribo este apartado me encuentro con una nota de María Daniela Yaccar y Paula Sabatés publicada, a fines de 2018, en el diario *Página/12* titulada “Cuando el ajuste llegó también a las políticas culturales”. Recomiendo leer esa nota para afianzar lo que describo si nos cuesta recordarlo. Leyéndola volví a habitar por la memoria corporal que tramitaba en esos años, la cual me generaba y me genera mucha angustia, una angustia que vuelve latente desde el sentimiento de lucha y de resignación al mismo tiempo. Cuerpxs agotados hasta el extremo, cuerpxs que trabajaban en la batalla de un futuro mejor, batalla que implicaba trabajar de lo que se pudiera en muchos casos, de habitar todo el tiempo la calle por marchas. Batalla que me encontró yendo a dar clases en barrios de mucha complejidad en lo económico donde ponía en claridad, aún más, la falta de emancipación y poder que producen las prácticas educativas en las escuelas para con los cuerpxs; donde se sigue reproduciendo un esquema que desacredita y adormece la potencia de los cuerpxs. De quienes podrían protagonizar una vía importantísima para tramitar la desigualdad e injusticia social y generar nuevos paradigmas no estigmatizadores, ni genéricos o normativizadores. Estigmas que encasillan una corporalidad que podría habitarse como estado de emancipación y libertad.

Estos cuerpxs quebrantados buscaban la compañía, el apoyo en otro, sentir que el otro podía contagiar la energía que se nos desaparecía en un día a día tan desalentador. En ese contexto, con esos cuerpxs vivenciamos el Programa Escuela Prestada y zona sur se convirtió para muchos en el lugar donde abrazarnos y donde una institución nos invitaba a habitar este tiempo para aprender y apostar por el crecimiento de artistas en un entorno que vaciaba a cero la experiencia cultural pública y gratuita. Donde los artistas sentíamos que nos expulsaban de modos asquerosos y aberrantes de nuestros trabajos, investigaciones, proyectos y espacios en beneficio de aniquilar la expresión a la par que

se corrompía la corporalidad por la demanda de tiempo laboral y lo poco que ese trabajo significaba en retribución de capital para la vida de esas personas.

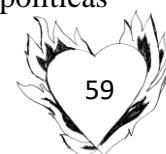
7. ¿Por qué conceptualizar la experiencia Escuela Prestada?

Pero caer no solo quiere decir venirse abajo, también puede significar que una nueva certeza caiga del cielo. Al enfrentarse a los futuros arruinados que nos impulsan hacia atrás, al anterior de un presente agonizante, podemos caer en la cuenta de que el lugar hacia el que descendemos ni tiene fundamentos ni es tan estable. No promete comunidad alguna, sino una formación en constante cambio. (Steyerl, 2012, p. 32)

Escuela Prestada constituyó para gran parte de los participantes una vía de escape ante las imposibilidades económicas que implica el producir arte hoy. Quienes estamos en este estadio, muchas veces infinito, de los denominados “artistas emergentes” vivimos nuestro vínculo con la producción artística como un vaivén entre el poder, desear, aguantar, trasmutar, buscarle la vuelta y siempre terminar eligiendo la vía de la comunidad como ejercicio para no dejar de hacer lo que hacemos. Si en algo coincidimos en nuestras muchas charlas que conformaron esta formación es que necesitábamos sentir al otro para no perder el entusiasmo y el deseo en ese panorama tan triste que constituía el gobierno de Macri a nivel cultural. Los (eternos) emergentes somos los que no tenemos taller en casa, ni un presupuesto para costearlo, los que del proyecto de obra a la realidad aprendemos a hacer malabares con las cosas que hay a nuestro alcance o menor costo tienen. Somos también los que cada vez más insistentemente precisan atravesar instancias de formación con artistas para adquirir visibilidad y conocimientos, que se traducen en una idea del artista que va subiendo de nivel. Freno. Estoy hablando desde la perspectiva que excesivamente nos exige el campo artístico hoy, no significa que me ubique en esa percepción, sino que doy cuenta de *los debería* que formula el entorno en el que circundo. Eso que Chirotarrab describe en las siguientes líneas

El hecho de que a los artistas no se les pague por su trabajo forma parte de una cultura institucional que parece sostenerse en considerar a la oportunidad de exhibición como remuneración suficiente, basada en la connotación de gratificación personal y el reconocimiento simbólico. Por otra parte, el profundo desconocimiento por parte de la administración pública sobre cómo funcionan las economías de las artes visuales opera en desmedro de todo fomento y protección de esta actividad. (2016)

Quiero señalar que las relaciones entre los artistas y su mundo económico parecen esconderse debajo de una alfombra imaginaria que nos demanda que produzcamos por amor al arte, a la sociedad, al don que tenemos del hacer. Estos sistemas de pensamiento, aunque son muy antiguos, siguen ligados a las bases con las que se gestionan las políticas



culturales, y a la misma idea de que producimos de lo que ganamos en otros trabajos. Ese mismo dinero debe ser suficiente para poder tomar talleres, seminarios y programas de artistas que no podemos pagar y para los cuales aplicamos a becas que nos subsidien esas formaciones. Por un lado, la relativización de las economías de los artistas y, por el otro la terrible exigencia que implica nuestra constante formación en costosos programas que visibilizan y dan formas más simples de acceder a ciertos circuitos de comercialización o exhibición de la obra.

Pensemos sin más en ciertos programas de artistas que inscriptos en contextos con intereses mercantiles muy violentos terminan por contribuir al formateo de artistas. No quiero quitar prestigio a artistas ni educadores que transiten por esos espacios, quizás encuentre muchas premisas de esos formatos que no son de mi interés y considero criticables. No sé si me hago entender, no lanzo una batalla contra los *programas de artistas*, sino que pongo de manifiesto que en muchos de ellos existen entramados complejos de poder que terminan por “producir” artistas, y aportar a la generación de obras factibles de ingresar en el mercado del arte. Esto no es necesariamente negativo, lo que sí es criticable es que esta exigencia de la reproductibilidad de obras para el mercado muchas veces hace desaparecer producciones más críticas y menos ligth, como si se generara un filtro para el ingreso a esos espacios que sí encaja con lo vendible, lo que se acepta, lo que está en auge. Y entonces, es el medio el que ejerce una violencia constante y severa hacia los artistas, una violencia de poder que se encuentra implícita en un mecanismo de producción de bienes y mercancías que postula nuestros cuerpxs como meras herramientas de producción simbólica, aniquilando así las posibilidades de comunidad que produce la práctica del arte contemporáneo, la construcción del poder creativo sobre nuestros derechos y la capacidad de responder a tales injusticias de manera colectiva.

Esta situación en regiones de alta desigualdad termina por restringir la posibilidad de trabajar como artista a sectores cuyos integrantes dispongan de tiempo para dedicarlo a prácticas no remuneradas y puedan, incluso, invertir dinero propio en la producción de obras, publicaciones y grandes exhibiciones, tras pagar las cuotas de universidades que los posicionen en sus carreras. (Chirotrrab, 2016)

Estoy reivindicando justamente todas las voces de las luchas feministas que vuelven a poner en las calles que lo personal es político, y que lo que pasa en mi intimidad y mi vida diaria también está sesgado por estructuras de poder y dominación que moldean mi realidad y la posibilitan o no. Precisamente nuestras participaciones, en la mayoría de



los casos, no hubieran sido posibles si Escuela Prestada hubiera sido otro programa pago (privado) de la ciudad. Entonces lo público y lo privado se juntan. Volver a levantar la bandera en favor de políticas culturales que beneficien a los artistas de hoy es una tarea necesaria y digna de reflexionar, porque son esas necesidades del abrazo en el taller, del reunirnos para darnos aliento, de las ganas contagiadas, del cariño de quien te cebe un mate cuando llegas al taller las que precisamos volver a poner de relevancia, en contraposición a un entorno que nos quiere productivos e individuales. La manada y la corporalidad son los modos en que aprendemos, nos contagiamos, hacemos arte y vivimos.

¿Por qué te interesa participar en este programa? *

Me emocionó mucho enterarme de esta propuesta a la que no le encontré precedentes desde que tengo memoria. Prestar talleres individuales para que lo tomemos como propios compartiendo el espacio con otros artistas en una institución pública, y teniendo además a disposición diversos recursos, es una invitación muy potente y amorosa. Estamos viviendo un contexto de crisis y es muy difícil acceder a espacios de producción, por lo que siento que Escuela Prestada se presenta como un abrazo cálido frente a las condiciones precarizadas de los trabajadores del arte. Y mucho más agradable se hace que venga desde la Musto, Escuela municipal que desde hace años lleva adelante planes maravillosos.

Particularmente, me interesa participar en este programa porque deseo seguir desplegando un proyecto en el que estoy trabajando desde hace un año. Siento que habitar esta propuesta a la que invita Escuela Prestada, fortalecerá mi proyecto como el de los demás artistas, por todas las posibilidades que brinda. Por ejemplo, los talleres de entrenamiento integral y de lectura y escritura potenciarán la búsqueda en la que estoy, como así también el taller de acompañamiento de proyectos, o para qué nombrarlos, ya que siento que todos van a fortalecer la obra: la propuesta curricular es exquisita. Tener a disposición el taller de gráfica o de fotografía, como el Archivo me dispara nuevas posibilidades de abordaje que estoy absolutamente segura que junto a la tutoría de artistas que admiro muchísimo, saldrá algo valioso.

¿Por qué participar de este programa?

Uno de los intereses principales, es que esta posibilidad se da en el contexto de una institución pública y de modo gratuito. Me interesa lo público, como lugar de posicionamiento, no solo a la hora de la formación, sino a la hora del encuentro con otros. También por la posibilidad de profundizar junto a mis pares y talleristas en lo técnico y teórico. Creo en el conocimiento como un bien público. Y también, porque la institución me permite ser invitado a otro gran lugar de Rosario, en cercanía al Saladillo, e interactuar con ese territorio. Por eso la decisión de presentar este proyecto a esta instancia específica.

Figuras 19 y 20. Cartas de motivación enviadas para ingresar a EP



Escuela Prestada, entonces, fue un programa de cuerpxs que, encontrándose debilitados por la realidad socioeconómica, han transitado las experiencias sociales e individuales desde una corporalidad colectiva que construyó poder en los mismos. Justamente ahí donde atacan los sistemas de dominación contemporáneos, ahí debemos reforzarnos, reinventarnos. En palabras de Suely Rolnik:

(..) En el caso específico del neoliberalismo, la estrategia de subjetivación, de relación con el otro y de creación cultural adquiere una importancia esencial, pues cobra un papel central en el propio principio que rige el capitalismo en su versión contemporánea. El hecho es que este régimen se alimenta fundamentalmente hasta tal punto que recientemente ha sido calificado como “capitalismo cognitivo” o “cultural” de las fuerzas subjetivas, especialmente las de conocimiento y creación” (2006, p. 4)

Creo que es sustancial valorizar esta experiencia de educación pública que presentó una propuesta innovadora, y que sobre todo contagia y acciona esta apuesta desde la sociología existente en la Musto. Esta sociología es el refuerzo de lo comunitario que enlaza singularidades, y que desde su propia estructura enlazante buscó abrir puertas diferentes a una escuela que alberga una educación por disciplinas artísticas pero que entiende la potencia del arte como transformador interno y externo. Interno en el sentido de que el lugar se transforma desde la presencia de un piso repleto de artistas contemporáneos que, en muchos casos, dialogan con prácticas y formas disímiles a las que se enseñan en la Institución, y que potencia a quienes participan de ese flujo cotidiano tanto como a los artistas que se vinculan con una realidad barrial, colectiva y horizontal muy contrapuesta a los modos vinculantes que enuncia el mundo del arte contemporáneo y los programas de artistas.

Me orbita entonces una intuición movilizadora donde este escrito puede ser potenciador de experiencias en entornos más formales, y donde quizás lo formal deje de estar asociado a la cabeza y la rigidez y aprendamos un poco más a relajar el cuerp, movernos y el gozar en nuestras clases, en nuestras escuelas, en nuestras universidades, en nuestras vidas y en nuestras sociedades.

8. Vinculaciones con la pedagogía de performance en EP

Escuela Prestada tuvo como base cuatro talleres: el Taller de entrenamiento, la Clínica de obra, el Taller de escritura y el Taller de arte contemporáneo. A la par nos visitaban artistas cada quince días, como docentes invitados, con quienes trabajábamos dos días. Esa intervención generó que se comenzaran a pisar las actividades entre sí, situación que devino en la no continuación de los talleres de escritura y arte contemporáneo, ya que se privilegió la experiencia con los docentes invitados y los devenires propios que tuvo el programa. Por otro lado, a mitad del programa, fuimos invitados como grupo a participar de la Segunda Quincena del Arte Rosario, dando por resultado la performance *Calentamiento Penetración y Resistencia* realizada en octubre de 2019 en el Museo de la Ciudad.



Figura 21. Registro de la performance colectiva.

Hecha la anterior introducción voy a comenzar desarrollando algunas cuestiones que considero destacables, las cuales aparecerán en mis siguientes reflexiones.

Originalmente, y de manera consciente en algunos docentes más que en otros, se esquematizó este programa poniendo énfasis en el cuerpo singular y grupal (entendiendo

a este como una construcción de lo que luego llamamos grupo), en la flexibilidad y apertura a los cambios o necesidades de cada participante y en la pertenencia territorial (comprendiendo esta como una pertenencia barrial, social, colectiva, mutable).

Vos pensá que el taller de Mabel se daba antes de nuestro Taller, digo, eso fue pensado también. Antes de todo lo más de cuerpo y mente, algo más práctico. Y fue pensado para propiciar una apertura, para que lo lúdico entre en juego en las otras experiencias que venían después de Mabel. Me parece que esto estuvo bien, que fue una de las cosas más acertadas, que eso este primero. Y pienso también, pensando en tu planteo, en tu investigación, en los primeros invitados y eso también lo pensamos ahí, que fue unir a todos los invitados. A ver, todos trabajamos con el cuerpo, pero algunos tienen como eje de su trabajo el cuerpo o lo corporal y la materia; ahí también se cruzan varias inquietudes de los artistas que fueron invitados, pero sobre todo los que proponían una práctica corporal activa como eje de su propuesta fueron los primeros que se invitaron. Fíjate que desde el inicio las experiencias son más todas como grupales, en donde estaban todos juntos ahí con Bianchi, con Mauro, fueron como los primeros, y bueno, no sé qué hubiera pasado si hubieran estado al final. Pero digo estuvieron pensados al inicio un poco para que el cuerpo este desde el inicio ahí, presente y jugando o con un rol más consciente o viendo también proponerlo. Me parece que sí eso aparece, el cuerpo aparece también como posibilidad para algunos que por ahí no estaba ni como posibilidad. Digo vos ya venías trabajando así pero bueno me parece que para otros también, y no sólo para su trabajo directo, sino cómo indirectamente esto influye en su trabajo, en la relación con los otros. (Calvo. Comunicación personal, 2020)

Así como aparece en el diálogo con Eugenia Calvo, es interesante comprender la potente presencia del cuerpo. Y en ese sentido la organización, y selección, de invitados que recibíamos fue pensada a través de núcleos de trabajo, priorizando durante la primera parte del año la experiencia grupal/ corpórea y durante la segunda, el trabajo de pensamiento crítico/ edición de los proyectos. Estos núcleos se conectaban con el trabajo de cada artista invitado armando el siguiente listado:

- Materia, materialidades y cuerpo / Experiencia (Diego Bianchi)
- Performance / Creación de escena (Mauro Guzmán)
- Colectivización / Cuerpos en la calle / Cuerpo-mensaje / Serigrafía (Mariela Scafati)
- Percepción / Energía / Ritualización de las prácticas artísticas (Bernardo Zabalaga)
- El relato curatorial / La concepción del texto y de los objetos (Federico Baeza)
- Archivo / Historia oral (Graciela Carnevale)
- Imagen y Edición (Gastón Pérsico)
- La editorialización / La musealización (Analía Solomonoff)

- Lo curatorial como espacio de pensamiento y proyección (Laura Hakel)
- El diseño de exposiciones como una de las claves de presentación del arte contemporáneo (Leandro Comba)³⁰

Esta grilla contribuyó significativamente al fortalecimiento de lo que designamos como grupo, lo cual tuvo un interés destacable a la hora de diseñarse el programa, ya que:

La preocupación nuestra era que se generara un grupo, o sea que las personas no concibieran sólo la escuela como el manto de contención sino que les cuerpos, que el grupo fuera un grupo que se sintiera, o sea como que tuviera cierta familiaridad, como que se generara una familiaridad porque no era mucho el tiempo que teníamos, eran 6 meses. Entonces esa era una preocupación, porque por las experiencias propias algunos grupos funcionan y otros grupos no, como que cada uno hace la suya y acá enseguida paso. (Rojas. Conversación personal, 2020)

Ahora bien, en lo específico volveré a subdividir mi análisis en segmentos. Trabajaré, así, en las siguientes tres vinculaciones con la pedagogía de performance:

8.1. Espacialidad/ Territorio

8.2. Percepción del transcurrir/ Organización temporal/ Tiempo

8.3. Corporalidad performática/ Cuerpx

30 Archivo privado del grupo docente, perteneciente al armado del programa Escuela Presbiteriana.



8.1. Espacialidad/ territorio

El primer día de inicio de nuestro trayecto de formación EP en la Sala Boglione se encontraban apilados todos los mobiliarios que nos servirían de material para nuestra experiencia. Esa poética espacial inauguró un uso y una habitabilidad particular del territorio, ya que se nos propuso que nosotros nos organizáramos e inventáramos nuestras separaciones espaciales. Este fue un trabajo horizontal y colectivo que se fue aceitando con el tiempo, y que también generaba disgustos, malos entendidos o enojos que después eran dialogados/ solucionados de manera grupal. La Musto fue totalmente flexible con nuestros usos del lugar y se percibía que desde EP había una comprensión amorosa sobre *esa espacialidad que se convertía en nuestro territorio de hacer*, un territorio transformable, redefinible, móvil.

