



Universitat de Lleida

Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo

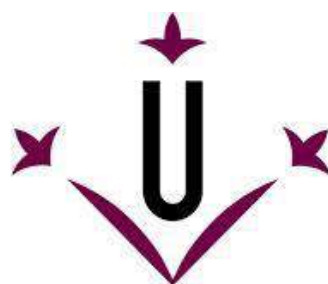
Mireia Farrero i Oliva

<http://hdl.handle.net/10803/385355>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Lleida

Tesi Doctoral

Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo.

Mireia Farrero i Oliva

Memòria presentada per optar al grau de
Doctor per la Universitat de Lleida
(Programa de Doctorat en Educació, Societat i Qualitat de
vida)

Director/a :
Dra. Glòria Jové Monclús

Lleida, Juny de 2016

Agradecimientos

Quiero agradecer estos años a Glòria Jové, quién me ha descubierto el arte como espacio para desarrollarme como docente. Gracias a ella puedo decir que tengo un gran proyecto vital. También a Quim Bonastra quien me ha despertado el apetito de descubrir y vivir el territorio para mejorar como persona y docente.

Gracias a todos aquellos estudiantes que se han convertido en compañeros: Dani, Irene, Caren, Johana, Anna... y a aquellos cuyos relatos autobiográficos me han ayudado a escribir el mío.

Gracias a Charly Ryan, Barry Harwood, Helen Clark, Sharon Witt, Simon Williams y aquellos inspiradores de la Universidad de Winchester. Os agradezco vuestra acogida y sobretodo vuestra generosidad con el conocimiento.

Gracias también a Loli Soto, Elvira Asensi y Lucia Rueda de la Florida Universitaria con quienes he re-conocido mi ciudad a través de mis viajes a Valencia.

Gracias a mis antiguos compañeros Ingrid y Sergi con quien he discutido hasta la saciedad como debíamos ser los mejores docentes del mundo entero.

Millones de gracias a mis grandes amigas Ester, Adelina, Carmen y Simona con quien he compartido desde el inicio todo este camino. Gracias por las conversaciones, las comidas, los paseos. Gracias por todo!

Gracias a Rubén con quien he discutido y reflexionado sobre el significado de investigar en educación.

Gracias a mi padre porqué sin los paseos nocturnos esto hubiera costado mucho más. Gracias a mi madre porqué, en el fondo, se que disfrutará de esto. Gracias a mi tía y mis primos quiénes me han empujado siempre.

Gracias a todos aquellos innombrables con quienes algún día he compartido un café. Ha sido entorno a los cafés donde he encontrado compañeros y amigos que han hecho esto posible.

Resum

La investigació realitzada en la present tesi doctoral explora la narració del relat autobiogràfic i el seu anàlisi com a eina per al desenvolupament de la pràctica professional en formació inicial de mestres a través de l'art contemporani. Durant l'estudi s'han analitzat un total de 407 relats autobiogràfics realitzats durant la formació de docents a la Universitat de Lleida en les promocions 2009-2010, 2010-2011, 2011- 2012 i 2012-2013. Com a resultat la narració d'aquesta investigació esdevé el meu propi relat autobiogràfic construït a través de la polifonia.

Explorar i analitzar el paper que l'art contemporani ha tingut en el desenvolupament de la pràctica docent en formació inicial de mestres a la Universitat de Lleida ens porta a explorar i desenvolupar una metodologia d'anàlisi dels relats autobiogràfics. L'anàlisi dels relats autobiogràfics es concreta en tres moments diferents que responen als interrogants que emergeixen al llarg de la investigació. D'aquesta manera els resultats ens conviden a desenvolupar el relat autobiogràfic com a estratègia de millora de la pràctica professional.

Resumen

La investigación realizada en la presente tesis doctoral explora la narración del relato autobiográfico y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo. Durante el estudio se han analizado un total de 407 relatos autobiográficos realizados durante la formación de docentes en la Universidad de Lleida en las promociones 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013. Como resultado la narración de esta investigación deviene mi propio relato autobiográficos construido a través de la polifonía.

Explorar y analizar el papel que el arte contemporáneo ha tenido en el desarrollo de la práctica docente en formación inicial de maestros en la Universidad de Lleida nos lleva a explorar y desarrollar una metodología de análisis de los relatos autobiográficos. El análisis de los relatos autobiográficos se concreta en tres momentos distintos que responden a los interrogantes que emergen a lo largo de la investigación. De este modo

los resultados nos invitan a *desarrollar el relato autobiográfico como estrategia de mejora de la práctica profesional*.

Abstract

The present research explores the writing of autobiographical narrative and its analysis as a tool for the development of professional practice in initial teacher education through contemporary art. During the research, 407 autobiographical narratives written in teachers' education in the University of Lleida from 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013 academic years have been analysed. For this purpose, the narrative of the investigation becomes my own autobiographical narrative built through the polyphony.

In order to explore and analyse the importance of contemporary art on the development of teaching practice in initial teacher training at the University of Lleida, we ought to explore and develop a methodology for the analysis of autobiographical narratives. The analysis of autobiographical narratives is conducted at three different moments to answer the questions that emerge throughout the investigation. Consequently, the results invite us to develop the autobiographical narrative as a strategy for improving professional practice.

Índice

1. Introducción	1
2. El primer encounter con el arte contemporáneo.	23
2.1 El arte contemporáneo en la formación de docentes en la Universidad de Lleida	26
2.1.1 Arte contemporáneo como contexto alfabetizador en formación docente	27
2.1.2 Zona Baixa. Los artistas como procesos creativos en educación.....	28
3. El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida... ..	34
3.1 El relato autobiográfico en la formación de docentes.....	34
3.2 ¿Por qué escribir relatos autobiográficos en formación de maestros? ¿Qué implica como estudiantes narrar nuestra experiencia en educación?	37
3.3 ¿Qué implica escribir mi relato autobiográfico en la formación de maestros?	
3.3.1 Escribiendo mi relato autobiográfico. ¿Cual es el papel del otro en mi relato?	40
3.3.2 ¿En qué condiciones narramos como estudiantes nuestros relatos autobiográficos?	54
3.3.3 ¿Investigar los relatos autobiográficos como herramienta de mejora de la práctica profesional? ¿De quién? ¿Del docente? ¿Del futuro maestro?	62
4 Artistry y comparativas entre arte y educación.....	70
4.1 Artistry en la docencia	74
4.2 ¿Quién es nosotros en una investigación?	91
4.3 ¿Se puede realizar una análisis de datos que no categorice de forma jerárquica?	96
4.3.1 El mapa como herramienta de análisis.....	99
4.4 Análisis de los datos.....	103
4.5 Análisis global de los resultados.....	152
4.6 Rethinking Education Through Contemporary Art. Conclusions.....	166

5. Encuentros con el arte contemporáneo.....	183
5.1 <i>Encounters</i> que condicionan la investigación.....	185
5.1.1 De nuevo Contexto en desuso. Estrategias para habitar el espacio del otro	187
5.1.2 Mi encuentro con <i>Art encounters Deleuze and Guattari. Thought beyond representation</i>	196
5.2 El devenir del análisis. <i>Encounters</i> , autenticidad y performatividad a través del arte	201
5.2.1 Construcción de los indicadores a través de las voces	206
5.3 Análisis global de los resultados y conclusiones metodológicas.....	233
5.4 <i>Developing reflective primary teacher. Talking science and speaking english as additional language</i>	239
6. Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria... ..	253
6.1 La influencia del arte contemporáneo y los relatos autobiográficos en la docencia universitaria	256
6.1.1 Espacios Híbridos.....	260
6.2 Análisis y resultados	269
6.3 El arte como herramienta de inter-transdisciplinariedad	276
6.4 Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria	279
6.5 <i>Typographies beyond the Classroom. New School Typographies through contemporary art</i>	310
6.6 A la Derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo.....	331
7. Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje.....	353
7.1 Nuevos usos de Zona Baixa.....	354
7.2 Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el cubo blanco y la disciplina	382
8. Discusión global de resultados.....	425

Bibliografía..... 442

Anexos..... 457

I Proyecto vital

II Mis relatos autobiográficos

III Artículos

IV Análisis Relatos autobiográficos

Índice de figuras

- Figura 1 : Familia Plural Vigilante en Zona Baixa
- Figura 2 : Peñafiel en la presentación de su obra en Zona Baixa
- Figura 3 : *Lectura de Ibn Quzmán* de Codesal en Zona Baixa
- Figura 4 : Codesal en el aula universitaria
- Figura 5 : Relato autobiográfico como narración híbrida
- Figura 6: Autorretrato
- Figura 7: Relato autobiográfico basado en la exposición de Contextos en desuso.
- Figura 8: Tabla de recogida de las comparativas entre arte y educación
- Figura 9: Autorretratos en base a las técnicas de Frida Kalho
- Figura 10: Autorretratos en base a las técnicas de Picasso, Dubuffet, Miró, Duchamp
- Figura 11: Autorretrato
- Figura 12: Nueva tabla de recogida de indicadores
- Figura 13, 14, 15: *Veü entre Línies*. Centre d'art la Panera de Lleida
- Figura 16: Indicadores de la obra *Arcàngel*
- Figura 17: Indicadores de la obra *La ciencia melancólica*
- Figura 18: Indicadores de la obra *La soprano M.Dolors Aldea interpreta la pintura*
- Figura 19: Indicadores de la obra *Música incidental*
- Figura 20: Indicadores de la obra *Mother tongue*
- Figura 21: Indicadores de la obra *Untitled (Slayer Upon Slayer Upon Slayer)*
- Figura 22: Indicadores de la obra *Pensadores*
- Figura 23: Indicadores de la obra *Deseos II (Japan)*
- Figura 24: Indicadores de la obra *Lectura de manos*
- Figura 25: Indicadores de la obra de *l'Egolactante*
- Figura 26: Indicadores de la obra *Bookinist*
- Figura 27: Indicadores de la obra *Allegro Molto lento*
- Figura 28: Indicadores de la obra *Nicknames*
- Figura 29: *Park life*. Martí Guixé. Centre d'Art la Panera de Lleida
- Figura 30: Indicadores *Camp Fire Building (2008)* Martí Guixé
- Figura 31: *U.N(INVERSE)*. Txuspo Poyo. Centre d'art la Panera. Lleida
- Figura 32: *Bolígrafo sobre periódico (2004-2010)* Txuspo Poyo
- Figura 33: Indicadores *Péndulo de Foucault*, Txuspo Poyo
- Figura 34, 35: *Fi de silenci*. Carlos Garaicoa. Centre d'Art la Panera
- Figura 36: indicadores *La General (2010)* Carlos Garaicoa
- Figura 37: Indicadores *el volcán (2010)* Carlos Garaicoa
- Figura 38: Indicadores *Reina (2010)* Carlos Garaicoa
- Figura 39: Indicadores *El pensamineto (2010)* Carlos Garaicoa
- Figura 40: Indicadores *La Lucha (2010)* Carlos Garaicoa
- Figura 41: *Sin Rival (2010)* Carlos Garaicoa
- Figura 42: *Fin de Siglo (2010)* Carlos Garaicoa

Figura 43: Anarchitekton y Mercat de santa teresa. Centre d'art la Panera. Lleida

Figura 44: Indicadores Anarchitekton (2002-2004) Jordi Colomer

Figura 45: Indicadores Mercat de Santa Teresa (2008) Jordi Canudas y Isabel Banal.

Figura 46: Indicadores El retorn de Jaume I

Figura 47, 48: Untitled. Doris Salcedo. 1998; Kalendar. Tony Crag 1997 ;Tide table. William Kentridge 2003-2004 Col·lecció Fundació Sorigué

Figura 49: Indicadores Untitled (1998) Doris Salcedo

Figura 50: Indicadores Kalendar (1997) Tony Crag

Figura 51: Indicadores Tide Table (2003) Willian Kentrige

Figura 52: Another brick in the wall. Pink Floyd 1979 Jornades d'Educació Especial

Figura 53: Another brick in the wall (1979) Pink Floydç

Figura 54: Indicadores Otras

Figura 55: Otras

Figura 56: Nombre de indicadores que emergen de cada obra

Figura 57: Número de veces que emerge un indicador: comparativas entre educación y arte

Figura 58: mapa total de las comparativas y conceptos de artistry

Figura 59: Relaciones entre los diferentes indicadores

Figura 60: Diagrama de las comparativas como patrones.

Figura 61: Bidimensionalidad de las ralciones-comparativas.

Figura 62-63-64-65-66: Sade de Laura Alaez; Another Pa amb Tomata de Ribot; Loto de Felicidad Moreno; Marina Nuñez y Txomin Badiola

Figura 67: Tridimensionalidad de las experiencias a través del arte

Figura 68: Póster presentado en el Sexto Congreso Internacional Deleuze Studies Conference: The territory in-between de Lisboa

Figura 69: Rhizomatic wanderings entre encounters con el arte contemporáneo

Figura 70: Tabla organizadora de los fragmentos donde comparan las promociones

Figura 71: Exposiciones realizadas en Zona Baixa

Figura 72: Plano de Zona Baixa

Figura 73: Mapas conceptuales 2012-2013

Figura 74: Experiencia Pufff

Figura 75: Nueva espacio de aprendizaje Pufff

Figura 76: Espació de aprendizaje en Zona Baixa

Figura 77: Imagen de archivo. Documentación sobre los canales. Canal de Aragón y Catalunya como frontera.

Figura 78: Inauguración de la exposición Rostros+Rastros+Restos realizada por los estudiantes implicados en el proyecto. Durante la inauguración los estudiantes propusieron una experiencia en relación al agua entorno la facultad

Figura 79: Entorno de la Facultad de Ciencias de la Educación. A la izquierda podemos ver la antigua acequia que rodeaba el edificio y que generó un rico ecosistema. A la derecha, vemos el espacio después de las obras del campus.

Figura 80: Invitación de la inauguración a Zona Baixa

Figura 81: Intervención de Eulàlia Valldosera *La panxa de la terra escombrada i y ii en el espacio El arte de Vivir*

Figura 82: Proyecto Incluvisión

Figura 83: Proyecto # Breakdownthewalls

Figura 84: Proyecto What 's H (app) en?

Figura 85: mapa de los puntos de Lleida en que se han desarrollado los proyectos.

Figura 86: Exposiciones de Un mestre, Pau Farrús. Un quadern de rotació 1935-1936 y Desenterrant el silenci. Antoni Benaiges, un mestre de la República, en una fossa comuna de Burgos

Figura 87: Visita de la escuela Príncipe de Viana al proyecto Estampas en Zona Baixa

Figura 88: Proyecto Estampas 2015 en Matadero, Madrid.

Figura 89: Workshop en Zona Baixa a cargo de Jordi Colomer

Figura 90: Espació de aprendizaje Readyculum en Zona Baixa

Figura 91: El museo no es una escuela en la Facultad de Educación y en catalán

Índice de tablas

- Tabla 1: Trabajos realizados en el curso 2009-2010 en la materia de ADOEE
- Tabla 2: Objetivos de las investigaciones de los relatos autobiográficos
- Tabla 3: Relatos autobiográficos analizados
- Tabla 4: Muestra de los relatos analizados en relación a su finalidad
- Tabla 5: Nombre de comparativas y relaciones con el art
- Tabla 6: Relaciones entre exposiciones, obras y relaciones establecidas con el arte
- Tabla 7: Tabla de indicadores 1
- Tabla 8: Indicadores que emergen de los relatos autobiográficos
- Tabla 9: repetición de indicadores y dimensiones
- Tabla 10: Tabla codificadora y simplificada de indicadores
- Tabla 11: Línea de temporización del análisis de los datos en interacción con el marco teórico
- Tabla 12: Indicadores de las obras de Zona Baixa y Veu entre Línies
- Tabla 13: Indicadores de las obras de Park Life
- Tabla 14: Indicadores de las obras de Un(inverse)
- Tabla 15: Indicadores de las obras de Fi del Silenci
- Tabla 16: Indicadores Exposición Jornada de Portes Obertes de la Panera
- Tabla 17: Indicadores de la exposición de Fundació Sorigué
- Tabla 18: Indicadores de la performance basada en el grupo Pink Floyd
- Tabla 19: Indicadores de otras exposiciones y obras de arte
- Tabla 20: Perfil de los investigadores
- Tabla 21: Tabla de indicadores emergentes del marco teórico
- Tabla 22: Indicadores encontrados por cada investigador
- Tabla 23: Tabla de codificación de la autenticidad en los *encounters* con el arte
- Tabla 24: Modelos de análisis de los relatos autobiográficos
- Tabla 25: Características de los investigadores
- Tabla 27: Estructuración del plan de estudios de magisterio
- Tabla 28: Espacios híbridos en el contexto universitario y mas allá
- Tabla 29: Contenidos emergidos durante los distintos cursos
- Tabla 30: Relación de contenidos pedagógicos y disciplinares
- Tabla 31: Evolución y transformación de contenidos según promociones
- Tabla 32: relación entre el uso de las obras de arte en la docencia que emergen de los relatos autobiográficos con el desarrollo curricular que se produce

El objetivo a seguir en las páginas que siguen ha sido más bien describir el resto: lo que generalmente no se anota, lo que no se nota, lo que no tiene importancia: lo que pasa cuando no pasa nada, salvo tiempo, gente, coches y nubes.

Georges Perec. Tentative d'épuisement d'un lieu parisien.

1. Introducción

Esta tesis es el resultado de mi devenir docente e investigadora que empezó el curso académico 2008-2009 cuando inicié la diplomatura de Magisterio en Educación Especial (EE). El funcionamiento y las metodologías de enseñanza y aprendizaje de la Universidad parecían seguir su curso. Las formas de enseñar, y en consecuencia de aprender, no cambiaban con respecto a mi experiencia previa en la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato.

En el curso 2009-2010 sucedió un *encounter* inesperado. En el marco de la materia de *Aspectes Didàctics i Organitzatius de l'Educació Especial* (ADOEE), la profesora Glòria Jové nos convocó el primer día de clase en el Centro de Arte La Panera. Entramos en la exposición con una consigna: *pasear, observar, anotar*. La exposición se titulaba VII Jornada de Puertas Abiertas. Se trataba de una exposición colectiva de obras en las que los niños y niñas de distintas escuelas de Lleida mostraban a la comunidad el resultado de su trabajo realizado durante el curso 2008-2009 a partir de las visitas a las exposiciones en la Panera. Los diálogos que establecíamos nos planteaban una serie de interrogantes a partir de los cuales emergían los contenidos de la materia relacionados con las estrategias organizativas y metodológicas: talleres, proyectos, trabajo cooperativo, rincones, etc.

Fue a través de la VII Jornada de Puertas Abiertas del Centro de Arte La Panera que tuve mi primer contacto con el arte contemporáneo. Hasta el momento los museos habían sido vías de escape de las aulas. En la escuela visitábamos museos, pero nunca había visto un museo de arte contemporáneo y mucho menos trabajando sobre lo que veía y emergía a partir de nuestra interacción con las obras expuestas. Iniciar el curso en un centro de arte fue una ruptura, un 'crack' para mí. La introducción del arte ha supuesto un antes y un después en mi forma de entender los procesos de aprendizaje. Y, de hecho, esta dinámica continuó a lo largo de todo el curso pues los aprendizajes pedagógicos se iban gestando a través de situaciones de aprendizaje que utilizaban la interacción con el arte contemporáneo como estrategia para generar conflictos, reflexiones, conversaciones, etc. desde el colectivo.

Introducción

Todos los procesos de construcción de la identidad personal y profesional los capturamos en tres documentos diferentes que formarían parte de la evaluación de la asignatura: las reflexiones pedagógicas, donde reflexionábamos sobre nuestra práctica en la escuela; el *take home*, un documento donde debíamos hacer conexiones entre conceptos de la asignatura y obras de arte contemporáneo, y finalmente, una narrativa autobiográfica llamada *relatos autobiográficos*. Los relatos autobiográficos son narraciones reflexivas que los estudiantes realizamos a lo largo de todo el curso con el objetivo de tomar conciencia de los modelos pedagógicos y de todos aquellos aprendizajes que les ayuden a deconstruirlos y reconstruirlos

En este mismo curso, y en el marco de distintas materias que formaban parte del segundo curso de los estudios de magisterio, los profesores implicados en las materias troncales de la titulación de maestro en Educación Especial crearon una bolsa de créditos prácticos en los cuales debíamos visitar un contexto escolar un día a la semana, con el fin de conocer y analizar el funcionamiento de las aulas de educación infantil y primaria (Jové, Betrián, Ayuso y Sansó, 2010). Yo realicé mis prácticas en la escuela Príncipe de Viana. La metodología que utilizaba la escuela, enmarcada en el proyecto Àlber (Jové, Vicens, Cano, Serra, Rodríguez, 2006), me permitía establecer vínculos entre los dos contextos. El trabajo por proyectos que se desarrollaba en la escuela partía del arte contemporáneo como contexto y mediador en los procesos de aprendizaje, tal y como vivía en el contexto universitario con algunas materias.

La interacción con el arte me había transformado, me retaba a pensar de formas muy distintas a las que estaba acostumbrada. Deje de admirar los guiones, era capaz de apreciar detalles y transformarlos en elementos que me ayudaban a reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué me había sucedido? El arte me había abierto un nuevo campo de aprendizaje. El arte me ayudó a ver que hay formas distintas de enseñar y aprender y me despertó un apetito por la mejora y el cambio (Stenhouse, 1988). Sería quizás injusto atribuir tal hecho únicamente al arte contemporáneo. Si bien es cierto que el arte me sumergía en unas situaciones educativas que transgredían mis modelos pedagógicos y reflexionar sobre ello en mis propios relatos autobiográficos me permitía tomar conciencia de los cambios que estaba experimentando.

Introducción

Durante los cursos 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 y posteriores la incorporación del arte contemporáneo en la docencia universitaria de una materia pedagógica, *Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial* en 2009-2010 y, posteriormente *Procesos y Contextos Educativos II (PCEII)*, generó muchas transformaciones, tanto a los estudiantes como a los docentes de la materia.

A finales del curso 2009-2010 Glòria Jové tomó todos nuestros trabajos para realizar una estancia de investigación en la Universidad de Winchester. Conjuntamente con el profesor Charly Ryan, Glòria Jové reflexionó e investigó sobre el desarrollo de su práctica docente. Todo este trabajo se publicó en el artículo *How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? A learning walk from Lleida to Winchester and back again* (Jové, 2011) donde dice:

Since we started incorporating 'learning through art' in my teaching, these last two academic years, I felt that new things happened. [...] Even though I did my teaching through the lens of self-reflection and action research, 'there was a lot of noise'. Deleuze and Guattari (1987) argue that material that is too rich and too territorialized sounds very loudly and creates an echo chamber that can act as a black hole. At that point I had to stop, reflect, analyse and synthesize. [...] I brought with me the assignments I asked my students to hand in at the end of the module I was teaching. For four months, my aim was to scrutinize my own practice as a teacher education lecturer. For this task, I took all the empirical data I had collected during the last academic year, which consisted of the written assignments and my analysis of them.

(Jové, 2011, pp. 263-264)

En Winchester, Glòria exploró el papel de la reflexión y la escritura para promover cambios y mejorar sus procesos de aprendizaje como docente e investigadora. Ella utilizaba como principal fuente de datos nuestros trabajos escritos. Como concluyó en el artículo, el análisis de los trabajos escritos de los estudiantes le ayudó a vivir las contradicciones entre su marco teórico, su enseñanza y su práctica investigadora.

Introducción

By analysing her students' assignments and by writing about them, Gloria succeeded in identifying this 'living contradiction' between her as teacher and as researcher. Thanks to this encounter and during the next two school years, the history of life was transformed into the main assignment for developing reflective practice through writing. It was an important moment in the development of professional practice in Gloria's teaching as we realised that it is through the student's voices that we can improve of becoming teachers and researchers.

(Jové, 2011, p.270)

Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo hacía que cosas distintas pasaran en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Adams, 2008). Estas diferencias se reflejaban en nuestros escritos como estudiantes y también en nuevas formas de concretar los procesos de aprendizaje por parte del docente. Algo estaba cambiando.

Durante el curso 2010-2011, aunque de forma esporádica, mi interacción con el arte continuó. Mi forma de pensar era distinta. Era capaz de hacer relaciones entre arte y educación, hecho que me permitía profundizar desde múltiples perspectivas los contenidos de otras materias del Plan de Estudios. ¡Todo ligaba!

En 2011, finalicé mis estudios de Magisterio en Educación Especial y empecé a cursar el Máster Interuniversitario en Educación Inclusiva realizado entre la Universidad de Lleida, la Universidad de Vic y la Universidad de Les Illes Balears. Mi objetivo era iniciarme en la investigación educativa hecho que me llevó a analizar el papel del arte en la docencia a través de mi Trabajo Final de Máster (TFM) al análisis del papel del arte en la docencia. Quería seguir trabajando con arte, quería entender que me había sucedido aprendiendo a través del arte.

Durante todos estos años hemos ido mostrando el papel del arte en educación tanto en la formación de maestros como a través de la participación en congresos y la escritura de artículos. De este modo, como estudiante de máster, en Octubre de 2012 participé en el *1er Congreso Híbrido entre Artes, Ciencias y educación: el arte contemporáneo, un*

Introducción

recurso para la formación de maestros que organizamos en la Universidad de Lleida. El objetivo del congreso era presentar la línea de formación e investigación del arte contemporáneo como herramienta de conocimiento y para el conocimiento en la formación de maestros. Así pues, a través de diferentes prácticas se evidenció la importancia del arte contemporáneo como contexto alfabetizador para crear aprendizaje y desarrollar competencias humanistas y críticas con la realidad que nos rodea.

En el congreso presenté los resultados de mi TFM en relación a la obra *Egolactante* de Javier Peñafiel, un personaje que constantemente reconstruye su identidad en interacción con todo lo que le rodea. Su idea de identidad me sirvió como préstamo de conciencia¹ para construir mi relato autobiográfico como investigadora y entender nuestra identidad personal y profesional como un hecho dinámico, social y abierto.

En noviembre del mismo año participamos en el *II Congreso Internacional: Los Museos en la Educación. De la acción a la Reflexión* organizado por el Museo Thyssen-Bornemisza en el se que reflexionaba sobre el papel educativo de los museos y su relación con la institución escolar. En él presentamos dos comunicaciones en relación a las experiencias que habíamos llevado a cabo aprendiendo a través del arte. La primera, *Reconstruir modelos educativos a través del arte*, mostraba acciones que habían concretado los futuros maestros en sus contextos escolares a través de su experiencia con obras de arte que habían trabajado en el Centro de Arte La Panera. La segunda comunicación, *Zona Baixa: Proyecto de colaboración entre Centro de Arte la Panera y la Facultad de CCEE de la Universidad de Lleida*, mostraba el trabajo en red realizado entre ambas instituciones. Zona Baixa es un proyecto expositivo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida que se vincula con las exposiciones del Centro de Arte la Panera. El proyecto establece una estrecha colaboración entre artistas y futuros docentes con el objetivo de mejorar la docencia a través del arte. Este proyecto se convierte en el reflejo de los cambios en la docencia a través del arte, por lo que le dedicaré un apartado especial.

