

Pedagogía nómada. Sobre cómo enseña Francesco Careri caminando

Nomadic pedagogy. How Francesco Careri teaches walking

Amparo Alonso-Sanz¹

Universitat de València
m.amparo.alonso@uv.es

Francesco Careri

Università degli Studi Roma Tre
francesco.careri@uniroma3.it

Fecha de recepción del artículo: 12 de julio de 2022

Fecha de aceptación: 11 de noviembre de 2022

Resumen

Las *walking methodologies*, vinculadas a la A/R/Tografía, han demostrado la eficacia de la acción pedagógica del caminar como proceso indagatorio y estético para el enriquecimiento cultural, social, físico, intelectual, espiritual y emocional. Se pretende dar a conocer la pedagogía nómada de Francesco Careri como estudio de caso de interés intrínseco revelador. La metodología cualitativa permite un análisis de 4 estudios complementarios: histórico documental de sus publicaciones y entrevistas, observacional de sus clases, de historia de vida y basado en narrativas de sus estudiantes. El resultado es un informe desarrollado en base a categorías conceptuales, que se apoyan en presupuestos didácticos existentes como: *critical walking methodologies*, a/r/tografía, c/a/r/tografía, enseñanza del error, aprendizaje corporizado, aprendizaje lúdico, Aprendizaje Basado en Proyecto, Aprendizaje Servicio, Pedagogía pública y enseñanza centrada en el proceso. Se concluye con diez características principales que pueden ayudar a otros docentes a implementar esta pedagogía en diferentes niveles educativos o disciplinas.

Palabras clave: estudio de caso, ciudad, pedagogía, caminar, educación artística.

Abstract

Walking methodologies, linked to A/R/Tography, have demonstrated the effectiveness of the pedagogical action of walking as an investigative and aesthetic process for cultural, social, physical, intellectual, spiritual and emotional enrichment. It is intended to make known the nomadic pedagogy of Francesco Careri as a case study of revealing intrinsic interest. The qualitative methodology allows an analysis based on 4 complementary studies: documentary history of his publications and interviews, observational of his classes, life history and, based on narratives of his students. The result is a report developed based on conceptual categories, which are based on existing didactic assumptions such as: *critical walking methodologies*, a/r/tography, c/a/r/tography, teaching of error, embodied learning, playful learning, project-based learning, service-learning, public pedagogy, and process-focused teaching. It concludes with ten main features that can help other teachers to implement this pedagogy in different educative levels or disciplines.

Keywords: case study, city, pedagogy, walking, art education.

¹ Correspondencia: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultat de Magisteri. Universitat de València. Avda. Tarongers, 4. 46022. València, España.

Introducción

La pedagogía de Francesco Careri es referida como *pedagogia nómade* por Fiorin y Vasconcelos (2021). Sin embargo, a pesar de esta mención a su quehacer didáctico y a que en muchas de las entrevistas realizadas al autor se le cuestiona sobre su tarea docente, poco o nada hay explicitado sobre en qué consiste realmente esa forma particular que posee de enseñar y en qué se fundamenta. Careri es principalmente conocido por su aportación al entendimiento de la ciudad desde un punto de vista estético experimental.

Las *walking methodologies* (Irwin, 2003, 2006; Lasczik e Irwin, 2018; Lee, et al., 2019; Springgay y Truman, 2018, 2019; Truman y Springgay, 2015), tienen una historia y recorrido durante el siglo XXI que corroboran la eficacia de estos métodos aplicados como acción pedagógica dirigida al enriquecimiento de las personas en las facetas cultural, social, física, intelectual, espiritual y emocional. En realidad, muy vinculadas a la A/R/Tografía consideran el aspecto pedagógico, espiritual, indagador y estético del caminar (Irwin, 2006). Estas metodologías se desarrollan principalmente en el Espacio de Educación Superior y estrechamente vinculadas a la enseñanza de las artes.

Es preciso analizar en profundidad casos concretos de éxito para facilitar la tarea a quienes se inician en su práctica. Precisamente este es el objetivo de la presente investigación, aproximarnos a la experimentación de la pedagogía nómada de Careri con la intención de analizarla y enumerar sus características principales, para hacerlas accesibles a futuros docentes y profesorado en activo.

El caso de Francesco Careri

Para hablar de Careri resumiremos tres facetas, la de artista, la de investigador y la de profesor (ver Figura 1).

Como artista y como cofundador e integrante del grupo *Stalker / Osservatorio Nomade*, ha realizado desde mediados de los años 90, acciones de arte público, conferencias, publicaciones, participado en bienales de arquitectura de Venecia y organizado caminatas. Se considera a sí mismo un poeta. En realidad, es un término que le escuda o protege en sus caminatas y le permite adentrarse en las propiedades solo o acompañado como un ser inofensivo y lúdico:

“Se trata de mostrar que no tienes ningún poder, ni positivo ni negativo, porque el poeta es visto como alguien que es incapaz de hacerte daño... Si te presentas como arquitecto, urbanista, académico, es otra historia, incluso el investigador de alguna manera es peligroso porque coge información, publica, revela secretos, mientras que el poeta lo hace para sí mismo y usa un lenguaje ambivalente que debe ser interpretado, no dice cosas claras, es difícil de usar por el poder. (...) Cuando dejas claro qué tipo de profesor eres, que lo haces con poesía y que el instrumento que vas a utilizar es el arte, esto también es importante. Es a muchos niveles la declaración de ser un poeta.” (Apolonio, 2021, p. 1475)



Figura 1. Francesco Careri el 28 de junio de 2022 en un fuego en el Corviale. Fuente: original de los autores.

Como investigador destacamos que en 2002 publicó con la editorial Gustavo Gili el libro *Walkscapes. El andar como práctica estética*, (Careri, 2021). Este pronto se convirtió en un libro de culto y su fama se extendió no solo por España sino por América Latina atrayendo a gente del ámbito de la Filosofía, la Arquitectura, las Bellas Artes y la literatura principalmente. Se trató de una observación antropológica, filosófica, sociopolítica y artística de la historia del caminar. Y supuso una propuesta de mirar el entorno desde el andar como una práctica estética. Ofreciendo a caminantes la conciencia sobre su acción transformadora y de modificación cultural del espacio.

Su faceta de profesor de Urbanismo se desarrolla en el Dipartimento di Architettura de la Università degli Studi Roma Tre, donde es codirector del Máster *Studi del territorio – Environmental Humanities*. Enseña una arquitectura social, revolucionaria y nómada que rompe con las tradicionales lecciones de otros docentes o universidades. Especialmente en la asignatura optativa *Corso di Arti Civiche* que comenzó en 2006 y recibe a estudiantes de diferentes países. Donde experimenta con un enfoque diferente de la enseñanza con una estructura peripatética que se desarrolla íntegramente a pie, con métodos de intervención basados en la experiencia de Stalker.