Desde el comienzo nos sentimos en plena confianza, quedando allí materiales, computadoras y hasta una alcancía grupal con la que comprábamos los elementos comunes como la yerba y las galletitas. La Boglione se encuentra de paso a los talleres de serigrafía, grabado, fotografía, pintura y era habitual que nuestro espacio no fuera meramente nuestro espacio común, sino que era un espacio compartido donde cualquier alumno de la Escuela se acercaba y nos preguntaba qué hacíamos o de qué iba nuestro proyecto. Y también nos daban aportes o compartían vivencias significativas. Creo que entender la espacialidad dentro de un territorio colectivo, barrial y de una construcción de años como es la Musto generaba una situación de abrazo constante. Recuerdo a una señora acercarse a hablar conmigo y terminar charlando sobre sus padres, el barrio y las revistas que compraba de pequeña³¹.

El sentido de pertenencia territorial no es meramente apoyar las cosas en un lugar, sino que parte de un proceso compartido donde uno puede ser porque es habilitado y también tiene la capacidad de recibir con cariño la ancestralidad de ese lugar. En ese sentido, en EP aparecen algunas cuestiones específicas que intentaré esbozar:

1. El espacio singular de trabajo es un espacio colectivo emplazado en una Escuela y un barrio particular. Allí convive lo mío, lo tuyo, lo nuestro, lo de ellos, lo de nosotros, lo que compartimos en sintonía con esa construcción amorosa que tiene años de trayectoria

³¹ Sensaciones que se vinculaban con algunos materiales de la casa de mis abuelos, con los cuales trabajé.



y sabiduría colectiva. Ese espacio me deja ser visto y a la par veo, habito la vulnerabilidad, la confianza, me vuelvo permeable.

2. Nuestro territorio se transformó en una escucha atenta con nuestros propios momentos singulares, grupales, escolares. La *ciclicidad del espacio* se consensuaba y se charlaba. Ni los docentes ni la Escuela decidían por encima de nuestras necesidades. Percibíamos que luego de un tiempo los modos de habitar cumplían ciclos, o mismo cuando recibíamos invitados y teníamos que reorganizarnos para generar un espacio común más libre de mobiliarios. Pienso que el ejercicio consciente de la territorialidad se vincula a la curaduría también, podríamos pensar en esta como una curaduría sensible.



Figura 22. Transformación del espacio.

3. Lo cíclico es reorganización y también energía. Quizás de esto comenzamos a hacernos más conscientes luego del taller con Bernardo Zabalaga, quien nos propuso limpiar el espacio para habitarlo. Esa sensibilidad que trajo su taller nos llevó a construir un valor sobre el espacio que habitamos, valor que transmite su sabiduría sensible con la cual el universo indígena comprende los objetos, los espacios, el lugar, la corporalidad. Sabiduría que se repetía intuitivamente desde el comienzo de EP: el espacio se reorganizaba para recibir y se volvía organizar para permanecer.



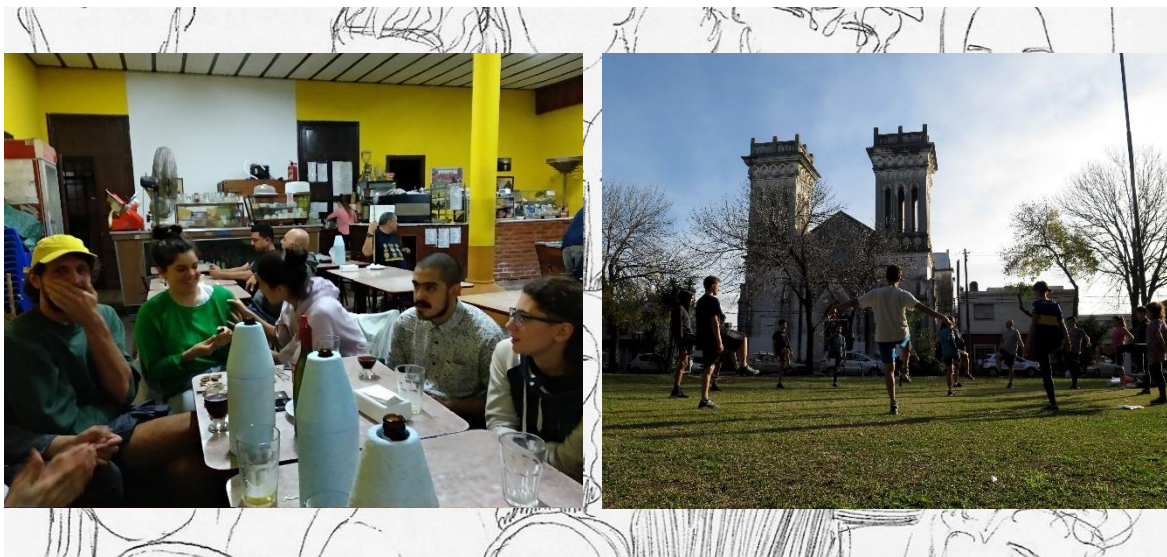
Figuras 22 y 23. Limpieza del espacio.

4. Bernardo nos habló y propuso actividades para internalizar y reflexionar sobre las *tecnologías del estar*; una ronda constituye una tecnología corporal que vincula las energías de cierta manera. Con el tiempo EP fue construyendo su propio conocimiento internalizado en torno a una tecnología energética del espacio. La limpieza y organización de materiales refrescaba nuestras maneras de vernos, de ver al otro, de sentirnos en ese espacio. Limpiar/ Organizar/ Mover constituían todo el tiempo una analogía con las aprehensiones corporales. Nos limpiábamos, nos movíamos, nos reorganizábamos del mismo modo que lo hacíamos con el espacio.
5. Por ese camino de las *tecnologías energéticas* del territorio las fuentes vitales adquieren importancia. Nos era primordial tener espacios libres cerca de las ventanas para recibir el sol y la calidez de la escuela se hacía presente en sus pisos de maderas los cuales habitábamos constantemente tirados, sentados o para andar descalzos. El sol, entonces, se convirtió en una energía indispensable en este aprendizaje.
6. Cuando el territorio de aprendizaje se desdibuja de un espacio físico se construye una espacialidad móvil, *una transmutación del territorio-cuerpx. La piel es el territorio*. Así, EP continuamente nos llevaba y la llevábamos. Nos llevábamos cuando habitábamos la Plaza con Mabel para nuestro Taller de Entrenamiento como un ejercicio hermoso de traslado territorial que propuso esta formación. Pero así como esta formación hizo tanto hincapié en la generación de la grupalidad, y así como esta grupalidad también propició esa confluencia de seres, del mismo modo nuestro territorio se trasladaba con nosotros. Escuela Prestada era el bar al que íbamos luego de clases, la casa del compañero donde se armaba una comida, los trayectos compartidos en bici a la vuelta de nuestra cursada,

el parque y los encuentros diversos. La espacialidad o el espacio de aprendizaje transmuta en territorio cuando existe un sentido de pertenencia no solo al lugar, sino a la corporalidad grupal que genera ese aprendizaje. En palabras de Ximena Pereyra, compañera de EP:

Fueron seis meses, pero pareció un año y medio, había una intensidad que se manejaba que era coomo... bueno salíamos, las fiestas. Eso creo que lo habilitaba ese espacio en común que no tenía horario, que si bien teníamos clases después era un taller abierto de lunes a viernes que generó una familia de artistas. (Conversación personal, 2020)

7. El territorio EP fueron y siguen siendo hoy: el respeto de uno por el otro, el afecto, las charlas, los abrazos, mensajes, incentivos, el baile, la alimentación del grupo, la sabiduría con que se construían los ciclos.



Figuras 24 y 25. Territorialidad móvil.

8. El espacio también es simbólico, y en ese sentido cuando nuestros docentes abrían sus propios espacios singulares y afectivos con nosotros generaban un sentimiento de pertenencia. Como ese día que Hugo Cava nos cocinó a todos en la Musto, o cuando comimos con Bernardo o salimos a bailar con Mariela. Simbólicamente en el territorio corporal eso significa que así como uno da importancia al ser que comparte, el docente da importancia al ser que recibe. El dar y recibir se convierte en un ciclo cambiante y no estático.

8.2. Percepción del transcurrir/ organización temporal/ tiempo

Cotidianamente nos regimos por el tiempo de un reloj que marca horas, por el ritmo de las ciudades que no descansan donde casi todos parecemos invencibles e infinitos. La percepción del transcurrir es una construcción social, singular, cultural, territorial, económico-política y de vínculo espiritual. Más allá del tiempo, que rige de manera general, en cada uno de nosotros rige un tiempo particular que se vincula con nuestro modo de comprender la existencia, y aunque algunos los consideren lentos, rápidos, ínfimos, gigantes o imprevisibles, son los tiempos de cada ser y la experiencia que cada uno internaliza corporalmente.

Este enfoque que me constituye dialoga permanentemente con los tiempos de lo que vive, y aunque no me ha sido fácil de aceptar y dar valor, hoy siento que es una de las prácticas más bellas que tiene la vida. Esta temporalidad mía es a veces rapidísima, sin freno, agotadora y con la energía de un volcán en erupción y otras veces lenta, a paso de hormiga, observando como cada fibra vibra con mí mover. Aprender sobre nuestra temporalidad es algo que en vínculo con todo lo que vengo nombrando en este trabajo, casi nadie nos habilita a hacer, muchas veces ni siquiera nosotros mismos. Tenemos que hacer las cosas en este tiempo que marca el mundo, aunque a veces sienta que necesito abrazarme y guardarme para recomponerme, debo salir y poner todo de mí. Los procesos educativos reflejan nuestras ruinas frágiles que queremos perpetuar, pero a la par están creciendo árboles que parecíamos no querer ver. Y en este sentido creo que el ejercicio de la presencia está intrínsecamente unido al tiempo. Ejercitar el ahora, el cómo estar en un lugar, en una corporalidad, es una exploración que nos llena de sabiduría para con nuestros procesos y empatía para con los procesos de otros.

En vínculo con esta concepción, y como numerosos ejercicios realizados en EP, lo dado por hecho comienza a percibirse como una pregunta abierta. Por eso nuestra percepción del transcurrir se enlazó con los siguientes ejes:

1. Nuestro tiempo de aprendizaje se vincula con la temporalidad de lo que vive. Nos alimentamos, le damos tiempo al alimento y ponemos de manifiesto en nuestra acción cotidiana la importancia de esa alimentación compartida en la hora de la merienda, la cual realizábamos luego del Taller de entrenamiento y antes de comenzar la Clínica. Comprábamos churros, armábamos mate, té, nos sentábamos cerca y nos dábamos el tiempo del alimento.





Figuras 26 y 27. Meriendas.

2. Habitamos tiempos reglados por la experiencia, pero estos fueron volviéndose porosos y transformables. Nuestra docente de entrenamiento, Mabel, respetaba los días en que alguno se sentía cansado y prefería permanecer mirando en vez de entrenar. Por otro lado, en situaciones específicas como la segunda parte del Taller de Mauro Guzmán el grupo decidió que precisaba más tiempo para trabajar la consigna y el tiempo fue reorganizado. Así como a mitad de EP como grupo se nos ocurrió la idea de presentarnos al Salón Nacional y comenzamos a trabajar en un proyecto que implicó entrenar en el MACRO con la docente Mabel (quien aceptó y colaboró en la creación del mismo). Este plan trunco, por no ser seleccionados, más tarde se convertiría en una invitación a participar en la Segunda Quincena del arte y en la cual realizamos la performance *Calentamiento Penetración y Resistencia*³². Esta situación devuelta puso al equipo docente en una nueva disputa por la flexibilidad que precisaba el grupo al concentrar su energía en un proyecto grupal que precisaba de ensayo en el lugar de la acción, y que dejaba relegadas las producciones personales en nuestro taller. La misma situación vuelve a aparecer al final del programa a la hora de pensar la muestra, donde aparecen diálogos sobre modos de mostrarnos que precisamente no eran los imaginados por los docentes.

Creo que todo esto se enlaza con la vinculación del tiempo en ciclos/ procesos que son particulares a cada experiencia y que en la pedagogía de performance se enfatiza

³² Acción en el marco del Programa Escuela Prestada de la Escuela Musto. Los cuerpos se preparan y la temperatura se eleva. El espacio es atravesado hasta llegar a poseerlo. ¿Es una forma de resistencia el ejercitar colectivamente la fuerza propia? Duración: 30 min aprox.

porque su percepción es primordialmente crítica, maleable y sensible. La percepción del transcurrir es marcada por la grupalidad y EP fue un ejemplo de la apertura con que la Escuela y el equipo docente trabajaron en ese sentido.

Creo que todavía el sistema impone una cierta temporalidad, que hace que todo lo que tengamos que meter en esa caja, la caja del tiempo, la caja del espacio, demás. El trabajo con el cuerpo implica abrirse de eso.

De todas maneras creo que EP fue un buen ejercicio de pensar esa posibilidad, incluso por esto que te decía que tanto en el Open Studio, que por ahí hubo situaciones que desbordaron el propio sistema de la Escuela. Incluso una propuesta que se pensó como contemporánea, trabajando con el cuerpo y demás, generó una cierta ruptura dentro de la Escuela, ciertos debates que hacían que nos hicieran dar cuenta que la Escuela también tiene su propio sistema. (Rojas. Conversación personal, 2020)

3. Hablando de temporalidad es importante nombrar que hubo talleres como el de escritura y el de arte contemporáneo que por cuestiones de organización (y creo también de cierta sustentabilidad para el grupo y para los docentes) a mediados de año, o un poco antes, comenzaron a interrumpirse por chocarse con la grilla de artistas que nos visitaban. Considero que por ser la primera experiencia EP fue una intuición muy sabia no querer reorganizarlos en cualquier otro día y horario atiborrándonos de actividades, lo cual, pienso, hubiese generado mucho estrés y agotamiento al grupo por ser algo que debía resolverse y reorganizarse en el mismo andar. Realidad que habría puesto en conflicto los tiempos de los participantes y sus propias actividades personales.
4. Por último, me interesa destacar que si algo hermoso me trajo y nos trajo a muchos este programa es el recuperar el espacio de placer, del placer compartido, de disfrutar, de reír y abrazarnos de manera colectiva mientras aprendemos. En las entrevistas a mis compañeros de EP les propongo que cuenten una experiencia significativa, y aunque no todos, la mayoría me ha respondido sobre situaciones de gozo grupal que no serían consideradas meramente aprendizajes, pero al modo en que percibo esta pedagogía se hacen tan importantes como cualquier otro. Juani Cabruja me afirmó con una alegría inmensa que con EP había recuperado el baile, Cande Rosello trae su sensación gustativa del día que Hugo Cava nos cocinó, Xime recuerda los rituales de la merienda y la cerveza, Lucas Tibaldi trae la experiencia de ir a ensayar al MACRO todos juntos.



Figuras 28, 29 y 30. Disfrutar de lo colectivo. Placer y compartir en EP.