¹ Basándonos en Brunner (1999) entendemos como préstamo de conciencia los diálogos a través de los cuales se generan intercambios y construcciones de conocimiento.

Introducción

Trabajar estrechamente con los artistas en el proyecto de Zona Baixa me llevó en diciembre de 2012 a participar en el taller DEMO II, organizado por *DAFO projectes*. Se trataba de una experiencia totalmente nueva. DEMO partía de la idea de tutorial entendido como una serie de pasos que acompañan y aumentan de nivel de dificultad y de comprensión en el conjunto de un asesoramiento. A partir de este planteamiento DEMO se concretó como un programa de apoyo a artistas jóvenes del contexto territorial de Lleida que, a través del “apadrinamiento” de un artista más conocido, desarrollan y concretan sus proyectos en un taller de cuatro días. DEMO era un espacio de creación de artistas en que participé como docente conjuntamente con Ester Betrián y Georgina Llobet. ¿Puede un docente concretar un proyecto artístico? ¿Qué hace un docente trabajando con artistas?

De la mano de Oriol Villanueva nos adentramos en el workshop *La curiosidad no mató al gato* que partía de su interés en la curiosidad como obsesión y motor fundamental de un artista a la hora de investigar procesos. Junto con cuatro jóvenes artistas más, nos adentramos en el desuso de distintos espacios de la ciudad de Lleida. Nuestro proyecto partía de dos condicionantes. El primero, el trabajo inter-transdisciplinar que se desarrolla durante el curso 2012-2013 entre la materia de Procesos y Contextos Educativos II y Geografía e Historia de Catalunya (GHC). Éste nos había llevado a tomar conciencia de las relaciones de poder existentes en los espacios de aprendizaje. El segundo, las nuevas necesidades espaciales que requería aprender, enseñar y comunicarnos a través del arte contemporáneo. Es de este modo, que desde la educación y a través de las prácticas artísticas hacemos públicas las necesidades espaciales de la Facultad de Ciencias de la Educación para desarrollar una educación de calidad.

Finalizado el máster en Educación Inclusiva pedí una beca predoctoral FI-AGAUR de la Generalitat de Catalunya bajo la dirección de la Doctora Glòria Jové para continuar con la investigación en relación a enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte en formación de maestros. A la espera de la resolución de la beca, desde septiembre de 2012 a febrero de 2013, realicé una beca de colaboración en la Fundació Sorigué donde formé parte de un equipo de trabajo para diseñar el programa educativo de la exposición de Antonio López. También realicé el comisariado del concurso fotográfico que se realizó a

Introducción

través de Facebook sobre la obra que Antonio López había expuesto en el espacio urbano de la Ciudad de Lleida. Además, participé en el comisariado de la exposición de la obra de la Fundació Sorigué en la Universidad de Barcelona. Durante mi estancia en la Fundació Sorigué estuve involucrada en el desarrollo de distintos proyectos.

Contextos y situaciones que se pueden desarrollar a través de las obras de arte, palabras como gestión cultural, gestora de proyectos, creadora de situaciones, etc. empezaban a resonar en mi cabeza. Toda esta faceta estalla durante los tres años de beca donde no encontraba mi sitio en la docencia y quizás tampoco en la investigación pero sí en la planificación y la elaboración de proyectos y de situaciones de aprendizaje a través del arte contemporáneo. Siempre había pensado que mi mundo se encontraba en lo conceptual pero en los contextos artísticos encontré el lugar perfecto para desarrollar mi práctica docente. Descubrí que había otros lugares más posibilitadores para aprender a ser maestra.

En febrero de 2013, inicio mi doctorado con la beca FI de la Generalitat de Catalunya. Aunque ya había participado en algunas ocasiones con el equipo docente y de investigación de Glòria Jové, no es hasta entonces que veo las entrañas de lo que supone enseñar, aprender y comunicarse a través del arte contemporáneo desde el lado docente. El primer curso en que ya me sitúo como estudiante de doctorado y miembro del equipo docente se inicia también el trabajo inter-transdisciplinar con la materia de GHC.

En el mismo mes realizo mi primera visita a la Universidad de Winchester para ver el seminario sobre el Bróquil y la educación inclusiva que realizan Glòria Jové y Ester Betrián. La universidad de Winchester se convierte a lo largo de estos años en un espacio de reflexión e investigación donde he realizado distintas estancias de investigación bajo el acompañamiento de los profesores Charly Ryan, Barry Harwood y Helen Clark. Estas estancias me llevan a optar con esta tesis al doctorado internacional.

En marzo 2013, participamos en el congreso sobre *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas* organizado por la Universidad de Zaragoza. En él presentamos dos comunicaciones que tenían como objetivo mostrar el arte contemporáneo como una

Introducción

herramienta inclusiva que permite un desarrollo distinto de la docencia y del aprendizaje. Las comunicaciones se concretaron en dos publicaciones:

Jové, G., Farrero, M. y Betrián, E. (2013). Aprender, enseñar y comunicar a través del arte contemporáneo en formación de maestros. En B. Vigo i J. Soriano (Coord.) *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas* (pàg. 328-338). Zaragoza: Unizar (ISBN: 978-84-695-7275-7).

Betrián, E., Jové, G. y Farrero, M. (2013). El espacio total para la educación para todos. En B. Vigo y J. Soriano (Coord.) *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas* (pàg. 14-26). Zaragoza: Unizar (ISBN: 978-84-695-7275-7).

Ambas comunicaciones acaban deviniendo artículos de difusión con el objetivo de mostrar nuestra experiencia a los maestros de las escuelas:

Jové, G., Betrián, E. y Farrero, M. (2013). Los ojos hacia el planeta: la voz de los que aprendemos en la comunidad educativa. *Revista de Educación Inclusiva* 6 (1) pp.202-2016.

Betrián, E., Jové, G. y Farrero, M. (2014). El espacio total a través del arte. *Revista de Educación Inclusiva*. 7 (1) pp 80-95

Durante el mes de Mayo de 2013 participé en las II Jornadas de Investigadores en Formación organizadas por el Grupo Autogestionado de estudiantes del Doctorado en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona. El objetivo de estas jornadas era compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación doctoral asociadas a temáticas de arte, educación y cultura, para problematizar sobre nuestros propios trayectos como investigadores en formación y dar cuenta de los cuestionamientos que emergen de cada proceso. En el marco de esta jornada presenté el proceso de construcción de la base de datos en relación a la *pregunta ¿Cuál es el lugar del otro en mi investigación?* con el objetivo de reflexionar sobre los conflictos metodológicos y éticos

Introducción

que se generaban en el análisis de los relatos autobiográficos de los estudiantes de maestros. Éste queda recogido en la siguiente comunicación:

Farrero, M. (2013) *¿Cual es el lugar del otro en mi investigación?* II Jornadas de Investigadores en formación: "Compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación"

Las incoherencias que vivíamos a través de la interacción con el arte nos llevaron a concretar durante el mes de Abril de 2013 una propuesta en que los estudiantes construyeron situaciones educativas en distintos espacios de la ciudad fruto de las experiencias en el territorio como la deriva urbana. En la puesta en escena de sus proyectos asistieron los profesores de la Universidad de Winchester Charly Ryan, Helen Clark y Barry Harwood con los que nos introducimos en el concepto Learning Beyond the Classroom y que hemos ido desarrollando durante estos años a través de intercambios de profesorado y de estudiantes.

En el Congreso organizado por el Museo Thyssen en 2012 tuve un encuentro con Loli Soto, Elvira Asensi y Lucia Rueda de la Florida Universitària de Valencia. Su entusiasmo en construir nuevos proyectos coincidía con el de Glòria Jové hecho que generó, en abril de 2013, un programa de intercambios entre estudiantes y profesorado entre ambas universidades. El objetivo de este primer intercambio llamado *Cartografía contemporánea i la seua didàctica* era replantear la relación de ambos territorios desde una nueva visión de construcción conjunta del conocimiento. Tomando como eje de trabajo la figura del rey Jaume I y la Guerra Civil Española generamos procesos de territorialización y desterritorialización con el objetivo de expandir los aprendizajes trabajados durante el curso. Esta experiencia queda recogida en el artículo *Derivas Rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria*. Además también se realiza una exposición en la FCE de distintas cartografías que entremezclan las sensaciones de ambas ciudades: *De la conquista a l'intercanvi. Llocs i no-Llocs per aprendre*.

Introducción

Jové,G; Farrero,M; Bonastra,Q.; Llonch,N. (2014) Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *Scripta Nova*. Vol. XVIII, núm. 496 (01), 1. Barcelona

Durante el curso 2012-2013 también desarrollamos dos proyectos de aprendizaje-servicio a través del arte contemporáneo. Uno de ellos se llevo a cabo con la escuela el Martinet donde se desarrolla el proyecto Àlber. Esta experiencia fue presentada en el congreso de Aprendizaje-servicio en Bilbao en junio 2013 así como en las jornadas de innovación docente de la Universidad de Lleida en julio de 2014.

Miró, A. Farrero, M. Jové, G (2013) *A la derriba: Una experiència ApS a través del arte y del pensamiento crítico. Pòster. APS(U)4*

Miró,A; Farrero,M; Jové,G. (2014) A la Derriba: Una experiència d'aprenentatge Servei a través de l'art a la Universitat de Lleida. Jornada d'Innovació docent 2014: Millora i qualitat de la docència.

El otro proyecto planteaba el ApS como una herramienta de autogestión y toma de decisiones en la transición al mundo laboral en la formación de docentes y tenía como objetivo vincular el TFG y el Prácticum a través de proyectos vitales. Durante el proyecto visitamos distintos contextos artísticos de la ciudad de Lleida con varios estudiantes de cuarto de Magisterio de menciones distintas. Uno de los objetivos era ayudarles a concretar sus proyectos vitales a través de experiencias artísticas en los recursos comunitarios de Lleida.

En Julio de 2013, participamos en el *Sixth Deleuze Studies International Conference: The territory in-between* que tubo lugar en Lisboa. En formato performance presentamos *The map is not the territory* los procesos de territorialización y desterritorialización a través del arte contemporáneo que habíamos realizado durante el curso 2012-2013.

Introducción

Jové,G. Farrero,M. Betrian,E. (2013) The map is not the territory. (Pòster) Sixth Deleuze Studies International Conference «The territory in-between» Sixth Deleuze Studies International Conference «The territory in-between»

Ya iniciando el curso 2013-2014 se produce un encuentro en las *Jornadas sobre Historias de Vida en Educación como método de investigación y como estrategia de formación* realizadas en Donostia. Fue en el momento de las presentaciones en que me percaté que en varios congresos había coincidido con la misma gente. Había coincidido con ellos en congresos sobre arte, en congresos sobre educación y ahora en el congreso sobre relatos autobiográficos. ¿Qué relación se establece entre arte-educación-relatos autobiográficos? Hasta entonces arte contemporáneo y relatos autobiográficos eran elementos que influían de forma distinta e independiente en mis procesos de aprendizaje pero ¿cómo el arte condiciona las narraciones autobiográficas? ¿Es el arte una herramienta de reflexión en los relatos? ¿La escritura reflexiva de los relatos autobiográficos potencia el arte como herramienta de aprendizaje? ¿Cómo influye la relación arte-relato autobiográfico en la educación? Todas estas preguntas darán cuerpo a la presente tesis doctoral y son planteadas en la comunicación Egolactantes realizada en este congreso. Tomando como préstamo de conciencia la obra de Javier Peñafiel, Egolactante, muestro como el arte me proporciona estrategias para avanzar en mi proceso de investigación narrativa autobiográfica.

Farrero, M., Jové, G. y Betrián, E. (2013) Egolactantes. IV Jornadas sobre Historias de Vida en Educación como método de investigación y como estrategia de formación. San Sebastià.

En noviembre de 2013, realizo una nueva estancia en la Universidad de Winchester. En esta estancia desarrollo el concepto de ocupación del espacio para procesos de aprendizaje a través del arte contemporáneo. La perspectiva de los espacios emerge del trabajo inter-transdisciplinar que durante el curso 2012-2013 y 2013-2014 estamos desarrollando conjuntamente entre la materia de Procesos y Contextos Educativos II y Geografía e Historia. Partiendo de la experiencia artística en DEMO_1 conceptualizamos la FCE de la Universidad de Lleida como un cubo blanco mostrando las apropiaciones de

Introducción

los espacios de aprendizaje a través de intervenciones-experiencias educativo-artísticas. Este trabajo se acaba concretando en una comunicación para el *XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control* realizado en Barcelona en Mayo 2014. Posteriormente, es publicado en la revista Scripta Nova.

Bonastra,Q.; Farrero,M; Jové,G y Llonch,N; (2014) Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el cubo blanco y la disciplina. Scripta Nova. Vol. XVIII, núm. 493 (03)

Tomando como punto de partida la idea de la ocupación de los espacios de aprendizaje y las relaciones de poder en el aprendizaje, en marzo de 2014 realizamos un nuevo intercambio con la Florida Universitaria coincidiendo con el *II Congreso Híbrido entre Artes, Ciencias y Educación: Territorializando transdisciplinariamente la enseñanza y el aprendizaje*. Artistas como Javier Peñafiel, Lara Almarcegui y Valeriano López nos muestran sus procesos creativos y el uso de los espacios en sus obras. Es a partir de este encuentro con Valeriano López que organizamos el *Simposio en educación a través del arte contemporáneo* que tiene como objetivo realizar proyectos que hablen de la educación y generen procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los procesos creativos del arte. Gracias a las aportaciones generadas en el simposio los estudiantes de magisterio concretaron en el proyecto Zona Baixa un espacio de aprendizaje a través de comisariados pedagógicos. Es a partir de esta experiencia que el proyecto Zona Baixa se expande en busca de nuevos usos a la vez que se apropia de otros espacios en el campus universitario.

Las experiencias en relación a los espacios y a la ciudad generadas en la intertransdisciplinariedad entre PCEII y GHC se propagan a otras materias como Lengua y Literatura II. Este hecho se recoge en el artículo *Typographies beyond the Classroom. New school Typographies through Contemporary Art* en que mostramos como los futuros maestros aprenden los procesos de lectoescritura a través de contextos urbanos y artísticos.

Introducción

Farrero, M., Jové, G., Selfa, M. (2014) *Typographies beyond the Classroom. New school Typographies through Contemporary Art American Journal of Educational Research*. 2014, 2(8A), 15-24

Durante el mes de abril del 2014, en el marco del programa de internacionalización de los estudios de primaria, seguimos con el intercambio de profesorado con la Universidad de Winchester en relación al Learning Beyond The Classroom (LBTC). Esta vez Helen Clark, Charly Ryan y Barry Harwood vienen acompañados de dos estudiantes del grado de magisterio de la Universidad de Winchester. Nuevamente, los estudiantes de PCEII y GHC concretan situaciones de enseñanza y aprendizaje en distintos recursos comunitarios y espacios de la ciudad de Lleida. Durante el intercambio iniciamos el desarrollo de un módulo común entre las dos universidades, LBTC, que tiene como objetivo explorar el uso de distintos contextos en el aprendizaje. Cabe destacar que durante este curso los estudiantes de ambas universidades habían intercambiado sus experiencias en relación al uso de recursos comunitarios para el aprendizaje a través de un blog.

El arte iba expandiendo espacios de colaboración y procesos educativos al mismo tiempo que las nuevas perspectivas de educación se extendían en el mundo del arte. De este modo, en Abril de 2014 colaboramos con la Mostra de Cinema Llatinoamericà de Lleida recuperando y coordinando la sección de documentales. Durante la semana de proyecciones los estudiantes visionaban los documentales para trabajar su contenido con distintas materias del plan de estudios. En la Mostra realizada en 2015 presidí el jurado de la sección de documentales.

Las situaciones de aprendizaje que se generaban en interacción con el arte eran exponenciales, de manera que decidimos presentar en el Congreso de Barcelona Inclusiva y en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI) lo sucedido en la docencia universitaria hasta el momento a través de las siguientes comunicaciones:

Farrero, M; Lleixa,O; Cruz, A. (2014) *Proyectarte. Explorando rizomas en el contexto*. Barcelona Inclusiva

Introducción

Farrero, M; Jové, G, Lleixa,O. (2014) Repensar l'Educació a través de l'art Contemporani. Barcelona Inclusiva

Cruz, A; Farrero, M; Jové, G; Marselles,M. (2014) Els metasuports, una eina d'empoderament aprenentístic. Barcelona Inclusiva

Farrero, M; Jové, G; Selfa, M. (2014) Interdisciplinarietà a través del arte contemporáneo. Equipos docentes interdisciplinarios a través del arte (ID 282). CIDUI

Farrero, M; Jové, G. (2014) Nuevas subjetividades docentes. Incertidumbres a través del arte contemporáneo (ID 287). CIDUI

Jové, G; Betrián, E; Farrero, M. (2014) Eina per a l'autogestió i la presa de decisions en la transició al món laboral. La innovació docent i l'aprenentatge servei en el pràcticum i el treball final de grau (ID 280). CIDUI

Jové, G; Farrero, M; Betrián, E; Ayuso, H. (2014) Zona Baixa. Apropiacions pedagògiques de contextos en desús (ID 281). CIDUI

Durante el curso 2014-2015, la expansión metodológica de aprender, enseñar y comunicarnos a través del arte contemporáneo que se estaba dando en distintas disciplinas como Geografía, Historia, Lenguas y Didáctica de las Ciencias Sociales (DCCSS) nos llevó a participar en diciembre de 2014 en el *II Seminario Internacional de Educación Patrimonial. Contribuciones para la construcción de una conciencia patrimonial* realizado en Braga, donde coordiné una mesa redonda de Educación patrimonial y arte. Además también presentamos dos comunicaciones *Construyendo el currículo de formación de maestros a través del arte y el patrimonio* y *El Atlas Digital de los Espacios de Control y la educación patrimonial*. Como consecuencia de este trabajo en marzo de 2015 participamos en el XXVI Simposio DCCSS con la comunicación

Introducción

Experiencias de territorialización del aprendizaje y de visualización del patrimonio en formación de maestros.

Durante el mes de abril de 2015 nuevamente organizamos el *III Congreso Híbrido entre Arte, ciencia y Educación. Artes y Tecnología* en que participaron Daniel Canogart, Jose Luis de Vicente y Fernando García-Dory. En él mostramos diversas experiencias que utilizaban las nuevas tecnologías de formas distintas a las que estamos habituados. También se realizaron los intercambios con la Florida Universitaria así como con la Universidad de Winchester.

Durante este curso un grupo de estudiantes del Grado de Educación Bilingüe y Doble Grado en Educación Infantil y Primaria compartieron reflexiones y procesos de LBTC con los estudiantes de la Universidad de Winchester. Durante el mes de Febrero viajamos un total de 19 estudiantes y profesores de la Universidad de Lleida a la Universidad de Winchester con el objetivo de experimentar el desarrollo del módulo. Durante el mes de Abril los profesores Charly Ryan, Barry Harwood y Sandra Cammish participaron en los contextos prácticos realizados por los estudiantes.

Finalmente, destacar que durante el curso 2014-2015 aprender a través del arte se expandió a nuevos proyectos que me llevaron a participar en el asesoramiento pedagógico de la obra de Carla Rovira *Most of all, you've got to hide it from the chicks* creada en el marco de ayudas a la creación de la Fira Tàrrrega de teatro. Nuestra participación en el proceso de creación e investigación de la obra tenía como objetivo explorar la idea de teatro inclusivo en que los niños constrúan una obra de teatro para todos, adultos y niños.

A modo de síntesis, en los anexos (anexo I) pueden consultar la tabla donde se muestra todo el devenir de mi proyecto vital y de todas aquellas situaciones que han supuesto encuentros en el desarrollo de mi devenir docente e investigador.

Desde que inicié mi formación como estudiante de educación a través del arte contemporáneo hasta ahora se habían sucedido infinidad de experiencias. Deleuze & Guattari (1987) comentan que un material demasiado rico y que está muy territorializado

Introducción

suenan muy fuerte y consiguen una caja de resonancia que puede actuar como un agujero negro. Aprender a través del arte permitió que los estudiantes, yo incluida, mostráramos procesos distintos, mucho más ricos, mucho más intensos, y a veces difíciles de comprender. Es esta sensación la que me lleva a concretar la presente tesis.

La finalidad y los objetivos de esta tesis doctoral no han sido elementos estáticos que han guiado mi proceso. Los objetivos se han ido transformando y concretando a través de los distintos encuentros que he narrado anteriormente.

Mi experiencia como estudiante a través del arte contemporáneo fue lo que me permitió deconstruir y construir mis modelos educativos porque tal como dice Irwin y O'Donoghue (2012) las prácticas artísticas me ofrecían maneras de repensar el lenguaje y la práctica pedagógica. Nuevas cosas sucedían, se abrieron nuevas perspectivas más ricas y más relacionadas. Se desarrollaron conexiones múltiples y diversas. Ya como docente universitaria e investigadora esto me despertó la necesidad de entender aquellos cambios que yo misma he vivido. De este modo la finalidad de la tesis es la siguiente:

Explorar el papel del relato autobiográfico y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo.

Es bajo esta finalidad, que en los cursos 2011-2012 inicio esta investigación a través de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué sucede cuando enseñamos, aprendemos y nos comunicamos a través del arte contemporáneo?
- ¿Cómo pueden las prácticas artísticas contemporáneas favorecer que los futuros docentes desarrollen nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cómo pueden las prácticas artísticas contemporáneas ayudar a los futuros profesores a pensar y actuar de manera diferente?
- ¿Cómo el arte podría ayudar a que los futuros docentes replanteen lo que entienden por enseñanza y aprendizaje?

Estas preguntas implican reflexionar sobre en qué aspectos, de la construcción de la identidad personal y profesional de estudiantes y docentes, puede influir el arte contemporáneo. Son estos conflictos e incertidumbres que definen el primer objetivo de esta investigación:

Explorar y analizar el papel que el arte contemporáneo ha tenido en el desarrollo de la práctica docente.

Para poder desarrollar este objetivo decido escoger los relatos autobiográficos de los estudiantes como instrumento de análisis.. El análisis de los relatos autobiográficos se concreta a través de las comparativas entre arte y educación. Es a partir de estas comparativas que identifico las características que la docencia universitaria incorpora del arte contemporáneo a través de una serie de indicadores extraídos del concepto de *artistry-artisticidad* de Eisner (2003) y de las propias narraciones de los estudiantes.

Durante el análisis de los relatos autobiográficos fueron muchos los conflictos metodológicos que emergieron. Las relaciones que se establecían en los relatos autobiográficos eran difíciles de categorizar. Su multiplicidad y heterogeneidad no permitía realizar un análisis paradigmático de los relatos. Necesitábamos desarrollar un método narrativo que permitiera enfocar los elementos distintos y específicos de los relatos autobiográficos y revelar el carácter único y propio de cada proceso de aprendizaje. Es en este momento cuando emerge el segundo objetivo de la presente tesis:

Explorar y desarrollar una metodología de análisis de los relatos autobiográficos.

Este objetivo, me llevó a explorar distintas metodologías de análisis de los relatos autobiográficos. De este modo, se concreta un segundo análisis que, más allá de analizar la docencia universitaria, pone el punto de mira en los procesos de aprendizaje que los estudiantes han generado a través del arte. La idea de proceso, único e irrepetible, nos

Introducción

lleva a pasar del concepto de comparativa entre arte y educación al de *encounter*², entendido como un procesos de ruptura y afirmación de nuevas formas de entender la educación. Esta investigación se concreta a través de la triangulación múltiple de datos mediante grupos de discusión con estudiantes de Máster en Educación Inclusiva que realizan prácticas de investigación.

El planteamiento del análisis de los proceso de aprendizaje en los relatos autobiográficos, respetando las especificidades y particularidades de cada proyecto, plantea nuevos interrogantes. Por un lado, como conseguir que la investigación no reduzca a patrones las experiencias de aprendizajes a través del arte contemporáneo en formación docente. Y por el otro, la imposibilidad de investigar, como procesos únicos, los más de 400 relatos autobiográficos que configuran la muestra.

Durante la investigación se evidenció la imposibilidad de investigar sobre los **procesos** de *los otros* y de generalizar efectos tan heterogéneos como los que se generan a través del arte en formación de maestros. Esta evidencia, me lleva a concretar la tesis como una investigación narrativa autobiográfica que recorre el devenir metodológico del análisis de los relatos autobiográficos.

A lo largo de mi escolarización las narraciones nos contaban historias, cuentos. Nosotros narrábamos nuestras vacaciones, los fines de semana, relatos de ciencia ficción, etc. Las narraciones en el contexto escolar, como mucho, eran una herramienta para transmitir conocimientos como en el caso de la historia pero pocas veces servían para construir conocimiento. El uso de la narrativa como forma de investigación en educación va más allá de una narrativa que describe hechos ajenos y que ve la narración como un modo de representación y no como una metodología de investigación (Conle, 2015) pero ¿qué los diferencia? Bajo mi punto de vista y en base al análisis de los relatos autobiográficos la diferencia radica en la forma de escritura, de contar la historia, y en consecuencia la forma en que se pone en juego la investigación a lo largo de la propia escritura del relato autobiográfico. Es en este sentido que esta investigación me lleva a concluir que la forma

² O'Sullivan (2006) define el termino *encounter* como *something in the world [that] forces us to think* (p. 1).

Introducción

auténtica y ética de conocer el papel que el arte contemporáneo ha tenido en formación docente no es realizar una investigación narrativa de los relatos autobiográficos sino que se trata de convertir la escritura de estos relatos en procesos de investigación narrativa autobiográfica. De este modo, la investigación narrativa no requiere investigador e investigado sino que capacita al profesional a desarrollar prácticas de toma de conciencia y cambio.

Si entendemos la investigación de los relatos desde esta perspectiva autobiográfica la escritura nos permitirá explorar los contextos, las situaciones, las personas y sus voces que han influenciado en nuestros procesos de aprendizaje. Este hecho me lleva a plantear un uso de la narrativa y de su investigación en formación de maestros diferente de la utilización de la narrativa en las investigaciones basadas en historias de vida que se suelen desarrollar en formación de maestros. En la investigación de relatos autobiográficos la narrativa sirve principalmente como un modo de representación de la investigación, como dice Bolívar (2002), se trata de una especie de informe sobre la investigación realizada. En este caso la narrativa deviene al margen de la investigación en vez de entender la escritura de la narración como método investigación. Primero se investiga, luego se narra.

