

# Corporeïtat i pedagogia creativa. Un estudi de cas aplicat a l'aula universitària de treball social

Corporeality and creative pedagogy:  
an applied case study in the social work  
university classroom

**Manuel Muñoz Bellerin<sup>1</sup>**  
ORCID: 0000-0003-0980-6847

---

Recepció: 22/12/21. Revisió: 12/02/22. Acceptació: 18/02/22

---

**Per citar:** Muñoz Bellerin, M. (2022). Corporeïtat i pedagogia creativa. Un estudi de cas aplicat a l'aula universitària de treball social. *Revista de Treball Social*, 222, 11-29. <https://doi.org/10.32061/RTS2022.222.01>

---

## Resum

La presència del cos a l'aula universitària ens fa reflexionar sobre la seva agencialitat en el procés educatiu. Les imatges creades pels alumnes a través dels seus cossos poden aconseguir el grau de coneixement en la formació acadèmica? En el cas del grau en Treball Social, aquesta qüestió reverteix en una correspondència òptima entre la teoria i la pràctica. Aquest article té dos objectius: 1) mostrar la rellevància de la pedagogia del cos com a recurs didàctic en la formació acadèmica del treball social; 2) demostrar que l'activitat artística és un mitjà de comprensió dels fenòmens analitzats a l'aula. Partint de la *investigació basada en art*, la metodologia emprada és de caràcter qualitatiu i té en les narratives dels alumnes, expressades a través del llenguatge oral i corporal, un element substancial d'anàlisi. Per això, es descriu un estudi de cas dut a terme en els cursos acadèmics 2019-2020 i 2020-2021 amb grups d'alumnes de treball social de la Universitat Pablo de Olavide de Sevilla. En el transcurs d'aquesta experiència va tenir lloc la pandèmia per covid-19, que va provocar el debat sobre la presencialitat a l'aula i, amb això, la importància de les interaccions i la comunicació presencial. Un dels resultats centrals que va generar aquest procés va ser la revelació del cos en qualitat d'agent cognitiu. En aquest sentit, podem concloure que la corporeïtat s'esdevé com a resultat

---

1 Doctorat en Ciències Socials. Professor associat, Departament de Treball Social, Universitat Pablo de Olavide. Cursant un postdoctorat al Centre d'Estudis Socials, Universitat de Coimbra. [mfmunbel@ces.uc.pt](mailto:mfmunbel@ces.uc.pt)

d'una pedagogia creativa que possibilita la comprensió teòrica per mitjà de l'activitat artística.

---

**Paraules clau:** Innovació educativa, ensenyament superior, recerca basada en art, treball social, pedagogia experimental.

---

## Abstract

The presence of the body in the university classroom leads us to reflect on its agency in the education process. Can the images created by students using their bodies amount to a specific knowledge level within academic education? In the case of the bachelor's degree in Social Work, this issue contributes to an optimal match between theory and practice. This paper has two goals: 1) to show the relevance of pedagogy of the body as a didactic resource in academic training for social work; and 2) to demonstrate that artistic activity constitutes a means of understanding the phenomena analysed in the classroom. Starting from arts-based research, the methodology employed is qualitative in nature and through students' narratives – expressed with oral and body language – incorporates a substantial component of analysis. To this end, a case study conducted over the 2019-20 and 2020-21 academic years involving groups of social work students at Pablo de Olavide University in Seville is described. Over the course of this experience, the Covid-19 pandemic occurred, triggering a debate on classroom presence and, in turn, the importance of face-to-face interaction and communication. One of the central findings stemming from this process was the revelation of the body as a cognitive agent. In this respect, we can conclude that corporeality occurs as a result of creative pedagogy that enables theoretical understanding to be achieved through artistic activity.

---

**Keywords:** Educational innovation, higher education, arts-based research, social work, experimental pedagogy.

## Introducció. La corporeïtat com a esdeveniment educatiu

La virtualitat generada per la pandèmia per covid-19 obre el dilema sobre la necessitat de l'orgànic en l'educació. Un dilema que es fa evident amb l'absència física de professors i alumnes a les aules. Tenint en compte les repercussions d'aquesta nova realitat, la finalitat principal d'aquest estudi és focalitzar la corporeïtat com un dispositiu pedagògic necessari en l'ensenyament del treball social. A tal fi, els cossos interpel·len a la creativitat artística en la tasca d'interpretar i comprendre els contextos d'estudi plantejats en les assignatures.

En una primera aproximació al tema, a continuació, s'exposen tres anotacions teòriques. En primer terme, els cossos són agents que tenen la capacitat d'obrar (Ricoeur, 2005). En l'àmbit educatiu, els cossos desenvolupen aquesta capacitat a través de l'activitat creadora compresa en actes i paraules amb les quals "ens inserim en el món" (Arendt, 2019, p. 201). Aquest tipus de corporeïtat no atén una raó instrumental, està representada per cossos heterogenis que interpreten i recreen una manera de ser i estar en el món (Merleau-Ponty, 1993). La dimensió simbòlica del *cos pedagògic* (Planella, 2017) ens condueix a l'anàlisi i reinterpretació de "l'experiència actuada com a manera de conèixer, com un mètode crític de recerca, com un mode de comprensió" (Denzin, 2016, p. 60). Això requereix una percepció que transcendeix la visió lògica de la ciència del treball social i s'encamina a la inclusió d'altres coneixements procedents de la transdisciplinarietat com una "via on ressonen les potencialitats del ser" (Nicolescu, 2014, p. 115). La recerca basada en arts, *arts-based in educational research* (Savin-Baden i Wimpenny, 2014) o *arts-based in academic research* (Van der Vaart et al., 2018) formen part d'aquesta via. Una de les característiques d'aquests enfocaments rau en una metodologia de recerca creativa que busca respondre preguntes complexes que els mètodes tradicionals per si sols no poden (Kara, 2015). Respecte al treball social, la transdisciplinarietat obre un horitzó on caben noves metodologies d'eines postconvencionals (Matus, 2017), una de les quals és la corporeïtat com a experiència didàctica a l'aula.