8.3. Corporalidad performática/ cuerpo presente

Esencialmente el ejercicio de la corporalidad performática tiene que ver con la consciencia, y me atrevería a afirmar que toda la pedagogía de performance trabaja sobre la *consciencia del ahora = presencia*. Aunque es claro que no se puede ser consciente de un ahora si no se tiene percepción crítica sobre la historia del cuerpo, de la sociedad, de las imposiciones e injusticias que han sido tramitadas desde lo sensible. Lo que hoy denominamos consciencia no es más que el enraizamiento del saberme parte, del reconstruir mi modo de estar en el mundo volviendo a conectar con mi lugar, mi realidad y mis intenciones. Y estas son, la mayoría de las veces, bastante disímiles de todo lo aprendido en los trayectos formativos, ya que somos educados desde paradigmas e intenciones que no son las de nuestra *corporalidad-territorio*. Candela Rosello, compañera de EP, reflexionaba así:

Siento que todo nuestro circuito de personas, y la gran mayoría de personas que conocemos, y nuestros cuerpos viven muy adoctrinados, desde la forma de comer, hasta de vincularse, sentarse en una silla. Adoctrinados por vos mismo y por los objetos que son funcionales a los cuerpos y como un montón de cosas así. Y ya habitar desde la educación un momento donde mi cuerpo se movía totalmente distinto es re loco, y me pasó muy en paralelo, que yo iba a la Musto como una educación, como parte de mi educación y también habitar la Facu, que bueno es una realidad, son totalmente distintas. Entonces hay un paralelismo en esa forma, o sea en mi forma de habitar el cuerpo era como que yo venía de la Musto como en contacto con ustedes, tipo sentada en el piso o haciendo deporte, o haciendo cualquier cosa, como muy estrechamente con otras maneras de moverme. Y por ahí después llegaba a la Facultad y era, bueno, ahora me siento en esta silla y escucho a este docente-. Y es como que hasta la forma de escuchar cambia y muta un montón cuando tu cuerpo se mueve de otra manera y es algo que posta comprobé el año pasado y está re bueno, es re necesario. Y yo digo bueno nosotros siendo personas que quizás vivieron 20, 30 años de esa manera y que sea tan revelador. Digo, bueno que loco deber ser si fuéramos niños y ya te empiezan a educar de esa otra manera, que tampoco sé si lo hablo desde el lugar de educar, pero sí de mostrar y vincularse de esa manera con el cuerpo y con los otros con su cuerpo también. Y siento que cambiaría un montón de paradigmas de la vida social. (Conversación personal, 2020)

En este sentido la corporalidad que propone activar esta pedagogía es una corporalidad mutante y en constante metamorfosis con su entorno. Los esquemas corporales rígidos se convierten en los lugares aprendidos que nos queremos sacar de encima, son las vestiduras que hoy nos atan a modos de movernos. Ximena Pereyra, también compañera de EP, nos dice lo siguiente:



Si el único factor educativo que hacen posible es el orden, es la fila, el silencio, no es inocente. O sea no es inocente este disciplinamiento del cuerpo que hace consciente al cuerpo solo para disciplina y tampoco es inocente que lo vayamos olvidando, o vayamos olvidando el registro, que no lo conozcamos. O sea es político, es re político esto, la ESI es esto. Que no conozcamos nuestros órganos, que no tengamos soberanía sobre nuestro cuerpo en el conocimiento, en el sentimiento y en estas decisiones hacen que no podamos tener un poder. (Conversación privada, 2020)

Considero que las vinculaciones que puedo encontrar en este ámbito son las siguientes:

1. La necesidad y preocupación del equipo docente por trabajar la corporalidad, por ser éste el territorio en el que nos sentimos parte, nos alegramos, nos relajamos, nos liberamos y hacemos *presentes*.

A su vez mi formación en la Facultad de Psicología, o sea las materias que habíamos dado sobre dinámica grupal me hicieron pensar, y en función de eso hay actividades que propician que un grupo se arme como tal. Digo porque unir a un montón de personas juntas no necesariamente va a dar por resultado un grupo, ¿sí? Entonces hay como, uno le puede llamar estrategias, dispositivos o modos de propiciar que algo de lo cual suceda, es decir, que ese montón de personas juntas excedan ese número para formar otro número que excede todo, que se arme grupo. Y entonces pensar una práctica que vincule y ponga al cuerpo en el espacio, una práctica que tenga que ver, digo esta palabra trillada pero viene bien, algo de lo lúdico, algo que no sea acartonado justamente. El espacio de clínica o el espacio de historia del arte son lugares donde uno pone en juego el pensamiento, donde está más duro, donde se puede sentir juzgado, son lugares más difíciles de exposición; pero lugares donde uno puede poner el cuerpo de manera más lúdica, donde se siente mucho más relajado, donde entra como en una complicidad con el otro, esas son estrategias que están buenísimas para justamente ahondar al grupo de personas que se sientan en confianza y se arme un grupo, que se arme grupo, que es lo que pasó en EP. (Lenardón. Conversación privada, 2020)

2. La vinculación estrecha de la corporalidad con el juego, una temática primordial para la percepción de pedagogía de performance que propone Valentín Torrens, quien habla no sólo del lugar del juego como entretenimiento sino como el espacio donde somos creativos y aprendemos a resolver de diferentes formas, por ser este el lugar de la improvisación y flexibilidad. El juego es así la práctica creativa donde redefinimos imaginarios y fluimos sin la necesidad de que eso que hagamos sea correcto o no, es justamente el lugar de la invención de nuevas lecturas, formas, modos. En palabras de Mabel:

Moverse, creo yo tiene mucho de jugar y pareciera que más grandes nos volvemos, menos jugamos (menos nos movemos) y eso es un gravísimo error. Y acá una confesión: muchos de los ejercicios de escritura o dibujo mezclado



con lo físico que hicimos en el Taller de Entrenamiento, ¡vinieron a mi mente mientras corría! (Conversación privada, 2020)

3. El grupo germinó una corporalidad colectiva y esta se construye profundamente desde el acercamiento, la percepción, el vínculo físico, emocional, sensible, desde el ridículo, la descontractura, el disfrute y el compartir.



Figuras 31 y 32. Juego y afectuosidad.

4. Se activó el desarrollo de la mente a través de la corporalidad, comprendiendo así que los procesos de producción mentales estaban estrechamente vinculados a los procesos corporales. Allí el taller de entrenamiento de Mabel fue un acierto muy grande, ya que entrenar el cuerpo nos daba la posibilidad de organizar y vincular percepciones desde una sensibilidad activa. En primera instancia trabaja la *presencia* porque cuando uno entrena tiene que estar allí, no puede estar divagando en pensamientos, o más bien el pensamiento se vuelca a lo real. Sentimos la transpiración, nos cansamos, percibimos limitaciones, nos alegramos por los logros, nos reímos con otros, nos enlazamos en una vinculación que ninguno se imaginó tener jamás. Quiero decir, cuando vas a formarte en artes lo que menos se te cruza por la cabeza es que vas a terminar corriendo, haciendo sentadillas y abdominales con tus compañeros. Bueno eso, que en otros espacios podríamos pensar en el orden de la disciplina, en esta formación se convirtió en el *elemento disruptor*, porque bajo ningún punto de vista nosotros sospechamos que las sensibilidades trabajadas allí nos iban a aportar tantos frutos en nuestro hacer y en nuestra grupalidad. Demás está decir

que las clases de Mabel seguían formas que muy lejos estaban de la disciplina del entrenamiento estricto, allí nos reíamos, jugábamos, corríamos, parábamos y escribíamos sumamente agitados. La manera en que Mabel abordó ese taller nos ponía en vinculación con el cuerpo, el espacio y el tiempo.

Aquí es importante también contarles que dicha docente, a pesar de dar clases en La Musto³³, nunca había llevado su práctica e investigación corporal al terreno de lo educativo. Su trayectoria en el maratonismo lleva más de veinticinco años, extenso tiempo de entrenamiento y vinculación corporal singular y grupal. Mabel tiene una larga lista de Maratones corridas en el mundo y ella misma nos relataba que el vínculo corporal de las personas que realizan actividad deportiva durante tiempo prolongado contribuía a un reconocimiento, humildad y confianza con sus pares. Así fue como a partir de los docentes que comenzaron a pensar EP surge la invitación a que realice el Taller de entrenamiento, un espacio que según ella contribuye grandiosamente a la confianza y la grupalidad. En sus palabras:

Yo observo que una persona muy concentrada en una actividad corporal, casi siempre lo es en otra tarea intelectual de cualquier tipo. Moverse significa jugar, moverse significa conocerse a uno mismo y moverse y jugar con otro significa un conocimiento diferente, creo que es importante.

Los ejercicios del Taller de entrenamiento estaban invadidos de juegos, escritura, dibujos, intercalados de ejercicios y rutinas físicas. El cansancio, la transpiración se mezclaban constantemente con breves y electrizados ejercicios de creación donde no había tiempo de pensar ni de dudar. Y hasta invadimos otros talleres e interactuamos con alumnos de otros talleres. Estas transformaciones hasta transformaron el cotidiano de la Musto. Cuando trabajamos con otros, esos otros, me decían: ¿cuándo vuelven los chicos de Escuela Prestada? Movimos nuestros cuerpos y movimos a otros. Movimos la Musto y fue muy divertido. (Rodríguez, Conversación privada, 2020)

Entrenar se tornó una necesidad porque allí nos movíamos, nos sacudíamos, nos reíamos, nos descontracturábamos de una forma de transitar lo artístico y miren si no fue tan importante para el grupo que cuando surge la idea de hacer una performance como EP lo primero a lo que acudimos fue a nuestro Taller de entrenamiento. Porque allí nos pasaban cosas que sentíamos no nos estaban pasando en otras formaciones, ni en los museos, ni en nuestros modos de transitar las angustias por el momento político.

³³ Mabel Rodríguez es docente de Heliocopia, Serigrafía y Pintura en la Escuela Musto.





Figuras 33, 34 y 35. Taller de entrenamiento con Mabel Rodríguez.

Entrenar se volvió el lugar de resistencia colectiva, la potencia del compartir, la fuerza de continuar porque otro me incentiva, la alegría de traspasar todo lo que vengo cargando en el día y en la semana, la capacidad de aprender a ver diferente lo que siempre vi igual.

Uno podría pensar que la idea era esta suerte de unidad cuerpo-mente-espíritu, pero no estoy seguro de que se haya dado eso. Luego de una serie de repeticiones, pausábamos todo y había instantes en los que con agitación se nos pedía que dibujemos, escribamos, esboceemos, o nos definamos. Pasaban unos instantes y “retomaba el control” de mis ideas, o de las palabras, que seguían afectadas por lo que sucedía con mi ritmo cardíaco, o mis piernas o los pantalones cortos que eran un poco incómodos porque se me caían. Y en todo ese trayecto, ahora me quedo pensando en esos “-” de esa relación “cuerpo-mente-espíritu”. Esos silencios y uniones que están en el entre (y puede que en el entre-namiento), que hacían del cuerpo una suerte de acumulador de energías para un instante mínimo de pregunta sobre lo que está pasado. (Fretes. Conversación privada, 2020)

5. Mayoritariamente las veces en que, consciente o inconscientemente, ejercitábamos la *presencia* lo hacíamos de un modo muy *sensible*. ¿Qué quiero decir con esto? En muchas prácticas performáticas el ejercicio de la presencia se impone casi como si la presencia fuera que energéticamente se vea tu fuerza corporal, en el sentido más amplio de la palabra fuerza, comprendiendo esta como una emanación de energía potente. En esos ejercicios, muchas veces el estar presente se vuelve algo rígido donde no hay mucha escucha de la sensibilidad o energía de momento. Y digo, los dos modos contribuyen al trabajo de la presencia y quizás en esa lectura se ejercita aún más la sensibilidad, la vulnerabilidad. En el encuentro con Diego Bianchi se trabajó una presencia energética y casi de liberación, pero como varios compañeros marcaron su energía era algo distante y en los ejercicios no se sentía un cuidado de su parte sobre los límites al que invitaba a trasgredir. Siendo esto no negativo ni positivo, sino meramente una forma de trabajar la presencia donde el docente no se involucra sensiblemente con los lugares hacia los que va. En ese sentido creo que el trabajo realizado con Bernardo nos invitó a accionar en una presencia sensible desde lo singular, lo grupal y lo ancestral. Dándole él a la energía un lugar primordial en la práctica y generando modos muy amorosos de convidar su sabiduría. Sin ir más lejos ese taller lo realizaron hasta los docentes, que no pasó en otros talleres, y la energía con la que trabajábamos era tan intensa que llegábamos a lugares muy profundos de reconocimiento singular y grupal, trayendo esto la limpieza del llanto en casi todos los que estábamos allí.



Había como una propuesta inicial que tenía que ver con esta idea de utilizar las tecnologías analógicas del estar y por eso también trabajo sobre lo grupal, el cuerpo grupal. Sobre el uso de la energía, sobre el uso de la palabra, el uso del tiempo, el uso del espacio. Va destinada en mi caso para generar consciencia corporal pero también para generar consciencia grupal, consciencia de las actividades. En fin, toda una serie de esas herramientas que yo le llamaba la tecnología de cómo abordar ese estar.

Ahora me estoy acordando que había como una incidencia bastante intensa en eso de pensarse como colectivo, en ver que el grupo oficiará como grupo, cual es esa sabiduría de los cuerpos juntos. Y básicamente lo que yo hago es tomar algunos ejercicios de la danza y el teatro, que es de donde yo vengo, que ayudan a poder pensar ciertas fórmulas de compartir, de estar, de generar discurso, de generar palabra, de generar movimiento, pero basada en esa observación. En cómo eso hace que esas prácticas comiencen a operar y a hacerse visibles. Me acuerdo que la sensación con la que se quedaron y como una cosa muy fuerte que pasó fue que había algo del grupo que se hacía muy visible, que se hacía muy patente. Y muchas veces la performatividad de lo colectivo, la performatividad de esos procesos educativos, la performatividad de cómo nos pensamos porque también está ahí la performance no solamente como un acto de entrega o que se da hacia otros,... esta la performatividad de lo cotidiano que muchos artistas que han estudiado esto y lo han pensado.

Entonces como que también era importante generar ese doblez entre esa performatividad de lo que sucede en el colectivo, de lo que sucede en el interior de esa confluencia de gente, y luego también como ejercitarla para ver qué era lo que eso generaba al interior de la emoción. (Zabalaga. Conversación privada, 2020)

6. Otra instancia fundamental fue el taller de Nancy Rojas, quien hace años se vincula al trabajo de performance. Su propuesta de escribir y leer atraviesa todo lo que implica narrarse, contarse, construirse en relato y la acción de convidar eso que generamos. Allí la palabra no era simplemente un ejercicio de la mano sino que nos trasladaba a pensar casi todo lo que dábamos por hecho en el ejercicio de escribir y de leer. Pensar la corporalidad que lee, la voz, el modo, los movimientos, la energía de manera tan específica como lo que construís en un relato. Según Nancy:

Para mí la experiencia del pensamiento tiene que estar atravesada por una experiencia corporal que no tiene que ver solo con lo físico, sino en sí ponerte a pensar en grupo, en el contexto de un grupo y charlar y debatir, pero no debatir los conceptos como algo dado sino como con cosas, con experiencias que te han atravesado. A mí por ejemplo la primer actividad que hicimos esa propuesta de cuándo arrancaba el arte contemporáneo para cada uno, es como que me encantó las respuestas que hubo porque cada uno trajo una experiencia distinta, y no tenían que ver con experiencias del arte todas sino con experiencias propias. (Conversación privada, 2020)

7. Y es hasta redundante decirlo, más en los tres ejes que analizo y trabaja esta pedagogía aparecen vinculaciones al ámbito del ritual. El tiempo, el espacio y el cuerpo están inscriptos en una percepción del ahora que revaloriza las formas singulares y colectivas de cada grupo, sucediendo así rituales de espacialidad (limpieza, movimiento, transmutación del espacio), de ciclicidad (tiempos regulados por la grupalidad y singularidad) y del registro de la energía (presencia y trabajo de la corporalidad) que disponen estos cuerpos singulares y este cuerpo grupal. En ese sentido volvemos a las relaciones planteadas por Gómez, a su planteo de una pedagogía que piensa el aprendizaje vinculada a los ciclos de la vida: estado solitario (muerte de un cuerpo codificado/cosificado), mutar (tránsito de una piel a otra) y estado colectivo (nacer/ renacer).