Narrar mi devenir metodológico como método de mi investigación, en vez de generalizar los resultados de los 400 relatos sobre el papel del arte, muestra a los futuros docente que la investigación de aquello que les pasa, de lo que Larrosa (2006) llama una experiencia auténtica, está implícito en la escritura y en la construcción de la propia narración autobiográfica. De este modo, solo ellos, en diálogo con los demás, pueden saber y conocer la autenticidad y el alcance de sus cambios y los de sus prácticas.

Tomar conciencia de ello me lleva a concretar el último de los objetivos de la tesis:

Desarrollar el relato autobiográfico como estrategia de mejora de la práctica profesional.

Clarificada la finalidad y los objetivos de la investigación en la introducción, esta tesis

Introducción

sigue su estructura con el segundo capítulo. En él se contextualiza la aparición del arte contemporáneo en educación en el marco del trabajo en red que se desarrolla en la escuela Príncipe de Viana en los proyectos Àlber y Educ-arte: Espacio híbrido. Posteriormente, pone especial atención en la incorporación del arte contemporáneo en la docencia universitaria a través del desarrollo de la metodología del proyecto Educ-arte: Espacio Híbrido y el proyecto Zona Baixa. Situados ya en la docencia universitaria el tercer capítulo introduce los relatos autobiográficos en formación de maestros. En él se muestra la importancia de la narración de las experiencias para desarrollar procesos de mejora de la práctica profesional para los futuros maestros y para los docentes. Estos capítulos muestran los antecedentes y el estado de la cuestión en relación al arte y los relatos autobiográficos en la formación de docentes.

Una vez contextualizada la finalidad de la tesis en los capítulos anteriores, entramos de lleno en el cuerpo del estudio a través de los capítulos 4, 5, 6 donde se desarrollan tres momentos de análisis de los relatos autobiográficos.

En el capítulo 4 se desarrolla un primer análisis. El devenir metodológico se centra en el uso de las comparativas entre arte y educación como evidencias de las características que el arte evoca y provoca en la docencia universitaria. Los interrogantes que se plantean en esta investigación dan paso al siguiente capítulo.

En el capítulo 5 se concreta un nuevo análisis sobre los relatos autobiográficos que pone el foco en los procesos de aprendizaje a través del arte mediante el concepto de *encounter*. Estos procesos nos conducen a desarrollar el concepto de autenticidad y performativización en los relatos autobiográficos.

Para finalizar esta sección, en el capítulo 6 se muestra un nuevo análisis en relación a los contenidos curriculares que emergen de la interacción con el arte en la formación de docentes. El desarrollo del currículum que emerge de los relatos autobiográficos nos permite analizar el desarrollo de la práctica profesional a través de procesos interdisciplinarios entre distintas materias del plan de estudios.

Introducción

Todas las investigaciones realizadas nos llevan al capítulo 7 donde se muestra los procesos que se están desarrollando en nuestro contexto a través del arte. Veremos como se concretan nuevos usos del espacio Zona Baixa a través de las decisiones de los futuros maestros y la apropiación de espacio para el aprendizaje en el edificio que alberga la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Lleida.

Finalizamos con el apartado de conclusiones en el octavo capítulo.

A pesar que la presente tesis doctoral responde a la estructura de una tesis por publicaciones, una vez finalizada, me atrevo a afirmar que se trata de un producto híbrido. La propia escritura me ha llevado a interconectar todas las publicaciones realizadas con la necesidad de narrar más allá de lo requerido en un tipo de tesis de estas características. De este modo, he sido fiel al poder de escribir mi relato autobiográfico para la mejora de mi propia práctica profesional. Los artículos que forman parte de la presente tesis, por orden de aparición, son los siguientes:

- Jové, G. y Farrero, M. (en revisión) Rethinking Education through Contemporary art. *International Journal of Art & Design Education*.
- Jové, G.; Ryan, C.; Betrián, E. y Farrero, M. (2015) Developing reflective primary teacher. Talking science and speaking English as additional language. *Educação Temática Digital*. V.17 n.2 p. 328-340.
- Jové,G; Farrero,M; Bonastra,Q.; Llonch,N (2014) Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *Scripta Nova*. Vol. XVIII, núm. 496 (01), 1. Barcelona
- Jové, G, Farrero, M., Selfa, M. (2014) Typographies beyond the Classroom. New school Typographies through Contemporary Art *American Journal of Educational Research*. 2014, 2(8A), 15-24.

Introducción

- Farrero, M., Jové, G., Selfa, M. (en revisión) A la Derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo. Revista española de pedagogía.
- Bonastra,Q.; Farrero,M; Jové,G y Llonch,N; (2014) Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el cubo blanco y la disciplina. Scripta Nova. Vol. XVIII, núm. 493 (03)

El primer encounter con el arte contemporáneo

2. El primer *encounter* con el arte contemporáneo

Profesional del centro de arte (PCA): ¿Qué proyecto hacéis este curso en la escuela Príncipe de Viana?

Profesora de la Facultad (PF): Toda la escuela ha ido a ver la película Robots al cine Funàtic y ha servido para concretar los proyectos de trabajo en el centro.

PCA: Nosotros este mes, junto con la universidad, hemos realizado un taller a cargo del artista Daniel Canogar, donde artistas e ingenieros suman sus conocimientos e inquietudes para realizar un robot ...

PF: ¿No podríamos hacer algo conjuntamente?

PCA: Sí, la próxima semana hacemos una presentación y muestra de los robots, ¿podrías venir a verla? Tendréis la oportunidad de conocer a los artistas e ingenieros...

PF: Lo propondré a la escuela.

Este diálogo se produjo en el curso 2005-2006 a raíz de una visita de supervisión de prácticas de los estudiantes de Psicopedagogía en el Centro de Arte La Panera por parte de una profesora de la UdL. ¿Cómo fue esto posible?

Por una parte necesitamos conocer que la escuela Príncipe de Viana, escuela situada en la ciudad de Lleida, había iniciado durante el curso 2001-2002 un trabajo en red con la Universidad de Lleida a través del proyecto Àlber (Jové, Vicens, Cano, Serra, Rodríguez, 2006). El proyecto Àlber es un proyecto preventivo dirigido a toda la población basado en la construcción de las habilidades y competencias básicas de acceso al currículum. La finalidad de este proyecto es que los alumnos tengan éxito y que aprendan a pensar y a convivir en la sociedad del siglo XXI. El proyecto pretende dar respuesta a la heterogeneidad de situaciones educativas que se dan hoy en día en los centros educativos. Para ello se utilizan diferentes estrategias organizativas y metodológicas siendo el eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje el trabajo por proyectos, los agrupamientos multiedad e interniveles y el trabajo cooperativo y colaborativo. De este modo, se da especial énfasis a la relación establecida entre entidades comunitarias a partir de los recursos que éstas nos ofrecen los proyectos culturales locales (Moss, 2006).

El primer encounter con el arte contemporáneo

Por otra parte, en el año 2003, el Centro de Arte La Panera de Lleida nace como plataforma de producción, difusión, formación y exhibición de las artes visuales en nuestro territorio. Pretende ser un instrumento que establezca puentes entre la creación visual y la creación producida en los ámbitos culturales. Asimismo, con las exposiciones y las actividades que genera, trata de ser un centro de reflexión y adopta un compromiso con la sociedad que vincula las artes visuales con las distintas problemáticas y sucesos de nuestra sociedad.

Es a través del encuentro, casual y fortuito, entre la profesora de la Universidad y el Centro de Arte la Panera que se inicia un trabajo en red que se concretó en el proyecto *Educ-arte- Educa@t:espacio híbrido* (Jové, Betrián, Ayuso, Vicens, 2012). Esta colaboración que se inició con los estudiantes de psicopedagogía a través del diálogo mostrado, lleva a la escuela Príncipe de Viana a concretar el contexto inicial de aprendizaje a través del arte contemporáneo en el marco del proyecto Àlber.

Desde que se inició el proyecto Àlber en 2001 toda la escuela inicia el curso con la visita a un contexto de aprendizaje. Fue a partir del 2006 que el contexto inicial de aprendizaje es una exposición de arte contemporáneo del territorio. Después de la visita al contexto cada grupo de alumnos regresa al aula y realiza una lluvia de ideas sobre la visita para activar las vivencias, sensaciones y comentarios sobre lo que han experimentado. Esta información se recoge en un mapa conceptual a partir del cual cada grupo-clase decide hacia donde quiere profundizar su aprendizaje. Durante el este mapa conceptual se va trabajando en función de los conflictos que surgen. Las interacciones que se generan en el marco del proyecto Àlber y Educ-arte- Educa@t: espacio híbrido han sido analizadas a través de las Actividades Típicas del Aula (ATA) en la tesis *L'Anàlisi de la interacció a l'aula, aplicat en un context de diversitat social i cultural, on es du a terme el projecte Àlber* (Gómez, 2016).

Tanto el Proyecto Àlber como el proyecto Educ-arte- Educa@t: espacio híbrido son proyectos de innovación docente que se realizan en la escuela semanalmente con el apoyo externo por parte de la universidad. Uno de los ejes centrales de estos proyectos es el

El primer encounter con el arte contemporáneo

asesoramiento semanal donde se revisa su desarrollo. El asesoramiento se concibe como un espacio de reflexión conjunta entre todos los agentes implicados. Este espacio común para compartir y construir experiencias y conocimiento ha ido creciendo y reorganizándose de forma horizontal concretando lo que llamamos espacios híbridos de aprendizaje. Dada la importancia de los espacios híbridos de aprendizaje en esta investigación le dedicaremos un apartado posteriormente. La idea de los espacios híbridos de formación como motores de innovación y cambio educativo ha sido investigada en el contexto de la escuela Príncipe de Viana en la tesis doctoral *Analysis of the educational change of Àlber Project in dynamic interaction with Educ-arte - Educa (r) t Project from a complex approach* (Betrián, 2012) y en las siguientes publicaciones:

Betrián, E., Jové, G. i Farrero, M. (2014). El espacio total a través del arte. *Revista de Educación Inclusiva. Volumen 7, Número 1, pp 80-95*

Betrián, E., Jové, G. i Farrero, M. (2013). El espacio total para la educación para todos. En B. Vigo i J. Soriano (Coord.) *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas* (pàg. 14-26). Zaragoza: Unizar.

Jové, G. Ayuso, H. Betrian, E. y Vicens, L. (2012). Proyecto “Educ-arte - Educa (r) t”: espacio híbrido Pulso nº 35 pp. 177-196.

Durante el curso 2009-2010 realice unas prácticas en la escuela Príncipe de Viana. Fue en este contexto, en el que el arte contemporáneo se estaba consolidando como herramienta de construcción de conocimiento en el contexto escolar en el que tuve mis primeras experiencias de aprendizaje a través del arte contemporáneo. Paralelamente, el arte contemporáneo se empezaba a utilizar en la formación de maestros en la Universidad de Lleida.

Durante el desarrollo de mis prácticas en la escuela Príncipe de Viana participé en el proyecto Fustetes. (Jové, Betrián, Farrero, 2013) En este proyecto cada alumno traía una madera al colegio y la ponía en una caja común para toda la escuela. Elegía una y la personalizaba en función de sus características físicas, sus preferencias, sus gustos, etc.

El primer encounter con el arte contemporáneo

Cuando empezamos a desarrollar esta propuesta y escuchamos la voz de los alumnos nos dimos cuenta que querían personalizar la madera en función de criterios muy distintos. Distintas obras de arte como *Burn* de Martí Guixé, *Calendar* de Tony Cragg o *Nicknames* de Gustavo Marrone nos llevaron a construir una instalación artística entre todos en el patio de la escuela. Mi experiencia con el arte contemporáneo en la escuela Príncipe de Viana se encuentra recogida en el siguiente artículo:

Jové, G., Betrián, E. i Farrero, M. (2013). Los ojos hacia el planeta: la voz de los que aprendemos en la comunidad educativa. *Revista de Educación Inclusiva* 6 (1) pp.202-2016

A continuación voy a mostrar como el arte contemporáneo tuvo también presencia en la docencia universitaria durante el curso 2009-2010.

2.1 El arte contemporáneo en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Hasta el curso 2007-2008 algunos de los maestros en formación estaban en contacto con los recursos comunitarios y con el arte contemporáneo a través del trabajo que realizaban en los contextos prácticos pero no por el trabajo que se promovía desde las aulas universitarias. Todo se observaba y se investigaba en las escuelas y con las escuelas, en las instituciones y con los estudiantes. Pero en las aulas universitarias se seguían utilizando textos y contextos psicopedagógicos clásicos hecho que hizo emerger una contradicción metodológica.

El contexto universitario no ofrecía a los estudiantes la posibilidad de experimentar en primera mano el uso de recursos comunitarios como el centro de arte. Bajo este planteamiento el prácticum deviene un eje vertebrador en la formación docente pero continuaba reafirmando la idea de la escuela como lugar de práctica en momentos puntuales (Barab y Duffy, 2000) obviando las posibilidades que nuestro entorno también puede ofrecer a los futuros maestros. Además, se había demostrado que la deconstrucción y reconstrucción de modelos a través de textos y contextos psicopedagógicos no era

El primer encounter con el arte contemporáneo

suficiente para generar nuevas prácticas. Las investigaciones evidenciaban que era un trabajo que quedaba en el discurso y que para pasar a la acción necesitábamos buscar formas diferentes. Fue por ello que se decidió, conjuntamente con la profesional del servicio educativo del Centro de Arte La Panera, iniciar la asignatura de Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial (ADOEE) del curso 2008-2009 a partir de una visita al Centro de Arte La Panera. De este modo los estudiantes vivirían el proyecto a través del trabajo y la metodología promovida en la universidad y no como estudiantes en prácticas. Esta práctica continuó en el curso 2009-2010, momento en el que el arte contemporáneo se hace presente en mi formación docente, tanto en mi contexto de prácticas, la escuela Príncipe de Viana, como en la facultad.

Por un lado lo hace a través del proyecto de trabajo en red en el marco del proyecto Educarte- Educa@t: espacio híbrido, de modo que el contexto inicial de aprendizaje en formación inicial de maestros es un recurso artístico de la ciudad. Por otro lado, también impregna nuestros procesos de aprendizaje a través del proyecto Zona Baixa. A continuación muestro como esto sucede.

2.1.1 Arte contemporáneo como contexto alfabetizador en formación docente

El curso 2009-2010, en el que yo era estudiante de la materia de ADOEE, comenzó con un encuentro en el Centro de Arte La Panera como contexto alfabetizador. La exposición elegida fue Jornada de Puertas Abiertas, una exposición colectiva de obras en las que los niños y niñas muestran a la comunidad aquello que han trabajado durante el curso anterior (2008-2009) a partir de las visitas a las exposiciones de La Panera. La experiencia de Puertas Abiertas me permitió acceder al arte mediante las producciones artísticas de los alumnos de algunas escuelas donde nosotros, los estudiantes, realizábamos las prácticas de magisterio. La Jornada de Puertas Abiertas son un punto de encuentro entre diferentes instituciones sociales donde se interacciona, creando así un espacio interdisciplinar de intercambio de experiencias, de perspectivas, de disciplinas, de roles, etc. que nos permiten construir conocimiento de forma conjunta a través del diálogo y la interacción.

El primer encounter con el arte contemporáneo

Una vez entramos en la Panera, paseamos por la exposición, observamos, hablamos sobre las obras, hicimos hipótesis sobre el cómo se había llegado a concretar la propuesta educativa, de donde había emergido la producción, etc. Esta aproximación nos planteó una serie de interrogantes que nos llevaron a elaborar un trabajo de búsqueda bibliográfica en el centro de documentación del Centro de Arte La Panera con el objetivo de hacer relaciones, vínculos, etc.

Desde el trabajo de viviendas, hasta el autorretrato, pasando por la rehabilitación de espacios en desuso, etc., encontramos obras de todo tipo a partir de las cuales formulamos hipótesis e investigamos cómo se habían concretado las propuestas. Asimismo, realizamos un trabajo de investigación para dar respuesta a las preguntas que surgían. En los diferentes trabajos emergieron y trabajamos conocimientos relacionados con la metodología: talleres, proyectos, trabajo cooperativo, rincones, etc. El trabajo de profundización que se nos propuso después de la visita a la exposición me permitió ponerme en la piel de los alumnos que habían hecho estos trabajos, en la piel de los artistas para hacer su obra.

Esta primera aproximación al arte contemporáneo como herramienta de construcción del conocimiento la hice a través de la investigación y el reconocimiento de los aprendizajes de los estudiantes de distintas escuelas de la ciudad. Por otro lado, durante el curso 2009-2010 se inició en el proyecto Zona Baixa el cual me permitiría aprender a través de la interacción con el arte y con los procesos creativos de los artistas contemporáneos.

2.12 Zona Baixa. Los artistas como procesos creativos en educación

En el año 2009 por iniciativa de algunos profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación en colaboración con los profesionales del Centro de Arte se crea el espacio expositivo Zona Baixa. Este espacio está situado en dicha Facultad de Ciencias de la Educación y acoge obras de arte contemporáneo cedidas por el Centro de Arte la Panera, las cuales establecen diálogos con las exposiciones temporales que tienen lugar en el centro. El proyecto está orientado prioritariamente a facilitar y potenciar la educación

El primer encounter con el arte contemporáneo

artística y humana de los estudiantes y del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de Lleida, al mismo tiempo que está abierto a todos los miembros de la comunidad. Zona Baixa funciona como lugar de encuentro entre la Facultad, el Centro de Arte y la Comunidad.

Aunque abierto a toda la comunidad, Zona Baixa no es un espacio expositivo convencional, dirigido a un público general, como es habitual, sino que está pensado en función de las necesidades educativas de la facultad. En definitiva, las exposiciones que se presentan pueden ser entendidas como una prolongación de la actividad expositiva de la Panera y de su colección, pero sobre todo son propuestas que parten de un objetivo inicial muy definido: tienen que ser herramientas útiles para la comunidad educativa que transita por la facultad.

La preparación de Zona Baixa se inicia durante el mes de junio, cuando desde el Centro de Arte la Panera se presenta la programación del próximo curso en la Facultad de Ciencias de la Educación. En este momento se reúnen tanto los profesionales del Centro de Arte como profesores y profesoras de la universidad y ante la programación establecida se buscan intervenciones para el proyecto. Éstas tienen como función hacer de enlace con la programación establecida del Centro de Arte, con el objetivo que haya tránsito y migraciones de alumnos y de conocimiento entre las dos entidades, entendiendo el arte contemporáneo como un recurso hacia la formación de futuros maestros. Estos enlaces (*links*) pueden surgir a partir de dos estrategias: o bien de la propia exposición, donde desde el mismo comisariado ya se contempla Zona Baixa y, por tanto, el comisario o artista ya lo tiene presente a la hora de presentar el proyecto, o bien se escoge alguna pieza de la Colección de Arte Contemporáneo del Ayuntamiento de Lleida.

En la sesión inaugural de cada proyecto se lleva a cabo un seminario con el artista o comisario que participa en la exposición con el fin de contribuir a la formación de los estudiantes y del equipo docente en el marco de algunas materias. De este modo, en el curso 2009-2010, se inicia el proyecto con la obra de Javier Peñafiel, *Familia plural vigilante* (2005), de la serie Egolactante. Ésta estaba relacionada con la exposición *Voz entre líneas*, que se mostraba simultáneamente en el Centro de Arte la Panera.

El primer encounter con el arte contemporáneo

Figura 1 : Familia Plural Vigilante en Zona Baixa



Fuente: elaboración propia

En esta ocasión, fue el mismo artista quien realizó una presentación de su obra a través de la explicación del significado del personaje Egolactante. Los estudiantes que asistimos a la presentación no conocíamos nada del artista ni tampoco de la obra. Este hecho nos generó un efecto sorpresa que nos permitió descubrir la obra en interacción con la voz del propio artista. Peñafiel nos habló de su obra, de cómo había surgido la idea, de cómo se construye la identidad de este personaje, etc. Esto permitió que durante las conversaciones que establecíamos entre todos los participantes, reflexionáramos sobre el tipo de aprendizaje que se estaba generando al mismo tiempo que se entretrejan vínculos y relaciones con otros aspectos que trabajábamos en la materia de ADOEE como por ejemplo el relato autobiográfico sobre el que trata esta tesis y sobre el que volveré en el próximo capítulo.

Figura 2 : Peñafiel en la presentación de su obra en Zona Baixa



Fuente: elaboración propia

El primer encounter con el arte contemporáneo

Durante el mismo curso, en el mes de marzo, se expuso la obra *Lectura de Ibn Quzmán*, del artista Javier Codesal, enmarcada en el proyecto Arcángel (2003). La pieza *Lectura de Ibn Quzmán*, del año 2002, relata el momento en que una mujer de origen marroquí y un hombre de origen español intentan traducir un poema de Ibn Quzmán escrito en árabe andalusí. La dificultad de la lectura queda atravesada por la relación de la pareja en el acto de traducir. Al mismo tiempo, y en relación con la actividad expositiva del Centro de Arte la Panera, el vídeo *Lectura de manos*, uno de los tres vídeos independientes que forman parte del proyecto Arcángel, se podía ver en el marco de la exposición *Voz entre líneas*.

Figura 3 : *Lectura de Ibn Quzmán* de Codesal en Zona Baixa



Fuente: elaboración propia

En esta ocasión, Codesal asistió al acto de inauguración de Zona Baixa y realizó la presentación de su obra. Esta vez los estudiantes habíamos realizado una búsqueda previa de información con el objetivo de ver qué nuevas interacciones generábamos con el artista cuando conocíamos su obra. En su presentación, Codesal nos introdujo al mundo Andalusí y a los problemas de comprensión y traducción de culturas y géneros. Es a partir de la visita de Codesal que iniciamos diálogos entorno al hecho de como conocer una lengua no es garantía de comprensión si ésta no se entiende en su contexto cultural.

El primer encounter con el arte contemporáneo

Figura 4 : Codesal en el aula universitaria



Fuente: elaboración propia

En Zona Baixa el arte contemporáneo y los procesos creativos de los artistas se aproximaron a mi experiencia como un instrumento de formación y construcción del conocimiento y como un potenciador de posibilidades. Los estudiantes que acudimos a las presentaciones de Zona Baixa observamos y establecimos diálogos con la obra, tanto de forma individual como en grupo. Estos diálogos tenían una conexión con los contenidos pedagógicos de la asignatura. Posteriormente, establecíamos nuevos diálogos con los artistas y comisarios así como con los profesores y profesoras de la Facultad y los profesionales del centro Arte La Panera, los cuales nos hacían de mediadores entre los conceptos pedagógicos y artísticos. Es en este momento cuando empecé a ligar contenidos y vivencias y me sumergí en el proceso de aprendizaje a través del arte y de los préstamos de conciencia que nos proporciona el artista mediante sus procesos creativos.

Conocer y analizar la obra y las formas de vida de los artistas contemporáneos a través de diálogos y conversaciones me llevaba más allá de la presentación de la obra para adentrarme en los procesos creativos de los artistas. Ellos nos contaban sus relatos autobiográficos en relación al desarrollo de sus obras. Es a través de sus narraciones que yo podía identificar momentos de tránsito personal y profesional, aprendizajes, crisis, migraciones, rupturas, relaciones con otros contextos, etc. Basándonos en Brunner (1999), se trata de préstamos de conciencia a la hora de llevar a cabo nuestro trabajo, como soporte en la deconstrucción y la reconstrucción de los modelos pedagógicos. Y es

El primer encounter con el arte contemporáneo

que cualquier pieza, imagen, texto, diálogo, experiencia, vivencia, conocimiento, etc. puede llevarnos a cualquier lugar o a ningún lugar. Entendemos como préstamo de conciencia los diálogos en que se generan intercambios y construcciones de conocimiento. Los artistas que participaron en Zona Baixa me ofrecieron claves y elementos que me permitieron cuestionar mis aprendizajes desde otras perspectivas a las cuales, difícilmente, habría llegado desde mi propio ámbito disciplinar. De este modo, me nutrí de los préstamos de conciencia de los artistas y de sus procesos creativos para ampliar mi conocimiento en el ámbito educativo y potenciar mi creatividad.

Las interacciones con los artistas, en concreto con Peñafiel, me permitieron seleccionar y abordar los conceptos expositivos así como aquellos relacionados con los procesos de creación de las obras para desarrollarlos en mi relato autobiográfico. Es de este modo, que Zona Baixa deviene un proyecto, que a través de la voz de los artistas contemporáneos, despierta nuevos deseos de construir conocimientos en los futuros docentes.

Durante los siguientes cursos el proyecto Zona Baixa se ha consolidado como un proyecto en que artistas como Juan López, Alex Trochut, Lara Almarcegui, Rogelio López Cuenca, Jordi Colomer, Luís Camnitzer, etc. y sus obras, llevan a los futuros docentes a generar nuevas narraciones. Zona Baixa es uno de los contextos en que se desarrolla la interacción con el arte en formación docentes con el objetivo de generar nuevas formas de vida y mejorar su calidad.

Como ya he mencionado, mi relación con el arte contemporáneo se desarrolla en dos contextos, en la escuela Príncipe de Viana y en la universidad, de forma simultánea. Este hecho enriquecía mi forma de entender el papel del arte en educación y en mis propios procesos de formación mediante la elaboración de mi relato autobiográfico. A continuación muestro la importancia del relato autobiográfico en mis procesos de aprendizaje a través del arte contemporáneo.

3. El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida.

Como hemos explicado en la introducción, el cometido de esta tesis es explorar las posibilidades de los relatos autobiográficos como instrumentos de metaconsciencia en el proceso del devenir docente y como el arte se configura como potenciador de estas posibilidades. En los anteriores capítulos, y siguiendo el orden cronológico que nos habíamos marcado, hemos visto como se ha incorporado el arte contemporáneo en la docencia universitaria de la Universidad de Lleida. En las páginas siguientes, nos centraremos en el relato autobiográfico propiamente dicho, abordándolo desde diferentes perspectivas: su escritura y la investigación a través y sobre él.

3.1 El relato autobiográfico en la formación de docentes.

Durante el curso 2009-2010, en el marco de ADOEE donde aprendíamos a través del arte contemporáneo, debíamos realizar distintos trabajos que pretendían ayudarnos a construir nuestros relatos y narrativas desde una perspectiva autobiográfica y autoetnográfica. De este modo, se nos pidió que realizáramos tres documentos: las reflexiones psicopedagógicas, los *take home* y el relato autobiográfico. Los tres trabajos tenían como objetivo situar el relato de nuestras experiencias, vivencias y conocimientos en el contexto social y cultural para ayudarnos a tomar conciencia de como construimos y reconstruimos nuestra identidad como docentes (Hernández y Rifá, 2011).

