UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Soria Calvo, Marina. *De cossos obedients a cossos creadors : la performance en el medi natural com a transformació corporal a primària.*. Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Primària). 65 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336895

under the terms of the BY-NC-ND license.

FACULTAT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

GRAU EN EDUCACIÓ PRIMÀRIA



DE COSSOS OBEDIENTS A COSSOS CREADORS: LA PERFORMANCE EN EL MEDI NATURAL COM A TRANSFORMACIÓ CORPORAL A PRIMÀRIA.

TREBALL DE FINAL DE GRAU

AUTORA:MARINA SORIA CALVO

TUTORA:MARIA INMACULADA PLA RIUS

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA

CONVOCATÒRIA DE JUNY, 2026

Perquè és precisament allà, que la ment només s'atreveix a volar, quan el cos se sent lliure de batega, i quan el gest es deslliga, és quan comença, de veritat, l'art d'aprendre.

(Soria, 2026)

AGRAÏMENTS

A la meva tutora, Maria Inmaculada Pla Rius, per la seva implicació, el seu suport i per haver-me acompanyat amb tanta sensibilitat i paciència en aquest procés, i per creure en la meva mirada des del primer moment.

A la meva família i a les meves amistats, per la paciència que han tingut aquests mesos, per escoltar-me sempre i per estar al meu costat en els moments de més estrès.
Heu fet que aquest camí sigui molt més fàcil i bonic.

I a tots els companys i companyes que han format part d'aquests quatre anys de carrera, amb qui he compartit aules, aprenentatges, riures i vivències inoblidables que m'han fet créixer tant en l'àmbit personal com professional.

Gràcies a tots.

ÍNDEX

AGRAÏMENTS..... 2
1. ABSTRACT..... 4
2. INTRODUCCIÓ..... 6
3. JUSTIFICACIÓ I CONTEXT DEL TFG DE CREACIÓ..... 7
4. OBJECTIUS..... 8
5. MARC TEÒRIC..... 10
5.1 La creativitat en l'Educació Artística: procés viu i pensament divergent..... 10
5.2. Contra la reproducció tècnica: els límits i les esquerdes a l'aula..... 12
5.3. El cos i la vivència: l'experiència estètica com a coneixement encarnat..... 14
5.4. Pedagogies sensibles i radicals: la corporeïtat, la ruptura del dualisme..... 15
5.5. La sorpresa i la idea: el paral·lelisme entre l'infant i l'artista..... 16
5.5.1. El poder del meravellament i la motivació per aprendre. Rachel Carson..... 17
5.6. De l'objecte a la idea: l'Art Conceptual com a canvi de paradigma..... 18
5.6.1. Cos, natura i acció: el territori com a espai d'educació transformadora..... 19
5.7. La performance i l'art d'acció: presència i ruptura..... 20
5.8. Referents artístics i pedagògics: el diàleg amb la matèria i el cos..... 22
6. METODOLOGIA..... 24
6.1 La deriva com a inici del meu procés creatiu..... 24
6.2. La deriva i el caminar com a pràctica artística..... 25
6.3. Per què introduir el cos i el moviment en l'experiència educativa dels infants?..... 27
6.4. Inici del procés creatiu i de pensament..... 29
7. PROPOSTA PEDAGÒGICA D'INTERVENCIÓ..... 33
7.1. Context educatiu..... 33
7.2. Objectius d'aprenentatge..... 33
7.3. Competències transversals..... 34
7.4. Competències específiques..... 35
7.5. Sabers..... 36
7.6. Temporalització..... 37
7.7. Desenvolupament de les activitats..... 37
7.8. Avaluació..... 40
8. DISCUSSIÓ DE RESULTATS..... 41
9. CONCLUSIONS..... 43
10. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES..... 46
11. ANNEXOS..... 49
Annex 1; 1a deriva..... 49
Annex 2; 2a deriva..... 50
Annex 3; The Art is Present (Marina Abramovic)..... 50
Annex 4; Se hace camino al andar (Esther Ferrer)..... 51
Annex 5; Obra (Fina Miralles). Translacions, 1974..... 51
Annex 6; Temporalització de les activitats..... 51
Annex 7; Desenvolupament de les activitats..... 52
Annex 8; Avaluació Final..... 60
Annex 9; Exemples d'accions performatives fetes per mi, com a mestra-artista..... 63

1. ABSTRACT

CATALÀ;

Què passa quan un infant deixa enrere la rigidesa de la cadira per transformar la seva pròpia presència en un acte de creació lliure enmig de la natura? Aquest treball de Final de Grau (TFG) neix d'una necessitat crítica detectada durant el període de pràctiques educatives; la inquietud de repensar la descorporalització en un context educatiu marcat per la immobilitat, la reproducció passiva i el control dels cossos. La investigació es proposa com una alternativa pedagògica viva que neix del binomi Art i natura, situant el cos com a espai sensible des d'on imaginar, crear, experimentar i construir aprenentatges significatius. El treball qüestiona aquelles pràctiques educatives que han tendit a separar pensament i experiència corporal, i defensa una mirada pedagògica que entengui els infants com a subjectes sensibles, actius i creatius.

A partir d'aquest posicionament, la investigació explora les possibilitats educatives de pràctiques vinculades a les pedagogies sensibles, la performance, la deriva i la cartografia, entenent-les com a eines capaces d'obrir noves formes de relació amb el cos, l'espai i territori. Abraçant la doble mirada de la mestra-artista i artista-docent, el treball es construeix a partir d'un diàleg constant entre teoria i experiència, compartint l'impuls trencador de referents de l'art d'acció com Esther Ferrer, Marina Abramović, Fina Miralles o Àngels Ribé. Metodològicament, la recerca s'emmarca en una investigació qualitativa basada en les Arts, que posa el focus en la vivència corporal, la percepció i la relació sensible amb l'entorn proper mitjançant la deriva situacionista. Tot aquest recorregut es tradueix en el disseny d'una proposta didàctica innovadora orientada a l'alumnat de cinquè de primària de l'Escola Catalunya i desplegada a l'espai obert del Parc de Catalunya. A través de la performance, el treball en parelles, es convida els infants a habitar el procés artístic sense la pressió d'un resultat tancat, reivindicant el valor pedagògic de l'exploració per sobre del producte final material. Es conclou que deslliurar el gest, al moviment i a l'experiència sensible permet repensar l'àrea d'Educació Artística com un espai de descoberta, expressió i construcció de significat, on la creativitat i la relació amb l'entorn esdevenen elements centrals de l'aprenentatge de l'infant.

Paraules Clau; *Corporeïtat, Pedagogies sensibles, Performance (Art d'acció), Deriva, Cossos obedients, Cartografia sensible.*

ANGLÈS;

What happens when a child leaves behind the stiffness of the chair to transform his own presence into an act of free creation in the midst of nature? This work of Final Degree (TFG) is born of a critical need detected during the period of educational practices; the concern of rethinking decorporation in an educational context marked by immobility, passive reproduction and control of bodies. The research is proposed as a living pedagogical alternative born from the binomial Art and nature, placing the body as a sensitive space from which to imagine, create, experiment and build

meaningful learning. The work questions educational practices that have tended to separate thinking and body experience, and advocates a pedagogical look that understands children as sensitive, active and creative subjects.

From this position, the research explores the educational possibilities of practices linked to sensitive pedagogies, performance, drift and cartography, understanding them as tools capable of opening new forms of relationship with the body, space and territory. Embracing the double gaze of the master-artist and artist-docent, the work is built from a dialogue between theory and experience, sharing the groundbreaking impulse of action art references such as Esther Ferrer, Marina Abramovic, Fina Miralles or Angels Ribe. Methodologically, the research is part of a qualitative research based on the Arts, which focuses on body experience, perception and the sensitive relationship with the nearby environment by measuring situationist drift. All this route translates into the design of an innovative didactic proposal aimed at the fifth grade students of the Escola Catalunya and deployed in the open space of the Parc de Catalunya. Through performance, working in couples, children are invited to inhabit the artistic process without the pressure of a closed result, claiming the pedagogical value of exploration over the final material product. It is concluded that unleashing gesture, movement and sensitive experience allows to rethink the Art Education area as a space for discovery, expression and construction of meaning, where creativity and relationship with the environment become central elements of the child's learning.

Key Words; *Corporacity, Sensitive Pedagogies, Performance Art, Deriva, Obedient Bodies, Sensitive Mapping.*

2. INTRODUCCIÓ

L'escola ha estat sovint associada a un espai de silenci imposat i cossos quiets. Al llarg de la història, les aules s'han dissenyat sota una idea molt rígida que prioritza la ment per damunt del cos, com si aprendre impliqués mantenir el cos immòbil i contenir el moviment.
Sota aquest prisma convencional, la corporalitat de l'infant s'acostuma a rebre com un obstacle per a l'ordre o com un simple suport passiu que ha de romandre a la cadira, adquirint un rol secundari en l'escola. Aquesta realitat va esdevenir especialment evident durant el període de pràctiques educatives que va originar aquest estudi. L'observació directa de dinàmiques basades en la repetició mecànica, la còpia de models i la immobilitat a l'àrea d'Educació Artística va despertar una profunda quietud i la motivació personal de qüestionar aquestes pràctiques.

El present treball neix, precisament, del desig de transformar aquest escenari i d'obrir noves escletxes de llibertat en l'educació actual. El propòsit general és demostrar que el gest, l'expressió lliure i la presència física no són elements accessoris, sinó els veritables motors d'un aprenentatge viu i profund. En lloc de tancar la mirada artística en exercicis d'aula centrats únicament en la producció d'un objecte final homogeni, aquest projecte es planteja capgirar les dinàmiques habituals de l'escola i obrir un context on cada infant pugui experimentar, crear i dialogar amb l'entorn utilitzant el seu propi cos. La seva presència, el moviment i la manera d'habitar l'espai esdevenen, així, l'únic mitjà per construir significat real i potent.

Tot aquest marc teòric es fa realitat en el disseny d'una proposta pedagògica pensada per a infants de cinquè de primària, i es desplega fora de l'aula, fora de les parets de l'escola, en un entorn obert i natural com és el Parc de Catalunya, on convidem els infants a descobrir aquest entorn des d'una mirada més atenta i sensible, connectant amb el propi cos i escoltant als companys i companyes.

Davant d'aquest viatge que es proposa fer conviure el moviment de la pell amb el rigor acadèmic, la recerca refusa quedar-se en una simple discussió teòrica. Busca remoure les estructures habituals de l'escola i esbrinar què passa quan oferim als nens i nenes el dret de moure's i d'existir sense filtres en un espai natural i obert.

De cossos obedients a cossos creadors: la performance en el medi natural com a transformació corporal a primària.

A partir d'aquest marc conceptual i metodològic, orientat a qüestionar les dinàmiques de control i immobilitat pròpies de l'escola tradicional i a obrir camí cap a un aprenentatge encarnat, es formula la següent pregunta de recerca:

> ***"Com pot la performance en el medi natural, a través del cos, el gest lliure i la presència, transformar la passivitat dels cossos obedients en una eina activa de pensament, cooperació i creació sensible en l'alumnat de 5è de primària?"***

Per guiar i acompanyar el lector en el seu recorregut, el treball s'ha estructurat de manera natural i progressiva. Primerament, comencem amb el *Marc Teòric,* que fonamenta la cognició encarnada i l'art d'acció, el *Marc Metodològic* de la investigació, s'endinsa en el cor del treball amb la *Proposta*

Pedagògica desplegada al parc de Catalunya, i finalment, es presenta l'avaluació centrada en el procés i tanco amb unes *Conclusions* que no tanquen el treball, sinó que conviden a continuar repensant una educació més corporal, viva i connectada amb la vida.

3. JUSTIFICACIÓ I CONTEXT DEL TFG DE CREACIÓ

Recordo perfectament el dia que vaig entrar en aquella aula de plàstica de cinquè de primària durant el meu període de pràctiques, era dels primers dies que vaig començar. El que vaig veure em va deixar completament immobilitzada, no pel moviment dels infants ni pel seu desordre a l'aula, sinó precisament per la manca d'aquest. Sobre les taules hi havia fileres de gairebé trenta rèpliques exactes de La nit estelada de Van Gogh. Totes havien de ser iguals, una mimesi forçada i una rèplica constant del mateix model d'exemple real.

En aquell moment vaig quedar perplexa, però, per si no n'hi hagués prou, en la següent sessió, l'activitat proposada es repetia, el patró es repetia; els infants havien d'imitar de forma literal l'aspecte físic d'una pintora. En mirar aquells treballs tan buits, tan ràpids i marcats des de fora on no hi havia cap esquerda per a la llibertat creativa, vaig sentir una profunda tristesa.

Els nens i nenes no gaudien de l'acte de crear. Estaven completament capficats i preocupats pel resultat final i treballaven exclusivament per la nota, ja que la mestra els recalcava constantment que allò es qualificaria en funció de com fos de semblant la seva feina al model de la pissarra. On quedava el descobriment? On era la llibertat d'equivocar-se? En aquelles sessions, el procés no es va tenir en compte en cap moment, i el cos de l'infant, lligat i retingut a la cadira, simplement no hi estava present.
En aquell escenari no hi havia espai per a construir aprenentatges reals, les possibilitats eren molt limitades, ja que l'activitat artística quedava reduïda a una tècnica de mimesi i a una dinàmica purament reproductiva. Aquesta manera d'impartir art a l'escola no desperta cap saber previ dels infants, ni connecta amb les seves experiències ni els interessos, perquè en lloc d'afavorir processos d'expressió i exploració, es tendeix a heretar enfocaments de models pedagògics tradicionals de segles passats completament descontextualitzats de la seva realitat, i que resulten estar allunyats de les seves necessitats. L'art, entès així, queda completament buit; deixa de ser una via per entendre el món per convertir-se en una activitat d'automatització i control.

Aquesta absència d'experiència estètica i corporal dins l'aula esdevé el gran detonant d'aquesta investigació, evidenciant la necessitat de replantejar els processos d'aprenentatge des d'una perspectiva radicalment diferent. Aquesta descorporalització entre pensament i acció dins l'escola entre en conflicte directa amb la meva pròpia identitat i trajectòria. Aquesta descorporalització entre cos i aprenentatge dins l'aula entra en conflicte directe amb la meva pròpia identitat i trajectòria. Com a ballarina, he viscut el cos no només com un instrument de moviment, sinó com l'espai sensible des d'on es percep, s'experimenta, s'imagina, es descobreix i es dona sentit al món. La certesa que la corporalitat és la base de tot coneixement real no és una hipòtesi, sinó una veritat viscuda a través de la memòria de la meva pròpia pell.

En la dansa, cada moviment genera pensament i cada gest construeix espai, per això, sé que l'ús del cos en els processos d'aprenentatge és una necessitat vital i un requisit fonamental per a l'aprenentatge autèntic. L'infant necessita moure's per comprendre conceptes com el límit, la distància o la identitat. El cos no és un simple suport passiu que serveix per transportar el cap fins a la cadira de l'escola, sinó l'espai sensible des d'on s'imagina, es percep, s'emociona i es dona sentit a la realitat. Separar el pensament de l'experiència física a l'escola equival a apagar les seves possibilitats d'expressió, creativitat i desenvolupament sensible.

És precisament, des d'aquest recorregut vital i experiencial que neix la meva inquietud pedagògica; el desig profund de traslladar la creació artística cap a l'àmbit corporal de l'aprenentatge. No concebo l'art a l'aula com una matèria estàtica, sinó com una proposta viva, sensible i vibrant, on la corporeïtat esdevingui una experiència vivencial única per a cada infant. Vull obrir les portes a un aprenentatge encarnat, on cada infant pugui implicar-se des del seu propi cos per sentir, en primera persona, allò que està percebent i expressant. Quan el cos ocupa una posició central en l'acte artístic, el coneixement es construeix des de l'experiència i es transforma en un esdeveniment significatiu, arrelat i connectat amb la seva pròpia sensibilitat.

Així doncs, aquesta proposta pretén obrir espais de creació més lliures i sensibles dins l'àrea d'Educació Plàstica, allunyant-se de les pràctiques basades únicament en la còpia, la reproducció i els resultats tancats. D'aquesta manera, la performance es planteja aquí com una eina pedagògica amb el potencial de potenciar la imaginació, la presència, l'escolta i la llibertat expressiva dins l'aula. A través d'experiències vives, obertes i compartides, s'intueix que els infants poden arribar a reconèixer el valor del cos, el moviment i la relació amb l'espai i la natura com a formes d'expressió artística.

Aquest treball s'emmarca en la modalitat de TFG de creació, una tipologia d'investigació-acció basada en les Arts que entén la pràctica artística i el moviment com el centre de la recerca acadèmica. Des d'aquest posicionament crític, es qüestionen aquells models d'Educació Artística tradicionals basats en la submissió del gest i defensa una pedagogia que reconegui els infants com a subjectes sensibles, actius, capaços de crear significat i d'habitar el coneixement a través de l'experiència.

4. OBJECTIUS

Objectiu general:

"Dissenyar i proposar una intervenció educativa basada en la performance i l'art d'acció que situï la corporalitat i el gest lliure com a eines transversals d'aprenentatge, expressió i construcció de significat en l'alumnat de cinquè de primària"

L'objectiu general que hem plantejat és pertinent i rellevant perquè no es limita a una simple descripció teòrica del model tradicional, sinó que adopta una postura crítica, sensible i transformadora davant la realitat educativa a l'aula de 5è de primària.

En lloc de limitar-se a una descripció teòrica, posa en qüestió el model tradicional d'educació artística marcat per la immobilitat, la reproducció passiva i la mimesi, evidenciant les seves limitacions a l'hora d'estimular la llibertat expressiva i el pensament divergent dels infants.

Al mateix temps, l'objectiu proposa una alternativa pràctica que situa el cos com a espai sensible i eina indispensable d'aprenentatge. Incorporem la performance com a pràctica artística en el medi natural, que resulta significativa i transformadora. L'acció educativa connecta amb les pedagogies sensibles i la cognició encarnada, entenent l'experiència com a motor del coneixement. Així, establim un marc de recerca-acció que és, alhora, una denúncia i una proposta de millora real, demostrant que és possible educar des de la sorpresa i meravellament i la llibertat connectada amb l'entorn.

Objectius Específics;

1. Examinar les limitacions del model tradicional d'educació artística, reflexionant sobre la centralitat del "producte final" i l'absència del cos, per comprendre com aquests factors condicionen i limiten el desenvolupament creatiu dels infants de 5è de primària.

És un objectiu clau que construeix el nucli teòric del treball, dona pes i sentit a la recerca. Per proposar una alternativa de millora, primer cal demostrar per què el model actual basat en la mimesi i la repetició és insuficient. Es tracta d'un objectiu d'anàlisi i diagnòstic que ens permet identificar la descorporalització com un problema real que cal atendre.

2. Fonamentar el paper del cos, la percepció i la llibertat de moviment des d'una perspectiva de la cognició encarnada, analitzant com el pensament divergent i la creativitat neixen de l'experiència física més enllà dels límits escolars convencionals.

És un objectiu clau que construeix el nucli teòric i conceptual del treball des d'una mirada socioconstructivista, aportant rigor científic a la memòria. Trenca de ple amb el dualisme ment-cos, entenent la corporalitat no com un element secundari dins l'aprenentatge, sinó com una dimensió inseparable de la percepció, l'experiència i la construcció de significat. D'aquesta manera, el treball no es queda amb la idea intuïtiva, sinó que es fonamenta en corrents contemporanis i referències bibliogràfiques d'autors i autores que donen solidesa acadèmica a la investigació.

3. Analitzar la performance com a pràctica artística contemporània i investigar el seu potencial com a eina pedagògica i de transformació, capaç de convertir l'acte educatiu en un espaís d'acció viva, expressió lliure i construcció de significats.

Aquest objectiu és indispensable a l'hora de connectar la teoria amb l'acció directa. Partim d'un concepte propi de l'art contemporani (la performance) i de l'estudi de referents clau (com Esther Ferrer, Àngels Ribé o Fina Miralles) per traslladar-ho al camp educatiu de l'aula de 5è. Ajuda a definir

amb claredat el cos, a través del gest i de la recerca de “partitures obertes”, és un motor artístic capaç de donar un nou sentit a l’entorn.

5. MARC TEÒRIC

5.1 La creativitat en l'Educació Artística: procés viu i pensament divergent.

La creativitat és molt més que una qualitat excepcional o un talent reservat a uns pocs; és el motor que ens permet relacionar-nos amb el món i transformar la nostra experiència. És la força que ens impulsa a explorar, a desafiar la realitat i a buscar connexions entre idees, emocions i accions. Sense creativitat, la vida seria només una successió d’esdeveniments previsibles, però, amb ella, cada acció, cada elecció i cada pensament es transforma en una oportunitat per reinventar-nos i marcar la nostra empremta en el món.

Quan parlem de creativitat, no l'hem d'entendre com un simple complement de la nostra intel·ligència, sinó com la manera en què els éssers humans comprenem el món i hi convivim. És una forma de mirar, de sentir i de donar sentit a allò que ens envolta; una actitud activa davant la realitat que la concep com una invitació a la llibertat. Ens impulsa a qüestionar allò que existeix i coneixem, i d’aquesta manera, a deixar de ser receptors passius per convertir-nos en protagonistes íntims de la nostra pròpia història. Es tracta d’un moviment constant, d’un viatge d’exploració on el més important no és el producte final, sinó tot allò que ens travessa mentre avancem, dubtem i descobrim.

Per aterrar aquest concepte tan vast, cal analitzar primer les definicions formals que han intentat capturar-lo. Diccionaris com el de l’Institut d’Estudis Catalans (2011) o el de la Real Academia Española (2023) recullen el terme amb significats com a;

1 f. [AR] [LC] [CO] Capacitat de crear.

2 f. [LC] facultat de creació.

Tot i ser útils com a punt de partida, aquestes definicions presenten una visió estàtica i reduccionista, ja que se centren en la creativitat com una competència tècnica o una facultat individual, deixant de banda la dimensió social, emocional i, sobretot, el valor del procés vivencial que l’acompanyava.