La pràctica educativa d'aquesta experiència no ve exclusivament del logos com a externalitat del subjecte corpori (Pedraza, 2010): és consciència crítica que els cossos desenvolupen en el procés de la *racionalitat comunicativa* (Habermas, 2010). Això es tradueix en un dimensionament orgànic on l'alumnat analitza l'objecte d'estudi intervenint amb el cos i els sentits. En aquest, es produeix un diàleg amb si mateix i amb els seus companys d'aula amb l'objectiu de fer una acció amb la qual projectar una nova dada, una nova informació. La teorització no queda exclusivament sedimentada en el pensament com a recurs de memorització; no serveix de comprovació lògica d'uns conceptes. S'incorpora a un escenari de comprensió: l'aula com a espai social de representació; s'encarna en l'alumnat en forma de rols, relacions i posicions dins d'un context sociohistòric d'estudi. La posada en

escena dels continguts teòrics no es queda en la mera representació d'uns esdeveniments socials determinats. Hi ha una disposició crítica on els cossos entren a qüestionar els tipus d'interaccions reproduïdes socialment. Es qüestionen, així mateix, la intervenció professional, les relacions de poder o de control, les posicions assumides, els resultats possibles.

Com a tercera anotació, tot l'anterior connecta amb la idea del cos com a forma de pensament. La qualitat actant de pensar amb el cos equival a la performativitat del pensat que es fa presència. Això es tradueix en la concreció d'un moviment efectuat per l'alumnat reproduint un coneixement del present (Merleau-Ponty, 1993) i amb un valor ideogràfic assenyalat a través de "signes, gestos i actituds" (Artaud, 2011, p. 44). L'experiència pedagògica d'aquest moviment es converteix en coneixement plural quan els cossos interactuen reconeixent valors ideogràfics representatius d'una realitat comuna que els afecta. Hi ha gestos, paraules, comportaments, reconeixibles com a expressions que donen significat a una determinada actitud davant la vida i el món. Els alumnes exploren moviments com a formes d'una *performance* dins d'un escenari-temps que serveix d'experimentació dels centres d'interès sorgits a l'aula. D'aquesta manera, les accions corporals es converteixen en el mitjà per a la integració d'una experiència (Taylor, 2018) dins de l'aula, convertint-se en un aprenentatge habitat per la corporeïtat protagonista de l'alumnat.

En el terreny específic de l'ensenyament superior en treball social, el cos juga un rol de mediació entre la teoria i el coneixement. Més encara si tenim en compte que en aquesta disciplina la presencialitat és un element de comunicació ineludible dins de la intervenció. Els cossos de les persones-usuàries i dels professionals formen part de relacions i interaccions establertes. En el cas de la pedagogia transdisciplinària com a alternativa de l'educació superior, el cos és assumit com a part inescindible de la relació entre docents i alumnes "per intentar aconseguir la plena realització del potencial educatiu" (Pallarès et al., 2016, p. 150). Prèviament, es fa necessari superar la condició exhibicionista atorgada al cos com a forma de representació social (Groys, 2015) i dotar-lo d'una representativitat sostinguda en el temps per mitjà de la *imatge dialèctica* (Benjamin, 2008). La construcció d'escenes que els cossos assagen i reproduïxen en la *performance* final conté imatges, accions, paraules, signes, en definitiva, els significats i els significants dels quals són interpretats en una discussió crítica sobre els efectes que tenen en la vida social i professional.

Enfront de la sobrevaloració del cos segons patrons hegemònics preestablerts, la corporeïtzació de l'acte cognitiu a l'aula s'adverteix en la co-construcció de coneixements (Moliner García et al., 2020). Aquesta construcció cognitiva es crea en la correspondència entre els continguts temàtics procedents de les assignatures i les imatges que els cossos dels alumnes representen d'aquests temes sota la forma d'un encarnament pedagògic (Perry i Medina, 2011). O, si es prefereix, de l'escenificació dels fenòmens plantejats a classe per mitjà de paisatges dramàtics. A l'aula, ampliar la percepció i habitar l'espai teòric per mitjà d'una didàctica encarnada necessita l'entrenament físic-creatiu de cada cos/alumne (Muñoz

Bellerin, 2019). Aquest procediment s'inicia amb la ruptura de formes estereotipades representades en el llenguatge convencional i en el món de les aparences. La tasca de pensar, sentir i fer des de i amb el cos requereix compromís. Un compromís amb si mateix i amb els altres en la cerca de sentit d'aquells fenòmens que esdevenen en els contextos sociohistòrics de pertinença. En treball social, la dualitat entre subjecte i objecte, realitat i percepció, teoria i pràctica, es veu exposada a aquesta búsqueda per mitjà de la recerca pedagògica. Els cossos de l'alumnat també plantegen hipòtesis fent entrar en conflicte els esdeveniments socials amb l'objectivitat científica a partir dels fets quotidians. La recuperació de la quotidianetat com a experiència social es transposa a l'aula-escenari a manera d'un heterodiscurs que no jerarquitzava ni exclou els sabers. Forma part d'un heterodiscurs col·lectiu on els participants signifiquen i re-signifiquen les realitats en la problematització del coneixement crític.

