

Las relacionalidades estéticas de las configuraciones espaciales en el contexto de educación infantil: Ejercicios con cuerdas, trapos y cuerpos¹

Olaia Miranda²; Alaitz Sasiain-Camarero³

Recibido: 19 de marzo de 2020 / Aceptado: 15 de agosto de 2020

Resumen. El giro materialista traducido a las teorías pedagógicas nos ayuda a comprender el aprendizaje y el conocimiento en una relación material directa con el mundo. En el contexto de educación infantil, consideramos que la espacialidad y la materialidad son elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, y desde ese fundamento trataremos de analizar las potencialidades de las configuraciones espaciales como relacionalidades éticas y estéticas para la creación de sentido e identidad, pertenencia y autonomía.

A su vez, las configuraciones espaciales como práctica artística realizada junto a los estudiantes del Grado de Educación Infantil, nos ayudan a pensar de manera crítica en el tipo de espacios, tiempos y formas de actividad que construimos, y en las formas de relación y experiencia que éstas producen o que podrían producir. En conclusión, a través de estas configuraciones estéticas trataremos la posibilidad de pensar un estar en relación con todo aquello que nos rodea y nos constituye.

Palabras clave: Espacio; materialidad; relacionalidad; educación infantil; práctica artística.

[en] Aesthetic relationalities of spatial configurations in the context of childhood education: Exercises with strings, fabrics and bodies

Abstract. The materialistic turn translated into the pedagogical theories helps us to understand learning and knowledge in a direct material relationship with the world. In the context of children's education, we consider spatiality and materiality to be fundamental elements in the learning process of children, and from this consideration we will try to analyse the potential of spatial configurations as ethical and aesthetic relationalities for the creation of meaning and identity, belonging and autonomy.

On the other hand, spatial configurations as an artistic practice carried out together with students in the Childhood Education Degree, help us to think critically about the type of spaces, times and forms of activity that we build, and the forms of relationship and experience that these produce or could produce. In conclusion, through these aesthetic configurations we will try to think about the possibility of being in relation to everything that surrounds and constitutes us.

Keywords: space; materiality; relationality; childhood education; art practice.

¹ Este artículo ha sido escrito en el amparo de los grupos de investigación de la UPV/EHU AKMEKA (IT1278-19) y Ekarrikertuz (IT1265-19), de los cuales son miembro, respectivamente, Olaia Miranda Berasategi y Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez.

² Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. UPV/EHU (España)
E-mail: olaia.miranda@ehu.es
<https://orcid.org/0000-0002-9395-8407>

³ Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. UPV/EHU (España)
E-mail: alaitz.sasiain@ehu.es
<https://orcid.org/0000-0003-1005-200X>

Sumario: 1. Las relacionalidades estéticas de las configuraciones espaciales en el contexto de educación infantil. 1.1. La dimensión espacial y material en el proceso de aprendizaje infantil. 1.2. Habitar el mundo sensiblemente. 2. Reconfiguraciones estéticas de lo común en el contexto de la educación infantil. 2.1. Redistribuciones del mundo sensible. 2.2. Reconfiguraciones estéticas de lo común entre los futuros maestros/as de educación infantil. 2.3. Conclusión: Otras maneras de pensar y participar en aquello que nos rodea y nos constituye. Referencias.

Cómo citar: Miranda, O.; Sasiain-Camarero, A. (2021) Las relacionalidades estéticas de las configuraciones espaciales en el contexto de educación infantil: Ejercicios con cuerdas, trapos y cuerpos. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(2), 397-411.

1. Las relacionalidades estéticas de las configuraciones espaciales en el contexto de educación infantil.

1.1. La dimensión espacial y material en el proceso de aprendizaje infantil.

La espacialidad y la materialidad son elementos fundamentales del proceso de aprendizaje y formación de los niños y niñas. Tal y como expone Nordtømme en su texto “Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten” (2012), es en el contexto físico donde nos encontramos, haciendo posible la relación y la participación con los otros. A su vez, las acciones de los niños y niñas, a través del diálogo e interacción con los otros, generan sentido. O dicho de otra manera, es en esas interacciones con todo aquello que nos rodea como recibimos y damos sentido al mundo; considerando, en concordancia con los nuevos materialismos, que todo aquello que nos rodea lo conforman los espacios materiales e inmateriales, los cuerpos humanos y no humanos, orgánicos y no orgánicos, y también los afectos y los valores. Todos ellos, lejos de ser materia inerte e inmóvil, tienen un impacto en nuestras relaciones, experiencias y acciones. Son, en palabras de Barad, elementos que interactúan “intra-activamente” reconfigurando las “vivas relacionalidades” de las que formamos parte (Barad, 2012, p. 69). A través de las intra-acciones, añade Barad, la “temporalidad y espacialidad son producidas e iterativamente reconfiguradas en la materialización del fenómeno y la (re)creación de los límites material-discursivos” (2007, p. 234). Por tanto, podemos considerar que el espacio, la materialidad y la actividad física están estrechamente conectados al proceso de aprendizaje, generando significado y conocimiento.

Volviendo al contexto de la educación infantil, las actividades de los niños y niñas, a través de sus cuerpos, sentidos, relaciones, acciones y posiciones, generan, en palabras de Nordtømme (2012), experiencia espacial y material. Con sus acciones e interacciones con diferentes cuerpos y artefactos, los niños y niñas crean espacio, o visto desde otra perspectiva, el espacio es reconfigurado a través de esas actividades corporales y materiales.

