

Corpografías de rebeldía y resistencia: co–construyendo narrativas desde la pedagogía comunitaria performativa

Amalia Giannoutsou*
Montserrat Rifà Valls**

Recibido: 27/04/2018

Aceptado: 16/06/2018



Resumen

Este artículo describe un proyecto de investigación performativa que tuvo lugar en dos institutos de Educación Secundaria en Barcelona dentro el contexto del Proyecto Intergeneracional de Creación Escénica (PI(E)CE), una iniciativa artística, social y educativa. En la primera parte, ilustramos cómo las pedagogías críticas, las pedagogías de contacto y las pedagogías comunitarias, se fusionan entre sí para explorar las posibilidades de acción, resistencia y rebeldía en las escenas de la pedagogía performativa comunitaria con adolescentes. En la segunda parte, nuestro objetivo es interpretar cómo cuatro de lxs participantes en el proyecto cuestionan los discursos tradicionales de raza, género y sexualidad. Para lograr esto, hemos elaborado dos narrativas basadas en la interseccionalidad encarnada (corpografías) para interpretar como lxs participantes cuestionan, negocian y transforman sus identidades.

Palabras clave

Pedagogía comunitaria, investigación performativa, narrativas, corpografías, identidad.

Corpographies of Default and Resistance: Co–Constructing Narratives from Communitarian Performative Pedagogy

Abstract

This article describes a performative research project that was performed in two high school Institutes in Barcelona in the context of the Intergenerational Project of Scene Creation (PI(E)CE) an artistic, social and educational initiative. In the first part we illustrate how critical pedagogies, contact pedagogies, and communitarian pedagogies merge among them to explore the possibilities of action, resistance and default in the scenes of performative communitarian pedagogy with adolescents. In the second part, our objective is to interpret how the four participants in the project question the traditional discourses of race, gender, and sexuality. To attain it, we have elaborated two narratives based on the embodied intersectionality (corpographies) to interpret how the participants question, negotiate, and transform their identities.

Key Words

Communitarian pedagogy, performative research, narratives, corpographies, identity.

* Universidad Autónoma de Barcelona. *E-mail*: Amalia.Giannoutsou@uab.cat

** Universidad Autónoma de Barcelona. *E-mail*: montserrat.rifa@uab.cat

1. Introducción

Este artículo explora cómo la pedagogía crítica performativa se hibrida con las pedagogías críticas (Freire, 1995; Giroux, 1997; McLaren, 1993, Planella, 2017), las pedagogías del contacto (Ahmed, 2013; Farina, 2005; Planella, 2005, 2017; Vidiella, 2008) y las pedagogías comunitarias (Mayugo, Pérez & Ricart, 2004; Rodrigo, 2010, 2011; Úcar, 2009) para abordar la formación del sujeto a través de la resistencia corporal en educación. Esta propuesta se construye, teórica y metodológicamente, y se imbrica con el trabajo de campo, poniendo en escena la relación entre pedagogía y artes a través del Proyecto Intergeneracional de Creación Escénica (PI(E)CE). Presentamos algunos resultados que forman parte de un proyecto de investigación más amplio que propone un proceso de re-escritura de narrativas interseccionales del cuerpo (corpografías) con lxs jóvenes participantes, aunque en esta ocasión nos limitaremos a responder a la siguiente cuestión: ¿qué posibilidades de acción, resistencia y rebeldía se despliegan en las escenas de la pedagogía comunitaria performativa de lxs adolescentes?

El Proyecto Intergeneracional de Creación Escénica comenzó en 2011 como una actividad intercultural e intergeneracional de creación escénica con jóvenes de dos institutos secundarios de Barcelona: IES Milà i Fontanals (Barrio del Raval) e IES Consell de Cent (Barrio El Poble-sec). Durante ocho meses, dentro del horario escolar y en el marco curricular de la asignatura de «Teatro», se generó una colaboración entre el PI(E)CE —creado por parte de la coreógrafa Constanza Brncic y el dramaturgo Albert Tola—, el Teatro Tantarantana y el equipo de investigación.¹ Este taller propone un proceso de creación colectiva, con la participación de profesorxs de los dos institutos y sus alumnxs. Además, la asociación TotRaval, dio a conocer el proyecto a las personas mayores del sector para que se incorporaran al mismo, construyéndose de este modo, una red de relaciones e intersecciones entre personas con procedencias, culturas, lenguas y edades diversas. El resultado de estos encuentros fue una obra de creación escénica que se tituló *Los coreógrafos invisibles*, inspirada por los movimientos y los gestos de la gente que ha participado y basada en sus propios textos. Esta obra explora las relaciones entrecruzadas entre el yo y el otro/la otra, lo propio y lo colectivo, el movimiento, el cuerpo y el lenguaje.²

Consecuentemente con este propósito, el PI(E)CE ofrece otra narrativa para la educación de las artes que se nutre de las pedagogías performativas (Hernández, 2007). De este modo, podemos crear una metáfora entre el aula, espacio en el que se dan las clases, y la sala de un teatro. En la educación formal lxs estudiantes suelen componer el público y el formador se encuentra frecuentemente en el centro del escenario, encargado de las tareas de ofrecer conocimiento. Sin embargo, el modo en el cual toma forma el PI(E)CE, permite imaginar otras posibilidades en la escena de la educación de las artes desde un nuevo planteamiento pedagógico que es capaz de reconstruir el lugar del cuerpo en la educación, transformando así las relaciones dominantes entre el alumnado y el profesorado en la medida que se encuentran todxs en el escenario. Dicha práctica comienza con la transformación de la clase en un escenario abierto, donde lxs estudiantes juegan con ideas,

1 Esta investigación forma parte de la tesis doctoral de Amalia Giannoutsou titulada *Cuerpos (in)disciplinados y rituales escolares: tácticas de rebeldía, transformación y empoderamiento a través de la investigación-performance* que dirige Montserrat Rifà Valls. Ambas académicas han sido impulsoras clave del enfoque de educación performativa de las artes que surge del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Autónoma de Barcelona.

2 Para más información sobre el proyecto PI(E)CE se puede consultar el siguiente enlace: <https://constanzabrncic.net/piece-proyecto-intergeneracional-de-creacio-escenica/>

imágenes, narrativas y crean arte que representa sus luchas culturales. En distintos actos, se conecta lo biográfico con lo pedagógico, lo artístico y lo político, como una forma de activismo, una praxis que trasciende lo lingüístico, lo cognitivo y lo racional, y que inspira a la gente a celebrar su espontaneidad (Conquergood, 2002). De este modo, la pedagogía performativa ofrece espacios en los que es posible dudar sobre la forma en que tejemos nuestras relaciones y donde entran en juego el conflicto y la resolución, es decir, la resistencia atraviesa las vivencias y maneras de ser, como se evidencia en la figura siguiente:



Figura 1. Escena de un proyecto intergeneracional de creación escénica desde la pedagogía comunitaria performativa.

2. Pedagogías performativa y de contacto como pedagogías contra el Estado

Uno de los elementos clave de la pedagogía crítica performativa es que resitúa a los sujetos, sus deseos, sus vivencias y sus historias en el centro de la acción educativa (Planella, 2005, 2017). Este elemento permite trabajar desde el concepto de resistencia corporal para visibilizar y elaborar la relación entre los cuerpos oprimidos, cosificados, excluidos y humillados por su anormalidad y la educación (Foucault, 1976). La pedagogía deviene así en una práctica de rebeldía cuando cuestiona la producción de cuerpos e identidades hegemónicas, crea narrativas alternativas contra-hegemónicas y busca *“pensar la formación desde estrategias de deslizamiento sobre lo institucional, desde lo que irrumpen en el curso irregular de las cosas, desde las actitudes y experiencias de formación que se nutren de lo heterogéneo y lo inestable”* (Farina, 2005, p. 364).