“It takes place in the second semester, during spring, because it unfolds entirely on foot, through the city and never inside the university buildings, by way of walks, performative actions, installations and convivial moments. It is a peripatetic school, like those of the ancient Athenian philosophers, and proposes walking as a mode of research and action. It teaches how to wittingly get lost, retracing the Situationist practices of *dérive* and *psychogéographie*, and encourages triggering the art of exploration and discovery, to experience the relationship and the encounter with the Other and to experiment the making of material and immaterial transformations directly into the shared space. The aim of the class is the exploration and reappropriation of the city through art, to help students and inhabitants develop their innate capacity for creative transformation, to remind them that they have a body and desires to reshape the space they inhabit.” (Careri y Rocco, 2019, p. 82)

Cada curso la propuesta de caminar toma un rumbo diferente y se encuentra con colectivos muy distintos. En el curso 2022, sus estudiantes de la asignatura *Arti Civiche*, comenzaron las clases partiendo del centro de Roma en caminata hacia alguna parte que desconocían. En el camino encontraron obstáculos, puntos de interés cultural y social, así como desvíos. Tras seis etapas de jornadas de cuatro horas llegaron a los suburbios del suroeste de Roma. Concretamente al Corviale donde les esperaba la posibilidad de sumarse al proyecto del *Laboratorio di Città Corviale*, que nació en 2018 con el objetivo de conducir el proyecto de transformación física de este barrio.

Al alumnado se le invitó a proponer intervenciones artístico-arquitectónicas en sintonía con algunas necesidades sociales recogidas previamente por este Laboratorio. Durante el mes de junio estas acciones fueron diseñadas por 11 equipos de unas 4 personas, tutorizadas, ejecutadas y presentadas al resto (ver Figura 2).

Métodos pedagógicos

La conceptualización de algunos métodos pedagógicos y su acotación terminológica sirven en esta investigación como sistema con el que aproximarnos a la pedagogía de Francesco Careri. La selección de estos métodos se ha hecho en base a su relación con las *walking methodologies*, o bien con la enseñanza de las artes en la Educación Superior.

Entre las *walking pedagogies* se diferencian las *Critical walking methodologies* que prestan atención al antiablenismo, el antirracismo y el anticolonialismo y que insisten en la interseccionalidad:

“Theoretically aligned with feminist theories, critical race theory, queer and trans theories, critical disability studies, affect studies, and anticolonialisms, we argue that walking methods must engage with the intersections of gender, race, sexuality and disability.” (Springgay y Truman, 2019, p. 4)



Figura. 2. INGRESSI NASCOTI. Autoría: Valeria Esposito, Martina Lena De Gregorio, Maria Chiara Fresilli.
Fuente: original de los autores.

También vinculada a las *walking methodologies* encontramos la *A/R/Tografía*, definida por Irwin (2003, 2004, 2006, 2013) como una forma de investigación que reúne el rol del artista (*Artist*), investigador (*Researcher*) y docente (*Teacher*) en una sola figura; ha ido definiendo muchas de sus posibilidades metodológicas (Irwin y García Sierra, 2013; Lasczik e Irwin, 2018; Lee, et al., 2019), como por ejemplo la *a/r/tografía* visual y social (Marín Viadel y Roldán, 2017, 2019). Entre ellas, la idea del caminar como práctica *a/r/tográfica* plantea que recorrer a pie un territorio se convierte en una experiencia activada por la fenomenología de lo cotidiano (Irwin, 2006).

“La *a/r/tografía* es una forma de investigación basada en la práctica, estrechamente relacionada con las artes y la educación (...) como una manera de indagar en el mundo para mejorar nuestro conocimiento de él.” (Irwin y García Sierra, 2013, p. 65)

La evaluación de procesos efímeros como es la acción pedagógica de caminar y la contemplación del territorio precisa de formas concretas de rastreo del “andar como práctica estética” (Careri, 2021) que puedan ser valorados por el docente. La *c/a/r/tografía* en educación artística es un campo en expansión explorado por las *walking methodologies* y la *a/r/tografía*. El término *c/a/r/tografía* (Rousell

y Lasczik, 2014; Lasczik e Irwin, 2017) otorga a las cartografías el valor estético y el sentido investigativo en contextos educativos. Durante el caminar no basta con descubrir, leer, pensar y conocer el entorno. Diversos autores coincidimos en la importancia de registrar el proceso de caminar mediante acciones como escribir, fotografiar, dibujar, performar, grabar audio o vídeo (Lasczik e Irwin, 2018, Ramon y Alonso-Sanz, 2022a, 2022b). Para crear conocimiento a partir de las deambulaciones, es preciso: compartir el proceso de experimentación mediante derivas pedagógicas, reflexionar sobre lo andado e incluso transformarlo en expresión artística *c/a/r/tografiando* (Ramon y Alonso-Sanz, 2019, 2022a, 2022b).

La *enseñanza del error* está muy presente en las derivas pedagógicas (Ramon y Alonso-Sanz, 2019) concebidas como la acción de errar. Sabemos que la deriva otorga “el placer de perderse con el fin de conocer” (Careri, 2014, p. 210). Pero ¿cómo se crea el conocimiento en este proceso impredecible de caminar sin rumbo? Eisner (2002) mencionaba que la educación artística nos ayuda a aprender a observar el mundo, aplicando la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades, desarrollando la predisposición a tolerar la ambigüedad, a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas, a estabilizar lo evanescente durante el proceso creativo, facilitando medios para explorar nuestro propio paisaje interior, ofreciéndonos sensaciones de lugares y relaciones y, desarrollando la capacidad de pensar metafóricamente. Eisner (2002) insistía además en que la educación artística aporta a la enseñanza la capacidad de aprender a través del error.

El *aprendizaje corporeizado* también debe ser considerado al referirnos a enseñanzas desarrolladas mediante deambulación. La idea de los aprendizajes del caminar como prácticas artísticas, de investigación y de enseñanza, como acto corpóreo, vinculado a lo inmediato y tangible donde la percepción es estimulada desde las experiencias sensoriales con todos los sentidos, las emociones, el movimiento y nuestra propia memoria es destacada por múltiples autores (Irwin, 2003, 2006; Lee, et al., 2019). Reconocido como *embodied learning*, tiene que ver con el uso deliberado de actividades y estrategias multimodales cuerpo-mente para facilitar cambios en las perspectivas, percepciones, paradigmas, comportamientos y acciones del alumnado (Munro, 2018).

El *aprendizaje lúdico* está muy presente en las etapas de educación infantil pero también es considerado en la Educación Superior. Ruiz Maruri y Ubalde (2022) consideran que la lúdica pretende rescatar la curiosidad innata, que se pierde por la forma en que están estructurados los modelos educativos ajenos a las necesidades, deseos, pasiones, intereses y vocaciones intrínsecas de la infancia, la adolescencia y la juventud. Proponen en contra de la segmentación y jerarquización de estos, la pedagogía lúdica porque permite visualizar con asombro la interconexión entre saberes, cultura, ciencia y arte en el mundo; abriendo espacios para la inclusión, el placer y la emancipación.

El *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* es una de las metodologías más utilizadas en los sistemas educativos, especialmente en la Educación Superior para la construcción del conocimiento por medio de la interacción con la realidad, donde los estudiantes pueden planificar, implementar y evaluar proyectos que tienen aplicaciones en el mundo real y que va más allá de lo que sucede en las aulas (Morales Torres, et al., 2022). Con una larga tradición en el campo de la arquitectura y las artes está muy vinculado al aprendizaje colaborativo implica según Johnson y Johnson (1975) la interdependencia positiva, la exigibilidad individual, la interacción cara a cara, las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo, y la reflexión sobre el trabajo realizado.