## Metodologia aplicada en la formació acadèmica del treball social

### Disseny i context de la investigació

La metodologia emprada va ser de caràcter qualitatiu i comparteix característiques rellevants d'enfocament afins a la perspectiva narrativa (White i Epston, 1993), l'enfocament postestructuralista en el treball social (Healy, 2001), la transdisciplinarietat o la recerca basada en les arts. És una metodologia definida per la correspondència entre tècniques de diferents disciplines que tenen com a finalitat la sinergia de llenguatges i dinàmiques participatives en l'educació (Martín Barbero, 2009). Abans de prosseguir descrivint les etapes i les tècniques, cal examinar els dos àmbits d'acció dels quals parteix. D'un costat, la recerca de caràcter creatiu basat en tècniques d'índole narrativa-visual (Mannay, 2018). De l'altre, la pedagogia del cos (Pallarès et al., 2016), que, al costat de la pràctica teatral (Muñoz Bellerin, 2019), ofereix nous mitjans didàctics adaptats a l'aula universitària. Tots dos són procediments sustentats en una mena de producció participativa com a forma empírica d'explorar noves àrees de coneixement.

El mètode ha estat aplicat amb grups d'alumnes en una experiència iniciada en el curs 2019/2020, continuada en el 2020/2021 i segueix oberta a processos de recerca i sistematització en futurs cursos acadèmics. El procediment del mostreig va ser de tipus no aleatori i de caràcter intencional. Es tracta d'una proposta de recerca aplicada plantejada pel professor a dos grups d'alumnes de dues assignatures programades en els cursos acadèmics citats. En aquesta proposta es va sol·licitar el permís dels participants per a l'ús de les imatges fotogràfades amb la finalitat de tenir un registre per a l'anàlisi a l'aula.<sup>2</sup>

---

2 L'autor fa ús de les fotografies, els dibuixos i els relats que apareixen en l'article provinents dels alumnes amb el consentiment d'aquests amb l'única finalitat de promoure la divulgació científica.

El primer dels grups (d'ara endavant A) va procedir de l'assignatura Habilitats Socials i de la Comunicació del primer curs del grau de Treball Social (d'ara endavant TS1) de la Universitat Pablo de Olavide de Sevilla (d'ara endavant UPO). Específicament, es va desenvolupar amb un grup de 16 alumnes del mòdul d'Ensenyaments Pràctics i de Desenvolupament (d'ara endavant EPD). El segon grup (d'ara endavant B) va estar conformat per 19 alumnes de l'assignatura Innovació Social i Experiències Metodològiques del Màster Oficial d'Intervenció Social, Cultura i Diversitat (d'ara endavant TS2) de la mateixa universitat. En el grup A, la proposta va ser un mitjà alternatiu de complementar l'ensenyament bàsic (d'ara endavant EB) de l'assignatura. En el segon grup, va servir per aprofundir en les temàtiques dels treballs de fi de màster que els estudiants van dur a terme.

### Objectius

Focalitzar la corporeïtat com a dispositiu d'aprenentatge en l'educació universitària del treball social.

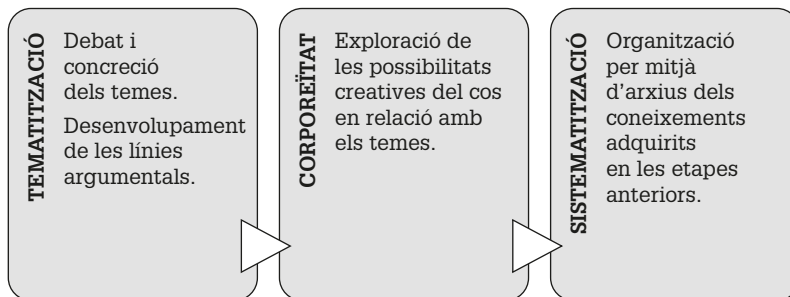
Qüestionar la rellevància dels cossos en la presencialitat de l'aula i comprovar si són un component decisiu per al coneixement acadèmic.

Experimentar amb aquesta experiència pilot l'operativitat de les tècniques creatives en el desenvolupament curricular acadèmic del treball social.

### Etapes

La metodologia es va concentrar en una estructura que va abastar 3 etapes: tematització, corporeïtat i sistematització.

Figura 1. Etapes



Font: Elaboració pròpia.

*Tematització.* La tematització va consistir en una etapa d'acostament i posterior aprofundiment dels continguts teòrics aportats en les assignatures. En una primera fase, l'alumnat va organitzar aquests continguts amb l'objectiu de compendiar-los en un tema central del qual partir. Al tema s'arriba per mitjà de debats on s'estudien els punts comuns i d'interès cognitiu segons la matèria impartida. Després, el tema deriva en una sèrie

de línies temàtiques que li confereixen forma argumental. Es pot dir que el tema central és una manera de visualitzar en un títol l'objecte d'estudi, i les línies temàtiques o argumentals són la descripció detallada del tema. El procediment descrit té la funció d'aclarir les idees a fi de predisposar la corporeïtat a un camp de coneixement que no li sigui estrany. En cada grup, aquest procés va donar lloc a temes i línies diferents encara que no alienes entre si. Per exemple, el grup A va reunir els continguts teòrics en tres temes: comunicació, habilitats socials i innovació social. En el grup B, van sorgir una sèrie de temes i línies argumentals provinents de les pràctiques curriculars que els educands estaven exercint per al treball de fi de màster.

En tots dos grups, la tematització va ser una manera d'arribar al nucli de la discussió sobre la naturalesa de l'estudi en cada grup. D'una manera més concreta, els temes i les línies argumentals assenyalaven els centres d'interès d'anàlisi teòrica (grup A) i d'anàlisi pràctica (grup B).

*Corporeïtat.* Es va denominar així un procés creatiu on la pedagogia del cos pren protagonisme. En una primera fase, es va dur a cap una cerca de *material sensitiu* dels temes tractats a les classes. Aquest material es va obtenir per mitjà d'una sèrie d'exercicis basats en pràctiques creatives (Laferrière, 2001), expressió física i teatral (Equip Coda, 1995) i improvisacions (Johnstone, 2002). En el nostre cas, més que exercicis, es tractaven de jocs amb els quals els participants van anar obrint-se a l'exploració i experimentació dels cossos en moviment. Paral·lelament, es pot incorporar material visual que té una afinitat per analogia o per oposició als temes i línies argumentals. Es tracta de permetre que els cossos accedeixin a una comprensió dels continguts analitzats en la tematització des de diferents angles. A escala individual, l'alumnat se situa en qualitat de *performer* executant una acció o seguint una escena creada per ells i elles. A escala grupal, es dona el mateix procediment, però l'acció és consensuada i executada de manera coordinada per tots els membres.

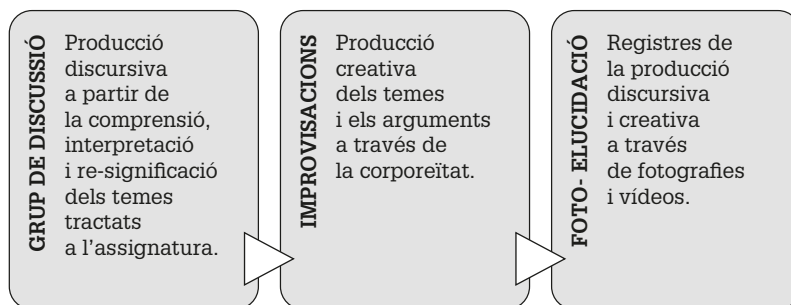
*Sistematització.* Durant les dues etapes anteriors, els grups van registrant un seguit de dades que constitueixen el corpus de la recerca. La sistematització va residir en l'organització d'aquells conceptes, discursos i improvisacions més útils en el procés d'aprenentatge. És una manera de donar sentit pràctic a un procés de producció participativa que es va anar executant des de l'inici. Aquesta organització queda recollida en un conjunt d'*arxius* que serveixen de suport a la producció de coneixement generada a l'aula pels alumnes. Aquests arxius poden ser de diferent índole: diari de camp, *paper*, fotografies, dibuixos, etc.

La sistematització no va ser un punt d'arribada. Es tractava d'un nou impuls per a l'aprofundiment d'un coneixement construït al llarg de les etapes. Així mateix, es prioritzava la producció grupal, tant en la modalitat intragrupal com intergrupala, a fi d'articular dins de l'aula un conjunt de xarxes (Villasante i Martín Gutiérrez, 2006). Per tant, aquestes xarxes es tornen coneixements sorgits de l'anàlisi qualitativa de les dades. Al mateix temps, en el pla de les relacions, estimulava el reforç dels vincles entre alumnes com un mitjà determinant per a l'adquisició de confiança i d'una comunicació interactiva més profunda.

## Instruments

Les tècniques van constituir el punt d'unió dels sabers adquirits a l'aula. En aquest sentit, les tres tècniques que es descriuen procedeixen de disciplines dispars. No obstant això, mantenen la coherència amb els plantejaments de les etapes abans referides, així com amb la globalitat del procés.

**Figura 2.** Instruments



Font: Elaboració pròpia.

*Grup de discussió.* Les lectures d'articles científics, bibliografia i altre material teòric dutes a terme per l'alumnat durant les assignatures van originar a l'aula la necessitat de tenir una *producció de discurs* (Ibáñez, 2003). D'aquí ve que l'ordenació, classificació i interpretació dels temes i línies argumentals descrites anteriorment es dugués a terme per mitjà del grup de discussió (d'ara endavant GD). El GD es va desenvolupar a l'aula seguint una sèrie de pautes: els torns de paraula, l'atribució de la paraula al nombre més gran possible d'alumnes, el respecte de les opinions, etc. Prèviament, el grup havia triat un o dos relators que eren els encarregats de recollir les diferents opinions abocades durant la sessió per, posteriorment, retornar la informació. Per això, la modalitat narrativa va quedar reflectida en la producció discursiva participativa de cada grup. Un discurs que el grup va fer seu per mitjà de la comprensió i la re-significació dels continguts teòrics. En aquesta re-significació va tenir cabuda l'anàlisi crítica (Mosquera et al., 2017) que els participants van efectuar valent-se d'altres sabers provinents de les experiències vitals i el material extrateòric (artístic). Els GD es van organitzar autònomament, l'únic criteri va ser l'assignació per part del professor d'un seguit de capítols de llibres o articles científics a cada grup perquè els analitzessin. Posteriorment, es va passar a una comunicació intergrupual en la qual cadascun dels grups va exposar a la resta els resultats obtinguts en els debats interns.

*Improvisacions.* La corporeïtat es va centrar en la tècnica de la improvisació. Al principi es va plantejar una sèrie d'exercicis a manera d'entrenament en el qual els participants treballen la respiració i la distensió de



les articulacions del cos a fi d'exercitar-se en el desenvolupament psicomotor i l'experiència física. Encara que la tècnica provingui específicament de la pedagogia teatral, l'aplicació adaptativa de les improvisacions en l'espai acadèmic es va produir a partir d'uns codis. El primer consistia en un moviment en l'espai executat pel participant a través de l'acció impulsada pels verbs transitius. Aquests verbs no eren aleatoris, es van obtenir en els GD per mitjà de *paraules clau* extretes a manera de síntesi de les línies temàtiques. De tal manera que l'esquema seria: tema – línies temàtiques – paraules clau – verbs transitius – improvisació. Tant les paraules claus com els verbs suggestionaven el cos cap a una activitat desenvolupada a través d'un moviment que pot ser mecànic o fluid.

La segona pauta va consistir en la *metàfora* com a mitjà d'associació entre les idees i les imatges sorgides del material acumulat durant tot el procés. L'última pauta va emergir de les improvisacions personals (Cordero Ramos i Muñoz Bellerin, 2019) basades en les experiències dels alumnes relacionades amb els temes debatuts en els GD. Aquestes experiències podien procedir de les vivències directes, de l'aprenentatge vicari o de l'aprenentatge virtual. Aquesta última variant sorgia de les plataformes documentals en línia, així com de "píndoles" o vídeos dels Plans d'Innovació Docents.

Les diferents modalitats de la improvisació van confluïr en una sèrie d'accions corporals que l'alumne en qualitat de *performer* assajava i executava. El producte final era una *performance* duta a terme a manera de microdramatúrgia que cada grup representava a l'aula.

*Foto-elucidació.* La incorporació de tècniques visuals com la foto-elucidació (Harper, 2002) va servir de suport didàctic de valor enorme. Les *performances* van ser gravades pels alumnes per mitjà de fotografies i vídeos amb l'ajuda de les càmeres dels telèfons mòbils i passades a seqüències d'imatges formant part de relats (Arias, 2011). La producció, selecció i anàlisi de les imatges va implicar una manera creativa de processar l'aprenentatge a través de l'organització i integració d'idees i conceptes procedent de l'assignatura. Al mateix temps, els participants van triar estèticament aquelles imatges que podien transmetre una informació d'acord amb el discurs establert pel grup. Aquest material era un complement per a l'anàlisi de les dades i la sistematització dels continguts processats. A tot això, l'observació participant va permetre una nova percepció des de la cura de la mirada. Un saber mirar i mirar-se en una nova dimensió sensorial on cada detall, cada signe o dada, estava inscrit en els moviments, les interaccions i els gestos.

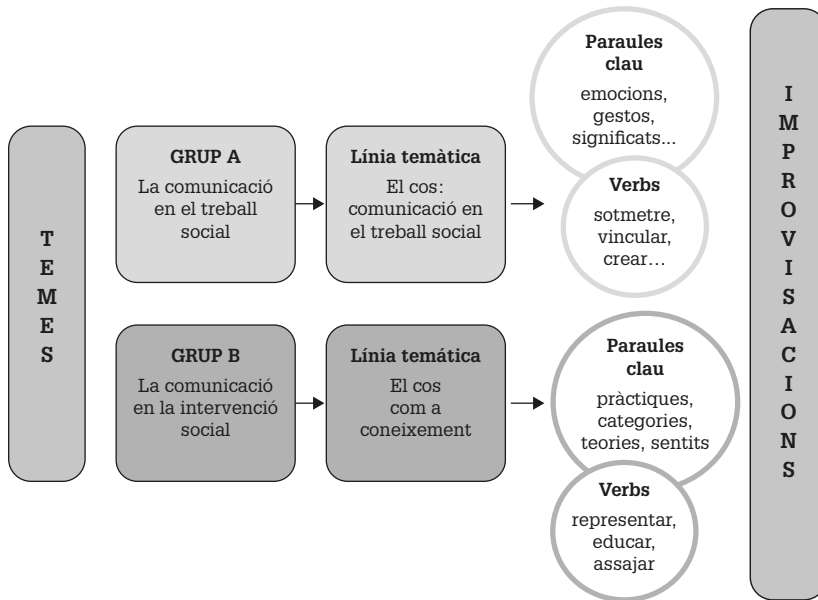
## El cos en la pràctica educativa. Resultats a partir dels discursos i imatges elaborats per l'alumnat

Els resultats de l'estudi es manifesten en aquest apartat d'una manera discursiva. Un discurs que sorgeix del diàleg interactiu entre els alumnes i el professor; entre les imatges produïdes pels primers i els textos plantejats pel segon; i, en definitiva, entre les veus i els cossos com a protagonistes d'una formació acadèmica que prioritza les interaccions pedagògiques. Els temes i les línies temàtiques plantejades en els dos grups van girar al voltant de la inferència de la comunicació en el treball social i el cos com a variable comunicacional. L'analogia de la corporeïtat com a acció comunicativa ha suposat un recurs més en la interpretació visual de les dades recollides en l'estudi. Per mitjà de fotografies (i a vegades dibuixos), les imatges projectades pels cossos van originar un tipus de material educatiu d'especial significació. La manera física de recollir les dades es va dur a terme durant tot el procés per mitjà de diaris de camp dels educands (a través de *papers*) i de l'investigador-docent.

En tots dos grups la motivació va estar centrada en la importància de la comunicació del cos i en la cerca de coneixement com "una tàctica per trencar amb els estàndards en el TS des del pensament únic" (IdA).<sup>3</sup> Com es pot apreciar en el gràfic següent, en els GD la producció discursiva va anar transcorrent dels temes a les línies temàtiques, d'aquestes a les paraules clau, per finalment concloure en els verbs transitius que donaven origen o punt de partida a les improvisacions. En el grup A, el tema va ser la "comunicació en el treball social" i va tenir com a línia temàtica "el cos com a variable comunicacional en el treball social"; les paraules més significatives van ser "expressions, gestos, emocions i significats"; i els verbs que van accionar les improvisacions van ser "sotmetre, vincular, crear". En el grup B, el tema va ser "la comunicació en la intervenció social"; la línia temàtica va ser "el cos com a coneixement"; les paraules clau van ser "pràctiques, categories, teories i sentits"; i els verbs, "representar, educar, assajar".

3 De manera anònima, s'indiquen les opinions dels alumnes amb la inicial del seu nom de pila (majúscula), sexe (minúscula) i grup al qual pertany (majúscula).

Figura 3. Aplicació metodològica en els grups



Font: Elaboració pròpia.

Per a alumnes com EhA, aquest procediment admetia “una lectura diferent, que permetia connectar a l’aula el treball des d’un lloc més comprensible”. La fusió dels gestos i les paraules van configurar una comprensió teòrica més àmplia dins d’un recurs narratiu on “el corporal serveix d’experiment per trobar altres maneres d’observació en el treball social” (LdB). Un exemple d’aquesta fusió va quedar reflectit en la figura 4, on les alumnes van encarnar “un tipus de comunicació basat en el sistema de dominació” (PdA). Després d’un extens debat sobre la corporeïtat com a mitjà de transmissió, el grup A va efectuar improvisacions on cada acció corporal “simbolitza la desigualtat que es reflecteix en la vida quotidiana a través d’una sèrie de reaccions originades en estereotips i prejudicis” (A-MdA).

**Figura 4.** Improvisacions



Fotografies fetes per l'autor.

Una de les discussions del grup B va girar entorn de la qüestió del model hegemònic caracteritzat en una mena d'intervenció social centrada en el paradigma dominant de les ciències socials (Santos, 2009). Després dels GD, algunes de les improvisacions desenvolupades pels participants van donar lloc a imatges que encarnaven estatus de poder exercit per alguns professionals del treball social. Per exemple, en una demostració sobre la rellevància de la corporeïtat com a producció de coneixement, es pot veure en la figura 5 improvisacions representatives del "nivell inferior adoptat pels cossos de les persones oprimides", segons la interpretació d'un dels alumnes que van analitzar l'escena. Per a una altra alumna, M-MdB, aquestes improvisacions "personalitzen l'essència de l'opressió que podem exercir en la professió com a representació d'una pedagogia hegemònica en el treball social". Respecte als intèrprets, les improvisacions van pretendre demostrar que "els cossos són una construcció política que permet acostar-nos des d'un lloc més directe a la multiplicitat de sentits i significats que cada persona o grup té i expressa".

**Figura 5.** *Performance*



Fotografies fetes per l'autor.

En el grup A va sorgir la pregunta següent: com vincular en el treball social amb l'altra persona des de la corporeïtat comunicativa? Prèviament, a les classes d'EB es va analitzar l'axioma de Watzlawick et al. (1993) basat en la simetria i la complementarietat de les relacions interpersonals en la comunicació. La simetria s'origina quan en les relacions hi ha equivalència entre els participants; en la relació complementària hi ha una condició de superioritat o subordinació segons els rols socials establerts. Posteriorment, en l'EPD, aquest axioma va donar origen a un GD sobre les conseqüències d'aquestes relacions en el context del treball social enfocat en l'exclusió social. Concretament en persones amb malalties cròniques causades per les toxicomanies. Un dels arguments més discutits va ser la proxèmica com a indicador d'acceptació/rebuig en les interaccions socials entre inclusió/exclusió. Quan el grup va passar a fer les improvisacions es van originar contradiccions internes entre els membres sobre els significats de les imatges reproduïdes. No havent-hi consens, i sense una *performance* que satisfés tot el grup, van acordar buscar altres eines per aconseguir una composició conforme amb la idea principal. La solució donada va ser la narració de guions dibuixats per ells mateixos a manera de *storytelling* (Ramos Villagrasa et al., 2019). La tècnica va ser útil per seqüenciar aquelles imatges assajades a l'aula i que van culminar en una *performance* final (Figura 6).

**Figura 6.** De l'*storyboard* a la improvisació



Font: Elaboració dels participants.

La potencialitat originada per aquesta mena de tècniques, desconegudes fins llavors pels alumnes, va crear un interès més gran per descobrir altres formes d'expressió. Si bé la teorització desenvolupada habitualment en l'EB adequava l'aprenentatge a la reflexivitat crítica, la pedagogia del cos com a alternativa de coneixement va conduir a una "posició ètica, valorant altres formes de treball connectades a les emocions i les habilitats" (MdB). Fins i tot en el cas de TdA, que va fer la seva "improvisació sense raonar ni tenir un sentit clar del que volia expressar", la representativitat orgànica del cos va produir un tipus de coneixement multifacètic (Van der Vaart et al., 2018).

No obstant això, cal ressaltar els problemes que es van presentar durant el procés i que es van centrar en dos aspectes fonamentals. En primer lloc, el desconeixement dels alumnes de l'ús pedagògic del cos va generar desconcert i, a vegades, desconfiança. En un inici, EdA "no entenia per què servia tot això". Fins i tot, l'estranyesa sobre la potencialitat creativa del cos i la seva utilitat a l'aula va causar una certa confusió a ShA, que va al·legar que el problema rau en "la falta de destresa expressiva d'altres mitjans que no siguin a través de la paraula i la ment". D'acord amb aquesta opinió, la falta de disciplina va poder estar acompanyada d'un retraïment en la comunicació interpersonal a l'hora de mostrar i interpretar amb el cos. Per a PdB, això va suposar la dificultat de no saber "com trencar amb la meua individualitat i interpretar juntament amb les meves companyes les idees que tenia pensades". No obstant això, va haver-hi alumnes que, malgrat la dificultat de la metodologia plantejada, van poder descobrir una nova via de comunicació dins de l'aula. Va ser el cas de F-JhB, que va exposar que "encara que em va costar expressar amb el cos, al final em vaig sorprendre a mi mateix construint imatges que vaig identificar amb els temes i arguments proposats a l'aula". D'alguna manera, això va ser possible gràcies a "un conèixer-se també amb el cos" (VdA) i de com aquest pot desenvolupar mecanismes d'abstracció teòrica. Moltes d'aquestes opinions corroboraven la importància dels temps i les cures en aquesta mena de propostes.