Al enlazar el “Estar” y el “Ser” se teje otra relación con el Ritual. Relación que se afianza en la noción de devenir la cual es un eje fundamental para entender el Performance en su enunciación, dado que es la noción que suplanta a la de representación. En el performance no se representa, se deviene, proyectándose, desde las multiplicidades que nos configuran. Devenimos en estados de “Ser”, modos de existencia, devenimos en objeto, espacio, situación, paz, violencia, género, finalmente devenimos zona intermedia en la que cuerpo y espacio se hibridan, pero también se hibridan entre sí los cuerpos que comparten un espacio. (Gómez, 2017, p. 46)

8. Utilizar el acercamiento al ejercicio físico en una formación artística, como escribí anteriormente, resulta disruptor. Volveré aquí sobre ello. No siempre lo que transforma es un nuevo modo de hacer, y aquí indirectamente estoy volviendo al principio de este trabajo. Les propuse y me propuse aprender a ver diferente, no aprender a ver algo nuevo. ¿Qué intento decir? Creo que aquí está la sabiduría de cada experiencia en particular. No podríamos decir que el ejercicio físico genere disrupción en todos los grupos y en todas las prácticas, más en la educación artística, un terreno por siglos asociado a las manos y la cabeza (sí, aún en la formación de artistas) esta decisión genera un quiebre. Transitar esta corporalidad artística, que falsamente creemos que es tan libre, desde el ejercicio corporal implica volver a percibir hasta nuestros propios moldes, como es el caso de los imaginados en el mundo artístico. Comprender que una disciplina me puede enseñar una manera diferente de activar y transitar mis procesos de producción es un hallazgo fundamental para enlazar prácticas artísticas a deportes, danzas y cualquier otro activar de la corporalidad que nos brinde herramientas de creación corporal, no meramente repetitivas.³⁴

³⁴ En nuestro taller de entrenamientos seguíamos rutinas pero a la par realizábamos actividades combinadas como entrenamiento guiado y luego una pausa y escritura o dibujo libre. Quiero decir en otros



Y que toda esa concepción de una producción que se piensa como disciplina se podía trabajar con el cuerpo, qué mejor que trabajar el cuerpo y trabajar bueno distintos estadios que tengan que ver con esto de entrenar un cuerpo. O sea, era la puerta que habría a pensar el arte como un proceso de entrenamiento, como que uno podría trabajar un proyecto artístico, más allá de que trabaje la performance o trabaje con el cuerpo o no, podía pensar en esa misma dirección. Como que cualquier proyecto de este taller podía servir para entrenar la mente y el cuerpo. (Rojas. Conversación personal, 2020)

9. Maravillosamente el *proceso* siempre está en el cuerpo. Todo proceso vital implica nuestra corporalidad, todo proceso educativo necesita el tránsito en el cuerpo. Este tránsito de mutación del que habla Gómez, esta transformación del ser solitario al colectivo, este reencuentro con uno que a la vez nos enlaza con otros. Estar aquí y ahora percibiendo todo aprendizaje como un ejercicio de alimentación, como un ejercicio de internalización de tantas cosas que digo y que precisan volver a decirse, volver a moverse para generar una forma en mi cuerpo y asentarse como sabiduría tanto en el cuerpo singular como colectivo.

Como si hubiese una cierta resistencia en pasar ese proceso de lo arduo, ¿no? Lo arduo del aprendizaje tiene que ver con la repetición hasta que puedas hacerlo tuyo, apropiarte de eso que estas transitando
S_ Que tiene que ver también con el tiempo, con el tiempo percibido hoy. Con como la contemporaneidad nos invita a percibir un tiempo...
B_ Tiene que ver con un esfuerzo, con una entrega, con un silenciamiento interno, con un poco lo que vos estabas diciendo. Y creo que es muy importante a la luz de cómo esta nuestra contemporaneidad insistir en generar esos procesos. Hay que generar resistencia, porque si no hay mucho vaciamiento, mucho vaciamiento, a nivel de las posibilidades del saber ¿no?, del transmitir ese saber, del habitarlo, del poder hacerlo cuerpo, de la inteligencia que eso genera a nivel de existencia, de estar en lo común. Hay una sabiduría de estar en lo común que también es apreciable a nivel cuerpo y fundamentalmente a nivel del cuerpo. Y pareciera que cada uno se autorregula por si, que todo es transferible, que no necesitas que alguien te venga a enseñar nada, caemos en esas falsas ideas ¿no? (Conversación privada con Zabalaga, 2020)

que las prácticas que emancipan la corporalidad dan un terreno a la creación, pienso en la improvisación en danza o en la escalada como dos lugares que habito y que me permiten dentro de un esquema maleable generar mis propios modos de hacer.



1. Aproximaciones

Mira qué interesante lo que estás diciendo. Tal vez tu investigación puede llegar a pensar el vaciamiento de ese lugar de presencia justamente, como si de repente no solo el contenido que sería lo que tú pones sobre, que digamos eso ya lo soltamos. El vaciamiento de la presencia sería el paso previo al contenido, el lugar donde tú puedes estar en receptividad para transformarte, para recibir del mundo ¿no? La importancia de la preparación de ese cuerpo, espacio interno para poder estar en ese tránsito de vida ¿no?

Más allá de que sí el sistema educativo está fallido, que es criticable. O sea estamos en momento de una crisis muy profunda a nivel de sociedad con todo esto y volver a insistir sobre ese lugar en el que se ejercite el lugar de receptividad, de presencia, de capacidades cognitivas, de una cierta sensibilidad, sensorialidad y vulnerabilidad del aprender, del estar receptivo, ese lugar. Creo que como medida performática buscar eso en los cuerpos es muy interesante, muy interesante. Creo que puede ser una gran clave para ti.

(Zabalaga. Conversación privada, 2020)

Sobre las islas que somos afloran raíces. Sobre los ríos que nos recorren subsisten resabios de aguas que se quedan y otras que fluyen enseñándonos con sus fortalezas y debilidades, que en diferentes palabras son la misma esencia de lo que vive. Sentir en presencia con lo que vibra, con lo que crece, con lo que me sostiene y lo que me deja caer. Corporalidad territorio. Mis huesos como las cenizas de este Humedal,³⁵ inmersos en la traducción de una forma de habitarlos que nos vuelve inertes, insensibles y obstinados en cosas que no queremos ni necesitamos.

El viento que me trae es el mismo que trajo a mis ancestras y que ha movido tantos árboles. En este territorio familiar lo incorporado se internaliza, y así como he internalizado muchas cosas de las que elijo hoy desprenderme, también me hago consciente del valor de lo que sí decido guardar.

Se me ocurren muchas preguntas que no han de poder ser respondidas aquí, y es que si algo me define es la gran curiosidad por todo lo que se mueve, la cual me lleva a cuestionarme interminables veces y a buscar formas de hacer más propias. No estoy haciendo una alegoría a la dificultad, sencillamente considero que las modalidades en que somos corporalidad tienen mucha referencia con nuestra historia. En mi casa mi mamá y mi papá nos han acompañado con una fuerte consciencia sobre la libertad en la infancia,

³⁵ Me refiero al ecocidio perpetuo que estamos viviendo en los Humedales del Delta del Paraná. Las quemadas en las Islas llevan 9 meses y generaron un ataque a la vida y una pérdida de la biodiversidad imposible de cuantificar. Flora y fauna fueron arrasadas y se calcula que en este lapso de tiempo han sido quemadas más de 300.000 hectáreas.



la necesidad del movimiento y el juego. Creo que algunas cosas han sido muy intuitivas, pero en otras ambos fueron dos ejercitadores del inventar modos. Mi madre, maestra de jardín de infantes, gestora de imposibles, sensible, y pedagoga de la ternura. Mi padre enérgico, salvaje y cuerpo activo, nos obligaba a apagar la tele y hablar e intentar pensar/debatir sobre casi todas las cosas. De ese ejercicio diario es que internalicé la práctica del pensamiento crítico.

Pensar es una gimnasia cerebral que no beneficia a los intereses de quienes formulan las currículas educativas, quizás por eso todavía seguimos sentados en las sillas esperando que el cerebro genere conexiones neuronales nuevas cuando no le damos casi ninguna fuente sensitiva para hacerlo. Los territorios de corporalidades despiertas y activas, intuyo, deben reconocer el valor de decidir sobre sus modos de habitar el aula, el trabajo, las formaciones y la vida misma. Esto no sucederá de ningún otro modo que habitándonos desde el cuerpo y no con, sobre o por. Desde, a partir de.

Me propuse bucear en aguas poco conocidas, me pregunté durante años sobre cómo vincularía la educación artística con la performance y si eso era simplemente una invención disparatada o podía ser real. Como fruto de este trabajo me guardo la importancia del proceso, y la confianza de compartirlo con quienes puedan regarlo, brindar energía y no aplastar los brotes. Este tránsito me enseñó a dar tanto valor a la palabra del otro como a la mía, a hacer del conocimiento una sabiduría con otros, a comprender que mis inseguridades no eran imaginarias y solamente mías sino que se habían internalizado en el ejercicio de una presencia ausente, de una corporalidad regulada por los tiempos, espacios y formas que otros me marcaron. Me quedo con todo lo que surge de ser irreverente, inapropiada, incorrecta, lenta, rebuscada y antimetódica. El único esquema mutable que quiero aprender es el que pueda guiar mi espina dorsal.

Esta sudestada de movimientos me ha dejado las siguientes aproximaciones. Considero, así, que podríamos organizar la pedagogía de performance en los siguientes ejes vertebradores:

- Cada persona es un cuerpo enunciante.
- Cada persona trabaja con la presencia corporal, comprendiendo ésta como un entramado que enlaza la percepción del espacio, el tiempo y la corporalidad.
- Cada persona reactiva el vínculo entre lo singular y lo grupal, a través del autoconocimiento de uno y del cuerpo social.



- Todas las personas utilizan tiempos flexibles, espacios co-creados y habitan la corporalidad territorio.
- Todas las personas se concentra en lo inter, en el proceso.
- Todas las personas generan sabiduría desde lo horizontal y comunitario.
- Quien acompaña el aprendizaje hace énfasis en la libertad, la creatividad y el juego. Entendiendo a éstos como espacios de placer.
- Quien acompaña el aprendizaje propone esquemas mutables, adaptables, factibles de ser transformables. Quien acompaña es antimetódico.
- Los aprendizajes son un ejercicio para la reformulación de la realidad (singular, colectiva y social).
- Los aprendizajes son una práctica de empoderamiento corporal.

Cerrando este ciclo presiento que en este río interminable de ideas algunas aún precisan más transitar de experiencias, más hacer cuerpo, más encontrarle la forma. Me quedo con preguntas abiertas: pienso si deberíamos de seguir llamándola pedagogía de performance o si existirá algún modo de nombrar que me acerque más a este territorio, pienso si podría profundizar aún más en las especificidades, y tengo la intuición casi cierta de que cada aplicación debe repensarse en vínculo con la grupalidad, el contexto y el tiempo en que se aplique.

Creo que esta pedagogía es una metáfora del ser y estar, de ser-hacer en oposición al ser que es por tener. La corporalidad no se tiene, se es.

Me gustaría quedarme con la impresión de que esta educación es una referencia a la materia, al habitar, a la tierra, al territorio cuerpo o la corporalidad territorio. Quien hace de su conocimiento una sabiduría tiene la experiencia del saberse transitar, del haberse compartido y potenciado. Eso siento que dejó EP en muchos, una alegría de habernos acompañado para levantarnos unos a otros, para recordarnos lo indestructibles que somos cuando estamos juntos, para acordarnos que el abrazo y el cariño también son parte del aprendizaje.

Aún hoy seguimos cosechando encuentros increíbles, como es el Taller de escritura que continuamos muchos de nosotros junto a Nancy Rojas, el cual surge a través de una sensación compartida mientras la entrevistaba para este trabajo.

Y puede que ya no estemos en la Escuela, entonces, lo hermoso y transmutador es que por encima de ello nos sigue uniendo nuestro territorio que es el vínculo y la potencia de compartirnos.

Me dejo rondando algunas ideas surgidas en la charla con Bernardo, quien me invita a pensar lo performático como una forma de inteligencia que trabaja desde la presencia.

Confío en que nuestra presencia en las calles libere a nuestros territorios de las atrocidades que quieren hacer con ellos, con nosotros. Creo en la fuerza de las corporalidades libres, deseantes, desafiantes. Me repito como dice la poeta Rosa Chávez:

Somos la voz que recupera su canto, su grito, su saliva

Somos la voz que recupera su canto, su grito, su saliva

Somos la voz que recupera su canto, su grito, su saliva

Deseo que siempre seamos más pájaros y menos máquinas.

Les agradezco por volar conmigo este rato y los invito a internalizar, corporeizar y compartir todo lo que les haya servido de este vuelo.



2. Bibliografía

Libros y capítulos en libros compilados

ARGUMEDO, ALCIRA. (1993) *Los silencios y las voces en América Latina: notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Colihue, Buenos Aires, Argentina.

BERMAN, Marshall. (1988) *La modernidad: ayer, hoy y mañana. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo Veintiuno Ediciones, México.

BERTHERAT, Thérèse y BERNSTEIN, Carol. (1976) *El cuerpo tiene sus razones: Autocura y Antigmnesia*. Edición en castellano, 2014. Editorial Paidós, Barcelona.

EL COMITÉ INVISIBLE (2007). *La insurrección que viene*. 1ª Edición: La fabrique editions. Edición en castellano, 2009. Editorial Melusina, España.

ESTEBAN, Mari Luz. (2004) *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidades y cambio*. Edicions Bellaterra, Barcelona, España.

FOUCAULT, M. (1989). *Vigiliar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 17.ª Edición en español ed. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, Argentina.

FREIRE, Paulo. (1970) *La concientización: principios, metodología, experiencias*. Imprenta Nacional, Caracas, Venezuela.

GÓMEZ, Adrián. (2017). *Pedagogías de Performances - Habitando a Fronteira*. Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas, 4 (1). Universidad Federal de Uberlandia, Brasil. Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/37790> .

HANNANFORD, Carla. (2008) *Aprender moviendo el cuerpo. No todo el aprendizaje depende del cerebro*. Editorial Pax, México.

JONES, Amelia y WARR, Tracey (2014) *El cuerpo del artista*. Editorial Phaidon.

LE BRETON, David. (2012) *Antropología del cuerpo y modernidad*. 1ª Edición. 6ª reimpresión. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

MARTÍ, José. (1963). *Obras completas*. La Habana: Edit. Nacional de Cuba.

PONTY, Merlau. (1945) *Fenomenología de la precepción*. 1ª Edición Editions Gallimard. Edición en castellano, 1993. Editorial Planeta, Argentina.

RANCIÉRE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Editorial Laertes, Barcelona, España.

SCHECHNER, Richard. (2000) *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Libros de Rojas, Buenos Aires, Argentina.



SEGATO, Rita (2016) *La guerra contra las mujeres*. Traficante de Sueños, Madrid, España.

STEYERL, Hito. (2014) *En caída libre*. Un experimento mental sobre la perspectiva vertical, en: *Los condenados de la pantalla*. Caja Negra Editora, Buenos Aires, Argentina.

TAYLOR, Diana y FUENTES, Marcela. (2011) *Estudios avanzados de performance*. Fondo de cultura Económica, Estados Unidos.

TAYLOR, Diana (2012). *Performance*. Asunto Impreso Ediciones, Buenos Aires, Argentina.

TORRENS, Valentín. (2007) *Pedagogía de la performance. Programas de cursos y talleres*. Diputación de Huesca, España.

WEB

Revistas

ERRATA N° 4 (2011) *Pedagogía y Educación Artística*. Colombia. Disponible en: https://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artistica. Consultado el 9/03/2018.

Artículos

BARRENECHEA VERGARA, Paulina (2019) *La ruina es hoy: Los saberes del Antimétodo para la danza local*. Periódico Resumen, Chile. Disponible en: <https://resumen.cl/articulos/la-ruina-es-hoy-los-saberes-del-antimetodo-para-la-danza-local>. Consultado el 19/09/2020

BYUNG-CHUL, Han (2018) *Ahora uno se explota a sí mismo y creé que está realizándose*. Diario El país. Disponible en: https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html . Consultado el 18/ 04/2019.

CHIROTARRAB, Guadalupe. (2016) *Las nuevas economías del arte*. Revista Bordes, Buenos Aires. Disponible en: <http://revistabordes.com.ar/las-nuevas-economias-del-arte/> . Consultado el 24/04/2020.

EL PAÍS DIGITAL (2019) *Los 10 fracasos económicos del macrismo*. Disponible en: <https://www.elpaisdigital.com.ar/contenido/los-10-fracasos-econmicos-del-macrismo/24722>. Consultado el 20/05/2020.

GRAHAM, Janna. (2012). *Saber y poder en espacios del arte: pedagogías / curadurías críticas*. ERRATA N° 16. Colombia. Disponible en https://issuu.com/revistaerrata/docs/af_web_errata_16. Consultado el 9/03/2018.



ROLNIK, Suely. (2006) *Encuentro-presentación del libro Micropolítica. Cartografías del deseo de Félix Guattari y Suely Rolnik*. Disponible en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=37797> . Consultado el 9/03/2018.

SCHARAGRODSKY, P. (2012). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación Argentina. Buenos Aires: Explora pedagogía. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf>. Consultado el 20/04/2019.

VICENTE, Martín y MORRESI, Sergio. (2019) *El ocaso del macrismo. Entre liberalismo y neoliberalismo*. Revista Nueva Sociedad. Disponible en <https://nuso.org/articulo/liberalismo-cambiemos-kircherismo-macri-neoliberalismo/>. Consultado el 24/04/2020.

YACCAR, María Daniela y SABATÉS, Paula. (2018) *Cuando el ajuste llegó también a las políticas culturales*. Cultura y espectáculos, PAGINA|12 Edición online. Argentina. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/165198-cuando-el-ajuste-llego-tambien-a-las-politicas-culturales>. Consultado el 15/05/2020.

Definiciones

RAE, Real Academia Española. (2018). Madrid, España. Disponible en: <https://dle.rae.es/fundamento>. Consultado el 29/04/2020.

Blog

SHOCK, Susy. (2008) *YO MONSTRUO MIO*. Disponible en: <http://susyshock.blogspot.com/2008/03/yo-monstruo-mio.html> . Consultado el 30/04/2020.