Al mismo tiempo, recuerda la autora, el lugar, el espacio y la materialidad también están cargados de valores e inercias sociales que tienden a ciertas acciones y tipos de relación, por ejemplo, de pertenencia o de poder, pudiendo generar tanto inclusión como exclusión.

Todo ello nos indica que el espacio individual, social y material están totalmente engarzados, generando procesos en donde los niños y niñas, a través de sus múltiples relacionalidades, crean y recrean sentido e identidad (Nordtømme, 2012). Por

consiguiente, podemos decir que la espacialidad y materialidad se imbrican de manera multimodal en la vida de los niños y niñas, (re)creando cuerpos e identidades personales, sociales y culturales.

Desde una ontología relacional, desde el carácter irremediamente relacional de nuestra existencia, y por tanto, desde “nuestra dependencia radical no solamente respecto a otros, sino respecto a un mundo continuo”, señala Butler (2014, p. 48), es como se entiende que la interacción entre unos y otros es generadora de relación, significado y aprendizaje. El aprendizaje y la creación de sentido, insiste Nordtømme (2012), están insertos en las prácticas sociales y también en los materiales. Es decir, el aprendizaje, tal y como puntualiza Fredriksen (2012), no sólo se transmite entre profesor y estudiante, sino que es algo que ocurre en la interacción entre participantes, objetos, materiales y espacios. Los objetos materiales y artefactos son igualmente agentes performativos del aprendizaje, añade Lenz-Taguchi (2010). A ese respecto, volvemos a las aportaciones realizadas desde los nuevos materialismos, en cuanto que éstas tratan de dar cuenta de las materializaciones enredadas de las que formamos parte, generando relacionalidades entre cuerpos humanos y no humanos, entre elementos orgánicos y no orgánicos, entre afectos y valores (Barad, 2012).

Este giro materialista traducido a las teorías pedagógicas (y en este caso concreto a las referentes a la educación infantil) nos ayuda, por tanto, a comprender el aprendizaje y el conocimiento en una relación material directa con el mundo (Løkken y Moser, 2012). En palabras de Barad, “el conocimiento es un compromiso material directo” (2012, p. 52). Recuperando a Latour, Barad manifiesta que “matters of fact”, “matters of concern” y “matters of care” se tratan entre sí (*ibidem*, p. 69); entrelazando con la palabra “matter” la sustancia matérica, los hechos, las cuestiones a tratar, lo que importa y lo que está relacionado con el cuidado⁴. Todo está relacionado. O dicho de manera más simple, materia, significado y ética no son separables. Desde su perspectiva agencial realista, para Barad la materia es una expresión/articulación dinámica del mundo en su devenir intra-activo. Por tanto, los límites, las propiedades y los significados de todos los cuerpos (incluyendo los humanos, pero no sólo ellos) se performan diferencialmente a través de la intra-actividad de la materia. Es más, el conocimiento, el lenguaje o las prácticas discursivas tampoco son puramente actividades basadas en el ser humano, sino que las debemos entender como (re) configuraciones materiales específicas a través de las cuales son reformulados diferencialmente las formas, las propiedades y los significados del mundo (Barad, 2003).

En resumen, la inclusión de la materialidad en las teorías posmodernas (Barad, 2003, 2007, 2012; Bennet, 2010; Puig de la Bellacasa, 2017a, 2017b), y específicamente en las pedagogías posmodernas (Lenz-Taguchi, 2010), ofrecen una

⁴ En inglés “matter” puede significar una sustancia, una cuestión que nos concierne o algo que importa (importar). Por tanto, Barad juega poéticamente con la palabra “matter” apelando tanto a la sustancia matérica, como a las cuestiones a tratar, a lo que importa y lo que es cuestión de cuidado. Para ello se sirve de lo propuesto por Latour, que “matters of fact” (los hechos dictados por la ciencia) son en realidad “matters of concern” (asuntos que nos preocupan y conciernen), y que se transforman en “matters of fact” mediante procedimientos científicos (no tan objetivos como se pensaban) (Pérez de Lama, 2017). A lo propuesto por Latour, Puig de la Bellacasa añade lo que ella denomina como “matters of care”, en donde manifiesta el cuidado, siguiendo la definición de Tronto, como “todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar ‘nuestro mundo’ para que podamos vivir en él lo mejor posible. Ese mundo incluye a nuestros cuerpos, a nosotras mismas y a nuestro medio ambiente, todo lo que procuramos entretrejer en un complejo tejido que sostiene la vida” (Tronto *apud* Puig de la Bellacasa, 2017a, p. 3).

comprensión más compleja de los procesos psicosociales de los niños en el contexto de educación infantil, convirtiendo el mundo físico en “un importante contexto estructural para la creación de sentido e identidad, pertenencia y autonomía” (Løkken y Moser, 2012, p. 304). La importancia del mundo físico y material, nos ayuda, a la vez, a percibir el cuerpo de manera más relacional, más consciente en relación con el espacio, la materialidad y los otros que cohabitan junto a nosotros; elementos en los que también se reflejan los valores individuales y colectivos, y las relaciones de poder insertados en ellos.

Por consiguiente, tomando en consideración estas relacionalidades sociales y físicas inherentes al espacio y a la materialidad, trataremos de analizar las configuraciones espacio-temporales construidas con materiales tales como cuerdas, telas y otros cuerpos, considerándolas prácticas artísticas significativas para aquellas etapas de la vida en donde se ejercitan “la creación de sentido e identidad, pertenencia y autonomía” (*ibidem*).