En el ámbito de la educación crítica, la resistencia y el cuerpo se encuentran en una interacción constante, ya que la resistencia habita en el cuerpo y resistir significa desarrollar los mecanismos que estimulan y motivan la representación, ya sea discursiva o material. Dichas políticas pueden formar una educación que experimenta con las prácticas interpretativas y encarna representaciones que enfatizan la solidaridad, colectividad, colaboración y acción mutua (Freire, 1995; Giroux, 1997; Planella, 2017), al incluir prácticas corporales que negocian la tensión entre lo material y lo discursivo con la finalidad de repensar, rehacer y deconstruir lo tradicional, es decir, de reinterpretar los discursos pedagógicos tradicionales que no han logrado integrar lo sensible, lo experiencial y la dimensión relacional y transformadora del cuerpo en sus formulaciones.

Percibir el cuerpo en el currículo escolar como un medio de experiencia y una forma sensible de aprendizaje proporciona esta posibilidad de emancipación y cambio, como

sostiene Sherry Shapiro: “*El cuerpo es parte del plan de estudios porque es capaz de llevar a cabo el aprendizaje experimental y al mismo tiempo ser un agente de cambio*” (1999, pp. 141–142). Podemos afirmar entonces que la pedagogía crítica performativa es aquella que busca espacios de negociación y conflicto de voces, en los mecanismos de poder y estructuras donde falla la producción cultural institucional, generando de esta forma, situaciones para la creación de agencia y empoderamiento. Las relaciones que se crean en la pedagogía crítica performativa —tal como sucede en el proyecto PI(E)CE— emergen de la acción creativa e improvisada, del trabajo abierto que se escapa de la estructura estricta e intelectual de la institución escolar y donde lxs participantes modifican las pautas propuestas por lxs formadorxs de acuerdo con sus necesidades y potenciales.

En este marco, el arte y, en concreto, la danza, el teatro y la performance perciben el cuerpo como un texto sobre el cual se inscriben la ideología y la cultura materializándolo como “*un sitio para la resistencia cultural*” (Garoian, 1999a, p. 48), permitiendo así a lxs alumnxs intervenir y recuperar sus cuerpos de aquellas prácticas académicas opresivas que asumen que los recuerdos personales y las historias culturales de lxs estudiantes son insignificantes para la construcción de sus identidades. En las pedagogías performativas, lxs estudiantes aprenden a deconstruir y reconstruir sus propias historias, deseos, sexualidades e identidades y a crear nuevas narrativas del cuerpo (Garoian, 1999b). Dichas prácticas se convierten en un sitio crítico de poder y política, un acto de hacer y un acto de resistencia, conectando lo biográfico, lo pedagógico y lo político (Conquergood, 2002). Mientras ayudan a visualizar los rituales escolares de normalización, dentro y fuera del aula, también generan prácticas experimentales que, a través de estrategias performativas y performáticas, liberan los cuerpos sometidos al entrenamiento intelectual. Este tipo de pedagogía ayuda, consecuentemente, a crear espacios dentro de la escuela que cruzan la frontera que divide cuerpo y mente, teoría y práctica, lo individual y lo colectivo; transformando el arte en una forma de activismo, una praxis que inspira y capacita a las personas para que representen sus impulsos, sus sueños, sus aspiraciones, sus miedos y sus historias.

Según Judit Vidiella (2008), una pedagogía de contacto debería aumentar las posibilidades de abrir las fronteras convencionales del aula con el fin de «reconfigurar» el aula de la escuela como un espacio de imaginación, permitiendo que tengan lugar otras prácticas, prácticas que revelan las relaciones de poder entre personas (entre el alumnado y el profesorado) y prácticas que les ofrecen la oportunidad de (re)crear sus propias narrativas personales, mientras negocian con la construcción, la deconstrucción y la reconstrucción de significados. Este proceso de construcción, deconstrucción y de reconstrucción de significados resulta de la transformación de identidades y de cuerpos que se lleva a cabo en «las zonas de contacto», un concepto desarrollado por Mary Louise Pratt (1991) que ha sido reinterpretado por Judit Vidiella (2008) para definir aquellos espacios que permiten interacciones, colisiones y confrontaciones entre diferentes grupos de personas y culturas.

Dicha pedagogía debería apuntar a generar espacios de contacto, solidaridad y reflexión crítica a través de la inclusión de las experiencias de todos lxs «actores» involucrados. El repertorio de prácticas corporeizadas fomenta una pedagogía de los sentidos, como una experiencia somática que ayuda al cuerpo a «respirar» y crear espacios de improvisación e interacción. La pedagogía de contacto inspirada por los discursos y las prácticas feministas, *queer* y postcoloniales no persigue verdades absolutas, resultados finales o grandes narrativas; al contrario, permite la construcción de múltiples versiones para reconstruir

los cuerpos, deseos y géneros de todos los sujetos implicados. Al respecto vale la pena mencionar que Vidiella (2008) se pregunta si esto es realmente aplicable en contextos formales donde el currículo oficial exige un espacio y tiempo específicos y divididos. Pero, precisamente esto constituye el verdadero desafío del PI(E)CE: preguntarse constantemente, dudar y reconsiderar cómo la educación institucional se relaciona con proyectos y pedagogías que intentan ir más allá de los discursos dominantes del cuerpo y la expresión. Por esta razón se hace necesario destacar que lo resistente en este proyecto consiste en la manera que emerge frente lo estatal. En realidad, tal iniciativa no está sostenida por el modelo educativo español, sino gracias a las coaliciones locales entre profesorxs, estudianxs, inmigranxs, gente mayor y artistas, que se generan en el barrio. Son exactamente estas alianzas que apoyan proyectos similares y que promueven la generación de espacios pedagógicos dentro de la educación institucional y que, a la vez la, desafían.

En síntesis, en esta experiencia también se explora la relación entre la pedagogía del acontecimiento y la construcción de la subjetividad y el cuerpo como lugares de resistencia, en tanto, *“el acontecimiento está relacionado con una disrupción, una ruptura o una perforación de las formas de comprender o actuar que tiene el potencial de precipitar un aprendizaje real”* (Atkinson, 2012, p. 6). De hecho, Atkinson se basa en Badiou para situar el «acontecimiento» en la construcción de la subjetividad a través de la «verdad», que no es lo que se produce con el conocimiento, sino que lo excede y lo perfora. Por ello, la pedagogía del acontecer aboga por una *“ética de lo desconocido en el devenir más que hacia formas establecidas de ser”* (Atkinson, 2012, p. 13). Según Badiou, *“un acontecimiento designa un lugar del no-ser de tal modo que forma un lugar de imposibilidad en relación con los marcos ontológicos establecidos”* (citado en Atkinson, 2012, p. 14). Para Atkinson (2012), las aportaciones de la pedagogía del acontecimiento, enmarcadas en la redefinición del sujeto, de acuerdo con Badiou, Rogoff, Foucault y Rancière, se localizan en el proyecto de pedagogías contra el Estado que, desde nuestro punto de vista, engloba a las pedagogías críticas performativas y a las pedagogías del contacto, y se concreta de la siguiente forma:

- 1) Repiensan las nociones de ser, devenir y existencia, el aprendizaje moviliza los sujetos/cuerpos, fuera de los conocimientos previos que ya tienen, hacia nuevos modos de comprensión, los desplaza de la complacencia (o zona de confort) en el conocimiento hacia al devenir.
- 2) Contestan la hegemonía del currículo prescrito, la falta de reflexión en la práctica y la transmisión en los modelos de aprendizajes, proponen un currículo basado en procesos inciertos e interactivos. Reflexionan sobre la relación entre pedagogía y política, para reconceptualizar «el aprendizaje como un acto político» basado en una educación para la justicia social.
- 3) Proponen experimentar y crear líneas de fuga deleuzianos, para abordar una pedagogía de lo inesperado, de la contingencia y la curiosidad (ejemplificado por Atkinson a través del proyecto de arte colectivo Casagrande *Bombing of poems*).