Davant d’aquesta mirada limitada, és necessari escoltar veus que entenen la creativitat com un diàleg obert entre la persona, l’acció i el context. Des de l’àmbit de la pedagogia, Rodari (1973) la defineix com un sinònim del «pensament dissident», és a dir, un «trencament d'esquemes» on la ment treballa contínuament, qüestionant allò establert i buscant problemes allà on els altres troben respostes satisfactòries. Per a aquest autor, la creativitat no és un do innat, sinó una habilitat que es canvia, s'aprèn i s'entrena, essent una eina essencial en l’educació per alliberar la paraula i la imaginació.

Aquesta obertura del concepte es va consolidar amb la irrupció de la psicologia cognitiva (Neisser, 1967) , que estudia els processos mentals que intervenen en la nostra capacitat per raonar, pensar i assimilar nous coneixements, i, molt especialment, amb les aportacions de Vigotsky (1930). L'autor sosté que l'activitat creadora no és exclusiva dels grans genis, sinó que resideix en tots els éssers humans i es manifesta en la vida quotidiana. D'aquesta manera, la creativitat esdevé una potència social i cultural, un procés que pot estimular-se en contextos educatius sempre que aquests espais ofereixin oportunitats reals per a l'exploració i l'experimentació.

Per tant, si entenem la creativitat com aquest procés viu i experiencial, ens veiem amb la necessitat de repensar les classes d'educació artística. Aquestes no han de ser un lloc on es practiqui la reproducció tècnica, sinó un espai que, com la deriva i la natura, ofereixi les condicions necessàries perquè cada infant pugui desenvolupar el seu pensament propi i el seu moviment creatiu. Dins de l'aula d'Educació Plàstica, el pensament divergent i la imaginació sorgeixen com a instruments fonamentals per transformar aquesta capacitat inherent en una llibertat creativa real i tangible.

Mentre que la definició pedagògica destaca la dimensió de la creativitat com a potència social, el pensament divergent ofereix els mecanismes concrets per explorar múltiples solucions, generar idees noves i transformar-les en experiències compartides (Guilford, 1967). Aquest enfocament ens obliga a limitar el pensament convergent, aquell que busca la precisió, la lògica i la solució única. De Bono (1970) descriu aquest últim com a «pensament vertical», un procés on cada pas es mou en una única direcció i pla, utilitzant-se per resoldre problemes ben definits dins d'un univers tancat i amb límits prefixats.

En contraposició, el pensament divergent actua com el motor que permet generar un ampli ventall de respostes. Aquesta és la base de la fluïdesa creativa, que impedeix que el procés s'aturi en la primera solució convencional. Com més alternatives es generen, més probabilitats hi ha de produir respostes originals i diverses (Álvarez, 2010), una idea que connecta directament amb la visió de Vigotsky (1930) sobre la construcció social del coneixement a través de la reinterpretació d'idees. Segons Guilford (1967), aquest procés permet desenvolupar tres qualitats clau: la fluïdesa, la flexibilitat i l'originalitat.

A la pràctica educativa, l'estimulació d'aquesta llibertat d'expressió requereix activitats obertes. En aquest context, l'error deixa de ser concebut com un fracàs per esdevenir una oportunitat d'aprenentatge i de descoberta (Rodari, 1973). Experimentar sense la pressió d'obtenir una única resposta correcta afavoreix una actitud més lliure i creadora, on la imaginació es construeix a partir de la transformació d'experiències prèvies per generar noves realitats. Aquesta interacció entre la imaginació i la flexibilitat cognitiva permet als alumnes no només produir múltiples respostes, sinó també enriquir-les i transformar-les per consolidar un procés artístic obert.

Aquesta base teòrica es fonamenta i pren sentit en l'experiència personal viscuda durant el trajecte de les meves derives. Tant al parc del Valentino a Torí com al meu poble, Castellar del Vallès, el pensament divergent va deixar de ser un concepte abstracte per convertir-se en una vivència corporal, contextualitzada i significativa. En entrar al parc sense una ruta decidida, vaig forçar el meu sistema cognitiu a abandonar el pensament vertical i convergent, donant pas a una obertura cap a un camp ampli de possibilitats perceptives, simbòliques i interpretatives.

La relació directa amb la deriva es configura com una pràctica que activa la imaginació i afavoreix la llibertat creativa, en tant que desplaça la mirada funcional sobre l'entorn i permet habitar-lo des de noves relacions de sentit. És així com emergeix la capacitat de generar relacions simbòliques amb l'espai: els fanals humanitzats, que trencaven l'esquema d'objecte urbà per esdevenir figures que conversen, o la trobada amb l'esquirol, interpretada com un gest d'acollida que reforça la connexió amb la natura. D'questa manera, el pensament divergent es manifesta no sols com una habilitat cognitiva, sinó com una actitud vital que possibilita reinterpretar la realitat, expandir-ne els límits i construir significats propis a partir de l'experiència directa.

5.2. Contra la reproducció tècnica: els límits i les esquerdes a l'aula.

Aquesta habilitat de reinterpretar la realitat de manera constant i d'elaborar múltiples respostes imprevisibles davant d'un mateix estímul és, precisament, el que defineix el procés creatiu que s'ha descrit en el punt anterior. No obstant això, la concreció d'aquesta llibertat de pensament i d'acció no depèn exclusivament de la voluntat interna de l'infant o de la intencionalitat de la mestra, sinó que es troba profundament condicionada, i de vegades sotmesa, per l'entorn físic i el context institucional on es duu a terme l'aprenentatge. Quan observem l'interior de la institució escolar, ens adonem de seguida que el pensament divergent i l'originalitat que hem defensat fins ara sovint topen frontalment amb una estructura sistèmica que prioritza la norma, l'homogeneïtat i la predictibilitat per sobre de l'exploració lliure. Per tant, per activar una llibertat creativa real i transferible, esdevé un requisit imprescindible identificar i desmuntar prèviament els elements que la constrenyen: els límits rígids, els marcs espacials tancats i les dinàmiques alienadores de reproducció tècnica que, dins l'aula de plàstica, construeixen una realitat que relega el cos i la creativitat a un segon pla marginal.

L'entorn material i humà, doncs, juga un paper determinant i mai neutre. Amabile (1996) afirma de manera contundent que els contextos educatius que fomenten la motivació intrínseca, l'autonomia i la llibertat d'exploració són els que realment actuen com a catalitzadors del desenvolupament creatiu; en canvi, aquells entorns obsessionats amb el control, l'avaluació estandarditzada i la pressió externa per obtenir un producte idèntic tendeixen a inhibir i bloquejar qualsevol indici d'originalitat. Aquesta premissa ens obliga a repensar de forma crítica l'espai físic i simbòlic de l'escola. L'organització dels espais, els horaris fragmentats, les normes invisibles de funcionament i la qualitat de les relacions influeixen directament en la configuració de la sensibilitat infantil (Eisner, 2002). L'aula, per tant, mai és un escenari passiu: o bé actua com un territori obert, mutant i flexible que convida a l'aventura perceptiva, o bé es configura com un entorn limitador, restrictiu i asfixiant on domina la cultura de la uniformitat.

En aquest mateix sentit, Dewey (1934) ja advertia que l'espai educatiu i la disposició dels seus elements condicionen directament la qualitat i la naturalesa del pensament de l'alumne. En un entorn rígid, on els objectes i els cossos tenen un sol lloc assignat, es redueixen dràsticament les oportunitats de construcció personal del coneixement. Aquest model tradicional, que sobreviu sota noves màscares, concebi l'alumnat com un mer receptor passiu i obedient de directrius externes. És el que Freire (1970) va teoritzar sota el concepte d'«educació bancària», una pràctica on el docent es

limita a dipositar fragments de saber prefabricat en la ment dels infants, en lloc de generar un clima horitzontal que permeti l'aprenentatge compartit a través de l'experiència viva, el diàleg crític i la interacció mútua entre el jo, l'altre i el món. Dins d'aquest marc de control asèptic, la dimensió corporal i l'assaig vivencial són els primers elements que queden completament silenciats i prohibits.

És en aquesta tessitura on els límits imposats deixen de ser simples consignes organitzatives per esdevenir autèntiques barreres existencials. Per a Foucault (2002), el límit en l'àmbit educatiu actua com un autèntic dispositiu de poder i vigilància, una frontera invisible, però implacable que imposa la institució per sotmetre la biopolítica de l'infant i transformar-lo en un «cos dòcil». A la seva obra fonamental Vigilar i castigar (1975), s'explicita com l'arquitectura panòptica de l'aula, la disposició ortogonal de les taules en files tancades i la immobilitat forçada funcionen com a fronteres físiques i psicològiques on mor la llibertat de moviment i s'interioritza la norma de forma inconscient. Foucault argumenta de manera brillant que, un cop el cos ha estat domesticat i l'infant ha après a romandre quiet, silenciós i expectant davant del buidatge de continguts, la capacitat d'acció creativa i d'agència pròpia queda pràcticament suprimida, ja que l'autonomia corporal és la base indestriable de l'autonomia de pensament.

Tanmateix, arribats a aquest punt, la pregunta central que ha de guiar la nostra pràctica com a educadores és si el límit constitueix de manera inevitable una barrera destructiva per a la creativitat o si, per contra, pot reconfigurar-se i esdevenir un punt de partida potencialment generador. La clau rau en la naturalesa d'aquest límit. Mentre que els marcs rígids, arbitraris i tancats constitueixen barreres restrictives orientades exclusivament a la reproducció tècnica i mecànica, aniquilant qualsevol escletxa per al pensament divergent, aquells límits que neixen d'una intencionalitat flexible i pedagògica poden actuar com a marcs de possibilitats. Eisner (2002) defensa que determinades restriccions materials o formals (com disposar d'un sol color, d'un espai delimitat o d'un material concret) lluny de limitar, estimulen i orienten el procés d'invenció i recerca, ja que actuen com un repte que empeny l'infant a prendre decisions conscients i a buscar solucions profundament originals dins d'unes condicions donades.

Aquesta complexa dualitat entre el límit com a opressió o com a espai de possibilitat es va fer radicalment evident durant la catalogació i vivència de les meves pròpies derives. D'una banda, durant el meu període de pràctiques a l'escola, vaig poder observar en primera persona com l'organització tancada de l'aula i l'ús de materials excessivament pautats forçaven una dinàmica de contenció física i mental, on l'èxit de l'activitat es mesurava pel grau d'imitació i reproducció de models homogenis establerts per l'adult. De l'altra banda, en submergir-me en entorns naturals com el parc del Valentino a Torí o els boscos frondosos de Castellar del Vallès, els límits es van revelar d'una manera completament diferent: no pas com a imposicions autoritàries, sinó com a estructures orgàniques, obertes, multisensorials i canviants.

Aquest contrast directe i visceral entre la rigidesa de l'escola i la plasticitat de la natura posa de manifest com es transformen de soca-rel les accions i els pensaments de l'individu segons el paisatge que l'acull. A la natura, el límit, que pot ser la línia d'un camí, el relleu d'una roca o la rugositat d'un tronc, no actua com un mur abstracte que impedeix el pas o castiga el moviment, sinó com un accident lluent que orienta la mirada i convida a explorar noves possibilitats d'acció, com ara alterar el ritme del pas o inventar camins alternatius. El medi natural ens ensenya, pedagògicament, que és

possible habitar i comprendre un espai estructurat sense que això impliqui en absolut anihilar l'autonomia de l'infant ni subjugar la seva capacitat de decisió i de moviment lliure. Ben al contrari, el límit natural enriqueix l'experiència perquè demana una resposta corporal activa.

Per tant, en aquest nou marc que proposem, el rol de la docent, lluny de ser el d'una vigilant o una transmissora bancària, s'ha d'entendre des d'una perspectiva clarament facilitadora i emancipadora inspirada en la tradició de Dewey (1934). La tasca de la mestra consisteix, precisament, a saber gestionar, flexibilitzar i redefinir constantment aquests límits a l'aula. Es tracta de trobar un equilibri dinàmic entre oferir un rumb i un acompanyament segur als infants i, alhora, preservar intacta la seva llibertat per errar, pensar, desitjar i crear, promovent situacions d'aprenentatge obertes que s'allunyin de la simple reproducció mecànica.

Qüestionar els límits de l'aula tradicional, obrir esquerdes en els seus murs de certeses, esdevé l'única manera de reconèixer els infants com el que realment són: cossos actius, desitjants, expressius i polítics, plenament capaços de transformar i significar el seu propi entorn, tal com jo mateix ho vaig experimentar encarnadament en les meves derives. Si el model tradicional ha necessitat immobilitzar el cos per silenciar la ment, la nostra proposta pedagògica ha de fer exactament el camí invers: flexibilitzar les estructures, desestabilitzar les dinàmiques reproductives i situar el cos connectat amb la matèria com el motor insubstituïble de l'aprenentatge. Un cop identificats i desafiats els dispositius que bloquegen l'expressió a l'escola, estem preparades per fer el pas definitiu cap a una comprensió on el cos i la vivència estètica ens guien cap a una pedagogia profundament sensible, encarnada i arrelada en l'experiència directa de la vida.

5.3. El cos i la vivència: l'experiència estètica com a coneixement encarnat

Aprofundir de manera conscient en els fonaments de l'educació artística requereix, inevitablement, qüestionar el model escolar tradicional, el qual ha tendit històricament a prioritzar els processos mentals de caràcter intel·lectual, lògic i abstracte per sobre de la corporeïtat. Davant d'aquesta herència descorporalitzada, neix la necessitat urgent de situar la vivència i el cos al centre mateix de tot procés d'aprenentatge. Partim de la premissa que el coneixement mai es rep de forma passiva ni s'emmagatzema com un llistat d'instruccions, sinó que es construeix, es descobreix i es consolida a través de l'acció, el moviment significatiu i la relació constant i recíproca de l'infant amb el seu entorn. En aquest sentit, el cos deixa de ser un simple receptor passiu o un instrument rígidament regulat per la disciplina de l'espai escolar per esdevenir el subjecte actiu primordial del pensament, de la percepció, de la sensibilitat i de la creació.

En aquest camí cap a una educació artística autènticament transformadora, cal reivindicar el paper de l'organisme no com un simple suport físic o un vehicle de la ment, sinó com el nucli mateix de la nostra capacitat per conèixer i comprendre el món que ens envolta. Tot i que el sistema educatiu hagi apostat per una ment abstracta i desvinculada de la matèria, la realitat de la creació plàstica ens demostra constantment que és impossible separar allò que pensem d'allò que sentim, toquem i vivim corporalment.

Per donar una solidesa epistemològica a aquesta perspectiva, esdevé un referent indispensable la figura de John Dewey (2008), qui a la seva obra clàssica Art as Experience va transformar radicalment la concepció tradicional de l'art. Segons Dewey, l'art no resideix de manera estàtica en l'objecte museístic o en la peça acabada, sinó en l'experiència viva que neix de la interacció dinàmica entre la persona i el seu entorn. Aquesta experiència estètica lluny de ser una contemplació passiva, és un procés intensament actiu on s'integren la percepció, l'emoció i l'acció. Segons aquesta visió pragmatista, l'aprenentatge real només sorgeix de l'experiència viscuda, ja que només aprenem de veritat quan ens impliquem sencerament en la realitat i som capaços de dotar-la d'un sentit propi.

Sota aquest prisma, l'experiència es converteix en la base i el bressol de tot coneixement autèntic. Dewey (2008) argumenta que no existeix una fractura real entre la vida quotidiana i l'art, sinó una continuïtat orgànica; qualsevol activitat humana pot elevar-se a la categoria d'artística si es viu amb prou consciència, sensibilitat i obertura a la transformació. Traslladat a l'àmbit educatiu, això implica una ruptura profunda: l'infant no aprèn art quan es limita a reproduir tècniques de manera mecànica, sinó quan participa activament en processos que el connecten amb la seva pròpia sensibilitat i amb el context que l'envolta d'una forma global i holística.

Aquesta manera d'entendre l'aprenentatge com una vivència estètica i encarnada és la que, precisament, dota de sentit la deriva com a metodologia d'investigació central en aquest treball. Si el coneixement neix de l'experiència relacional, la deriva esdevé l'eina idònia per construir un saber arrelat directament al cos i al territori. En caminar per la natura o creuar l'entorn urbà sense un destí prèviament fixat, estem posant en pràctica, de manera literal, la filosofia de Dewey. Ens situem conscientment en una actitud d'obertura, disponibilitat i astorament, on cada passa es transforma en una experiència estètica que genera un coneixement nou i significatiu a partir de la interacció directa i sense filtres amb el món.

La deriva m'ha permès comprendre a nivell profund que el coneixement no és un element estàtic o un objecte que es posseeix, sinó un procés viu que es desplega a mesura que el cos es mou i habita l'espai. Durant les meves pròpies experiències al parc del Valentino a Torí o als boscos de Castellar del Vallès, el saber no provenia de fonts doctrinals externes, sinó del contacte sensorial i directe amb el medi: l'atenció subtil als sons de l'entorn, la interpretació simbòlica dels elements atzarosos del paisatge o la resposta de la pròpia musculatura davant del relleu. Aquesta manera de generar coneixement a través de l'acte de caminar reafirma que, per poder parlar d'una educació artística realment lliure, primer cal haver-la encarnat i viscut en primera persona. Així, la deriva desborda els límits d'un simple exercici de creativitat aïllat; es configura com una pràctica política i epistemològica de coneixement que evidencia que el cos és el primer mediador, l'intèrpret i l'agent fonamental en qualsevol procés d'aprenentatge humà.

5.4. Pedagogies sensibles i radicals: la corporeïtat, la ruptura del dualisme

Un cop assumit, en la línia de l'autor (Dewey, 2008) que l'experiència estètica és la gènesi de tot coneixement autèntic, es fa imprescindible fer un pas més i preguntar-nos quin és el vehicle que la fa possible. No podem parlar d'experiència ni de deriva sense situar el cos en el centre de la reflexió. Tradicionalment, tant l'àmbit acadèmic com la institució escolar han estat marcats pel dualisme

cartesià, és a dir, aquella visió filosòfica que concep la separació entre la ment i la matèria, el pensament del cos (Descartes, 2011) . Dins d'aquest marc, la ment s'ha considerat com l'espai on té lloc la raó i el saber, mentre que el cos ha estat vist en segon pla com un simple suport passiu, que fins i tot, actua com una distracció en l'activitat intel·lectual.

Aquesta recerca planteja un qüestionament profund amb aquest model tradicional per defensar el cos com un simple subjecte que pensa, sent i crea. En les darreres dècades, els corrents de la cognició corporal (Shapiro, 2019) i l'aprenentatge encarnat han demostrat de forma científica i teòrica que els processos cognitius no estan aïllats, sinó que pensem a través de les nostres accions, de la nostra postura i de la relació física amb l'espai (Varela et al., 1991). En aquest sentit, no es tracta d'assimilar primer els conceptes de manera abstracta per després aplicar-los mecànicament, sinó que el coneixement esdevé real, significatiu i profund, ja que es construeix en el mateix procés d'acció; a través del moviment, amb la postura i la interacció amb l'espai.

És en aquest punt on la crítica a la descorporalització dins l'escola esdevé necessària. L'escola ha tendit a anestesiar els cossos dels infants, inhibint el moviment dels infants, i associant la immobilitat amb l'atenció i el silenci en l'aprenentatge. Tal com assenyala (Planella, 2006) en el marc de les pedagogies sensibles, les pràctiques educatives dominants, és a dir, la manera tradicional d'ensenyar a l'escola, ha separat l'aprenentatge de l'experiència corporal i emocional de l'alumnat, provocant una mena de "segrest del cos".

En aquest sentit, l'organització de l'espai escolar i la seva rigidesa de "la cadira" actuen com a mecanismes que limiten l'experiència corporal. Tal com afirma Planella, quan es demana a un infant que romangui hores assegut, limitant la seva acció a moviments mínims i repetitius, no només restringim la seva expressió física, sinó també la seva capacitat d'habitar el món des d'una perspectiva global, on cos, percepció i experiència formen una unitat única i inseparable.

Davant d'aquesta domesticació, cal reclamar una pedagogia radical i sensible que torni a incorporar el moviment dins l'aula. La proposta de la performance en l'educació artística no s'ha d'entendre com una activitat merament lúdica, sinó com una pràctica, sinó com una pràctica transformadora que busca tornar-li a l'infant el dret a moure's, d'habitar l'espai i a connectar amb l'altre a través del gest. Inspirada per la meva pròpia experiència en la dansa, la transmissió en les pedagogies sensibles requereix repensar com està fet l'espai educatiu; obrir-lo, flexibilitzar-lo i alliberar-lo de les estructures rígides que limiten l'acció. Alliberar el cos a l'aula és, l'única via possible per despertar un pensament lliure, trencant amb els dualismes del passat i obrint la porta a una educació que es visqui i es transmeti amb tots els sentits (Planella, 2025).

5.5. La sorpresa i la idea: el paral·lelisme entre l'infant i l'artista.

Alliberar el cos a l'aula i trencar amb aquesta immobilitat és, en essència, una via imprescindible per activar un aprenentatge autèntic i real amb tots els sentits (Planella, 2025). Però, què passa quan un infant pot moure's amb llibertat i deixa d'estar lligat a la rigidesa de la cadira? El que passa és que, de cop, recupera una capacitat que l'escola tradicional sovint adorm i oblida, i és la capacitat de sorprendre's i meravellar-se, mirar el món amb una mirada nova. Quan el cos deixa d'estar sotmès a la quietud, els sentits s'obren del tot.

D'aquí pren el sentit aquest treball, el sentit de la sorpresa, de l'esbalaïment dels infants en veure allò que mai els seus ulls havien vist prèviament. Aquesta mirada oberta i plena de sorpresa és la mateixa des de la qual crea l'artista. Per tant, és el moment de capbussar-nos en el diàleg que es produeix entre la sorpresa i/o el meravellament i la idea, explorant com connecten la mirada lliure de l'infant i l'impuls creador de l'artista, en aquest cas, jo.

5.5.1. El poder del meravellament i la motivació per aprendre. Rachel Carson.

Per comprendre com neix aquest impuls creador de l'artista ens fixem en Rachel Carson, una biòloga marina i escriptora estadounidenc coneguda per escriure *Primavera Silenciosa* en 1962, que va contribuir a la posada en marxa del modern moviment ecologista.