1.2. Habitar el mundo sensiblemente.

Considerando que el conocimiento es un compromiso material directo, el contexto experiencial como interacción entre ser humano y mundo constituye un factor esencial del proceso de aprendizaje. Los escritos de Dewey, desde una comprensión de una educación holística, ya enfatizan a principios del siglo XX sobre la importancia de la experiencia corporalizada en el proceso de aprendizaje, donde la acción, la emoción, la cognición y la comunicación están entrelazadas y forman una unidad orgánica (Hohr, 2012). Actualmente, apunta Fredriksen (2012), esa conjunción necesaria entre cuerpo y mente del aprendizaje como experiencia corporalizada se ha extendido a la ecuación “cuerpo-mente-entorno” (Howes, 2005, p. 7). Es decir, al igual que la experiencia corporalizada implica una integración entre cuerpo y mente, el paradigma emergente del lugar sugiere la interrelación entre “cuerpo-mente-entorno” (entendiendo que ese entorno es tanto físico como social) (Fredriksen, 2012, p. 337-338). La unidad mente-cuerpo tiene inevitablemente lugar en un contexto, y desde ese nuevo paradigma podemos afirmar y defender que el entorno (lejos de ser neutral) tiene un influjo importante en el proceso de aprendizaje.

Siguiendo a Fredriksen, en los contextos educacionales la creación y negociación de significado se dan a través de unas “actividades corporalizadas”, que dependen del “cuerpo-mente” del estudiante y del maestro, pero también de su contexto físico (2012, p. 337). Por tanto, es pertinente (si no necesario) analizar cómo se relacionan y usan su cuerpo en el espacio, cómo interactúan con objetos físicos, y la relación emocional e imaginativa que entablan con otros cuerpos y elementos. A ese respecto, entendemos la cognición, junto a Fredriksen, como una “cognición imaginativa” (*ibidem*); es decir, no como una actividad explícitamente mental desconectada de la experiencia, la imaginación y las emociones, sino más bien una cognición conectada con la experiencia, la imaginación y las emociones que nos afectan y nos constituyen.

Por tanto, considerando 1) que en los contextos educacionales de educación infantil la creación y negociación de significado se dan a través de unas actividades corporales y materiales, 2) que dependen del cuerpo-mente de los sujetos y de su contexto físico, y 3) que las emociones y la imaginación son parte importante del proceso de aprendizaje y formación, consideramos que las configuraciones espaciales constituyen unas formas significativas tanto para trabajar la propia subjetividad como

la construcción de lo común (de la comunidad) en el marco de la educación infantil. Al fin y al cabo, las construcciones espaciales son formas básicas de experimentar y vivir el mundo sensible, también de (re)configurar lo común (el espacio común). En ese sentido, podemos pensar que conforman un importante contexto estructural, tal y como lo reclaman Løkken y Moser, “para la creación de sentido e identidad, pertenencia y autonomía” (2012, p. 304).

Para diseminar las posibilidades de las configuraciones espacio-temporales como procedimientos estéticos y éticos para educación infantil, conviene analizar estas prácticas materiales y sociales desde diferentes perspectivas:

Para empezar, las configuraciones espaciales constituyen contextos experienciales en donde los componentes básicos, junto con algún material de inscripción espacial, son el espacio y el cuerpo. Por tanto, suponen una experiencia corporal directa con lo espacial y lo material.

Al experimentar directamente con lo espacial y lo material, estas configuraciones crean, a través de unas actividades y relacionalidades corporales, una afección en nosotros. Y esa afección (de afectar y de ser afectados, a la vez) es un componente fundamental para el proceso de subjetivación que debería suponer todo proceso de aprendizaje. Tal y como señala Atkinson, debemos entender que la subjetividad (es decir, el proceso de formación del sujeto) “está atravesada por múltiples procesos relacionales de un mundo y en un mundo compuesto por una serie de intensidades, pensamientos, afectos y acciones” (Atkinson, 2018, p. 10). Atkinson, acorde con los nuevos materialismos, reivindica un “devenir con el mundo”, es decir, un “devenir relacional” con el mundo (*ibidem*). En otras palabras, nos construimos en relación a los otros, en relación a todo aquello que nos rodea y constituye nuestro entorno.

Desde ese posicionamiento (de “devenir con el mundo”, de un “devenir relacional” con el mundo), construir espacios relacionales en el contexto de educación infantil nos lleva a habitar un lugar en relación a otros cuerpos (humanos y no humanos) y otros materiales (cuerdas, trapos, etc), en los cuales la articulación de una cosa junto a la otra es fundamental. Y en ese poner en relación, las cualidades de estas cosas también cobran valor (la escala de los elementos constructivos, la textura de un tejido o una alfombra, el color y la calidad de la luz, el espacio que surge entre una cosa y la otra, etc). Su tamaño, su delimitación, su apertura, su textura, sus objetos, su luz, etc, nos hace tomar consciencia de las experiencias y relaciones que éstas configuran, y determinan su deriva constructiva. Y a la par, en ese estar en relación, también se aviva nuestra percepción de la vitalidad de la materia como algo que nos afecta; puesto que, tal y como señala Bennett “los cuerpos orgánicos e inorgánicos, los objetos naturales y culturales (aunque estas distinciones no son particularmente importantes aquí), todos, son afectivos” (2010, p. xii).