La enseñanza de la arquitectura también tiene precedentes con el *Aprendizaje Servicio* que nos predisponen a valorar este método. Según Díaz-García y López De Asiain (2022) “plantea una manera diferente de concebir la creación arquitectónica, fomentando la labor del arquitecto como traductor o mediador entre el lenguaje de la arquitectura y el medio urbano y la sociedad” (p. 1). Según Lotti, et al. (2022) se fundamenta en la realización de actividades didácticas en contextos de la vida real como prestación de un servicio a la comunidad en respuesta a las necesidades específicas del territorio al que pertenece la institución educativa, en vínculo recíproco de aprendizaje y servicio, en relación igualitaria entre quien ofrece y quien recibe el servicio realizado. Destaca por su potencial sensibilizador hacia la responsabilidad social y en el desarrollo de habilidades y actitudes cívicas del alumnado.

En la enseñanza de las artes se tiene muy presente la *pedagogía pública* (Sandlin, Burdick y Rich, 2017; Maliszewska, 2021; Savage, 2014). “The field of public pedagogy considers the sites and instances of pedagogy that can occur outside of formal schooling, including the educational, cultural and social affects and effects of prevailing culture” (Springgay y Truman, 2019, p. 4). Y específicamente a la pedagogía pública basada en las artes (Burdick y Sandlin, 2010; Burdick y Sandlin, 2013; Biesta, 2012, 2014), que combina las dimensiones performativa o artística, educativa y activista. Este enfoque se involucra con modos de pedagogía más corpóreos, holísticos, performativos, intersubjetivos y estéticos (Burdick y Sandlin, 2013), y se produce a través de experiencias caracterizadas por ser provocativas y críticas, enfatizando procesos somáticos, sentidos y no representaciones (Burdick y Sandlin, 2010).

Una de las problemáticas más presentes en el campo de la enseñanza de las artes, entre otras creencias, preconcepciones, mitos y prejuicios, tiene que ver con la conformación de la identidad profesional, en una formación que tiende a ser individualista y que favorece la construcción de un mundo asilado de artistas y estudiantes que anhelan serlo. “Però aquest aïllament, tot sovint és sinònim de marginalització respecte el món que es considera real” (Hernández, Rifà y Barragán, 1998, p. 13). Por eso en la actualidad existe una preocupación educativa por romper con esta tradición que se basa en la enseñanza centrada en el proceso más que en la valoración exclusiva del resultado final. A menudo esto se logra mediante una mayor dedicación temporal a la atención

individualizada y de pequeños equipos, el seguimiento y tutorización por etapas del proceso de aprendizaje y la evaluación con métodos como el portafolio que dan cuenta del transcurso.

Método

Desde un paradigma de investigación cualitativo tratamos de aproximarnos al conocimiento intenso de un estudio de caso paradigmático, el de Careri. Se trata de un caso individual que se define por su interés (Stake, 2005) intrínseco revelador (Álvarez y San Fabián, 2012) en cuanto a potencialidad educativa. En educación el estudio de caso se considera una metodología óptima para la investigación descriptiva que permite registrar, analizar e interpretar las condiciones existentes en el momento (Best, 1981).

Preguntas de investigación

Cada docente tiene una historia de vida que configura su identidad y la forma en que impartirá sus enseñanzas, de forma más democrática, autoritaria o anárquica, de manera más directa o indirecta, siendo indiferente o inspirando. En ese sentido el estilo docente de cada cual es intransferible y en realidad difícilmente modificable. El estilo docente también varía con los tipos de clases (teóricas y prácticas) y las disciplinas que se enseñan, pudiendo ser más discursivo, expositivo, participativo, basado en el diálogo, basado en recursos (presentaciones, pizarra, imágenes) (Borgobello, et al., 2010). Es decir, que una misma persona podría adoptar estilos diferentes según las circunstancias. ¿Es posible acompañar a Francesco Careri para identificar más allá de su estilo docente las características concretas de su pedagogía nómada? ¿En qué consiste esta pedagogía más allá del acto de caminar a través de la ciudad para la enseñanza de una arquitectura social, revolucionaria y nómada? ¿Cómo identifican sus estudiantes y otros docentes sus prácticas pedagógicas? ¿Cómo se concretan en su práctica algunos de los métodos pedagógicos que ya conocemos?

Objetivos de la investigación

En esta investigación vamos a realizar una descripción contextualizada, profunda y compleja de las prácticas pedagógicas de Careri para iluminar su comprensión, a través de narrativas e imágenes. Los objetivos de esta investigación son:

- Definir las características de la pedagogía nómada de Francesco Careri a partir de la observación en sus clases, su testimonio, el de docentes y estudiantes con quienes ha compartido experiencias.
- Informar sobre cómo algunos métodos didácticos existentes, articulados como sistema categorial, se concretan en sus prácticas.
- Testimoniar mediante fotografías el carácter estético de sus acciones.

Participantes

Este estudio se desarrolla gracias a la implicación de Francesco Careri y su alumnado de la asignatura optativa *Corso di Arti Civiche*. Se entrevista a 9 estudiantes de habla hispana, de los cuales participan voluntariamente tres, siendo dos hombres y una mujer.

Fases

En las diferentes fases de esta investigación progresivamente se obtiene, analiza e interpreta la información recogida a partir de un cúmulo de fuentes documentales que definimos según propuesta de Álvarez y San Fabián (2012).

- Fase documental mediante la elección del tema, la identificación de los aspectos de interés investigador y de los límites temporales del estudio. A través de un estudio histórico mediante el análisis de bibliografía de Careri y entrevistas sobre él publicadas. Se incorporan en forma de citas.
- Fase interactiva con negociaciones y adaptaciones a los tiempos y necesidades de sus participantes a quienes agradecemos la colaboración voluntaria (lo cual garantiza la fidelidad de los testimonios de cada informante, respetándose sus derechos de anonimato y confidencialidad). A través de un estudio observacional con una perspectiva sincrónica mediante observación participante de la autora, durante junio de 2022 en las clases de *Arti Civiche*. La estancia de investigación comenzó cuando las etapas de caminar finalizaron y el alumnado trabajaba en el *Corviale* en sus proyectos de equipo y se centró exclusivamente en un curso. Y gracias a un estudio basado en narrativas, relatos de algunos de sus estudiantes de habla hispana. La entrevista al alumnado solicitaba narrar alguna anécdota con relación a la forma de enseñar de Careri. Se incluyen con un número de identificación precedido por la E.
- Fase analítica de clasificación de la información recogida en las fases anteriores, en base al sistema categorial de métodos didácticos.
- Fase interpretativa. A través de un estudio de historia de vida de Francesco Careri se entienden aspectos básicos de su conducta con una perspectiva diacrónica y mediante entrevista se revisan conjuntamente las categorías de análisis encontradas incluyéndose algunos recuerdos o aspectos que él desea destacar precedidos para su identificación por [C].

Sistema categorial

Disponer de múltiples fuentes de datos permite un análisis global e interrelacionado, y una triangulación complementaria. Como estudio de caso interpretativo, se presenta a continuación, como resultado, un informe detallado con las características concretas de una pedagogía nómada del caminar a través de la ciudad para la enseñanza de una arquitectura social, revolucionaria y nómada.

Exponiendo cómo identifica él mismo, sus estudiantes y otros docentes estas prácticas pedagógicas, que clasificamos según el siguiente sistema categorial.

Tabla 1. Sistema categorial

<i>Walking methodologies</i>	<i>Critical walking methodologies</i>
Enseñanza de las artes en la Educación Superior	A/r/tografía
	C/a/r/tografía
	Enseñanza del error
	Aprendizaje corporeizado
	Aprendizaje lúdico
	Aprendizaje Basado en Proyectos
	Aprendizaje Servicio
	Pedagogía pública
	Enseñanza centrada en el proceso

Fuente: original de los autores.