3. Narrativas interseccionales de rebeldía y resistencia a través de la *performance ethnography*

Dentro del contexto de realización del proyecto, la participación y la acción de lxs agentes, constituyen la metodología que permite incluir la historia de cada integrante. La orientación hacia el cuerpo, como una superficie semiótica, su posición en la pedagogía crítica y la investigación performativa, como textualidad, posibilita construir un espacio donde se privilegia la capacidad de lxs participantes para experimentar con sus identidades (Vidiella, 2010). Para este autor, la investigación performativa, se corresponde con

una metodología cualitativa, basada en las artes, que surgió de la necesidad de superar la brecha existente en los contextos educativos, entre la actividad académica, la enseñanza y los aprendizajes. La investigación performativa transforma los métodos performáticos e interpretativos (la danza, el teatro, la performance, el psicodrama...) en un lugar de indagación y experimentación a través de la acción participativa (Alexander, 2005), que se interesa por la «vida real» de forma dramatizada, por los eventos, los momentos de conflicto y/o transformación, por los procesos de deconstrucción y reconstrucción de subjetividades y de encarnación de identidades (Vidiella, 2008).

En nuestra investigación performativa hemos abordado la vida cotidiana, dentro de las instituciones escolares, para explorar cómo la danza, el teatro y la performance, permiten comprender la dinámica social, mediante una herramienta de investigación que mezcla la acción, la teoría y la práctica. Para estudiar cómo se forman las relaciones sociales y cómo lxs adolescentes han construido sus propios proyectos identitarios, hemos seguido la propuesta de Mckenzie (2002) y nos hemos aproximado al cuerpo de lxs participantes como una superficie textual, para analizarlo de manera semiótica, de modo que lo discursivo deviene material y viceversa, algo que permite construir narrativas corporales que exploran y visualizan situaciones de poder y de opresión, pero también de transformación. El cuerpo entonces *“emerge como espacio de resistencia, de lucha o de subjetivación”* (Planella, 2017, p. 23). Este autor concibe la resistencia como el acto de vivir que está implícita en el modo de ser y de existir: *“La resistencia le da otro sabor al sujeto, a su cuerpo, y muchas veces termina siendo una de las razones de existir. Resistir se relaciona directamente (por lo menos desde mi modo de entender) con vivir”* (Planella, 2017, p. 23).

La investigación performativa hace uso de un lenguaje que desdibuja los límites entre la práctica y la teoría, entre el texto y el contexto, entre representación, realidad y experiencia, al mismo tiempo que incluye las voces y los cuerpos de lxs participantes como creadorxs de significados, símbolos e historias que se construyen en nuestras más completas dimensiones sensoriales y sociales. A través de las narrativas del cuerpo (o corpografías) localizamos y ponemos el énfasis en el movimiento, la improvisación, las articulaciones y la lucha de lxs adolescentes, prestando atención a la interacción entre performance y performatividad, o más bien al despliegue de sus textos—cuerpos para construir narrativas que reflexionan sobre los discursos de la raza, la etnicidad, el género, la edad, la discapacidad, la sexualidad y la clase social.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la metodología narrativa es crear *“textos que representen las diferentes subjetividades implicadas en el proceso de la investigación”* (Bosco, Rifa, & Trafí, 2010, p. 99), intentamos alejarnos de la investigación que se erige como una máquina de reproducción de conocimiento y ponemos el empeño en comprender las experiencias y relatos de lxs adolescentes como participantes. Justamente, uno de los objetivos de este artículo, es presentar narrativamente las experiencias de aquellxs que se han construido desde la otredad, no sólo como un conocimiento disruptivo, sino como experiencias que constituyen un mundo diferente. En las siguientes narrativas exploramos el cuerpo como un territorio político en dos dimensiones: como un objeto y objetivo de poder y, como posibilidad de agencia. De acuerdo con Giddens (1986) y Weedon (1999) adoptamos, por un lado, prácticas que están limitadas por estructuras sociales como las instituciones (escuela, familia y religión) y actuamos, por otro, como agentes de cambio de las normas de conducta establecidas y de los discursos hegemónicos.

Así, aunque el poder de las instituciones resulte incuestionable, podemos también entender los discursos normativos producidos por éstas para desmantelarnos y renegociarlos, es decir, resistirlos. Por tanto, en esta investigación performativa perseguimos capturar y comprender, en profundidad, las experiencias de lxs jóvenes, compartiendo la idea que dentro de lo utópico —visto como “*un espacio por ocupar*” (Pallarès & Planella, 2016, p. 129)— se puede encontrar una esencia transformadora que nos mueva a mirar de manera crítica la relación entre las normas establecidas y los intereses de poder y romper con patrones tradicionales e hegemónicos. Este espacio de resistencia como utopía se concibe como “*un lugar de imaginario social*”, un espacio emergente en el contexto de “*las sociedades postindustriales [que] nos permiten situar a los sujetos —a veces nos obligan a ello— en espacios no deseados, pero también en otros espacios proyectables*” (Planella & Martínez, 2016, p. 140).

En las narrativas que presentamos hemos replanteado el espacio del PI(E)CE como un espacio híbrido, un espacio político y crítico, donde la resistencia está presente, puesto que en este espacio cada cultura impregna a la otra para que surjan nuevos posicionamientos. Las posibilidades de acción de lxs participantes, donde se produce el mestizaje de culturas, narrativas e identidades; son actos híbridos de resistencia y transformación, precisamente porque no pueden ser reconocidos, captados o capturados por el mismo sistema en el que existen, ya que surgen intrínseca y simultáneamente dentro de él, y a la vez en su contra. Siguiendo la propuesta de hibridación (de espacios, identidades, tácticas y pedagogías) nos esforzamos continuamente por interpretar lo que está en el medio, en el *in between*. Se requiere que reconsideremos no sólo nuestra capacidad para representar al otro, sino que reconozcamos también la inestabilidad de nuestras interpretaciones.