Las construcciones espaciales, como configuradoras de la experiencia y espacios de relación, son una forma de aprendizaje que ejercitan ese tener que habitar en relación con el otro (en este caso humano), donde el conflicto es también consustancial al proceso de configuración de lo común, y en general, al habitar en el mundo. Las construcciones colectivas necesitan de la cooperación y de la toma de responsabilidades. También de una toma de posición, al igual que de escucha hacia el otro. Todo ello hace que sean prácticas en las que se trabaja la construcción de lo común, siendo cada uno también parte fundamental del grupo. Así mismo, son situaciones en las cuales, inevitablemente, afloran conflictos, para cuya resolución es necesario el diálogo y la negociación.

Todo ello supone un ejercicio estético y ético de ponernos en relación con todo aquello que nos rodea, con las relacionales vivas del devenir, de la que somos también parte. Por tanto, tal y como lo expresa Barad:

La ética es una cuestión de importar, de tener en cuenta las enredadas materializaciones de las que somos parte, incluidas nuevas configuraciones, nuevas subjetividades, nuevas posibilidades. Incluso las partes más pequeñas importan. La responsabilidad, entonces, es una cuestión de capacidad de respuesta. De escucha para la respuesta del otro y la obligación de ser receptivo hacia el otro, el cual no está del todo separado de aquello que llamamos el yo. Esta manera de pensar la ontología, la epistemología y la ética juntas hacen que el mundo sea siempre una cuestión ética. (2012, p. 69)

En consonancia con las palabras de Barad, Puig de la Bellacasa (2017b) señala que cuidado y relación comparten resonancia ontológica. Para explicar esa relación, Puig de la Bellacasa, valiéndose de la definición de Tronto, formula el cuidado como “todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar ‘nuestro mundo’ para que podamos vivir en él lo mejor posible. Ese mundo incluye a nuestros cuerpos, a nosotros mismos y a nuestro medio ambiente, todo lo que procuramos entretejer en un complejo tejido que sostiene la vida” (Tronto *apud* Puig de la Bellacasa, 2017a, p. 3). El cuidado entreteje esa compleja red que sostiene la vida. Es así como se entiende que cuidado y relación comparten resonancia ontológica. Por tanto, si queremos construir un mundo más habitable es imprescindible trabajar ese ser/estar en relación o, volviendo a la conceptualización de Atkinson (2018), ese “devenir con el mundo”.

A su vez, desde otra perspectiva, Vecchi (2013), en el contexto de la educación artística, también relaciona estética con cuidado y relación. Siguiendo a Vecchi, la estética supone un cuidado en cuanto que trata de las relaciones que entablamos con las cosas que hacemos. Y aquí entendemos que la estética como cuidado no sólo supone lo que asociamos convencionalmente con un hacer “con cuidado”, sino que el cuidado se refleja también en “cómo” lo hacemos (con nuestras intuiciones, intenciones, decisiones), reparando con atención en las articulaciones que se generan en ese hacer, a esa puesta en relación de una cosa junto a la otra. Todo ello nos hace ser más conscientes de las relaciones que entablamos con aquello que nos rodea y cohabita junto a nosotros. Algo, que según Vecchi, “elevaría tanto la calidad de las relaciones con el mundo como la de los procesos de aprendizaje en las escuelas y en la educación” (*ibidem*, p. 59).

Considerando todo ello, coincidimos con Aguirre cuando manifiesta “la importancia de colocar el foco formativo en la capacidad del arte para enriquecer nuestra sensibilidad, para vivir estéticamente y éticamente, y así, mejorar nuestras vidas” (Aguirre, 2015, p. 11). Siguiendo a Dewey (2008), se trata, al fin y al cabo, de habitar este mundo sensiblemente, de darle continuidad estética a aquellos procesos vitales que nos construyen (Aguirre, 2006) y que nos hacen crecer. Y ese habitar el mundo sensiblemente nos coloca, a nuestro parecer, en posición de tener que habitar en relación y considerar, al mismo tiempo, el cuidado en ese sentido más amplio propuesto por Tronto y Puig de la Bellacasa (2017a, 2017b).

A su vez, llegados a este punto, es interesante recuperar el apunte que realiza Hohn (2012) respecto a la experiencia en sentido deweyano, marcando una diferencia entre el puro sentir y lo que él llama “enlivening”. Al sentirnos inmersos en el mundo, al vivir, nos dice Hohn, “despertamos como sujetos conscientes en el mundo. Y con la

vida entramos en un mundo de interacción mediada por símbolos, por unos patrones significativos que nos remiten a unas prácticas sociales y a unas experiencias compartidas” (2012, p. 8). Desde ahí entendemos que la expresión se sostiene a través de la forma como lenguaje. Y en la expresión, siguiendo a Hohn, la forma y el contenido constituyen un todo (*ibidem*). Por tanto, también debemos considerar las formas (en cuanto que lenguaje) de esas construcciones estéticas, y junto a ello, preguntarnos por el tipo de relaciones que producen esas formas.



Figura 1. Imágenes de un grupo de niños y niñas creando un lugar entre los árboles.
Imágenes de Olaia Miranda Berasategi.



Figura 2. Imágenes de articulación de diferentes elementos en un aula de infantil.
Imágenes de Irene Martínez del Pozo.

2. Reconfiguraciones estéticas de lo común en el contexto de la educación infantil.

2.1. Redistribuciones del mundo sensible.

La construcción colectiva de configuraciones espaciales es, quizás, donde se percibe de manera más palpable lo que Rancière define como división de lo sensible, “ese sistema de evidencias sensibles que pone al descubierto al mismo tiempo la existencia de un común⁵, y las delimitaciones que definen sus lugares y partes respectivas” (Rancière, 2002, p. 2).