Resultados

Contenidos transversales. Alineamientos con las *Critical walking methodologies*

Identificamos algunas prácticas de Careri coincidentes con las *Critical walking methodologies*. El primer día empezamos al lado de la universidad visitando el edificio ocupado (por él mismo hace más de 20 años) llamado Ararat, donde nos recibieron muy bien. Justo estaba la televisión del pueblo "turco" y nos invitaron a todos a una celebración que era unos días después. Aparte de visitar más sitios ocupados y varias asociaciones, nos encontramos gente/familias/amigos/clases por la calle y siempre nos paramos a conversar si se podía. Una vez por la zona donde está el "popoli romani" (gitanos) estaban haciendo unas clases de baile donde ellos mismos nos bailaron a nosotros (E3).

A Careri le interesan las personas y educar en las relaciones interpersonales.

[C] "Una alumna en los primeros años me dijo que lo que más había aprendido en mi curso fue a hablar con la gente. Antes iba en el autobús y no sabía cómo hablar con otras personas. O en una fiesta pensaba que si se dirigía a alguien podría ser peligroso. Y durante el curso debía hablar tanto con los desconocidos que al finalizar había aprendido cómo relacionarse." (entrevista a Careri)

La diversidad en nuestra sociedad puede ser afrontada de manera positiva enseñando a dialogar y a convivir en la ciudad. *Cuando vas a tocar directamente con tus manos y no con los medios tecnológicos, es lógico entrar de forma natural. Los prejuicios, con la experiencia del encuentro, desaparecen.* Esto lo confirma un estudiante: "Muchas veces no te das cuenta de la importancia de las cosas hasta que no te tocan directamente, y hablar con mucha gente muy diferente, que cada uno tiene su historia, te abre poco a poco la mente" (E3).

La multiculturalidad, o las problemáticas sociales vinculadas al nomadismo, las personas refugiadas, las ocupaciones de viviendas, son contenidos presentes en acciones artísticas de Careri, en sus vindicaciones y en sus clases. Un ejercicio de coherencia entre aquello que le preocupa, aquello de lo que se ocupa activamente y aquello sobre lo que enseña. Lo que le hace excepcional o extraordinario es la congruencia y la capacidad de ejecución.

Una vez le ocurrió,

[C] “con una visita a Roms con amigos, que estaban demoliéndoles la chabola, y entonces pregunté a la policía si tenían el permiso de demolición. Ellos me preguntaron si yo era de una asociación o algo. Dije que no y me presenté como docente de la universidad. Al día siguiente el director me informaba de una notificación de la policía que había llegado al rector del Ateneo como denuncia por mi actuación.” (entrevista a Careri)

Poeta/Arquitecto investigador/Profesor. Enseñar desde la a/r/tografía

Está claro que Careri se define a sí mismo a la vez como artista (*Artist*), investigador (*Researcher*) y docente (*Teacher*). La enseñanza desde la a/r/tografía, como proceso investigador basado en la práctica, implica poner en relación todas estas facetas y al mismo tiempo explorar la enseñanza como una práctica vinculada al descubrimiento porque la a/r/tografía no es un método didáctico sino investigador. Es decir, enseñar desde el A/R/Tography implica necesariamente investigar con el alumnado.

“Yo, más allá de sentirme como el profesor, el arquitecto o el urbanista, prefiero presentarme como el poeta. Todas las demás facetas están detrás, pero adoptar el papel de poeta, el de loco, el de juglar, reduce el impacto sobre los que reciben tu trabajo.” (Arredondo Garrido, 2018, p. 147)

Pero Careri insiste en que, especialmente, él es activista. Y posiblemente esto es lo que motiva y liga todas sus acciones. [C] “Muchas veces cuando caminamos con estudiantes encontramos personas que yo conozco por esta vida activista en la que durante años he estado en contacto con curdos, Rom , ocupas” (entrevista a Careri). Es interesante conocer el origen de ese activismo. Explica que, esa [C] “creencia en la justicia y en que debes ocuparte de los que no tienen” (entrevista a Careri), posiblemente tenga un origen cultural en la educación católico-comunista relacionada con el Partido Comunista Italiano durante los años 70. Aunque más que comunista se considera anárquico y respecto al catolicismo se declara decepcionado desde su infancia.

Registrar y c/a/rtografiar

[C] “El momento de dar las notas es un momento terrible. Es el momento en el que más hablo y tengo la posibilidad de explicarles mejor quienes son y darles consejos de futuro” (entrevista a Careri). El registro de los tránsitos no solo de forma geográfica sino más bien artística, ayuda al proceso

de evaluación, a modo de portafolio que recoge la experiencia de aprendizaje en todas sus fases o etapas. Careri anima a su alumnado a registrar la experiencia de caminar juntos atravesando la ciudad y a elaborar una cartografía artística. Además, en el caso del Corviale, les pide participar de un mapeo colectivo en el que ubican, en un plano del barrio, el lugar donde se desarrollarán sus intervenciones artístico-arquitectónicas y la información de estas (ver Figura 3).

Explica Careri (2021), en relación con la posibilidad de expresar visualmente la dimensión temporal y espacial de forma cartográfica, que

“uno de los principales problemas del arte de andar es la traducción de dicha experiencia a una forma estética. Ni los dadaístas ni los surrealistas trasladaron sus acciones a unas bases cartográficas (...). Los situacionistas realizaron mapas psicogeográficos, pero nunca quisieron representar las trayectorias reales de sus derivas.” (p. 123)

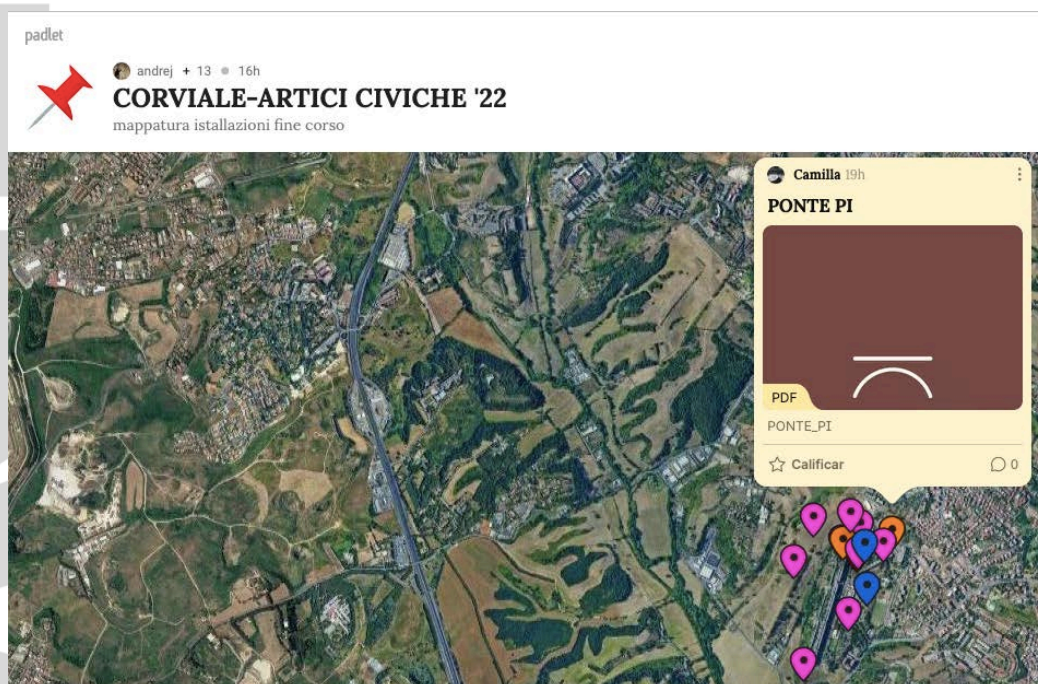


Figura 3. Captura de pantalla del mapeo de intervenciones del alumnado en 2022 en el Corviale. Fuente: <https://padlet.com/flaco23atos/d6khkxbx5ri9kpuf4>

Errar de equivocarse y errar de caminar sin rumbo. Cómo crear conocimiento

La enseñanza del error como método que propicia el aprendizaje artístico es identificable en las prácticas de Careri, empleando el doble sentido de errar como equivocación y errar de caminar sin un rumbo o destino preestablecido que permite crear el conocimiento a medida que se avanza.