MANUEL MUSTO, Escuela Municipal de Artes Plásticas. (2019) *ESCUELA PRESTADA -CONVOCATORIA 2019*. Disponible en: <https://cartelera-musto.wordpress.com/escuela-prestada-convocatoria-2019/>. Consultado el 18/08/2020.

Páginas

ANTIMÉTODO (2016) Disponible en: <https://antimetodo.cl/> . Consultado el 20/08/2020.

SUBESCUELA (2012) Disponible en: <https://subescuela.wixsite.com/subescuela/> . Consultado el 15/05/2020.

THIGRA (2017) Disponible en: <https://thigra.wordpress.com/> . Consultado el 20/05/2020.

Medios Audiovisuales

CHÁVEZ, Rosa. (2017) *Somos la voz que recupera su canto*. [Registro de performance] Festival Internacional Centroamericano de Performance Forma y Sustancia, Costa Rica.



Disponible en <https://www.facebook.com/watch/?v=1838066003118177> . Consultado el 27/09/2020.

PINHO, Pedro. (2017) *A fábrica de nada*. [Película] Disponible en <https://www.pelispedia.tv/pelicula/la-fabrica-de-nada/>. Consultado el 24/01/2019.

SEGATO, Rita. *Historias debidas VIII: Rita Segato*. [Video]- Canal Encuentro. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=kMP21R_MQ1c . Consultado el 22/04/2020.

CONFERENCIAS/ ENTREVISTAS

Editadas:

HUDSON, Juan Pablo. (2014) *Conferencias*. Ciclo de encuentros y formación “Adolescencia y Juventudes en Rosario” Ideas y debates compartidos. Red de instituciones que trabajan con Adolescencias y Juventudes en Rosario, Municipalidad de Rosario.

Online:

BUENO, David. (2019) *Neurociencia y educación: ¿una nueva visión de los procesos educativos?* Instituto Superior de Estudios Psicológicos, Valencia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=M6atHssVQXQ>. Consultada el 8/04/2020.

SEGATO, Rita. (2017) *Rita Segato: Cuerpo, territorios y soberanía: violencia contra las mujeres*. Palabra de Mujer, Universidad de Costa Rica. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Nvss3YPEUv4>. Consultado el 02/05/2020.



3. Tabla de referencia de imágenes

ARCHIVO LAICISMO.ORG (2015) *La organización de los cuerpxs en la Escuela tradicional*. Esta descripción de imagen es de mi autoría a los fines de facilitar la lectura del trabajo. [Figura 1]. Disponible en <https://laicismo.org/hace-130-se-promulgo-en-argentina-la-ley-1420-de-educacion-comun-laica-gratuita-y-obligatoria/>. Consultado el 9/03/2018.

ARCHIVO PEDAGÓGICO COSSETTINI, IRICE: CONICET-UNR. (2016) *Corporalidad expandida en la Escuela Cosettini*. Esta descripción de imagen es de mi autoría a los fines de facilitar la lectura del trabajo. [Figura 2]. Disponible en http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/access/content/group/6ef38658-93c8-464c-ad87-47fbf1a97dab/Itinerarios/5_Ni%C3%B1os%20expresivos%20. Consultado el 9/3/2018.

ARCHIVO PEDAGÓGICO COSSETTINI, IRICE: CONICET-UNR. (2016) *Escuela Cosettini*. Esta descripción de imagen es de mi autoría a los fines de facilitar la lectura del trabajo. [Figuras 3]. Disponible en http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/access/content/group/6ef38658-93c8-464c-ad87-47fbf1a97dab/Itinerarios/5_Ni%C3%B1os%20expresivos%20. Consultado el 9/03/2018.

ACERVO DIGITAL | Jornal O Globo. (2018) *Paulo Freire trabajando en alfabetización con adultos*. [Figura 4]. Disponible en <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/paulo-freire-educador-popular-21240250>. Consultado el 15/03/2018.

ARCHIVO THIGRA. (2018) *Ejercicios de escucha activa a cargo de Virginia Sotti en la Residencia Thigra*. [Figuras 5, 6 y 7].

ARCHIVO PROPIO. (2020) *Investigamos cómo se impregna nuestra historia en nuestros mapas corporales para la performance Remix 13.03*. [Figura 8].

ARCHIVO PROPIO. (2019) *Dibujo activo grupal y ejercicio de mapa corporal en la escuela primaria*. [Figuras 9 y 10].

ARCHIVO PROPIO. (2018) *Ejercicios de equilibrio y percepción corporal en duplas. El sostén siempre somos los dos*. [Figura 11].

ARCHIVO ESCUELA MUSTO. (2019) *Tecnologías corporales y ejercicio de traslado energético con Bernardo Zabalaga en EP*. [Figuras 12 y 13].

ARCHIVO ESCUELA MUSTO. (2019) *Intercambio de tarjetas en la Escuela Musto*. [Figura 14].

ARCHIVO ESCUELA MUSTO. (2019) *Transformación de la Sala Boglione*. [Figuras 15 y 16].



ARCHIVO ESCUELA MUSTO. (2019) *Los participantes y docentes de Escuela Prestada en el cierre del Estudio Abierto*. [Figuras 17 y 18].

FRETES, Nahuel Y PEREYRA, Ximena. (2019) *Cartas de motivación enviadas para ingresar a EP*. [Figuras 19 y 20].

ARCHIVO ESCUELA MUSTO. (2019) Registro de la performance colectiva. [Figura 21].

ARCHIVO ESCUELA MUSTO, ARCHIVO PROPIO, FRETES, Nahuel y SANTARELLI, David. (2019) *Transformación del espacio*. [Imágenes en Figura 22/ Collage propio].

ARCHIVO ESCUELA MUSTO. (2019) *Limpieza del espacio*. [Figuras 22 y 23].

ARCHIVO ESCUELA MUSTO Y SANTARELLI. (2019) David. Territorialidad móvil. [Figuras 24 y 25].

ANÓNIMO y SANTARELLI, David. (2019) *Meriendas*. [Figuras 26 y 27].

ANÓNIMO, ARCHIVO PROPIO y GIUDICI, Jazmín. (2019) *Disfrutar de lo colectivo. Placer y compartir en EP*. [Figuras 28, 29 y 30].

ARCHIVO MUSTO y FRETES, Nahuel. (2019) *Taller de entrenamiento con Mabel Rodríguez*. [Figuras 33, 34 y 35].

4. Anexos

Entrevista a Mabel Rodríguez. Docente de EP a cargo del Taller de entrenamiento.

Silvina (S)- ¿Podrías desarrollar los motivos y necesidades por las cuales se gesta Escuela Prestada?

Mabel Rodríguez (MB)- Los motivos y necesidades fueron varios. El hecho de cómo nace la Musto, (el pintor Manuel dona su casa taller para que se transforme en una escuela de arte) fue movilizante. Queríamos que una nueva población con un recorrido en el arte viniera e hiciera uso de sus instalaciones, pudiera desarrollar proyectos, contar ideas, planes sobre su hacer. El primero que pensó eso fue Daniel Andrino, quien confió en algunos de nosotros los profesores y echamos juntos a correr la pelota. Queríamos gente que sintiera la Musto como su taller.

(S)-¿Qué tipo de actividades pensaron como primordiales para el proceso de aprendizaje de les artistas?

(MB)- Siempre imaginamos que poder habitar una escuela pública de arte funcionando, con todos sus talleres, infantiles y de adultos, con su biblioteca, su archivo, sus variados espacios y actividades, serían situaciones muy enriquecedoras en el proceso de aprendizaje de los artistas. Desde luego que el intercambio entre artistas y profesores en todas las áreas de Escuela Prestada, también daría sus resultados. El análisis compartido de los proyectos, el debate sobre los trabajos, pensamientos, planteos de algunas problemáticas, el dejar preguntas sin respuestas, todo eso sería primordial cuando pensábamos la propuesta y hoy creemos que lo fue. El haber seleccionado artistas invitados que vinieran a modo de seminarios contar sus experiencias, periódicamente y de trabajar y desarrollar consignas que ellos trajeron fue una actividad primordial que estudiamos en profundidad para ofrecerles a los seleccionados. Intentamos integrar al cuerpo en el proceso creativo con el Taller de Entrenamiento, donde el ejercicio físico mezclado con esporádicos, rápidos ejercicios de dibujo o escritura entre otros, hicieron que cuerpo y mente funcionaran de una nueva forma. Lo sucedido en este Taller de Entrenamiento fue inédito para la Musto, nunca antes tuvimos gente corriendo por todos los espacios, los días de lluvia, por ejemplo. Pensamos y bautizamos también dos espacios: el Taller comunal de arte contemporáneo y el Taller de lectura y escritura. Creímos que era necesario

contar además con espacios de investigación y reflexión para potenciar la propia producción. Y como en una absoluta nueva experiencia para la Musto y los docentes de Escuela Prestada también fue súper motivante el trabajar y acompañar propuestas realizadas por los artistas que habitaron nuestra Musto. Desde los dos lados docentes y artistas hubo propuestas y eso fue magnífico.

(S)- ¿Qué tipo de actividad o Taller estuvo bajo tu coordinación?

(MB)- Yo coordiné el Taller de Entrenamiento. Este taller cayó sobre mí, por el amor que tengo hacia los deportes, pero sobre todo porque soy una activa maratonista desde hace más de veinte años. Pensamos mucho de cómo integrar al cuerpo en el proceso creativo. Y en este taller sentimos que hablando desde una escuela pública y gratuita, debíamos hacer uso de un lugar también público y gratuito como la Plaza de la Merced. La linda plaza del barrio, con su pequeña Notre dame (la iglesia) se convirtió en nuestro patio, en nuestro gimnasio los días jueves. Para mí moverse tiene mucha relación con jugar. En este taller entrenamos varias cosas pero también jugábamos.

(S)-¿Qué lugar tiene el cuerpo allí? (A decir verdad la idea de lugar es básica, porque el cuerpo ya tiene un lugar y es el de habitarlos. Creo que es la mejor manera de preguntar ¿bajo qué perspectiva piensan los cuerpos en esta formación?)

(MB)- Siempre nos preguntábamos, cuando planificábamos, con qué cuerpos reales nos íbamos a encontrar. Deseábamos despertar cuerpos. En lo personal y a partir de la experiencia propia, yo digo que el movimiento ayuda y expande el pensamiento. El cuerpo se arma de endorfinas y esa explosión clarifica ideas, desea, energiza. Y el deseo es motor. Siempre usamos el cuerpo, porque como vos bien decís nos habita, pero esta vez queríamos hacerlo explícito. Particularmente, y esto es un supuesto mío, muchos andamos con un cuerpo por esta vida sin darnos cuenta. Sentimos que si pasaba eso, este espacio era para hacerlo visible, para usarlos, para que transpire, se expanda, se mire y sea haga consciente.

(S)-¿Te parece que estas actividades se vinculan con algunos de los procesos que trabajamos los artistas de performance? ¿Por qué?

Las actividades que hicimos en el Taller de entrenamiento creo que fueron útiles, porque ponen de manera consciente en el artista los límites propios de su cuerpo y de su mente.

(MB)- A veces sucede que tenemos un cuerpo muy resistente pero no tenemos concentración y al revés, tenemos mucha concentración pero carecemos, que sé yo, de

equilibrio, supongamos. Entonces, si trabajamos ambas cosas tendremos mejores resultados para nuestra obra performativa.

El texto que presentó este taller decía: “Taller de entrenamiento integral: pensado para entrenar el cuerpo y temprar el espíritu, este taller se desarrolla mediante ejercicios donde se trabajan nociones como concentración, equilibrio, persistencia, disciplina, resistencia y dinamismo, entre otras.” Intentamos trabajar todo eso ahí descripto.

(S)- ¿Qué transformaciones trae (o podría traer) el hacer consciente la corporalidad en los procesos educativos?

(MB)- Yo creo que hacer consciente la corporalidad en los procesos educativos trae aparejado confianza en uno mismo, trae además consciencia sobre los límites propios, los expone, los deja al descubierto. Y cuando hablo de los límites propios hablo no solo de poder mover tal o cual parte del cuerpo con tal objetivo, sino también por ejemplo del grado de concentración que uno tiene por ejemplo al estudiar o hacer determinada tarea. Yo observo que una persona muy concentrada en una actividad corporal, casi siempre lo es en otra tarea intelectual de cualquier tipo. Moverse significa jugar, moverse significa conocerse a uno mismo y moverse y jugar con otro significa un conocimiento diferente, pero que es importante. Los ejercicios del Taller entrenamiento estaban invadidos de juegos, escritura, dibujos, intercalados de ejercicios y rutinas físicas. El cansancio, la transpiración se mezclaban constantemente con breves y electrizados ejercicios de creación donde no había tiempo de pensar ni de dudar. Y hasta invadimos otros talleres e interactuamos con otros alumnos de otros talleres. Estas transformaciones hasta transformaron el cotidiano de la Musto. Cuando trabajamos con otros, esos otros, me decían: ¿cuándo vuelven los chicos de Escuela Prestada? Movimos nuestros cuerpos y movimos a otros. Movimos la Musto y fue muy divertido.

(S)- ¿Observaste alguna de estas transformaciones en les artistas que realizaban tu taller?

(MB)- Sí, claro por supuesto. En lo personal vi tres cosas que pasaron (pero seguramente pasaron más). En el taller de Entrenamiento, en cada jueves que íbamos a la plaza o nos teníamos que quedar en la Musto “entrenando”, vi un incremento cada vez mayor en cuanto a la concentración y al deseo de hacer todas las propuestas. Hubo momentos muy mágicos vistos desde mi perspectiva de docente: silencio, concentración absoluta, el verde de la plaza, la fortaleza y el empeño puestos para poder terminar una rutina o algo propuesto.

Otra cosa que sucedió es que varios artistas venían en privado a contarme que habían empezado a nadar o a hacer ejercicios en su casa, me preguntaban de rutinas para hacer y hasta una artista debutó en una carrera ¡y me contó que eso lo había logrado a partir de estar en el taller! Y la otra cosa que observé (y observamos todos los docentes) es el buen humor con que, después de la merienda, llegaban al taller de acompañamiento artístico, donde ellos debatían sobre sus proyectos. Y ahora en voz alta pienso que fue a causa del taller de entrenamiento que surgió un nuevo y simpático espacio: “Merienda”, que fue fantástico, descansábamos y compartíamos algún mate, algo que alguien traía para comer o iban a la esquina a comprar churros. Simplemente a causa de movernos pasaron esto que cuento.

(S)- ¿Cómo se manifestaba esa transformación?

Creo que en la respuesta anterior, algunas cosas que digo sirven como respuesta para esta pregunta.

(MB)- Efectivamente, los artistas con el paso de los entrenamientos me pedían más tiempo para hacer determinado ejercicio, ¡y hasta querían correr más! Esto es, si debíamos estar en alguna postura particular manteniéndola por 30 segundos, pedían intentar estar un minuto, por ejemplo. Y eso es lo que yo decía por ahí, cada vez tenían más confianza en ellos mismos, descubrían que sus cuerpos podían más y se lo exigían y me lo manifestaban a mí. A nivel grupal, el Taller de Entrenamiento los afianzó como grupo y de eso, hoy a la distancia, no tenemos dudas de que fue así. El Taller de Entrenamiento nos expuso a todos desde lo corporal (me incluyo) y eso es, a mi juicio más la obtención de una intimidad más próxima con el otro. Y acá te digo mi experiencia, los corredores y los deportistas tenemos una relación muy diferente con nuestro cuerpo y con el de otro, creo que dé más respeto, más naturalidad y más aceptación. Y esto, significa que, al ver uno, el cuerpo del otro haciendo otras cosas en movimiento se contacta con más confianza. Porque moverse además tiene mucho de juego.

Pero el punto máximo fue querer trabajar aún más duro para la presentación de una intervención en el Macro en marco del salón que cada año se organiza. Hasta fuimos a entrenar un día allí. Ese día, en el Macro, vi que todos tenían confianza en el otro y creo que fue por todos los entrenamientos que teníamos llevados y por la consolidación del grupo a nivel humano. Aquí sentí involucrada como docente plenamente en esta instancia porque yo tenía confianza total en ellos y ellos en mí.

Si bien no se aceptó la propuesta, los vi más aguerridos que nunca (en una o dos clases, antes de un viaje que hice) para cuando trabajaron, después para la participación,

a través de la conformación del colectivo Sindicato, en la II Quincena del Arte de Rosario, con la acción Calentamiento-Penetración-Resistencia. Y hasta podríamos decir que al no estar yo, ellos mismos fueron capaces de sacar sobre la mesa sus herramientas, que cada uno ya traía como artista y las del taller de Entrenamiento. Y llegaron a un resultado maravilloso poniendo el cuerpo con tanta pasión y concentración como lo hicieron cada jueves. Estas propuestas partieron de los artistas no del plantel docente y eso fue una gran sorpresa, pero además, creo un claro aviso, de que se sentían muy bien como grupo y acá coincidimos hoy, los docentes que estas dos cosas pasaron ,gracias a lo que ocurría cada jueves en el Taller de Entrenamiento.