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Tabla 1: Trabajos realizados en el curso 2009-2010 en la materia de ADOEE

Relato autobiográfico	Reflexiones Psicopedagógicas	Take Home
Tomar consciencia de los modelos docentes que hemos vivido.	Reflexionar sobre las prácticas en la escuela.	Establecer relaciones entre arte y los contenidos del currículum de formación de maestros.

Fuente: elaboración propia

Por un lado, las reflexiones psicopedagógicas nos permitían reflexionar sobre nuestras prácticas profesionales en la escuela. Durante un día a la semana íbamos a un contexto escolar con el fin de conocer y analizar el funcionamiento de las aulas de educación Infantil y Primaria (Jové, Betrián, Ayuso y Sansó, 2010). El contexto en que realicé la bolsa de créditos prácticos fue en la Escuela Príncipe de Viana de Lleida. Como hemos visto ya, cada curso escolar los estudiantes de la escuela Príncipe de Viana iniciaba el curso con una visita a un contexto de aprendizaje artístico del territorio, el mismo que nosotros utilizábamos en la universidad. La metodología de aprendizaje era similar entre los dos contextos. En la escuela, después de la visita al contexto, realizaban por grupos un dibujo sobre la visita y comentaban las ideas basadas en aquello que habían visto, sentido, aprendido y les había llamado la atención. Los conocimientos que emergían de la interacción se categorizaban en un mapa conceptual que se iba ampliando y modificando a medida que reconstruían los aprendizajes a lo largo del curso. Durante todo el proceso se iban realizando síntesis para asimilar los conocimientos y relacionar las ideas. En la Universidad, realizábamos la visita y hacíamos una lluvia de ideas sobre los vínculos que ésta tenía con la educación. Escogíamos un tema sobre el que queríamos profundizar y a partir de allí establecíamos relaciones entre los diferentes contenidos de la materia.

La metodología que observo en la escuela no me parece tan diferente a la que realizo en la universidad. Los contenidos son distintos pero la forma de hacer de desarrollar los proyectos creo que me posibilita entender alguna cosa más de lo que sucede en la universidad. Especialmente sobre los conceptos que trabajamos.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Siempre me había quejado de no haber visto nunca aquello que me enseñaban en la Universidad en la escuela. En la universidad, utopías. En la escuela, realidades. Ahora empiezo a ver que esto no siempre es así. Relato autobiográfico 2009-2010

Compartir dos contextos con metodologías similares de enseñanza y aprendizaje como Príncipe de Viana y la materia de ADOEE me facilitaba la relación entre teoría y práctica. Escribir las reflexiones psicopedagógicas me ayuda a hacer más evidente la relación entre teoría y práctica, entre universidad y escuela y me evidenciaba que podía encontrar teoría en la escuela y práctica en la universidad.

Por otro lado, entre los trabajos que realizábamos en la materia encontramos los *take home* que nos permitían reflexionar sobre los préstamos de conciencia del arte contemporáneo en nuestras formas de entender los procesos de aprendizaje. La consigna que regía la redacción de los *take home* era: *tenéis que partir de una obra de arte de las que hemos trabajado y realizar todas aquellas conexiones, relaciones, interrelaciones que queráis con todo lo que creéis que habéis aprendido durante este curso.* No había ninguna otra indicación, ni formal ni de contenido.

Finalmente, redactábamos los relatos autobiográficos donde se ponían en juego las relaciones entre los trabajos anteriores con el objetivo de desarrollar procesos de toma de conciencia sobre nuestra identidad personal y profesional. La idea inicial de los relatos autobiográficos era hacer conscientes los modelos docentes que habíamos recibido durante nuestra escolarización.

Los trabajos que se nos pedían mostraban una visión parcelada de los distintos contextos en que los futuros maestros desarrollaban su identidad personal y profesional. Por una parte, el relato autobiográfico pretendía ser una herramienta de análisis de la concepción de maestro que teníamos como estudiantes; las reflexiones psicopedagógicas eran una especie de cuaderno de bitácora que nos permitía utilizar los contenidos trabajados en la universidad para analizar la práctica escolar. Finalmente, el *take home* ponía énfasis en nuestra capacidad de relacionar los contenidos trabajados con obras de arte. Ante este

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

planteamiento cabe preguntar ¿qué concepción de relato autobiográfico hay detrás de esta propuesta? Según Coulter et al. (2007) citado en Hernández y Rifa (2011) este planteamiento de relato autobiográfico corresponde a los relatos personales cuyo alcance máximo consiste en relacionar las autocomprensiones personales con la historia de la educación. En este caso los participantes construyen narrativas personales por requerimiento del investigador. Se trata de un relato que nace como actividad evaluable dentro de una materia hecho que me conduce al siguiente apartado donde pongo la mirada en la necesidad de los relatos autobiográficos en la formación de docentes.

3.2 ¿Por qué escribir relatos autobiográficos en formación de maestros? ¿Qué implica como estudiantes narrar nuestra experiencia en educación?

El uso de los relatos autobiográficos en educación se remonta a finales de los 70 y se vincula al giro narrativo de las ciencias sociales en que la experiencia se revaloriza como instrumento de construcción del conocimiento (Hernández, Sancho y Rivas, 2011). Según diversos autores la narración autobiográfica es una herramienta que nos ayuda a comprender nuestro posicionamiento profesional (Barret, 2004). Se trata de un instrumento crítico que nos permite elaborar nuevas miradas para posicionar a los estudiantes de educación como autores en un contexto social complejo (Hernández et al., 2011).

En la formación de maestros los relatos autobiográficos se convierten en una herramienta empleada para deconstruir y construir los modelos docente y los procesos de aprendizaje hacia formas más abiertas (Sharp y Green, 1975). Es a partir de la narración del yo, de escribir autobiográficamente, que desde la formación se pretende favorecer la construcción de la identidad personal y profesional de los estudiantes (Leggo, 2010). Para Semeshima (2007) el tipo de escritura que se desarrolla en un relato autobiográfico enriquece la enseñanza en el aula ya que permite a los docentes desarrollar fuertes lazos entre el yo y el currículo, el yo y los estudiantes, y entre los planes de estudio y los estudiantes.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

El relato autobiográfico en formación de maestros se presentó como una primera aproximación a la investigación de la propia experiencia educativa, tanto de nuestra escolaridad como de nuestra formación como docentes. En base a Lopes (2011) este hecho empodera a los futuros docentes a respetar la especificidad de sus conocimientos profesionales (Elliott, 1990; Kemmis, 1986; Betrian, 2012). Se trata de fomentar el agenciamiento de los futuros maestros para que sean capaces de situarse en constantes momentos de cambio y mejora de su práctica.

Aunque los relatos autobiográficos se basan en la experiencia, es decir, en aquello que nos ha sucedido, narrarnos a nosotros mismos nos sitúa también en una identificación de nuestra identidad docentes en un futuro no tan lejano. Sartre (1960) dice que el método biográfico, tiene por objetivo dar cuenta del proyecto en dirección al futuro.

Tener conciencia de nosotros mismos, de nuestra prácticas, de nuestros roles como estudiantes y como maestros, reflexionar sobre nosotros mismos a través de nuestros relatos autobiográficos en la formación inicial de maestros nos empodera (Schön, 1991; Zeichner, 1993), descubriendo territorios no explorados (Hernández, Sancho y Creus, 2011). Es a través del relato autobiográfico que detectamos, identificamos y contextualizamos nuestros modelos pedagógicos así como nuestros procesos de cambio. Tal como nos muestran las investigaciones de relatos autobiográficos feministas (Tambouktou y Ball, 2003; Jackson, 2003) los relatos autobiográficos promueven la flexibilidad y el dialogismo, competencias necesarias para explorar nuestros posicionamientos éticos, políticos, sociales y culturales en el terreno de la educación (Hernández et al, 2011).

En definitiva, la narración autobiográfica nos situaba en los modelos educativos que habíamos tenido como alumnos en distintos contextos educativos formales y como personas en contextos educativos familiares y sociales. Ello nos permitía, según Sharp y Green (1975) reconstruir nuestros modelos hacia formas más abiertas. En el relato autobiográfico se nos pedía que partiéramos de nosotros mismos como individuos en la educación y tomáramos conciencia de ello.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Los relatos autobiográficos recogen aquello importante en el desarrollo de la personalidad personal y profesional. Éstos evidenciaban todas aquellas situaciones que suponían un punto de inflexión en el desarrollo y la mejora de la práctica profesional³. Se trataba de documentos en que se podía observar una reflexión en relación a todo aquello realizado durante el curso. Los relatos autobiográficos como forma de narratividad dirigen la mirada del profesor universitario a los procesos realizados por los estudiantes, futuros docentes (Bolívar, 2002). Aunque desde la docencia se habían propuesto tres documentos distintos, era difícil no hibridar lo que nos sucedía. Cada práctica, en el contexto que fuera, era un proceso en la construcción de nuestra identidad docente. Es a partir de este momento que empezamos a explorar los relatos autobiográficos como relatos híbridos en que aquello observado, sentido y vivido se va interrelacionando con las ideas, conceptos y aprendizajes como una dialógica de desorden y orden permanente (Morin, 2000), hacia un conocimiento cada vez más complejo.

Según Goodson y Hargreaves (1994) es a través de nuestras propias narraciones, que en nuestro caso se concretan a través de los relatos autobiográficos, que representamos nuestra comprensión del mundo y lo que significa para nosotros. Es a través del relato autobiográfico que tratamos de dar sentido a nuestras experiencias y conocer nuestras creencias, valores y conocimiento. Esto me lleva a preguntarme ¿Qué narrábamos en los relatos autobiográficos? ¿Para quién narrábamos nuestro relato autobiográfico? ¿Cómo reaccionamos ante la consigna de narrar nuestro relato autobiográfico?

3.3 ¿Qué implica escribir mi relato autobiográfico en la formación de maestros?

En este apartado se muestran los procesos de reflexión y escritura de mi relato autobiográfico durante mi formación como docente para analizar posteriormente en qué

³ Según Martín del Pozo, Fernández, González y de Juanas (2013: 373) podemos definir práctica profesional como:

un conocimiento «práctico y de integración», es decir un conocimiento que media entre la teoría y la acción, que no puede ser ni la mera aplicación de la teoría, ni la mera acción. En consecuencia, es el resultado de la integración de conocimientos formalizados y empíricos y con él se logra una actuación profesional fundamentada.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

condiciones se gestan estos relatos y como éstas influyen en aquello que mostramos y ocultamos a través de nuestra escritura.

3.3.1 Escribiendo mi relato autobiográfico. ¿Cuál es el papel del otro en mi relato?

En una supervisión del trabajo final de máster nos encontramos Glòria (tutora), Charly y Ester (profesores) y Mireia (estudiante de máster):

Charly-¿Cómo has hecho tú historia de vida?

Mireia-La verdad no he pensado en el proceso de mi historia de vida, he hecho tantas ya.

C-Pero, ¿cómo la has hecho?

M-Pues la última tomé una exposición de la Panera como préstamo de conciencia. Cogí la idea de reciclar todas las obras de arte contemporáneo que había visto durante la carrera para hacer nuevas relaciones en interacción con mis compañeros.

C-¿La hiciste sola?

M-Sí, la hice sola

Gloria-¿La hiciste sola?

M-me sonrojo- No....no la hice sola, utilicé las ideas de la exposición de la Panera, "Contextos en desuso" con el equipo docente de la universidad y con los estudiantes. Además, utilicé el tema del reciclaje de la Calaixera del Curro, que lo conozco gracias a los alumnos de Príncipe de Viana y los trabajos que han hecho sobre las tres R. Nosotros cuando hacemos la historia de vida...

C-¿Quién es nosotros?

A continuación muestro la construcción de mi relato autobiográfico a lo largo de mi formación. Este relato, en principio entendido como una herramienta individual, se va reelaborando en interacción con distintos contextos, personas, artistas, etc. con quien hago públicos los relatos autobiográficos individuales para construir también relatos

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

colectivos. Son las distintas interacciones las que me llevan a avanzar en mi toma de conciencia de mis procesos formativos.

Durante el curso 2009-2010 inicio la escritura de mi relato autobiográfico en el marco de la materia de ADOEE. La propuesta que se nos hace es la siguiente: *escribir vuestro relato autobiográfico y realizar todas aquellas conexiones, relaciones, interrelaciones que queráis con todo lo que creéis que habéis aprendido para ser docente en un mundo en cambio*. No había ninguna otra indicación, ni formal ni de contenido hecho que nos permitía interpretar y explorar el significado de relato autobiográfico desde una perspectiva personal, diferente para cada persona. La consigna era abierta pero el objetivo era muy concreto: hacer emerger los modelos docentes que hemos recibido durante la escolaridad.

Ante estas condiciones mi primer relato autobiográfico se basó en un Currículum Vitae (anexo II). La intencionalidad que había detrás de este documento era mostrar que, yo era como era, gracias o a pesar de lo que he vivido, he leído, he escrito, he considerado, etc. Recordar anécdotas escolares, los buenos docentes, los malos, como nos castigaban, como nos premiaban, etc. era la tónica habitual del primer relato autobiográfico como estudiante de educación y futura docente.

Mi primer relato desarrollaba una mirada al pasado que lo aleja de cualquier vínculo con otros contextos de aprendizaje que vivía en aquel entonces. Ni la universidad, ni el prácticum en la escuela, ni el trabajo haciendo repases escolares, etc. se entretrejan en la narración. Los modelos vividos se situaban en mi escolaridad pasada, el análisis de la práctica docente se desarrollaba en los recuerdos de aquellos docentes que había tenido. En este contexto, el relato autobiográfico parecía un documento de aquello vivido mientras que las reflexiones psicopedagógicas y los *take home* me servían para poner nuestro punto de mira en el momento actual.

En diciembre de 2009 se inauguró el proyecto Zona Baixa con la obra de Javier Peñafiel, *Familia plural vigilante*, de la serie *Egolactantes*. *Egolactante* es un personaje que funciona como alter ego de Peñafiel con el que pone de manifiesto la infantilización de

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

los adultos y la evolución inversa, en el caso de los niños, a través de dibujos, vídeos, formulas estadísticas y performance. En la inauguración de *Familia Plural Vigilante*, Peñafiel nos presenta a *Egolactante* como una persona con vida propia. Tiene una red de cómplices sociales que le ayudan a aparecer públicamente. Peñafiel nos habla de su personaje en segunda persona y, a través de su explicación, entendemos como se construye la identidad de las personas. *Egolactante* es una obra porosa, es decir, nos refleja que nuestra identidad, así como la del propio personaje, se construye y está construida a partir de las interacciones que establecemos con los demás. De este modo, el ego equivale al yo y el lactante al *nosotros*, a los *otros*.

Los diálogos que se establecieron con Peñafiel en Zona Baixa, convirtieron este espacio en lugar de reflexión, metacognición y desarrollo de estrategias para la reconstrucción de los modelos educativos y de lo que entendíamos por aprender. La dialógica con *Egolactante* iba tomando consistencia, creciendo, deviniendo cada vez con más relaciones. Aprendimos a ver más allá de nuestro ego, a reconsiderar que nuestra complejidad como personas y futuros docentes es individual y a la vez social. Esta idea de identidad a la que nos abre la puerta Peñafiel a través de su obra me llevó a replantearme el relato autobiográfico más allá de un relato y una experiencia introspectiva para entenderlo como una interacción con el entorno. Es decir, para realizar el relato discursivo de nuestra vida podemos y debemos construir nuestra biografía atendiendo al proceso conversacional con el otro. Para ello tomo como referencia las tres posibilidades de procesos de construcción de identidad que nos propone Peñafiel entorno a *Egolactante*: hacerlo de manera monologal (con uno mismo), dialógica (con los otros sujetos y/o objetos) y de manera polifónica (escuchando las voces que hablan de nosotros en la plaza pública). Así podemos dialogar con nosotros mismos, podemos establecer conversaciones con los demás y, podemos escuchar las voces que nos rodean. Las tres, resultan ser de gran importancia, no sólo para construir nuestra identidad sino para contribuir a la construcción de los otros y, lo más importante, para respetarnos.

Tal y como dijo Peñafiel en la inauguración, el arte es un lugar muy interesante para resolver los problemas de alteridad. El artista, con estas palabras, me hace un préstamo de consciencia para la construcción de mi identidad personal y profesional. Mediante las

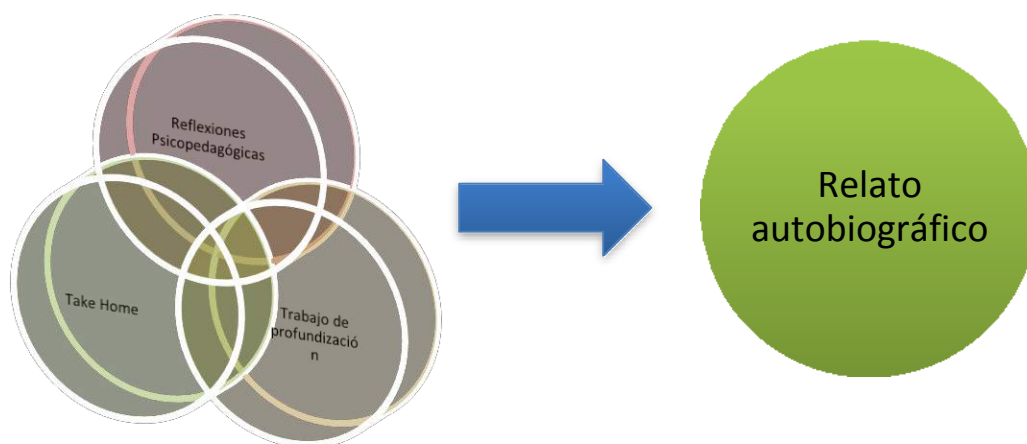
El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

obras de arte expuestas, los artistas expresan su propio yo en interacción con el momento y el lugar que ocupan durante la realización de la obra. Peñafiel apuesta por la construcción de identidades porosas que absorben y se empapan del mundo interno y externo en continua interacción. La interacción con su obra me replantea la necesidad de nuevas voces en mi relato autobiográfico.

De este modo, el encuentro con Egolactante, pero también con mis compañeros de promoción, me lleva a la necesidad de querer salir de la narración introspectiva al conocimiento de mi entorno. Mi relato autobiográfico, basado en recuerdos sobre lo que había sido mi escolarización, se transformó en un video-documental, titulado *21 anys i 21 dies* (anexo II), en que buscaba contrastar aquello que había escrito a través del proceso monologal con la polifonía. Durante el curso regresé a mi escuela, a mi instituto para reencontrar a mis docentes, amigos y familiares con dos preguntas: ¿qué recordáis de mí? ¿Cómo me recordáis? Se trataba de relacionar el pasado con el presente a través de los recuerdos. ¿Qué imagen de mi misma generaría el diálogo entre los recuerdos que tengo sobre mis maestros y los que ellos tienen sobre mí? Hubo respuestas esperadas, incómodas, sorprendentes, pero fue interesante reconocerse a uno mismo a través de la voz polifónica y de los recuerdos de otros. Mis recuerdos no siempre coincidían con los suyos hecho que me llevó a plantearme la veracidad de aquellos que yo recordaba y, en consecuencia, como podía esto influir en mi devenir docente.

La polifonía y las distintas obras de arte así como las experiencias de aprendizaje en los distintos contextos convertían en necesidad ir más allá del relato monologal que únicamente se situaba en la toma de conciencia del pasado. Poco a poco se iban estableciendo relaciones entre los maestros y mis tutores de prácticas; entre lo que hacía en la universidad, lo que observaba en la escuela y los que había hecho como niña, etc. La polifonía convertía el relato autobiográfico en una narración que entretecía todos aquellos otros documentos que correspondían a un análisis centrado en un contexto concreto: *take home*, para la relación arte educación y reflexiones psicopedagógicas, para analizar las prácticas en la escuela.

Figura 5 : Relato autobiográfico como narración híbrida



Fuente: elaboración propia

De la Polifonía al monologo. Nuevas formas de reflexibilidad.

Después de escuchar la voz de los otros era necesario volver a hacer un proceso monologal. Esta vez no sería un monólogo en relación a mis modelos pasados sino con mi realidad presente. No debemos olvidar que el relato autobiográfico es una estrategia y un ejercicio de reflexividad. La reflexibilidad puede definirse como una estrategia que garantiza una crítica de las narrativas (Garfinkel 1967; Garfinkel y Wieder, 1992) o como defiende Hernández et al. (2011) también es un método, con una manera de posicionarse que nos permite excavar nuestros (anti) fundamentos en un proceso de investigación.

Con el objetivo de buscar estas nuevas formas de investigación y reflexión sobre uno mismo, mi relato autobiográfico se para y se transforma en un autorretrato, en una instantánea, gracias a las diferentes conversaciones que tenemos en el Grupo de Aprender a través del arte. En ese momento, como grupo estábamos investigando sobre el autorretrato en las escuelas. Olga, compañera del grupo dijo: ¿quizás antes de pedir que hagan un autorretrato deberíamos hacer uno nosotros?

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

En el proceso de realización de mi relato autobiográfico a través de un autorretrato buscaba la manera de poner de acuerdo las voces de la polifonía conmigo misma. Si mostramos un perfil determinado, ¿qué es lo que escondemos? A menudo, el perfil buscado, lo que intentamos ser, es lo que menos se ajusta a la realidad de lo que somos. De este modo propuse cuatro tipologías de autorretrato:

- El autorretrato puede enseñar lo que más apreciamos de nosotros mismos y recibir la aceptación general de los que nos observan. ¡Qué chica más bonita!
- El autorretrato puede parecernos, a nosotros, que muestra el mejor perfil posible a la vez que no encuentra correspondencia en quien lo mira. ¡Qué chica tan extraña! ¡Que obsesiva!
- El autorretrato puede ser fruto de un gesto de autenticidad en que nos mostrarnos tal y como somos, teniendo en cuenta, que este puede provocar la inquietud al observador de mostrarse un día a él mismo. ¡Qué chica tan atrevida!
- El autorretrato también puede ser un ejercicio de astucia en que enseñamos lo mejor de nosotros, compensado con algunos puntos débiles para hacernos un poco más creíbles. ¡Qué chica tan humana!

Las voces polifónicas del segundo relato autobiográfico, maestros, familia y amigos me definían como alguien observadora, poco habladora pero a la vez expresiva y esa imagen fue la que quise reflejar en mi autorretrato. Nadie se conoce mejor que uno mismo, sin embargo, nadie tiene menos ganas de profundizar en este conocimiento que uno mismo. El autorretrato, habla por sí solo. Se trata de una serie de fotografías de mi piso de estudiantes en que escondí mi fotografía. Se trata de buscar, de buscarme. Seguro que cuesta darse cuenta de quién soy, pero estoy.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Figura 6: Autorretrato



El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida



Fuente: elaboración propia

Realizar mi autorretrato implicaba nuevamente un proceso de indagación personal, esta vez teniendo en cuenta la polifonía de voces. El autorretrato me permitía explorar nuevos lenguajes y en consecuencia nuevas formas de pensamiento en la narración de mi relato autobiográfico centrándome en la reflexión sobre mi interacción con los otros y mi entorno en mi desarrollo docente.

Los distintos encuentros con el arte me condujeron a la necesidad de investigar nuevas formas de conocimiento de mi identidad personal y profesional, más allá del proceso

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

íntimo del relato autobiográfico. Poco a poco, nace la necesidad de utilizar nuevos lenguajes tanto para expresar como para comprender mi proceso de devenir docente.

Del monólogo y la polifonía a los diálogos. Los espacios híbridos y el arte contemporáneo como estrategia relacional para los relatos autobiográficos.

El concepto de autorretrato me volvió a situar en la narrativa autobiográfica como un proceso individual e íntimo. La escucha de los demás y el diálogo con uno mismo deja paso a la necesidad de dialogar para construir la identidad personal y profesional. Esta necesidad despierta con la exposición *Contextos en desuso. Estrategias para habitar el espacio del otro* (2012) donde se presenta la colección del Centro de Arte La Panera. La exposición forma un tejido de vínculos, encuentros, accidentes, casualidades, asociaciones y diálogos de diferentes personas. Se trata de un conjunto de obras cuya intencionalidad se define por su interacción con otras obras. Estas relaciones construyen un discurso a partir de los diferentes elementos que la integran, es una forma de interaccionar por un tiempo determinado, como dice el título, es una forma de habitar temporalmente las obras a través de las relaciones, interpretándolas desde otra lógica que te proporciona el contexto y la interacción de cada obra con el resto. La exposición es un sistema donde el estado de cada obra depende de los estados asumidos por todas las demás, que tejen, de forma totalmente dependiente, una red de interacciones que se condicionan mutuamente. La exposición de La Panera centró mi atención en este proceso relacional que se construye a través del devenir y que a la vez, no nos permite hacer conclusiones porque nuestra atención sólo mira el proceso, las interacciones, los caminos que siempre se reconstruyendo. Son para mí, una manera de plasmar la complejidad y las relaciones que hay detrás de mi devenir y del relato autobiográfico. El relato que presento a continuación fue realizado en el Máster de Educación Inclusiva, y es un proceso de reducción, reutilización y reciclaje de todos los relatos autobiográficos que hice a lo largo de mi formación en diálogo con los “otros”.

Todo lo que aprendemos, todo lo que somos como docentes y como personas pasa a formar parte de una red dinámica que se complementa, cambia, deshace, etc. depende de dónde y con quien compartimos y analizamos nuestros conocimientos, estos adquieren

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

nuevas perspectivas, nuevas relaciones, nuevas interpretaciones, etc. Desde esta perspectiva son los espacios híbridos (Zeichner, 2010) que creamos en muchos lugares los que me llevan a hacer un relato autobiográfico dialógico. Pequeños encuentros con profesores, compañeros, artistas, obras, modifican y alteran tu manera de entender y posicionarte con lo que sucede a tu alrededor.

El proceso de narración del relato autobiográfico como estudiante de máster comienza en Zona Baixa, un espacio reutilizado que esta vez presentaba una nueva obra titulada *Demoliciones, descampados y huertos urbanos* de Lara Almarcegui, integrada en la exposición de la Panera, Paisajes Segregados. En Zona Baixa encontramos nueve imágenes de lugares, edificios abandonados a su suerte, espacios vacíos que acaban siendo selvas en medio de ciudades.

El trabajo de Lara Almarcegui cuestiona el urbanismo a través del estudio de sitios que escapan de la definición de ciudad y de arquitectura, como descampados o edificios abandonados. Estos sitios son puestos en situaciones de cambio constante que nos muestran la inestabilidad de la ciudad a la vez, que suponen líneas de fuga para nuestra imaginación. En su obra también encontramos huertos urbanos, cabañas y autoconstrucciones hechas por ciudadanos que se oponen a todo lo que la autoridad quisiera construir o destruir. Los espacios donde encontramos estas construcciones son espacios libres, abiertos al devenir y a la incertidumbre. Estos espacios suponen oportunidades para desarrollar un crecimiento diferente al que nos rodea, pero ¿el espacio se reconstruye solo? ¿Qué papel jugamos las personas en la reinención de un espacio abandonado lleno de vida? ¿Y en nuestro relato autobiográfico? Lara nos lleva a observar nuestro entorno, abandonado, medio construido, para intentar darle un nuevo uso.