Teniendo todo esto en cuenta, en las siguientes narrativas, presentamos textos donde lxs jóvenes han empleado tácticas para re-construir, más allá de los binarismos culturales, sus identidades. En este marco reconocemos la importancia de la escuela como un espacio híbrido, discursivo y social, donde se negocia la multiculturalidad y la diferencia y, en el que es posible, que lxs jóvenes puedan experimentar con identidades alternativas y elegir entre distintas subjetividades (Mirza, 2013). En los cuatro casos que hemos recogido, lxs sujetos protagonistas están experimentando con diferentes expresiones de su identidad, aunque estos momentos sólo pueden representar una breve interrupción, tal vez un espacio imaginario, dentro de su cotidianidad. Consideramos que estas narrativas son representativas de cómo se construyen las relaciones pedagógicas en el proyecto PI(E)CE y de cómo se pueden crear espacios de resistencia, dentro de la educación formal, que pueden impulsar la transformación pedagógica y social. Además, estas narrativas, plantean preguntas interesantes sobre la complejidad de la raza, el género, la religión y la identidad, desde una perspectiva de análisis feminista postcolonial y de interseccionalidad encarnada, un concepto que usamos para explorar como se inscribe el poder a través y dentro el cuerpo racializado y sexualizado. Al mismo tiempo la interseccionalidad encarnada ofrece una herramienta que ilumina, cómo los discursos hegemónicos que forman la base de las inequidades inscritas y vividas, dentro y desde el cuerpo de lxs participantes. Demuestra también como estas narrativas desafían, continuamente, los discursos hegemónicos de raza, de género y de religión. Con las narrativas de contacto intentamos abordar estos temas explorando “*la sociabilidad de los afectos*” (Ahmed, 2013), mientras que con las narrativas de hibridación reflexionamos sobre la relación entre los rituales y los proyectos identitarios.

Mientras que un enfoque narrativo pretende capturar las voces de lxs participantes, nuestra lectura no trata de revelar la verdad, sino de aportar una visión de los discursos a través de los cuales lxs participantes construyen su experiencia y su sentido de identidad (Cole, 2009; en Mirza, 2013). Nuestro foco está en el fenómeno específico, en un lugar y tiempo particulares, con el objetivo de determinar motivos, significados, razones y otras experiencias subjetivas que están vinculados al contexto. En este sentido, la identidad para nosotras es un proceso en progreso más que una esencia fija (Brah, 1996; Mirza, 2013).

4. Corpografías 1 y 2. Narrativas de contacto: pedagogías de los afectos y actos de habla—escucha de las masculinidades vulnerables

Algunos de los relatos de lxs participantes narran vidas destrozadas que, al contarlas, nos interpelan, nos contagian de ese dolor:

Me encuentro a mi padre, frío como siempre. Me mira rabioso e impotente. Miro a mi alrededor: los muebles de mi madre, su piano... ella ya no volverá a estar aquí. Me pregunta si me quedaré ahí pasmado todo el día. Me giro y me pierdo en la negrura del pasillo. Tengo la cabeza tan llena de pensamientos que me voy a la colina. Respiro hondo y me paso horas viendo el mar. (Texto de Pau creado durante el PI(E)CE, 2017)

En el caso del texto de Pau hay un abismo que no puede ser superado por la empatía. Su dolor muestra también una dificultad en comunicar la pérdida de su madre que toma la forma de una oscuridad que abrumba, de «una impotencia» a través de la mirada de su padre que representa la masculinidad hegemónica: *“Me encuentro a mi padre, frío como siempre. Me mira rabioso e impotente”*. El dolor del padre no es un dolor evocado o sentido, sino que se manifiesta en forma de rabia e impotencia. Pau somatiza el dolor de forma intensa en su cuerpo: *“se queda pasmado todo el día”*, cuando ya no puede aguantar los pensamientos y los recuerdos camina hacia la colina para *“respirar”* y *“pasa horas viendo al mar”*. En su narrativa hay un «ir» y «venir» de cuerpos, dos cuerpos que representan diferentes dimensiones de la masculinidad enfrentada con el dolor y la pérdida. En la «conexión» entre Pau y su padre, no se puede sentir el dolor del otro, y esta imposibilidad de empatizar, visibiliza una herida del cuerpo.

Ese dolor, que no se ha compartido a través de la empatía, se ha vivido en el escenario de la clase como una especie de llamada para provocar una escucha atenta y un modo diferente de habitar la clase desde la acción y la colectividad.

Cuando Pau intentaba compartir su texto, con el resto de la clase, se hacía manifiesta una dificultad para expresarse: perdía sus palabras, sus manos y su voz temblaban, sus ojos estaban llenos de emoción. Frente esta dificultad, una de lxs participantes (Kerua), tuvo la idea de invitar a Marc, el mejor amigo de Pau para que le ayude a leer el texto. Así se ha creado una de las escenas más íntimas del proyecto, donde Pau susurra cada frase de su texto a Marc para que él lo cuente en voz alta. Se visibiliza entonces una escena de tacto en el sentido de la escucha activa y de la receptividad hacia la experiencia emocional de Pau:



Figura 2. La escucha de las masculinidades vulnerables.

En este momento, exploraremos lo que Sara Ahmed (2013) denomina la «sociabilidad del dolor» o el «apego contingente» de estar con los demás, lo que requiere una ética que comienza con el dolor (personal) pero se mueve hacia lo colectivo, acercándose lo suficiente para tocarnos y contaminarnos. Para incluir la sociabilidad del dolor y la contaminación, en el escenario de la clase, se requiere de una política educativa que abandone el fetiche de la herida a través de las historias. Tal política puede beber del feminismo y los estudios de masculinidades, como una estrategia para la formación de un «nosotrxs», compuesto por diferentes historias de dolor que nos permitan construir vínculos y una conciencia crítica de la resistencia política colectiva, sin caer en la trampa de las agendas narcisistas de la cultura neoliberal y terapéutica (Hooks, 1989). La manera de conseguirlo es permanecer pendientes de la relación entre los afectos, la emoción y la estructura sociocultural y política. Así es posible notarlo en estas notas de campo:

Marc se pone delante para compartir su narrativa: “Amigos en el infierno”. Se trata de un cuento ficticio en el que, durante la segunda guerra mundial, un alemán quiere salvar a su amante judío. Para performar la acción Marc necesita un compañero. Lxs niñxs gritan: “Pau, Pau...” así que Albert pregunta: “¿Quién es Pau?” Humbert contesta: “Su amigo”, luego se gira hacia mí y me dice riendo: “más que amigo, jeje”, implicando que Pau y Marc comparten un vínculo más íntimo que como lxs adolescentes definen la amistad. Marc se pone a explicar su historia: Los protagonistas son un alemán con dudas y su amigo judío. Albert pregunta: “¿Quién es el nazi?”, así que Marc contesta: “Yo”. Darwa dice a Marc que él siempre va por ahí —sugiriendo que a Marc le gusta escribir historias de amor que se desarrollan en contextos históricos—. Marc sigue explicando la historia: “Se desarrolla la historia durante la guerra civil, un alemán está enamorado de su amigo judío y quiere salvarle la vida.” La historia acaba con los dos amigos besándose. Aunque Pau y Marc no performan la escena del beso, sólo el acto de contar la escena, es suficiente para provocar reacciones intensas. Sorpresa por parte de Marc. Constanza y Albert parecen sorprendidos y animados por la historia, yo me siento excitada y lxs alumnxs parecen incomodxs. Veo sus ojos llenos de sorpresa, pero ponen caras de repulsión. Muchxs de ellxs gritan: “Qué asco, qué asqueroso...” (Notas de campo y videograbación, 12/11/2016, escuela Consell de Cent, ensayo en Centro Cultural de Albareda).

A partir de esta escena intentaremos abordar una serie de preguntas como por ejemplo: ¿por qué unas formas de proximidad e intimidad se perciben como una amenaza y pro-

vocan el disgusto y el rechazo?, ¿cuáles son las relaciones de poder que fomentan el asco y se reproducen por ello? Como acto de habla, llamar a algo «asqueroso» —según Sara Ahmed (2013)— tiene una dimensión performativa que se convierte en un acto de distanciamiento o de expulsión de ese objeto, cuya presencia y proximidad se vive como algo amenazante y contaminante. Sin embargo, el acto de habla nunca es simplemente una dirección que el sujeto hace a sí mismo, sino que se habla de otros y, además, demanda la presencia de testigos para que se genere una comunidad de aquellxs que están unidxs a través de la condena de un objeto o evento considerado repugnante. En este caso, los comentarios de la mayoría de lxs alumnxs demuestran que ellxs se oponen a la intimidad que comparten Pau y Marc y perciben la escena de amor de Marc como una proximidad incómoda. En esta escena, el acercamiento entre Marc y Pau impulsa a lxs alumnxs a convertir sus cuerpos en objetos enfermizos que provocan un disgusto intenso.