⁵ Entendemos aquí lo que Rancière denomina como “lo común” aquello que nos une y nos constituye como comunidad.

En el texto “La división de lo sensible. Estética y política” Rancière expone que toda división de lo sensible es ese sistema de formas que a priori determina aquello que se va a experimentar en este mundo. Es decir, toda división de lo sensible supone una ordenación de los espacios y los tiempos, a través del cual se determinan las maneras y las condiciones que tenemos de experimentar el mundo. Esto significa que toda división de lo sensible establece, según Rancière, la posibilidad de lo que es veible y lo que es decible y, junto a eso, “quién tiene competencia para ver y calidad para decir” (*ibidem*). En palabras del autor, la división de lo sensible es:

Una delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido, de lo que define a la vez el lugar y el dilema de la política como forma de experiencia. La política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quien tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo. (*ibidem*)

En consecuencia, Rancière sostiene que la división de lo sensible fija una repartición de espacios, tiempos y formas de actividad que pone en descubierto la existencia de un común y sus delimitaciones; esto es, establece un común repartido, con sus partes inclusivas y exclusivas. Por tanto, siguiendo siempre a Rancière (2002), la división de lo sensible muestra quién puede tomar parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y del espacio en los que se ejerce dicha actividad. Así pues, tener tal o cual “ocupación” define las competencias o incompetencias con respecto a lo común. Esto define el hecho de ser o no visible en un espacio común, estar dotado de una palabra común, etcétera.

De esta forma, se entiende que toda división de lo sensible es una división tanto estética como política.

Partiendo de esa proposición inicial, Rancière presenta las formas del arte como construcciones que también intervienen en la manera que tenemos de relacionarnos con el mundo: “las prácticas artísticas son ‘maneras de hacer’ que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y en sus relaciones con las maneras de ser y las formas de su visibilidad” (2002, p.2). Por tanto, las prácticas artísticas participan de la delimitación sensible de lo común, de las formas de su visibilidad y su ordenación.

En concreto, Rancière expone tres formas de división de lo sensible que pueden ser percibidas y pensadas como artes y como formas de inscripción del sentido de comunidad: la superficie de los signos-forma, la presencia y el desdoblamiento del teatro, y la coreografía del coro danzante. Estas formas de arte, siguiendo a Rancière, tienen la capacidad de tambalear la delimitación ordenada de la experiencia sensible, a través de la cual es posible redistribuir identidades, actividades y espacios. En palabras del autor: “estas formas establecen enseguida un compromiso con un cierto régimen de la política, un régimen de indeterminación de las identidades, de deslegitimación de las posiciones de palabra, de desregulación de las divisiones del espacio y el tiempo” (Rancière, 2002, p. 3).

Obviamente estas formas de arte (la superficie de signos, el teatro y el coro) no representan la totalidad de formas estéticas de figuración de comunidad, podríamos añadir otras (entre ellas, las construcciones espaciales que tratamos de analizar aquí); pero lo importante, parafraseando a Rancière (2002), es plantear que la cuestión de la relación entre estética y política se basa, justamente, en esa delimitación sensible de lo que es común a la comunidad, en las formas de su visibilidad y de su organización. En

consecuencia, tal y como concluye el autor, lo político de esas formas de arte se basa, pura y simplemente, en las posiciones y movimientos de cuerpos, en las funciones de las palabras y de los signos-forma, es decir, en esas divisiones de lo sensible y lo invisible. Es a partir de ahí, desde esas formas (posiciones y movimientos de cuerpos, funciones de la palabra y de signos-forma), desde donde pueden pensarse, según Rancière, las intervenciones políticas de los artistas. O dicho de otro modo, el valor político reside en las formas que redistribuyen lo sensible, posibilitando otras maneras de participar en aquello que nos rodea y nos constituye.

Y a eso nos queremos sostener, a esas posibilidades de redistribuir lo sensible, posibilitando otras maneras de participar en aquello que nos rodea y nos constituye, generando así, otras reconfiguraciones de lo común. Para ello, nos recuerda Rancière:

Las artes prestan a las empresas de la dominación o de la emancipación solamente aquello que pueden prestarles, es decir, pura y simplemente, lo que tienen en común con ellas: posiciones y movimientos de cuerpos, funciones de la palabra, divisiones de lo sensible y lo invisible. Y la autonomía de la que pueden gozar o la subversión que pueden atribuirse descansan sobre los mismos cimientos. (2002, p. 5)

2.2. Reconfiguraciones estéticas de lo común entre los futuros maestros/as de educación infantil.

En el arte, y por consiguiente también en la educación artística, la acción práctica del hacer y la reflexión teórica del pensar son procesos entrelazados (Borgdorff, 2010). Y esta afirmación nos lleva a plantear dos cuestiones metodológicas:

Por un lado, para analizar la potencialidad de esas construcciones colectivas de estructuración espacial para los procesos de subjetivación individual y la inscripción de lo común, es imprescindible realizarlo, y no sólo con niños y niñas, sino también con los docentes y con los futuros profesores. Es desde la misma experiencia del hacer y del sentir a través de la construcción y las formas de esas estructuraciones estéticas, como tomaremos consciencia y comprensión (corporalmente y conceptualmente) de esas divisiones “de los espacios, los tiempos y las formas de actividad que determinan la manera misma en que un común se presta a la participación y unos y otros participan en esa división” (Rancière, 2002, p. 2), tanto fuera como dentro de la escuela.