En la inauguración de la obra de Lara Almarcegui, los miembros del servicio educativo del centro de arte, nos muestran un video del proyecto artístico de la Casa Dalmases de Cervera y el Mercat de Santa Teresa de Lleida. Se trata de un proyecto desarrollado por los artistas Isabel Banal y Jordi Canudas en un trabajo cooperativo con centros de educación especial. Este fue mi segundo encuentro con el trabajo de Canudas y Banal ya que el proyecto de la Casa Dalmases y el Mercat de Santa Teresa habían formado parte la

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

VII Jornada de Puertas Abiertas del Centro de Arte la Panera, exposición que sirvió de contexto alfabetizador en el curso 2009-2010. Las vuelvo a ver, las vuelvo a reconocer.

¿Son iguales? ¿Veo lo mismo? ¿Qué significados nuevos me permiten ver mis experiencias desde la última vez que las vi? ¿Cómo influyen las nuevas interacciones? Las obras dialogan entre ellas más allá del aquí y el ahora. El arte y las nuevas interacciones en los espacios híbridos han supuesto el revulsivo, la oportunidad de revisar para buscar nuevas conexiones en mi relato autobiográfico. A continuación quiero mostrar este proceso.

Unos días antes de conocer la obra *Demoliciones, descampados y huertos urbanos* había ido a ver la obra *La Calaixera* de Curro Claret con los alumnos de la escuela Príncipe de Viana. Esta obra centraría el trabajo por proyectos de la escuela, escuela en que hacía prácticas. Esta obra hace una reivindicación a nuestro estilo de vida actual basado en el consumismo. Como sociedad generamos toneladas y toneladas de residuos que luego tienen dos salidas: o se transforman en nada o en todo. Si algo parece tener claro la ciencia es que la energía no desaparece, se transforma. Lo mismo ocurre con todo lo que consumimos, su utilidad no desaparece, sino que se transforma.

La obra de Curro Claret forma parte de la exposición R + R + R, es decir, Reciclar, Reutilizar y Reducir. ¿Reciclar, reutilizar, reducir? ¿Es este el verdadero ciclo de transformación hacia el redescubrimiento? ¿Necesitamos volver a transformar en materia prima para ver nuevas posibilidades? Los alumnos de Príncipe de Viana se dan cuenta que el ciclo de vida de las cosas no tiene por qué ser este y proponen reorganizar el orden de las tres R: Reducir, Reutilizar y Reciclar. Reorganizar este proceso de transformación de la materia me hace preguntarme si nuestra docencia ve a los niños y niñas como materias primas o como personas con infinidad de posibilidades. ¿Es necesario que les proporcionemos nuevas experiencias o aprovechamos las posibilidades que nos ofrecen sus vivencias? ¿Nosotros generamos residuos cuando aprendemos? ¿Cómo gestionamos los residuos de la experiencia y el conocimiento para darles una nueva vida?

Las tres R suponen una pausa dentro del ciclo del producto que consumimos, no es un fin sino más bien una oportunidad de ser algo diferente. Dewey (1934) lo dice, finalizar una

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

experiencia no es un punto y aparte, sino un cese de la actividad que se retomará más adelante. Lo mismo ocurre con los edificios que nos presenta Almarcegui o con la Casa Dalmases y el mercado de Santa Teresa, están en “stand by”. El artista ha convertido el final en una situación posibilitadora de reconocimiento, en un reto, en una posibilidad de cambio. ¿Puede pasar lo mismo con el conocimiento? ¿Cuál es el ciclo del conocimiento? Las visitas que realizo en la exposición *Contextos en desuso* me permite contestar todas estas preguntas cambiando de contexto de las obras de arte contemporáneo que me han generado experiencias durante estos últimos los cuatro años.

Figura 7: relato autobiográfico basado en la exposición de Contextos en desuso



Fuente: elaboración propia

Las nuevas relaciones hacen que pueda repensar mis modelos educativos, generando nuevas interacciones, nuevos diálogos. Las relaciones múltiples, cambiantes, inciertas, etc. posibilitan un gran abanico de nuevas experiencias, buscando lo nuevo en lo existente a través del diálogo no sólo con la obra de arte, sino también con alumnos y maestros de la escuela Príncipe de Viana, profesores y estudiantes de la universidad, profesionales de la Panera, etc.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

La escritura y la concreción de este relato autobiográfico me permite tomar conciencia que el arte deja de ser un objeto para convertirse en una experiencia relacional que tiene como finalidad la esfera de las relaciones y su contexto, de modo que parte de la obra de arte como intersticio social, entendiendo por intersticio un espacio de relaciones, que sugiere otras posibilidades (Bourriaud, 2001, 2002). En este relato autobiográfico, las obras de arte contemporáneo se convierten en un pretexto para hacer múltiples y diversas relaciones con el mundo educativo. La reflexividad que desarrollo a través de los procesos artísticos para concretar la producción visual y escrita de mi relato me muestran como durante el curso el papel del arte contemporáneo ha sido el de generación de diálogos e instigador de relaciones. El arte va más allá de presentar nuevos escenarios, es decir, de abrir miradas, para adentrarse en un entorno posibilitador de cambios que surgen de hacer nuevas relaciones entre todas las "parcelas" del conocimiento y entre las personas con el objetivo de construir red.

La toma de decisiones sobre aquello que debía narrar en mi relato y cuestionarme cual es el papel del otro en éste me muestra como los préstamos de conciencia que nos proporciona el arte no sólo se deben al propio arte, sino que surgen de la interacción con el arte desde el grupo, con los compañeros, con los artistas, con los profesores, etc. (Farrero, 2012). La experiencia con el arte no se genera de forma individual sino colectiva lo que da forma a la construcción social del conocimiento (Vygotsky, 1979). Estos espacios de construcción conjunta son lugares donde todo el mundo puede y debe aprender y mejorar, es decir, la interacción supone un desarrollo, un crecimiento, para todos los participantes e incluso un crecimiento que va más allá de esta interacción, supone también la búsqueda de un cambio a nivel social. Para entender el arte como medio de construcción social del conocimiento a través de los espacios híbridos es imprescindible romper el pensamiento dicotómico en las situaciones aprendizaje y para ello es necesario concretar prácticas de forma dialógica.

Este planteamiento relacional del arte contemporáneo y la construcción conjunta de conocimiento, me permiten tomar conciencia que los relatos autobiográficos devienen una estrategia que permite una constante reorganización de las acciones, por lo que se

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

configura como una potente estrategia sobre la que se construye la identidad personal y profesional a través de la reflexión

La escritura de mi relato autobiográfico y la exploración de nuevos lenguajes artísticos a lo largo de mi formación docente me llevan a destacar y a poner énfasis en la importancia de procesos de toma de conciencia en los relatos autobiográficos. El encuentro con *Egolactante* me llevó a replantearnos las dinámicas relacionales en los relatos autobiográficos entre el equipo docente y los estudiantes. A menudo en estos relatos y otros trabajos hablamos de nosotros por una supuesta cortesía, y no tenemos en cuenta que este nosotros es real y así se evidencia. En este caso, hemos podido ver que los relatos autobiográficos, lejos de ser únicamente un proceso de construcción de la identidad personal y profesional monologal, son un proceso que se gesta en espacios de polifonía pero sobre todo diálogo.

Son muchos los préstamos de conciencia que han circulado a través de mis relatos autobiográficos. Los préstamos de conciencia surgen de la interacción con el arte, desde el grupo, con los compañeros, con los artistas, con los profesores, etc. es decir, las experiencias que relato y que me ayudan a reflexionar sobre mis modelos educativos y el tipo de docente que quiero ser, no se genera de forma individual sino colectiva, a través de la construcción social y en los espacios híbridos de aprendizaje. Entender el relato autobiográfico como espacios de construcción conjunta, en lugares donde todo el mundo puede y debe aprender y mejorar, implica un desarrollo, un crecimiento, para todos los que relatan y participan e incluso un crecimiento más allá de esta interacción, supone también la búsqueda de un cambio a nivel social.

El arte supone una toma de conciencia de lo que somos, tanto a nivel individual como colectivo, y también una forma de expresión, pero sobre todo se convierte en un proceso creativo transformador; transformador de conciencias, de ideas, de hechos, etc. a través de la elaboración de los relatos autobiográficos que he realizado durante todo el proceso de formación inicial de maestros en la Universidad de Lleida. En definitiva, escribir un relato autobiográfico significa ser conscientes y construir una red de cómplices sociales

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

que nos ayuden a aparecer públicamente para que cada uno de nosotros incorpore y se incorpore en el relato personal propio y del otro, es decir, que habite los espacios del otro. Como toda obra, el relato autobiográfico debe hacerse público, para que se interprete y se complete. Todo depende de las concepciones, los valores y la estructura social, de las interacciones, etc. De esta manera somos un resultado y, esto, es el reflejo de todo lo anterior pero, lo bueno del caso es que, en el momento que deseemos lo podemos cambiar. No seamos herméticos, apostemos por ser seres porosos. Apostemos por establecer un diálogo, para tener en cuenta la polifonía y establecer un monólogo con nosotros mismos para hacer nuestros relatos autobiográficos.

Peñañiel me hace un préstamo de conciencia, nos muestra su obra, su manera de hacer, etc. hecho que nos sirve de apoyo para la construcción de la identidad personal y profesional. *Egolactante* apuesta por la construcción de identidades porosas que absorben y se empapan del mundo interno y externo en continua interacción. Para él la identidad es cuestión de hospitalidad.

La identidad la reforzamos porque somos capaces de recibir mejor al "otro". No consiste en un proceso de retroalimentación para tu propia visión. Las identidades herméticas dificultan esta apertura y amabilidad con el "otro". Y a menudo aparece la violencia. Y la violencia (de mirada, de expresión, de pensamiento, de palabra....) nunca quiere transformar la realidad, sino que lo que quiere es eliminarla. Javier Peñañiel

3.3.2 ¿En qué condiciones narramos como estudiantes nuestros relatos autobiográficos?

En el apartado anterior he mostrado los procesos de construcción de mi relato autobiográfico. Releer y reescribir sobre ello me genera la necesidad de parar y reflexionar sobre que supuso para mí su escritura. Durante las distintas entregas de mi relato autobiográfico que realicé a lo largo mi formación, las condiciones en que he escrito y entregado mi relato para su correspondiente evaluación han condicionada su forma y su contenido. Antes de ser investigadora sobre los relatos autobiográficos, fui una

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

estudiante que debía escribir también su relato autobiográfico. También ha habido momentos en que investigaba los relatos autobiográficos mientras, paralelamente, escribía mi relato autobiográfico, algo muy sintomático de lo que nos acontece a continuación.

¿Qué es un relato autobiográfico? Es la primera vez que hago un relato autobiográfico. ¿Qué se supone que tengo que contar en un relato autobiográfico? ¿Hablo sobre mi pasado? ¿Sobre mi presente? ¿Sobre la escuela? ¿La universidad? ¿Debe ser personal? ¿Objetivo? ¿Cómo lo van a evaluar? ¿Cuáles son los criterios de evaluación de mi vida? Relato autobiográfico 2009-2010

No había consigna ni guión que nos diera pistas de lo que debía ser narrado en un relato autobiográfico. Era una propuesta totalmente abierta para que la desarrolláramos según nuestras necesidades pero ¿esto nos daba libertad a escribir lo que pensábamos? ¿Hasta qué punto nuestra escritura estaba condicionada por lo que se esperaba de nosotros? ¿Cómo las relaciones de poder condicionan nuestra escritura? En base a Foucault (1975) podríamos entender el relato autobiográfico como una narrativa que se construye a través de las estructuras y las fuerzas del discurso, el poder y la historia. Me planteo de qué forma el poder interviene en la creación de condiciones que posibilitan que un tipo de narraciones emerjan como dominantes y válidas. Hay que recordar en este punto que Foucault nos dice que el poder no debe ser visto en su dimensión negativa, como una fuerza de imposición y dominación, sino más bien como la producción de la verdad, el conocimiento y en última instancia del sujeto (Andrews, Squire & Tambouku, 2013).

El tipo de relaciones de poder en las que participamos como estudiantes no tienen que ver para nada con un acto violento sobre el que se nos obliga a escribir. Esto quizás sucedería en aquellas situaciones tan usuales en que se proporciona al alumno un guión que se acaba transformando en una plantilla que rellenar. El poder violento en el aula universitaria es aquel que no da espacio a la reflexión o al pensamiento. Y este precisamente no es el caso. Quizás no se trate de un acto violento, esto significaría que el poder es poseído por una persona, en este caso el docente. Se trata de una relación de poder que se ejerce desde la seducción.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Cierto es que aunque lo nuevo asusta muchas veces también nos genera cierto placer, sobretodo cuando éste nos muestra una posible salida a aquello que siempre hemos criticado. Esto es precisamente lo que me sucedió con el arte contemporáneo, era una salida a la rigidez de los métodos tradicionales de enseñanza. Esta nueva metodología estaba representada por el docente en aula, hecho que me sumergió en una burbuja metodológica. Éste quizás sea uno de los problemas de lo que Acaso llama pedagogía sexy y es que ésta te seduce de tal forma que dificulta el espíritu crítico.

La forma en que nuestros relatos se veían condicionados era precisamente a través de esta seducción, de esta confianza ciega en que aquello que nos mostraban era mucho mejor y más válido. Yo quería ser como mi profe. Inconscientemente y desde el gozo de la ilusión de construirte como un docente distinto vas adquiriendo el pensamiento del otro, del que más sabe, utilizas su vocabulario, utilizas sus ideas, etc. y acabas sucumbiendo al deseo de ser distinto a pero igual que. Obviamente, cada persona es un mundo pero yo hablo de mi mundo. Quizás sean muchos los que han vivido la escritura de su relato autobiográfico desde una imposición reflexiva sobre temas concretos, en mi caso se trataba de una seducción. Ni el docente quiere imponer su pensamiento ni yo quiero sucumbir a él, por lo tanto el poder se encuentra en como interaccionamos. Relato autobiográfico 2014-2015

Si en algo nos ayuda Foucault es a entender las relaciones de poder como una interacción, no como una posesión personal. Esto significa que el poder no lo ostenta una persona sino que es un juego de relación entre dos (Foucault, 1975). La consiga y las relaciones que se establecen en el aula universitaria condicionan la forma en que los estudiantes concretamos nuestros trabajos y por lo tanto en aquello que escribimos en nuestros relatos autobiográficos. Es inevitable no escribir desde la influencia del entorno. Aun así me pregunto: ¿hasta qué punto este hecho nos permite entender el relato autobiográfico como una herramienta de desarrollo de nuestra práctica docente? ¿Mi relato autobiográfico respondía a los efectos de las relaciones de poder-conocimiento que se establecen en el aula entre profesor y alumno? ¿Qué elementos mediatizan esta relación? ¿Es la

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

evaluación uno de ellos? ¿Cómo condicionaba el proceso de evaluación la escritura de mi relato autobiográfico?

La preocupación sobre la evaluación del relato autobiográfico que muestro en el fragmento anterior muestra como me preocupaba más aquello que se esperaba de mí que el propio objetivo por el cual se nos planteaba la realización del relato autobiográfico: reconocer nuestros modelos docentes a lo largo de nuestra escolarización. ¿Significa esto que mi relato autobiográfico era una ficción narrativa sobre mis procesos? En ningún caso. Aquello que escribía era real, no era una autoficción, pero sí que pasaba bajo los filtros de aquello que consideraba “adecuado” para aprobar la asignatura. Mi narración estaba condicionada por el contexto pero no subordinada a él.

Creo que una muestra de como el poder condicionaba la escritura de los relatos autobiográficos es que su propia escritura no nos hacía salir de nuestra zona de confort. La investigación narrativa autobiográfica debe expulsarnos de nuestra zona de confort. Este hecho creo que mostraría como la narración es una toma de consciencia y de reflexión crítica sobre nuestras experiencias, no simplemente algo con lo que fingimos ser los mejores futuros docentes. ¿Qué nos incomodaba de la narración de nuestro relato autobiográfico? ¿Era el cuestionamiento y la reflexión sobre nuestros procesos formativos o los criterios de evaluación? Relato autobiográfico 2014-2015

Las narrativas siempre surgen en contextos en los que existen distintas relaciones de poder-conocimiento que desestabilizan sus significados, incluso su propósito. Estas relaciones de poder, entre profesor y alumno que se manifiestan en muchas ocasiones a través de la evaluación del relato autobiográfico, no me obligaban a mentir pero quizás me hicieran pasar por alto o silenciaban reflexiones importantes. *Esto no me parece importante en el marco de la asignatura. Fuera.* Este hecho me lleva a las siguientes cuestiones, quizás retóricas pero con pleno sentido para seguir reflexionando: ¿Por qué escribía mi relato autobiográfico? y en consecuencia ¿Para quién escribía mi relato autobiográfico? El relato autobiográfico era un espacio escrito de reflexión sobre el desarrollo de mi identidad personal y profesional ¿lo entendía como tal? ¿Compartía la

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

necesidad de escribir sobre mis procesos de construcción de la identidad personal y profesional? ¿Podía escribir sobre mi desarrollo profesional sin tener la necesidad de hacerlo? Es decir, ¿tiene sentido el relato autobiográfico desde la motivación extrínseca de la evaluación de una materia? En ese momento no reconocía aun la naturaleza de mi propio aprendizaje, escribir sobre él en mi relato autobiográfico. No es hasta la redacción de esta tesis que veo la importancia de la narración autobiográfica para investigar mi *becoming teacher and researcher*.

Muchos de nosotros, como estudiantes reconocemos que la finalidad de nuestro relato autobiográfico es tomar conciencia de los modelos docentes para poder cambiarlos, objetivo que el equipo docente hace público durante la consigna del relato autobiográfico. La consigna condiciona la finalidad del relato autobiográfico de los estudiantes a lo largo de todas las promociones. En vez de preguntarnos ¿Qué puedo aprender de la escritura de mi relato autobiográfico? los estudiantes están atentos a cualquier pista que muestre que es lo que va a ser evaluado de forma positiva. ¿A qué damos valor como estudiantes: al aprendizaje narrativo o a la evaluación numérica? Como estudiantes ¿entendemos la evaluación como algo que pone a prueba nuestro aprendizaje? ¿Qué tipo de evaluación puede favorecer el relato autobiográfico como una herramienta de aprendizaje autogestionada? Como docente ¿Evaluamos el aprendizaje o evaluamos para el aprendizaje?

¿Se puede evaluar un relato autobiográfico?

Durante el curso 2014-2015 tuve la oportunidad de asistir a una conferencia de María Acaso que realizó en la Universidad de Lleida. En ella presentaba algunos puntos de la revolución educativa. Uno de ellos era la evaluación. Acaso propone dejar la educación basada en la evaluación para basarla en el aprendizaje mostrándonos algunas formas distintas de evaluación en que se olvidan los números y se diseñan modelos creativos de representación del aprendizaje. Una de ellas me llamó especialmente la atención. Un grupo de estudiantes propusieron la degradación del color de la piel de Michel Jackson como escala evaluativa. Aunque la evaluación seguía siendo un escala de progreso donde situar los distintos trabajos, obviar la numeración me pareció interesante.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

En esas fechas el equipo docente de la materia PCEII de los estudios de Grado en Educación Primaria donde se concreta el relato autobiográfico, debíamos hacer pública la evaluación del primer cuatrimestre. Se trataba de una evaluación realizada a partir de un examen y de distintos documentos de trabajo, entre ellos los relatos autobiográficos, que tenía como objetivo dar orientaciones a los estudiantes para continuar en sus procesos de aprendizaje. Aunque cada vez de forma más dificultosa, habíamos puesto notas numéricas a los distintos trabajos. Al salir de la conferencia una estudiante preguntó cuándo iban a salir las notas. La respuesta, después de la conferencia de Acaso, fue: *¿Qué te importa más la nota o hablar sobre cómo mejorar lo que estamos haciendo?* Su respuesta fue sorprendente pero sincera hecho que desencadenó una nueva aproximación a la evaluación. *Me interesa el PDF con las notas*, dijo la estudiante.

Una de las características de la evaluación que se realiza en la materia de PCEII es la forma en que ésta se hace. Los trabajos se retornan a los estudiantes con comentarios individuales pero la devolución se hace de forma pública, es decir, una devolución abierta a todos en que se comentan distintas cosas que se han evidenciado en los trabajos y que como equipo nos parece interesante que todos tomen consciencia de ello. Lo que es necesario para unos es bueno para todos. En base a Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2004) entendemos que la evaluación debe convertirse en un momento de aprendizaje.

Assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting pupils' learning. It thus differs from assessment designed primarily to serve the purposes of accountability, or of ranking, or of certifying competence. An assessment activity can help learning if it provides information to be used as feedback, by teachers, and by their pupils in assessing themselves and each other, to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes 'formative assessment' when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs.

(Black et al.,2004, p.10)

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Pero ¿una evaluación cuantitativa es compatible con una evaluación que continúe favoreciendo los procesos de aprendizaje? Curiosamente, el curso anterior ya habíamos experimentado una serie de conflictos entorno la evaluación: los estudiantes obviaban los comentarios que se les hacían en los trabajos y los retornaban sin ninguna de las reflexiones propuestas. ¿La nota numérica condiciona la visión de los estudiantes y docentes de un tipo de evaluación formativa que favorezca el aprendizaje? Según Butler (1988) mientras el aprendizaje de los alumnos se pueda desarrollar como retroalimentación a través de comentarios, la entrega de notas numéricas o graduales tiene un efecto negativo, y es que los alumnos ignoran los comentarios cuando se dan también las notas.

Ante la fascinación por las evaluaciones creativas mostrada por los estudiantes y la incoherencia del comentario en que se reconocía la única importancia de la nota numérica, decidimos proponerles otro tipo de evaluación. Los estudiantes recibieron un documento en que se mostraba su nombre y al lado un símbolo que representaba uno de los cuatro elementos de la tierra, tema que habíamos estado trabajando durante el curso. Ninguno de los cuatro símbolos estaba asociado a ninguna nota numérica o cualquier gradación evaluativa, no simbolizaban nada y fueron asignados de forma aleatoria a los estudiantes. En el documento se pedía a los estudiantes que se organizaran por grupos de aprendizaje, es decir, debían decidir con que personas querían compartir la tutoría colectiva donde se generaría un grupo de discusión y aprendizaje sobre sus trabajos. Una vez realizada la tutoría conjunta, donde esperábamos poder seguir generando aprendizaje, negociaríamos una nota común entre estudiante y equipo docente. Sorprendentemente, la reacción de los estudiantes fue intentar interpretar el significado de los símbolos. *¿El elemento tierra quiere decir que he suspendido? ¿Si el que es más bueno que yo tiene el elemento aire, quiere decir que el elemento fuego es peor? ¿Si tengo fuego es que me he quemado?* El objetivo de los estudiantes se focalizaba en descifrar la nota numérica que, según su interpretación, habíamos asignado a cada símbolo. A pocos les interesaba la evaluación como proceso de aprendizaje.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Lo sucedido ponía en relieve que los relatos autobiográficos, entre otros trabajos realizados, eran tareas de obligado cumplimiento que, en pocos casos, suponían una estrategia de toma de conciencia y mejora de la práctica de los futuros maestros. La importancia que daban los estudiantes a la cualificación de sus relatos autobiográficos juntamente con el tipo de relatos autobiográficos tan similares que se concretaban me cuestiona, como docentes ¿estamos imponiendo un uso concreto del relato autobiográfico? ¿Cómo podemos favorecer situaciones para que el futuro maestro explore la utilidad real del relato autobiográfico en el desarrollo de su práctica profesional?

Aunque el relato autobiográfico era fruto de una consigna abierta, creo que todos estaremos de acuerdo que en la mente del docente existe lo que podríamos llamar “el relato autobiográfico tipo” construido en base a sus modelos de referencia. En nuestro caso, el “modelo” de relato autobiográfico no es consciente pero sí condiciona lo que aceptamos por válido. Es por esta razón que me pregunto ¿Se puede evaluar un relato autobiográfico? ¿Cuál es el objetivo de evaluar un relato autobiográfico? ¿Qué criterios se utilizan para evaluar un relato autobiográfico? ¿Qué tipo de evaluación podría tener cabida en un relato autobiográfico? ¿Puede un relato tan único y personal como el relato autobiográfico evaluarse a través de criterios fijos? ¿Cada relato autobiográfico necesita de sus propios criterios de evaluación? ¿Quién debe evaluar el relato autobiográfico?

Hoy hablando con Charly Ryan me he percatado de la gran paradoja de los relatos autobiográficos como elementos de evaluación de los procesos de desarrollo de la práctica profesional de los futuros maestros. El objetivo, la finalidad o el porqué de la obligatoriedad del relato autobiográfico es la toma de conciencia del proceso de becoming del estudiante, es decir, del propio narrador. Si ellos narran su propio becoming y nosotros evaluamos y analizamos su becoming ¿Qué pasa cuando estos no coinciden? ¿Quién tiene más legitimidad para reflexionar sobre el propio becoming? ¿Cómo podemos evaluar algo que no sabemos qué forma y qué contenido tendrá? ¿Evaluamos la ideología y el posicionamiento del autor del relato autobiográfico o evaluamos sus procesos de reflexión metacognitivos? ¿Evaluamos la técnica narrativa, la capacidad

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

reflexiva o el contenido? ¿Qué tipo de evidencias pedimos para mostrar el becoming? Relato autobiográfico 2015-2016

3.3.3 ¿Investigar los relatos autobiográficos como herramienta de mejora de la práctica profesional? ¿De quién? ¿Del docente? ¿Del futuro maestro?

En el anterior apartado he mostrado, desde el punto de vista del estudiante, que implica la escritura del relato autobiográfico en la formación de docentes. A continuación, vamos a ver como estos relatos son utilizados en el marco de la docencia universitaria.

Durante los 20 años que llevo en la docencia muchas cosas han cambiado y muchas cosas he aprendido, una de ellas es a reflexionar, a pensar e investigar para conocer, comprender y mejorar lo que estoy haciendo y dar respuesta a la pregunta: ¿Qué puedo hacer para mejorar lo que hago? Los profesores universitarios que formamos maestros, reflexionamos, investigamos, decimos y escribimos sobre cómo han de ser los procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad, sobre los procesos que realizan los otros, en sus clases, con sus alumnos. Menos frecuente es que nuestro punto de mira en la investigación sea nuestra propia docencia. En el trabajo publicado ¿Cómo mejoro lo que estoy haciendo como profesora de maestros e investigadora a través de la reflexión? En Jové (2011) se destacaba la necesidad por parte de los profesores universitarios que formamos maestros, de reflexionar y escribir sobre lo que hacemos, para mejorarlo.