Finalmente en Escuela Prestada todos presentaron sus propuestas una exposición planteada a modo de estudio abierto. Y ese día hubo propuestas corporales cien por ciento donde el cuerpo se puso a prueba y era el protagonista total.

(S)- ¿Crees que estos saberes o transformaciones en el cuerpo son necesarios en la actualidad?

(MB)- Si, absolutamente. Estamos en una sociedad que tiene mucho movimiento a nivel de relaciones, horarios, redes sociales, comunicación, contacto y miles de cosas más pero sentados en una silla. El sedentarismo es un gran problema mundial. Creo que mucha gente le duele el cuerpo por no moverse. El hombre nació para moverse. Amo la tecnología, pero reconozco que cada uno debe salir de la silla y salir a sentir su cuerpo, a conocer límites...Todas mis otras respuestas también sirven al porque creo que son necesarios estos conocimientos en la actualidad.

(S)- ¿Por qué?

(MB)- Porque no solo somos mente o solo somos un cuerpo. Somos un todo compacto y si las dos partes andan bien estaremos mejor y más felices. Seremos más productivos, tendremos la mente más clara, seremos más creativos. Moverse, creo yo tiene mucho de jugar y pareciera que más grandes nos volvemos, menos jugamos (menos nos movemos) y eso es un gravísimo error. Y acá una confesión: muchos de los ejercicios mezclados escritura o dibujo mezclado con lo físico que hicimos en el taller de Entrenamiento, ¡vinieron a mi mente mientras corría!

¡Gracias por las preguntas!



Entrevista a Eugenia Calvo, Hugo Cava y Cecilia Lenardón, docentes que coordinaron el Taller de Clínica de obra en EP.

Silvina (S)- ¿Cuáles piensan ustedes que son los motivos y necesidades por las cuales se gesta Escuela Prestada (EP)?

Cecilia Lenardón (CL)- El inicio tuvo un inicio muy... teníamos unos horarios disponibles en la Escuela y había que pensar alguna estrategia o propuesta para los jueves y los viernes, y el Dani, el director, invita a un equipo a pensar que podíamos armar en esos bloques horarios, pero tenía más que ver, él pensaba residencia o algo así. Era una invitación muy abierta, la verdad y ahí se juntó un equipo a pensar, fuimos tirando distintas ideas y un poco el armado colectivo. Todo eso me parece, nos juntamos y entre todos...

Hugo Cava (HC)- Yo tengo la sensación de que fue una pieza grupal lo que fue EP digamos. El Dani imagino...

S- Si como que a partir de un deseo de esta necesidad que vos nombras surge esto de que ustedes también creen este espacio, como una creación colectiva. No como vengan y hagan esto, eso es re interesante. ¿Y ustedes qué tipo de actividades pensaron como primordiales para ese proceso de aprendizaje de artistas?

HC- Escuela Prestada fue una idea que después tomó forma en base a que EP no fue EP desde el primer día, el primer día era otra cosa. Se habló, se dio vuelta y se empezó a pensar en la cabeza sobre todo de Ceci, de Nancy, de Mabel, de todos los que estábamos ahí, pero empezó a tomar forma cuando el Dani pasó el bolo digamos, pasó la bola y empezó a girar. Entonces la prioridad de lo que queríamos como actividad, y esto es mi opinión, aparece cuando aparece EP digamos. Cuando aparece EP y empezamos a decir bueno esto va a ser así o va a venir gente, le vamos a dar un espacio, no va a ser una residencia. Ahí apareció la lista de cosas que íbamos a hacer dónde, a mí me parece, que era muy importante, está en las bases del proyecto, que ustedes leyeron cuando se inscribieron. El taller de entrenamiento que fue un hallazgo pasó de ser algo como secundario a ser algo prioritario. Los encuentros con ustedes como clínica eran importantes, el taller de escritura era importante, es y las visitas eran lo importante. Esas serían para mí, cada una de las cosas que se plantearon eran importantes. Me parece que no se podía, no nos podíamos desprender de una o yo por lo menos, nunca le di más importancia a una que a la otra.

CL- Creo que para el armado del... vamos a llamarle entre comillas programa. Programa digo cuando uno dice que tiene que haber, creo que fue importante poder fantasear, tuvimos la libertad para hacerlo también, poder fantasear qué cosas hubieran estado buenas transitar nosotros como artistas también. Hay algo de eso que me parece importante o pensar cómo acompañar un proceso, cómo acompañar de la mejor manera o qué elemento es importante poner en juego a la hora de pensar lo que puede propiciar el acompañamiento de una producción artística. Cuando digo propiciar es cómo pensar qué cosas pueden estar incentivando la tarea, qué cosas pueden estar haciendo reflexionar sobre la tarea, y cuando digo incentivo y propiciar son todas palabras que intentamos poner, como abrir el juego a que propiciar el trabajo de una artista sea desde diferentes ángulos, por eso el taller de lectura, por eso el taller de historia de arte contemporáneo. Que quizás son más tradicionales, pero el taller de Mabel también tenía que ver con poder pensar que a veces la práctica artística necesita que el artista esté con el cuerpo en movimiento, e inclusive frente a pensar que el cuerpo en el espacio. Y también los invitados, cuando uno... digo, el eje no viene tanto desde, digo, vos hablas desde la palabra pedagogía, justo estuve leyendo bastante sobre el término porque el otro día cuando hicimos un Instagram con Nancy... ¿Estuviste en el Instagram me parece?

S- Sí, estuve.

CL- Bueno, hablamos sobre esta idea. La pedagogía justamente como el lugar, históricamente se lo piensa más como guía, pero a mí me gusta más pensarlo desde la vía del acompañamiento y creo que como abrir el juego a que una producción artística pueda estar siendo acompañada desde lugares diferentes, y el eje de los invitados también tenía que ver con pensar ese acompañamiento desde diferentes ángulos. Uno los invitados que tenían que ver con la parte más teórica por así decirlo, que vino, que tenía que ver con curaduría, otro que vino del campo de la investigación; otro eje eran los artistas que trabajan desde el cuerpo, o pensar esta idea de lo experiencial. Transitar una experiencia pero pensar en los posibles efectos es esa experiencia. También dentro de la posibilidad de lo inesperado, ahí está. Di tantas vueltas para llegar a esa palabra. Como abrir el campo a lo inesperado, cosa que es muy importante para el mundo de los artistas, de los creadores, y que es difícil de propiciar o cómo abrir una brecha para que suceda algo de lo inesperado.

Eugenia Calvo (EC)- Yo no voy a contestar la pregunta porque no estuve en el armado del proyecto. A mí me invitan después. Sí estuve en todo el proyecto y las modificaciones que se fueron haciendo, un poco en relación a las necesidades que veíamos que

no concordaban con el proyecto inicial que habíamos pensado y otras por las vicisitudes mismas de lo que pasaba o de las cosas que hacían, y a las que queríamos darle lugar. Así que bueno por eso digo no voy a contestar la pregunta. Sí me parece importante, porque desde ahí desde donde yo arranqué hay esta idea de cómo darle lugar a la transformación que viene en relación a lo que va sucediendo, cómo ir acompañando lo que va sucediendo aunque se transforme la idea que teníamos de cómo era el proyecto y eso ocurrió un montón en EP me parece, de cómo lo pensamos a cómo terminó siendo.

CL- Esto de aplicar una estructura maleable.

EC- Pero bueno esto fue sucediendo y ahí tuvimos que ser maleables o no. Digo, creemos que fuimos jaja, creo que lo intentamos.

CL- Lo intentamos

EC- Eso era de una de las cosas más importantes. Sobre todo lo que se armó sobre todo como ustedes como grupo y sus demandas también como grupo y bueno poder estar ahí. Lo habremos logrado mejor o peor, pero sí digamos como esto que comentaba Ceci de lo inesperado, poder estar disponible, digamos desde ahí lo que yo te puedo comentar en relación a cómo se pensó el proyecto y más que nada cómo se transformó.

CL- Y otra de las cosas que fueron importantes también para pensar el armado del programa fue que así como teníamos una idea muy fuerte, era la idea de capitalizar los recursos, como realmente ahondar sobre lo que teníamos y entonces ahí, ese criterio se mantuvo muy firme, tanto para lo que era recursos humanos como infraestructura edilicia. Es como decir bueno con qué contamos, contamos con este espacio, contamos con estas herramientas, contamos con estos talleres, contamos con estos proyectores, y aun de los profesores con los que contamos, estos profesores qué tienen para dar y en ese sentido primo esa idea de potenciar. Primero ver con qué contamos y sobre eso planificar un armado posible, y en ese sentido, capitalizar por ejemplo la experiencia que tiene Mabel en el terreno de lo físico, de sus experiencia como maratonista, su experiencia a nivel de conocer el espacio como arquitecta, en ese sentido creo que hay algo ahí. Viste todo el trazado que hizo Mabel de la plaza. ¿Te acordás, Chivi?

S- No, ¿Qué trazado?

CL- No sé si ustedes lo vieron, pero antes que empiece el taller. Cuando ella empieza a pensar dónde trabajar con ustedes, armó todo un plano de la plaza y bueno yo una tarde me fui con ella, medimos juntas distancias. Las distancias en pasos. Los perímetros de la plaza, hizo todo un plano sobre la plaza, o sea todo su conocimiento de arquitecta y ahí contamos el tiempo y las trazas. ¿Un estudio del espacio no? Lo mismo con respecto



a la Bogleione. Mabel hizo un trazado, digamos la sala y ahí se midieron los metros cuadrados y en función de ese espacio pensamos una posible división y cuantas estanterías comprar. Por eso digo potenciar un poco el caudal de conocimiento con el que cada uno contaba ¿no?

HC- Lo que yo quería agregar a lo que decía la Ceci es que fue tan importante la idea del aprovechamiento máximo de alguna de nuestras capacidades para generar los bloques de trabajo que me atrevo a decir que El Taller de entrenamiento no hubiera existido si no hubiera estado Mabel en el equipo. Creo que las personas que se dieron el lugar para pensar en un taller de entrenamiento fue mirándola a Mabel, sin saber si Mabel iba a poder o no iba a poder, pero sí diciendo bueno acá tenemos una persona que puede hacer esto. Yo también creo que no es azaroso la aparición de la Euge. Yo nunca había trabajado con ella, nos conocemos, somos amigos hace mucho tiempo. Yo sabía en qué trabajaba Euge y me pareció que cuando la nombraron no estábamos nombrando a otra persona cualquiera que podía venir porque tenía unas horas del Museo que le sobraban, sino que era una persona que tenía una capacidad que podía ayudar a generar algo dentro de la EP, y en el concepto que se estaba armando de EP, quiero decir que potenciar lo que Ceci decía de hacer un uso eficiente de los recursos que teníamos, lo más eficiente posibles de los recursos que teníamos. No la nombro a la Ceci porque ya sabemos quién es la Ceci, pero me parece que de eso se trataba y hubo algo muy simpático, agrego esto solamente, que al momento de hacer el uso eficiente de los recursos nos habíamos entusiasmado con que ustedes hagan un uso eficiente de los talleres, que eso no sucedió, que ese tal vez sea uno de los puntos cuando vos preguntabas qué nos propusimos y no pudimos, se dio como se dio, se dio como se tenía que dar.

CL- Otra de las cuestiones que también me parece que fueron importantes, a lo mejor tácitamente, y esto te lo digo Chivi porque estás preguntando específicamente cómo fue el armado y cómo pensamos esta modalidad sobre todo del costado más corporal. A su vez mi formación en la Facultad de Psicología, o sea las materias que habíamos dado sobre dinámica grupal me hicieron pensar y en función de eso también, que hay actividades que propician que un grupo se arme como tal. Digo porque unir a un montón de personas juntas no necesariamente va a dar por resultado un grupo, ¿sí? Entonces hay como, uno le puede llamar estrategias, dispositivos o modos de propiciar que algo de lo cual suceda, es decir, que ese montón de personas juntas excedan ese número para formar otro número que excede todo, que se arme grupo. Y entonces pensar una práctica que vincule y ponga al cuerpo en el espacio, una práctica que tenga que ver, digo esta palabra *trillada*



pero viene bien, algo de lo lúdico, algo que no sea acartonado justamente. Digo el espacio de clínica o el espacio de historia del arte son lugares donde uno pone en juego el pensamiento, donde está más duro, donde se puede sentir juzgado, son lugares más difíciles de exposición, pero lugares donde uno puede poner el cuerpo de manera más lúdica, donde se siente mucho más relajado, donde entra como en una complicidad con el otro, esos son estrategias que están buenísimas para justamente ahondar al grupo de personas que se sientan en confianza y se arme un grupo, que se arme grupo, que es lo que pasó en EP.

EC- Chivi algo de lo que decía Ceci recién es que Mabel venía primero. Vos pensás que el taller de Mabel se daba antes de nuestro Taller, digo, eso fue pensado también. Antes de todo lo más de cuerpo y mente, algo más práctico. Y fue pensado para propiciar una apertura, para que lo lúdico entre en juego en las otras experiencias que venían después de Mabel. Me parece que esto estuvo bien, que fue una de las cosas más acertadas, que eso este primero. Y pienso también, pensando en tu planteo, en tu investigación, que también los primeros invitados y eso también lo pensamos ahí, que fue unir a todos los invitados que, a ver, todos trabajamos con el cuerpo, pero que tienen como eje de su trabajo el cuerpo o lo corporal y la materia, porque también ahí se cruzan varias inquietudes de los artistas que fueron invitados, pero sobre todo los que proponían una práctica corporal activa como eje de su propuesta fueron los primeros que se invitaron. Para que un poco desde el inicio fijate que las experiencias son más todas como grupales, en donde estaban todos juntos ahí con Bianchi, con Mauro, fueron como los primeros, y bueno, no sé qué hubiera pasado si hubieran estado al final pero digo estuvieron pensados al inicio un poco para que el cuerpo este desde el inicio ahí, presente y jugando o un rol más consciente o viendo también proponerlo, me parece que si eso aparece, si el cuerpo aparece también como posibilidad para algunos que por ahí no estaba ni como posibilidad, digo vos ya venías trabajando así pero bueno me parece que para otros también, y no solo para su trabajo directo, sino cómo indirectamente esto influye en su trabajo, en la relación con los otros, para mí eso.

Ceci- Esto que dice Euge que estratégicamente después entonces ubicamos qué día teníamos tales talleres y así como la grilla de talleres, poder pensar específicamente, primero que vaya el de Mabel, que corran, que distiendan, que se yo y después que vengan a la clínica cuando ya están más sueltos, cuando ya, como una manera de descontracturar. Todo el tiempo pensando cómo podíamos descontracturar, y en la grilla de invitados también. O sea como que son estrategias para facilitar que las cosas pasen.

HC- Lo que decía era que no tenemos pruebas contrafácticas para decir qué hubiera pasado si esto no hubiera pasado. Es así, pero yo me atrevo a pensar primero, voy a decir una obviedad, que los trabajos con grupos funcionan en base a la característica del grupo. Eso sería una obviedad, y obviamente hay un mérito del grupo para todo lo que sucedió luego en EP, pero lo que quiero decir es que sin tener pruebas contrafácticas para poder comprobarlo, digo que hasta la relación entre los integrantes participantes del grupo de EP, no nosotros, sino ellos. La cohesión que hubo del grupo no sé si hubiera sido la misma sin las experiencias físicas que tuvieron con Mabel. Eso.

S- Sí bueno aparecen un millón de cosas. Me parece re lindo que aparecen un montón de cuestiones que ya aparecían y son, quizás, ejes vertebradores de la pedagogía de la performance. Uno tiene que ver con la presencia y como las bases de algunas de las cuestiones que se trabajan los que trabajamos en performance, como el cuerpo, el espacio, un tiempo. Esas cosas ya estaban muy puestas de manifiesto, eso me parece re interesante que aparezca en el relato de ustedes, que quizás no aparecía tanto hablando con Dani, porque no estuvo tanto en todo el tiempo que compartimos con ustedes como profes de este acompañamiento. Me aparece esta idea que decía Ceci de lo pedagógico. Sí estuve en la charla que hicieron con Nancy y vengo pensando un poco en eso. Escuche la aclaración tuya, esa separación que haces entre educación y transmisión y me quedo ahí como medio colgando, que la verdad que no se si estoy tan de acuerdo, pero bueno es otro debate para hacer otro día. Pero si yo creo que la pedagogía es como un modo de estructurar una posible, un posible acompañamiento de un proceso educativo, como desde ese lugar lo entiendo más cuando yo lo planteo en esta idea de pedagogía de performance, cómo genera una estructura para que después se puedan aplicar sobre un proceso en el que quiere acompañar a ciertas personas, y si pienso que los procesos educativos son más de acompañamiento que de trasladar, eso sí lo tengo bastante en claro.