El asco, la repugnancia en este caso, se provoca desde el contacto ofensivo y se transforma en rechazo. Según Sara Ahmed (2013) la repugnancia funciona como «una zona de contacto» que opera para mantener las relaciones de poder manteniendo los límites corporales. La relación entre disgusto y poder es evidente cuando consideramos la espacialidad de las reacciones de disgusto, y su papel en la jerarquización de espacios y cuerpos. La proximidad es un concepto—clave en este sentido: si «el otro» se acerca demasiado, será expulsado. A partir de esta narrativa podemos explorar como la norma de la heterosexualidad surge como un acoplamiento de la forma ideal que se observa en la superficie de los cuerpos. La heterosexualidad como norma da forma a los cuerpos asumiendo que un «cuerpo» debe orientarse hacia otros objetos y sujetos de una manera concreta. Sin embargo, la orientación sexual implica también una direccionalidad en el espacio, una orientación hacía un más cerca o un más lejos de los demás, algo que afecta el cómo moverse en los espacios sociales. Alguien no puede acercarse como posible amante si se percibe como un objeto asqueroso, un peligro para el orden de lo cotidiano y la mantención de la estructura y que, por tanto, se rechaza.

Estas dos corpografías están entrelazadas ya que, por un lado, cuentan el recorrido de la relación entre Marc y Pau que, durante todo el proyecto, se han sentido cómodos para experimentar con varias distancias entre ellos y con diversos grados de intimidad y proximidad y; por otro, porque este proceso ha impactado a otrxs chicxs al percibirse como vulnerables al acercarse a sus amigxs sin miedo de sentirse rechazadxs por compartir su intimidad. El aula se construye así como un espacio donde se incluye cualquier tipo de orientación sexual y se desafía, diariamente, la norma heterosexual. Tanto la creación de espacios que permiten la experimentación con la intimidad, al igual que la decisión de poner en escena aquellos momentos transgresores, rompen con la idea de lo «diferente» como sospechoso, peligroso, temeroso, infeccioso, como una amenaza para el resto del población.

Las narrativas evidencian que, en el proyecto, se propone una pedagogía que intenta hacer visibles las relaciones de dominación entre estudiantes y docentes, descolonizar la imaginación, repensar la importancia del cuerpo en la educación, poner en escena a lxs alumnxs en una dimensión que traspasa lo que se verbaliza y valorar sus cuerpos y experiencias como una expresión que desafía las formas existentes de escolaridad. Puesto que se trabaja desde dentro y por la articulación de las diferencias, estas prácticas pedagógicas se encuentran bajo una negociación continua y, por tanto, ocurren situaciones que se abren a diferentes formas de (re)interpretación. La pedagogía emerge entonces como

un espacio de traducción cultural a través de la escenificación de las propuestas de los participantes: narrativas ficticias, textos que incluyen sus recuerdos, historias y cuentos, coreografías, movimientos, afectos y emociones. Se genera, de este modo, una resistencia y una reapropiación que visualiza y, a la vez, pone en juego las relaciones de poder y la experimentación con narrativas (a)normales y contra-hegemónicas. En el contexto del PI(E)CE, las prácticas educativas experimentan con las posibilidades interpretativas de reconstrucción del discurso tradicional, de encarnación de las representaciones a través de lo sensible, lo experiencial y lo relacional.

En este sentido se revela la importancia del contacto como catalizador de una pedagogía crítica y colectiva que invita a pensar, críticamente, sobre las emociones y las relaciones de poder que las interpelan en primer lugar. Pero también, el potencial del contacto reside en acercarnos a este «otro» que hemos construido como asqueroso y repugnante y tocarle, sentirle, conocerle y reconstruir su imagen y nuestros afectos hacia él. El poder del contacto consiste en este acto de poner énfasis en «la dimensión corporal del sujeto» (Planella, 2015) y en compartir historias, cuerpos, emociones y sensorialidad. Se trata de actos que se construyen a través de la mirada y la escucha, la vulnerabilidad y la confianza, y que permiten generar un tipo de relación afectiva con el otro, tal como describen las palabras de Judit Vidiella:

Y es que el contacto es el elemento articulador de la relación con los demás, es decir, con la comunidad (*communitas*). Por lo tanto nos sitúa en una relación de comunicación pero también de movimiento, y movilización-acción que facilita procesos y prácticas de subjetivación reflexivas. La inmediatez del contacto permite explorar y deconstruir los imaginarios abyectos, impuros e infecciosos de los cuerpos «extraños» con el fin de obligarnos a tener en contacto con las personas diferentes a uno mismo. Implica también pensar las prácticas como procesos abiertos y oblicuos, no solo de producción, sino también de recepción y participación por parte de todos los agentes sociales que están implicados. (2010, p. 58)

5. Corpografías 3 y 4. Narrativas de hibridación: transformar lo dominante sin perder la identidad cultural

Las siguientes corpografías plantean cuestiones de identidad, subjetividad, cuerpo y resistencia que narran cruces de fronteras y nos interrogan sobre la pertenencia grupal y el sentido del yo en el caso de las chicas musulmanas participantes en el proyecto. A través de los textos de Fatiha y de Soraya exploramos cómo el *habitus* (Bourdieu, 1990) re-dibuja los límites entre las categorías de identidad. Bourdieu sugiere que el *habitus* se forma en la propia manera de caminar, hablar, pensar y sentir, y muestra como el cuerpo reside en el mundo social, pero también como el mundo social se inscribe al cuerpo. En este sentido, el *habitus* es una experiencia encarnada en la cual influye la clase, el sexo, la raza, el género. El velo de Fatiha y la ropa de Soraya constituyen formas con las cuales ellas se identifican con los límites de lo aceptable y lo convencional, que en seguida transforman y reconstruyen y visibilizan a través de la etnia, la cultura, la clase socio-económica, las creencias religiosas, influencias de la familia y orientaciones personales que intervienen en este proceso. Fatiha y Soraya usan los espacios del proyecto (la escuela, el teatro, el escenario) para experimentar con el uso de vestidos, de maquillaje y del *hiyab*, sugiriendo que hay diferentes posibilidades para imaginar feminidades alternativas reconstruyendo la retórica del velo.

Estas narrativas posibilitan entender el cuerpo desde los estudios de performance y el enfoque performativo como un territorio político, ideológico y pedagógico, como un campo de lucha, de resistencia y rebeldía. En los contactos que se desarrollan en la siguiente escena veremos como el ritual sirve para repensar el cuerpo como una construcción subjetiva y para reflexionar sobre los proyectos identitarios y las posiciones de lxs participantes, aprovechando esta reconstrucción creativa de la cotidianidad. Para esto, deconstruiremos los significados de los tres velos, siguiendo el ejemplo de Memissi (1991 citada por Manal Hamzeh, 2011), que ha hecho una relectura del *hiyab* como una encarnación multidimensional de valores y de prácticas sutiles entretejidos. Así, esta autora, no se ha limitado sólo a leer el *hiyab* como una representación visual estrecha y estática del pañuelo que usan las mujeres musulmanas, sino que ha añadido la dimensión espacial y ética. La dimensión espacial indica los márgenes y bordes que desafían la movilidad de las mujeres musulmanas, mientras la ética funciona como protección frente las prohibiciones, los encuentros físicos y sexuales con los hombres.