(Jové, 2013, p. 2)

Teniendo en cuenta los procesos de narración de mis relatos autobiográficos y como las relaciones de poder a través de la evaluación condicionan el contenido estos me planteo ¿Por qué investigar los relatos autobiográficos en la formación de maestros? ¿Es la finalidad de la investigación de los relatos autobiográficos el desarrollo de la práctica profesional del docente universitario o del futuro maestro? ¿Son ambos compatibles?

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Desde la formación inicial de maestros y mediante los relatos autobiográficos, se pretende revalorizar de la experiencia como elemento de construcción del conocimiento dando especial valor a la subjetividad en el campo de la investigación y considerando lo biográfico como un campo de investigación (Bruner, 1991; Nóvao, 2003; Goodson, 2004). Para Jové (2011) el análisis de los trabajos escritos de los estudiantes evidencia aquello que como docentes somos capaces de concretar en las situaciones de aprendizaje. Betrián (2012) apuesta por las metodologías narrativas que disciplinas como la antropología, la etnografía y la sociología han utilizado para escuchar los diversos colectivos. De acuerdo con De Vault (1999), estas metodologías permiten escuchar la voz de los alumnos, tener en cuenta su experiencia y explorar nuevas formas de acceso al conocimiento más allá de los métodos tradicionales de investigación.

En base a Thomas (1995) el campo de la investigación autobiográfica del profesorado puede servir como guía para la reflexión sobre la práctica y la experiencia en la formación de maestros. Éste es el caso de Jové (2011), en el que la investigación de los relatos autobiográficos de los estudiantes le permite tomar conciencia de las contradicciones en su docencia o Betrián (2012) en el que la investigación sobre los relatos autobiográficos de los alumnos de una escuela evidencian los procesos de innovación docente basados en la toma de decisiones a través de la voz de los alumnos. Además, permite introducir cambios en la formación docente a partir de las experiencias que en ésta se generan. Siguiendo con el estudio Jové (2011), toma conciencia de la propia docencia a través de los relatos autobiográficos hecho que le permite tomar decisiones que tienen como objetivo la mejora de la práctica docente.

Cuestionarnos el porqué de la investigación narrativa de los relatos autobiográficos de los docentes nos lleva a cuestionarnos el uso que hacemos de esta investigación. En base a Fontana y Frey (2005) hasta ahora he explorado el *cómo* los estudiantes expresamos nuestra voz en los relatos autobiográficos. Ahora deberíamos cuestionarnos qué escuchamos de esos relatos autobiográficos, es decir, qué datos incluimos y excluimos, qué voces son representadas y cuáles no (Fontana y Frey, 2005) así como con qué finalidad se investigan los relatos autobiográficos.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Hasta el momento las investigaciones realizadas de los relatos autobiográficos de los estudiantes de magisterio (Jove, 2011) han permitido la *escucha de las voces* de los docentes con el objetivo de tomar decisiones curriculares (Betrián, 2012). Este planteamiento sigue situando la toma de decisiones sobre los procesos de aprendizaje en el docente. Los estudios sobre la implicación de las voces de los estudiantes en los procesos de cambio educativo (Betrián, 2012) se centran precisamente en la acción de escucha activa (Susinos, 2009; Betrián, 2012).

La investigación narrativa sobre los relatos autobiográficos de los estudiantes de magisterio supone, por parte del docente, una escucha activa de sus voces para la toma de decisiones de mejora de su práctica profesional. Como hemos visto, las voces que emergen de los relatos autobiográficos no tienen como objetivo influenciar o condicionar la docencia de la que son partícipes los propios narradores. Es a través de la narración autobiográfica, en que los estudiantes explicitan sus procesos de aprendizaje condicionados por la evaluación, que el investigador-docente ve reflejados indicios de su propia práctica y toma decisiones para su mejora. Aunque la escucha activa tiene en cuenta las voces de los estudiantes, las decisiones se basan en los resultados de las situaciones de enseñanza y aprendizaje así como en los productos resultantes de éstas. De este modo, la toma de decisiones no se basa en un proceso dialógico con los estudiantes o en un empoderamiento de este hacia la autogestión de sus procesos de aprendizaje.

Este hecho me lleva a plantear la cuestión del relato autobiográfico como una herramienta que empodera al estudiante a tomar decisiones sobre su propio aprendizaje y sobre el desarrollo de su propia práctica profesional o, por lo contrario, se trata de un instrumento de análisis de la docencia universitaria a partir del cual el docente sigue tomando decisiones sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Goodson (citado en Fielding y Russuck, 2002) observa que es peligroso creer que *merely by allowing people to "narrate" that we in any serious way give them voice and agency*. Es decir, ¿la finalidad del relato autobiográfico en la formación de docentes es escuchar las voces o dar la voz en los procesos aprendizaje?

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Tomando como referencia los tres tipos de rol que Betrián (2012) plantea sobre la relación de los alumnos de una escuela con el cambio educativo voy a analizar los tipos de visión que desarrollamos como investigadores-docentes en relación a los relatos autobiográficos de los estudiantes.

La primera forma de entender el relato autobiográfico es como herramienta de consulta sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Rudduck, 1996; Arnot, McIntyre, Pedder & Reay, 2004) y como herramienta de investigación-acción (Kemmis & Mctaggart, 1988) sobre la propia docencia. Bajo esta perspectiva los relatos autobiográficos son utilizados como bases de datos a partir de los cuales mejorar lo que hacemos como docentes, como formadores de maestros, a través de la investigación-acción y la self-reflection (Whitehead, 1989, 2009; Jové, 2011, Betrián, 2012).

Una segunda forma de aproximarnos al relato autobiográfico es como estrategia de auto-evaluación. En este caso son los propios estudiantes, que mediante las reflexiones sobre sus procesos de aprendizaje, nos evidencian el desarrollo de la práctica profesional del docente universitario aportando nuevas visiones y posibilidades para poder mejorarla. El relato autobiográfico es entonces una toma de conciencia de las situaciones en las que ellos aprenden. En este caso los investigadores utilizan los relatos autobiográficos para recolectar experiencias en que las voces de los estudiantes se implican en su proceso de innovación y mejora (Hargreaves, Earl, Moore, & Manning, 2001).

Por último, encontramos el relato autobiográfico como una herramienta de investigación narrativa autobiográfica que transforma el rol del estudiante en el de investigador de sus propias prácticas profesionales. Es a través de esta perspectiva del relato autobiográfico que éste deviene una investigación narrativa que empodera a los estudiantes a tomar las riendas de sus procesos de aprendizaje para el desarrollo de su práctica profesional.

Bajo estas ideas consideramos importante cuestionar y explorar las posibilidades de la investigación sobre los relatos autobiográficos para poder desarrollar estrategias que los conviertan en una herramienta de investigación narrativa autobiográfica para los propios

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

estudiantes y que sea, a través de la investigación a lo largo de la escritura narrativa, cuando ellos desarrollen procesos de mejora de su práctica profesional.

Es en este momento donde se concreta la finalidad de la presente tesis:

Explorar el papel del relato autobiográfico y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo.

Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

- 1. Explorar y analizar el papel que el arte contemporáneo ha podido tener en el desarrollo de la práctica docente.*
- 2. Explorar y desarrollar una metodología de análisis de los relatos autobiográficos.*
- 3. Desarrollar el relato autobiográfico como estrategia de mejora de la práctica profesional.*

Estos tres objetivos son desarrollados a lo largo de tres momentos de análisis (A1, A2, A3) que se llevan a cabo desde el curso 2011-2012 sobre los relatos autobiográficos de los estudiantes de magisterio en Educación Primaria y que voy a mostrar a continuación.

El análisis de los relatos autobiográficos se ha realizado con la finalidad de conocer y analizar los cambios que ha generado el arte contemporáneo en la práctica profesional. Recordemos la pregunta clave ¿De quién? Cada uno de los tres análisis ha permitido el desarrollo de distintas metodologías de investigación tomando como ejes distintos conflictos metodológicos y sobre el papel del arte en el desarrollo de la práctica profesional a través del arte contemporáneo. En la siguiente tabla se especifican los ejes de cada uno de ellos y los elementos que se analizan en los relatos autobiográficos.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Tabla 2: Objetivos de las investigaciones de los relatos autobiográficos

Momentos de análisis	Eje del análisis	¿Qué se analiza?
Análisis 1 (A1)	Explorar en los relatos autobiográfico aquellas características que la incorporación del arte contemporáneo evoca y provoca en el desarrollo de la práctica profesional.	Las comparativas entre arte y educación que los estudiantes establecen.
Análisis 2 (A2)	Explorar los procesos de aprendizaje generados a través del arte y como distinguir su autenticidad.	Los <i>encounters</i> , es decir, los momentos de ruptura y afirmación de los modelos docentes generados a través del arte.
Análisis 3 (A3)	Explorar los rastros de la inter-transdisciplinariedad a través de la búsqueda de los contenidos curriculares que emergen de los relatos autobiográficos.	Los contenidos que se desarrollan de forma profunda a través de los <i>encounters</i> con el arte.

Fuente: elaboración propia

Durante estas investigaciones se han analizado un total de 407 relatos autobiográficos escritos por estudiantes de entre las promociones de 2009-2010 a 2012-2013 desde distintos objetivos y aproximaciones metodológicas.

Aunque todos los estudiantes que cursan estas materias deben escribir su relato autobiográfico, ya que éste forma parte de su evaluación, no todos los relatos han sido analizados. Una vez finalizada la evaluación de la materia se informaba a los estudiantes de la presente investigación y se les invitaba a colgar su relato autobiográfico en el campus virtual a modo de conformidad para que pudieran ser investigados.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Los relatos autobiográficos analizados abarcan dos planes de estudios distintos en formación de maestros en la Universidad de Lleida. De este modo, los de las promociones 2009-2010 forman parte de la Diplomatura en Magisterio en Educación Especial, mientras que los relatos autobiográficos de las posteriores promociones hasta el curso 2012-2013 forman parte del Grado de Educación Primaria. Aunque la materia en que se desarrollan es distinta, el profesorado es el mismo.

Tabla 3: Relatos autobiográficos analizados

Promoción	Número de relatos autobiográficos analizados	Nombre de la carrera	Nombre de la materia en que se realizan
2009-2010	35	Diplomatura en Magisterio en Educación Especial	Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial. (ADOEE)
2010-2011	33	Grado en Educación	Procesos y Contextos Educativos II
2011-2012	158	Primaria	(PCEII)
2012-2013	181		
TOTAL	407 RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS		

Fuente: elaboración propia

La muestra de relatos autobiográficos que forman parte de los tres análisis (A1, A2, A3) es distinta teniendo en cuenta el devenir del arte contemporáneo en la docencia universitaria, así como mi devenir docente e investigadora. De este modo, en el primer momento de análisis (A1) la muestra está compuesta por los relatos de la promoción 2009-2010. En las posteriores investigaciones, esta muestra se amplía con los relatos de las promociones 2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013.

El relato autobiográfico en la formación de docentes en la Universidad de Lleida

Tabla 4: Muestra de los relatos analizados en relación a su finalidad

Promoción	Número de relatos autobiográficos analizados	Análisis realizado		
		A1	A2	A3
2009-2010	35	x	x	x
2010-2011	33		x	x
2011-2012	158		x	x
2012-2013	181		x	x
TOTAL	407 RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS	35	407	407

Fuente: elaboración propia

A continuación mostramos cada uno de los tres momentos de este proceso de análisis. A lo largo de la narración se presenta un texto polifónico en que se intercalan distintas voces que emergen de los distintos relatos autobiográficos analizados y encuentros.

4 Artistry y comparativas entre arte y educación

El primer análisis de los relatos autobiográficos tiene como objetivo explorar en los relatos autobiográfico aquellas características que la incorporación del arte contemporáneo evocan y provocan en el desarrollo de la práctica profesional. Concretamente, el punto de mira se sitúa en el desarrollo de la práctica profesional a través del arte contemporáneo del docente universitario. Para ello tomo el concepto de Artistry de Eisner (2003) como eje vertebrador. La muestra que forma parte de este análisis son los relatos autobiográficos de la materia de Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial de la Diplomatura en Educación Especial del curso 2009-2010.

Por primera vez me afronto al análisis de relatos autobiográficos. Aunque la finalidad es clara las decisiones metodológicas las voy tomando a medida que avanzo en el análisis. ¿Qué busco en los relatos autobiográficos? El tratamiento de los datos empezó por localizar aquellos fragmentos de las narraciones que cumplieran las siguientes condiciones:

- Debían contener el elemento arte.
- Debían contener el elemento educación.
- Debían evidenciarnos el papel del arte como mediador para repensar la educación en el marco de la docencia de ADOEE.

Estos fragmentos van a conformar lo que a partir de ahora voy a llamar comparativas.

De este modo, mi relación con los relatos autobiográficos se produce a través de la selección de aquellas comparativas que, a través del arte, permitían repensar la educación. Este análisis se ha realizado en un total de 35 relatos autobiográficos de los cuales 21 establecen comparativas explícitas entre distintas obras de arte y educación. De estos 21 relatos autobiográficos emergen un total de 127 comparativas entre arte y educación. Para realizar las comparativas se toman como préstamos de conciencia 49 obras de arte

Artistry y comparativas entre arte y educación

distintas de las cuales 31 forman parte de contextos de aprendizaje experimentados en el marco de la materia de ADOEE.

Tabla 5: Nombre de comparativas y relaciones con el arte

	Nº de comparativas	Nº de obras con las que se establecen relaciones
Relaciones con el papel del arte en educación	57	
7 Jornada de Portes Obertes del Centre d'Art la Panera de Lleida	3	3
Zona Baixa Familia Plural Vigilante Javier Peñafiel	1	1
Zona Baixa Lectura de Ibn Quzmán Javier Codesal	2	1
Veü entre Línies Javier Peñafiel	41	12
Park Life Martí Guixé	5	1
Exposició permanent Fundació Sorigué	17	3
Un(inverse) Txuspo Poyo	4	2
Fi del Silence Caros Garaicoa	24	7
IX Jornades d'Educació Especial	11	1
Altres exposicions	20	20

Fuente: elaboración propia

A continuación encontramos otra tabla donde podemos observar cuáles son las obras con las que se han hecho comparativas y la exposición a la que pertenecían, es decir, el contexto que les daba significado en interacción con el resto de obras, así como los números de comparativas que se han hecho con cada obra.

Tabla 6: Relaciones entre exposiciones, obras y relaciones establecidas con el arte

Exposiciones	Nombre de las obras con las que se han establecido relaciones.	Nº de relaciones-Comparativas
7à Jornada de Portes Obertes del Centre d'Art la Panera de Lleida	Jordi Colomer	2
	Anarchitekton, 2002-2004	
	Jordi Canudas, Isabel Banal et al.	1
	Mercat de Santa Teresa, 2008	
Zona Baixa Familia Pluran Vigilante	Jaume I	1
	El retorn de Jaume I	
	Javier Peñafiel	
	Familia plural vigilante, 2005	

Artistry y comparativas entre arte y educación

Javier Peñafiel		
Zona Baixa	Javier Codesal	2
Lectura de Ibn Quzmán	Arcangel, 2009	
Javier Codesal		
Veü entre Línies	Javier Peñafiel	1
Javier Peñafiel	La ciència melancòlica no està bien traducida, 2003-2010	
	Perejaume	4
	La soprano M.Dolors Aldea interpreta la pintura, 1994	
	Jorge Macchi	2
	Música incidental, 1998	
	Zineb Sedira	1
	Mother Tongue, 2002	
	Matias Faldbakken	2
	Untitled (Slayer Upon Slayer Upon Slayer), 2007	
	Jose Antonio Hernandez Perez	2
	Pensadores, 2007	
	Claudia Tersteppen	1
	Deseos II (Japan), 2004	
	Javier Peñafiel	24
	Egolactante, 2007	
	Javier Codesal	1
	Lectura de manos, 2002	
	Nils Holger Moormann	1
	Bookinist, 2008	
	JoaoTabarra	1
	Allegro molto lento, 2008	
	Gustavo Morrone	1
	Nicknames, 2009	
Park Life	Martí Guixé	5
Martí Guixé	#004 Camp Fire Building, 2008	
Exposició permanent	Doris Salcedo	3
Fundació Sorigué	Untitled, 1998	
	Tony Crag	1
	Kalendar, 1997	
	William Kentridge	13
	Tide Table, 2003	
Un(inverse)	Txuspo Poyo	3
Txuspo Poyo	Bolígrafo sobre periodico, 2004-210	
	Txuspo Poyo	1
	Péndulo de Foucault,	
Fi del Silenci	Carlos Garaicoa	6
Caros Garaicoa	La Genera, 2010	
	Carlos Garaicoa	10
	Fin de siglo, 2010	
	Carlos Garaicoa	1
	El volcan, 2010	
	Carlos Garaicoa	3
	Reina, 2010	
	Carlos Garaicoa	1
	El pensamiento, 2010	
	Carlos Garaicoa	1
	La lucha, 2010	
	Carlos Garaicoa	2
	Sin rival , 2010	
IX Jornades d'Educació Especial	Another brick in the wall	11
	Pink Floyd, 1979	

Artistry y comparativas entre arte y educación

Altres exposicions	Doris Salcedo Shibboleth I, 2007	1
	Pau Faus Ciudad Jubilada	1
	Judit Sol Dyess Mes filles al cel, 2003	2
	Hergé Tin Tin en el Congo, 1939	1
	Alumnes Príncep de Viana, Escultura Fustetes, 2010	1
	Paul Auster, Atzar, 1990	1
	Isidre Esteve, La sort del meu destí, 2009	1
	Lluís Llach, Viatge ap a Itaca, 1975	1
	Gustav Limt, Madre e Hijo	1
	Forges, Maestra	1
	Mario Benedetti	1
	Anuncio Audi A4	1
	Raphael, Aristòtil	1
	El cercador de pigues	1
	Mary-Claire Buckle, Me & You	1
	Ben Vautier, Le mur des mots, 1995	1

Fuente: elaboración propia

Empecé la lectura de los relatos autobiográficos en busca de las comparativas entre arte y educación. La forma en que organicé la información fue en una tabla donde aparece la imagen de la obra de arte y al lado el comentario que relaciona la obra con contenidos y experiencias.

Figura 8: Tabla de recogida de las comparativas entre arte y educación

La redacció del document que es troba entre les mans, arriba i, amb ell es comença a manifestar la importància del coneixement narratiu de Brunner, el que et suposa realitzar un exercici d'autoreflexió. El que et permet ser conscient del procés i de les incongruències, el que t'ajuda a organitzar la ment. El bo del cas és que en la última entrega me'n adono d'una gran contradicció amb mi mateixa, aquesta deia així:

“no era necessari automotivar-me perquè la carrera m'encantava. Vaig acabar al juny amb una gran satisfacció personal però, al mateix temps, amb la sensació d'haver estat submergida 365 dies entre llibres. M'havia quedat amb les ganes de realitzar projectes amb materials didàctics, adequar-los al context i als alumnes, descobrir noves fonts d'informació i escoles que treballessin amb centres d'interessos.

La contradicció es trobava en el fet de què creia fermament



Artistry y comparativas entre arte y educación

en les competències dels alumnes, de les persones amb alguna afectació però, per què necessitava adequar el material al context? <i>L.F</i>	
---	--

Fuente: elaboración propia

A medida que avanzaba en la búsqueda de comparativas con obras de arte, me daba cuenta que en los relatos autobiográficos había procesos metacognitivos que nos hablan de cómo el arte nos ayuda a reconstruir nuestros modelos. No se trataba de comparativas sino de reflexiones en torno la experiencia con el arte. Escuchar la voz de los estudiantes para saber cuál era la experiencia que les había generado el trabajo con el arte también era un buen instrumento para contrastar con el marco teórico, así como reforzar las comparativas que se realizaban. Así pues, decidí incorporar estos comentarios sobre los procesos metacognitivos del arte en la tabla de datos.

El objetivo de seleccionar esas comparativas era analizar, a través de las evidencia de los relatos autobiográficos, las características que el arte evoca y provoca en el desarrollo de la práctica profesional del docente universitario, es decir, identificar las características que se desarrollan en la docencia universitaria como consecuencia de su interacción con el arte.

4.1 Artistry en la docencia.

Una vez realizada la búsqueda de la información en los relatos autobiográficos y organizada en una tabla, como se muestra en los fragmentos anteriores, empecé con la revisión bibliográfica con el objetivo de generar unos indicadores para la categorización de las comparativas. En un primer momento parecía imposible realizar una búsqueda de información sin el marco teórico desarrollado, pero los procesos anteriores tenían como objetivo reducir la información al campo concreto que me interesaba investigar. Se trataba de un cribaje entre todas aquellas relaciones que interaccionan con el concepto del arte o su papel en el aprendizaje, de aquellos datos de los relatos autobiográficos que no tienen una relación directa con ésta.

En el proceso de elaboración del marco teórico, que iba en paralelo con el análisis de los datos, pude ver que en el ámbito de la docencia la dimensión artística no cuenta con un

Artistry y comparativas entre arte y educación

marco teórico establecido. Aunque hay una extensa bibliografía sobre arte y sobre educación, ésta comienza a reducirse cuando se trata de aspectos que los relacionen. La revisión bibliográfica me permitió encontrar temas relacionados con el arte como recurso educativo, con la cultura visual y la educación, con las artes plásticas y la educación, etc. que, en general, se centran principalmente en la infancia (Vygotsky, 1996). Aunque esta bibliografía suponía una primera aproximación a la conceptualización de mi experiencia como estudiante en la materia de ADOEE, no respondía totalmente a la finalidad del trabajo. Necesitaba un marco conceptual que respondiera a un contexto muy concreto y único: el uso del arte contemporáneo en la docencia universitaria en el marco de una materia pedagógica.

Es difícil encontrar experiencias artísticas de profesoras y profesores fuera del mundo de las artes, en un entorno universitario, que utilicen el arte para la mejora de su práctica. La dimensión artística de la educación, este punto en el que ambas disciplinas arte y educación forman un espacio híbrido, es de difícil delimitación. En el ámbito educativo posiblemente son Schön (1991) y Stenhouse (1988) quienes en su descripción del profesional reflexivo han tenido el arte más presente y han hablado de la docencia como arte. A partir de sus planteamientos en los que se propone la necesidad de no pensar como se debe aplicar el conocimiento científico en el desarrollo de la práctica profesional sino en como los profesionales son capaces de mejorar lo que hacen, Schön dice:

El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho de él. Dentro de ciertos límites deberíamos considerar el arte una cuestión abierta y estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.

(Schön, 1991, p26).

Desde la disciplina artística uno de los referentes claros es Eisner (2003, 2004) así como Dewey (1934, 2008). Este último nos plantea el arte como una experiencia estética de la cual se derivan situaciones de aprendizaje. Eisner, toma especial importancia cuando nos habla del arte en la transformación de la mente (Eisner, 2004) así como de las *Ocho*

Artistry y comparativas entre arte y educación

Importantes Condiciones Para la Enseñanza de las Artes Visuales (Eisner, 2002). En este último trabajo Eisner habla del concepto de Artistry y escribe:

La artistricidad de la que hablo no es la artistricidad del dibujo, la pintura o la escultura: es la artistricidad de la enseñanza. El profesor es un diseñador que crea situaciones y luego modula estas situaciones para que sean apropiadas a cada estudiante. ¿Qué es la artistricidad en la enseñanza? Las condiciones para que los profesores funcionen como artistas es la siguiente cuestión que quiero abordar. Es una cuestión muy importante, pero la dejaré para otro ensayo.

(Eisner, 2002, pp.54-55)

En 2003 Eisner publica el artículo *Artistry in Education*. En él propone la posibilidad que el objetivo de la educación fuera promover artistas, entendiendo como artista no sólo aquel que pinta, baila o es poeta, sino aquellos que han desarrollado las ideas, la sensibilidad, las estrategias y la imaginación para crear. Sus aportaciones intentan avanzar en la descripción de las formas de pensamiento que las artes provocan, evocan, desarrollan y perfeccionan. Se trata de incorporar en la práctica profesional del docente formas de pensamiento como la imaginación, la creatividad, la exploración, la experimentación, el esfuerzo, etc. porque esto nos hace cualitativamente más inteligentes y más humanos ya que el arte exige ser leído en el marco de la diferencia. De este modo, su propuesta es muy clara, cualquier docente tendrá que estar atento a las cualidades que describe en Artistry como estrategias para mejorar lo que hace y para generar procesos creativos que permitan desarrollar su práctica profesional como arte, con el fin de mejorar lo que esté haciendo. De este modo, las posibilidades de cambio y mejora en educación se sitúan claramente en el docente.

El concepto de artistry hace referencia a aquellas características del arte que la educación puede tomar como préstamo de conciencia para mejorar, es decir, se trata de unas características que se desarrollan en la práctica docente como consecuencia de la interacción con el arte. Esta idea está influenciada por Read (1944), quien dice que el objetivo de la educación debería ser la creación de artistas. En definitiva, las artes ya no son monopolio de lo artístico sino que se adentran en la práctica docente.

Artistry y comparativas entre arte y educación

Para poder analizar el papel del arte en el desarrollo de la práctica profesional del docente universitario es necesario hacer confluír las ideas provenientes de la disciplina artística como también la pedagógica. De este modo, a continuación tomo como eje vertebrador las características de Artistry propuestas por Eisner (2003) con el objetivo de identificar aquellas características que convierten la docencia en un arte:

1. Capacidad de establecer relaciones cualitativas.
2. Formulación de objetivos educativos.
3. Forma y contenido.
4. Límites del lenguaje.
5. Relación entre pensamiento y materiales.
6. Motivos de la participación.

A través de la estructura que tomo de Eisner (2003) complemento el marco teórico a través de las voces de los planteamientos pedagógicos que tanto Dewey (1934) como Stenhouse (1988) hacen en su trabajo sobre la docencia como arte.

Antes de continuar con el proceso de análisis realizado, es necesario una pequeña pincelada sobre este marco conceptual para que nos permita avanzar también en la comprensión de las decisiones metodológicas a lo largo del proceso.

1. Capacidad de establecer relaciones cualitativas.

Uno de los aspectos que Eisner (2003) considera que el arte puede generar en la docencia es que los trabajos que proponemos han de permitir establecer múltiples relaciones de calidad. Para ello propone la necesidad de elección, de experienciación, de valoración y de decisión ante cualquier proyecto para que en éste emerja la heterogeneidad.