Por otro lado, siendo la práctica corporal y material fundamentales para el aprendizaje y el conocimiento, esta metodología de trabajo nos lleva a replantear sobre los modos de análisis e investigación de esas mismas maneras de trabajar que requieren de procedimientos de investigación basados en la práctica. En el contexto de la educación artística en concreto, es sugerente la conceptualización de la *A/r/tografía* como un amplio territorio metodológico basado en la práctica propuesto por Irwin y Springgay, en cuanto que combina las maneras de hacer derivadas de nuestras identidades múltiples como artistas, investigadoras y profesoras a la vez (Springgay, Irwin, Leggo, Gouzouasis, 2008). Esta perspectiva metodológica nos permite considerar esas maneras de indagación relacional, en la que cada situación (que es única) precipita nuevas reconfiguraciones materiales y conceptuales (también únicas), donde la práctica nos lleva a una reflexión corporalizada, a la vez que las referencias teóricas refuerzan y recomponen lo material y al revés, en un inseparable proceso relacional.

Desde ese postulado, a través de estas reconfiguraciones espacio-temporales utilizando diferentes materiales (tiza, cinta adhesiva, cuerdas, telas, ramas, árboles, sillas), tales como los realizados junto a los estudiantes del Grado de Educación Infantil, se plantea crear situaciones que nos impulsen a pensar y a actuar como sujetos relacionales y críticos, que podamos pensar, cuestionar y reimaginar desde el saber y desde el hacer, qué tipo de espacios, tiempos y formas de actividad y aprendizaje construimos. Y desde ahí, replantearnos nuestra relación con el mundo y con los demás.

Estas prácticas, a su vez, nos llevan a pensar en las siguientes problemáticas y cuestiones, todas ellas surgidas desde los procesos de trabajo llevados a cabo con nuestros estudiantes del Grado de Educación Infantil, y reforzados por otros tantos referentes teóricos:

Para empezar, en el ámbito de la escuela, que es el que nos compete, consideramos que es imprescindible plantear por quién, para quién y cómo se crean esos espacios, tiempos y formas de actividad, y qué tipo de relaciones producen. Cuestión que nos lleva inevitablemente a pensar y a repensar junto a nuestro alumnado en cómo nos relacionamos con el mundo y con los demás ética y estéticamente, algo que es necesario desarrollar desde la misma práctica en ese estar en relación dentro de la misma institución educativa y/o académica.

Así mismo, Atkinson señala que debemos reconsiderar los lugares del aprendizaje, y preguntarnos cómo estos lugares se podrían desplegar para incluir nuevas formas de aprendizaje, discusión y debate, y así poder generar nuevas formas de competencia y nuevas economías del conocimiento. Formas que también nos deberían de llevar a desafiar y a reconsiderar la misma idea de comunidad, del conocimiento y aprendizaje comunitario, concluye Atkinson (2012) -cuestiones que trascienden el ámbito educativo y se abren a otros más amplios de lo social-.

A su vez, al impulsar estas reconfiguraciones de lo común, es inevitable el antagonismo que es propio de todo habitar en común. Es más, podríamos decir que el conflicto es consustancial a los procesos de creación colectiva, y eso también se manifiesta claramente en toda práctica educativa. Es por ello fundamental atender a esos antagonismos, darles espacio y voz, dado que sólo así complejizaremos y enriqueceremos esas reconfiguraciones de lo común, para volver a constituirnos y repensarnos tanto como individuo como sociedad.

A ese respecto, rescatamos lo reclamado por Bishop (2004) como “antagonismo relacional”⁶; como una base más concreta y polémica para repensar nuestra relación

⁶ El artículo de Bishop es una crítica hacia un conjunto de prácticas artísticas teorizadas por Bourriaud como “estética relacional”. En concreto, la estética relacional responde a un conjunto de obras artísticas de finales de los 90 que toman como horizonte teórico y práctico “las interacciones humanas y su contexto social” (Bourriaud, 2006, p. 13). Con una clara voluntad de crear espacios de relación, la estética relacional es, según Bourriaud, una forma de arte que tiene como eje central el estar-junto, el encuentro y la elaboración colectiva de sentido. Por tanto, la significancia política de la estética relacional serían aquellas relaciones humanas que son producidas o suscitadas por las obras de arte, a través de lo que Bourriaud llama el “criterio de co-existencia”. Es decir, el criterio de coexistencia es, en palabras de su autor, el valor político de las formas, “la transposición en la experiencia vivida de los espacios construidos o representados por el artista, la proyección de lo simbólico en lo real” (ibídem, p. 103). Bishop, sin embargo, critica que Bourriaud, al tratar de transponer las experiencias vividas en esos espacios construidos, olvida los tipos de relación que en ellas se construyen. Directamente, toda relación que permita diálogo, sigue Bishop, es asumido como algo democrático, y por tanto, como bueno. Frente a eso, Bishop se pregunta por el significado que tiene aquí el término de democracia. Y prosigue, si el arte relacional produce relaciones humanas, la siguiente pregunta lógica debería de ser ¿qué tipo de relaciones son producidas, por quién y por qué? (Bishop, 2004).