[C] “El alumnado sabe que no puede preguntar dónde vamos. El juego está en no saber dónde se va. Muchos no se dan cuenta de dónde están y se dejan

llevar, aunque a otros les gusta ubicarse en el mapa. A veces quienes son romanos y conocen la zona pueden decirte que conocen un lugar lindo que está por ahí. Pero en general casi nunca les preocupa dónde se va. A veces cuando estamos muy muy lejos la inquietud tiene que ver con cómo regresar a casa por la noche, porque si no, la alternativa es dormir fuera. Por eso en algunas ocasiones, al final del día, todos sabemos muy bien que no es el momento de perder tiempo” (entrevista a Careri).

Un estudiante lo explica así:

“La primera clase dijo que había dos normas: poner el móvil en modo avión al empezar la clase y siempre seguir adelante, nunca retroceder por el mismo camino. En algunas ocasiones nos pasó que el camino era totalmente cerrado, no nos dejaban pasar por alguna propiedad privada de ninguna forma y teníamos que volver exactamente por donde habíamos venido. Un par de veces que ocurrió nos hizo volver andando de espaldas, para minimizar el error” (E3).

Y otro añade:

“Comenzamos el curso y después de un mes y medio e incluso dos meses, íbamos haciendo cosas, aprendiendo el lugar, conociendo a la gente donde nos encontrábamos y colaborando con ellos, pero con la sensación de no saber el fin de nuestro trabajo, ni a dónde íbamos a llegar. Mi duda en esta asignatura siempre ha sido si él tenía claro dónde llegar, porque yo creo que sí. Pero nunca tiene claro el cómo. Por eso nos deja una libertad bastante extensa, cosa que entiendo que es buena para nuestras capacidades de liderazgo, de creatividad y decisiones” (E1).

En los procesos de enseñanza de Careri, tratando de comprender la realidad mientras se camina por las calles, cruzando la ciudad y sus parcelas, ocurre todo esto (ver Figura 4). Así lo afirma una estudiante:

“con pocas palabras te hace darte cuenta de la debilidad, sin darte la respuesta, pero 'obligándote' en cierto sentido a tener un diálogo, ya sea interno o interpersonal, que te permita llegar a una conclusión. El desarrollo del pensamiento crítico de cada una de las actuaciones, comportamientos, decisiones que se llevan a cabo de manera consciente e incluso muchas veces, inconscientemente” (E2).

Sin lugar a duda, errar y lanzarnos a lo desconocido para aprender es una de las grandes apuestas de Careri.



Figura 4. Caminata de la clase de Arti Civiche en Corviale. Fuente: original de los autores.

Una estudiante explica del siguiente modo la forma en que aprende como errabunda.

“Desde las primeras clases, en las que simplemente se nos hizo recorrer espacios y calles que jamás hubiéramos recorrido por nosotros mismos, o enfrentarnos a situaciones que no nos hubieran sucedido de normal, nos hacían ver actitudes interpersonales, urbanismo de la periferia, otras formas de vida... Podría describirlo en términos generales como 'salir de la zona de confort'. De tal manera que Careri, tras diferentes ocasiones que nos ha hecho enfrentarnos a momentos así, dejaba una reflexión, nunca cerrada, ni nunca totalmente afirmante de algo, simplemente abierta, que te daba pie a, inconscientemente, sin poder evitarlo, reflexionar sobre un hecho que acababas de vivir en primera persona.” (E2)

“Los llevo a lugares por los que nunca han andado, les quito el terreno firme de debajo de los pies y los dirijo hacia territorios inciertos. Al principio suele surgir en ellos un estado de ánimo desconfiado, dubitativo con respecto a lo que están haciendo, tienen miedo de estar perdiendo el tiempo. Pero al final, si logran resistir, también surge en ellos el placer de encontrar nuevos caminos y nuevas certezas, descubren el gusto por construirse un pensamiento con su propio cuerpo, y una forma de actuar con su propia mente. El hecho de poner en crisis las escasas certezas a las que han llegado les permite abrir su mente a unos mundos y unas posibilidades no explorados anteriormente, los invita a reinventarlo todo: la propia idea de ciudad, la propia definición de arte y de arquitectura, su propio lugar en este mundo.” (Careri, 2014, p. 210)

El propio Careri pone en crisis su curso cada año y se permite que el recorrido por la ciudad sea diferente, que las zonas de actuación varíen, que las personas con las que se implican vengan de distintos lugares, que sus estudiantes resuelvan proyectos de toda índole. Está abierto a esa reinención constante que permite a quien enseña estar en continuo aprendizaje o errabundeo y a la propia pedagogía evolucionar, pedagogía nómada, en tránsito constante. Sospecho que su espíritu inconformista, no autocomplaciente, crítico y alegre contribuye a ello.

Hacerse heridas, saltar los muros... sólo se puede hacer con tu propio cuerpo. Aprendizaje corporeizado

En realidad, nunca nadie se ha hecho realmente daño. Pero es cierto que suelo informar de una lista del alumnado que estará fuera de caminata. Lo que es más habitual es que la policía nos pare.

Un estudiante resume así la experiencia:

“Comenzamos un paseo saliendo del Matadero y fuimos hacia un centro de los kurdos en Roma, abriéndonos sus puertas y entrando incluso hasta la terraza. Aquí nos hizo abrir la mente para no prejuzgar y conocer a gente (que de noche ni te meterías cerca de ese edificio). El paseo continuó desarrollándose y hablando con gente como por etapas, hasta que llegamos al centro Arpijpetto (...). Las reglas de los paseos se tratan de apagar el móvil, limitar el paseo a caminos que no sean de asfalto o pisarlo lo menos posible, y nunca se puede volver por el mismo camino. El segundo día sucedió el problema de la policía y nos dividimos en dos grupos y el profesor no estuvo allí, pero seguimos el trayecto hasta Villa Bonelli, y así continuamos en varias etapas hasta llegar a Corviale con la incertidumbre de no saber hacia dónde íbamos” (E1).

Asumir riesgos e implicar el cuerpo es una propuesta transgresora.

“Es una escuela de vida para los alumnos. En primer lugar, les enseño que son mucho más libres de lo que piensan, que pueden hacer más cosas de las que creen y que sobrepasar los límites de vez en cuando no viene mal. Me arriesgo, pero poco, no hago cosas por las que uno termina en la cárcel. Como mucho te encuentras con perros que muerden o con caseros enfadados o con la policía que te echa, no más que esto”. (Apolonio, 2021, p. 1475)

“Es algo tan sencillo como dejar el camino hecho para que sea el alumno el que lo recorra y descubra lo que le enseña.” (E2).