El arte contemporáneo es instigador de este tipo de relaciones a través de lo que Dewey (1934) llama los modos de relación que se proponen en cada obra de arte, modos de relación que afectan a la percepción de la obra y que permiten reorganizar nuestro pensamiento. Para Dewey (1934) es en estas relaciones cualitativas donde se gesta la experiencia de aprendizaje. Para ambos autores, las relaciones que emergen en una

Artistry y comparativas entre arte y educación

situación de aprendizaje deben ser heterogéneas. La homogeneidad en las relaciones no configura una experiencia de aprendizaje ya que las relaciones que se establecen son mecánicas (Dewey, 1934). Las posibilidades relacionales que emergen a través del arte son múltiples y variadas hecho que nos sitúa en la constante toma de decisiones y también en la autogestión.

La capacidad de establecer relaciones cualitativas supone una apertura de nuestros campos de actuación pero, también es una apertura hacia nuestra conciencia a la hora de decidir qué hacer, cómo hacerlo, cuándo lo hacemos, etc. Se trata de un planteamiento posibilitador de las actuaciones de los docentes que permiten a todo el mundo situarse allí donde le sea más fácil actuar. Elegir, tomar decisiones, permite que el punto de partida sea muy distinto así como los propósitos que tenemos y las relaciones y conexiones que establecemos.

Las relaciones cualitativas que emergen a través del arte se construyen de forma que las conexiones no jerarquizan los conocimientos ni las experiencias sino, por el contrario, establecen una red en que lo que realmente importa no son los puntos de unión, en nuestro caso las obras, sino las conexiones que se llevan a cabo, es decir, el proceso en la construcción conjunta de conocimiento a partir del diálogo en interacción con las obras y con los otros participantes.

En definitiva, el arte en la docencia tiene como objetivo abrir miradas, entendidas como líneas de fuga que nos permiten establecer relaciones entre todo lo que aprendemos, entre todas nuestras experiencias. El hecho de establecer relaciones favorece un aprendizaje significativo y funcional que rompe las dicotomías, las parcelaciones, que a menudo han favorecido desde la escuela de modo que ésta entra nuevamente en contacto con las formas de vida de los alumnos, de los maestros, de profesionales, etc. El arte contemporáneo favorece establecer relaciones en la docencia ya que nos abre los campos de cualquier disciplina. Es por esta razón, que la docencia debe favorecer las relaciones heterogéneas a través del principio dialógico. El arte en la docencia posibilita nuevos significados y contenidos así como hacer públicos los procesos que hemos seguido para desarrollarlos, es decir, nos permite abordar el porqué hacemos aquello, ya que no lo hacemos porqué sí, sino que introducimos los conceptos para que emerjan de la

Artistry y comparativas entre arte y educación

interacción y las nuevas relaciones. Esto posibilita relaciones heterogéneas que nos sitúan en zonas interdisciplinarias de conocimiento siempre y cuando profundicemos en ellos. La docencia debe construirse a partir de la revisión constante y hacer consciente este proceso con el fin de atender a la diversidad.

2. Formulación de objetivos educativos.

A menudo, cuando planificamos lo primero que hacemos es definir los objetivos, una vez los hemos concretado, se definen los medios que nos llevarán a alcanzarlos, se llevan a la práctica y se evalúan los resultados. Si hay una discrepancia entre las aspiraciones y los logros se reformula la situación buscando nuevos medios y luego se vuelven a evaluar sus efectos y, así, el ciclo continúa. En este caso los objetivos se mantienen constantes y siempre preceden y condicionan los medios. Para Eisner (2003), en las artes no sucede lo mismo, el fin puede seguir al medio. Uno puede realizar una acción y ser ésta la que sugiera el objetivo, ya que los efectos de los medios que utilizamos pueden ser más interesantes, prometedores o difíciles de buscar originalmente (Eisner, 2003). En este proceso los objetivos van cambiando de forma a medida que el objeto y los participantes interaccionan, la obra de arte con el alumno, el artista, el maestro, etc., es decir, los objetivos se modifican en interacción con nuestro entorno. Sin embargo, ¿podemos tener un objetivo claro sin renunciar a las sugerencias del proceso?

Para Dewey (1934) el hecho de modificar los objetivos a medida que avanzamos en el proceso se denomina propuesta flexible. Se trata, ni más ni menos, de nuestra capacidad para gestionar la incertidumbre de la que nos habla Morin (2000). La propuesta flexible es espontánea, aprovecha las características que emergen dentro de un campo de relación. A pesar que es importante establecer los objetivos de trabajo, estos deben reorganizarse y replantearse en función de lo que va emergiendo durante el proceso.

La interacción del alumno y el docente con la obra de arte, con el entorno, etc. es de gran importancia para poder rehacer nuestros objetivos y nuestras actuaciones, pero para que esto suceda son necesario momentos de conflictos cognitivos, momentos de sorpresa, que nos permitan darnos cuenta de las oportunidades que nos ofrecen las situaciones. El arte es una herramienta que te ayuda a desarrollar estas formas de pensamiento que valoran el

Artistry y comparativas entre arte y educación

conflicto y la sorpresa como modos de construir conocimiento. Estos conflictos que se generan a partir del arte se trasladan a otras disciplinas, es decir, te cuestionan también otros campos que en un principio podemos creer que no tienen ninguna relación con el arte o la educación.

3. Forma y contenido.

Una tercera lección que el arte puede enseñarnos tiene que ver con la relación entre forma y contenido. El cómo decimos una cosa forma parte de lo que se dice, es decir, el mensaje también se encuentra en la forma, en cómo nos expresamos. Por ello Eisner (2003) dice que forma y contenido son inseparables. En las artes hablamos de que no hay elementos prescindibles, ya que los elementos por sí solos no existen sino que existen en su conjunto. La falta de un elemento cambia la configuración de toda la composición. Esta ausencia de prescindibilidad, hace que prestemos más atención a lo particular. Sin embargo, ¿quiere decir esto que los contenidos están destinados a una forma concreta?

La forma muchas veces es el punto de fuga que permite entender los contenidos de otra manera, es decir, utilizar una forma artística para unos contenidos pedagógicos hace entender aquellos contenidos de otro modo, a partir del conflicto, en un contexto específico, etc. Este punto es clave para incorporar el arte como mediador de aprendizaje en la formación docente. Este hecho nos permite construir conocimientos pedagógicos a través de un cambio de forma. A parte del contenido conceptual, estético, artístico del propio arte, hay un claro cambio de forma en la docencia. Y ello ayuda a abrir miradas y a buscar la transdisciplinariedad en la propia docencia cuando el arte penetra y se interrelaciona con la pedagogía y las estrategias organizativas y metodológicas y permite que emerjan, se concreten, se trabajen y se reconstruyan los contenidos propios de la materia. El arte genera un tipo de experiencia que interacciona con muchas disciplinas, es por esta razón que a partir del arte puedes aprender matemáticas, biología, historia, etc. La experiencia que se genera se relaciona con nuestro marco de referencia, que en el caso de los maestros es la pedagogía, por lo que nos permite ver los contenidos de éstos de otras formas para abrir miradas y horizontes desde la inter-transdisciplinariedad.

Artistry y comparativas entre arte y educación

El hecho que forma y contenido son inseparables ¿implica que hay un tipo de forma para un contenido? Es decir, ¿un tipo de contenido está predeterminado a una forma concreta? Forma y contenido son inseparables en la medida en que la forma posibilita que el contenido se mire desde otras perspectivas y establezca otras relaciones que lo expandan. A modo de ejemplo, no sería lo mismo hablar sobre el colectivo inmigrante a partir de un artículo científico que a partir de la obra *Confabulaciones* (2007) o *Estrecho Adventure* (1996) del Valeriano López.

En la primera obra, *Confabulaciones* (2007) , aparece el flautista de Hamelín por las calles de Granada tocando el himno de la Alegría. A medida que avanza van saliendo niños y niñas inmigrantes que le siguen hipnotizados hasta una furgoneta policial camuflada como entrada de una haima. Los niños entran en la furgoneta engañados y la policía se los lleva. Valeriano López, en ningún momento, no compara los inmigrantes con las ratas sino que hace una crítica a las actuaciones policiales en el tema de la caza de inmigrantes y sus repatriaciones. Por otro lado, en su otra obra, *Estrecho Adventure* (1996), encontramos un videojuego en el que las pateras de inmigrantes que quieren llegar a la Península deben esquivar misiles, barcos, etc. para alcanzar su objetivo de llegar a suelo europeo. Trabajar la inmigración a partir del videoarte del Valeriano López puede generar otras perspectivas que trabajarlo a partir de la lectura de un artículo. No se trata, sin embargo, de excluir formas para los contenidos sino de diversificar estas formas. Utilizar una herramienta inter-transdisciplinar como es el arte, parece una buena manera de hacerlo.

Stenhouse (1988) también nos habla de la forma, de la performance, del arte de enseñar. Para este autor un buen profesional no necesita recetas que le digan que tiene que hacer ya que su práctica depende de su propia investigación, de su reflexión y su innovación.

Así como para entender una obra de teatro entendemos que su calidad en cierto modo depende de quién lo interpreta, el hecho de desarrollar el currículo, hacer investigación en educación, etc. también necesita entender el arte de quién enseña. Para Stenhouse (1988) la educación es un arte que expresa de forma accesible la naturaleza de lo que se está aprendiendo. Se trata de ver más allá del producto final para adentrarse en la conciencia y comprensión del proceso.

Artistry y comparativas entre arte y educación

Para Stenhouse (1970) el tipo de conocimientos, la forma en que se construyen con la interacción con los alumnos, depende de la construcción de la identidad personal y profesional que el docente ha realizado a través de recursos sociales que le han ayudado a construir su marco de referencia (Eisner, 2003).

El aprendizaje se ve alcanzado cuando la interacción maestro y alumno, actor y espectador, nos lleva a la reflexión de lo que nos dicen y esto, no sólo depende de la calidad de la obra o del currículo, sino del arte del docente y del actor. No se trata pues, de trabajar a partir del arte sino de cómo trabajamos a partir del arte. Este proceso de desarrollo implica al artista como un investigador cuyo objetivo es investigar para mejorar su práctica profesional. Para Stenhouse (1970) la figura del pedagogo-artista debe desarrollarse en su práctica docente, esto quiere decir, desarrollar comprensión de significados durante la práctica. Se trata pues, de favorecer la creatividad en cualquier disciplina a través de las ganas de cambiar.

4. Límites del lenguaje.

Una de las muchas cosas que nos aportan las artes, según Eisner (2003), es tomar conciencia que los límites del conocimiento no están definidos por los límites del lenguaje. Para Dewey, cualquier objeto de nuestro entorno nos puede generar experiencias, incluso una piedra. La pregunta sin embargo es ¿podemos traducir en palabras todas las cualidades de nuestras experiencias?

Traducir las experiencias en un equivalente lingüístico es toda una proeza (Eisner, 2004). Según Polanyi (1967) sabemos más de lo que podemos decir. Trabajar los contenidos del campo disciplinar de la pedagogía con textos y contextos psicopedagógicos no ha ayudado a desarrollar las capacidades en los estudiantes y docentes que ahora con el arte somos capaces de promover y desarrollar. Quizás el lenguaje artístico y intertransdisciplinar nos lo permite, ya que no todas nuestras experiencias, vivencias y conocimientos las podemos comprender y expresar con palabras. Como dice Eisner (2003) los límites del conocimiento no están definidos por los límites del lenguaje. Este hecho reitera nuevamente la importancia de la relación entre forma y contenido y que sean las contradicciones entre forma y contenido las que permitan procesos de mejora.

Artistry y comparativas entre arte y educación

Los nuevos lenguajes que nos proporciona el arte contemporáneo son básicos para romper etiquetas, estereotipos y creencias. Es la propia docencia la que explora nuevas posibilidades de relación entre forma y contenido pedagógico a través de nuevos lenguajes, y ello puede contribuir a cambiar modelos, porque en definitiva lo que se está modificando es el propio modelo docente.

Somos los docentes los que ponemos las fronteras a lo que la mente puede explorar. Por esta razón, debemos preguntarnos cómo podemos ayudar a nuestros estudiantes a conocer en que forma expresan y comprenden los conocimientos, no sólo en el arte sino también en la ciencia. Se trata de desarrollar esa inteligencia en la que más cómodos se sienten para construir conocimiento. Después de todo, para Eisner cualquier práctica, incluso la ciencia, puede ser un arte cuando busca su mejora (Stenhouse, 1988).

Para Eisner (2003) sólo recurrimos a los lenguajes artísticos cuando no sabemos expresarnos en palabras, por ejemplo, construimos santuarios para dar las gracias a los Dioses, hacemos poesía para decir que estamos enamorados, etc. ¿Qué nos pueden enseñar todas estas situaciones sobre los lenguajes que utilizamos para hacernos entender y para comprender? ¿Cómo vivimos esto en la educación? Actualmente, los programas educativos se concentran en el predominio de las inteligencias lógico-matemática y lingüística, minimizando la importancia de otras formas de conocimiento necesarias para fomentar una escuela capaz de atender la diversidad.

A menudo, los lenguajes predominantes en las escuelas son la lengua oral y escrita y el lenguaje matemático, mientras que los lenguajes musical y artístico quedan fuera de cualquier actividad que implica construir conocimiento. Este hecho lleva a Eisner a reflexionar sobre lo que podemos considerar arte en cualquier disciplina extendiendo lenguajes artísticos fuera de lo que entendemos por artes. La escuela, concretamente la docencia, puede convertirse en arte en cualquier materia por poco artística que nos parezca, siempre y cuando incluyamos nuestro apetito de cambio y mejora.

5. Relación entre pensamiento y materiales.

Durante el curso 2011-2012 he formado parte de un grupo de trabajo que se denomina *Aprender a través del arte*. Se trataba de un grupo de trabajo que tiene como objetivo crear conocimiento en torno al aprendizaje inter-transdisciplinar a través de las artes. El grupo de trabajo se centró en una experiencia realizada en la escuela Príncipe de Viana entorno a los autorretratos. El análisis de esta experiencia llevó al grupo a hablar sobre la relación entre los materiales que proporcionamos a nuestros alumnos para realizar las diferentes actividades en las aulas para ver cómo estos condicionan su creatividad.

Es a partir del conflicto *esto no es un autorretrato* que los niños y niñas de la escuela Príncipe de Viana descubren diferentes maneras de hacer autorretratos desde el más figurativo a lo más abstracto, convirtiéndose en Frida Kalho, Klee, Duchamp, Picasso, Dubuffet, etc. Esta situación nos permite ver que los procesos de nuestros alumnos están condicionados por lo que nosotros, como docentes, somos capaces de ver y de ofrecer. Nos situamos en una clase de primaria con una consigna: debéis hacer vuestro autorretrato. Lo primero que hacen los alumnos es hacer un dibujo de su rostro relacionándolo con sus aficiones. A continuación reconducimos la situación y les proporcionamos ejemplos que queríamos que se convirtan en mediadores como el retrato de Frida Kalho. El resultado es un retrato de Frida en vez de su autorretrato.

Figura 9: Autorretratos en base a las técnicas de Frida Kalho



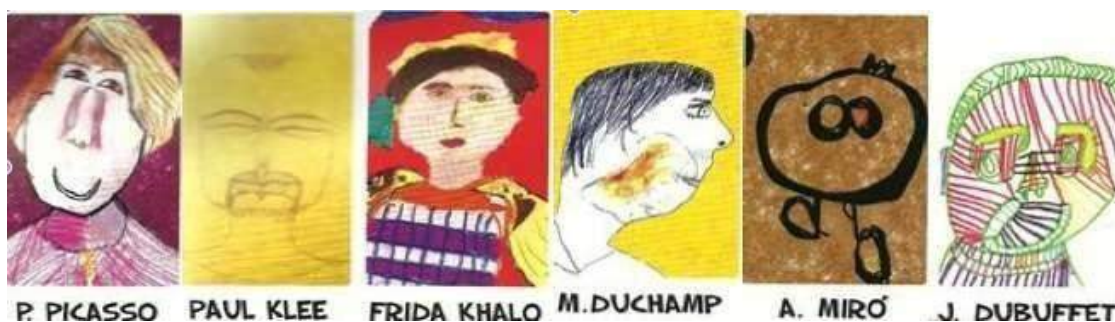
Fuente: Escuela Príncipe de Viana

Posteriormente, fueron a ver la exposición *Afinidades Electivas* (2008), una exposición del Centro de arte La Panera donde encontraron la obra *Autorretratos* (2008) de Miquel Mont. Sus autorretratos son tubos cilíndricos que cuantifican algunas de las cualidades

Artistry y comparativas entre arte y educación

físicas de una persona como por ejemplo, la longitud de un brazo o una pierna. Luego volvieron a la escuela y una niña trajo una botella para hacer su autorretrato, pero los docentes buscaron otra diversidad de ejemplos como Picasso, Dubuffet, Miró, Duchamp, etc. para rehacer los autorretratos. Estos son los resultados, sus autorretratos copian las distintas técnicas de los diferentes artistas.

Figura 10: Autorretratos en base a las técnicas de Picasso, Dubuffet, Miró, Duchamp



Fuente: Escuela Príncipe de Viana

Nos preguntamos: ¿por qué no hacemos retratos utilizando herramientas y modelos de artistas de arte contemporáneo? ¿Por qué nos quedamos en los autorretratos del arte moderno? Así pues, buscamos nuevos ejemplos de autorretratos de arte contemporáneo como de Miyako Ishiuchi, Cindy Sherman, etc. haciendo un trabajo que nos permitiera rehacer el autorretrato utilizando nuevos lenguajes mas allá del dibujo y la pintura típica de la materia de Visual y Plástica.

El resultado fue el siguiente:

Figura 11: Autorretrato



Fuente: Escuela Príncipe de Viana

¿Por qué después de todo este proceso volvemos al autorretrato inicial? ¿Qué mediadores hemos ofrecido? ¿Qué materiales les hemos dejado utilizar para hacer su autorretrato? Para Eisner (2003) hay que analizar las limitaciones y las posibilidades del medio que se utiliza para crear una producción, ya que por ejemplo, el sonido de la flauta tiene unas cualidades que el bajo no tiene, y viceversa. De este modo, debemos explorar las posibilidades del medio para ver si éste puede ayudarnos a alcanzar los objetivos. En el caso de los autorretratos por muchos modelos de autorretratos contemporáneos que les pudiéramos ofrecer, los materiales que se proporcionaban para hacerlos no permitían tomar como préstamo de conciencia la técnica de artistas como Cindy Sherman. ¿Qué tipos de autorretratos podemos hacer con un lápiz y colores? En este caso los materiales limitaban las posibilidades de expresión de nuestro Yo para que éste pudiera ir más allá del dibujo de nuestro rostro. Cada material impone sus posibilidades y por tanto lo que podamos conseguir dependerá de lo que seamos capaces de hacer con el material, pero también de lo que los docentes sean capaces de ofrecer.

El arte contemporáneo va más allá de la técnica y se adentra en el mundo de la exposición y reivindicación de unas ideas. Detrás de los autorretratos contemporáneos hay algo más que un cambio de forma, de técnica, hay una crítica a la sociedad, una expresión del yo diferente. Por ejemplo, el autorretrato en vídeo de La Ribot, *Another pan con tomate* (2001) donde la artista se unta con tomate y aceite y podemos interpretar una llamada a la tierra o a la multisensorialidad, todo depende de nuestras experiencias. O el personaje del

Artistry y comparativas entre arte y educación

Egolactante de Javier Peñafiel que nos lleva a plantearnos como construimos nuestra identidad en relación a los otros. El arte contemporáneo, nos media tanto la técnica como en el contenido, porque el arte contemporáneo es técnica y contenido. Esta es la razón por la que trabajamos a partir de obras de arte contemporáneo.

6. Motivos de la participación.

Para Eisner (2003) en las artes la motivación viene dada por la satisfacción estética que se origina en la experiencia de realizar la tarea. Esta satisfacción también tiene que ver con el reto que supone el trabajo. Eisner (2003) nos dice que esta concentración, a menudo hace perder la noción del tiempo: el trabajo y la persona son uno. En palabras de Csikszentmihalyi (1998) podemos hablar del término *fluir*. Según este autor el concepto de *fluir* hace referencia a un estado en que la persona se encuentra totalmente absorta en una actividad para su propio placer y disfrute. Durante esta actividad el tiempo vuela y las acciones, pensamientos y movimientos se suceden unos a otros sin pausa. Todo el ser está inmerso en esa actividad, de modo que la persona utiliza todas sus habilidades y destrezas llevadas a los extremos.

Dejar *fluir* una situación de aprendizaje permite, tanto al alumno como al docente, sumergirse por completo en lo que están haciendo. Como es de suponer, no todas las mentes *fluirán* por el mismo camino pero el hecho de implicarse en la situación, de poder expresar lo que uno piensa, etc. nos lleva al gozo intelectual del que nos habla Wagensberg (2007). El *fluir* deja emerger la heterogeneidad en las aulas y permite a los alumnos situarse en ese espacio de conversación común en el que se sienten más cómodos.

En las artes el *fluir* es sinónimo de empoderamiento siempre que suponga una experiencia. Los intereses encaminan nuestro trabajo, sin embargo, la calidad de éste depende siempre de la experiencia que nos provoca.

El arte pues, es una forma de experiencia, aunque la experiencia que nos genera el arte no sólo se limita al arte. Para Dewey (1934) el arte, sobre todo el contemporáneo, supone la indagación y el despliegue de un modo de relación que, en diferentes direcciones,

Artistry y comparativas entre arte y educación

intensifica y refuerza nuestra capacidad de expresar y de comprender. Por esta razón, Dewey (1934) entiende el arte como experiencia, como la forma de aprender de aquellos modos de relación para su incorporación a nuestra vida cotidiana, más allá del arte. Para ello debemos motivar para el compromiso y el *embodiment*, es decir, a la integración en el ser de las experiencias, de las vivencias y los conocimientos para que podamos sentirnos y vivir en la corporalidad y que sean realmente formas de vida que nos conduzcan a la motivación, a la satisfacción y al compromiso con el trabajo realizado (Jové, 2013). Se trata de todo orgánico que desborda los límites del arte desde la interdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad a la cual el arte nos abre las puertas hace que el arte no se limite a lo aceptado por el gusto, por muy vaga que pueda ser esta categoría, o sancionada por la historia establecida de determinada práctica o escuela.
(Dewey, 1934, p.11)

Concluyendo este apartado la motivación en el aprendizaje va más allá de unas recompensas externas, y se adentran en un ámbito más personal que nos lleva a repensar la educación desde la emoción y la cognición como tándem inseparable en cualquier proceso de aprendizaje. Emoción y cognición en el aprendizaje implica un crecimiento como persona pero también como grupo desde lo que llamamos empoderamiento de los aprendizajes.

A partir de las características mostrada en las anteriores páginas, realicé una tabla de indicadores para poder categorizar las comparativas entre arte y educación de los relatos autobiográficos según las evidencias del desarrollo de la práctica profesional del docente universitario en relación al concepto de artistry.

Tabla 7: Tabla de indicadores 1

	INDICADORES	SUBINDICADORES	DEFINICIÓN
HABILIDAD DE COMPONER RELACIONES CUALITATIVAS	RELACIONES CUALITATIVAS	Establecer relaciones cualitativas.	Capacidad de relacionar las experiencias con lo que ya conocemos para crear nuevos aprendizajes.
		Toma de decisiones en ausencia de norma.	Capacidad de elegir en condiciones inciertas bajo nuestros propios criterios. Autogestión y autodeterminación.
		Revisar las decisiones/relaciones	Capacidad de reflexionar y reconducir nuestras decisiones para hacer frente a la incertidumbre.
		Transversalidad y interdisciplinariedad del arte.	Capacidad de establecer relaciones mas allá de lo establecido, conectando todos los ámbitos de la vida y del conocimiento.
	CONCIENCIA DEL PROCESO	Conciencia del proceso.	Atención a la forma y a los pasos y las partes que configuran una composición.
		Relentizar la comprensión	Apreciar el devenir de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
	ARTE COMO EXPERIENCIA	Conocimiento somático (intuitivo)	Valorar el conocimiento intuitivo como forma de conocimiento.
		Emoción y cognición	Construcción del conocimiento a través del gozo intelectual.
	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Atención a la diversidad	Atención a la multiplicidad. Desarrollo de la consciencia focal a la vez que ponemos atención a la
		Corrección de ajuste	Adaptarnos a la particularidad para poder llegar a la composición.
		Aprender a observar e interpretar el entorno.	Poner atención a lo que sucede tanto a nivel individual como en el contexto, para reflexionar y actuar en consecuencia. Interrogar el entorno.
	FORMULACIÓN DE OBJETIVOS	MÉTODO COMO ESTRATÉGIA	Gestión de la incertidumbre
Exploración y descubrimiento			Dejar de lado la predicción y el control de las situaciones para gestionar la incertidumbre.
Revisar las decisiones/relaciones			Percepción temporal de los trabajos y las relaciones
Partir de la sorpresa y del conflicto cognitivo.			Crear emoción por el aprendizaje a partir del gozo por estímulo.

Artistry y comparativas entre arte y educación

		Propuesta flexible	Flexibilidad en la finalidad y los objetivos.
		Contexto flexible	Crear contextos posibilitadores para que pueda emerger la heterogeneidad.
FORMA Y CONTENIDO	LA FORMA	Diferentes formas expresivas y de comprensión	Proporcionar diferentes lenguajes para dar respuesta a la heterogeneidad.
		Importancia de la forma de transmitir el contenido	Tener en cuenta la manera en que se comunica ya que esta forma parte del mensaje. Las formas de comunicación constituyen un currículum oculto.
	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Atención a la diversidad	Nada es sustituible, por lo tanto, todo forma parte de un grupo. La atención a la diversidad debe realizarse desde el grupo. Atención a la particularidad desde el todo.
LÍMITES DEL LENGUAJE	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Formas distintas de expresión y comprensión	Proporciona distintas formas de lenguaje para dar respuesta a la heterogeneidad.
		Atención a la diversidad	Tomar conciencia y evitar la presión homogeneizadora del entorno.
	GOZO INTELLECTUAL	Emoción y cognición	Construcción del conocimiento a través del gozo intelectual.
		Estética en los contenidos	Tener en cuenta la manera en que nos comunicamos ya que esta forma parte del mensaje.
REACCIÓN ENTRE PENSAMIENTO Y MATERIAL	TÉCNICA Y CONCEPTO	Pensar en las limitaciones y las posibilidades de los materiales con que trabajamos	Conocer las posibilidades que nos ofrecen los distintos materiales.
		Toma de decisiones en ausencia de norma	Valorar las posibilidades de escoger.
		Modelos y mediadores	Proporcionar mediadores que favorezcan la construcción de conocimiento desde las propias expectativas.
		Contextos alfabetizadores	Todas aquellas oportunidades que somos capaces de ofrecer a nuestros alumnos.
		Atención a la diversidad	Ofrecer distintas posibilidades para dar respuesta a las inteligencias múltiples.
	CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y PROFESIONAL	Construcción de la identidad personal y profesional	Aprovechar las posibilidades que nos proporcionan para construir nuestra identidad personal y profesional.
MOTIVOS DE COMPROMISO	GOZO INTELLECTUAL	Satisfacción por estética	La cualidad del trabajo, del aprendizaje, depende de la cualidad de la experiencia.
	ARTE COMO EXPERIENCIA	Fluir	Implicación en el trabajo.
		Empoderamiento	Experimentación y gozo de los procesos de aprendizaje a través de las

Artistry y comparativas entre arte y educación

			experiencias.
		Aprendizaje a través de la experiencia	Interpretación y experimentación de la vida cotidiana a través del arte.