Rachel Carson (1956), en el seu cèlebre llibre The Sense of Wonder (El sentido del asombro), descriu que l'infant neix amb una capacitat innata per meravellar-se i commoure's davant de la fragilitat de les petites coses del món, ja sigui la textura d'una fulla, el rastre d'un animal o el misteri d'una ombra. Tal com afirma l'autora, la sorpresa és la sensació d'estupor produïda per un fenomen impactant o inexplicable. Aquest meravellament provoca llançar-se a descobrir un món perquè fascina i el temps es percep com allò que no és aliè. En opinió de Carson, el sentit del meravellament és innat a l'infant, però que pot desaparèixer si no es cultiva adequadament. Si aquesta capacitat es manté viva, es converteix en un punt important que alimenta les ganes d'explorar i conèixer durant tota la vida. Per contra, si l'escola ignora aquesta sensibilitat, la rutina i l'estàndard acaben per apagar-la. Per tant, nodrir la capacitat de meravellar és imprescindible perquè crea la base sobre la qual ancorar el coneixement que l'infant va adquirint i que esdevindrà un autèntic saber una vegada aconseguida la maduresa.

Aquest respecte profund pel sentit de la meravella connecta directament amb les pedagogies de l'escolta, on l'infant esdevé el principal i vertader protagonista del seu aprenentatge. Des de l'enfocament de la pedagogia de Reggio Emilia, fundat per Loris Malaguzzi, es defensa que els nens posseeixen "cent llenguatges". Defensen que els infants es comuniquen i aprenen a través de múltiples vies (dibuix, escultura, paraula, cos i joc), i l'art visual n'és un dels principals (Edwards et al.2011). En aquest sentit, la tasca del docent no és omplir el cap dels infants amb respostes prefabricades, sinó escoltar les seves preguntes i oferir un entorn ric que convidi a la recerca. En una línia molt propera, el mètode Maria Montessori (2014) fomenta l'autonomia, l'aprenentatge actiu i el respecte pel ritme d'aprenentatge de cada infant, cosa que permet escollir les seves pròpies activitats i interactuant de manera lliure i voluntària amb el seu entorn.

En aquesta mateixa línia i seguint la pedagogia de Reggio Emilia, l'espai exterior pren una dimensió molt important; la natura i l'entorn actuen com el "tercer mestre". (Malaguzzi, 1970). Quan l'aprenentatge surt de les 4 parets de l'aula, el bosc, el parc o el carrer, aquests es converteixen en un escenari obert ple d'estímuls vius que els convida a explorar i manipular. La natura no imposa un resultat correcte, sinó que s'ofereix a ser una invitació constant a l'exploració corporal i a la llibertat creativa.

Aquesta vinculació teòrica és la que vaig encarnar durant les meves derives. El Parc del Valentino o el camí del bosc de Castellar van funcionar, com aquests tercers mestres. Allà, lliure de les consignes vaig descobrir el meu propi meravellament, quan em va fer aturar davant l'esquirol o imaginar la vida dels fanals humanitzats. Per despertar la motivació per aprendre i crear, l'escola ha de deixar de donar respostes i començar a crear espais on els infants se sentin meravellats a través de l'experiència i la seva presència.

5.6. De l'objecte a la idea: l'Art Conceptual com a canvi de paradigma

És així que, quan obrim les portes del meravellament i deixem que la natura i l'entorn guiïn l'aprenentatge, la manera d'entendre l'art a l'escola canvia radicalment. En aquest punt, fer plàstica ja no pot consistir a avaluar el resultat final segons un model exemplar. El valor real es desplaça de l'objecte físic cap a la ment i el procés de l'infant. La seva intenció, el seu gest i les ganes de transformar el que l'envolta a través de la imaginació. Aquest canvi de mentalitat, on la idea i l'experiència viscuda prenen més importància que el producte final, és el mateix trencament que proposa l'Art Conceptual.

L'art conceptual, consolidat a mitjans de la dècada dels anys 60, va suposar una de les revolucions més profundes en la història de l'art en qüestionar la naturalesa mateixa de l'obra artística. Autors de referència d'aquest art com (Kosuth et al.,2002) van defensar que l'art no resideix en l'habilitat tècnica ni en la materialitat de l'obra, sinó en el procés mental i en la idea que hi ha darrera. Més enllà d'aquest canvi de suport, el que pretén l'art conceptual és capgirar el paper de l'espectador, ja no es busca la contemplació passiva d'una bellesa estètica preestablerta, sinó canviar la mirada, activar l'esperit crític i convidar a la reflexió. L'art esdevé una pregunta oberta que demana una resposta activa per part de qui l'habita, un plantejament que a l'escola emancipa l'infant i el converteix en un productor actiu de significats.
Dins d'aquest moviment, el cos esdevé el suport principal de la idea a través de l'art d'acció i la performance. Referents internacionals com Marina Abramović han evidenciat que la presència conscient de l'artista, el pas del temps i el cos situat en un espai concret poden constituir l'obra d'art en si mateixa (Abramovic, 2016). En alguns treballs de l'artista com The Artist is Present, la creació prescindeix d'elements materials com la pintura o l'escultura i es concentra en la llibertat d'interacció, de la presència i del gest lliure.

En un altre context, la figura d'Esther Ferrer (2018) utilitza l'acció corporal, l'humor i l'ús d'objectes quotidians per transformar la realitat del dia a dia en fets poètics i conceptuals. Per a l'autora, la performance no buscar un resultat estètic perfecte, sinó obrir un espai de llibertat i interacció amb el públic, on el valor recau en el mateix procés.
Aquest canvi de perspectiva s'entrelliga perfectament amb el fil conductor d'aquesta investigació, ja que el procés de creació de performance és el mateix que s'activa durant l'exploració lliure de l'infant. Quan un infant de 5è de primària camina, investiga, observa, interpreta l'entorn i troba un sentit i un significat als elements quotidians, la seva "obra" no és el dibuix final que pugui fer posteriorment, sinó la mateixa connexió mental i corporal que ha establert amb el món, i que neix de manera viva, de la sorpresa i de la interacció amb els sentits. Aquest mateix principi es pot reconèixer

i relacionar amb les pràctiques de Marina Abramović i Esther Ferrer, on totes dues trenquen la barrera tradicional entre subjecte i objecte, situant l'experiència i el cos al centre del fet artístic.

En l'educació plàstica escolar i tradicional, l'infant està categoritzat del seu dibuix i distanciat de la seva producció a través d'una mirada basada en el simple judici estètic, és a dir, si el resultat final està ben fet o mal fet. L'Art Conceptual i la performance eliminen aquesta distància i situen l'atenció en la intenció que hi ha darrere del gest. Tal com afirma (Fiz, 2001), en aquest nou enfocament, el valor de l'acció artística es desplaça cap al significat de l'experiència viscuda pel subjecte. Així, tant l'artista com l'infant esdevenen generadors de significat, capaços de reinterpretar la realitat i transformar-la. Un element quotidià pot adquirir un nou sentit. Com en el meu cas, els fanals antics del Parco del Valentino s'han convertit en una escena carregada de significat, com un diàleg íntim entre dues figures recolzades, en què la imaginació i la creativitat han sigut protagonistes.

Un altre autor, (Vigotsky, 2004) parlava de la flexibilitat cognitiva. Aquesta capacitat es manifesta en l'habilitat de conferir nous significats a la realitat, d'interpretar-la de manera creativa i gairebé poètica, un super poder que els infants tenen de manera innata. En aquest sentit, obrir l'aula de plàstica a les pràctiques performatives d'autores com Ferrer i Abramovic és recordar-li a l'escola que fer art a primària no és sinònim d'omplir fitxes, sinó de garantir espais on els infants puguin viure processos de transformació, en què la idea, el cos i l'experiència viscuda siguin els veritables protagonistes del fet creatiu.

5.6.1. Cos, natura i acció: el territori com a espai d'educació transformadora.

Aquesta transformació radical de l'art, en què el valor es desplaça definitivament de la manualitat tradicional cap a la intenció i el procés mental, obre múltiples possibilitats en el context escolar. Si la creació deixa de dependre de l'elaboració d'un objecte perfecte i passa a centrar-se a viure una experiència conceptual a través del gest, l'aula de plàstica abandona la reproducció per convertir-se en un lloc d'acció i experimentació. És precisament en la combinació entre la llibertat de la idea i la llibertat del moviment corporal on es produeix una transformació real de l'entorn, convertint el territori en un escenari viu on la deriva i el caminar deixen de ser un simple desplaçament físic per esdevenir una pràctica estètica i una potent eina de pensament.

Tal com planteja Careri (2002), caminar sense un rumb fix és una manera de construir el món des d'una mirada emocional i subjectiva. En el marc de l'escola primària, la deriva es configura com una metodologia de recerca on el cos es llança a l'espai per explorar-lo i habitar-lo de manera conscient. Caminar constitueix, així, una forma de lectura crítica de l'entorn i el primer gest propi de l'art d'acció (Ferrer, 2018), una noció encarnada històricament en pràctiques performatives com les d'Esther Ferrer.

Aquesta acció performativa adquireix tot el seu sentit quan es desenvolupa en el medi natural, ja que la natura s'ofereix com un espai de llibertat i de diàleg amb l'experiència personal. A diferència de l'aula tancada, que sovint actua com un dispositiu de regulació i contenció corporal (Planella, 2025), l'entorn obert convida a la desconnexió de la ment lògica per connectar amb la pulsió vital. En aquest sentit, l'espai natural esdevé un «tercer mestre» (Edwards et al., 2011); un escenari canviant on les

textures, la llum i els ritmes orgànics generen les condicions òptimes per a una obertura sensorial, allunyada de les dinàmiques restrictives pròpies de la institució escolar.

Aquesta relació profunda amb l'entorn és la que va dotar de significat les meves pròpies derives al parc del Valentino a Torí i als boscos de Castellar del Vallès. En aquests espais, la natura no va actuar com un simple decorat passiu, sinó com un agent actiu que dialogava amb la meva memòria, la meva sensibilitat corporal i la meva intenció creadora, refermant la connexió directa entre pensament, cos i acció (Varela et al., 1991).

Traslladat a la pràctica educativa, per a un infant de cinquè de primària, aquest diàleg amb la natura a través del cos és el que té la potència de despertar el seu sense of wonder o sentit de la meravella (Carson, 2012). No es tracta de dissenyar una sortida amb finalitats purament científiques o acadèmiques, sinó de reconèixer el medi natural com l'espai idoni on es desperta la vivència i la sensibilitat estètica (Dewey, 2008). Oferir als infants l'oportunitat de caminar, explorar i relacionar-se amb el territori des de l'acció compartida implica, en darrera instància, proporcionar-los una eina lliure per construir un coneixement significatiu i profundament arrelat a l'experiència viva (Shapiro, 2019).

5.7. La performance i l'art d'acció: presència i ruptura

Per entendre com aquesta educació artística transformadora pren forma en el territori, cal aproximar-se al llenguatge de la performance i l'art d'acció. Aquesta disciplina té els seus orígens en les avantguardes del segle XX, com el dadaisme i el futurisme, però es consolida de manera definitiva durant els anys 1960 i 1970. Segons (Alcázar, 2014), la performance va sorgir quan alguns artistes, farts de les limitacions imposades per la seva disciplina, van decidir passar de l'espai de representació del llenç al flux viu de presència. Al segle XX, hi va haver una ruptura epistemològica en la concepció de l'art; l'objectiu principal de l'art va deixar de ser la creació d'un objecte i l'important es va convertir en l'experiència. Així, va arribar a ser un art on el comportament i l'actitud van desplaçar l'objecte. I per això, els artistes van decidir utilitzar el seu cos com a instrument, com a matèria primera, com a pinzell i com a plataforma.

La gran revolució de la performance és que converteix el cos en el mateix material artístic, ja no són necessaris suports tradicionals com la pintura o l'escultura, sinó que els elements essencials passen a ser el cos, l'acció i la presència. Com bé demostra la trajectòria de Marina Abramović (2016), la performance implica habitar plenament el moment present, situant-se en un estat d'atenció absoluta i assumint la propia vulnerabilitat utilitzant el gest com a eina d'expressió pura. En aquest mateix marc, (Ferrer, 2018), afirma que l'art d'acció no exigeix habilitats tècniques específiques, sinó una disposició oberta cap a l'experimentació, l'inesperat i la reinterpretació del que és quotidià.

Més enllà de la corporeïtat, el que planteja la performance és una celebració de l'art com un esdeveniment efímer i fugaç. En prescindir de l'objecte perdurable, la pràctica performativa destrueix la lògica de l'acumulació i el producte final: l'obra d'art neix, es desenvolupa i desapareix en l'instant precís en què es duu a terme l'acció. No es pot guardar, no es pot tancar en una vitrina i no es pot repetir de manera idèntica.

Això transforma profundament la pràctica de l'educació artística a l'escola. Quan s'introdueix la Performance, el valor ja no recau en l'habilitat d'un infant per fer un traç bonic, sinó en la seva capacitat per habitar l'espai, expressar-se de manera integral i relacionar-se amb els altres des d'una forma conscient. És per això que la performance es pot entendre com una eina d'alliberament dins de l'escola. Al contrari de les dinàmiques que limiten el moviment i prioritzen el control corporal (Planella, 2025), l'art d'acció convida a la pèrdua del control formal i obre la porta a l'experimentació, al joc, a habitar l'espai més lliure i allunyada del judici constant. Incorporar la performance a 5è de primària no implica ensenyar-los una nova tècnica, sinó reconèixer els infants com a subjectes actius de la seva expressió, i fer possible connectar pensament i acció corporal en un entorn transformador per als infants (Varela et al., 1991). Ensenya l'alumnat que el valor de la plàstica rau en tot allò que ens travessa corporalment i emocionalment mentre creem, i no pas en la col·lecció d'objectes homogenis que s'acumulen al final del trimestre.

Aquesta necessitat de transformar les dinàmiques tradicionals de l'aula ha pres una forma viva dins la meva proposta didàctica a través de l'aproximació sensible, reflexiva i conceptual de dues artistes que han marcat la meva mirada com a investigadora i futura docent. En primer lloc, la idea de presència plena que Marina Abramović planteja a l'obra (The Artist is Present, 2010) ***(annex 3)***
m'ha servit d'inspiració directa per dissenyar i imaginar espais de trobada on el cos i la relació amb l'altre ocupin el centre de l'experiència. D'aquesta acció performativa em crida l'atenció la seva capacitat de generar intensitat emocional a través de la immobilitat, el silenci i la mirada sostinguda com a únic pont i mitjà de comunicació.

Traslladat a un grup de 5è de primària, aquest plantejament pretén trencar amb el ritme accelerat i la sobreestimulació que sovint travessen la quotidianitat dels infants, els ofereix un espai de pausa, escolta i consciència compartida amb els companys i companyes des d'un lloc lliure de judicis, afavorint experiències d'empatia i sensibilitat compartida. El que aquesta pràctica els pot aportar és reconèixer-se no només com a alumnes que aprenen continguts, sinó també com a persones sensibles capaces de sentir, sostenir i habitar la relació amb la resta, des del cos i l'atenció conscient.

En segon lloc, l'interès pel ritme, la repetició i la llibertat quotidiana que caracteritza el treball d'Esther Ferrer, especialment en accions com "Se hace camino al andar", ***(annex 4)***
ha orientat la manera d'estructurar l'experiència de les derives a la meva proposta. El que trobo especialment suggeridor de la seva obra és com un gest tan senzill, rutinari i aparentment insignificant com caminar, deixa de ser només un mitjà per arribar a un lloc concret i es converteix en una pràctica que permet observar, qüestionar i relacionar-se d'una manera més sensible i crítica amb el nostre entorn.

Amb els infants de cinquè, vull transformar la pràctica de caminar com a única funció per convertir-la en una eina conscient d'exploració corporal i territorial, és a dir, el cos passa a relacionar-se activament amb l'espai. Aquesta pràctica vinculada a l'art d'acció pot aportar al seu desenvolupament, la vivència d'experimentar l'autonomia, la presa de decisions i el pensament divergent, descobrint que l'espai que habiten cada dia pot adquirir significats completament diferents segons la manera en què decideixin moure's i observar-lo.

Aquesta nova manera d'habitar i reinterpretar l'espai que neix del caminar connecta directament amb la mirada de l'art conceptual i de natura a Catalunya, trobant en Fina Miralles un referent

essencial per a la meva proposta. Especialment, obres com (Translacions, 1974) o les seves accions de la sèrie *Natura morta*, en què l'artista relaciona el seu propi cos amb elements naturals com la sorra o les fulles, m'han inspirat profundament la concepció de les experiències corporals plantejades a l'aire lliure. ***(annex 5)***

Allò que resulta i considero especialment potent del treball de Miralles és la manera com dissol la separació tradicional entre cos, art i natura. La seva pràctica no parteix d'anar a la natura a pintar un paisatge des de la distància, sinó que s'hi desplaça per ser-hi físicament i sensiblement. El cos deixa de situar-se com un observador extern per integrar-se plenament dins l'entorn, fonent la seva pell amb el medi natural, fent referència al seu cos com un element més de la Terra.

A la pràctica, aquesta mirada pren forma a través de "cartografies sensibles" i accions de relació corporal amb el parc. La proposta no consisteix a recopilar elements naturals per enganxar-los, sinó a utilitzar el cos com una eina per explorar i experimentar el territori. Això implica establir contactes físics i sensibles amb l'entorn, com recolzar el cos sobre l'escorça d'un arbre, o estirar-se al terra per modificar la percepció de l'espai i interactuar amb els elements del paisatge.

Aquesta pràctica ofereix als infants una manera diferent de relacionar-se amb la natura, basada en la connexió, l'essència de Miralles ofereix l'oportunitat de viure-la com a subjectes integrats. El contacte directe de la pell amb la matèria viva trenca amb el dualisme ment-cos i aporta una comprensió del medi, ensenyant-los que la creació artística també és obrir els canals perceptius per deixar-se commoure i afectar pel món que habiten.

5.8. Referents artístics i pedagògics: el diàleg amb la matèria i el cos.

Finalment, en aquest últim punt, acabem de donar cos a aquesta investigació, reforçant-nos en autèntiques creadores que situen el diàleg entre el cos, el medi natural i els elements tangibles al centre de la seva pròpia pràctica artística, connectant directament amb el sentit d'aquest treball. Dins del context artístic actual i de les pràctiques performativa del nostre entorn, emergeixen tres referents clau que ens serveixen d'orientació teòrica i pràctica per dissenyar propostes a l'aula d'educació primària.
Aquestes artistes ens demostren, a través de les seves trajectòries, que el treball amb el territori i la matèria no depèn de la producció d'objectes, sinó d'una disposició i obertura a l'experiència i vivència del propi cos en relació amb l'entorn (Marchán Fiz, 2001)

En primer lloc, la figura de Fina Miralles (2020) resulta clau per comprendre la relació entre el cos, la natura i la matèria. Durant els anys 70, en el context de l'art conceptual català, Miralles va dur a terme accions en el medi natural, com ara enterrar-se a si mateixa a la terra, que va voler plasmar en la seva obra (Natura Morta, 1972). L'obra de l'artista s'oblida de qualsevol intenció comercial o tècnica que hi hagi darrer, i busca fondre el seu propi cos amb la matèria viva (fulles, aigua, fang…). Des d'una mirada més pedagògica Miralles ens convida a entendre el territori no com un simple escenari, sinó com un agent amb el qual establim un diàleg constant. El seu treball ens inspira a generar situacions en què els infants puguin relacionar-se amb els elements naturals d'una manera

profunda i respectuosa, fent que materials que recullen durant les seves derives esdevinguin extensions del seu propi cos i de la seva experiència sensible.

En segon lloc, presentem la creadora Àngels Ribé (2011). Aquesta artista aporta una dimensió fonamental; la relació entre el cos i l'espai des d'una perspectiva gairebé geomètrica. Mitjançant accions aparentment simples, però amb una gran càrrega conceptual, com es mostra en una de les seves obres, *Intervenció a la paret, 1973,* on atura un feix de llum amb les mans o mesurar l'entorn amb el moviment dels propis braços. Amb aquestes obres, Ribé mostra com la corporalitat esdevé l'eina essencial per comprendre i situar-nos en el món. El seu treball exemplifica, d'una manera poètica, allò que plantegen (Varela et al., 1991); pensem i mesurem l'espai perquè el recorrem i l'habitem amb el cos. Aquesta mirada ens dona les bases teòriques per repensar l'educació artística a l'escola com una relació de correspondència geomètrica i afectiva. Així, l'infant no aprèn els límits o les distàncies a través de definicions, sinó que ho aprèn a partir del seu propi moviment i de la seva presència conscient com a mesura artística.

Finalment, la pràctica de l'artista de performance Denys Blacker (2019), serveix de tancament al connectar l'art d'acció amb el pensament viu i l'atzar. Blacker, es basa en la improvisació com a via per explorar els límits entre pensament, sentiment, intenció i acció. Per a l'autora, la performance no buscar representar res, sinó fer-la present en el mateix instant, deixant espai perquè l'atzar generi connexions i significats inesperats. Aquesta actitud d'escolta activa del moment present és el cor del projecte que aquí es planteja; Blacker ens demostra que fer art és situar-se en un procés obert, on s'elimina la por d'equivocar-se o al judici extern, ja que tot gest que neix des de l'autenticitat.