No se produce, se pierde el tiempo. Aprendizaje lúdico

Algunos testimonios de Careri nos hacen entender su admiración por la insubordinación infantil:

“deberíamos ser capaces de despojarnos de las reglas, de sentirnos libres, ligeros, como hacen los niños. Ellos construyen sus propias reglas, que generalmente se cambian sobre la marcha.” (Arredondo Garrido, 2018, p. 147).

Subyacen vinculadas al juego también las ideas de improvisación, de lo impredecible, lo fortuito e improductivo que defiende. Ideas que ha mantenido a lo largo de los años:

“Recordar que el espacio es una invención fantástica con la que se puede jugar, como cuando éramos niños. Hay un refrán que guía nuestras caminatas: ‘Quien pierde tiempo gana espacio’. En realidad, si se quieren ganar espacios ‘otros’, hay que saber jugar, salir deliberadamente de un sistema funcional-productivo y entrar en otro sistema no funcional e improductivo. Hay que aprender a perder tiempo, a no buscar el camino más corto, a dejarse guiar por los acontecimientos, a dirigirse hacia calles inaccesibles en las que sea posible ‘tropezar’ y, ojalá, detenerse a hablar con las personas que encontramos, o saber detenerse olvidándonos de proseguir: saber alcanzar el andar sin intención, el andar indeterminado.” (Careri, 2014, p. 211)

Sin perder de vista un propósito, pero sin renunciar a la aventura y las emociones que conlleva como forma de indagación:

“Estar siempre dispuesto a la sorpresa, a la aventura, porque en mi opinión es la mejor forma de investigar el espacio, la ciudad. Cuando de niño la pelota va al otro lado del muro y tienes que trepar para ir a buscarla, de repente estás en un lugar donde no deberías estar y la adrenalina te hace percibir el espacio de otra manera.” (Apolonio, 2021, p. 1476)

Aspectos que no son sencillos de conciliar en un mundo académico sometido a las exigencias universitarias y curriculares, y frente a las que Careri se pronuncia del siguiente modo:

“Quizá hagan falta cursos de ‘deseducación’ para los estudiantes de arquitectura. De hecho, al curso de ‘Artes Cívicas’ me hubiera gustado llamarlo curso de ‘ricreazione’ (de recreo). Un tiempo en el que no se estudia, no se produce, se pierde el tiempo.” (Arredondo Garrido, 2018, p. 147)

Por tanto, podemos afirmar que sus sesiones desde la libertad del juego y la exploración del entorno (ver Figura 5) se basan en el aprendizaje lúdico. Pero nos advierte de la dificultad de [C] “guiar al estudiante para que no se quede en un plano superficial del aprendizaje y le de valor a la situación en la que el docente le ha puesto” (entrevista a Careri); especialmente con grupos muy grandes, porque *ocurre cuando son demasiados y no hay un conocimiento personal*. Insiste en lo complejo de conducir al estudiante a un aprendizaje profundo sin perder la ligereza propuesta por Italo Calvino en su libro *Le lezione americane*. Y para ello procura [C] “no ser nunca pedante como pedagogo y poder hacer las cosas ligeras, aunque muchos no entiendan y crean que no se está haciendo nada” (entrevista a Careri).



Figura 5. SQUARCI - RISCOPRIRE IL CORVIALE. Autoría: Alpaslan Sahin, Nina Pravst, Leonie Cozzolino, Luisa Borowski. Fuente: original de los autores.

Compartir comida. El trabajo colaborativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos

En el contexto de la realidad estudiada el trabajo colaborativo cobra mucho sentido como generador de compromisos compartidos en un lugar de propósitos educativos comunes:

[C] “En los primeros años yo empezaba el curso con el almuerzo, comiendo en un lugar antes de empezar las clases a las 14h y esperando a que llegaran todos los estudiantes. La idea era compartir comida antes de empezar a caminar juntos. Recuerdo en una caminata en la Cañada Real en Madrid, que en un momento dado todo el mundo puso sobre la mesa lo que habían traído (un bocadillo en trozos, unas frutas...). Es importante que cada uno no coma cuando tiene hambre o le apetece, sino juntos.” (entrevista a Careri)

Careri (2014) se refiere a los procesos creativos “relacionales” (ver Figura 6), como “procesos creativos que no pueden llevarse a cabo si no es a través de un intercambio con el Otro” (p. 211). En sus experiencias con colectivos de inmigrantes kurdos, gitanos, rumanos, etc. en espacios abandonados de Roma ese ejercicio de compartir tiene lugar incluso a través de la alimentación.

“Es decir, cocinar y comer juntos, es fundamental para un grupo. Siempre lo hemos utilizado ya que permite crear un espacio relacional, cambia los papeles establecidos, genera relaciones nuevas. Allí conectamos todos en un interés común como es la comida.” (Arredondo Garrido, 2018, p. 147)

Con relación a estos procesos participativos, Careri no se refiere a implicar a otros en proyectos propios para garantizar su consenso o en renunciar a la ejecución y dejar materializarla a otros. Propone un descubrimiento compartido navegando entre esas dos posibilidades. Se trata de ABP, pero un aprendizaje basado en un tipo concreto de proyectos, proyectos indeterminados en su devenir, que pueden crecer, modificarse y convertirse en un territorio común, que tienen probablemente más posibilidades de realizarse (Careri, 2014).

He podido comprobar en sus clases cómo invitaba a profundizar en esas colaboraciones. Fue a un grupo de estudiantes que quería contribuir a la consolidación estética de una biblioteca informal existente en uno de los pasillos del edificio Corviale. Les insistió en charlar con el señor que había tomado la iniciativa, con las mujeres que llevaban allí a sus hijos e hijas a tomar prestados libros, con quienes trabajaban en la biblioteca pública próxima. Para buscar sinergias entre colectivos y generar redes de colaboración.

Un estudiante español decía:

“con sus clases conseguía que hiciésemos amigos y dialogáramos mucho entre nosotros ya que estábamos todo el rato en movimiento y mezclados, consiguiendo así practicar el italiano y socializar” (E1).

En las prácticas de Careri el ABP supera los límites del trabajo resolutivo y por etapas de unos grupos de estudiantes que afrontan un reto de aprendizaje experimental y constructivista, definido desde sus propias motivaciones con relación a la materia de estudio. Alcanza un punto de compromiso con el entorno que lleva a la gente joven a salir del espacio de trabajo digital, vinculado al teléfono, el ordenador y las redes sociales que les hacen ser parte de un sistema que les controla y que regula su tiempo continuamente (Arredondo Garrido, 2018).

En el reto planteado a sus estudiantes en 2022 en el Corviale la interdependencia positiva y la exigibilidad individual eran imprescindibles para acabar sus intervenciones artísticas a tiempo de la entrega final con calidad suficiente, durante tres semanas en cada equipo la interacción implicaba

encuentros cara a cara resolviendo conflictos constantes, a veces con tutorización del profesorado. Finalmente, la última sesión fue dedicada a una reflexión compartida por toda la clase visitando el trabajo realizado por cada equipo (ver Figura 6).



Figura 6. UNA RIFLESSIONE SULLA NATURA - Il piccolo paradiso di Corviale. Autoría: Ni Tianqi, Alexandre Miermon, Lorella Slous Degrelle, Annika Kurze, Léa Maisonneuve. Fuente: original de los autores.