En esto que aparecía también la cuestión de que como grupo no usábamos tanto los talleres, que fue algo previsto al principio, creo que tiene que ver con esta idea de trabajar con lo imprevisible y que cuando aparece el trabajo con la presencia y con los cuerpos reales y con las vidas de cada uno, porque trabajar con cuerpos implica trabajar con las vidas de esas personas y cada uno trae su bagaje y su propia intención, necesidad y forma de hacer lo que hace, y quizás también hay algo de la práctica de las obras que realizábamos que en muchos casos no utilizaban talleres, no sé, pienso en muchos de nosotros que los modos de producir no siempre tenían que ver con situaciones de talleres, me parece. Estructurábamos formas que tenían que ver mucho más con lo afectivo, con



otras cuestiones que se van armando y que no eran tan indispensable el taller, o en algunos casos sí, pero a veces no nos daban los tiempos. Hubo unas situaciones ahí encontradas en todos.

HC- De todas maneras, quería no dejarlo pasar, porque lo acaba de decir ella. Yo estoy de acuerdo con lo que la Chivi dice que las singularidades de las propuestas que se presentaron y a través de los integrantes del equipo no necesitaban para ello el uso de nuestros talleres, pero me atrevo a pensar también como antes sin tener una prueba para refutarlo, es que no sé si el equipo necesitaba un taller de entrenamiento para llevar adelante su práctica, esto es algo que estoy pensando yo, pero como era llamémosle obligatorio entre comillas obligatorio hacerlo, todos tuvieron que meterse en el taller, los que querían los que estaban de acuerdo y con los que no estaban tan de acuerdo tuvieron que hacer el taller de entrenamiento y oh sorpresa luego se descubrió que el taller de entrenamiento era buenísimo y que les venía bien para un montón de cosas que tenían que ver con el estado de ánimo, con el estado de salud, con el estado de trabajo, con herramientas para hacer una performance, clara y concreta. Lo que digo es eso, que se hizo casi imponiéndoselo tuvo réditos importantes, tal vez si alguno de ustedes hubiera hecho el taller de escultura o el taller de cerámica o el taller de... sin darse cuenta, sin pensar que eso hubiera sido importante tal vez hubiera podido sorprenderse como se sorprendieron con el taller de entrenamiento. Eso quería decir.

S- Sí bueno, no sé si pienso lo mismo, vamos a entrar en un debate medio largo. Me parece que sí había un direccionamiento de parte de ustedes en el sentido de darse cuenta que hay algo, esto que habla Ceci, de las dinámicas grupales que implican y que generan ciertas situaciones corporales que vamos a decir facilitan el encuentro entre personas, que se pone de manifiesto que es mucho más imprescindible que la necesidad de ir a un taller. Para mí si tengo que pensar en lo imprescindible, sí me parece que hay algo que quizás al principio no nos dábamos cuenta y decíamos uy estamos corriendo acá todos, como nada que ver, nunca nos pensamos como ir a hacer un programa de artistas y estar corriendo con artistas, o sea como ¿qué onda? ¿Qué hacemos acá? Fue como una de las primeras situaciones, o sea nunca nos imaginamos así. Pero todos nos empezamos a dar cuenta que a lo largo del tiempo generábamos una confianza entre nosotros y un lugar de disfrute y de cagarnos de risa de nosotros mismos, del otro, de qué mal me sale esto, de un montón de cosas que nos relajaban, que era súper indispensables para conformarnos como grupalidad y tener mucha confianza entre nosotros, que fue algo que también se terminó de sellar con el taller de Bernardo que fue súper energético y trajo toda estas



uniones que iban por un montón de lugares. Eso más o menos pienso. Lo que si pensaba en relación a todo esto que surge, si me podrían terminar de cerrar la idea esta que ya apareció un poco como bajo qué perspectiva ustedes pensaban el cuerpo y qué lugar tenía el cuerpo ahí, creo que aparecen un montón de relatos, pero no sé si pueden cerrar un poco más esa idea. Yo creo que en todo el discurso de Ceci aparece un montón esta cuestión que viene de las dinámicas grupales y de lo que eso genera en la corporalidad.

HC- Yo tengo para decir Chivi, lo que puedo decir sobre eso es que sinceramente creo que el aporte de la performance del manejo del cuerpo y del uso del cuerpo para los artistas más performáticos no voy a decir nada, es absolutamente indispensable, ni siquiera hablo ni de flexibilidad, no de musculatura, estoy hablando de predisposición al uso del cuerpo. Si un artista que tiene que estar predispuesto a que el cuerpo sea su materia para poder trabajar. Claramente los invitados que propusimos, que se propusieron y los que estuvieron, sin duda más el taller de entrenamiento fueron indispensables para poder pensar esto del uso del cuerpo activo o del cuerpo disponible. Pensar la idea de cuerpo disponible, tanto para aquellos que después terminaron siendo los utilizadores de un cuerpo disponible como los que no tanto, en todo caso siempre me parece que la EP, el concepto de EP estuvo pensando en el cuerpo aunque sea lateralmente, me parece que fue como fue el eje si hacemos cuenta de cuánta gente nos vino a ver hay un porcentaje bastante alto de gente que tenía previsto mostrar problemáticas que tienen que ver con el cuerpo.

Entrevista a Nahuel Fretes, compañero de Escuela Prestada

Silvina (S)- ¿Podrías desarrollar los motivos por los cuales participaste en Escuela Prestada?

Nahuel Fretes (NH)- Uno de mis intereses principales era la posibilidad de trabajar en el contexto de una institución pública, situada en un barrio, articulando con pares y de modo gratuito.

Me interesa lo público, como sitio de posicionamiento de prácticas articuladoras entre pares o dispares (en una suerte de mediación). Creo en el conocimiento como un bien público, una suerte de “código abierto” que vamos trastocando en cada comunicación.

Previamente tuve la experiencia de voluntariado en el Hospital Roque Sáenz Peña, en la Consejería de Salud Sexual y Reproductiva, por lo que la zona sur rosarina me era ya un poco más familiar, pero la posibilidad de transitar otros entramados también fue un móvil tentador.

Otro de mis intereses se enfocaba en la posibilidad de profundizar junto a mis pares y talleristas en lo sensible, técnico y teórico, con artistas con ya un recorrido notorio. Y de un modo accesible como lo es la gratuidad (sin obviar la responsabilidad que implica).

Había en ese momento otras propuestas como las de Taller Compartido (TC) o Prácticas Artísticas Contemporáneas (PAC), cada uno con su respectiva grilla de actividades y obvios costos operativos, pero realmente no estaban en mi panorama en ese entonces.

S-¿Qué actividades o invitados te resultaron de interés? ¿Por qué?

NH- En primer lugar quiero destacar el Taller de Integral de Entrenamiento Físico (coordinado por Mabel Rodríguez) que fue un antes y un después, creo que para todo el grupo. Me parece que logró de un modo efectivo, encontrarnos en una paridad de otro tipo, corporal, sudorosa, cansada y potente. En mayor o menor medida, todes nos íbamos con agitación, hambre, con afectaciones que iban más allá de lo simbólico, o del lenguaje (solo) de las ideas. Había choques, tensiones, dificultades, arengas, torpezas, texturas y experiencias que nos permitían reencontrarnos en dimensiones inusuales.

Entre los encuentros con invitades a lo largo del año, tengo en mente siempre presente el que tuvimos con Analía Solomonof, porque movió algunos engranajes de lo

que se da muchas veces por sentado sobre el funcionamiento o el objetivo de instituciones como museos, o las políticas culturales vigentes.

S- ¿Bajo qué perspectiva (crees que) se comprendían los cuerpos en esa actividad?

NH- Tomando al taller de Mabel Rodríguez, creo que abordamos el cuerpo en su sentido más crudo, el de lo que resiste, a lo que se habitúa, lo que excreta, lo que se mueve y se puede colectivizar. Uno podría pensar que la idea era esta suerte de unidad cuerpo-mente-espíritu, pero no estoy seguro de que se haya dado eso. Luego de una serie de repeticiones, pausábamos todo y había instantes en los que con agitación se nos pedía que dibujemos, escribamos, esboceemos, o nos definamos. Pasaban unos instantes y “retomaba el control” de mis ideas, o de las palabras, que seguían afectadas por lo que sucedía con mi ritmo cardíaco, o mis piernas o los pantalones cortos que eran un poco incómodos porque se me caían. Y en todo ese trayecto, ahora me quedo pensando en esos “-” de esa relación “cuerpo-mente-espíritu”. Esos silencios y uniones que están el en entre (y puede que en el entre-namiento), que hacían del cuerpo una suerte de acumulador de energías para un instante mínimo de pregunta sobre lo que está pasado.

S- ¿Te parece que existen vinculaciones entre las actividades que se realizaron en el Programa y los procesos que trabajamos los artistas de performance/ el campo de la performance? ¿Por qué?

NH- Me parece que hubo muchas instancias en donde trabajamos cuestiones que se pueden interconectar con varios saberes o tejidos, como el de la performance. Y creo que de un modo muy abarcativo (no solo en el campo de lo físico-corporal, sino también en el de los conceptos). Varias veces fue explicitado en el programa por parte de las talleristas, que el cuerpo era uno de los ejes a trabajarse, por lo menos en la primera mitad del año. Si bien no soy una de las personas que se dedican de lleno a experimentar en esas zonas, de ahí pueden venir ciertas ingenuidades a la hora de pensar estas prácticas, me pareció que se brindaron muchas herramientas “de base”, por así decirlo, y otras más específicas en talleres como los de Mauro Guzmán o Diego Bianchi o Scafatti o Zabalaga.

S- ¿Qué transformaciones trae (o podría traer) el hacer consciente la corporalidad en los procesos educativos? ¿Crees que es necesario en la actualidad?

NH- ¿Qué aprendizaje no es aprendido por el cuerpo? Después de todo, aprendemos “modos de” y un “modo de pensar” supongo que se corresponde con un “modo de andar” o un “modo de aprender”. Ya de por sí, en los procesos educativos, los cuerpos aparecen, en modos vetustos de pasividad seguramente, pero están ahí. Eso creo que tam-

bién es un aprendizaje por el cuerpo. De todas formas, la pregunta es por la autoconsciencia sobre la corporalidad en los procesos educativos (cosa que voy a dar por sentada que no sucede en la mayoría de los casos como el que dí de ejemplo inmediatamente antes). Creo que debiera preguntar en qué procesos educativos. Y si son procesos que buscan una transferencia o una elaboración conjunta de saberes. De mi trabajo en el Museo Castagnino en el Área de Educación puedo reflexionar en que los estímulos de orden táctil, funcionan muy bien, sobretodo en edades en las que la curiosidad de manejar elementos está presente. Ahora bien, sin ser experto en el tema, creo que es solo un paso previo hacia algo más, hacia un estado de concentración colectiva. Creo que sería más rico lograr una suerte de “entre”.

La práctica del tiro con arco japonés no es sobre acertar en un blanco, o sobre completar una tarea, sino sobre comprender como una serie de pasos ejecutados del más delicado y preciso modo, muchas veces puede resultar en algo que está más allá de un objetivo fijo, marcado. Y que su objetivo tiene que ver con la separación del arquero de un “yo” para contactar con algo llamado intuición, pero que en esa práctica no se entiende solamente de un modo vago, es algo así como una “sabiduría ancestral” (en Herrigel, “Zen en el arte del tiro con arco”).

Puede que en una actualidad tan marcada por los distanciamientos sociales y el temor al cuerpo del otrx es necesaria la consciencia de lo corpóreo de modo consciente por parte de todx participante en un encuentro educativo, y ojala que en un proceso de sabiduría ancestral.

S- ¿Percibiste vos, tu proceso de trabajo o tu trabajo mismo algún cambio o aporte luego de esta experiencia?

NH- Por lo general, si no estoy conversando sobre obras o ideas en general, me encuentro dibujando, investigando o escribiendo. Noto que ahora le presto más atención a las posturas, los movimientos, los traslados y que muchas veces tomo esos lugares como sitios de contemplación desde otras perspectivas. Inclusive en mi vida actual hago más actividad física que antes y se siente muy bien, jajajaja.

S- Narra una vivencia significativa que te haya nutrido y te den ganas recordar.

No importa si no es necesariamente “artística”, de hecho no existe esa diferenciación.

NH- Una mañana fuimos a comprar medallones de verdura a la dietética del barrio con Meli, mi compañera. Le pedí que cierre los ojos durante todo el trayecto y que confíe



en mí hasta que lleguemos. Ella aceptó el juego y caminamos las 5 cuadras que nos separan del sitio en cuestión.

“¿Vamos a cruzar Avellaneda así?”, me preguntó. Le contesté que si quería, sí.

Llegamos, abre los ojos y me dice que fue rarísimo y le dio mucho miedo cruzar la avenida sobretodo. Cuando terminamos de hacer las compras, me mira y me dice “Ahora te toca a vos”. Le sonreí en complicidad, cerré los ojos y le tomé la mano.

Esto lo quería probar con ella, porque fue uno de los ejercicios que hicimos en el taller con Diego Bianchi, que ya había hecho años atrás gracias a un taller que había organizado Sub Escuela en los talleres de Triple X, en el mismo barrio Malvinas Argentinas (o Refinería, como guste). Hubo un ir y volver en el tiempo, entre Refinería, Saladillo y Malvinas Argentinas.

Yo ya conocía el camino, pero la sensación de distancia, tiempo, lo errático de los pasos, generaban tensión y diversión. Llegamos a casa y reflexionamos en lo rápido que hacíamos este mismo trayecto con los ojos abiertos y hacia un objetivo, que nos olvidábamos de disfrutar el recorrido mismo.

Entrevista a Adrián Gómez. Docente en la Cátedra electiva Cuerpo de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia, integrante del Grupo de Investigación Okan y autor de la tesina de grado *Pedagogías de Performances - Habitando a Fronteira*.

Silvina (S)- Me explicarías lo que señalas como esa relación entre la performance y lo animal. ¿En ese sentido, a qué tipo de manada te referís?

Adrián Gómez (AG)- En cuanto a la pregunta sobre la relación entre el performance y lo animal. Lo animal como lo entiendo yo está entendiendo esta relación como un carácter, como una naturaleza que habita en nosotros y que hay un tema incluso hasta biológico digamos, yo ahí estoy trabajando, trabaje sobre este concepto un texto de Los dragones del Edén de Carl Sagal donde el relaciona lo ritual y lo animal.

Entonces primero hay una triangulación y es entre lo animal, lo ritual y el performance. Esta relación entre el performance y lo animal tiene que ver por un lado con la relación que tiene el performance mismo con lo ritual, y según Karl Sagal lo ritual tiene que ver con nuestro cerebro límbico que es el cerebro reptilino, que es bueno, la relación con lo animal es porque somos animales, pero una relación más de origen con lo animal está en el cerebro límbico, reptilíneo y este libro de Karl Sagal se basa en investigaciones donde en contextos rituales de hace como una medición de la actividad cerebral de quien participa de un ritual, y se activa el cerebro límbico, o sea que los animales tienen ritual, nosotros también. En fin y como el performance para a mí también tiene que ver con el ritual para mí ahí hay un enlace con lo animal, o sea hay una conexión entre lo animal y el performance a través de lo ritual.

Por otro lado y en esta noción de lo animal, que es lo primero que tendría que aclararte para hablar de la relación de lo ritual de lo animal, hay otros autores como Demond Morrins, como el Mono Desnudo y esta relación con lo animal presente en lo humano y también en otros libros del como está la relación entre lo animal y el ser humano en el contexto de la ciudad como tal. Entonces bueno, en ese sentido también es la relación de lo animal y el performance en un contexto concreto que es también el contexto, el espacio urbano. Bien entonces entendiendo lo animal como un carácter como una naturaleza, no como el sujeto animal. Hay otro concepto que es el devenir que para mí tiene mucho que ver con el performance. Entonces en ese sentido la relación de lo animal como naturaleza o como carácter y el performance tiene que ver también con el devenir. Esa relación

no significa que seamos animales en el performance o que representemos sino que devenimos animales o devenimos animalidad, como mismo un Chaman deviene jaguar y no representa un jaguar. Entonces en tanto que no imita, entonces yo primero planteo que la diferencia entre el performance y la parte escénica digamos o el teatro tradicional porque voy a diferenciar ahí varios tipos de teatralidades, es que justamente es la noción de representación, que en el teatro tradicional la representación aparece como imitación como un cuerpo que más que el lugar de enunciación intenta representar imitar, hacer mimesis con una idea con un personaje o con otro cuerpo que sería lo original. En el caso del performance uno no representa sino que deviene y la noción de devenir es una noción que se utiliza en los contextos rituales sobre todo para la relación digamos híbrida que hay entre lo humano y lo animal. Insisto el Chaman no imita al jaguar sino que deviene jaguar. Entonces en estos conceptos de devenir también hace rizoma con lo animal, ese concepto también está.