Aquesta metodologia de l'escolta activa de l'aquí i l'ara és el cor mateix del projecte que aquí es planteja: Blacker ens demostra que fer art és situar-se en un estat d'obertura total on s'elimina la por a equivocar-se o al judici extern, ja que tot gest que neix des de l'autenticitat esdevé significativa i vàlida.
El diàleg que estableixen Miralles, Ribé i Blacker amb la matèria, el cos i l'espai ens convida a una transformació radical de la plàstica a la primària. Les seves pràctiques posen de manifest que, per avançar cap a una pedagogia realment sensible i transformadora, hem de tenir la valentia de dissoldre "la cadira" (Planella, 2025) i convidar els infants a viure l'art com ho fan aquestes creadores; convertint la creació en un acte poètic de llibertat.
Així doncs, com ja hem pogut aprendre anteriorment, el vertader valor de l'art a l'escola neix de la intenció, del moviment del propi cos i de la capacitat de l'infant per reinventar el significat de tot allò que l'envolta. Un cop assumit que la idea i el procés passen per davant de l'objecte final, el repte de la mestra és trobar la manera de portar aquesta filosofia a la pràctica real de l'escola. No es tracta només de pensar de manera diferent, sinó d'actuar, de sortir de l'aula de plàstica i d'habitar l'entorn. Per això, un cop assentades les bases teòriques de la idea i la performance, és el moment de desplegar la proposta pràctica d'aquest treball, endinsant-nos en com l'acció i el territori es configuren com els eixos clau per a una Educació Artística transformadora.

6. METODOLOGIA

Aquest treball s'emmarca dins d'una metodologia basada en el marc de la Investigació Basada en les Arts (IBA), un enfocament que reconeix l'art no només com un objecte d'estudi, sinó també com una forma de generar coneixement, reflexió i transformació educativa. Aquesta metodologia permet investigar des de l'experiència sensible, el cos, la percepció i el procés creatiu, donant valor a les emocions, les vivències i les interpretacions personals com a fonts de coneixement. Així doncs, i, en aquest sentit, l'IBA es relaciona directament amb l'Educació Basada en l'Art (EBA), ja que defensa que els processos artístics poden esdevenir eines pedagògiques capaces de promoure la creativitat, el pensament crític i l'expressió lliure dels infants. En aquest sentit, el treball no es limita a una anàlisi teòrica externa, sinó que se centra en la praxi de mestra-artista, una figura que fusiona la creació creativa i artística amb la pràctica pedagògica i d'ensenyament.
Aquesta pràctica permet generar una observació més conscient i sensible de l'espai, afavorint la connexió entre cos, emoció, imaginació i experiència.

6.1 La deriva com a inici del meu procés creatiu

La deriva esdevé el punt de partida del procés creatiu d'aquest treball, ja que permet ubicar la investigació en un espai d'experiència directa, sensible i corporal. Concretament, el projecte se situa en el marc de la deriva situacionista, un concepte desenvolupat per la Internacional Situacionista a mitjans del segle XX i teoritzat per Guy Debord en la seva cèlebre *Teoria de la deriva* (1956). Entesa originàriament com una pràctica amb un fort caràcter crític i revolucionari, l'autor definia la deriva com una forma d'exploració experimental vinculada als espais urbans, un viatjar ràpid a través de diversos ambients que implica el desplaçament conscient, l'obertura a l'atzar i la pèrdua calculada del rumb. Aquest perdre's deliberadament permetia establir noves formes de percebre, habitar i experimentar els espais més enllà de les dinàmiques normatives de la societat i la vida quotidiana.

Aquesta pràctica neix directament de l'esperit trencador del Manifest Situacionista, un moviment d'avantguarda artística i política que va qüestionar profundament les formes d'alienació de la vida moderna i la societat de consum de postguerra. Els situacionistes denunciaven un model urbanístic funcional i normatiu que entenia les ciutats com a mers espais de producció i consum, on les persones es convertien en subjectes passius de la seva pròpia existència, allò que Debord anomenaria més tard "la societat de l'espectacle". Més enllà de transformar l'art, el seu propòsit era canviar la vida quotidiana, volien destruir les barreres entre art i vida, transformant el seu dia a dia en un escenari creatiu i revolucionari. En aquest context, la deriva es concebia com un acte de resistència, una manera de desviar-se dels recorreguts utilitaris i imposats per obrir pas a formes més lliures, sensibles i espontànies de viure a l'espai públic des d'una mirada de desig, i així poder relacionar-se lliurement amb la ciutat i l'entorn.

A diferència d'altres metodologies més estructurades o dirigides, la deriva comporta l'abandonament temporal del control, de les expectatives i dels recorreguts preestablerts per donar lloc a una manera diferent de mirar, sentir i habitar l'espai. Com assenyala l'arquitecte i teòric Francesco Careri en la seva obra Walkspaces (2002), caminar no és només un mitjà de transport, sinó que va més enllà; esdevé una pràctica estètica, una forma d'exploració artística i una eina de descoberta del territori i

de la seva memòria. Caminar sense un objectiu concret obre la possibilitat de deixar-se influir per l'entorn, pels estímuls imprevistos, pels sons, pels ritmes i pels petits detalls que habitualment passen desapercebuts. D'aquesta manera, el procés creatiu no neix d'una idea preconcebuda i tancada, sinó de l'experiència viscuda i de la relació que s'estableix entre el cos i el context.

Aquesta actitud d'obertura és el que fa que el procés creatiu es desmarqui d'una producció automàtica per acostar-se més a la descoberta i a l'experiència. Durant la deriva, la ment deixa de buscar resultats immediats i el cos comença a captar impressions, sensacions i estímuls de l'entorn. És precisament en aquest estat d'incertesa i obertura, on no hi ha un rumb definit ni una resposta esperada, que sorgeixen idees i relacions simbòliques inesperades.
El fet de caminar sense una direcció determinada va permetre observar l'entorn amb una mirada més sensible i imaginativa: uns fanals semblaven figures humanes conversant o la trobada amb un esquirol es convertia en una experiència de connexió amb la natura. Així, la deriva no és només el punt de partida del treball, sinó també la base conceptual que el sustenta, entenent la creació com un procés viu que necessita temps, presència i llibertat, lluny de la pressió del resultat immediat.

A més, triar la deriva com a punt de partida del procés creatiu implica reivindicar la intuïció com una manera vàlida i acceptada de coneixement. Al Parc del Valentino o als boscos de Castellar, el rumb no el marcava un mapa ni cap GPS, sinó uns estímuls interns que responia a les sensacions i sentiments de la natura. Aquesta llibertat de moviments es converteix en el mirall on vull reflectir la meva pràctica docent: si jo, com a artista, necessito la deriva per connectar amb la meva creativitat, l'infant també necessita una llibertat semblant a l'aula per descobrir la seva pròpia veu. Així, la deriva no és només el punt de partida, sinó l'essència d'un projecte en què l'experiència vital i la recerca acadèmica es fonen inseparablement; i, ens demostra que, per parlar amb propietat de la llibertat en l'art, primer cal haver-la viscut i experimentat amb la nostra pròpia presència.

6.2. La deriva i el caminar com a pràctica artística

Dins del marc d'aquesta investigació, el caminar i la deriva no s'entenen com a simples activitats físiques, sinó com una metodologia de recerca artística fonamental per al desenvolupament del treball. Adoptar el caminar com a pràctica d'investigació permet que la recerca no sigui només una anàlisi bibliogràfica o teòrica, sinó una indagació situada, corporal i encarnada. En aquest sentit, tal com planteja Rebecca Solnit en la seva obra *Wanderlust: Una història del caminar (2000)*, el caminar s'ha permet establir una connexió profunda entre cos, pensament i món, en que aquests tres elements s'alineen de forma harmònica. Per a Solnit, el caminar és un acte polític i cultural vinculada a la llibertat de pensament, a la percepció i a la construcció de subjectivitat. Així, el desplaçament es converteix en una forma de pensament en moviment, on la investigadora no només observa l'objecte d'estudi, és a dir, la relació entre art i natura, sinó que l'habita i el sent. Aquesta aproximació és el que permet que la investigació tingui un caràcter viu, ja que el coneixement no s'extreu d'una observació passiva, sinó d'una implicació directa del cos en l'espai.

Caminar, encara que sembli una acció quotidiana que fem gairebé sense pensar, de manera automàtica, té una potència artística i sensible brutal. Quan es planteja el caminar com a pràctica

artística, no fa referència a un simple desplaçament per anar d'un punt A a un punt B, sinó que parla de l'acte conscient de moure's pel món amb els sentits ben oberts. El sociòleg i antropòleg David Le Breton, en el seu assaig *Elogi del caminar* (2000), descriu aquesta acció com una forma d'obertura constant cap a l'entorn, una experiència que activa una relació íntima i sensorial amb allò que ens envolta. Com descriu Le Breton (2000), caminar permet reconnectar amb una dimensió humana i pausada de l'experiència, allunyada de la velocitat i dels ritmes accelerats de la modernitat contemporània.
Aquesta acció comporta un trencament conscient amb la productivitat mecànica per obrir pas a l'observació reflexiva, l'escolta activa i les petites revelacions que apareixen durant el trajecte. Des d'aquesta mirada, el territori es transforma en un espai de percepció i la corporalitat esdevé l'eina epistemològica de la vivència i de la qual es construeix l'experiència. Per tant, el valor del projecte, no es situa en un resultat final i material, sinó en el mateix procés de travessar l'espai, valorant les empremtes sensibles que deixa el camí i en la transformació interior que provoca en qui el recorre.

Sota aquest prisma, els nostres passos esdevenen una mena de pinzell que va dibuixant un recorregut sobre el territori. L'obra d'art és el propi camí, les sensacions que tens mentre el fas i com el lloc on estàs et va canviant per dins.

Aquí és on entra la idea de la deriva. La deriva és, bàsicament, l'art de deixar-se portar. És sortir al carrer o a la natura i decidir que, per una estona, no ets tu qui mana, s'abandona el control raciona per deixar-se guiar per allò que emergeix; un color que t'atreu, un so que et pica la curiositat o un caminet que sembla que cridi la teva presència. És una manera de "perdre't" intencionadament per trobar aquelles veritats i detalls que mai veuries si anessis amb pressa o sota la distracció de les pantalles. La deriva, sostinguda pel caminar conscient, esdevé així un espai de llibertat on el cos i el territori dialoguen sense intermediaris.

És precisament en aquest context, on el cos deixa de ser un element passiu per convertir-se en una eina d'investigació capaç de relacionar-se amb l'espai, percebre'l i construir significats a partir de l'experiència viscuda. Durant les derives realitzades, el fet de caminar sense una ruta concreta va permetre donar valor a allò inesperat: els sons del vent, el moviment dels arbres, la llum canviant, la trobada amb els animals o la relació simbòlica amb els objectes del paisatge. Aquests elements no només van ser observats, sinó sentits corporalment, generant una experiència artística basada en la presència i l'atenció conscient. El caminar, així, es converteix en una pràctica de creació perquè possibilita una relació oberta amb l'entorn. No existeix un objectiu final tancat ni una manera correcta de recórrer l'espai. És precisament aquesta absència de direcció fixa la que permet activar la imaginació, la interpretació personal i la llibertat de percepció.

En la pràctica, aquesta llibertat es va traduir en moments en què la realitat es transformava simbòlicament; uns fanals semblaven conversar entre elles o la trobada amb un esquirol es convertia en una experiència d'acollida i connexió amb la natura.
Aquest tipus de percepcions mostren com la deriva afavoreix una mirada poètica i sensible sobre el món, molt vinculada als processos artístics i creatius. A més, el caminar permet experimentar el temps d'una altra manera. La deriva implica alentir el ritme i donar importància al procés, a allò que succeeix i batega mentre es camina.

Aquesta noció de la temporalitat expandida, és especialment rellevant dins la investigació, ja que connecta directament amb la crítica a una Educació Artística centrada únicament en el resultat final. Durant les derives, la importància no estava a arribar a un lloc concret, sinó en tot allò que emergia durant el recorregut: les sensacions, les emocions, les observacions i les reflexions; la pedagogia de l'art ha de seguir el mateix camí.

Per aquest motiu, en la concepció d'aquesta recerca, la deriva i el caminar es consoliden en aquesta recerca no com a simples accions instrumentals, sinó com una metodologia encarnada on el cos, el moviment i la presència esdevenen els eixos centrals de la creació i la generació de coneixement. Aquesta aproximació a partir de tres pilars essencials i fonamentals que sustenten la meva proposta:
En primer lloc, aporten una coherència metodològica entre allò que s'està investigant i la manera com s'està investigant; per qüestionar la rigidesa de l'educació tradicional i defensar la llibertat creativa, la recerca refusa la inactivitat teòrica i es valida mitjançant la implicació de la mateixa investigadora, jo, que posa en joc el seu propi cos. En segon lloc, aquesta pràctica trenca amb l'obsessió escolar pel producte final com a únic objectiu, tot demostrant que la veritable riquesa de l'art a Primària resideix en el procés viu, en les emocions i en les imatges simbòliques que emergeixen durant el viatge.

I, finalment, i, en tercer lloc, el caminar ofereix una nova mirada sobre l'entorn natural i els seus límits. Mitjançant l'experiència sensorial directa, com el contacte amb l'esquirol, la deriva demostra que la natura actua com un espai de llibertat absoluta, sense judicis ni instruccions. Aquesta idea és clau per utilitzar-la com a metàfora de l'aula ideal; un espai obert, lliure de judicis o instruccions, on l'absència de limitacions i el moviment espontani permeten als infants expressar-se amb naturalitat i facilitat.

En definitiva, caminar esdevé un acte de pensament corporal i en moviment que converteix la recerca en una pràctica pedagògica, viva, experiencial i arrelada al territori, compromesa amb la llibertat expressiva, la sensibilitat i el desenvolupament integral de l'infant.

6.3. Per què introduir el cos i el moviment en l'experiència educativa dels infants?

Per comprendre millor l'enfocament d'aquesta investigació, trobo fonamental compartir la meva experiència i identitat com a ballarina. En el marc d'aquest treball, aquesta faceta esdevé el meu **jo-artista**: un concepte metodològic que implica situar la meva pròpia subjectivitat, la pràctica creativa i la memòria corporal com el motor conceptual i el punt de partida de la recerca acadèmica. No investigo des de la distància, sinó des d'una identitat artística que m'ha acompanyat des dels sis anys i que ha configurat la meva manera d'entendre i viure el món.

Per comprendre millor l'enfocament d'aquesta investigació, trobo fonamental compartir la meva experiència i identitat com a ballarina. En el marc d'aquest treball, aquesta faceta esdevé el meu jo-artista; un concepte metodològic que implica situar la meva pròpia subjectivitat, la pràctica creativa i la memòria corporal com el motor conceptual i el punt de partida de la recerca acadèmica. No investigo des de la distància, sinó des d'una identitat artística que m'ha acompanyat des dels sis anys i que ha configurat la meva manera d'entendre i viure el món.

Al llarg de tot aquest trajecte vital, he passat per molts estils de ball, una àmplia varietat que m'ha permès comprendre que, més enllà de la disciplina o la perfecció tècnica de cada estil, la dansa és per a mi un llenguatge de desconnexió absoluta amb el pensament rígid i de connexió profunda amb el meu jo interior. Quan em moc, sento una llibertat que no coneix límits, que no entén de restriccions ni de judicis externs. Per a mi, la dansa és un espai de seguretat on el cos pren el control per deixar-se portar, mostrant que cada persona té el seu propi moviment, una empremta única i una expressió autèntica que no es pot imitar ni obligar des de fora.

Aquesta vivència personal, forjada durant anys de pràctica, és justament el que dona sentit i força a la meva proposta educativa. La meva intenció no és una altra que transferir aquesta "memòria corporal" de llibertat directament a l'aula, transformant l'àrea d'Educació Plàstica, sovint massa estàtica i silenciosa, en un escenari performatiu i ple de vitalitat. Aquesta necessitat de posar el cos en marxa es recolza plenament en la teoria de les intel·ligències Múltiples de Howard Gardner (2011), la qual reconeix la intel·ligència cinètica-corporal com una via de coneixement tan vàlida, rica i complexa com qualsevol altra intel·ligència. El fet d'haver viscut des d'un punt de vista més íntim i personal la riquesa expressiva i la motivació que s'activen a través del moviment em fa refermar la idea que l'escola no pot continuar ignorant aquest potencial cognitiu.
La connexió entre el meu passat com a ballarina i la manera com imagino l'aprenentatge artístic dels infants és directa i clara. El que vull transmetre als infants és que les seves creacions no són simplement exercicis tècnics o reproduccions d'un model concret, sinó una prolongació del seu propi cos, del seu moviment, de les seves emocions i de la manera com habiten i perceben el món. El traç, la forma o qualsevol altra producció visual o artística es converteixen així en una expressió viva de la seva presència i de la seva experiència personal.

De la mateixa manera que el ball ha estat per mi un espai de llibertat i desconnexió davant les pressions, la introducció de la performance a l'escola pretén obrir als infants de cinquè de primària aquesta mateixa experiència d'expressió i alliberament. Reivindicar aquesta riquesa a l'aula significa connectar directament amb figures revolucionàries de la història de la dansa com Isidora Duncan (2003), qui va capgirar i reconstruir els cànons tradicionals en trencar amb les cotilles, els lligams rígids i les estructures artificials que oprimien el cos. Duncan en un dels articles reconeix la seva missió d'alliberar la dona en la dansa i proposar d'aquest mode una idea del cos i una idea més harmònica amb la naturalesa i els principis revolucionaris (igualtat, llibertat i fraternitat).
En una etapa escolar on sovint comença a aparèixer la por a "fer-ho malament" o a no complir amb el que es considera "correcte" estèticament, l'esperit de Duncan i la pràctica de la Performance permeten despullar els infants de la rigidesa del marc escolar, posant el focus en el procés, el gest, el moviment i la vivència, desplaçant així la importància del resultat final.

La meva proposta educativa vol que els infants descobreixin que el seu cos és una eina creativa essencial, capaç d'expressar tant com qualsevol material artístic, fer-los veure que el cos pot ser tan potent com el pinzell, pintar pot ser un ball, esculpir pot ser una acció coreogràfica. Crear deixa de ser únicament una activitat tècnica per convertir-se en una experiència corporal i sensible. Habitar l'espai escolar amb el propi cos esdevé una forma de construir identitat, expressar-se i relacionar-se amb l'art d'una manera més lliure i personal.
Així doncs, partint del meu propi bagatge i de la sensibilitat que he desenvolupat a través del moviment, plantejo la performance com una eina clau per qüestionar la rigidesa que he estat

observant durant les pràctiques a l'escola Catalunya. Si la dansa m'ha ensenyat que no hi ha límits quan som fidels a la nostra pròpia expressió, vull que els infants sentin que la seva capacitat de crear és igualment infinita quan se'ls permet moure's, ocupar l'espai i interactuar amb els materials des del cos i l'experiència. En definitiva, la meva experiència i trajectòria com a ballarina em dona la seguretat i la passió per defensar una altra manera d'entendre l'Educació Artística i defensar un canvi de paradigma radical; un canvi de mirada que permeti passar d'una plàstica basada en la reproducció a una plàstica de l'experiència viva, on el cos, el moviment lliure i la presència esdevinguin els motors principals del procés creatiu.

6.4. Inici del procés creatiu i de pensament

El punt de partida d'aquest procés metodològic neix d'una experiència artística i corporal viscuda en primera persona a través de dues derives que han actuat com a motors de recerca. La primera d'elles, realitzada al Parc del Valentino de Torí, va marcar l'inici d'un canvi en la meva mirada, estant emmarcada dins del tema central del treball: Art i Natura. La deriva, entesa com una metodologia pedagògica immersiva i lúdica permet explorar la relació entre el cos, la presència i l'entorn, aquesta es realitza sense rutes decidides ni objectius finals, sinó que permetia que el meu inconscient i la percepció sensorial guiessin el recorregut i les emocions de la caminada.

A mesura que m'endinsava en la deriva, vaig començar a sentir que aquell espai em permetia mirar d'una altra manera. El parc no em demanava arribar a cap lloc concret ni seguir cap instrucció; simplement m'invitava a perdre'm, a observar, a escoltar i a deixar-me portar pel que apareixia al meu voltant. Durant aquesta experiència, el cos es va convertir en una eina de percepció i investigació. El caminar lent, l'observació dels petits detalls, l'atenció als sons, a la llum, al moviment dels arbres i a la relació amb els elements naturals i urbans van generar una experiència estètica i emocional profunda. Aquest exercici de presència va culminar en trobades significatives, el fet que un esquirol s'apropés sense por o imaginar que uns fanals conversaven entre elles, em va connectar amb una mirada més sensible, imaginativa i simbòlica del món. Aquesta relectura de l'entorn no neix d'una simple fantasia inventada, sinó que esdevé un acte purament creatiu; una llibertat associativa i conceptual on la mirada de l'artista; jo, intervé sobre la realitat existent per dotar-la de nous significats i obrir escenaris estètics inesperats.




La conversa entre fanals i l'esquirol que m'acollia en el parco del Valentino. Fotografies fetes per mi.

En aquesta primera imatge apareixen els fanals que vaig descriure com a "figures humanes". Aquest moment és clau perquè representa la mirada de l'artista; en lloc de passar de llarg davant de l'entorn urbà, vaig ser capaç de captar l'expressivitat real de l'objecte; la seva postura corporal concreta, la inclinació de les estructures i la interacció inherent que hi ha entre elles en estar col·locades sobre el banc.

Aquesta imatge justifica com la deriva ens permet trencar amb la visió purament funcional i automatitzada de les coses. Potser si hagués passat amb pressa o amb una ruta marcada, hauria vist un simple element de mobiliari, en canvi, a través de la deriva i l'alentiment del temps vaig saber llegir-hi una performance en silenci que ja s'estava esdevenint en aquell espai. Aquest missatge és el que vull transmetre als infants; l'art no ens demana inventar des del buit, sinó sintonitzar amb l'entorn i descobrir el sentit poètic i expressiu de la realitat més enllà del que és evident.

En la segona imatge, es representa la connexió real amb la natura. S'hi veu la meva mà interactuant directament amb l'animal. Aquest instant no és una reproducció o un dibuix d'un esquirol; és una experiència viva i espontània. Aquesta imatge captura el moment en què "la natura em dona la benvinguda i m'apropa cap a ella". És la prova de l'absència de límits que buscava. A l'escola, sovint mirem la natura des de la distància o a través de fitxes, però aquí hi ha un contacte físic, una experiència sensorial on el cos és el protagonista. Representa perfectament la transició de ser una simple espectadora a ser part del procés viu i creatiu de la natura. ***(Annex 1)***

A poc a poc, aquesta vivència va començar a contrastar-se amb la realitat educativa observada durant les pràctiques escolars. Mentre caminava pel parc sentia que el cos tenia llibertat per moure's, explorar i habitar l'espai, però a l'aula sovint observava cossos quiets, pràctiques dirigides i activitats artístiques centrades en la reproducció d'un model concret. Va ser en aquest contrast on va començar a aparèixer la idea dels límits.