La segona dificultat va estar relacionada amb el període de confinament degut a la covid-19 en l'últim període del segon semestre del curs 2019/2020. La pandèmia va aparèixer ja iniciada la recerca. El canvi de les classes presencials a les de caràcter virtual no només va ser determinant en l'aspecte metodològic, sinó que també va aprofundir en la naturalesa pedagògica de les interaccions dins de l'aula. Un dels temes de partida va ser la rellevància de la presencialitat en els processos comunicacionals en la formació acadèmica en el grau de Treball Social. En una de les sessions virtuals, OdB va preguntar a la resta de companys: "La tecnologia és un suport imprescindible en la comunicació o fa desvincular-nos com a éssers humans?". Aquesta qüestió va centrar el debat sobre aspectes com la importància de la pedagogia encarnada com a exemple de l'educació presencial. Paral·lelament, van sorgir opinions crítiques respecte a un model d'*aprenentatge bancari* implantat en la universitat que consisteix "a emmagatzemar informació sense a vegades analitzar-la i comprendre-la" (NdB). Per a JhA, les trobades virtuals durant el confinament li van fer valorar la importància de les interaccions físiques perquè "sense la presència del cos no hi ha un coneixement real dels que estudiem".

Paradoxalment, el condicionament de la virtualitat originat per la covid-19 va permetre que alguns alumnes descobriessin en la *producció de presència* (Gumbrecht, 2005) un factor determinant en l'aprenentatge que fins llavors no havia estat reconegut. En tots dos grups es van abocar opinions ben definides entorn de la transcendència de l'esdeveniment educatiu a l'aula i la necessitat d'un model d'aprenentatge en el treball social "centrat en l'expressió corporal i l'educació dels sentits" (F-JhA).

Un model que en el nostre cas va estar guiat per “l’art i la creativitat com a instruments d’anàlisi i pràctiques dels nostres comportaments humans i professionals” (M-AhB).

## Discussió i conclusions

La incorporació de la pedagogia del cos en la formació acadèmica del treball social suposa descobrir a l’aula altres possibilitats de coneixement. Un coneixement protagonitzat de manera activa pels alumnes. Com ja s’ha apuntat, a Europa la producció científica referent al tema de la corporeïtat en l’ensenyament universitari sorgeix de perspectives com ara *creative and arts-based methods in academic research*, *creative research methods in social sciences* o la investigació basada en art (IBA). Al seu torn, podem incloure nous enfocaments com el *mindfulness* i el *coaching* ontològic en els quals la corporeïtat pren part en diverses disciplines. No obstant això, aquest article ha pretès aprofundir en l’aplicació de la corporeïtat pedagògica centrada en l’àmbit acadèmic del treball social.

La programació d’aquesta mena de mètodes requereix més especialització per part del professorat en l’adquisició d’habilitats i tècniques centrades en les capacitats cognitives- creatives dels cossos. Així mateix, la centralitat dels cossos en la producció de coneixement necessita una cura especial en les maneres relacionals dins de l’aula. Assumir una pedagogia del cos necessita l’aprenentatge en una mena de comunicació els codis de la qual extralimiten el llenguatge verbal i el *logos* racional. Tot plegat es fa complex en un context educatiu que prioritza el model acadèmic-capitalista i colonitzador (Santos, 2020) amb una finalitat basada en el mercat i el domini financer (Galceran, 2013). Si bé hi ha experiències de referència en l’àmbit de les ciències socials (Wilson i Van Ruiten, 2013), aquestes transcorren encara entre el desconeixement d’una part important de l’ensenyament superior i l’escàs suport destinat a aquest tipus recerques (Savin-Baden i Wimpenny, 2014). En el cas específic del treball social, no es coneixen referències d’estudi o aplicació en aquest camp.

Una de les aportacions més rellevants derivades del procés descrit va ser el diàleg interactiu dels cossos en la comprensió de les realitats socials d’estudi. Això va generar el qüestionament sobre la contemporaneïtat social des de diversos focus d’atenció, comunicació i comprensió. Per a molts alumnes, el principi de proximitat aula-societat es va produir gràcies a la corporeïtat crítica, sent el cos un pont entre totes dues esferes. Tant les improvisacions individuals i grupals com les *performances* van servir de mapes visibles i tangents de l’aplicació del treball social i la importància d’aquest en contextos socioculturals heterogenis i dinàmics. Això va ser possible integrant els conceptes teòrics en l’acció performativa dels cossos.

Les interaccions dels cossos, en qualitat de subjectes transmissors de comunicació, van repercutir en la creació de relacions simètriques dins d’un mateix grup. Un dels factors decisius d’aquesta simetria va raure en la confiança obtinguda pels alumnes quan van superar els moments inici-

als de susceptibilitat, incertesa o tímidesa davant la proposta d'activitats que implicaven expressivitat corporal. Per tant, aquesta confiança es va fer patent en les relacions entre docent i alumnat, que va generar una comunicació més complexa, si fos possible, però de rellevància en l'exploració recíproca d'altres maneres d'ensenyar aprenent. Progressivament, la trobada amb l'altre per mitjà de la corporeïtat va permetre un nou tipus d'interacció, aquesta vegada, des de la comprensió de la diferència (de gènere, física, segons el nivell educatiu, procedència, etc.) com a part del propi procés d'aprenentatge.

El motiu principal d'aquest article no era demostrar les qualitats artístiques innates de l'alumnat. Aspecte aquest que, d'altra banda, no és intranscendent en el debat proposat. Es tractava d'indagar com els cossos generen nous coneixements en l'espai acadèmic del treball social. Indagació que ens va portar a altres claus. Una de les quals va ser l'adequació d'una pedagogia transdisciplinària en l'ús de les arts i l'educació com a espai de coneixement transversal i horitzontal. En el nostre cas, aquesta pedagogia es va centrar en l'expressió artística dels cossos dels educands de treball social a l'aula. En paral·lel, es va revelar la importància de l'ús d'altres mitjans artístics-creatius com la fotografia o l'*storytelling*. Per acabar, en els últims mesos de la recerca, la pandèmia de la covid-19 va portar amb si el qüestionament sobre la idoneïtat o no d'aquesta mena de pedagogies.