con el mundo y con los demás, que no se basa en la armonía social, sino en exponer lo que se reprime para mantener la apariencia de esta armonía. Bishop adopta, a su vez, el concepto de antagonismo de la conceptualización de Laclau y Mouffe (1987). Y éstos argumentan que una sociedad democrática no es aquella en la que todos los antagonismos han sido erradicados, sino aquella en la que las relaciones de conflicto son sostenidas, redefiniendo constantemente aquello que constituye la sociedad y la identidad de cada uno. El antagonismo nos muestra el límite de nuestra sociedad, haciendo visible la imposibilidad de la constitución total y cerrada de la propia sociedad, y en relación a ella, también el de nuestra subjetividad. En palabras de Bishop “el antagonismo puede ser visto como el límite de la capacidad de la sociedad para constituirse plenamente. Lo que está en el límite de lo social (y de la identidad), que al tratar de definirlo también se destruye su ambición para constituir una presencia plena” (2004, p. 65-67). Pero la imposibilidad de completud, prosigue Bishop, tampoco significa la expulsión de toda utopía del terreno de la política. Al contrario, Laclau y Mouffe (1987) sostienen que sin el concepto de utopía no hay posibilidad de un imaginario radical. Es necesario, por tanto, una idealidad imaginaria junto a una comprensión real de la sociedad, en la cual el antagonismo es consustancial a su existencia (Bishop, 2004).

A la par, en el marco de unas programaciones docentes saturadas, muy estructuradas y fragmentadas, sin tiempo ni espacio para que surjan procesos y las cosas puedan acontecer, es imprescindible posibilitar espacio-tiempos emancipadores, no tan preestablecidos curricularmente, para dar cabida a lo inesperado, a aquello que acontece y constituye algo significativo, por muy pequeño que esto sea. En ese sentido, las “pedagogías del acontecimiento” o las “pedagogías contra el estado” planteadas por Atkinson son inspiradoras, en cuanto que proponen un aprendizaje que reconfigura el orden y las subjetividades establecidas, dando lugar a nuevas maneras de subjetivización y de “ser-con” un mundo en movimiento.

Atkinson relaciona el acontecimiento (valiéndose de la noción de “acontecimiento” de Badiou) “con una perturbación, una ruptura, un pinchazo en las formas de entender o actuar que tiene el potencial de precipitar el aprendizaje real” (Atkinson, 2012, p. 6). Siguiendo a Atkinson, un acontecimiento ocurre dentro de una situación que no se puede comprender con las lógicas o los afectos existentes en relación a esa situación, y por tanto, estos son reconfigurados, generando un acercamiento propio a esa nueva situación y, por consiguiente, dando lugar a nuevas subjetividades (algo que Atkinson relaciona fácilmente con el acontecer del arte). Es decir, según Badiou, el sujeto entra en existencia a través del acontecimiento y su posterior procedimiento de verdad. Y con verdad no se refiere a la adecuación, la veracidad o la exactitud; “no es lo que produce el conocimiento, al contrario, es lo que excede el conocimiento en una situación dada; la verdad perfora el conocimiento” (Atkinson, 2012, p. 9). De manera sugerente, Atkinson propone que la idea de verdad está en este caso relacionado con la idea de ser verdadero hacia algo, y ese proceso denota un proceso de subjetivación que, en otros términos “puede ser visto como un ‘compromiso hacia’ una idea, un afecto, una nueva práctica, una nueva manera de ver, una nueva forma de dar sentido, etc., que implica una lucha en la que podemos llegar más allá de nuestro rango normal de respuestas” (*ibidem*). Resumiendo, las “pedagogías del acontecimiento” o las “pedagogías contra el estado” buscan las aperturas que provocan la formación de territorios de subjetividades, que pueden dar lugar a otras formas de comprensión y aprendizaje. Algo no tan lejano al reclamado por Irwin

y Chalmers (2007) al expresar que un plan de estudios debe entenderse como un proceso en constante cambio, como “curricula-as-lived”.

Y cerrando el círculo, desde esa proposición de las “pedagogías contra el estado” o las “pedagogías del acontecimiento”, Atkinson nos propone un nuevo estado ontológico, un estado de existencia y de producción de subjetividad, fundado (siguiendo la noción de Nancy) en un estado anterior al ser que sería el “ser-con”, es decir, un ser en relación (Atkinson, 2012, p. 13-14). En opinión de Atkinson no podemos concebir el ser sin un ser-con ya existente. El ser-con es más originario que la individualidad -que se basa en la separación de uno mismo y del otro-. De este modo, ideas como lo original, lo existencial y lo esencial son repensadas nuevamente como lo “co-original”, lo “co-existencial” y lo “co-esencial”, llevándonos a pensar en un ser/estar juntos y en cómo dar lugar a esa coexistencia en diferentes contextos sociales (*ibidem*).

Ahora, la cuestión en concreto en el caso que nos concierne es, tal y como lo manifiesta Atkinson, cómo plantear esas nociones de “estar-con” o “estar-juntos” dentro de las prácticas educativas (*ibidem*).

2.3. Conclusión: Otras maneras de pensar y participar en aquello que nos rodea y nos constituye.

Sostenemos que el proponer hacer y pensar esas “reconfiguraciones de lo común” desde unas prácticas materiales (y materialistas) junto a los estudiantes del Grado de Educación Infantil nos conduce a ese “estar-con” o a ese “estar-juntos” -en un intento de devenir relacional con todo aquello que nos rodea-. Y esto, claro está, supone una toma de posición.

Por un lado, es un posicionamiento que se acerca (en términos ideológicos) a la onto-epistemología propuesta por Barad; que nos impulsa a pensar de manera relacional, teniendo en cuenta las materializaciones enredadas de las que formamos parte, haciéndonos más conscientes y partícipes de las articulaciones generadas entre diferentes elementos y cuerpos (humanos y no humanos, orgánicos e inorgánicos). Pensar de esta manera relacional convierte el mundo, en opinión de Barad (2012), en una cuestión ética, en una cuestión de responsabilidad, de escuchar y responder al otro (que no está del todo separado de aquello que llamamos el yo). Se trata de una ética en la que la materia importa, convirtiendo la “onto-epistemología” en una “ético-onto-epistemología” (*ibidem*).