Aparece también el tema de Deleuze y Guattari en *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia* que hablan de la relación de lo animal a partir de la noción de manada o de contagio, o sea que en gran medida nuestra animalidad no está dada por una cosa típica de que pensamos del instinto, de la agresividad animal o digamos de ese elemento primitivo, por decirlo así, o radical o casi irracional de lo animal. Sino por la noción de manada y para mí el performance busca ser manada en tanto que busca tejer relaciones y crear colectividades donde el público o el espectador no es alguien ajeno a, sino que participa en y se crea manada desde ahí. Sobre todo en el performance relacional.

Entonces esta la otra pregunta cuando hablo de manada me refiero a la manada en tanto colectividad, a la manada si animal pero a la manada de contagios. Yo en este caso hablo de la manada porque hablo del performance colaborativo, contagio, etc. y en esa relación del performance con lo animal, con lo colectivo, etc. hay una necesidad de acudir a esa manada desde nuestro cerebro límbico animal, desde esa cuestión primigenia de los contagios y de las relaciones colectivas que no se basan solamente en una cuestión genética sino en una cuestión de otro tipo de sociedades y de colectividades como las plantea Deleuze en la noción de Rizoma. Y entonces uno lo que intenta es hacer manada con el performance, a través del performance, con el público, con el espacio mismo y crear así una relación de contagio, colaborativa, participativa, si casi animal, en el sentido que la manada muchas veces es también instintiva, no es tanto de la racionalidad humana. Y también porque hay un tema político que tiene que ver con las manadas que para mí tiene que ver con lo animal más que con lo súper racional, humano.

S- ¿Cuáles son los puentes que crees necesarios para instalar el performance en el ámbito educativo?

AG- Hay muchos puentes posibles. El primer puente es a grandes rasgos entre teoría y práctica, el pensar y el hacer, creo que de eso hablo en el texto. La reflexión y la acción y ese puente generalmente está bastante fragmentado en muchos espacios educativos, sobre todo en las Universidades, donde parece que hay áreas para pensar y áreas para hacer una parte de la teoría y la otra parte de lo práctico. En este caso Erick Casinler dice que esta división es absurda y él se refiere a una noción que es lo simpático, esto tiene que ver también con lo ritual, tiene que ver con lo animal, tiene que ver con la manada y en la academia a mí en mi experiencia me ha permitido el performance crear ese puente entre el pensar y el hacer, entre lo teórico y lo práctico, entre la mente y el cuerpo.

El segundo puente posible es entre disciplinas, porque el performance es una disciplina de disciplinas, es una frontera que en sí y además se puede habitar, es un espacio intermedio, es un intersticio de campos, no es el límite de los campos sino que no es ni un campo desviado ni pertenece a ningún campo en particular, sino que es ese intersticio entre los campos que al mismo tiempo incluye la esencia de cada campo. Y en la Universidad, en la Academia tenemos, en el campo educativo en general, tenemos un problema de división del conocimiento, desde el Colegio hasta las Universidades, donde parecería que cada campo de conocimiento tiene sus propias reglas y se vale por sí mismo y se define a sí mismo, y no puede dialogar con otro. En cambio el performance me ha permitido a mí crear ese puente, o no crearlo sino evidenciar ese puente, y eso el término puente en la pregunta había que revisarlo porque yo hablo más del intersticio o de eso liminal, que es el límite y el enlace al mismo tiempo.

Entonces si el performance crea más que puentes intersticios entre diferentes campos del conocimiento porque además acude a la esencia de ellos pero también a algo que es del cuerpo mismo y en el cuerpo no hay fragmentaciones de campos ni disciplinas, si bien hemos disciplinado los cuerpos y hemos terminado quedando cuerpos fragmentados especialmente especializados para cada campo y para cada disciplina en el caso del performance se cuestiona justamente esta idea de que un cuerpo represente o se especialice, en fin en términos biológicos el cuerpo involucra tanto lo auditivo como lo olfativo como todos los mecanismos y entonces en ese sentido también es una manera de crear intersticio entre disciplinas que más bien entendemos no como disciplinas sino como subjetividades o formas de pensar el mundo. Por otro lado hay un puente importante entre investigación



y creación, eso desde los estudios de la performance de Schechner hasta lo que son ya las practicas mismas del performance. Entonces otra cosa que pasa en la academia en el ámbito educativo es que generalmente la investigación va por un lado y la creación va por otro, y yo hablo del performance también como un proceso de investigación en sí mismo, cuando uno hace performance por ejemplo en espacios públicos es una manera de hacer casi que el trabajo de campo en directo en vivo y de descubrir, indagar; lo mismo pasa desde la investigación del cuerpo, o sea es una investigación que se hace desde la practica misma pero al mismo tiempo se investiga, o sea se lee, se estudia, se redacta, se escribe, se construye pensamiento y se produce conocimiento, que es lo propio de la investigación. Y entonces en este caso el intersticio fundamental es entre investigación y creación, donde investigando se crea y creando se investiga, eso es parte fundamental del performance.

S- Podrías comentarme los 3 momentos de la práctica performática (Estado solitario, transitorio y colectivo) ¿Siempre adquieren el mismo orden en tu traslado al ámbito educativo?

AG- En cuanto a los tres momentos de la práctica performatica, pasan por este estado llamado solitario, esta noción de transición o estado transitorio y este estado que podría ser tal como de lo colectivo. Esto es una metodología que no es digamos una camisa de fuerza, yo la utilizo como una suerte de laboratorio y digamos que generalmente tienen este orden porque yo me baso en varias analogías.

Primero la analogía de la formación y el crecimiento que va de lo personal a lo colectivo, un poco la relación entre morir, nacer y reconfigurarse con la colectividad. Segundo porque tiene que ver también con lo ritual, casi todos los rituales parten de pruebas personales de alejamientos, distanciamientos, automeditaciones, pruebas, retos que sume la persona individualmente. Y que después pasa a una segunda etapa en el ritual que digamos que la transición de ese cuerpo solo en el contexto con la naturaleza, etc. para después ir y presentarse nuevamente ante la tribu ante la colectividad.

Esa es la otra analogía, la del ritual y la otra analogía en la analogía histórica que parte de un estudio del recorrido del arte del cuerpo ya sea happening, performace, body art y que parte de un descubrimiento de los años 60 o 70 donde los cuerpos trabajaban casi que en soledad una época donde ya empiezan a relacionarse cuerpo entre sí pero todavía de una manera no tan social, publica, colectiva, abierta, etc. y una tercera época que tiene más que ver con años ochenta y hasta la actualidad donde los ensayos colectivos se hace más fuerte.

S- ¿Por qué pensás que la educación, y en particular la educación artística, sigue manteniendo su sistema de fragmentación de saberes?

AG- Es lo que hemos comprobado en la Academia todavía es muy evidente, todavía hay áreas teóricas, áreas prácticas, todavía hay campos del conocimiento que se resisten a vincularse a otros campos del conocimiento. Todavía hay cuerpos fragmentados pero además no solamente la fragmentación de esos saberes sino la fragmentación de los cuerpos, entre mente y cuerpo y la consciencia del cuerpo sobre sí mismo. Porque, por ejemplo, en nuestra Facultad los estudiantes de danza se ven sometidos a un nivel de velocidad y de estrés, igual que los de artes escénicas donde la relación con el cuerpo está totalmente fragmentada a pesar de que supuestamente el cuerpo sería un lugar preponderante en su campo, y en el caso de las artes plásticas, de hecho en cuerpo parece que estuviera totalmente excluido y que lo único que existe es el objeto. Pero además tenemos todavía fragmentaciones, insisto, entre campos del conocimiento, entre disciplinas. En nuestra Facultad, donde incluso en el mismo edificio está todos los campos, o sea es un edificio donde conviven artes plásticas, artes escénicas, artes musicales pero de todas maneras cada uno está como en su burbuja como en su isla. Y parecería que no hay diálogo, que no hay relación entre ellos e incluso en el hacer mismo se evidencia una fragmentación y prácticamente cada estudiante tiene que fragmentar su cuerpo; y es como si fuera un individuo en un espacio y tuviera que convertirse en otro individuo en otro espacio y además lo que en la teoría se desarrolla pocas veces se enlaza con lo práctico. Entonces bueno lo pienso porque todavía ocurre, aunque hay que reconocer que hemos logrado conquistar y lograr espacios desde la Academia contemporánea. Y pasa que en muchas Universidades estas cosas buscan como sanarse pero pasa por ejemplo en la parte administrativa, en la parte de políticas de la Universidad esa sanación de fragmentación no se ha podido conquistar completamente.

S- ¿Por qué es necesaria la performance en la educación artística? ¿Cómo imaginas que es necesaria: como metodología, como herramienta o cómo percibís esa aplicación?

AG- Pues la performance digo que es necesaria en la educación artística porque justamente como te decía, por todo lo que te dije anteriormente porque nos permite como campo relacionar diferentes campos, porque nos permite relacionar teoría práctica, nos permite indagar senderos, posibilidades de creación que no son tan posibles en los espacios académicos estrictos digamos, porque esa es parte de nuestra historia del arte contemporáneo incluso desde la modernidad. Porque me parece que la performance tiene una



potencia que aún no ha sido suficientemente desarrollada y fortalecida, porque creo que de los campos de conocimiento el performance es uno de aquellos que puede funcionar no solamente como un producto, o sea como una obra final como algo puramente técnico sino que en si es una metodología una pedagogía de auto reconocimiento del cuerpo, reconocimiento de otros cuerpos y reconocimiento de espacio. Y es necesaria como todo, como metodología como herramienta pero puede ser no totalmente como herramienta porque la preocupación mía con las herramientas es que terminan siendo cosas para ser utilizadas y punto. Yo diría que como campo en sí mismo, que puede derivar en herramienta pero fundamentalmente es un campo a si mismo, de auto reconocimiento.

Incluso es necesario para la educación no necesariamente artística, yo digo que es necesario para todo tipo de educación. La performance podría ser un campo de formación desde los colegios, desde los niños, porque permite ese reconocimiento del cuerpo propio, del cuerpo ajeno también, permite reconstituir y reconfigurar lo que nos rodea. Recordemos que el performance también busca desestructurar los paradigmas que están planteados. Alterar y cambiar los modos de relación, cuestionar las inscripciones que se han hecho sobre nuestros cuerpos y todo esto implica un pensamiento crítico desde el cuerpo que para mí es importante en cualquier espacio de educación e incluso en cualquier edad. Y en ese sentido, de hecho me parece que es importante en los espacios educativos, porque además así ha sido mi experiencia yo he logrado a través de la práctica de performance como espacio de formación y yo lo digo en el sentido de que no es la técnica para que alguien se convierta en un especialista sino que incluso alguien que no quiera seguir trabajando el performance puede pasar un taller de performance para de alguna forma reconocerse y desarrollar una cuestión de sensibilidad a través de procesos del performance, y esto ha permitido aliviar incluso situaciones de estrés, presión, carga, tristezas y de dolores también.

El performance moviliza energías, trabaja el cuerpo y trabaja la energía del cuerpo entonces es fundamental, porque creo que es integral para el cuerpo y por eso creo que en si es un campo de reconocimiento y de formación. Y yo percibo esta aplicación, insisto, como un proceso transversal, como un campo en sí mismo; desde los programas, desde la investigación. Es interesante por ejemplo el referente de Schechner porque el Instituto de Estudios de la Performance fue creado a partir de un proceso de investigación en la Academia y que permitió como proceso de investigación justamente poner en relación varios campos del conocimiento. Entonces lo veo en cuanto a la aplicación, como una posibilidad de aplicar investigación, creación, reconocimiento. Incluso espacios, no sé



cómo llamarlos, no solamente de la Academia estricta ¿no?, sino espacios también de compartir y espacios de dialogo con la comunidad. A través del performance, yo por ejemplo, he logrado que los estudiantes salgan afuera y se relacionen con la comunidad y sociedad que habitan.

S- ¿Por qué crees necesaria la conquista del cuerpo como lugar de enunciación en estos tiempos?

AG- Es fundamental, porque es lo diferente al cuerpo al ser utilizado. Una cosa es el cuerpo como medio y una cosa importante del cuerpo como medio es que es usado como una herramienta como un medio para lograr algo y es utilizado a través de la economía, la sociedad, la educación, la producción, etc. Donde hemos constituido sociedades que no se interesan por el cuerpo en sí, sino lo que este cuerpo puede producir y eso nos lleva a que nos reconozcamos nuestra conciencia interna de cuerpo. En cambio cuando uno habla del cuerpo como lugar de enunciación, es que tu cuerpo es un lugar que desde sí mismo se emite y se enuncia. Y eso también es un tema que tiene que ver con la necesidad de aceptar y de reconocer enunciaciones distintas de cuerpos distintos, incluso en temas de lo que se llama discapacidad o como quiera que se le llame, pero también hay nociones de género y etc. Entonces el cuerpo como lugar de enunciación implica reconocer el cuerpo en sí mismo por su propia naturaleza, por su propia característica, por lo que es en sí mismo y por lo que enuncia desde sí mismo. Y en este caso en cuanto al performance es fundamental porque hablamos desde nuestros cuerpos como lugares de enunciación y no el cuerpo como un medio que representa un personaje, que representa otro texto, que representa una coreografía que alguien más escribió, que transmite una idea que no nos pertenece. No, es el cuerpo como lugar de enunciación en tanto que se enuncia desde sí mismo, desde sus propias necesidades, sus propios intereses y ahí también es un cuerpo político, que es un lugar de enunciación. El performance permite, entonces, llegar a un pensamiento crítico propio que es fundamental en general en la Academia y en la vida, que permite cuestionarnos y cuestionar el mundo desde nuestro lugar de enunciación para desarrollar proyectos y demás.

S- ¿Cómo afecta la fragmentación en los cuerpos? ¿Qué es lo importante del *proceso* del performer que puede trasladarse al ámbito educativo?

AG- La fragmentación en los cuerpos nos ha afectado tanto, tanto, tanto que para empezar la primera fragmentación es que ni siquiera somos conscientes de esa fragmentación. Es la primera afectación, haberla naturalizado, ya normalizado. Nos afecta en tanto

nos divide de nosotros mismos, nos separa y nos divide de los demás, nos hace desconocernos, nos hace estar y no estar al mismo tiempo, estar en una situación de inexistencia constante y eso va de lo pequeño o de lo interno o de lo propio a lo cercano, familiar, etc. hasta lo social y grande y general. Llega al punto en que es una sociedad donde hay cuerpos que pueden lastimar a otros porque están fragmentados de la empatía con esos cuerpos, y donde las mismas ciudades terminan siendo espacios de nadie, terminan sin pertenecer a nadie, sin ser habitados y además nos debilita esa fragmentación.

S- ¿Cómo explicarías tu idea donde expones que la performance en sí contiene pedagogías?

AG- La performance en si contiene pedagogías en tanto que como campo de conocimiento y como campo de acción implica unas formas de conocimiento.

La pedagogía siempre se ha entendido como ese concepto, bueno si uno va a la raíz del término es la orientación, la guía para llevar a cabo un conocimiento un desarrollo. Puede ser más orientativo más conductista o no, de hecho la palabra en sí se ha transformado mucho porque el termino inicial es bastante conservador pero ya hemos logrado que la palabra se separe de su término inicial de origen. Es llevar a cabo un camino, es orientar a nosotros mismos, orientar a otros y en eso el performance contiene en sí formas de recorrer el camino, por eso hablo de que tiene pedagogías, porque tienen formas de recorrer el camino, la experiencia, el conocimiento, formas de descubrir la vida, de descubrirnos a nosotros mismo. Y sería muy interesante, y es mi trabajo, deslumbrar, descubrir esas pedagogías que contiene el performance en sí.

12.1. Anexos de entrevistas Online

Si tienes interés en escuchar todas las entrevistas realizadas puedes ingresar al drive que alberga este material accediendo a través de un código QR o de manera general por medio del Link Tree.

¿Cómo se utiliza un código QR desde el celular?

Lo primero que debemos hacer para leerlo es descargar un lector de Códigos QR. Lo podemos encontrar en la tienda de aplicaciones del celular buscando QR o QR Scanner, siendo la mayoría de acceso gratuito y utilizable en cualquier dispositivo. Luego que descargamos el lector, vamos a utilizar la cámara para escanear el código. La decodificación de la información se puede hacer con cualquier teléfono con cámara móvil que disponga de un lector de QR. Una vez que se carga el software, el usuario ingresa al mismo apunta la cámara del teléfono móvil hacia el código y lo analiza. El software interpreta el código y el teléfono celular lo redirecciona al drive donde se encuentran las entrevistas.

-Para escuchar las entrevistas a los demás compañeros (Ximena, Lucas, Candela, Juani) acceder al siguiente código QR:



-Para escuchar las entrevistas a los docentes Nancy Rojas y Bernardo Zabalaga acceder al siguiente código QR:



-Para escuchar la entrevista del director de la Escuela Musto, Daniel Andrino, acceder al siguiente código QR:



En caso de imposibilidad de acceso los archivos se encuentran disponibles en el siguiente link: <https://linktr.ee/chiviamoy>. Del mismo modo, si les interesase escuchar todas las entrevistas directamente, el código QR es el siguiente:

