

Pedagogx/poetx o sobre las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ: del diseño urbano al diseño pedagógico



Javier Suárez Trejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

jsuarez@unmsm.edu.pe

Ha estudiado Literatura y Filosofía. Es doctor en Lenguas y Literaturas Italiana e Hispanoamericana por la Universidad de Harvard. Ha sido ganador del Premio Nacional de la Juventud otorgado por el Ministerio de Educación del Perú, por el proyecto «Pedagogías poéticas» que promueve el diseño educativo a través del arte y las humanidades. Asimismo, ha sido ganador de los Estímulos Económicos para la Cultura otorgados por el Ministerio de Cultura del Perú, por el proyecto «Festival de las Humanidades - Lima 2020» que coordina desde el año 2013. Es fundador del Laboratorio de Vanguardia Pedagógica (LAVAPERÚ). Es docente auxiliar en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y docente contratado en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, es becario postdoctoral en la Universidad Alberto Hurtado en Chile.

«Parece más urgente inventar relaciones posibles con los vecinos, en el presente, que esperar días mejores. Eso es todo, pero ya es muchísimo».

Nicolas Bourriaud, *Estética relacional*.

Resumen

El presente ensayo muestra cómo el diseño urbano aplicado a la interpretación poética es capaz de generar experiencias significativas entre los estudiantes. En este sentido, la noción del artista como diseñador de itinerarios significativos que toman como base su particular experiencia de la realidad (el «semionauta» de Nicolas Bourriaud) será útil para reimaginar la labor del docente en el aula. El análisis toma como referencia los datos obtenidos en los talleres dirigidos a estudiantes de educación primaria y secundaria, realizados entre 2015 y 2018 por el Laboratorio de Vanguardia Pedagógica Peruana (LAVAPERÚ) en el Instituto Pedagógico Privado «El Nazareno» y la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, ambos ubicados en la región de Ayacucho, Perú.

Introducción

El proyecto LAVAPERÚ (Laboratorio de Vanguardia Pedagógica) es una propuesta educativa que ofrece a los docentes herramientas de las artes y las humanidades con el fin de desarrollar sus competencias pedagógicas y didácticas; este objetivo se lleva a cabo a través de la interpretación poética como estrategia para el diseño de una sesión de aprendizaje. LAVAPERÚ ha diseñado una metodología conformada por cinco constelaciones (lienzo, cuerpo, ritmo, diseño y derrumbe) que, a través de la interpretación colaborativa de poemas, fortalece las habilidades didáctico-pedagógicas de los docentes de nivel primario y secundario.

La premisa de la cuarta constelación es que el diseño de una sesión de aprendizaje es análogo a la interpretación poética; desde esta perspectiva, el docente se convierte en un diseñador poético que, por un lado, «produce relaciones con el mundo con la ayuda de signos, objetos, formas, gestos» y, por otro, «inventa recorridos personales a partir de los signos, imagina itinerarios y los señala con obras, acciones y proyectos y se emplea en trazar líneas de pensamiento en el campo de los fenómenos sociales, culturales, mentales» (Nicolás Bourriaud 2009: 190). La aplicación de la propuesta del docente-como-poeta o docente-como-intérprete-poético¹ es el eje de este breve

¹ Desde la perspectiva pedagógica de LAVAPERÚ, y en consonancia con las propuestas de Harold Bloom sobre la creación poética, lo que define la praxis poética es la (mala) interpretación (*misreading*) que un poeta hace de la obra de otro para lograr dar forma a su yo, para materializar verbalmente su originalidad; de allí que todo acto de creación poética sea necesariamente un acto de (mala) interpretación poética. Aplicada esta teoría al quehacer docente, se llega a la sugerente propuesta de que la creación de una sesión de aprendizaje es tanto un acto de (mala) interpretación y creación que el docente lleva cabo, (mala) interpretación de todo aquello que conoce y, a partir de lo cual, surge la creación pedagógica que se materializaría en el diseño de una sesión de aprendizaje original. Sobre la teoría de la mala interpretación, véase Bloom 1973: 29-57.

artículo que describe y analiza los talleres para estudiantes de educación llevados a cabo en la región peruana de Ayacucho el 2016, donde los participantes diseñaron ciudades a partir de la interpretación de un texto del poeta peruano César Vallejo (1892-1938) como ejercicio de diseño didáctico-pedagógico.

El objetivo general del presente ensayo, entonces, es mostrar la utilidad de interpretación poética para el diseño de sesiones de aprendizaje eficientes y capaces de generar experiencias significativas en los estudiantes. El marco conceptual es el de la educación artística aplicada al diseño educativo para educación primaria y secundaria; en términos teóricos, la propuesta de Nicolás Bourriaud sobre el artista como diseñador de experiencias significativas a partir de su particular interpretación de los sentidos del mundo («semionauta») será de particular utilidad.

¿Por una pedagogía poética?

Tradicionalmente, el poeta ha sido maestro: recuérdese el origen de la tradición literaria occidental y encontramos a Homero, recordemos a los pedagogos incaicos y encontramos a los Amautas. Una de las carencias de la enseñanza en el Perú es que las carreras de educación se han visto reducidas a la transmisión de metodologías o didácticas, es decir, de técnicas para transmitir contenidos específicos. Sin embargo, lo que falta es una reflexión sobre la *experiencia* educativa que provoque un impacto teórico-práctico en los estudiantes; la falta de reflexión sobre el *sentido* de la enseñanza se manifiesta en la ausencia de propuestas pedagógicas *orgánicas* como obras de arte.

Esto genera un vacío entre las formas de la enseñanza y el sentido de esta, produciéndose una contradicción entre lo que los profesores hacen en clase y lo que los estudiantes experimentan como habitantes de ciudades contemporáneas: hipermóviles, digitales, líquidas. Mientras que las ciudades se les presentan como *laboratorios de experiencias*, el aula se reduce a un lugar de transmisión de conocimientos que ya no son privilegio del docente. Un ejemplo de este fenómeno es la bibliolatría que aún abunda en la enseñanza: la forma libro aún se considera la forma paradigmática del conocimiento cuando los estudiantes, o muchos de ellos, lo ven como un objeto del pasado. Sin duda, es importante que conozcan los libros, ya que algunos terminarán enamorándose de ellos, pero el punto es que el libro no es sino uno de los múltiples soportes a través de los cuales una actitud crítica puede desarrollarse en los estudiantes.

LAVAPERÚ es una respuesta poético-pedagógica concreta a esta vacío. El término poesía viene del griego *poiesis* que puede traducirse, siempre de modo aproximado, como *producción de una experiencia orgánica*. La experiencia poética es, en este sentido, *productiva* en tanto construye algo que antes no existía y *orgánica*, ya que lo producido expresa su sentido a través de una específica y dinámica configuración estética. De allí que la poesía sea una actividad eminentemente erótica pues, a diferencia de la crítica cuyo fin es analizar e identificar, la poesía produce sentidos que muestran, positiva o negativamente, una organicidad existencial personal y/o colectiva.

Las constelaciones de LAVAPERÚ: del diseño urbano al diseño pedagógico

Como se ha dicho, la pedagogía LAVAPERÚ se articula en torno a cinco constelaciones simultáneas y no progresivas. En lugar de los módulos o bloques, la constelación es una configuración que se caracteriza por sus variaciones infinitas. El modelo LAVAPERÚ se dibuja como el contacto e interacción constante de constelaciones que entre ellas se modifican constantemente y se deshacen y rehacen recíprocamente. Las 5 constelaciones son las siguientes: *lienzo*, *cuerpo*, *ritmo*, *diseño* y *derrumbe*; la cuarta de ellas, *diseño*, será el eje de esta breve presentación.

Los seres humanos somos incansables diseñadores: diseñamos nuestra rutina, nuestra dieta, nuestra manera de vestir, etc. Lamentablemente, el ritmo que la vida diaria nos impone (y del que, a veces por comodidad, no queremos salir) impide que tengamos el tiempo para diseñar(nos). En LAVAPERÚ, hemos rastreado tres problemas en el diseño de clases en el Perú: el primero de ellos es su excesivo e innecesario tecnicismo; para una sesión de 30 minutos, por ejemplo, se les pide a los estudiantes de educación un protocolo larguísimo y que muchas veces se hace a través de un *copy and paste* de guías de clases anteriores, dejándoles a los futuros profesores muy poco espacio para la creatividad y la colaboración.

El segundo problema tiene que ver con la comodidad que los profesores pueden sentir frente a un manual que tenga muchas actividades y que sea norma del Ministerio de Educación en el Perú. Esta institución ha publicado, físicamente y online, las llamadas *Rutas de aprendizaje*² que son guías complejas y bastante detalladas de lo que se debe hacer en las sesiones. Sin duda, este esfuerzo es invaluable, pero corre el riesgo de convertirse en un vademécum que los profesores siguen por cumplir con las normativas del ministerio (para acceder a mejores puestos) o por comodidad: «si ya se tienen las clases casi hechas, ¿por qué no sólo aplicarlas?» es un pensamiento que ronda la cabeza de muchos estudiantes de educación y profesores en ejercicio (estas opiniones las hemos recogido en nuestro trabajo con profesores).

El tercer problema es el individualismo en el diseño de clases debido a la competencia para obtener una plaza y/o a la falta de hábitos colaborativos; la propuesta de *laboratorios pedagógicos* no está aún extendida entre los profesores. Dejamos como apunte que existe una figura, la del «supervisor del ministerio», que genera un miedo en los estudiantes de educación y profesores, ya que es quien realiza las evaluaciones de las clases y quien dictamina si las clases se adaptan o no a los requerimientos del ministerio. El punto es que esta supervisión tiene como directrices el adaptarse a un modelo (y el temor de no poder hacerlo) y no la experimentación pedagógica y el trabajo colaborativo, con lo cual cualquier intento de una pedagogía creativa se hace difícil si es que no imposible.

² <http://recursos.perueduca.pe/rutas/>

Las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ promueven *el diseño como estrategia formal-existencial*, es decir, como proceso vital que permite que (nos) construyamos personal y colectivamente de manera constante y dentro de la comunidad que habitamos. Para que esto sea posible, en LAVAPERÚ contamos con dos formas que buscan y desean que el profesor se convierta en un *semionauta estético-pedagógico*; en una variación de la propuesta de Bourriaud del artista como semionauta, nosotros, desde el Perú, consideramos que el pedagogo-poeta deber ser un semionauta, es decir, un agente cultural económico-político capaz de construir un itinerario poético-pedagógico lleno de sentidos que le permita reflexionar sobre su quehacer y compartirlo con sus pares y sus estudiantes. Se trata, en este sentido, de que el propio profesor o estudiante de educación elabore su *itinerario poético-pedagógico* como posibilidad de empoderamiento y calidad de su enseñanza.

La idea de producir itinerarios poético-pedagógicos entra en conjunción con la creación de laboratorios de vanguardia en las facultades de educación y en las escuelas a todo nivel (sin duda, esto requiere una inversión económica por parte de la institución, pero esta inversión es el segundo paso luego de un trabajo voluntario y continuado de estudiantes y profesores que sean capaces de demostrar con resultados que la existencia de un laboratorio es pertinente). No se trata de pedir apoyo solo porque «la educación es necesaria y gratuita», sino de generar el reconocimiento de la comunidad y su deseo por la existencia de estos laboratorios que pueden tomar múltiples formas: grupos de trabajo, grupos artísticos, ludotecas, bibliotecas, laboratorios 2.0, jardines de cultivo autosustentable, etc., o todas simultáneamente. LAVAPERÚ promueve así la interconexión entre el diseño personal de clases y el trabajo colaborativo en laboratorios pedagógicos, con el fin de construir itinerarios poético-pedagógicos capaces de renovar la educación y mejorar su calidad.

La cuarta constelación de LAVAPERÚ se ha trabajado a partir del diseño de ciudades; diseñar una clase es análogo al diseño de una ciudad; la clase convertida en laboratorio de prácticas cívicas es una tarea urgente por parte de los pedagogos. La descripción que hace Freire de las buenas prácticas cívicas que deberían prevalecer en las ciudades es aplicable a las relaciones del aula. Como afirma el pedagogo brasileño,

el respeto mutuo que las personas muestran en las calles, en las tiendas. El respeto a las cosas, el celo con que se tratan los objetos públicos, los muros de las casas, la disciplina en los horarios. La manera en que la ciudad es tratada por sus habitantes, por sus gobernantes. La ciudad somos nosotros también, nuestra cultura que, gestándose en ella, en el cuerpo de sus tradiciones, nos hace y nos rehace. Perfilamos la ciudad y somos perfilados por ella. (Freire 2015: 19-30)

Si hacemos el experimento de reemplazar la palabra «ciudad» por la palabra «aula», tendremos una perspectiva de la sesión de aprendizaje que puede aprender mucho del diseño urbano.

Este artículo se enfoca en los talleres para estudiantes de educación llevados a cabo en la Universidad Nacional «San Cristóbal» de Huamanga (2016) y en el Instituto Superior Pedagógico Privado «El Nazareno» de Huanta (2015), ambas instituciones en la región de Ayacucho en Perú. Al principio del taller, cada participante tenía una copia del poema «La araña» (*Heraldos Negros*, 1919) de César Vallejo.

Es una araña enorme que ya no anda;
una araña incolora, cuyo cuerpo,
una cabeza y un abdomen, sangra.
Hoy la he visto de cerca. Y con qué esfuerzo
hacia todos los flancos
sus pies innumerables alargaba.
Y he pensado en sus ojos invisibles,
los pilotos fatales de la araña.

Es una araña que temblaba fija
en un filo de piedra;
el abdomen a un lado,
y al otro la cabeza.

Con tantos pies la pobre, y aún no puede
resolverse. Y, al verla
atónita en tal trance,
hoy me ha dado qué pena esa viajera.

Es una araña enorme, a quien impide
el abdomen seguir a la cabeza.
Y he pensado en sus ojos
y en sus pies numerosos...
¡Y me ha dado qué pena esa viajera!

En términos generales, el poema expresa el dolor de una araña cuyo cuerpo está dividido porque su cabeza quiere irse a la derecha y su abdomen desea irse a la izquierda. La sesión está dividida en tres partes. En primer lugar, y después de leer el poema, se les pidió a los participantes que formaran grupos. A la mitad de los grupos, se le pidió que diseñara ciudades habitadas solo por cabezas, mientras que la otra debía diseñar ciudades habitadas solo por abdómenes. Cada grupo debía poner un nombre a su ciudad y describir cómo serían la economía, el transporte, la educación y el arte en esas ciudades. En términos de materiales, la actividad constaba de dos partes: por un lado, en un papelógrafo o cartulina, los grupos debían escribir cómo sería la ciudad a partir de las indicaciones que se les habían dado; por otro lado, con múltiples materiales (cartón, lana, papel, etc.), debían construir un modelo en tercera dimensión de la ciudad. Este doble carácter de la actividad permite, justamente, que el diseño no se quede en el papel, sino que se construya la ciudad colaborativamente.

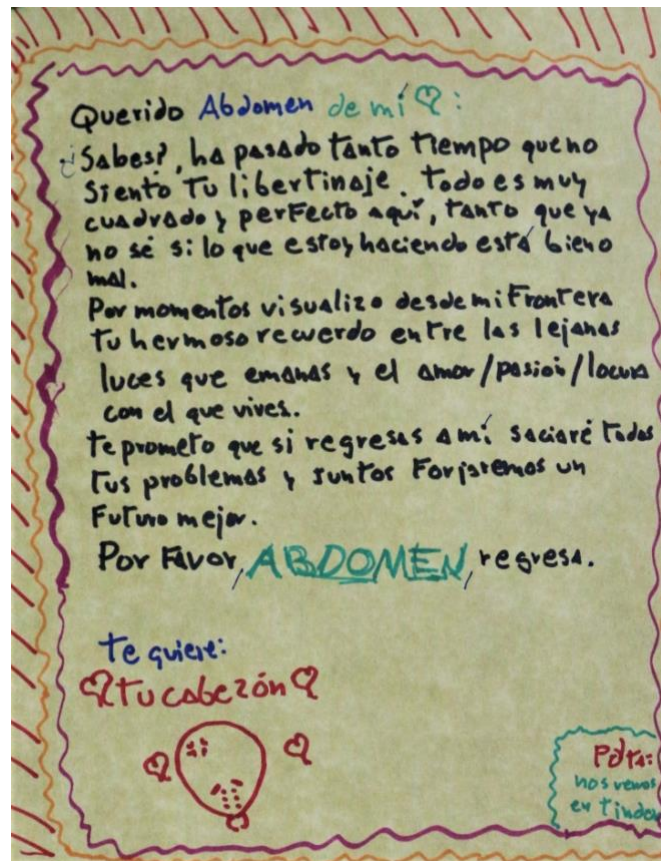
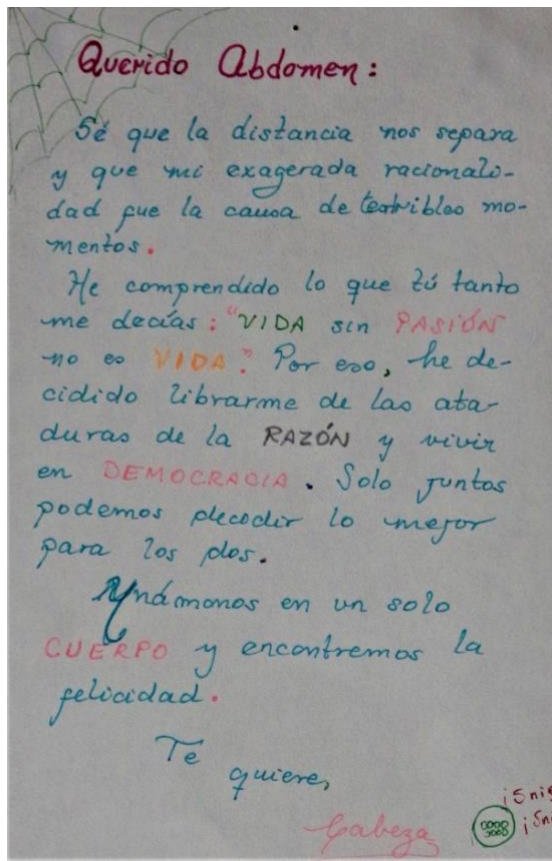
A continuación, cada grupo presentaba su ciudad a los demás grupos explicando su proceso de diseño, así como las dificultades de este. Una de las indicaciones del ejercicio fue que cada grupo expositor debía recibir dos críticas positivas y dos críticas negativas acerca de su ciudad. El objetivo de esta actividad es que los participantes aprendan la importancia de reconocer el trabajo de los compañeros, así como de criticar aquellos elementos que es posible mejorar. Frente a las críticas, el grupo expositor debía intentar responderlas con el fin de salvar su ciudad; si esto no era posible, el grupo aceptaría la crítica de buena gana.



Ciudad-abdomen, taller para estudiantes de educación de la Universidad Nacional «San Cristóbal» de Huamanga. Ayacucho, Perú, 2016.

Un ejemplo de lo mencionado es el siguiente. Imagínesse que el grupo expositor sea una ciudad-abdomen; el grupo diseña una ciudad con calles y no explica la forma que estas tendrán. Al finalizar la exposición, un miembro de otro grupo pregunta cómo una ciudad de solo abdomenes puede tener calles si estos son ciegos y no podrían moverse. Un primer impulso podría ser el de aceptar la crítica de forma pasiva, pero lo que esta actividad propone es defender la ciudad hasta que sea razonable y creativamente posible hacerlo (del mismo modo que un docente defendería una clase diseñada por él o ella). La respuesta que el grupo expositor podría dar es que la crítica se ha hecho desde la perspectiva de las cabezas, es decir, desde la perspectiva de seres que poseen ojos; pero que, en el caso de los abdomenes, la vista no es una condición *sine qua non* de la existencia de calles; de hecho, el desplazamiento de los abdomenes se hace a través de las vibraciones de aire que llegan a sus vellosidades y, en este sentido, el movimiento a través de las calles sería táctil, háptico, y no visual como en las ciudades de las cabezas. Este ejercicio de defensa creativa y razonable de la ciudad permite ejercitar las capacidades críticas y argumentativas de los participantes quienes han diseñado la ciudad con la finalidad de que funcione de manera óptima.

Finalizada esta sección de la actividad, se les pregunta a los participantes si les gustaría vivir en una ciudad de solo cabezas o de solo abdómenes (siempre haciendo énfasis en lo que podría sentir la araña del poema de Vallejo). Luego de hacer una ronda de respuestas rápidas, se le pide a cada participante que escriba una carta a la otra ciudad para que se encuentren luego de haberse separado y quizás proponiendo una unión o un trabajo colaborativo entre ciudades. Las cartas comienzan con «Querida Cabeza» o «Querido Abdomen» y culminan con «Tu Abdomen» o «Tu Cabeza». Esta sección individual complementa la sección previa que se enfocaba en el trabajo colaborativo del docente; a pesar de ser un trabajo individual, y hasta íntimo, el proceso de escritura y composición de la carta exige pensar la necesidad de trabajar colaborativamente incluso con quien parece que se encuentra en las antípodas de nuestra forma de pensar y/o vivir.



Cartas de la Cabeza al Abdomen, taller para estudiantes de educación de la Universidad Nacional «San Cristóbal» de Huamanga. Ayacucho, Perú, 2016.

La escritura, entonces, sirve para reflexionar sobre la necesidad del trabajo colectivo e interdisciplinario en cualquier proceso de diseño, sea este el de una ciudad o de una sesión de aprendizaje. El articulador del taller puede pedirle a cada participante que su carta tenga características específicas si es que necesita ejercitar ciertas habilidades en el proceso de escritura. Por ejemplo, en algunos de los talleres de LAVAPERÚ, se les ha pedido a los participantes que sus cartas estén compuestas en tetrasílabos, pentasílabos, hexasílabos, etc., con el fin de hacer

conscientes a los participantes de que todo proceso de diseño se topa con límites y que la labor del diseñador requiere la capacidad de hacer lo mejor con los materiales que tiene a su disposición (que no siempre son los mejores). A continuación, se colocan los textos escritos por los participantes en el espacio donde se lleva a cabo el taller para que entre todos puedan leer el trabajo de los demás y comentarlo.

Al final de toda la actividad, se reflexiona con los participantes sobre la importancia del diseño para todo docente a partir de lo que se ha hecho. Asimismo, a través de una lluvia de ideas, se buscan analogías entre el diseño urbano y el diseño didáctico-pedagógico, de modo tal que los participantes puedan reconocer la importancia del diseño en todo el proceso de aprendizaje. El tallerista, en este punto, no es un maestro que dicta los conocimientos que los participantes deben poseer; lejos de esto, el tallerista se vuelve un articulador de los múltiples conocimientos que cada participante aporta a partir de la experiencia en el taller; el tallerista en LAVAPERÚ, en este sentido, articula estas diferencias conectándolas sutilmente cual una araña que, habiendo recuperado la unión de sus partes, comienza a tejer (diseñar) una experiencia pedagógica.

Análisis de la experiencia

Como se ha visto, el desarrollo de esta actividad no es sino la construcción de un itinerario pedagógico lleno de sentido para los participantes y que toma como pretexto la interpretación de un texto poético. En lugar de decirle a cada participante cómo interpretar artísticamente un poema (*instrucciones* didáctico-pedagógicas), el objetivo de esta actividad es construir colaborativamente la interpretación del poema (*experiencia* didáctico-pedagógica). Actividades de este tipo permiten que los participantes, en primer lugar, adquieran una mayor conciencia sobre la complejidad del diseño de una sesión de aprendizaje, que se configura como una actividad cuyo éxito depende de múltiples actores y materiales; recuérdese que interconectar diseño urbano y análisis poético sería una estrategia estética o un itinerario de sentido (Bourriaud) para la adquisición de esta conciencia por parte del docente.

En segundo lugar, este tipo de actividades permite el reconocimiento de que el diseño pedagógico, de modo análogo al diseño urbano, es una actividad interdisciplinaria y colaborativa que no puede hacerse en solitario, sino que requiere la activa participación (las críticas y la defensa del diseño) de aquellos que están involucrados en el proceso educativo y exige la necesidad de llegar a acuerdos que beneficien a sus habitantes. En tercer lugar, actividades como esta afinan las habilidades de los docentes para la resolución colaborativa de conflictos, habilidad de suma importancia en el aula, ya que diseñar una ciudad siempre implica el encuentro de perspectivas distintas y hasta opuestas (cabezas versus abdómenes) para llevar a cabo un diseño funcional. Finalmente, la experiencia del desgarramiento o de la ruptura entre dos fenómenos que dan forma al proceso educativo, a saber, la parte racional (cabeza) y la parte emotiva (abdómenes), permite recordar que la educación debe promover tanto el deseo de los participantes por aprender-por-sí-mismos, así como el deseo de aprender-junto-con-el-otro.

Experiencias como esta buscan defamiliarizar³ las prácticas educativas que se mantienen confinadas a la esfera de la escritura y a la imagen del docente como dictador⁴ y/o facilitador. Se trata de ofrecer formas de lectura diversas y autorreflexivas que utilicen los aportes de las artes visuales, plásticas y performativas⁵ para la interpretación de cualquier texto. Desde esta perspectiva, el significado que una sesión de aprendizaje puede ofrecer tanto al docente como a los estudiantes es análogo a la experiencia que producen las prácticas de arte contemporáneo, en las cuales la distancia entre productor (docente) y receptor (estudiante) tiende a difuminarse gracias a una noción colaborativa de la producción de una obra de arte (sesión de aprendizaje).

En este sentido, el significado artístico (pedagógico) se materializa «a través de compromisos interpretativos que son ellos mismos performativos en su intersubjetividad. La obra de arte, entonces, no se ve más como un objeto estático con una significación única y prescrita que se comunica sin problemas y sin defectos desde un productor hacia un espectador informado» (Jones y Stephenson 1999: 1). Por el contrario, este significado, convertido en experiencia colaborativa, se abre a la interpretación infinita de quienes participan en ella, valorándose el proceso de producción más que el resultado final y reconociendo «las formas en las cuales los circuitos de placer y deseo entran en juego en la compleja red de relaciones entre artistas, mecenas, coleccionistas y tanto espectadores especializados como no especializados» (1). Tomando como punto de partida una noción performativa del quehacer pedagógico (Suárez 2018), el proyecto LAVAPERÚ propone una experiencia relacional⁶ del aula en la cual los cuerpos que lo habiten sean parte afectiva y reflexiva

³ Para el formalista ruso Viktor Shklovski, defamiliarización o extrañamiento (*ostranenie*; *остранение*) se refiere a aquel modo de proceder en el lenguaje literario que busca dar una nueva perspectiva de la realidad cotidiana al presentarla en contextos diversos a los acostumbrados: «el propósito del arte es el de impartir la sensación de las cosas como son percibidas y no como son sabidas (o concebidas). La técnica del arte de 'extrañar' a los objetos, de hacer difíciles las formas, de incrementar la dificultad y magnitud de la percepción encuentra su razón en que el proceso de percepción no es estético como un fin en sí mismo y debe ser prolongado. El arte es una manera de experimentar la cualidad o esencia artística de un objeto; el objeto no es lo importante» (1991). El arte, en tal sentido, presenta a los objetos desde otra óptica, los arranca de su percepción automatizada y cotidiana. Aplicado al proceso educativo, actividades de este tipo buscan defamiliarizar al docente convirtiéndolo en diseñador urbano e intérprete poético de modo tal que pueda ver su quehacer desde otra perspectiva.

⁴ El habla cotidiana de los docentes limeños ha generalizado el uso del verbo «dictar» para describir la realización de una sesión de aprendizaje.

⁵ En términos generales, una performance se define como una experiencia estética en la que se combinan elementos de artes y campos diversos, como la música, la danza, el teatro y las artes plásticas; asimismo, se refiere a la actuación de un artista en ese tipo de experiencias.

⁶ Para Nicolas Bourriaud, una estética relacional da mayor importancia a las relaciones que se establecen entre y con los sujetos a quienes se dirige la dinámica artística que al propio objeto artístico. Se trata de «una forma de arte donde la intersubjetividad forma el sustrato y que toma por tema central el estar-juntos, el 'encuentro' entre espectador y obra, la elaboración colectiva del sentido» (2006: 14); desde la perspectiva pedagógica de LAVAPERÚ, esta es la caracterización más apropiada de una sesión de aprendizaje. Este tipo de estética busca recuperar y reconstruir los lazos sociales a través de los diversos materiales artísticos (musicales, plásticos, performativos) en una sociedad que reduce a los sujetos a la condición de consumidores pasivos. En este sentido, la esencia de la práctica artística (y, para LAVAPERÚ, de la práctica docente) radicaría «en la invención de relaciones entre sujetos; cada obra de arte [o sesión de aprendizaje] encarnaría la proposición de habitar un mundo en común, y el trabajo de cada artista [o docente], un haz de relaciones con el mundo que a su vez generaría otras relaciones, y así hasta el infinito» (23).

de su construcción. El diseño urbano, entonces, se configura como una herramienta práctica para lograr este tipo de experiencias y, asimismo, sirve como ejemplo para la transformación del docente-facilitador en docente-participante.

Hoy es urgente transformar la imagen del docente como dador de conocimientos; en un contexto en el que la Internet ha democratizado, tanto con efectos positivos como negativos, el acceso a la información, quien desea enseñar debe convertirse en articulador de experiencias útiles que permitan a los estudiantes utilizar críticamente toda la información que tienen a su disposición. El gran rival del docente contemporáneo ya no es solo la ignorancia, sino sobre todo el aburrimiento y la falta de sentido que una sesión de clase tradicional puede significar para estudiantes cuya experiencia cotidiana más común, por lo menos en zonas urbanas, es ser bombardeados con todo tipo de información. En muchos casos, son las redes sociales y/o las plataformas digitales como YouTube o Netflix las que están gradualmente reemplazando a los docentes como garantes de conocimiento.

Frente a esta situación, LAVAPERÚ no censura o prohíbe el uso de la tecnología digital durante una sesión de aprendizaje, sino que ofrece a los estudiantes algo que esta (aún) no puede darles: interacción a través de *los cuerpos y los materiales* que habitan el espacio de aprendizaje. En este sentido, aplicar el diseño urbano al análisis de textos poéticos se configura como una forma de transformar radicalmente el rol del docente, pues en lugar de erigirse como dador de conocimiento, reconoce que la interpretación es siempre «un ejercicio frágil, parcial y precario cuyo significado se negocia entre sujetos y a través del lenguaje, y que nunca puede estar totalmente asegurado: el sentido viene a ser entendido como un espacio negociado, en flujo y que depende de compromisos y contextos personales y sociales (...), que *se ejercita como una performance* entre artistas (creadores, intérpretes y espectadores de su propio trabajo) y espectadores (tanto profesionales como no especializados)» (1999: 2; énfasis mío).