Pero más allá de estas maneras de imaginarnos “en relación” que responden, en cierta manera, a un posicionamiento ideológico, estas reconfiguraciones materiales y conceptuales como prácticas artísticas realizadas en el contexto de educación infantil son, simple y llanamente, posiciones, funciones y divisiones. Posiciones, funciones y divisiones que, a través de sus formas (y de las vivencias y reflexiones derivadas de ellas), son capaces de devolvemos otras redistribuciones del mundo sensible. Y estas otras redistribuciones del mundo sensible, nos recuerda Rancière, participarán en la reproducción o reconfiguración de lo común justamente a través de aquello mismo que las constituye: con “posiciones y movimientos de cuerpos, funciones de la palabra, divisiones de lo sensible y lo invisible” (Rancière, 2002, p.5). Es decir, el valor político de estas reconfiguraciones estéticas reside en las mismas formas materiales y conceptuales que redistribuyen lo sensible, posibilitando a través de ellas otras maneras de pensar y participar en aquello que nos rodea y nos constituye.



Figura 3. Imágenes de los hilos dejados por el alumnado del Grado de Educación Infantil al recorrer por los espacios transitados durante una jornada escolar. Los hilos se convierten en la huella de todos los espacios transitados durante el día. Imágenes de Olaia Miranda Berasategi.



Figura 4. Imágenes de las configuraciones realizadas por el alumnado del Grado de Educación Infantil dentro del aula utilizando sillas y cuerdas. Se trata de vislumbrar con cada disposición de estos elementos un tipo de relación y de actividad. Imágenes de Olaia Miranda Berasategi.



Figura 5. Imágenes de los espacios construidos colectivamente por el alumnado del Grado de Educación Infantil utilizando material textil. Los espacios son construidos y ocupados temporalmente para los diferentes usos diseñados. Imágenes de Olaia Miranda Berasategi.

Referencias

- Agirre, I. (julio de 2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. *Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe*. Recuperado de: <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-arte3adstica.pdf>. Última consulta: 27/10/2019
- Aguirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia* 57, 4-15.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *ijADE* 31(1), 5-18. doi: 10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x; <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x>
- Atkinson, D. (2015). Pedagogía de lo desconocido (Entrevista de F. Hernández y J. M. Sancho). *Cuadernos de Pedagogía* 454, 34-39.
- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience, and ethics: The adventure of pedagogy*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Female in Culture and Society* 28(3), 801–831. doi: 10.1086/345321; <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barad, K. (2012). Interview with Karen Barad. En R. Dolphijn e I. van der Tuin (Eds.), *New Materialism: Interviews & Cartographies* (pp. 48-70). Ann Arbor, MI: Open Humanities Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A political ecology of things*. Durham: Duke University Press.
- Bishop, C. (2004). Antagonism and Relational Aesthetics. *October* 110, 51-80. doi: 10.1162/0162287042379810; <https://doi.org/10.1162/0162287042379810>
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de ciencias de la danza* 13, 25-46.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Butler, J. (2014). Vida precaria, vulnerabilidad y ética de cohabitación. En B. Sáez (Ed.), *Cuerpo, memoria y representación. Adriana Cavarero y Judith Butler en diálogo* (pp. 47-79). Barcelona: Icaria.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Fredriksen, B. C. (2012). Providing materials and spaces for the negotiation of meaning in explorative play: Teachers' responsibilities. *Education Inquiry* 3(3), 335-352. doi: 10.3402/edui.v3i3.22039; <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22039>
- Hohr, H. (2012). The Concept of Experience by John Dewey Revisited: Conceiving, Feeling and "Enlivening". *Studies in Philosophy and Education* 32(1). doi: 10.1007/s11217-012-9330-7 <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9330-7>
- Howes, D. (Ed.). (2005) *Empire of the Senses: The Sensual Culture Reader*. Oxford, New York: Berg.
- Irwin, R. L., y Chalmers, F. G. (2007). Experiencing visual and visualizing experience. En L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 179–193). Dordrecht: Springer.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.

- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory: Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy*. London: Routledge.
- Løkken, G. y Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood pedagogy – introductory notes. *Education Inquiry* 3(3), 303-315. doi: 10.3402/edui.v3i3.22036; <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22036>
- Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry* 3(3), 317-333. doi: 10.3402/edui.v3i3.22037; <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22037>
- Perez de Lama, J. (8 de julio de 2017). Matters of care – asuntos de cuidados, de cariños, de sostenibilidad de la vida... Sobre el libro de María Puig de la Bellacasa [post de un blog]. *Arquitectura contable*. Recuperado de: <https://arquitecturacontable.wordpress.com/2017/07/08/matters-of-care-asuntos-de-cuidados-de-carinos-de-sostenibilidad-de-la-vida-sobre-el-libro-de-maria-puig-de-la-bellacasa/>. Última consulta: 27/10/2019
- Puig de la Bellacasa, M. (2017a). *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Puig de la Bellacasa, M. (2017b). Pensar con cuidado. *Concreta*, 9, 27-47. Recuperado de: <http://editorialconcreta.org/Pensar-con-cuidado>. Última consulta: 12/03/2019
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible. Estética y política*. Salamanca: Consorcio de Salamanca
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Ediciones Morata.