La deriva em va fer entendre que els límits no només són físics, sinó també simbòlics i pedagògics. Existeixen límits quan es demana a tots els infants fer el mateix dibuix, utilitzar els mateixos colors o seguir exactament unes instruccions sense espai per a la interpretació personal. Existeixen límits

quan el procés creatiu queda condicionat pel resultat final o quan el cos i l'expressió lliure desapareixen de l'experiència artística.

En aquell mateix instant vaig adonar-me que el que realment volia investigar era aquesta absència de límits corporals i creatius que havia experimentat a la natura, i pensar com traslladar-la a l'escola. La natura funcionava amb una llibertat absoluta: tot existia, canviava i es transformava sense por al judici. En canvi, a l'aula, moltes vegades l'art quedava reduït a la còpia, al control i a la reproducció. Aquesta oposició em va fer sentir la necessitat de plantejar una crítica a la manera com sovint limitem la llibertat d'expressió dins l'àrea de plàstica.

Per reafirmar aquestes intuïcions i comprendre millor com volia plasmar-les en el treball, vaig realitzar una segona deriva, aquesta vegada a Castellar del Vallès. ***(Annex 2)***
Vaig sortir a córrer pels espais naturals del meu voltant, em vaig endinsar pels paratges i els camins que ramificaven d'aquell bosc, sense rumb ni temps estimat, només corria i contemplava la natura, un espai verd ple de grans arbres, amb fulles verdes que ballaven amb el vent, la sensació d'immensitat de la natura em feia sentir petita, però, alhora, connectada amb tot el que m'envoltava. Des d'aquell punt, el poble es veia petit i allunyat, envoltat per les muntanyes veïnes que envolten el poble, em feien recordar el privilegi de viure en ell. En arribar a una gran esplanada, un prat verd que s'estenia davant meu, vaig decidir aturar-me. Em vaig asseure a terra, sentint la humitat i la textura de l'herba, i vaig treure un full en blanc i un llapis que duia a la butxaca.



Inici del meu recorregut pel bosc, i, posteriorment, vista que observava des dels meus ulls asseguda al prat verd. Fotografies fetes per mi.

En aquell moment, el full no era per dibuixar el paisatge que tenia al davant, sinó per escriure-hi totes les sensacions que em passaven pel cap. Vaig començar a escriure sense filtrar, només deixava que el llapis seguís el ritme dels pensaments que em venien al cap. Em vaig adonar que, mentre corria pels camins del bosc, ningú m'havia dit cap a on anar ni com m'havia de moure; el meu cos havia decidit el rumb en funció del terreny, de les sensacions internes i del meu desig.
Aquella llibertat absoluta era precisament el que trobava a faltar a l'escola. El fet de caminar i córrer sense objectiu concret havia obert un espai de sensibilitat i escolta que em conduïa progressivament cap a la formulació de la pregunta d'investigació. Vaig entendre que la performance no consistia únicament a realitzar una acció artística, sinó a habitar l'espai amb tota la presència del cos, deixant que l'entorn ens afecti i ens transformi.

Aquell full ple de paraules desordenades i traços espontanis es va convertir en una representació del que jo, com a mestra-artista, volia transmetre als infants: la possibilitat de sentir-se vius a través del cos, de crear sense por, de moure's amb llibertat i d'habitar l'art des de l'experiència i no des de la reproducció. Així, les dues derives van confirmar la necessitat de construir una proposta educativa basada en la performance, el cos i la presència, capaç de transformar l'Educació Artística en un espai més lliure, sensible i obert a l'experimentació.

A partir d'aquell moment, vaig començar a entendre que el que realment volia investigar era com traslladar aquesta sensació de llibertat corporal i creativa a l'escola. Les derives m'havien fet prendre consciència que, a la natura, no existeixen instruccions rígides ni formes correctes d'habitar l'espai; tot funciona a través de processos oberts, espontanis i canviants. En canvi, durant les pràctiques escolars observava sovint una Educació Artística basada en la imitació i la reproducció, on els infants havien de seguir models marcats i on el cos, el moviment i l'experimentació quedaven en un segon pla.
Aquest contrast em va conduir progressivament cap a una reflexió crítica sobre els límits presents dins l'àrea de plàstica. Vaig adonar-me que moltes vegades aquests límits no són només físics, sinó també simbòlics i pedagògics, apareixen quan es condiciona el procés creatiu a un resultat final concret, quan tots els infants han de fer el mateix o quan es deixa poc espai per a la interpretació personal i l'expressió lliure.

Va ser precisament aquí on la performance va començar a prendre sentit dins del treball. La performance com a pràctica artística basada en el cos, l'acció i la presència, apareixia com una possibilitat per trencar amb aquests límits rígids de l'educació artística tradicional i generar processos creatius més vius, sensibles i transformadors. La natura es convertia, així, en un referent des del qual imaginar altres formes possibles d'habitar l'aula, espais més oberts al moviment, a l'experimentació, a l'escolta i a la creació lliure.
Aquest pensament, va acabar esdevenint l'impulsor per formular la pregunta d'investigació d'aquest treball. D'aquesta manera, el treball planteja un trànsit de la imitació a l'expressió viva, on la figura de la mestra-artista utilitza la seva pròpia vivència estètica i corporal per obrir noves possibilitats de creació lliure per al seu alumnat. Busca traslladar aquesta capacitat d'observació conscient, de presència i de llibertat a l'aula de 5è de primària, utilitzant la performance i el cos com a mecanismes per enriquir els processos de creació artística i expressió visual.

7. PROPOSTA PEDAGÒGICA D'INTERVENCIÓ

Disseny de la Situació d'Aprenentatge (SA)

- **Títol:** El Batec de la Pell. Cossos en Llibertat
- **Cicle / Curs:** Cicle Superior. 5è de Primària
- **Centre:** Escola Catalunya (Sabadell)
- **Àrea principal:** Educació Artística (Plàstica i Visual)
- **Àrees connectades:** Educació Física (Expressió Corporal)
- **Temporalització:** 1 sessió intensiva de matí (aprox. 3 hores)
- **Espai:** El Parc de Catalunya (Sabadell). Parc Natural que trobem al costat de l'escola.

7.1. Context educatiu

Tot i no implementar aquesta proposta d'intervenció, prendré com a referència l'aula on vaig desenvolupar les meves pràctiques de l'últim curs del grau, és a dir, per a una escola del municipi de Sabadell (Barcelona), situada a la província del Vallès Occidental. Aquest centre, anomenat Catalunya, és de caràcter públic i de primera línia. Així mateix, més concretament, comptaré amb la classe de 5è A, d'Educació Primària, formada per un total de 26 alumnes, 13 nois i 13 noies. D'aquesta manera, la franja d'edat dels estudiants abastaria des dels 10 als 11 anys.

És un grup que, en termes generals, no presenta dificultats significatives d'aprenentatge, cosa que permet que el ritme acadèmic sigui bastant fluid. Tot i això, es troben en un moment vital propi de la preadolescència, on el caràcter comença a prendre molta força i es fa més visible a l'aula.
Són infants amb molta necessitat d'expressar-se, parlen sovint, comparteixen opinions i reaccionen amb facilitat davant allò que no els convenç. Quan perceben una situació com a injusta o poc adequada, no dubten a qüestionar-la, mostrant una actitud crítica i, en alguns casos, de certa resistència.
Es tracta, doncs, d'un grup intens a nivell de personalitat, amb una energia viva i una forta presència dins l'aula. Aquesta força pot generar moments de desordre o tensió, però alhora és també un gran potencial si es canalitza adequadament, ja que són capaços d'implicar-se, opinar i participar de manera activa. Acadèmicament, responen de manera correcta, però és en la gestió del clima d'aula i de les relacions en què es fa més necessari l'acompanyament i la mediació de la figura docent.

7.2. Objectius d'aprenentatge

Per establir un objectiu general i central, pensem quin propòsit volem aconseguir proposant aquesta proposta educativa als infants. Així doncs, establim aquest gran obejctiu principal;

1. Experimentar la pedagogia sensible mitjançant un dispositiu artístic basat en la performance per afavorir que els infants connectin amb la seva pròpia corporalitat, el seu saber intern i una nova manera de percebre, habitar i expressar el món.

A partir d'aquest gran objectiu establim objectius específics d'aprenentatge que considerem importants a assolir en aquesta proposta.

Objectiu Específic 1;	Promoure la descoberta de les possibilitats expressives del cos a través d'una exploració sensorial conscient i del diàleg amb l'entorn.
Objectiu Específic 2;	Facilitar espais de llibertat on l'alumnat pugui moure's de manera espontània, trencant amb la immobilitat de l'aula tradicional per activar el pensament corporal.
Objectiu Específic 3;	Fomentar l'autoconeixement de l'infant, oferint-li eines perquè aprengui a sentir-se a si mateix d'una manera més conscient, pausada i profunda.
Objectiu Específic 4;	Dissenyar i implementar propostes estètiques i sensorials basades en l'art d'acció i la performance que serveixin com a canal d'expressió lliure i autèntica.

7.3. Competències transversals

Les competències Transversals que es treballen al llarg del recorregut de l'activitat proposada són les següents;

COMPETÈNCIA TRANSVERSAL	**COMPETÈNCIA ESPECÍFICA**
Competència personal, social i d'aprendre a aprendre **(CPSAA)**	**CPSAA 1**. Conèixer les pròpies emocions, idees i comportaments personals i emprar estratègies per gestionarlos en situacions de tensió o conflicte, adaptant-se als canvis i harmonitzant-los per assolir els seus objectius.
	CPSAA 3. Reconèixer i respectar les emocions i experiències dels altres, participar activament en el treball en grup, assumir les responsabilitats individuals assignades i utilitzar estratègies cooperatives dirigides a la consecució d'objectius compartits.
Competència digital **(CD)**	**CD3.** Participar en activitats o projectes escolars mitjançant l'ús d'eines o plataformes virtuals que permetin construir nou coneixement, comunicar-se, treballar col·laborativament, compartir dades i continguts en entorns digitals restringits i supervisats de manera segura i amb una actitud oberta i responsable davant el seu ús.
Competència Ciutadana **(CC)**	**CC4.** Identificar les relacions sistèmiques entre les accions humanes i l'entorn i iniciar-se en l'adopció d'hàbits de vida sostenibles, per contribuir a la conservació de la biodiversitat des d'una perspectiva tant local com global.

7.4. Competències específiques

ÀREA	COMPETÈNCIA ESPECÍFICA	CRITERI D'AVALUACIÓ (5è i 6è)
Àrea d'Educació Artística		
	C. Específica 3 Experimentar i crear amb les possibilitats del so, la imatge, el cos i els mitjans digitals i multimodals, mitjançant activitats i experiències que incorporin l'aprenentatge autoregulat per expressar i comunicar coneixements, idees, sentiments i emocions.	**3.1** Experimentar algunes possibilitats expressives i comunicatives del cos i de diferents eines d'expressió dels llenguatges artístics, a través de l'aplicació pràctica, amb curiositat, interès i afany de superació.
	C. Específica 4 Dissenyar, elaborar i difondre creacions culturals i artístiques col·laboratives, assumint diferents rols, posant en valor el procés, per desenvolupar la creativitat, el sentit de pertinença i arribar a un resultat final.	**4.2** Implicar-se i participar activament assumint i experimentant diferents rols en el procés de creació, fent servir elements de diferents llenguatges artístics i exercint responsabilitat i mostrant respecte.
Àrea d'Educació Física		
	C. Específica 3 Prendre part en activitats motrius individuals i col·lectives, de joc i d'expressió i comunicació corporal per integrar-les en el repertori motriu i afavorir les relacions interpersonals.	**3.3** Comunicar vivències, emocions i idees a través de manifestacions expressives elaborades de manera creativa utilitzant els recursos expressius del propi cos.

7.5. Sabers

Els sabers que es treballen a partir d'aquesta proposta educativa i que sustenten l'eix vertebrador del treball, són els següents;

Educació Artística (cinquè i sisè de primària)
Percepció i anàlisi
- Descobriment i descripció de manifestacions vinculades a l'expressió corporal i a les arts escèniques de diferents llocs, èpoques i estils, incloses les contemporànies, des d'una perspectiva de gènere, gaudint d'espectacles enregistrats o en viu. - Adquisició d'hàbits de comportament i actitud positiva en la percepció de propostes escèniques en diferents espais culturals i artístics.
Creació i interpretació
- Experimentació i exploració del cos i les seves possibilitats motrius com a mitjà de comunicació, diversió i expressió d'idees, sentiments i emocions mitjançant improvisacions i actuacions individuals i de grup vinculades als diversos gèneres escènics. - Participació activa en processos creatius escènics col·laboratius de diferents gèneres escènics com el teatre, el circ, la dansa, teatre d'objectes, teatre d'ombres, teatre musical, el mim i accions performatives, entre d'altres, assumint amb responsabilitat diferents rols per abordar l'estructura dramàtica, la representació escènica i l'escenografia - Identificació i valoració de les capacitats expressives i creatives dels projectes escènics i performatius realitzats descobrint-los com a forma d'interacció social, recurs expressiu i emotiu i de delit estètic.

També es tindrà en compte l'àrea d'Educació Física. Activitats físiques artístico-expressives. Aplicant alguns continguts específics relacionats amb la proposta educativa. Són els següents;

Educació Física (cinquè i sisè de primària)
Expressió i comunicació corporal
- Aprofitament dels recursos i possibilitats que ofereix el llenguatge corporal com a instruments d'expressió i comunicació en situacions motrius variades. - Comunicació d'emocions, idees, personatges, situacions, històries reals o imaginàries utilitzant el cos, el gest i el moviment de manera contextualitzada i creativa en situacions motrius variades.

- Participació en activitats col·lectives d'expressió i comunicació corporal que es proposen a l'escola en coordinació amb les persones del grup de manera creativa.

7.6. Temporalització

Aquesta Situació d'Aprenentatge s'estructura com una única intervenció en format de bloc complet de matí (150 minuts). Es realitza de forma conjunta i continuada per tal de no trencar el clima d'immersió i la connexió corporal que requereix l'activitat. Per tant, optem per fer-la tota continuada perquè tingui un sentit des del principi fins al final i així, no perdre aquesta màgia de l'activitat.

A continuació, es detalla la distribució del temps per a cadascuna de les fases descrites:
Taula de distribució del temps. Durada total del bloc d'activitats: 310 minuts.

(*A **annex 6**, trobareu la taula ordenada i estructurada amb la temporalització de les activitats)*

7.7. Desenvolupament de les activitats

En aquest apartat explicarem les diferents fases de les activitats que durem a terme en el Parc de Catalunya de Sabadell. L'indret més natural que trobem al costat de l'esccola, i on pot evidenciar-se un aprenentatge significatiu i vivencial per als infants a través de la performance.

*(En aquest apartat es fa una explicació breu i resumida de cadascuna de les fases. A **annexos 7**, es troben les activitats ben desenvolupades i explicades amb detall)*

FASE 1; El Cos com a Codi. Referents de l'Art d'Acció a l'Aula.

Aquesta primera fase a l'aula és el cor de la proposta; l'espai on ens preparem abans de sortir a viure el parc. No volia que l'acció corporal nasqués d'una simple espontaneïtat buida, sinó de connectar els infants amb la història de l'art conceptual d'una manera propera. A través de vídeos i converses compartides, ens endinsem en l'univers d'Esther Ferrer i Marina Abramović per capgirar la seva mirada. Ferrer ens ensenya, amb una senzillesa preciosa, que els gestos més quotidians, com caminar, comptar o mesurar l'espai, poden ser art si els fem amb consciència plena a través d'una "partitura d'acció". D'altra banda, Abramović ens convida a descobrir la potència de la presència absoluta, obrint un espai per a la quietud, el silenci i la mirada nua com a canals per connectar de debò amb els altres. En definitiva, no busquem que els infants copiïn aquestes artistes, sinó activar en ells una "cultura del gest". Vull oferir-los aquests referents com a punts de partida oberts i lliures, de manera que entenguin que, quan sortim a la natura, seran els seus propis cossos, les seves passes i els seus silencis els que crearan i donaran sentit a l'obra.

FASE 2; L'inici silenciós; Una presència que desperta

En arribar a l'espai verd del parc, les regles de l'escola tradicional es trenquen de cop. Els infants no es troben una mestra esperant-los per fer una explicació teòrica, sinó una artista en moviment, submergida en un silenci absolut i connectada amb l'entorn. Estic descalça sobre la gespa, movent-me de manera lliure i intuïtiva: de vegades recolzo el tors en un arbre, de vegades ressegueixo la textura d'una pedra en equilibri o arrossego una llarga cinta blanca que dibuixa el meu recorregut pel bosc. Aquesta irrupció de la performance en viu els genera una perplexitat plena d'atenció; els frena, els allunya dels automatismes urbans i activa el seu sense of wonder (sentit de la meravella). El grup percep de seguida, sense paraules, que el codi ha canviat cap a una actitud pausada i receptiva.

Aleshores, m'apropo a ells en silenci i, amb unes tisores, tallo un tros de la meva cinta per a cadascun. En aquest instant, els infants deixen de ser espectadors passius per convertir-se en subjectes actius que exploren el parc a través de la seva intel·ligència cinètica i corporal, contagiats per aquesta llibertat de moviment. La proposta es converteix en un procés obert: no hi ha directrius tancades ni respostes úniques, sinó un camp d'exploració on el cos, la cinta i el territori són els detonants. Cada infant interpreta la situació de manera pròpia; uns fan traços a l'espai, altres s'estiren a terra per sentir el contrast tèrmic de la natura o exploren el paisatge des de la seva pròpia sensibilitat. Totes les opcions són vàlides perquè no hi ha cap model a imitar. El grup esdevé un conjunt de trajectòries individuals que coexisteixen en un espai compartit, on el pensament neix de l'acció i es consolida un aprenentatge realment encarnat, lliure i situat.

FASE 3; El desplegament de la partitura performativa.

En un moment determinat, el ritme canvia de manera natural. M'apropo a un arbre i, amb calma, hi lligo la meva cinta blanca al voltant del tronc; un gest silenciós que marca un abans i un després. Els infants ho capten de seguida, s'aturen, recullen les seves cintes i entren en aquest canvi sense necessitat de paraules. El que fins ara era una exploració lliure es transforma en una nova manera d'estar junts, més connectada i compartida. Guio el recorregut cap a un altre arbre proper on hi ha enganxats diversos post-its de colors amb les partitures performatives inspirades en Esther Ferrer; petites pistes obertes que conviden a fer, provar i imaginar.

És en aquest instant on la meva veu entra a l'escena per primera vegada, no per donar ordres ni tancar el procés, sinó per acompanyar el cos i donar sentit a la nova fase. Els explico que aquests post-its no són instruccions rígides, sinó partitures que cada parella haurà d'interpretar a la seva manera a través d'una acció viva i en relació amb l'entorn. Els aclareixo que no hi ha una manera correcta de fer-ho, no es tracta de fer-ho "bé", sinó de trobar un camí propi i coherent amb el que senten i el que l'espai els suggereix. En silenci, les parelles, que ja estaven formades prèviament, s'apropen, es posen d'acord amb la mirada i agafen un post-it a l'atzar, rebent cadascuna una mena

de “missió poètica”. Comença així una nova dinàmica on una estructura suau apareix, no per limitar-los, sinó per ajudar-los a donar forma a una idea a través del cos, l’espai i la relació amb l’altre.

FASE 4. El Gest Deslligat: Diàlegs i Derives en Parella (Treball en Parelles)

Un cop arrencada la partitura del tronc de l’arbre, s’inicia el cor de la proposta: el moment en què el silenci es transforma en pura potència cinètica i reflexió a través del gest. En llegir l’acció que l’atzar els ha confiat, les parelles es distribueixen per la gespa del Parc de Catalunya, buscant aquell racó on se senten a gust i segures. Com a mestra-artista, veig com aquestes consignes no funcionen com un límit que restringeix, sinó com un dispositiu que encén la creativitat. No es tracta d’eliminar l’estructura, sinó de transformar-la en una guia mínima i un impuls que orienta l'atenció, activa el cos i convida els infants a prendre la iniciativa des de respostes personals i situades.

És en aquest instant quan es fa present, de forma totalment viva, el concepte de la desmaterialització de l’art (Marchán Fiz, 1986); els infants descobreixen des de l'experiència que no necessiten pintures ni pinzells per crear, sinó que el seu propi cos, la llum del sol i l'espai esdevenen les seves eines més potents. Alliberats de la rigidesa de la cadira i activant la seva intel·ligència cinètica-corporal (Gardner, 2011), l’acció es desplaça cap a la vivència del procés. El treball en parelles esdevé així un exercici profund d’interrelació i d'escolta mútua: mentre un s’endinsa en l’acció corporal, l’altre l'acompanya des de la mirada, sostenint i donant valor a aquesta presència efímera (Abramović, 2010), alhora que captura la petjada viva del cos en el territori a través de la fotografia.

A continuació, es detallen les partitures performatives proposades, cadascuna vinculada a una pregunta detonant dissenyada per despertar l'asombro i convidar-los a pensar a través del gest:
(Les partitures performatives es troben a annexes, juntament amb la descripció de les activitats)

FASE 5. El Ressò de l’Acció: El diari de la Pell i la Nostra Memòria.

Per cloure l'experiència de manera conscient, recollim l'energia del matí en un moment de calma. M'assec a la gespa, sota l'ombra de l'arbre, i els infants s'apropen en silenci per formar una rotllana íntima. Aquest espai no busca jutjar, sinó compartir el que ens ha passat pel cos a través de dues propostes:

Descobrir **l'Art del Company:** Les parelles intercanvien les seves càmeres digitals. En mirar les imatges dels altres, veient cossos que es retallen contra el cel o s'abracen als troncs, connecten amb la noció de presència absoluta de Marina Abramović. Descobreixen, astorats, que el seu propi cos té la força d'una escultura capaç de transformar l'espai.