Hacer con la gente del lugar. Aprendizaje servicio y pedagogía pública

Apolonio (2021) ha destacado de Careri que su “forma de hacer arquitectura tiene un fuerte aspecto social, muy vanguardista, creando proyectos junto a la gente que vive en el lugar” (p. 1478).

Ese compromiso y responsabilidad con el entorno de intervención donde se aprende (al que nos referíamos en el punto anterior) tiene que ver con lo que conocemos como aprendizaje servicio, con importantes antecedentes educativos, también en la arquitectura.

Sin embargo, entendemos que cierto carácter artístico se suma a las acciones de Careri. En la asignatura *Arti Civiche* se sitúa al alumnado entre la arquitectura y el arte público y se llevan adelante proyectos colectivos educativos. Así lo describe un estudiante con relación a su interés por que conocieran a la gente del lugar:

“siempre nos decía que habláramos a todo el mundo que nos encontráramos por ahí. En este proyecto final, lo más importante para mí ha sido cooperar con los habitantes de Corviale, ya que la intervención que hemos hecho no hubiera tenido sentido si no lo hubiéramos hecho juntos. (E3)

El Corviale, en los suburbios de Roma supone un espacio de socialización fuera de la educación formal, alternativo a la cultura dominante. Por eso encontramos que se aproxima especialmente a la pedagogía pública y específicamente a la pedagogía pública basada en las artes al invitarles a explorar las dimensiones performativa, artística y activista en este barrio.

Salirse de la visión de autor. La importancia del proceso

[C] “Seguramente los arquitectos están más acostumbrados a trabajar con otras personas que los artistas porque en sus estudios deben desarrollar muchos proyectos en equipo. Sin embargo, yo creo que tanto las escuelas de arte como las de arquitectura tienen este problema de transmitir la idea de que quien crea debe ser reconocible. Pedagógicamente es importante que como estudiantes construyan una identidad propia porque les facilita el crecimiento, pero es una trampa. Se debe comprender cómo darles seguridad en sí mismos por un lado y, por otro, saber cómo quitarles egocentrismo. Pero depende de cada caso y en qué momento de su desarrollo personal se encuentren. Es algo complicado.” (entrevista a Careri)

Al trabajar por equipos, en relación con la comunidad y de forma colaborativa se pierde el protagonismo individual. Es importante descentralizarse de uno mismo y poner el foco de atención en el contexto y en las necesidades de otras personas para poder aprender. Además, es necesario romper con la visión decimonónica del artista como genio.

“Una enseñanza heredera de los grandes nombres, en donde se propone a los alumnos hacerse significativos; esto es, encontrar su marca o sello propio, su

reconocimiento y distinción frente a los demás. Por ello, yo propongo en mis clases y en mi trabajo salirse de esa visión de autor. No me refiero al hecho de ser autor de tus obras, a reconocerlas como propias, sino al hecho de reconocerse y sentirse como un autor con nombre y marca.” (Arredondo Garrido, 2018, p. 147)

La forma de lograrlo parece que consiste además en dotar de importancia el proceso, el camino, el devenir o la deriva en compañía del profesorado como guías que aconsejan, plantean dudas y ofrecen otras vías por las que transitar. En esta labor Careri da ejemplo de humildad, y su tutorización no la lleva a cabo a solas, a menudo colaboran otras personas como Leroy, Sara Braschi o Sofia Sebastianelli.

Discusiones

Derivado de este análisis podemos interpretar que la complejidad de la pedagogía nómada se basa en características combinadas de múltiples métodos pedagógicos:

- Enseñar con una estructura peripatética que se desarrolla a modo de paseos para una sociedad más justa. De acuerdo con los principios de las Critical walking methodologies (Springgay y Truman, 2019).
- Experimentar la enseñanza como proceso de indagación de la persona artista, investigadora y docente con compromiso social activista. En relación con las posibilidades metodológicas de la a/r/tografía (Irwin y García Sierra, 2013; Lasczik e Irwin, 2018; Lee, et al., 2019).
- Registrar las experiencias y expresarlas de un modo artístico. Lo cual es viable gracias a las c/a/rtoformas (Rousell y Lasczik, 2014; Lasczik e Irwin, 2017).
- Aceptar lo fortuito, inesperado o equívoco de una docencia abierta al azar como forma de generar conocimiento en el alumnado. Gracias a la capacidad de aprender a través del error propia de la educación artística (Eisner, 2002).
- Invitar a experimentar con el cuerpo y percibir el entorno durante el tránsito. Mediante estrategias multimodales cuerpo-mente (Munro, 2018) que pueden incluir acciones performativas, instalaciones y momentos de convivencia.
- Incorporar el juego como forma de insubordinación e improvisación que nos predisponen a aprender en la aventura emocional, a romper con las ideas pre-concebidas y los prejuicios. Abriendo espacios para la inclusión, el placer y la emancipación de acuerdo con la pedagogía lúdica (Maruri y Ubalde, 2022).
- Abrirse al acto de compartir ideas, proyectos, compromisos y soluciones a través del intercambio y las relaciones interpersonales. Pudiéndose estructurar en fases propias del ABP (Morales Torres, et al., 2022).

- Comprometerse con la sociedad y ofrecer un servicio activo a otras comunidades. En línea con los principios de vínculo recíproco y relación igualitaria del Aprendizaje Servicio (Lotti, et al., 2022).
- Comprometerse con una sociedad diversa y contribuir a su entendimiento. En el marco de la pedagogía pública (Burdick y Sandlin, 2010; Burdick y Sandlin, 2013; Biesta, 2012, 2014).
- Centrarse en el proceso de un hacer conjunto y no en el protagonismo individualista.

Conclusiones

Partir de concepciones educativas preexistentes, desde las que analizar la pedagogía nómada de Francesco Careri, ha servido para interpretar sus prácticas y ubicarlas junto a métodos coincidentes contemporáneos. El paradigma cualitativo ha sido óptimo para este estudio de caso en la medida en que ha permitido enumerar las características de la pedagogía nómada de Francesco Careri a partir de la observación en sus clases, su testimonio, el de docentes y estudiantes con quienes ha compartido experiencias; poniendo en relación sus prácticas con métodos didácticos existentes e ilustrándolo fotográficamente. Este informe es útil para quienes se inicien en la docencia peripatética. Pues, quienes ya enseñan mediante alguno de estos métodos, puedan sentir en esa proximidad con lo que ya conocen, una forma de introducir el caminar no solo como experiencia estética sino también como acto pedagógico.

Complementar la información obtenida a través de 4 fuentes ha permitido poner en relación la subjetividad de la investigadora durante la observación de un curso de Francesco Careri, con sus testimonios y los de los estudiantes, ofreciendo veracidad a la enumeración de características pedagógicas identificadas. Aunque la limitación de este estudio haya sido precisamente acotar la observación a un curso y no a más de un periodo, la participación de Francesco Careri garantiza recoger las experiencias previas.

Cómo adaptar estas prácticas a etapas infantiles o a jóvenes requiere de otra investigación futura que contemple las limitaciones y necesidades de estos colectivos. Pero sirva este estudio para el conocimiento profundo de una pedagogía nómada con 16 años de experiencia con jóvenes en la universidad que pueda animar a otras personas a incorporarla en diversas disciplinas.