En algún momento del proyecto lxs participantes han sido invitadxs a performar una acción a través de cómo usan algún objeto en su vida diaria. Fatiha ha elegido —motivada también por sus compañerxs— a mostrarnos como se pone el pañuelo. Mientras está realizando la acción, una de sus amigas decide intervenir y actuar enfadada con el hecho de que Fatiha tiene que ponerse su pañuelo para salir, creando así la representación de una escena de *bullying*. Como sostiene Aasma, una de las amigas de Fatiha, viendo la escena: “*Su hermana le hace bullying*”. A partir de esta escena, surgen varias preguntas: ¿cómo los estereotipos se materializan en experiencias singulares y particulares?, ¿qué saberes sociales transmite la performance de Fatiha?, ¿qué nos cuenta esta escena de las diversas alianzas que asume Fatiha durante el proyecto y qué posiciones de identidad adopta ella con estas alianzas?, ¿qué tácticas de resistencia se despliegan en su narrativa?

Del mismo modo, la performance de Fatiha expone el racismo antiárabe y la islamofobia como una red de discursos que se cruzan en la vida de las chicas musulmanas, algo que nos puede ayudar a exponer la complejidad en las vidas de las mujeres musulmanas e imaginar posibilidades de negociar el discurso del *hiyab* con otros discursos que las atraviesan. En su narrativa, Fatiha negocia sus experiencias de aprendizaje corporal y dialoga con el discurso de los tres *hiyabs*. Específicamente, Fatiha revela, cuestiona e intenta resistir la dimensión espacial, visual y ética del *hiyab*. Aunque en todos los espacios públicos y, durante los primeros días del proyecto, Fatiha no vestía el pañuelo, en la medida en que éste ha ido avanzando, su participación en el mismo se ha visto perjudicada debido a que su familia temía la visibilidad que el teatro y la danza podían darle, así como la presencia de las cámaras. En definitiva, tenía miedo de que el proyecto llevaría a Arriba (participante también de la iniciativa) a desafiar las tres dimensiones del *hiyab*. El respeto de Fatiha por la autoridad de sus padres al principio, parece mantenerla resignada a su control. Como Fatiha confiesa en una de nuestras conversaciones: “*Antes ellos no tenían problema, yo estaba sin el pañuelo. Cuando empezamos el teatro me dijeron que lo tengo que poner porque me van a tomar fotos... bueno no es que me gusta, pero es lo que hay*” (Notas de campo, conversación con Fatiha, 22/11/2016, escuela Milá i Fontanals).

Sin embargo, a medida que avanzaba el estudio, mientras Fatiha parece seguir conformándose con la voluntad de sus padres y respetar un código de comportamiento que se relaciona con la dimensión ética del velo, en los espacios y las actividades que ella considera como seguros, parece como si se resistiera al estereotipo de «la chica seria pakistani» —una

expresión que ella y otras chicas de Pakistán han usado a menudo en nuestras conversaciones—. Las diversas menciones al comportamiento serio de una chica Pakistaní, nos llevan a intentar re-definir el perfil de la «chica seria pakistaní», y parece que, para no ser clasificada de esta forma, hay que cumplir con algunos de los siguientes criterios, que se consideran como desobediencia a una cierta ética del comportamiento, como se aprecia en la Tabla 1:

Tabla 1

Notas de campo: escuela Milá i Fontanals

Criterio de comportamiento	Respuestas características
Tener una actitud divertida con la gente	Fatiha: “A mí me gusta bromear con la gente, Naila te diría que no soy muy seria”.
Construir relaciones íntimas/ Aspecto físico	Buqayrah: “¿Profe, sabes que Arriba tiene novio?” Dariyah: “Mis amigas son Soraya y Malala. También hablo con Fatiha y Sadaqah. Pero Fatiha tiene novio y Sadaqah siempre llega tarde al teatro si has visto, porque va a la peluquería y se pone ropas chulas y se maquilla para que la miren los chicos... No sé, no me parece un comportamiento muy serio, pero yo hablo con ellas”.
Expresar la opinión	Aasma: “Hay algunas chicas pakis, ellas entran siempre calladas, son las chicas serias, pues toman buenas notas. Yo que hablo porque es mi manera de ser, pues yo, no.” Fatiha: “Muchas amigas son muy tranquilas y serias”.
Abrir la red social	Fatiha: “No sé, antes éramos más amigas, ahora no tanto. Ahora he conocido a más gente y no sólo las chicas [de Pakistán]. ¿No ves, que en la clase los filipinos son con los filipinos y las pakistaní con las pakistaní? Pues yo soy amiga de todos. Adriana también. Ella es de Brasil y es amiga de Juan-Pablo que es del sur y Arthur que es de Rusia”.

Fatiha parece que no cumple con el perfil de la «chica seria» por el hecho de que le gusta jugar con la gente y se interesa por un chico. Teniendo en cuenta las observaciones, lo que Fatiha denomina “*bromear con la gente*”, básicamente consiste en un uso diferente del espacio y una distinta expresión corporal. Fatiha parece sentirse muy cómoda dando puñetazos y golpes a sus amigxs, criticando, haciendo trampas y chistes. También, aunque ella nunca lo ha admitido, sus amigas mencionaron, en varias ocasiones, que ella tiene novio, a lo que se refieren como algo vergonzoso y que no debería hacer. Parece que este comportamiento está siendo criticado por una parte de las chicas pakistaníes, que la estigmatizan, pero a la vez demuestran una cierta tolerancia y siguen hablando con ella al considerarla su amiga. El velo, en este caso, se relaciona con el *hiyab* ético, puesto que normalmente funciona como un indicador de la moral y de la propiedad sexual de las que lo llevan. Sin embargo, también se diferencia de sus otras compañeras que llevan el pañuelo y su identidad se construye en oposición a estos significados. A pesar de esta retórica, los sujetos argumentan que llevar el pañuelo no confirma el respeto moral de Fatiha, cuestionando así su compromiso con el uso del pañuelo.

En relación a la situación descrita en el párrafo anterior, nos preocupa considerar críticamente, cómo las experiencias de Fatiha y de las chicas pakistaníes están constituidas por el *hiyab*; cómo los discursos del *hiyab* actúan como un discurso de género y reflejan distintas representaciones de la sexualidad femenina; y cómo Fatiha practica su agencia contrarrestando el discurso de *hiyab* y otros discursos hegemónicos. Por un lado, parece que para Dariyah y Fatiha las identidades étnicas y religiosas son sostenidas por discursos patriarcales que relacionan la «inocencia» y la «seriedad» con un cierto código moral de comportamiento que pasa por el cuerpo, se inscribe y se demuestra en él. Parece, sin embargo, que Fatiha empieza a cuestionar este modelo de comportamiento y por eso se diferencia de sus amigas como una chica «no seria». Podríamos argumentar que los discursos racializados se basan en esas mismas representaciones patriarcales para definir la diferencia. Concluyendo, la rebeldía de Fatiha se manifiesta al adoptar tácticas que le permiten experimentar con diferentes posicionamientos e interacciones para aprender de su cuerpo, así como ampliar su círculo de amistades e incluir a gente de diferentes procedencias y culturas y también de distinto sexo, y construir una relación de intimidad con uno de los chicos, que intenta esconder a lxs profesorxs, a sus padres y compañerxs. Y todo esto cobra sentido para ella al tomar la decisión de quitarse el pañuelo durante los ensayos y la performance final del proyecto durante su acción.