El **Diari de la Pell**: Per fixar aquest aprenentatge encarnat, cada parella tradueix la vivència efímera en una petita cartografia sensible a partir de la foto dels companys. Aquest mapa poètic inclou la

Paraula-Cos (l'emoció física en una paraula), el Traç-Memòria (una línia ràpida que en dibuixa el gest) i el Sentiment de la Mirada (una frase reflexiva en veure la imatge).

Aquesta síntesi artística evita que la sortida es quedi en una simple anècdota de joc i esdevingui un procés de autoconeixement, tal com proposava Esther Ferrer. Finalment, cada parella enganxa la seva cartolina al llarg de la meva cinta blanca original, teixint una "instal·lació de la memòria". Aquesta corda col·lectiva plena de vivències ens l'emportem a l'escola com el record transformador d'un cos que ha après a habitar-se en llibertat.

FASE 6. L'Empremta del Gest: Creació i Manifest Performatiu a l'Aula

De tornada a l'escola, la cinta blanca plegada de cartografies no es penja com un element mort a la paret, sinó que esdevé el fil conductor d'aquesta darrera etapa. És el moment en què els infants fan el salt definitiu d'espectadors a creadors autònoms. Amb la certesa que la llibertat viscuda al parc ja forma part de la seva memòria corporal, els alumnes s'organitzen en parelles o petits grups per dissenyar la seva pròpia micro-performance. L'objectiu no és avaluar una tècnica, sinó obrir un espai on demostrin que són capaços de traduir les seves vivències en un llenguatge artístic propi.
Cada grup tria un racó de l'escola, ja sigui el pati, els passadissos o l'aula, per reinterpretar el sentit de la nostra "instal·lació de la memòria" i convertir-lo en una acció corporal o una petita partitura de moviments. Durant el procés, els infants dialoguen, assagen i decideixen com connectar amb tot el recorregut, posen en joc la presència absoluta i el silenci d'Abramović, la poètica dels gestos quotidians de Ferrer, la mirada pausada de Le Breton o la intuïció sensible que van despertar al bosc. Finalment, aquestes creacions es comparteixen amb la resta del grup.
D'aquesta manera, el projecte clou evidenciant que l'educació artística a primària pot anar molt més enllà de produir un objecte material. L'autèntica obra d'art final ha estat l'acció viscuda, el procés de reflexió col·lectiu i la transformació tan bonica dels infants en descobrir que el seu propi cos és l'eina més lliure i crítica per expressar la seva relació amb el món.

7.8. Avaluació

*(En aquest apartat també farem una síntesi de l'avaluació que podrem trobar explicada de manera més detalla en **(l'annex 8)**.*

En coherència amb els principis de l'art d'acció i la cognició encarnada, l'avaluació d'aquesta proposta és de caràcter continu, formatiu i centrat en el procés. Es distancia radicalment de l'escola tradicional en rebutjar la qualificació d'un producte final o d'un objecte acabat (com la "bellesa" d'una fotografia), ja que això suposaria un contrasentit pedagògic dins d'una pràctica que posa en valor l'acció viscuda pel propi cos.
El principal instrument d'avaluació és l'observació directa i participant de la mestra-artista, que no avalua des de fora amb una llibreta, sinó que habita la performance com un cos més. El dispositiu clau per recollir aquesta evolució és el Diari de Camp, una llibreta on es registren de manera

individualitzada les reaccions dels infants davant la llibertat de moviment, fixant-se en tres dimensions essencials del procés:

L'autonomia i la presa de decisions: Com cada infant resol l'acció del seu post-it de forma pròpia, imaginant nous moviments sense buscar l'aprovació docent constant.
La interrelació i el treball en parella: Com es comuniquen corporalment els alumnes, el respecte pel ritme de l'altre i l'intercanvi fluid de rols (cos i mirada/fotògraf).
La relació amb l'entorn: De quina manera el cos interactua i dialoga de forma sensorial i conscient amb els elements naturals de l'espai (arbres, terra, llum).

Més enllà de l'observació docent, la proposta incorpora la veu dels infants a través d'entrevistes grupals i cercles de paraula enregistrats en àudio. Escoltant de primera mà les seves impressions i emocions, la mestra pot analitzar el significat que atorguen al seu moviment i al vincle amb l'entorn. Aquestes narratives enriqueixen l'avaluació formativa i, alhora, esdevenen una eina de reflexió docent clau per detectar línies de millora i reajustar amb més sensibilitat les futures intervencions pedagògiques.

En definitiva, l'avaluació s'entén com una eina indicadora que acompanya els infants de manera significativa, utilitzant també les seves pròpies micro-performances de retorn a l'escola per assegurar que el camí de l'alliberament corporal es consolida com un aprenentatge real, crític i situat.

8. DISCUSSIÓ DE RESULTATS

L'anàlisi d'aquesta proposta d'intervenció permet obrir un espai de reflexió crítica i de prospecció, posant en relació el disseny de les activitats amb el marc teòric que sustenten la recerca. Com que es tracta d'una proposta dissenyada, però no aplicada a la pràctica, la discussió es construeix a partir de les reaccions i dels aprenentatges previstos en els infants segons el marc teòric de referència.

Tanmateix, amb l'objectiu de dotar de validesa aquestes previsions, vaig considerar indispensable encarnar i testar la seqüència d'accions en el meu propi cos a la natura, actuant com a mestra-artista en una experimentació prèvia a l'aire lliure. A continuació, es recull el bloc complet d'aquestes partitures d'acció (post-its) viscuts en l'entorn natural, els quals constitueixen la base empírica i les proves d'aquest treball. *(He fet alguns exemples d'accions que es troben en **l'annex 9**)*

Aquest conjunt d'imatges capta el trànsit d'un cos que es deslliga de les cotilles institucionals per redescobrir-se a través de l'art d'acció. Cadascuna de les imatges, opera com una resposta viva a una recerca sobre la presència. Des de deixar una empremta buidada a la terra fins a la subversió de col·lapsar el pes sobre un banc urbà, el cos es postula com el principal instrument d'exploració i pensament divertgent. No es tracta d'una recerca de la tècnica estètica o de la representació visual

polida, sinó d'un assaig sobre l'alliberament i la relació sensible amb la matèria i l'espai. Experimentar aquestes partitures en primera persona com a mestra-artista actua com el llindar indispensable per validar la hipòtesi d'aquest treball: que el gest lliure i la presència a la natura tenen la capacitat de transformar la immobilitat tradicional en una eina activa de creació i cooperació.
Aquesta transformació, extreta de l'autoexperimentació directa, és la que es pretén traslladar a l'escola a través de la proposta d'intervenció dissenyada per a cinquè de primària. Tanmateix, el pas de la teoria encarnada a la realitat del grup-classe implica preveure com reaccionarà un cos que ha estat sotmès sistemàticament a les lògiques del control.

En aquest sentit, la transició entre la dinàmica més estàtica de l'aula i la irrupció de la performance al parc podria requerir un procés d'adaptació i transició. És previsible que, en un primer moment de major llibertat de moviment, alguns infants mostressin certa inseguretat o vergonya i tendeixin a buscar la validació constant de la mestra. Aquesta possible resposta confirmaria les aportacions d'autores com Esther Ferrer, sobre com l'escola tradicional domestica i limita l'expressivitat dels cossos.
Tanmateix, la proposta parteix de la hipòtesi que la performance en viu de la docent actuaria com un estímul activador i transformador de la percepció de l'alumnat, i desvetllaria el seu sense of wonder (sentit de la meravella). Des d'aquesta perspectiva, es planteja que la desconnexió corporal pròpia de l'àmbit escolar no és un estat fix, sinó susceptible de ser reconfigurat a partir d'experiències estètiques significatives.

En segon lloc, l'estructura de les partitures d'acció (els post-its) evidencia la diferència i la distància entre reproducció tècnica i aprenentatge real. Mentre que els enfocaments més tradicionals tendeixen a basar-se en la imitació i repetició de models únics, les propostes corporals plantejades busquen obrir espais de resposta oberta, on cada infant pugui generar solucions pròpies.
Aquest plantejament s'emmarca amb les perspectives de la cognició encarnada, on el pensament sorgeix de l'acció mateixa. En aquest sentit, el coneixement no apareix com una reflexió prèvia i desconnectada, sinó el pensament creatiu emergiria en el mateix fer, en tocar l'escorça de l'arbre o en sentir el contrast de la terra.
El disseny confirma que la desmaterialització de l'art es desplaça cap a l'experiència corporal, postulant el propi cos com a principal instrument de coneixement i exploració, per davant dels suports tradicionals com el pinzell o el paper.

D'altra banda, el treball cooperatiu dissenyat planteja una transformació de les relacions entre companys i companyes, entre iguals. La pràctica de sostenir la mirada i compartir el silenci, inspirada en les accions de Marina Abramović, es converteix en un recurs per desplaçar el rol habitual de l'espectador cap a una actitud més present i implicada. A través de l'intercanvi de dispositius de registre, del "Diari de la Pell" i dels espais d'autoavaluació grupal en rotllana, l'infant deixa de centrar-se en la captura d'un resultat estàtic, sinó que valida la presència de la seva parella. Tant les produccions com les reflexions verbals previstes actuen com a indicadors de com els infants fan un possible canvi de mirada, en què distancien l'art de la idea de còpia per entendre'l com una via de connexió profunda i aproximar-se a formes de relació més sensibles i compartides.

Finalment, la recerca posa en dubte l'eficàcia de confinar l'educació artística a l'espai tancat de l'aula. El fet que el projecte conclogui amb la creació de microperformances en espais com passadissos o

patis del centre evidencia el potencial expansiu de l'aprenentatge vinculat al cos i a l'entorn. En aquest sentit, es planteja la possibilitat que l'experiència corporal desenvolupada a l'exterior pugui generar una autonomia creativa capaç de tornar a l'escola, reactivant els seus espais més rígids, omplint-los de sentit i obrint noves perspectives de reflexió sobre la recuperació dels espais d'aprenentatge.

9. CONCLUSIONS

El recorregut teòric, artístic i reflexiu realitzat al llarg d'aquesta investigació permet cloure que els objectius plantejats inicialment s'han assolit de manera satisfactòria, aportant una mirada renovada sobre el paper de les arts d'acció a l'aula de 5è de primària.

En primer lloc, pel que fa a l'anàlisi crítica del model tradicional d'educació artística (Objectiu 1), la recerca evidencia de forma rotunda que les dinàmiques de control, immobilitat i rigidesa que encara predominen a moltes aules bloquegen el potencial dels infants. S'ha observat que el gran pes que es dona al producte final acabat i a la mimesi (reproducció i imitació de models) redueix l'art a una simple execució tècnica buida de significat. Aquesta descorporalització forçada, genera una desconnexió amb les seves pròpies sensacions i experiències, confirmant que l'espai quan esdevé rígid, es dificulta l'aparició d'un pensament creatiu autèntic. Per tant, evidenciem que la manera com s'organitza l'aula i es concep l'activitat artística influeix en la manera i les possibilitats que tenen els infants d'expressar-se (Ferrer, 2017).

En segon lloc, i fent referència a l'(Objectiu 2), en relació amb el paper del cos des de la perspectiva de la cognició encarnada, el marc teòric desenvolupat aporta una base sòlida i científica que permet superar la visió tradicional del dualisme clàssic que separa la ment del cos. A través de la recerca bibliogràfica, s'ha evidenciat que el cos no és només un suport passiu, sinó l'origen de l'experiència i de la construcció de significats. Tal com defensen els corrents de la cognició encarnada, el pensament creatiu i divergent neixen d'una llibertat de moviment, per tant, accions com saltar, desplaçar-se… no són secundàries, sinó essencials per al desenvolupament integral de l'infant, que reclamen validar la intel·ligència cinètica-corporal com un dret fonamental i pedagògic de l'infant.

En tercer lloc, pel que fa al potencial de la performance com a eina pedagògica i de transformació (Objectiu 3), l'anàlisi de referents de l'art d'acció contemporani ha esdevingut clau per repensar la pràctica docent. S'ha constatat que el concepte de "partitura oberta", formulat per artistes com Esther Ferrer, traslladat a l'educació funciona com un dispositiu pedagògic d'un gran valor. En substituir consignes tancades i rígides per accions lliures, les accions performatives generen un espai d'exploració on els infants poden investigar lliurement. L'acció educativa es transforma en un procés viu, en què el gest, la presència i el cos, tal com reflecteix (Abramović, 2010) esdevenen les eines més potents per donar un sentit nou i crític per investigar l'entorn que els envolta.

A través de l'articulació d'aquests tres eixos, aquesta investigació ha posat de manifest que l'art d'acció, la corporalitat i la natura poden configurar una alternativa pedagògica real i significativa per repensar els models educatius marcats per la immobilitat de l'aula tradicional. La relació entre aquests elements permet qüestionar les dinàmiques de l'escola i evidencia que sortir de l'aula no és

una simple activitat lúdica, sinó una manera diferent d'entendre els processos d'aprenentatge. La natura esdevé el motor que desperta la curiositat i la sorpresa, l'art es desmaterialitza per centrar-se en l'experiència i el procés, i el cos de l'infant recupera un paper central com a canal lliure d'expressió.

Més enllà de respondre de manera estricta als objectius plantejats, aquest Treball de Final de Grau arriba a una tesi clau: l'escola necessita recuperar el cos de manera urgent per poder educar d'una forma autèntica i significativa. La immobilitat que sovint defineix l'aula tradicional no només afecta el moviment físic, sinó que limita la capacitat dels infants d'imaginar, crear i connectar amb el món de manera única.
L'experiència del Parc de Catalunya i la proposta educativa ens demostra que la performance no és una activitat lúdica aïllada, sinó que constitueix un aprenentatge real i encarnat. Es tracta d'una manera d'entendre l'educació basada en la presència, l'acció i la relació amb l'entorn. Quan oferim als infants l'oportunitat de treballar conjuntament, d'habitar la natura amb el seu propi cos, com a eina d'expressió lliure, les dinàmiques escolars convencionals desapareixen.

En aquest sentit, aquest projecte ens ensenya que si volem caminar cap a una escola del segle XXI implica atrevir-se a repensar l'espai, el temps, i les formes de fer. Perquè educar no pot continuar sent un acte d'immobilització, sinó, l'art de permetre que els infants habitin el món amb tota la seva presència, perquè la pell és el primer i més autèntic territori del coneixement.

Finalment, aquest procés de recerca i experimentació m'ha portat a troballes personals i professionals molt profundes que han transformat per complet la meva mirada pedagògica.
A través de la primera deriva, realitzada en contacte directe amb el medi natural, vaig descobrir que l'entorn parla un llenguatge propi i sensible que sovint queda amagada sota el ritme accelerat de la quotidianitat. Alliberar el cos en aquest espai va activar en mi una nova mirada d'entendre la creativitat, fent-me entendre que la creativitat no és una tècnica que s'ensenya entre quatre parets, sinó una actitud d'obertura, curiositat i sensibilitat davant el món. Aquesta vivència corporal em va permetre confirmar que la natura actua com el motor ideal per fomentar el pensament divergent, ja que trenca les formes habituals de percebre i interpretar l'espai, convidant-nos a imaginar noves connexions i a abandonar les respostes úniques i verticals per obrir-nos a un camp infinit de possibilitats.

Aquesta obertura a l'entorn natural obre la porta a un conjunt d'aprenentatges i valors essencials per als infants, que van més enllà de la simple llibertat de moviment. La proposta convida els infants a desenvolupar una major consciència de la seva pròpia presència, a experimentar moments d'atenció i escolta activa i a construir relacionar amb la resta de companys i companyes des de l'empatia i el respecte. Alhora es desperta una relació més sensible amb l'entorn, entenen que el parc és un espai viu amb el qual s'estableixen vincles de cura i interdependència. Com a mestra, explorar aquesta connexió amb el medi de manera sensible ha exigit viure el procés primer en mi mateixa, ja que, per poder acompanyar els infants cap a un aprenentatge realment viu i encarnat, he hagut de qüestionar moltes de les formes d'ensenyar que havia interioritzat al llarg de la meva formació i permetre'm viure l'experiència des de la presència, l'escolta i la sensibilitat.

D’altra banda, la segona deriva va representar un procés encara més profund de reflexió personal, convertint-se en un espai d’introspecció essencial per respondre a una pregunta: quina mestra vull ser? Les relacions sensibles i directes que vaig establir amb el territori durant aquest recorregut van modificar de manera significativa la meva mirada sobre l’escola i sobre el paper que desitjo assumir com a futura mestra. Ha nascut en mi la certesa que no vull ser una mestra que reprodueixi continguts mecànics, ni que contribueixi a la immobilitat i a la domesticació dels cossos dins de l'aula. En canvi, el meu desig profund és construir una pràctica docent més oberta, sensible i facilitadora, capaç d’acompanyar els infants des de l’escolta, la flexibilitat, l’empatia i la sensibilitat.

Aquesta vivència ha reforçat la meva convicció que l’escola hauria de reconnectar amb l’espai exterior i amb el territori, entenent l’aprenentatge artístic i vital com una experiència viva, corporal, sensible i compartida de tu a tu amb els infants.

Perquè és precisament allà, que la ment només s’atreveix a volar, quan el cos se sent lliure de bategar, i quan el gest es deslliga, és quan comença, de veritat, l’art d’aprendre.

10. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Abramović, M. (2016). *Walk through walls: A memoir.* Crown Archetype.

Alcázar, J. (2014). *Performance: un arte del yo: autobiografía, cuerpo e identidad.* Siglo XXI Editores México.

Alvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente. *Interamerican Journal of Psychology*.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity.* Westview Press.

Bono, E. de. (1970). *Lateral thinking: Creativity step by step.* Harper & Row.

Bustamante, J. (2012). *Creatividad y pensamiento divergente.* Universidad de Valladolid.

Careri, F. (2002). *Walkscapes: El andar como práctica estética.* Editorial Gustavo Gili.

Careri, F. (2014). *Walkscapes: El caminar como práctica estética* (M. de la Quintana, Trad.). Editorial Gustavo Gili.

Carson, R. (2012a). *El sentido de la maravilla* (M. de la Quintana, Trad.). Ediciones Encuentro.

Carson, R. (2012b). *El sentido del asombro.* Ediciones Encuentro.

Carson, R. (2021). *El sentido del asombro* (Vol. 84). Ediciones Encuentro.

Colegio Montessori Conde Orgaz. *El método Montessori: Guía completa de educación y desarrollo.* s.d].

Debord, G. (1967). *La societat de l'espectacle.* [Cal afegir l'editorial].

Debord, G. (2006). Teoria de la deriva. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, *37*, 11-16**.**

Descartes, R. (2011). *Meditaciones metafísicas* (M. García Morente, Trad.). Alianza Editorial.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (J. Claramonte, Trad.). Paidós.

Duncan, I. (2003). *El arte de la danza y otros escritos* (Vol. 19). Ediciones Akal.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (3a ed.). Praeger.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind.* Yale University Press.

Ferrer, E. (2018a). *Esther Ferrer: Todas las variaciones son válidas, incluida la de no hacer nada.* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Ferrer, E. (2018b). *Esther Ferrer: Todas las variaciones son válidas, incluida esta.* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* Basic Books.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence.* McGraw-Hill.

Historia-Arte. (2015). *La artista está presente.* (https://historia-arte.com/obras/la-artista-esta-presente)

Institut d'Estudis Catalans. (2011). *Diccionari de la llengua catalana* (2a ed.).

Kosuth, J. (2002). *Art after philosophy and after: Collected writings, 1966-1990.* MIT Press.

Le Breton, D. (2000). *Elogi del caminar.* Edicions de la Ela Geminada.

Macho Stadler, M. (2020, 28 de octubre). *Rachel Carson y el sentido del asombro.* Mujeres con Ciencia.

Maia, J. El arte como teoría del arte. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, p. 1. [Cal afegir l'any, el volum i número de la revista].

Marchán Fiz, S. (2001). *Del arte objetual al arte de concepto* (8a ed.). Akal.

Miralles, F. (1974a). *Natura morta* [Col·lecció d'accions documentades]. Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA).

Miralles, F. (1974b). *Translaccions* [Accions conceptuals a la natura]. Centre d'Art Contemporani de Barcelona.

Museu d'Art Contemporani de Barcelona. (2009). *Col·lecció documental sobre les performances d'Esther Ferrer.* Repositori digital MACBA.

Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology.* Appleton-Century-Crofts.

Planella Ribera, J. (2018). La transmissió de les pedagogies radicals a la universitat. *Temps d'Educació*, (*55*), p. 7.

Planella, J. (2006). *Corpografies: El cos en l'educació.* Universitat Oberta de Catalunya.

Planella, J. (2017). *Pedagogías de la corporalidad: El cuerpo en la escuela y en la formación social.* Editorial UOC.

Planella, J. (2025). *La transmissió en les pedagogies sensibles.* Carena.

Real Academia Española. (2023a). *Diccionario de la lengua española* (Edición del Tricentenario).

Real Academia Española. (2023b). *Diccionario de la lengua española.*

Robinson, K. (2006, febrer). *Do schools kill creativity?* [Vídeo]. TED Conferences. (https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY)

Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias.* Argos Vergara.

Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition* (2a ed.). Routledge.

Solnit, R. (2000). *Wanderlust: Una història del caminar.* Angle Editorial.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience.* MIT Press.

Vygotsky, L. S. (2004). *La imaginación y el arte en la infancia.* Akal.

Wikipedia. (2026, 25 de mayo). *Rachel Carson* .https://es.wikipedia.org/wiki/Rachel_Carson

11. ANNEXOS

Annex 1; 1a deriva

PRIMER CONTACTE AMB LA NATURA. DERIVA.

Començo la deriva entrant al parc sense una ruta decidida, el meu objectiu no era arribar a cap lloc en concret, sinó permetre que el meu inconscient m'encaminés. Simplement, camino i deixo que l'entorn marqui el ritme, observant el que m'anava apareixent i prestant atenció a l'entorn que em rodejava. El primer que m'atrau és la llum que es filtra entre els arbres.