El distanciament físic entre educands i docent va revelar la transcendència de la presencialitat a l'aula com a esdeveniment educatiu. Aspecte aquest que es va fer evident per a un nombre important d'alumnes per als qui "la primàcia virtual d'aquesta nova realitat educativa" va retallar la potencialitat cognitiva del cos potenciada en les classes presencials.

---

## Referències bibliogràfiques

- Arendt, H. (2019). *La condició humana*. Paidós.
- Arias, D. (2011). El co-relato de la imatge fotogràfica: la arqueologia visual como metodologia en la exploración de la memoria etnohistórica. *QuAderns-e*, 16(1), 173-188.
- Artaud, A. (2011). *El teatro y su doble*. Edhasa.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Universidad Autónoma de México.
- Cordero Ramos, N., i Muñoz Bellerin, M. (2019). Social work and applied theatre: creative experiences with a group of homeless people in the city of Seville, *European Journal of Social Work*, 22(3), 485-498. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1366298>



- Denzin, N. K. (2016). Re-leyendo performance, praxis y política, *Investigación Cualitativa*, 1, 57-78. <http://investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/14>
- Equipo Coda. (1995). *Creatividad teatral*. Alhambra Longman.
- Galceran Huguet, M. (2013). Entre la academia y el mercado: Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 13(1),155-167. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n1.1038>
- Groys, B. (2015). *Volverse público. La transformación del arte en el ágora contemporánea*. Caja Negra.
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir*. Universidad Iberoamericana.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Trotta.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation, *VisualStudies*, 17(1), 13-26.
- Healy, K. (2001). *Trabajo social: perspectivas contemporáneas*. Morata.
- Ibáñez, J. (2003). *Más allá de la sociología, el grupo de discusión: Técnica y práctica*. Siglo XXI.
- Johnstone, K. (2002). *Impro: La improvisación y el teatro*. Cuatro Vientos.
- Kara, H. (2015). *Creative Research Methods in the Social Sciences: A Practical Guide*. Policy Press.
- Laferrière, G. (2001). *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica. La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ñaque.
- Mannay, D. (2018). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Martín Barbero, J. (2009). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. Dins Zemos-98 (Ed.), *Educación Expandida* (p.103-128). Zemos-98. [www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- Matus, T. (2017). Una crítica travestida para enfrentar al capital. Dins P. Vidal Molinan (Coord.), *Las caras del trabajo social en el mundo: Per(e)sistencias bajo el capitalismo tardío* (p. 95-118). RIL Editores.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta DeAgostini.

- Moliner García, O., Arnaiz Sánchez, P., i Sanahuja Ribés, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23753>
- Mosquera, I., Puig, B., Crujeiras, B., i Blanco, P. (2017). Pensamiento crítico en educación superior: análisis de un grupo de discusión. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, núm. extra, 2799-2804. RACO. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/336967>
- Muñoz Bellerin, M. (2019). *Trabajo social y creación colectiva teatral. Una década con personas sin hogar* (Tesi doctoral no publicada). Universitat Pablo de Olavide.
- Nicolescu, B. (2014). Methodology of transdisciplinarity, *World Futures*, 70(3-4), 186-199. <https://doi.org/10.1080/02604027.2014.934631>
- Pallarès Piquer, M., Traver Martí, J., i Planella, J. (2016). Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 139-162. <https://doi.org/10.14201/teoredu282139162>
- Pedraza, Z. (2010). Saber, cuerpo y escuela: el uso de los sentidos y la educación somática. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 4(5), 44-56. Dialnet.
- Perry, M., i Medina, C. (2011). Embodiment and performance in pedagogy research. Investigating the possibility of the body in curriculum experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 62-75. <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/100>
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles: sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Universitat de Barcelona.
- Ramos Villagrasa, P. J., Fernández-Campo, A., Oliván Blázquez, B., Fernández del Río, E., Berges, A., Hernández, S., Huarte, S., i Martín-Peña, J. (2019). Storytelling: Una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la Psicología Social en la Educación Superior. *SummaPsicológica*, 16(1), 11-19. <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.349>
- Ricoeur, P. 2005. *Caminos del Reconocimiento*. Trotta.
- Taylor, D. (2018). *Performance*. Asunto Impreso Ediciones.
- Santos, B. d. S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

- Santos, B. d. S. (2020). Descolonizar la universidad. Dins En Boaventura de Sousa Santos i María Paula Meneses (Ed.), *Conocimientos nacidos en las luchas: Construyendo las Epistemologías del Sur* (p. 501-536). Akal.
- Savin-Baden, M., i Wimpenny, K. A. (2014). *Practical Guide to Arts-related Research*. Sense Publishers.
- Van der Vaart, G., Van Hoven, B., i Huigen, P. (2018). Creative and arts-based research methods in academic research. Lessons from a participatory research project in Netherlands. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.2961>
- Villasante, T., i Martín Gutiérrez, P. (2006). Redes y conjuntos de acción: para aplicaciones estratégicas en los tiempos de la complejidad social. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 11(2). <https://doi.org/10.5565/rev/redes.87>
- Watzlawick, P., Beavin, J., i Jackson, D. (1993). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- White, M., Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós Ibérica.
- Wilson, M., i Van Ruiten, S. (Eds.). (2013). *Share, handbook for artistic research education*. Share. <http://www.sharenetwork.eu/resources/share-handbook>