A través de su continua resistencia, Fatiha ha desafiado el *hiyab* visual, espacial y ético y ha perturbado la reiteración del comportamiento «tranquilo y serio» como la norma, y momentáneamente ha sido capaz de interrumpir la normatividad de un discurso de racialización, colonización y de género dirigido a los cuerpos de las adolescentes musulmanas. Dentro de los espacios sociales, tanto del proyecto como del instituto, hemos visto que las divisiones y los límites se construyen a través de narrativas de pertenencia que se basan en dicotomías impuestas por el discurso hegemónico y patriarcal como normal o anormal, lo diferente o lo mismo, aceptado o excluido, que a menudo se refuerza a través de inscripciones corporales como el vestido, la intimidad o el afecto. Aunque como hemos visto, lxs participantes han encontrado formas de desobedecer y resistir a estas dicotomías, hay también dificultades y se presentan contradicciones al ir más allá de las identidades racializadas y sexualizadas.

De acuerdo con Ahmed (2002), no hay que ignorar que los musulmanes viven una variedad de discursos racializadores y etnificadores con los que tienen que negociar constantemente en contextos transnacionales y, por eso, no debemos perder de vista los discursos patriarcales que impregnan las vidas de las jóvenes musulmanas. Como vemos, para algunas de ellas, el pañuelo representa la opresión patriarcal en una sociedad atrasada. Para otras, simboliza la modestia o el respeto por un ser superior. La regla de segregación establece que una mujer y un hombre (que no pertenecen a la misma familia) no deberían estar solos en el mismo espacio y que las mujeres y los hombres deberían estar separados en la mezquita y en otras ocasiones. Según la socióloga feminista marroquí Fatima Mernissi (1985), los motivos de la segregación de género son la defensa de los hombres contra la sexualidad de las mujeres, aunque esto está cambiando en muchas sociedades musulmanas hoy. Además, hay que mencionar que la segregación de los sexos, no es una invención musulmana. De hecho, el uso del velo y la segregación de los sexos vienen del medio oriente cristiano y de las regiones mediterráneas en el tiempo que emergió el Islam. La adaptación de estas costumbres como parte de Islam es un ejemplo de una asimilación perfecta de personas conquistadas (Leyla Ahmed en Strandbu, 2005). Nótese esto en el texto que se presenta a continuación:

Soraya, una chica de Pakistán, llegó a Barcelona con su familia el 2016 y este es su segundo año en el instituto. El año pasado se había incorporado en el aula de acogida. De muchas maneras, Soraya no es muy diferente de la mayoría de las chicas de Pakistán de su edad en la escuela. Podríamos decir incluso que encaja bastante bien con el modelo de la «chica seria pakistaní». Era una joven tranquila y tímida, viste muchas veces con ropas que la hacen parecer más niña y de color rosa, que es su preferido. Da la impresión de una chica disciplinada y muchas veces expresa su opinión durante la clase. Está mucho en compañía de Buqayrah y Malala, que son algunas de las mejores alumnas de la clase y, en realidad, Soraya también es una chica educada, le interesa sacar buenas notas y quiere ir a la universidad. (Notas de campo, 13/01/2017, Instituto Milà i Fontanals)

En algún momento preguntamos a Soraya si se siente cerca de algunos chicos, o si tiene amigos, y ella ha reconocido que no se siente muy cómoda con su presencia. En esta ocasión, no es algo que proviene de sus padres, ya que como ella menciona, sus padres son flexibles y abiertos, no son el tipo de padres que prohíben a sus hijas acercarse a los chicos. Soraya considera su timidez como un rasgo propio que lo tiene desde siempre. Como ella ha dicho en algún momento: *“me cuesta encontrar mi espacio, necesito tiempo para sentirme cómoda y soltarme”*. Aquí Soraya no incorpora su percepción de chica tímida que no se acerca a los chicos por un factor cultural. Soraya no se siente obligada a llevar el *hiyab* y por eso hay momentos en que se la ve llevar el pañuelo y otros en que no. En una de nuestras charlas, ella comenta que le gusta mucho bailar y el día que lxs participantes presentan un objeto que usan en su cotidianidad y performan su acción con él, ella vino con un USB con música.

Esta escena resulta interesante para repensar como Soraya construye su identidad. Por un lado, ella se auto-representa como una chica atenta, respetuosa, disciplinada y tranquila que encaja perfectamente con el perfil de la «chica seria pakistaní». Por otro, aunque no cruza la identidad de la chica seria Pakistaní, sí camina sobre territorios de trasgresión cuando decide performar la acción de bailar, teniendo en cuenta que, tanto en la cultura occidental como en la oriental, la danza está vinculada con la sensualidad y la provocación:



Figura 3. Performando identidades híbridas.

Como ella misma afirma, le gusta tanto la música americana, como la música pakistani. También, en su forma de moverse, le gusta incorporar movimientos de *Bollywood* y movimientos de danza tradicional pakistani, así como también de danzas que ha visionado en *youtube*, ya sean de Rihanna, Beyonce o Selena Gómez. Para representar su danza, decide seguir la música, pero también le inspiran las letras. Por ejemplo, si la canción habla de amor, se tocará el corazón. Cuando le preguntamos si se siente incómoda al bailar frente a otra gente, especialmente chicos, ella contesta que normalmente le gusta bailar en su cuarto y que no suele bailar delante de sus padres o de la gente, especialmente cuando no la conocen.

6. Conclusiones

La educación crítica performativa implica una reflexión constante sobre estas escenas de tacto y contacto como acciones pedagógicas. Los espacios construidos y las actividades desarrolladas a lo largo del PI(E)CE han tejido relaciones de confianza entre lxs participantes y han ayudado, a lxs adolescentes protagonistas de las narrativas anteriores, a cuestionar y transgredir creencias y comportamientos hegemónicos, así como a performar actos de rebeldía. Durante este proceso de duda y cuestionamiento, lxs participantes han explorado formas de practicar sus agencias en la comunidad. Es decir, cuando a lxs jóvenes se les da la oportunidad de desafiar los discursos hegemónicos y normativos, empiezan a negociar las formas de discriminación, exclusión y opresión y optan por experimentar con diferentes posicionamientos y contra-narrativas (Oliver & Hamzeh, 2010, citado por Hamzeh, 2011; Weedon, 1999)

Podemos argumentar que lxs protagonistas en las narrativas anteriores, Marc, Pau, Fatiha y Soraya, adaptan sus prácticas personales de tal manera que, aunque su comportamiento está inicialmente limitado por las normas de la institución escolar, religiosa y familiar, al final sus decisiones configuran lo que Giddens (1999) ha llamado «proceso recurrente», es decir, un proceso que se invierte en las estructuras que encarnan las limitaciones del comportamiento y las modifican. Lo que podemos observar es que la identidad se construye en situaciones «confusas» donde lxs jóvenes tienen que elegir entre un amplio y, muchas veces, contradictorio repertorio de oportunidades, ofertas y tácticas y donde la tradición entra en conflicto o se funde con la modernidad. Son precisamente estos momentos de confusión y conflicto los que representan otras maneras de vivir, a través de los cuales lxs jóvenes toman la oportunidad de reflexionar y de negociar la tradición y criticar lo que conocían como verdad hasta ese momento. Sin duda, hay que mencionar que, en las corpografías que hemos desarrollado, es visible cómo lxs jóvenes transgreden la norma social, aunque también sería interesante explorar, en el futuro, cómo las relaciones y los acontecimientos del proyecto han transformado y deconstruido las relaciones entre alumnado y profesorado.