Aplicados al quehacer pedagógico, la noción de performance como praxis eminentemente relacional (Bourriaud), convertiría al docente en participante y a los estudiantes en espect-actores (2008), noción con la que Augusto Boal caracterizaba a los participantes de su propuesta de un teatro y una estética del oprimido, según la cual el espectador deja de lado su posición pasiva para configurarse como un actor que interpela, si lo considera conveniente y/o necesario, la propia puesta en escena. En tal sentido, el espect-actor (estudiante) participa en la construcción de la propuesta estética (la sesión de aprendizaje como obra de arte, como poema).

Para Boal, el espect-actor es protagonista de tal propuesta que, a su vez, sería un laboratorio experimental que lo prepararía para su vida fuera del teatro (o del aula) ofreciéndole herramientas útiles para la toma de conciencia cívica y política. Mientras que el dramaturgo brasileño toma como punto de partida el género teatral, LAVAPERÚ utiliza una experiencia más cercana a las necesidades de la vida cotidiana, a saber, el diseño urbano, la construcción colaborativa de una ciudad. «Arañas vallejanas» se encuentra así en consonancia con la necesidad de transformar el arte en el mundo contemporáneo, ya que «parece más urgente inventar relaciones posibles con los vecinos, en el presente, que esperar días mejores. Eso es todo, pero ya es muchísimo» (Bourriaud, 2006: 54).

Conclusiones provisionales

Al final de la actividad, los grupos habían compartido las ciudades diseñadas y conversado sobre las ventajas y desventajas de vivir en ellas. ¿Qué había pasado en esta experiencia? A través del diseño colaborativo de una ciudad, los participantes habían interpretado un texto de uno de los poetas más importantes de las vanguardias latinoamericanas, ejercitando al mismo tiempo habilidades muy útiles para el diseño de una sesión de clase.

En otras palabras, la interpretación poética había desencadenado el diseño urbano y, viceversa, el diseño urbano había materializado la interpretación poética. Actividades como esta muestran que la interpretación literaria y el diseño pedagógico no deben permanecer en las esferas de la escritura. Por el contrario, es urgente diversificar los modos de interpretación y diseño a través de estrategias intermediales y transmediales⁷, es decir, a través de herramientas que nos permitan reconocer que todo medio es un pretexto interpretativo (cocina, moda, diseño digital, arte corporal, diseño de políticas públicas, etc.), una oportunidad no solo para comprender textos, sino para producir nuevas formas interpretativas y didáctico-pedagógicas.

De hecho, y siempre regresando al poema de Vallejo, es posible especular que la existencia de ciudades-cabeza y ciudades-abdomenes tuvo como causa histórica una gran guerra que separó el cuerpo de la araña definitivamente. Nótese que la actividad propuesta, a diferencia del propio poema, imagina ya una rotura del cuerpo de la araña; el poema, en cambio, muestra a un cuerpo desgarrándose o, metafóricamente, en estado de guerra civil. En este sentido, puede verse cuán lejos están tanto las ciudades-cabezas como las ciudades-abdomenes del ideal de ciudad educativa propuesta por Freire. Como recuerda el educador brasileño, «a veces, en algunas ciudades, siento un desacuerdo entre la cantidad de marcas que hablan o que proclaman con vanidad hechos de guerra y los que hablan de la paz, de la dulzura de vivir. No es que esté defendiendo el ocultamiento de los hechos bélicos que esconden o explicitan maldades, perversidades increíbles de las que hemos sido capaces en las disonancias de nuestra historia. Mostrarlos a las generaciones más jóvenes también es tarea educativa de las ciudades. Pero no mostrarlos siempre como quien se enorgullece de ellos» (2015: 28).

En este sentido, uno podría imaginar una ciudad-cabeza llena de monumentos que inmortalizaran aquella guerra gracias a la cual sus habitantes se separaron de los eróticos y emotivos abdomenes; y, viceversa, no sería descabellado pensar una ciudad abdomen colmada de táctiles alto relieves en las plazas recordando aquella victoria que los separó para siempre de las calculadoras y frías cabezas. Desde un punto de vista fisiológico, se ve cómo esta hipotética celebración de la ruptura,

⁷ Lo transmedial tiene que ver con «el diseño y la implementación, gracias a la mezcla, hibridación y/o yuxtaposición de diversos medios, de un nuevo medio que ofrezca una nueva forma de habitar un espacio específico (las “instituciones nuevas” de las que hablara Arguedas). Piénsese, en este sentido, en Thomas Hirschhorn y su “Monumento a Gramsci”, un proyecto que cuestiona productivamente la idea de monumento a través del trabajo comunitario (el Bronx) que no solo visibiliza, sino que activa la obra de un filósofo como Antonio Gramsci» (Suárez, 2018: 86).

de la rotura del cuerpo, no hace sino festejar la amputación de quien es diferente en una ciudad que creemos que solo nos pertenece a nosotros; y esta actitud de rechazo a quien es diferente puede desplegarse a través de actitudes xenófobas frente a las olas de migrantes en un país extranjero, pero también en la indiferencia del docente frente a las necesidades de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes concretos; un docente que se rija solo por lo que pide un Ministerio de Educación o que haga de la teoría pedagógica el *summum bonum* de su praxis, no estaría sino llevando a cabo aquello que el yo poético de Vallejo no sabe cómo solucionar, a saber, la inminente ruptura del cuerpo y el aislamiento de una de las partes.