Les fulles tenen colors diferents; algunes verdes, altres grogues i d'altres taronges. Quan aixeco la mirada, m'adono de com les branques es mouen lentament amb el vent. Continuo caminant i em trobo amb més arbres al meu voltant. Aquests arbres em fan pensar en com la natura m'envolta. M'hi aturo un moment, i penso, caminar sense presses, em permet veure fixar-me en els petits detalls, que normalment passaria per alt.

Uns metres més endavant m'apropo a un gran arbre, i m'apareix un petit animalet. Primer el miro des de lluny, però s'acosta corrent cap a mi sense por. Semblava que ja ens coneguéssim d'abans, els dos ens havíem escollit. M'ajupo i allargo la mà. L'esquirol amb molta naturalitat, s'hi apropa i em toca la mà, se'm queda olorant. Vaig sentir una sensació de felicitat i d'arropament, com si la natura m'estigués convidant donant-me la benvinguda al seu espai.

Després d'aquest retrobament segueixo caminant, més atenta als sons i al moviment de l'entorn. Sento com cruixen les fulles seques sota els meus peus i com el vent canvia la forma dels arbres. El meu rumb interior em condueix fins a arribar a un punt on hi ha un banc i dues fanals amb formes molt curioses. Les fanals semblen humanes; doblegades, com si estiguessin assegudes al banc conversant entre elles. Establim un diàleg entre nosaltres, ens mirem fixament, com si elles també em volguessin dir alguna cosa, com si volguessin incloure'm en la conversa.

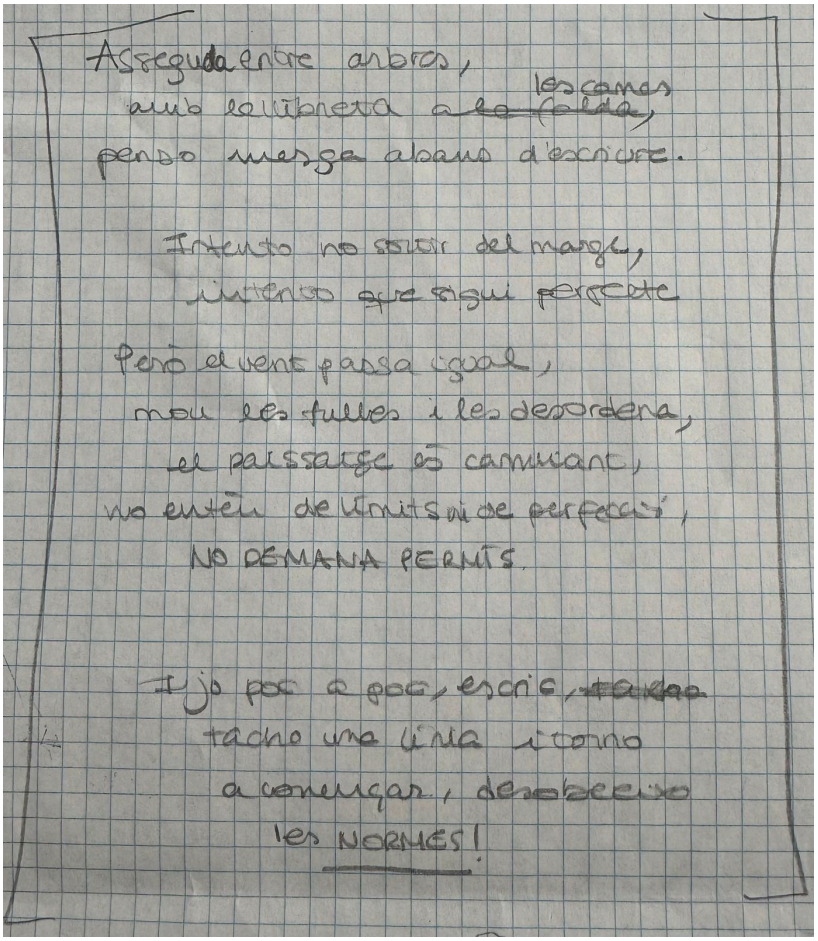
Aquest contrast, un objecte urbà transformat en una figura gairebé viva em fa pensar en com l'art també pot dialogar amb la natura. Tot i no ser un element natural, s'integra en el paisatge i genera una reacció emocional.

Segueixo caminant, ja se m'ha fet fosc, el temps allà dintre ha sigut efímer, m'ha passat volant i ni me n'he adonat, com si allà dintre no tingués consciència de les hores. Camino fins a arribar a una font molt curiosa, formada per diverses figures de nenes jugant a jocs tradicionals, la xarranca, als gronxadors…Les nenes no tenen llum, però una font llarga central dona vida a tot el conjunt. Em quedo mirant fixament tots els detalls que conformen la font, i segueixo caminant, aquest cop intentant trobar la sortida d'aquell meravellós espai que m'ha convidat a entrar.

Acabo la deriva amb la sensació d'haver estat en un espai on tot canvia, la llum, les fulles, els sons, els animals i fins i tot els objectes del parc. Aquesta observació em va fer prendre consciència que la natura funciona mitjançant processos continus. No és un decorat estàtic, sinó un espai viu en

transformació. Caminar sense rumb m'ha permès adonar-me que observar la natura és una experiència oberta, molt connectada amb la idea de l'art com a procés.

Annex 2; 2a deriva



Annex 3; The Art is Present (Marina Abramovic).

Interpretació de l'artista Marina Abramović. Es va inaugurar el 14 de març de 2010 al MoMA de Nova York i, en ell, Abramovic va romandre 736 hores i 30 minuts assegut immòbil davant d'una taula. Els espectadors podien seure a la cadira buida davant d'ella, establint una intensa connexió visual i emocional.





Annex 4; Se hace camino al andar (Esther Ferrer)

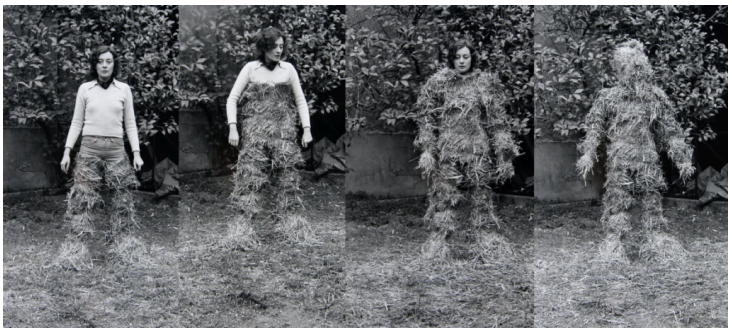
En ella, l'artista o els participants passegen per la ciutat guiats pel famós poema d'Antonio Machado, deixant petjades o traçant rutes efímeres sobre l'entorn urbà.





Annex 5; Obra (Fina Miralles). Translacions, 1974

Translacions són un conjunt d'accions artístiques emmarcades en Arte Povera. En elles, l'artista juga amb la dialèctica entre natura i artifici, canviant el context dels elements físics per qüestionar els límits de l'art i reflexionar sobre la nostra connexió amb l'entorn.
En la Dona-arbre, Miralles va enterrar les seves pròpies potes al sòl d'un prat de Sant Llorenç del Munt (prop de Castellar del Vallès), convertint-se temporalment en arbre. Aquesta acció qüestiona la pertinença, la identitat i la relació de l'ésser humà amb la natura.




Annex 6; Temporalització de les activitats.

FASE DE L'ACTIVITAT	DURADA	DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT
Fase 1: El Cos com a Codi	**75 minuts**	Sessió prèvia de recepció artística i marc teòric a l'aula. Mitjançant el visionat i l'anàlisi col·lectiva d'obres d'Esther Ferrer i Marina Abramović, els infants descobreixen l'art conceptual i la performance. Aprenen a entendre el cos com a canal expressiu i s'apropen als conceptes de partitura d'acció i presència absoluta, construint el bagatge cultural i de seguretat necessari abans de la sortida al parc.

Trasllat al parc Catalunya	**10 minuts**	Desplaçament des de l'Escola Catalunya fins al Parc de Catalunya. Inici de la caminada conscient per trencar el ritme escolar de les lliçons assegudes. (En aquesta primera fase seria interessant que una altra mestra portés als infants al lloc on estaria la mestra ja preparada per iniciar l'activitat a la natura.
Fase 2: L'inici silenciós	**30 minuts**	Treball inidividual: Arribada al parc. Repartiment de les cintes blanques. Els infants exploren el moviment lliure, el seu propi cos i el joc efímer amb l'entorn i la llum.
Fase 3: El Desplegament de la Partitura.	**15 minuts**	Transició. La mestra lliga la cinta al tronc de l'arbre. Les parelles s'apropen en silenci per arrencar a l'atzar un dels 13 post-its amb la seva partitura performativa.
Fase 4: El Gest Deslligat	**55 minuts**	Treball en parelles. El nucli de la performance. Investigació lliure a partir de l'acció que els ha tocat. Experimentació, moviment i registre de l'experiència.
Fase 5: El Ressò de l'Acció.	**25 minuts**	Treball conjunt i de tancament. Conversa en rotllana sota l'arbre. Intercanvi de càmeres ("El Testimoni de la Mirada") i creació de la cartografia final escrita i dibuixada en la cartolina ("El Diari de la Pell"). Enganxada de les cartografies dels infants sobre la cinta blanca.
Retorn a l'escola	**10 minuts**	Caminada de tornada al centre transportant la instal·lació col·lectiva de la cinta blanca amb les cartografies de l'alumnat.
Fase 6: L'empremta del gest.	**90 minuts**	Fase final i culminació pràctica de la proposta a l'escola. Els infants fan el salt de receptors a creadors autònoms: Disseny i execució de la seva pròpia micro-performance. En la posada en escena, integren de forma conscient tots els aprenentatges del procés (silenci, repetició, lentitud i deriva), transformant l'escola en un espai artístic viu.

Annex 7; Desenvolupament de les activitats.

FASE 1; El Cos com a Codi. Referents de l'Art d'Acció a l'Aula.

L'experiència pedagògica plantejada no neix de l'espontaneïtat desconnectada de contingut, sinó que es construeix a partir d'un fil cultural i artístic que vincula de manera directa l'acció corporal amb la història de l'art contemporani. Abans de traslladar l'acció corporal a l'espai exterior, esdevé imprescindible obrir un espai de descoberta, observació i reflexió a l'aula que permeti als infants aproximar-se a nous imaginaris estètic i expressius que els serveixi de referència per comprendre el cos com a eina de creació i comunicació.

Amb aquesta finalitat, la primera fase del projecte se centra en la descoberta de dues figures destacades de la performance i l'art conceptual contemporànies; Esther Ferrer i Marina Abramović. A través del visionat de materials audiovisuals , fragments de les seves accions artístiques i espais de conversa i anàlisi col·lectiva, l'alumnat s'apropa a la cultura d'aquestes creadores, i a les seves pràctiques per comprendre com el propi cos pot convertir-se en un llenguatge expressiu lliure i autèntic, capaç de comunicar emocions, idees i experiències més ennlà dels suports artístics tradicionals i convencionals.

D'una banda, l'estudi d'Esther Ferrer permet introduir el concepte de "partitura d'acció". Els infants decobreixen com els gestos quotidians i aparentment insignificants, com ara caminar, mesurar l'esapi, comptar o col·locar objectes, poden adquirir una dimensió artística quan s'executen amb consciència en el temps i l'espai. L'obra de l'autora, ens ofereix una idea de radicalitat i senizillesa; ens ensenya que l'art no requereix grans recursos materials, sinó la presència atenta d'un cos que organitza i activa un línia de pensament en moviment. D'aquesta manera, els infants aprenen que l'acompliment d'una consigna espacial, feta amb precisió per també lliure, pot constituir en si mateix un procés creatiu.

D'altra banda, la figura de Marina Abramović s'utilitza per treballar les nocions de presència abolsuta, l'energia corporal i la resistència en el temps. A partir de l'anàlisi d'obres com The Artist is Present, els infants reflexionen sobre el valor del silenci compartit i la potència de la mirada com a canal de connexió emocional amb els altres. Abramović aporta a la intervenció un marc conceptual necessari per comprendre el cos com un espai d'atenció plena, quietud i atenció conscient per poder establir relacions profundes amb l'entorn i amb la resta de companys i companyes.

En definitiva, aquesta fase inicial no pretén imposar models a imitar, sinó activar una cultural del gest a l'aula. En deslligar l'art d'acció de la noció de la còpia perfecta, els infants incorporen els referents necessaris com a punts de partida oberts. Això els hi permetrà entendre que, en les fases posteriors al parc, les seves pròpies passes, silencis i les seves decisions de moviment els que configuran realment l'obra i li donaran sentit.

FASE 2; L'inici silenciós; Una presència que desperta

L'experiència en el medi natural comença trencant de cop les regles del joc de l'escola tradicional i materialitzant, des del primer segon, la cultura del gest treballada a l'aula. Quan els infants arriben a l'espai verd del parc, no troben una mestra que els espera dreta per fer una explicació teòrica, sinó una artista en moviment, submergida en un silenci absolut i connectada amb l'entorn.

Aquets trencament de les dinàmqiues habituals genera immediatament l'alumnat en un estat de perplexitat i atenció de la mateixa naturalesa que el que generava Marina Abramović en les seves accions. Aquesta irrupció de la performance en viu actua com un recurs pedagògic que convida els infants a allunyar-se del ritme accelerat i dels automatismes urbans, és a dir, els moviments lligats a la productivitat de la vida moderna, en aquest cas, el cos actua com una màquina que transporta el cap, completament desconnectat de l'entorn i dels sentits. Sense necessitat d'explicacions verbals, el

grup percep que el codi ha canviat; s'obre una invitació implícita a adoptar una actitud més pausada, conscient i receptiva, disposada a alentar el ritme, i predisposant el cos i els sentits a l'escolta, a l'atenció i a la connexió sensible amb el territori que estan a punt d'habitar.

"Estic descalça sobre la gespa i em moc de manera lliure i intuïtiva: ara m'apropo lentament a un gran arbre per recolzar-hi el tors i sentir-ne l'escorça, ara m'ajupo concentrada per collir una pedra de terra, resseguir-ne la textura amb els dits i col·locar-me-la en equilibri sobre el palmell de la mà. Sostinc, a més, una llarga cinta de roba blanca que es va arrossegant i dibuixant línies sinuoses a la gespa a mesura que em desplaço, deixant visible el recorregut que faig al bosc. Aquesta interacció conscient i lliure amb la matèria viva, enmig d'un espai públic, capgira la seva rutina escolar i activa el seu sense of wonder (Carson, 2012): els infants es frenen, es queden fascinats mirant com sorgeix el gest i llegeixen la meva acció corporal com un espai de misteri i llibertat.
Mentre em continuo movent lliurement, m'apropo a ells en silenci, i, amb l'ajuda d'unes tisores que porto penjades, tallo un tros de la meva cinta blanca i li dono a un infant, i faig el mateix amb la resta fins que cadascun té el seu propi fragment de cinta blanca a les mans"

Seguint amb aquest recorregut, la proposta s'entén com un procés obert en què no hi ha una seqüència tancada d'accions a reproduir, sinó un camp d'exploració que es va configurant en temps real. La presència del dispositiu, la cinta, el cos, el territori, actua com a detonant d'experiències, però no determina cap resposta única.
Els infants deixen de ser espectadors passius per convertir-se en cossos que exploren el parc a través de la seva intel·ligència cinètica-corporal (Gardner, 2011). Els cossos es coordinen, pensen i s'alliberen contagiats per la meva pròpia llibertat de moviment (Isadora Duncan).

En aquest punt, el desenvolupament de l'activitat depèn completament de la interpretació que cada infant fa de la situació. Alguns poden decidir transformar la cinta en un traç que recorre l'espai,
altres poden utilitzar-la per establir relacions amb el paisatge, estirant-se sobre la terra sentint el contrast tèrmic de la natura, o bé explorant-la des d'una dimensió més sensorial o corporal. Totes les opcions són vàlides perquè no hi ha un model previ a seguir, sinó una invitació a pensar amb el cos.

A mesura que avança l'experiència, el grup es configura com un conjunt de trajectòries individuals que coexisteixen dins d'un mateix espai compartit. Aquesta coexistència genera una dinàmica col·lectiva, però no homogènia, on cada acció respon a una lectura pròpia del context.
D'aquesta manera, el recorregut no es basa en la imitació ni en la repetició, sinó en la capacitat d'interpretar, decidir i habitar l'espai des de l'experiència immediata. El pensament emergeix així del mateix fer, consolidant una forma d'aprenentatge encarnat i situat.

FASE 3; El desplegament de la partitura performativa.

En un moment determinat d'aquesta exploració, el ritme canvia de manera natural. M'apropo a un arbre del parc i, amb calma, hi lligo la meva cinta blanca al voltant del tronc. No dic res, però el cos marca un abans i un després.

Els infants ho capten. A poc a poc, s'aturen, recullen les seves cintes i entren en aquest canvi sense necessitat que ningú els ho expliqui. El que fins ara era una exploració més lliure es transforma en una nova manera d'estar junts, més connectada i compartida.

Guio el recorregut cap a un altre arbre del parc, molt aprop. Sense indicacions, em segueixen i, es van desplaçant cap a un altre arbre on hi ha enganxats diversos post-its de colors. Allà hi troben unes petites propostes, les partitures performatives, inspirades en l'univers d'Esther Ferrer. No són instruccions tancades ni activitats a seguir, sinó petites pistes obertes que conviden a fer, provar i imaginar.
En aquest moment, i per primera vegada des de l'inici de l'experiència, la paraula apareix. La meva veu entra a l'escena no per donar ordres ni tancar el procés, sinó per donar sentit al que està a punt de començar. Explico breument el perquè d'aquest canvi i introdueixo la nova fase de la proposta.

Els faig saber que els post-its que tenen a les mans no són instruccions a seguir al peu de la lletra, sinó petites partitures obertes que hauran d'interpretar amb el seu propi cos i en relació amb l'entorn. En cadascuna de les partitures hi ha petites accions que han de viure i experimentar.
Cada parella haurà de llegir la seva proposta, parlar-la entre elles i decidir com donar-li forma a través d'una acció performativa.

En tot moment aclareixo que no hi ha una manera correcta de fer-ho: no es tracta de fer-ho "bé", sinó de trobar una manera pròpia, coherent amb el que senten i amb el que els suggereix l'espai. L'acció, és precisament, transformar aquella idea escrita en una acció viva.
Amb aquesta breu intervenció, la paraula no substitueix el cos, sinó que l'acompanya i l'orienta. La proposta es fa entenedora, però continua oberta, deixant espai perquè siguin els infants qui decideixin, experimentin i creïn des de la seva pròpia experiència.

En silenci, les parelles que ja estaven formades prèviament, tot i que ells no en sabien el perquè, s'apropen, es miren, es posen d'acord amb la mirada i cadascuna agafa un post-it a l'atzar. En aquell moment, cada parella rep una mena de "missió poètica".
A partir d'aquí, comença una nova fase: ja no es tracta només d'explorar lliurement, sinó de donar forma a una idea a través del cos, de l'espai i de la relació amb l'altre. Una estructura suau apareix, però no per limitar, sinó per ajudar a anar més enllà.

FASE 4. El Gest Deslligat: Diàlegs i Derives en Parella (Treball en Parelles)

Un cop arrencada la partitura del tronc de l'arbre, s'inicia el cor de la proposta, el moment en què el silencia es transforma en pura potència cinètica i reflexió a través del gest. En obrir el post-it i llegir el l'acció que l'atzar els ha confiat, les parelles es distribueixen per la gespa del Parc de Catalunya. Cada parella escull el seu espai, el lloc on se senten segures, agust, el lloc que han escollit.

Però abans de continuar, és important aturar-se en el paper d'aquestes partitures. Les consignes dels post-its no funcionen com un límit que restringeix la creativitat, sinó com un dispositiu que la posa en marxa.

Des d'una mirada pedagògica i artística, no es tracta d'eliminar qualsevol forma d'estructura, sinó de transformar-la. Aquestes propostes no tanquen el procés ni indiquen què s'ha de fer, sinó que ofereixen un punt de partida des d'on cada parella pot començar a explorar, interpretar i decidir.
Així doncs, com a mestra-artista, poso de manifest que la partitura, en aquest sentit, actua com un impuls, orienta l'atenció, activa el cos i convida a mirar l'entorn d'una altra manera. No dirigeix l'acció, sinó que l'encén i acompanya a que els infants prenguin aquesta iniciativa. Aquesta combinació entre obertura i guia mínima la que permet que apareguin respostes diverses, personals i situades.

És en aquest instant quan es fa present el concepte de la desmaterialització de l'art (Marchán Fiz, 1986); els infants descobreixen, de forma viva i des de l'experiència, que no necessiten un suport material, ni pintures, ni pinzells per crear. No hi ha pinzells ni suports fixos; el cos i la llum del sol i l'espai esdevenen les eines més potents de treball. Així, l'acció artística es desplaça cap a la vivència i el procés, i l'infant pot pensar i experimentar a través del moviment, alliberant-se de la rigidesa de la cadira utilitzant la seva intel·ligència cinètica-corporal (Gardner, 2011).

El treball en parelles esdevé així un exercici profund d'interrelació, on l'escolta mútua entre companys i companyes és indispensable. Mentre un infant s'endinsa en l'acció corporal i habita l'espai de manera conscient, l'altre acompanya des de la mirada, sostenint i donant valor a aquella presència efímera (Abramović, 2010). L'acte de fotografiar també forma part d'un procés d'aprenentatge encarnat, on es captura la petjada viva del cos en el territori.

D'aquesta manera, l'experiència esdevé un veritable espai d'aprenentatge encarnat, on els infants no només actuen, sinó que construeixen coneixement a partir del que fan i senten. El parc es converteix en un lloc viu d'experimentació, on els infants es converteixen en subjectes actius i transformadors, capaços de reinterpretar el seu propi art, a través de la seva sensibilitat i vivència de l'asombro.