Es posible observar entonces cómo lxs adolescentes, continuamente, extienden los límites del cuerpo, de la independencia de los adultos y de las normas impuestas por instituciones como la escuela y la familia. Los marcos del proyecto han permitido a lxs participantes escapar del carácter del deber del ritual así como la posibilidad de elaborar un rango de alternativas de comportamiento, pensamiento y sentimiento que es más amplio que el actual o admisible en el mundo mundano o en el marco ritual (Turner, 1982). En las pedagogías comunitarias performativas, los aprendizajes juegan un rol liberador y potencialmente emancipador que está muy ligado a la representación del yo en las relaciones sociales y culturales.

Este proyecto aporta un grado de independencia que permite a lxs participantes desafiar las normas sociales, las expectativas y las limitaciones, experimentar con diferentes posiciones, posibles roles e identidades. Debido a que el currículo escolar tradicional tiende a favorecer el *status quo*, podríamos argumentar que proyectos como éste, ofrecen posibilidades para que profesorxs y estudiantes encuentren espacios de transición que cuestionen los límites de las subjetividades, géneros y sexualidades hegemónicas. Las narrativas presentadas son ejemplos de contaminación e hibridación de las categorías identitarias, de resignificación de las relaciones de poder, y de creación de espacios pedagógicos de resistencia, en el marco de las pedagogías comunitarias:



Figura 4. La relación, el contacto y la confianza en una escena de la pedagogía comunitaria

Sin embargo, a partir del proceso de escritura de este artículo, han emergido unas preguntas que trataremos de abordar en la tesis, que tienen que ver con los cambios que han sucedido en el colectivo dentro y fuera de los límites del aula. Por ejemplo ¿cuáles son las tensiones entre lxs adolescentes y sus diversas masculinidades o entre lxs adolescentes musulmanes y lxs adolescente europexs?, ¿qué vínculos y acontecimientos se han dado entre grupos diversos que participan de la iniciativa?, ¿qué cambios se han producido en el colectivo después del proyecto? Por lo tanto, uno de nuestros objetivos es volver a encontrarnos con lxs participantes para explorar, tanto los cambios y las transformaciones que han sucedido después del proyecto, así como el impacto del proyecto en sus vidas.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2002). Racialized Bodies. In M. Evans & E. Lee (Eds.), *Real Bodies: A Sociological Introduction* (pp. 46–63). London: Palgrave.
- Ahmed, S. (2013). *The Cultural Politics of Emotion*. Abingdon, NY: Routledge.
- Alexander, B. K. (2005). Performance Ethnography: The Re–Enacting and Inciting of Culture. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Inquiry* (pp. 411–441). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: the New, Emancipation and Truth. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5–18.
- Bosco, A., Rifà, M. & Trafi, L. (2010). Espacios, tiempos y saberes para una subjetividad reflexiva: la escuela primaria Bellaterra. En F. Hernandez (Coord.), *Aprender a ser en la escuela primaria* (pp. 99–123). Barcelona: Octaedro.
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words: Essays Toward a Reflexive Sociology*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Brah, A. (1996). *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. London: Routledge.
- Conquergood, D. (2002). Performance Studies, Interventions and Radical Research. *The Drama Review*, 46(2), 145–156.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad: estética de la formación y pedagogía de las afecciones* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.tdx.cat/handle/10803/2899>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Garoian, C. R. (1999a). *Performing Pedagogy: Toward an Art of Politics*. New York, NY: State University of New York Press.
- Garoian, C. R. (1999b). Performance Art as Critical Pedagogy in Studio Art Education. *Art Journal*, 58(1), 57–62. doi: 10.2307/777882
- Giddens, A. (1986). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1999). Perfiles y críticas en teoría social. En P. Aronson & H. Conrado (Comps.), *La teoría social de Anthony Giddens* (pp. 75–97). Buenos Aires: Eudeba.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling: A Critical Reader*. Boulder, CO: Westview Press.

- Hamzeh, M. (2011). Deveiling Body Stories: Muslim Girls Negotiate Visual, Spatial, and Ethical Hijabs. *Race, Ethnicity and Education*, 14(4), 481–506.
- Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hooks, B. (1989). Choosing the Margin as a Space of Radical Openness. *Framework: The Journal of Cinema and Media*, (36), 15–23.
- Mayugo, C., Pérez, X. & Ricart, M. (Coords.). (2004). *Joves, creació i comunitat*. Barcelona: Finestra Oberta/Fundació Jaume Bofill.
- McKenzie, J. (2002). *Perform or Else: From Discipline to Performance*. London: Routledge.
- McLaren, P. (1993). *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political economy of Educational Symbols and Gestures*. New York, NY: Routledge.
- Mernissi, F. (1985). *Beyond the Veil: Male–female Dynamics in Muslim Society*. London: Al Saqi.
- Mirza, H. S. (2013). «A Second Skin»: Embodied Intersectionality, Transnationalism and Narratives of Identity and Belonging Among Muslim Women in Britain. *Women's Studies International Forum*, (36), 5–15.
- Pallarès, M. & Planella, J. (2016). Utopía, educación y cambio social transformador: de Hinkelammert a Habermas. *Opción*, 32(79), 126–144.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, (336), 189–201. Recuperado de http://femrecerca.cat/sites/default/files/jordi_planella/files/re336_11-1.pdf
- Planella, J. (2015). *Pedagogía de lo sensible: cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer. Recuperado de http://femrecerca.cat/jordi_planella/files/20382.pdf
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles: sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Pratt, M.–L. (1991). Arts of the Contact Zone. In P. Franklin (Coord.), *Profession N° 91* (pp. 33–40). New York, NY: Modern Language Association of America.
- Rodrigo, J. (2010). Las pedagogías colectivas como producción cultural: desbordes reversivos y políticas culturales. En O. Fontdevila, T. Sánchez & M. Vilardel (Coords.), *Sala de Arte Joven 2009* (pp. 116–121). Barcelona: Generalitat de Catalunya–Departamento de Acción Social y Ciudadanía.
- Rodrigo, J. (2011). Políticas de colaboración y prácticas culturales: redimensionar el trabajo del arte colaborativo y las pedagogías. En *Inmersiones 2010* (pp. 230–249). Proyecto Amarika y Vitoria: Diputación Foral de Álava Vitoria–Gasteiz.

- Shapiro, S. B. (1999). *Pedagogy and the Politics of the Body: A Critical Praxis*. New York, NY: Garland.
- Strandbu, A. (2005). Identity, Embodied Culture and Physical Exercise: Stories from Muslim Girls in Oslo with Immigrant Background. *Young: Nordic Journal of Youth Research* 13(1), 27–45.
- Turner, V. (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York, NY: Performing Arts Journal Publications.
- Úcar, X. (2009). (Coord.). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Vidiella, J. (2008). *Prácticas de corporización y pedagogías de contacto: una aportación a los estudios de performance* (Tesis de doctorado). Universitat de Barcelona, España.
- Vidiella, J. (2010). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En G. A. Damiano, L. H. Pereira & W. C. Oliveira (Orgs.), *Corporeidade e educação: tecendo sentidos* (pp. 175–202). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Weedon, C. (1999). *Feminism, Theory and the Politics of Difference*. Malden, MA: Blackwell Publishing.