Referencias

- Apolonio, L. (2021). El nomadismo latente de la ciudad sedentaria. Entrevista a Francesco Careri. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1473–1479. <https://doi.org/10.5209/aris.76225>
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), artículo 14. <http://hdl.handle.net/10481/20644>

- Arredondo Garrido, D. 2018. Entrevista a Francesco Careri. *Revista SOBRE*, 4, 144–52. <https://doi.org/10.30827/7371>
- Best, J. W. (1981). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Biesta, G. (2012). Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social & Cultural Geography*, 13(7), 683–697. <https://doi.org/10.1080/14649365.2012.723736>
- Biesta, G. (2014). Making pedagogy public: For the public, of the public or in the interest of publicness. En J. Burdick, J. A. Sandlin, y M. P. O'Malley (Eds.), *Problematising public pedagogy* (pp. 15–26). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203113059>
- Borgobello, A., Peralta, N., y Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase ya la disciplina enseñada: qualitative and quantitative analysis in two disciplines taught and two classes types. *Liberabit*, 16(1), 7–16.
- Burdick, J., y Sandlin, J. A. (2010). Inquiry as answerability: Towards a methodology of discomfort in researching critical public pedagogies. *Qualitative Inquiry*, 16(5), 349–360. <https://doi.org/10.1177/1077800409358878>
- Burdick, J., y Sandlin, J. A. (2013). Learning, becoming, and the unknowable: Conceptualizations, mechanisms, and process in public pedagogy literature. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 142–177. <https://doi.org/10.1111/curi.12001>
- Careri, F. (2020). Francesco Careri. Autodiálogo sobre la producción de utopías concretas". *Dearq*, 28, 8-17 [traducido por Alessandra Merlo]. <https://doi.org/10.18389/dearq28.2020.02>
- Careri, F. (2014). Walkscapes ten years after. URBS. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4(1), 207–213.
- Careri, F. (2021). *Walkscapes. El andar como práctica estética* (Edic. orig. 2002). Barcelona: Gustavo Gili.
- Careri, F. y Rocco, M. (2019). Arti Civiche / Civic Arts. En C. Silva, I. Oliveira y M. Labastida (Eds.), *Experiências pedagógicas sobre território nas escolas de arquitetura: de Porto Rico a Belgrado* (pp. 82–97). Guimarães: Universidade do Minho. Escola de Arquitectura. Lab2PT.
- Díaz-García, V., y López De Asiain, M. (2022). Aprendizaje-servicio en la docencia de la arquitectura: presupuestos participativos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *ACE Arquitectura, Ciudad y Entorno*, 16(48), 10528. <http://dx.doi.org/10.5821/ace.16.48.10528>
- Elliot W. E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Fiorin, E. y Vasconcelos, H. M. T. (2021). Caminhar e parar com Francesco Careri: uma pedagogia nômade. *PIXO-Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade*, 5(16), 204–207. <https://doi.org/10.15210/pixo.v5i16.19010>
- Hernández, F., Rifà, M., y Barragán, J. M. (1998). *Pedagogia de l'art. Identitat de l'artista, context i ensenyament de les arts* (Vol. 118). Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1975). Learning together and alone, cooperation, competition and individualization. Hoboken: Prentice Hall.
- Irwin, R. L. (2003). Towards an aesthetic of unfolding in/sights throughout curriculum. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(2), 63–78. <https://bit.ly/2yon6Ls>
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography. A metonymic métissage. En R. L. Irwin y A. De Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27–38). Vancouver: Pacific Educational.
- Irwin, R. L. (2006). Walking to create an aesthetic and spiritual currere. *Visual Arts Research*, 32(1), pp. 75–82. <https://www.jstor.org/stable/20715404>
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198–215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Irwin, R. L. y García Sierra, D. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 106–113. <https://bit.ly/2WtHldk>
- Lasczik, A., e Irwin, R. L. (2017). Walkings-through paint: A c/a/r/tography of slow scholarship. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 14(2), 116–124. <https://doi.org/10.1080/15505170.2017.1310680>
- Lasczik, A. e Irwin, R. L. (eds.). (2018). *The flaneur and education research. A metaphor for knowing, being ethical and new data production*. Berlin: Springer.
- Lee, N., Morimoto, K., Mosavarzadeh, M. e Irwin, R. L. (2019). Walking Propositions: Coming to Know A/r/tographically. *International Journal of Art & Design Education*, 38(3), 681–690. <https://doi.org/10.1111/jade.12237>
- Lotti, P., Bielli, O., Giunti, C., Mazza, C., & Orlandini, L. (2022). Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning. *IUL Research*, 3(5), 122–139. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.293>
- Maliszewska, M. (2021). Street Art and the Crisis of Public Space During the Pandemic. *Estetyka i Krytyka*, 61(2), 113–129.
- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2017). *Ideas visuales. Investigación basada en artes e investigación artística*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

- Marín Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881–895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Morales Torres, M. J., Cárdenas Zea, M. P., Reyes Pérez, J. J., y Méndez Martínez, Y. (2022). Aprendizaje basado en proyectos como tendencia de enseñanza en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 14(1), 53–58. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2610>
- Munro, M. (2018). Principles for embodied learning approaches. *SATJ: South African Theatre Journal*, 31(1), 5–14.
- Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2019). La deriva paralela pedagógica. Un hilo educativo invisible entre Porto y Paris a través de narrativas personales. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 74-90. <https://doi.org/10.21814/rpe.17200>
- Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2022a). La c/a/r/tografía en el aula como instrumento de desarrollo creativo, visual y de pensamiento complejo a través de las artes. *Kepes*, 19(25), 531–563. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.18>
- Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2022b). La deriva paralela como método en la investigación basada en las artes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 935–954. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.76203>
- Rousell, D., y Lasczik, A. (2014). Echoes of a C/a/r/tography: Mapping the practicum experiences of pre-service visual arts teachers in the 'visual echoes project'. *Australian Art Education*, 36(2), 69–82.
- Ruiz Maruri, S. y Ubalde, J. M. (2022). *La lúdica como sistema pedagógico. Una mirada emancipadora de la educación*. Universidad Nacional de Educación <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/2293>
- Sandlin, J. A., Burdick, J. y Rich, E. (2017). Problematizing public engagement within public pedagogy research and practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 3(6), 823–835. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1196343>
- Savage, G. C. (2014). Chasing the phantoms of public pedagogy: Political, popular, and concrete publics. En J. Burdick, J. A. Sandlin, y M. P. O'Malley (Eds.), *Problematizing Public Pedagogy* (pp. 79–90). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203113059>
- Springgay, S. y Truman, S. E. (2018). *Walking Methodologies in a more-than-human World: WalkingLab* [Metodologías del caminar en un mundo más que humano: WalkingLab]. New York: Routledge.

Springgay, S. y Truman, S. E. (2019). Walking in/as Publics: editors introduction. *Journal of public pedagogies: walkinglab*, 4. <https://doi.org/10.15209/jpp.1170>

Stake, R. E. (2005). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Truman, S. E. y Springgay, S. (2015). The primacy of movement in research-creation: new materialist approaches to art research and pedagogy [La primicia del movimiento en la investigación-creación: nuevos enfoques materialistas de la investigación y la pedagogía del arte]. En T. E. Lewis y M. J. Laverly (Eds.), *Art's teachings, teachings art* (pp. 151–162). Berlin: Springer.

Para citar este artículo: Alonso-Sanz, A. y Careri, F. (2022). Pedagogía nómada. Sobre cómo enseña Francesco Careri caminando. *Observar*, 16, 82–107.