Les diferents partitures performatives que proposem als infants són les següents. Cadascuna té associada una pregunta detonant dissenyada per despertar l'asombro i activar la seva reflexió interna, convidant-los a pensar a través del gest i a cercar les seves pròpies respostes corporals davant de cada acció:

ACCIÓ 1	***Com es vola sense ales?*** (Concepte: Intel·ligència cinètica / Isadora Duncan) Inicia un moviment lliure, dinàmic i expressiu que per a tu signifiqui "volar" o "alliberar-se de la gravetat". Pots fer el moviment que vulguis, deixant lliure al teu cos. fotògraf s'ha de moure amb tu per capturar la teva pròpia coreografia de l'aire.
ACCIÓ 2	**L'Abraçada a la matèria** (Concepte: Habitar el territori / Fina Miralles) Busqueu un arbre o una roca gran del parc. Troba una manera única de relacionar el teu cos amb aquest element viu, fusionant la teva pell amb l'escorça. No hi ha una postura correcta; explora fins que sentis que tu i la natura formeu una sola escultura.
ACCIÓ 3	**El diàleg de la corda invisible** (Concepte: Interrelació sensible / Esther Ferrer)

	Sosteniu el vostre tros de cinta blanca pels extrems. Comenceu a moure-us per l'espai posant en tensió o relaxant la roba. Busqueu un equilibri on els dos cossos depenguin de l'altre per mantenir la postura, experimentant amb el contrapès. Quantes formes diferents de sostenir-vos podeu inventar?
ACCIÓ 4	**Mesurar l'espai amb la pell** (Concepte: Geometria de l'espai / Àngels Ribé) Trieu un buit del parc (entre dos arbres, la mida d'un banc, la distància d'un camí…). Utilitzeu els vostres cossos de la manera més creativa possible per "omplir" o mesurar aquest espai. Quines parts utilitzaries del teu propi cos, com ho faries? Utilitzaries algun material del teu entorn?
ACCIÓ 5	**El traç de l'aire** (Concepte: El moviment com a expressió / Dansa lliure (mestra) Lligueu la cinta blanca a una part del cos (tobillo, nina, cap). Comença a ballar o a moure't pel parc de forma improvisada, deixant que la tela dibuixi línies lliures a l'aire amb el vent. El fotògraf ha d'intentar capturar el rastre borrós d'aquest ball. Quin dibuix fa el teu moviment?
ACCIÓ 6	**Fusionats amb la terra** (Concepte: Diàleg amb els elements / Fina Miralles) Un de vosaltres troba una postura (estirat, de genolls, de costat) per habitar la gespa i es queda completament quiet. L'altre utilitza el que trobi per terra (fulles seques, branquetes, pètals caiguts) per interactuar amb el cos del company, cobrint-lo, decorant-lo o dibuixant al seu voltant. Com es transforma el teu cos quan es barreja amb la terra? Sents que formes part del parc?
ACCIÓ 7	**Equilibris impossibles** (Concepte: El cos com a estructura / Art Conceptual) Busqueu una branca caiguda al bosc urbà. L'acció és sostenir-la en l'aire cooperant entre els dos, però sense fer servir les mans. Exploreu quines parts del cos podeu utilitzar per mantenir-la lliure. Quina forma estranya ha hagut d'inventar el vostre cos per aguantar la branca junts? Feu una foto si és possible.
ACCIÓ 8	**El món de l'inrevés** (Concepte: El sentit de la sorpresa/ Rachel Carson) Canvieu la manera de mirar el parc. El fotògraf s'ha de col·locar completament estirat a terra mirant cap al cel. L'altre company es mou lliurement per sobre de la lent (sense trepitjar-la!), explorant gestos i expressions des d'aquesta perspectiva subterrània. Com es veu el teu cos des de l'herba?
ACCIÓ 9	**Escut de pedra** (Concepte: Presència i resistència / Marina Abramović) Busqueu una superfície de pedra i experimenteu la seva temperatura i textura a través del contacte directe amb el cos (el tors, el front…). Quedeu-vos en silenci i immobilitat absoluta sentint el vostre propi pols contra la matèria. Què et transmet la pedra a la pell?
ACCIÓ 10	**Retallar el cel** (Concepte: Integració en el paisatge / Àngels Ribé) Busqueu un lloc on es vegi el cel de fons (per exemple, pujant a dalt de tot d'un turonet de

	gespa). Un de vosaltres ha d'utilitzar el seu cos per crear una forma o una postura que retalli directament el blau del cel. El fotògraf es posa a sota o una mica lluny per fer la foto. Quina forma pren la teva llibertat quan el teu cos dibuixa una silueta enmig del cel?
ACCIÓ 11	**El buit de la teva forma** (Concepte: Acció i petjada corporal /Fina Miralles) Busqueu una zona de terra tova, sorra o fang. Un de vosaltres ha de fer un moviment fort o arrossegar una part del cos (el peu descalç, la mà oberta, tot el braç…) per deixar una marca profunda clavada a la terra. Quan us aplateu, retireu el cos. Ara, l'altre infant fa una fotografia on es vegi clarament el buit de la marca i, al costat, el peu o la mà real de l'altre. Es tracta de fotografiar el diàleg entre el cos viu i el seu record a la terra. El teu cos ja no hi és, però el terra en té memòria. Quin rastre ha deixat la teva presència?
ACCIÓ 12	**L'eco dels cossos** (Concepte: La deriva col·lectiva / Francesco Careri) Camineu pel parc l'un darrere de l'altre improvisant una marxa en silenci. El que va darrere ha d'intentar habitar i replicar amb el seu cos el moviment lliure que proposa el que va davant, com si fos el seu espill o el seu eco. A la mínima que sentiu la connexió, feu la foto d'aquesta coreografia compartida. Com es contagia el moviment?
ACCIÓ 13	**Cossos que desordenen el parc** (Concepte: Art Conceptual / Marina Abramović) Busqueu un objecte del parc que tothom utilitzi sempre de la mateixa manera (un banc per sentar-se, una font per beure o una tanca). L'acció és utilitzar el vostre cos per trencar l'ús avorrit d'aquest objecte. Captureu la foto d'aquest trencament. Com pot el teu cos lliure reinventar un objecte rutinari de la ciutat i canviar-ne el significat?

FASE 5. El Ressò de l'Acció: El diari de la Pell i la Nostra Memòria.

Per tancar aquesta experiència al Parc de Catalunya d'una manera bonica i conscient, necessitem recollir tota l'energia del matí i transformar-la en un moment de calma i conversa. Quan les accions s'acaben, la mestra-artista s'asseu a terra i fa una crida d'atenció als infants, perquè captin que seguim amb l'activitat. La mestra convida als infants a que s'apropin a poc a poc i s'asseguin en cercle, formant una rotllana íntima i conjunta a la gespa, sota l'ombra de l'arbre.

Aquest moment no és un examen ni serveix per dir qui ho ha fet "bé" o "malament". És un espai per compartir què ens ha passat pel cos. Aquesta fase es divideix en dues sub-activitats;

Activitat 1; *Descobrir l'Art del Company.*

En primer lloc, amb un silenci, les parelles intercanvien les seves càmeres digitals amb una altra parella del costat. Els infants es miren les fotografies els uns als altres. Els infants descobreixen el que han fet el seus comapnys i companyes: com s'ha retallat contra el cel, com s'ha enroscat en un tronc o com s'ha tapat els ulls amb la cinta…

Això els fa connectar amb la idea de Marina Abramović sobre la presència absoluta, els infants de 5è de primària s'adonen que el seu propi cos té la força d'una escultura i que ha estat capaç de canviar l'aspecte del parc. Miren la pantalla amb uns altres ulls, de sorpresa, de meravellament, com si descobrissin un secret de veritat.

Activitat 2; *El diari de la Pell.*

Per acabar de fixar el que hem sentit als músculs i a la ment (aprenentatge encarnat), cada parella rep una cartolina petita i un retolador. L'objectiu essencial d'aquesta activitat, anomenada "El Diari de la Pell", és traduir l'experiència efímera i corporal de la performance en un registre gràfic i poètic a través de la creació d'una cartografia sensible. Aquesta cartografia es constitueix com un mapa de vivències, intensitats i emocions de la pell en relació directa amb el territori habitat.
Als infants se'ls demana que es quedin amb la fotografia de la seva parella de la dreta,i que mirant-la fixament, creïn una petita cartografia expressant aquestes tres coses tan senzilles.

1. ***La Paraula-Cos***: Una única paraula que digui què sentia el seu cos quan es movia en aquella foto (per exemple: volar, pessigolleig, pes, llibertat, fred, batec…).

2. ***El Traç-Memòria:*** Un dibuix ràpid d'una sola línia que copiï la forma que tenia el cos en aquella fotografia, per tornar a sentir el gest amb la mà.

3. ***El Sentiment de la Mirada:*** Una petita frase que els vingui al cap quan es veuen en la imatge. (exemple: "Sento que soc part de la terra" o "Sembla que hagi desaparegut dins de l'arbre").

Aquest exercici de síntesi artística fa que l'alliberament i el procés que han viscut al llarg del matí no es quedi en una simple anècdota de "sortir de l'escola a jugar", sinó que esdevingui un pensament conscient, reflexiu i propi, tal com deia Esther Ferrer quan explicava que l'art serveix com un procés de coneixement d'un mateix. Mitjançant aquesta cartografia de la pell, els infants s'adonen que la seva expressió, la seva presència i el seu moviment en l'entorn tenen un gran valor estètic, obrint el camí cap a una comprensió més profunda de la seva pròpia identitat corporal.

Per finalitzar l'activitat al parc, cada parella s'aixeca en silenci i, amb una pega o celo, ja portat anteriorment de l'aula, enganxa la seva cartografia al llarg de la cinta blanca original que la mestra manté estesa a terra. Entre tots hem teixit una "instal·lació de la memòria", una corda plena de les nostres paraules, dibuixos i vivències que ens emportem de tornada amb nosaltres i a l'escola. Aquesta activitat ens demostra que la llibertat que han descobert al parc no es queda allà fora, sinó que constitueix un record transformador de la manera en que cadascun dels infants habita el seu propi cos.

FASE 6. L'Empremta del Gest: Creació i Manifest Performatiu a l'Aula

De tornada a l'escola, la cinta blanca que agrupa les cartografies i les vivències viscudes al parc no esdevé un element estàtic per penjar a la paret, sinó el fil conductor que dona continuïtat i sentti a

aquesta darrera fase i etapa del procés. Aquesta tancament representa el moment en què els infants fan el salt de la vivència i experimentació a creador i intèrprets autònoms. Amb la certesa que les experiències de llibertat i exploració ja formen part de la seva memòria corporal, l'alumant s'enfronta a l'acció de crear i desenvolupar la seva pròpia micro-performance, en petits grups o en parelles. Aquesta fase final no busca avaluar una execució tècnica concreta, sinó obrir un espai d'expressió on els infants demostren que són capaços de transformar les experiències viscudes en un llenguatge artístic propi a través del seu cos.

Per dur a terme la creació, cada grup s'encarrega d'escollir un espai concret de l'escola, com el pati, els passadissos o la mateixa aula, i reinterpretar els significats vinculats a la "instal·lació de la meòria" per convertir-los en una acció corporal o una petita "partitura de moviments" col·lectiva. A partir d'aquest procés, els infants dialoguen, acorden i decideixen de quina manera incorporen els aprenentatges i experiències adquirides al llarg de tot el recorregut artístic. Així doncs, posen en joc aspectes com la consciència del silenci i la presència corporal absoluta que van analitzar en Abramović, la repetició de gestos quotidians i la relació amb l'espai inspirades en Ferrer, la mirada pausa i atenta vinculada al pensament de Le Breton, o la capacitat de deixar-se emportar per la intuïció i els estímuls sensibles que van viure en el bosc.

Aquest procés de creació es converteix en un espai de gran riquesa reflexiva i col·laborativa on el diàleg, l'assaig i la construcció compartida, i la posada en escena permeten transformar les idees i les emocions en llenguatge físic i corporal. Finalment, les micro-performances es comparteixen amb la resta de companys i companyes, transformant l'escola, per unes hores, en un espai viu de performance conceptual, exploració corporal i creativitat compartida.

D'aquesta manera, la recerca conclou evidenciant que l'educació artística a Primària pot anar més enllà de la producció d'un objecte material per adquirir valor pedagògic. L'obra d'art final és l'acció viscuda, el procés de reflexió compartit i en la transformació sensible que experimenten els infants en descobrir el seu cos com una eina d'expressió lliure i crítica, i per expressar la seva relació amb el món.

Annex 8; Avaluació Final

En l'art d'acció i en aquest tipus d'aprenentatge encarnat, l'avaluació ha de ser de tipus formativa, compartida i centrada en el procés. No avaluaem un "producte final", sinó que avaluem l'experiència, la implicació, la connexió amb l'entorn i la capacitat de reflexió a través del propi cos.

En línia amb els principis de la descorporalització de l'escola que es critiquen en aquest treball, l'avaluació d'aquesta proposta es distància radicalment de la qualificació d'un producte acabat. Si defensem que l'art d'acció val pel procés viscut pel cos, avaluar el resultat o la "bellesa" d'una fotografia seria un contrasentit pedagògic.
Per tant, en aquesta intervenció educativa, l'avaluació es planteja, doncs, com una avaluació del procés, contínua, formativa i compartida, on les eines principals són l'observació directa i participant de la mestra-artista i la presa de consciència de l'alumnat (Esther Ferrer, 2017). Per tant, l'instrument avaluador és l'observació directa de la mestra, ja que farà un seguiment de tot el que passa a l'espai,

examinant el progrés que estan fent, les dificultats que presenten, la participació activa de cadascun o l'interès que tenen a la pràctica.

Per tant, els dispositius per recollir aquesta evolució són:

1. **L'Observació Participant i el Diari de Camp.**

Com que la docent no avalua des de fora amb una llibreta col·locant notes, sinó que habita la performance com un cos més, l'eina clau és l'observació conscient i l'escriptura en un Diari de Camp. Durant el matí al parc, es recullen les evidències del procés fixant-nos en indicadors de transformació. En aquesta llibreta de camp, la mestra recull observacions directes i informació important sobre el procés de cada infant al llarg de l'activitat. En lloc d'anotar si el resultat final és correcte o no, el diari serveix per registrar de manera individual com reacciona cada alumne davant de les accions i de la llibertat de moviment que es proposa.
La mestra pot anotar diferents ítems com;

- **L'autonomia i la presa de decisions;** Com resol cada alumne l'acció del post-it de forma pròpia, observant si imagina moviments nous o si necessita buscar l'aprovació constant de la mestra.

- **La interrelació i el treball en parella:** Com es comuniquen els dos membres de la parella, si respecten el ritme de l'altre i com assumeixen i intercanvien els rols de cos i de mirada (fotògraf).

- **La relació amb l'entorn:** De quina manera cada infant interactua amb els elements naturals del parc (els arbres, la terra, la llum), mesurant l'espai amb el seu propi gest.

A més, la mestra per tenir més informació del procés, pot fer servir una **rúbrica avaluativa**, però per traduir aquesta observació al marc curricular actual, utilitzem una rúbrica que descriu estats de transició del cos, i no nivells d'èxit d'un objecte:
Aquesta rúbrica li serveix a la mestra per saber en quin punt del procés es troba cada infant, l'actitud i com s'allibera amb el seu propi cos, com interactua amb l'entorn i com reacciona davant l'activitat proposada. La performance creada per ells i elles mateixies també entra en joc en aquesta avaluació. Així doncs, no s'avalua el resultat final, sinó que la rúbrica actua com una eina indicadora que guia i ajuda a la mestra a assegurar-se que els infants van aprenent de manera significativa i segueixen el fil i el propòsit que és vol aconseguir.

Més enllà de la mirada i observació de la docent, la proposta preveu la participació activa dels infants en el procés d'avaluació a través de la verbalització de les experiències i aprenentatges que han viscut. Amb aquesta finalitat, es plantegen metodologies d'entrevistes personals en petits grups i espais de conversa en rotllana, on es pretén recollir les seves impressions, emocions i reflexions enregistrant l'àudio de les seves percepcions i aportacions.
Escoltant de primera mà les seves veus, la mestra pot realitzar una anàlisi profunda dels significats dels moviments realitzats i a la relació establerta amb l'entorn. La recollida d'aquestes narratives contribueix a enriquir la dimensió formativa de l'avaluació, i al mateix temps, també esdevé una eina

valuosa per a la reflexió docent, oferint pistes i comentaris de millora crítiques per reajustar, nodrir i potenciar les futures intervencions pedagògiques. D'aquesta manera, l'avaluació es concep no només com un instrument per valorar els aprenentatges de l'alumnat, sinó també com una oportunitat per repensar i enriquir la pròpia acció pedagògica.

Aquesta és la **rúbrica** que utilitzarà la mestra per fer el seguiment dels infants;

Dimensions del Procés	Cos en Alliberament *(Presència Absoluta)*	Cos en Recerca *(Transició)*	Cos Encotillat *(Rigidesa Escolar)*
Expressió i Alliberament Corporal (Duncan/ A*bramović)*	L'infant es lliura a l'acció amb total autonomia, arriscant en el moviment, superant la vergonya i habitant el present amb consciència.	Prova de moure's lliurement, però sovint busca la seguretat de gestos coneguts o mira la mestra buscant aprovació externa.	Es bloqueja davant la llibertat; repeteix moviments de mímica teatral o es refugia en la paròdia i el riure per tapar la vergonya.
Interacció Sensible amb l'Entorn (Miralles / Ribé)	El cos dialoga de forma real amb el territori (toca l'escorça, sent el sol, es deforma a la terra), utilitzant la natura com a eina de pensament.	Segueix la consigna del post-it, però utilitza el parc com un simple decorat de fons, sense connectar-hi de forma sensorial o profunda.	No interactua amb l'espai urbà ni natural; el seu cos es manté aliè a les textures, la llum o la matèria del parc.
Alteritat i Escoltar el Gest (Esther Ferrer)	Escolta, respecta i s'adapta al cos del company en silenci. Assumeix els rols (cos/mirada) com un procés de creació mútua.	Es comunica bé, però necessita recórrer a la paraula o trencar el silenci per organitzar-se o pactar el que han de fer.	No hi ha escolta ni diàleg corporal; imposa el seu moviment o utilitza la càmera com una joguina de distracció i individual

I, a continuació, es proposen possibles preguntes d'autoreflexió que la mestra-artista pot llançar en aquests cercles de paraula, organitzades segons els eixos clau que han guiat la vivència i l'experiència;

Sobre les sensacions de la pell i l'alliberament del cos;
1. En quin moment del matí has sentit que el teu cos es relaxava de veritat i començava a gaudir de la llibertat del parc? **2.** Què ha sentit la teva pell o els teus músculs en adonar-se que avui ningú et demanava que estiguessis quiet o assegut?

3. Quan has hagut de quedar-te en silenci o en quietud absoluta, què passava per dins del teu cos? Senties calma, nervis, pessigolleig...?
Sobre la ment, la vergonya i la llibertat:
1. Has sentit por o vergonya de moure't d'una manera diferent davant dels altres? Què has sentit dins teu quan has aconseguit tancar els ulls o oblidar-te de la mirada de la resta? 2. En quin instant has sentit que deixaves de "pensar" el moviment amb el cap i que el teu cos es començava a moure sol, de manera natural? 3. Com t'has sentit en adonar-te que la mestra no et jutjava, que no hi havia un moviment "bo" ni un de "dolent", sinó que el teu gest ja tenia valor per si mateix?
Sobre la relació i el vincle interior:
1. Com t'has sentit quan el teu company o companya et mirava en silenci mentre feies la teva acció? T'has sentit acompanyat, protegit, respectat...? 2. Què has sentit a dins teu quan has hagut d'enganxar la teva paraula i el teu dibuix a la cinta blanca? Has sentit que aquell tros de mapa formava part de la teva pròpia identitat? 3. Si haguessis de descriure com es troba el teu espai interior en aquest moment exacte, diries que et sents més ple, més lliure o més connectat amb tu mateix?

Annex 9; Exemples d'accions performatives fetes per mi, com a mestra-artista.

Partitura d'acció (Post-it)	Registre visual de la vivència (Mestra-Artista) i Focus de l'aprenentatge encarnat
Acció 11: El buit de la teva forma 	El rastre és una empremta buidada sobre la terra, un testimoni directe del contacte de la pell amb la textura de l'entorn. En desprendre's de les eines tradicionals, la presència es tradueix en un relleu efímer que demostra que el cos no només transita pel medi natural, sinó que s'hi inscriu, alterant el terra subtilment i convertint el propi gest en un registre d'identitat i memòria compartida.
Acció 13: Cossos que desordenen el parc. 	El cos lliure subverteix la utilitat funcional i rígida del mobiliari urbà a través de l'abandonament i el buidatge del pes corporal. En lloc de seure de manera reglada i ordenada, el cos es plega i es recolza sobre el respatller d'un banc, trencant la norma postural de l'escola tradicional. L'objecte rutinari deixa de ser un lloc de pas o d'espera estàtica per esdevenir un suport d'acció escultòrica, un espai de vulnerabilitat i desconnexió conscient on la gravetat i el repòs actuen com un acte de resistència poètica.

Acció 10; Retallar el cel. (Integració en el paisatge). 	La llibertat pren la forma d'una línia orgànica i ascendent que busca obrir l'espai i desfer les parets invisibles del confinament escolar. Quan els braços es projecten cap al cel, la silueta esdevé un gest de flexibilitat i obertura, una extensió del propi pensament que utilitza la llum solar i la immensitat de l'horitzó com a llenç interactiu. El gest lliure i la lleugeresa coreogràfica actuen aquí com un trencament definitiu amb els límits físics de l'aula de primària.
Acció 7; Equilibris impossibles 	El cos ha hagut d'inventar la forma de la balança i el vector; una línia de tensió compartida on l'equilibri de l'objecte natural depèn directament de la implicació i de la contrapesa corporal. La branca es sosté sobre l'espatlla com un eix de connexió que s'estén cap a l'espai mitjançant la projecció del braç, desplaçant la idea de l'art com a còpia cap a una experiència de cooperació i atenció profunda, on el cos s'adapta de manera sensible i conjunta a les geometries de la pròpia natura.