La segunda sección de esta sesión de aprendizaje (la escritura de las cartas), tiene como fin el reconocer que una experiencia de aprendizaje verdaderamente significativa exige el saber aprender de las experiencias de quien es diferente a nosotros a cualquier nivel, de allí que Freire afirme que «las ciudades educativas deben enseñar a sus hijos y a los hijos de otras ciudades que las visitan que no necesitamos esconder nuestra condición de judíos, de árabes, de alemanes, de suecos, de estadounidenses, de brasileños, de africanos, de latinoamericanos de origen hispánico, de indígenas de no importa dónde, de negros, de rubios, de homosexuales, de creyentes, de ateos, de progresistas, de conservadores, para gozar de respeto y de atención» (2015: 29-30). En este sentido, en una ciudad críticamente reunificada ni las cabezas ni los abdómenes tendrían miedo de mostrarse como son, ya que saben que sus conocimientos y experiencias son fundamentales para el diseño de la ciudad y para la consecución de una ciudad democrática. Sin duda, la pedagogía es una herramienta poderosa para promover entre los estudiantes este deseo de conocer, de aprender y de colaborar con aquellos que son diferentes a uno mismo para conseguir fines comunes que beneficien a la comunidad.

Esta forma poético-pedagógica permite varias cosas: a) la interpretación, manipulación y producción creativa del poema de Vallejo, b) el recordar la relación entre arte y ciudad, y c) la experimentación del trabajo del artista como alguien que trabaja con límites. Como se mencionó líneas más arriba, la noción de límites es vital para las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ; esta idea se desprende de la obra de Antenor Orrego, filósofo peruano y reconocido maestro de César Vallejo, para quien el límite era parte estructurante del trabajo estético: el artista trabaja con límites, límites sociales, culturales, políticos, económicos o, más radicalmente aún, *límites materiales*: el límite del escultor es la materia con que da vida a su obra, el escultor no usa palabras o notas musicales, sino el mármol, el bronce o el material que quiera para producir una escultura.

En LAVAPERÚ cuestionamos la idea del artista como creador inspirado (de la nada), y deseamos promover, sin negar la validez de la idea anterior, al *artista-pedagogo como constructor cuyos materiales y contextos históricos se erigen como los límites de su creación, pero no como límites que lo aprisionan sino como umbrales que le abren posibilidades creativas inesperadas*. En este sentido, por ejemplo, una de las técnicas de LAVAPERÚ, actualizando lo mejor de la tradición retórica (la copia de modelos) y de la poesía oral, es recrear un poema canónico usando algunas de sus formas como motivos recurrentes, de allí que, en lugar de pedirle a los participantes: «creen un poema sobre el amor, inspírense o hagan volar la imaginación» (directivas que dejan al estudiante como un artista sin materiales), en LAVAPERÚ ofrecemos *poemas como materiales* que sean el umbral de creaciones más personales.

La principal conclusión obtenida de estas experiencias es que la práctica de la creación y la interpretación poéticas ofrece al docente herramientas para aplicar su creatividad con el fin de ofrecer experiencias significativas a sus estudiantes. En tal sentido, la importancia de la propuesta de LAVAPERÚ es que permite articular productivamente el trabajo de poetas, artistas y profesionales de la educación con el fin de proponer políticas de innovación educativa que incluyan a las artes no solo como una actividad extracurricular o no-formal, sino como componente orgánico de cualquier proceso de aprendizaje.

Esto último es de vital importancia porque en nuestros más de tres años de trabajo con docentes y artistas hemos visto que «el arte» sigue siendo visto como algo ornamental, como un apéndice que adorna la experiencia de aprendizaje; pero no se ve al arte como parte estructurante de esta experiencia. Consideramos que es necesario transformar radicalmente este prejuicio con respecto al arte, ya que de otro modo su potencial pedagógico quedará reducido a una mera función decorativa, ornamental.

Referencias bibliográficas

- Bloom, H. (1973). Introducción y Clinamen o mala interpretación poéticas. En *La angustia de las influencias*. Traducción de Francisco Rivera. Monte Ávila Editores.
- Boal, A. (2008). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.
- Boal, A. (2006). *Aesthetics of the Oppressed*. Routledge.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.
- Bourriaud, N. (2009). *Formas de vida. El arte moderno y la invención del sí*. CENDEAC.
- Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. Continuum.
- Freire, P. (2015). La educación permanente y las ciudades educativas. En *Política y educación*. Siglo XXI.
- Jones, A. y Stephenson, A. (1999). *Performing the Body. Performing the Text*. Routledge.
- Shklovski, V. (1991). El arte como artificio. En *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 55-70). Siglo XXI.
- Suárez, J. (2018). Las pedagogías poéticas de LAVAPERÚ: el aula como lienzo. En *Política educativa, actores y pedagogía* (pp. 321-332). Plaza y Valdés Editores.
- Vallejo, C. (1991). *Obra Completa*. Tomo I. Edición crítica, prólogo e índices de Ricardo González Vigil. Banco de Crédito del Perú.