Fuente: elaboración propia

En un primer análisis de la base de datos en base a estos indicadores me percaté de dos hechos que condicionarían el devenir de la investigación.

1. El aprendizaje que se generaba a través del arte no era debido únicamente al arte sino a las interacciones que se generaban entorno a él, es decir, al arte como experiencia colectiva de conocimiento. **¿Quién es nosotros en una investigación?**

2. Un mismo fragmento, una misma comparativa podía categorizarse en más de una dimensión, indicador o subindicador. **¿Se puede realizar una análisis de datos que no categorice de forma jerárquica?**

4.2 ¿Quién es nosotros en una investigación?

Las voces de los estudiantes en sus relatos autobiográficos nos mostraban que todo lo que la educación podía aprender de las artes parecía hacerlo a través de procesos individuales, sin interacción. La figura del artista que se reflejaba desde el marco teórico era la de aquel que trabaja de forma individual. Nuestras experiencias con el arte contemporáneo durante el curso nos percataba que el arte no era un proceso solitario así como tampoco la experiencia que éste genera. Lo mismo sucedía en educación, las experiencias que habíamos tenido en relación a la construcción de conocimiento y de la identidad personal y profesional no se realizaba de forma aislada sino en constante interacción, consciente o inconsciente, con todo aquello que nos rodea. ¿Quizás el tipo de arte con el que trabajábamos favorece una construcción del conocimiento desde la interacción con las personas? Es decir, ¿puede ser que gracias a las características del arte contemporáneo, que abandona el individualismo en la producción de obras e ideas, es que podemos hablar de construcción conjunta? ¿De interdependencia en las experiencias?

Artistry y comparativas entre arte y educación

La polifonía de las voces de los relatos autobiográficos de los alumnos de la promoción 2009-2010 de Magisterio de Educación Especial hizo emerger nuevos indicadores que ponían énfasis en la importancia del trabajo en equipo para que el arte pueda ofrecernos esa multitud de posibilidades de las que nos habla O'Sullivan (2006). Las voces nos mostraban como no tenía sentido trabajar a partir del arte contemporáneo sino era desde la interacción, a través del diálogo, de la construcción conjunta de conocimiento a partir del trabajo en equipo.

¿El investigado quizás tenga más que decir que el propio investigador? Yo me percato de este hecho porque en realidad, aunque investigando sus relatos autobiográficos, estoy investigando mi propia experiencia. Esto me genera dos grandes dudas. La primera: ¿estoy escuchando realmente las voces de mis compañeros o estoy proyectando en sus voces mis procesos de aprendizaje, aquello que para mí fueron momentos de ruptura? La segunda: si yo tomo consciencia del trabajo colaborativo a partir de este análisis, plantear la investigación desde el grup, es decir, plantearla a mis compañeros como autoinvestigación ¿nos haría más conscientes de nuestros aprendizajes? Relato autobiográfico 2011-2012

Para Goodson (2004), Bolívar (2001, 2014), Hernández et al. (2011) los estudios sobre la vida de los profesores deben poner en relación la vida individual y la historia social en que se inscribe.

Los relatos que los profesores nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo. Por eso mismo deben ser complementados o “triangulados” con otras narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempos ampliados, en primer lugar, y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. Relatos autobiográficos sí, pero reelaboración biográfica también.

(Bolívar, 2014, p. 715)

Esta vinculación del relato individual al contexto social es lo que diferencia el relato de vida (life story) de los relatos autobiográficos (life history). Según Bolívar (2014) esta

Artistry y comparativas entre arte y educación

diferenciación es tarea del investigador. Así mismo, Hernández et al. (2011) destaca la necesidad del papel del investigador en esta transformación. Según Hernández la función del investigador:

No es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional. Esta conexión es la que hace posible que lo individual se convierta en colectivo, desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente

(Hernández, 2011, p. 20)

En términos teatrales, los colaboradores son los que escriben el guión y el investigador quien produce el escenario donde estas historias serán representadas.

(Hernández, Sancho y Creus, 2011, p. 50)

Ambas citas me *resuenan* a las relaciones de poder de las que he hablado anteriormente en el proceso de escritura de los relatos autobiográficos. Foucault (1975) nos advertía de que los métodos biográficos narrativos, aun que permiten dar la voz las gentes también son unos dispositivos de saber y de poder y, como tales, instrumento de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida. Recordando esta idea me pregunto, ¿estamos condicionando la plenitud de la utilidad del relato autobiográfico para un docente al papel de un investigador externo? Dicho de otra manera ¿es necesario el papel de un investigador para situar un relato personal en un contexto social? ¿Cómo utilizamos los relatos de los docentes en investigación educativa? ¿Cómo docente, puedo desarrollar mi propia relato autobiográfico sin necesidad de un investigador que investigue sobre mi propia vida y práctica profesional?

Bajo mi punto de vista, el relato autobiográfico pretende expandir el rol del docente hacia el docente-investigador. En ningún caso me planteo que el desarrollo de la práctica profesional de un docente deba realizarse de forma individual y que, en consecuencia, su relato autobiográfico no suponga un proceso colaborativo. Son, precisamente, los

Artistry y comparativas entre arte y educación

espacios colectivos de mejora de la práctica una de las reivindicaciones de los futuros maestros. Mi cuestionamiento en este caso hace referencia a la relación de dependencia y poder en que docente e investigador se vinculan. Los mismos Goodson y Sikes (2001, p.17) alertan del peligro de este tipo de relaciones: *la transformación que realiza el investigador no deja de ser un movimiento peligroso, porque posibilita a los investigadores un considerable poder colonizador para localizar el relato de vida con todas sus inevitables selecciones, cambios y silencios*. Me pregunto ¿este planteamiento de los relatos autobiográficos aleja nuevamente el saber práctico del saber académico?

¿Puedo yo, como docente, desarrollar las competencias necesarias para investigar mi propio relato y convertirlo en una investigación narrativa autobiográfica para el desarrollo de mi práctica profesional? ¿Cuál es el papel de los otros, investigadores, compañeros, amigos, etc. en mi relato autobiográfico? Teniendo en cuenta la finalidad inicial de los relatos autobiográficos de docentes ¿puedo desarrollar mi práctica profesional sin ser parte activa en todos los procesos de elaboración de mi relato autobiográfico, escritura e investigación?

Parece pues, que una herramienta en un principio tan individual y personal como es un relato autobiográfico me llevó a ver la necesidad de incorporar las interacciones en todo este proceso artístico de construcción del conocimiento y de mejora de la propia práctica profesional. Es por ello, que decido incorporar estos indicadores que surgen de las voces polifónicas de los relatos autobiográficos de los estudiantes de magisterio, construidos también desde las experiencias comunes. Aunque de forma involuntaria, los escritores de los relatos autobiográficos condicionan a través de estos nuevos indicadores el análisis que se realiza de sus relatos, convirtiéndolos, en cierto modo en investigadores de sus propios relatos. Los indicadores son los siguientes:

Tabla 8: Indicadores que emergen de los relatos autobiográficos

CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL CONOCIMIENTO	CONSTRUCCIÓN CONJUNTA	Construcción del conocimiento a través del diálogo	Todas las experiencias que nos genera el arte tienen como objetivo la construcción del conocimiento en el marco de nuestra disciplina pero desde la interdisciplinariedad.
		Corresponsabilidad	Los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen un rol activo tanto del docente como del alumno.
		Interacción	Para construir conocimiento es necesario establecer diálogos.
		Trabajo en equipo	Los aprendizajes se realizan gracias a las estructuras cooperativas que se plantean.
		Trabajo en red	La construcción conjunta de conocimiento necesita de la interdisciplinariedad de los aprendizajes gracias a los recursos comunitarios que nos ofrece el entorno.
		Sentimiento de pertinencia	Construir aprendizaje compartiendo experiencias nos ayuda a desarrollar sentimiento de pertinencias al grupo.
	ROTURA DE MODELOS A TRAVÉS DE LA RED.	Estereotipos y expectativas	A menudo nuestros modelos condicionan aquello que somos capaces de ver y hacer. Debemos conocerlos para superarlos.
		Préstamos de consciencia	A través de los préstamos de consciencia del arte cuestionamos y reconstruimos nuestros modelos para hacer frente a nuestras expectativas.
		Rol transformador de la escuela	El arte es una herramienta crítica con la sociedad, por esta razón es una herramienta útil para que los alumnos puedan asumir este rol transformador de la sociedad.

Fuente: elaboración propia

Las voces que emergía de los relatos autobiográficos nos mostraban la necesidad de construir una nueva dimensión de *Construcción conjunta del conocimiento*. Como vemos

Artistry y comparativas entre arte y educación

finalmente los efectos que el arte provoca y evoca en la docencia universitaria se transforman en una tabla de siete dimensiones las cuales albergan 14 indicadores y 36 subindicadores.

4.3 ¿Se puede realizar un análisis de datos que no categorice de forma jerárquica?

¡No puedo encasillar una comparativa a una única casilla! Los relatos híbridos me empujan a dar fuerza a la voz de los estudiantes pero nuestro objetivo sigue siendo la construcción de unos indicadores que nos permitan categorizar las propias voces... en el fondo quizás estemos haciendo que sean las propias voces las que ejerzan el control sobre ellas mismas. Parece menos doloroso investigar y categorizar las voces cuando las categorías, aunque impuestas, emergen de algo propio de aquel que está siendo investigado, su voz. Incorporar nuevas categorías que emerjan de la voz de los investigados calma mi conciencia... en cierta manera, no hago nada más que organizar sus relatos en sus propias categorías...

Relato autobiográfico 2012-2013

En analizar los diferentes indicadores nos damos cuenta que muchos de ellos se repiten en varias categorías ya que suponen un eje vertebrador transversal para entender la docencia como arte. Tomemos como ejemplo el concepto de *Atención a la diversidad*. Si analizamos la tabla de indicadores vemos como la idea de atención a la diversidad emerge en un primer momento como indicador de la dimensión *Habilidades de componer relaciones cualitativas* así como de la dimensión *Forma y contenido*. Este hecho ya nos muestra un primer conflicto: tenemos un mismo indicador en dos dimensiones distintas. ¿Qué me dice esto como investigadora? Si avanzamos en la tabla, volvemos a encontrarnos con el concepto de atención a la diversidad esta vez como subindicador del indicador *Técnica y concepto* perteneciente a la dimensión *Relaciones entre pensamiento y material*. Lo mismo sucede entre la *relación de forma y contenido* como dimensión o como dimensión-indicador.

Tabla 9: repetición de indicadores y dimensiones

Dimensión	Indicador	Subindicador
Habilidad de componer relaciones cualitativas	Atención a la diversidad	
Forma y Contenido	Atención a la diversidad	
Relaciones entre pensamiento y material	Técnica y concepto	Atención a la diversidad

Fuente: elaboración propia

¿Qué nos está diciendo este hecho? ¿La arbitrariedad de la categorización? ¿Quizás nos estaba mostrando la interdependencia entre los indicadores? ¿La incapacidad de separar los indicadores? Me lo pregunto de forma distinta: ¿puedo atender la diversidad sin tener en cuenta la relación forma-contenido? ¿Puedo atender la diversidad sin ser capaz de establecer relaciones? Como nos muestra Betrián (2012) en las investigaciones debemos poner más atención a la forma en que se relacionan los indicadores que en éstos, pero ¿puedo hacerlo mediante la categorización en una tabla? Relato autobiográfico 2012-2013

Decidí dejar de lado la división dimensión, indicador, subindicador ya que la jerarquización de los indicadores en tres categorías había perdido sentido. El concepto era el mismo, quizás matizando en el contexto de la dimensión o el indicador, pero el mismo. ¿Cómo decidir en que dimensión, indicador o subindicador colocar aquellas comparativas que muestran esa atención a la diversidad en la docencia a través de una comparativa con el arte contemporáneo? Un mismo concepto podía pertenecer a cualquiera de las categorías que jerarquizaban los indicadores. La tabla me llevaba a un juego de tétrix. Como nos muestra Betrián (2013), este hecho me obligaba a encorsetar cada concepto, a matizarlo, a definirlo con precisión y exactitud, pero esto era como buscar todas las perspectivas y caras de un círculo. Són infinitas, cada voz, de cada autor, estudiante o investigador, concretaba el concepto de formas distintas bajo una misma esencia. Esta metodología de categorización no me permitía definir la atención a la diversidad atendiendo la propia diversidad de lo que autores, estudiantes e investigadores entendíamos y mostrábamos por atención a la diversidad en los relatos. Esa riqueza, es la

Artistry y comparativas entre arte y educación

que necesitaba plasmar ya que era uno de los efectos que el arte contemporáneo mostraba en la docencia.

Por ello creí conveniente simplificar la tabla de indicadores para facilitar el análisis de los datos. Así pues, eliminamos los indicadores repetidos, los reorganizamos por orden alfabético. Este hecho supone una primera ruptura con la estructura tradicional de investigación. ¿Qué sentido tiene agrupar los indicadores por dimensiones si éstos se repiten en varias de ellas? La imposibilidad de categorizar un fragmento en un solo indicador añadía otro conflicto que planteaba la necesidad de una estructura de los indicadores más flexible, que nos permitiera su combinación en relación a las voces de los relatos autobiográficos.

A continuación encontramos la tabla de indicadores simplificada y codificada:

Tabla 10: tabla codificadora y simplificada de indicadores

Aprender a observar e interpretar el entorno.	I1
Aprender a través de la experiencia.	I2
Atención a la diversidad	I3
Conocimiento somático. (Intuitivo)	I4
Consciencia del proceso	I5
Construcción de la identidad personal y profesional	I6
Construcción del conocimiento a través del diálogo.	I7
Contexto alfabetizador	I8
Contexto flexible	I9
Corresponsabilidad	I10
Corrección de ajuste	I11
Diferentes formas expresivas y de comprensión	I12
Emoción y cognición	I13
Empoderamiento	I14
Establecer relaciones cualitativas	I15

Artistry y comparativas entre arte y educación

Estereotipos y expectativas	I16
Estética en los contenidos.	I17
Exploración y descubrimiento	I18
Fluir	I19
Gestión de la incertidumbre	I20
Importancia de la forma de transmitir el contenido	I21
Interacción	I22
Modelos y mediadores	I23
Partir de la sorpresa y el conflicto cognitivo	I24
Pensar en las limitaciones y las posibilidades de los materiales con que trabajamos.	I25
Toma de decisiones en ausencia de norma.	I26
Préstamos de conciencia.	I27
Propuesta flexible	I28
Relentizar la comprensión	I29
Revisar las decisiones/relaciones	I30
Rol transformador de la escuela	I31
Satisfacción per estética	I32
Sentimiento de pertinencia	I33
Transversalidad e interdisciplinariedad del arte	I34
Trabajo en equipo	I35
Trabajo en red	I36

Fuente: elaboración propia

4.3.1 El mapa como herramienta de análisis

La gran cantidad de indicadores nos mostraba la multitud de posibilidades en que las comparativas podían ser categorizadas. De este modo construí una nueva tabla para categorizar. En ella está la comparativa entre arte y educación y los indicadores que emergen en esa comparativa.

Figura 12: Nueva tabla de recogida de indicadores

<p>Sempre he dit que són un apassionant de l'art, però sempre al voltant de l'art clàssic. A partir del descobriment de l'art contemporani he pogut vivencial que permet crear ponts amb diferents experiències viscudes. Té la possibilitat de que cada persona interpreti l'obra de diferents maneres, per tant, considero que els col·loquis que es generen després són molt enriquidors per tots aquells que participen. <i>Victor Maestro</i></p>	<p>Aprenentatge a través de l'experiència)</p> <p>Atenció a la diversitat</p> <p>Interacció</p> <p>Establir relacions qualitatives</p> <p>Treball en grup</p>
--	---

Fuente: elaboración propia

Mi objetivo era realizar una investigación cualitativa. Esta metodología me direccionaba hacia una metodología más cuantitativa. Como podemos ver en un fragmento emergen varios indicadores, distintos según la comparativa, organizados en discursos diferentes según la experiencia de quien narraba, etc. las comparativas evidenciaban de nuevo la diversidad de discursos y narraciones entorno a la educación que el arte contemporáneo es capaz de generar. A mí, me interesaba más la narración de los indicadores que los propios indicadores. ¿Cómo emergen? ¿Qué secuencia siguen? ¿Qué narración entorno a los procesos de aprendizaje emerge a través del arte?

Es a través de la importancia de la narrativa, del discurso sobre el tipo de docencia que se genera en los relatos autobiográficos que me doy cuenta de la necesidad del contexto en las comparativas de los relatos autobiográficos. La comparativa no me proporcionaba suficiente información para analizar la docencia a través del arte. Las comparativas eran elementos estáticos en los relatos autobiográficos y no me dejaban ver la narración de los indicadores. Fue en este proceso que evidencié que contra más concretaba las comparativas mayor era su aislamiento y mayor había de ser mi interpretación de los datos.

Eliminar los ecos de los relatos autobiográficos me ayudaba en un principio a ir concretando. Luego me di cuenta que era un gran error. Contra más aislaba la

Artistry y comparativas entre arte y educación

relación entre arte y educación más fácil era manipular y de utilizar las voces como justificación de aquello que quiero investigar. De forma inconsciente reducir y categorizar las comparativas, como simples fragmentos en que arte y educación se comparan, era una forma de dar validez a una hipótesis preestablecida. Relato autobiográfico 2012-2013

A medida que realizaba la recogida de datos mediante la extracción de las comparativas del conjunto narrativo sentía que estaba descontextualizando y reduciendo a una causalidad el papel del arte, tanto en los procesos que desarrollaban los estudiantes como en el desarrollo de la docencia (Bolívar, 1997).

Muchas veces creo que estoy descuartizando los relatos de mis compañeros. Al releer las comparativas me doy cuenta que, solas, tal y como las he dejado en la tabla no tienen sentido. No las entiendo. Tengo la sensación que falta precisamente el contexto, el conocer de dónde viene, de dónde surge esa comparativa y a dónde va. ¿Estoy poniendo el foco del análisis en el lado incorrecto? Creo que estoy obviando los procesos que nos llevaban a hacer comparativas entre arte y educación. Me estoy centrando en un elemento concreto convirtiéndolo en algo estático y fijo. ¿Cómo puedo investigar los procesos de mejora que las artes evocan y provocan desde un punto fijo como la comparativa? ¿Puedo analizar de forma cualitativa algo tan concreto y preciso como la comparación entre dos elementos? Relato autobiográfico 2011-2012

Poner el punto de mira en la narrativa de los indicadores era una tarea fácil de realizar en el análisis de una comparativa pero, ¿qué sucede cuando se ponen en juego 127 comparativas? ¿Cómo poner en juego la diversidad de cada comparativa, de cada relato, al mismo tiempo que pretendes generalizar unos resultados? Cabe preguntarse ¿es la tabla la mejor forma de mostrar las narraciones, personales y generales, de los indicadores?

La tabla no permite mostrar las relaciones que surgen de las narrativas entre los indicadores. Debía buscar una alternativa que me permitiera ver las conexiones que formaban la composición. Ante esta situación necesitaba buscar un nuevo sistema de análisis que permitiera hacer visibles todas las relaciones emergentes. Es la misma voz de

Artistry y comparativas entre arte y educación

los estudiantes en sus relatos autobiográficos que nos hace darnos cuenta de que los diferentes indicadores que emergen del análisis no lo hacen de uno en uno, lo hacen formando una red con otros indicadores. Este pues, se convierte también en uno de mis objetivos. Es necesario encontrar la forma adecuada para visualizar, analizar e interpretar estas redes de indicadores. Se trata de buscar un nuevo sistema de análisis que nos permita tanto atender a lo particular como la misma composición. Así pues, utilizamos la idea de mapa de Deleuze y Guattari (1987).

Para estos autores un mapa pone nuestro punto de atención en las relaciones porque su objetivo es describir la composición. Para estos autores el mapa no reproduce sino que construye. El mapa es abierto, conectable con todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible a recibir constantemente modificaciones. Deleuze y Guattari (1987) lo describen como una creación que puede ser rota, alterada, adaptarse a varios modelados por un individuo o grupo. Puede dibujarse en la pared, puede ser una obra de arte, una acción política o ser una mediación, pero su característica más importante es sus múltiples entradas (Deleuze y Guattari, 1987).

Hacer mapa es más acción que representación; la cartografía, antes que representar un mundo dado, supone la identificación de nuevos componentes, la creación de nuevas relaciones y territorios, de nuevas máquinas.

(Deleuze y Guattari, 1987: 11)

De este modo, proponemos la utilización del mapa como sistema de análisis para poder ver la interacción de los diferentes indicadores. Para poder elaborar estos mapas utilizaré un programa informático llamado VUE que explicaré más adelante.

El mapa pretende ser una herramienta de análisis que trata de conservar la narración, la composición, de dónde surgen los indicadores. Sabemos que las obras adquieren diferentes significados si cambian de entorno, lo mismo ocurre con la docencia que responde a un contexto, así pues, es necesario conservar el habitat de los indicadores para no perder nunca de vista sus interconexiones e interdependencias.

4.4 Análisis de los datos.

Como hemos mostrado el análisis no trata de cuantificar únicamente los indicadores que emergen de las comparativas entre arte y educación. Lo que nos importa es la narrativa que se entreteje entre los indicadores, cómo éstos se relacionan entre sí para reconstruir la docencia a través del arte mediante los relatos autobiográficos. Lo que nos importa son las narraciones no su cantidad. ¿Cómo podemos plasmar la interacción entre indicadores que surgen de la experiencia con el arte? El arte, nuevamente supone un revulsivo para repensar la investigación y el análisis de datos.

Como ya hemos visto anteriormente, la exposición *Contextos en desuso*, nos muestra una forma de establecer relaciones, de habitar el espacio de los demás, a través de caminos hechos con imágenes que van atando una obra con la otra.

Contextos en desuso me permitió ver que las relaciones que establecíamos con el arte no eran casuales sino todo lo contrario, eran causales, causales de una forma de entender el mundo y la educación a partir de la interacción con el arte. Para mí supuso un proceso de metaconciencia, de ver que lo que sucedía en las aulas de Glória Jové se podía investigar. De este modo, Contextos en desuso me hace préstamos de conciencia para la redacción de mi relato autobiográfico, en el que el objetivo no era otro que hacer visible lo que hasta entonces sólo eran relaciones de pensamiento. Esta exposición me ayudó a codificar, a ver los tránsitos y las posibilidades perceptivas y situacionales de los modos de relación, de las narraciones únicas que se construyen desde experiencias conjuntas. Relato autobiográfico 2012-2013

Contextos en desuso. Estrategias para habitar el espacio del otro me permite crear nuevas lecturas cuando entendemos las obras en un contexto de red y de relaciones. Tomando esta exposición como préstamo de conciencia junto con la obra de Duchamp, *First Papers of Surrealism* (1942), traté de buscar la forma de analizar y mostrar los indicadores de artistricidad de manera que su importancia no se situara en su significado o en la interpretación de algunos de los conceptos en concreto, sino en la misma trama, en el propio proceso de construcción del conocimiento. Así pues, necesitaba encontrar un

Artistry y comparativas entre arte y educación

campo de acción que permitiera tejer las múltiples relaciones, así como articular nuestro discurso sobre el papel del arte en educación.

El objetivo era mostrar todos los indicadores como parte de una red de relaciones y asociaciones constituida a partir de vínculos con diferentes contextos, experiencias, vivencias, etc. a través de la docencia como arte. Así pues, el concepto de red y rizoma⁶ suponen un punto de partida para entender los resultados.

Representar todas las relaciones que nuestro cerebro es capaz de establecer en un papel no es tarea fácil, pero encontramos la herramienta necesaria, el programa gratuito VUE. El programa Visual Understanding Environment (VUE) es una aplicación de mapas de contenido, desarrollado para complementar la docencia, el aprendizaje y el análisis que tiene como objetivo facilitar la organización y la contextualización de la información a nivel digital. Mediante el uso de un conjunto de herramientas y una gramática visual básica que consta de nodos y enlaces, permite trazar relaciones entre los conceptos, ideas y contenidos.

Los mapas conceptuales no son una nueva herramienta en el campo educativo. De hecho, la ventaja de los mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje fueron documentados durante más de 40 años de investigación en ciencia cognitiva. Aun así, es menos frecuente el uso de mapas para realizar investigaciones cualitativas. En el ámbito de la investigación VUE nos permite crear una interfaz de mapas conceptuales para organizar las comparativas de forma no lineal.

VUE permite visualizar las relaciones mediante la función de las vías, una especie de caminos que permiten hacer lo que Eisner (2003) llama el baile de los observadores de obras de arte que se acercan y se alejan constantemente de la obra para apreciar su conjunto. VUE te permite centrar la percepción en el contenido (la vista de las comparativas), mientras se mantiene una relación constante con la información del

⁶ Concepto empleado por Deleuze y Guattari (1988) para exponer la oposición a las estructuras jerárquicas y generar otras que no tengan centro y donde los elementos estén interconectados e influenciados entre sí. El/los rizomas responden a los principios de la heterogeneidad, la multiplicidad y la lógica para el cambio.

Artistry y comparativas entre arte y educación

contexto, así pues, podemos apreciar mejor las relaciones que se producen, en que contexto y en todas sus particularidades.

VUE también proporciona soporte para el análisis de los mapas, con la posibilidad de combinar los mapas y exportar matrices de conectividad para importar en los paquetes estadísticos. VUE, además tiene herramientas para trabajar el significado semántico de los mapas, a través de las ontologías y esquemas de metadatos.

En definitiva, con el programa VUE hemos podido estructurar, de forma visual, las relaciones entre diferentes conceptos y las obras de arte que han servido de préstamo de conciencia para hacer estas conexiones.

Una vez finalizado este proceso de análisis cualitativo nos damos cuenta de la necesidad de cuantificar las relaciones, así pues como hemos dicho anteriormente el análisis cualitativo nos lleva a analizar relaciones mientras que la cuantitativa nos ayuda a ver cuáles son los indicadores que más emergen, de dónde surgen, etc. El análisis cuantitativo surge de la necesidad de ver datos que nos muestren también como es la docencia universitaria de formación de maestros, es decir, qué características de Artistry cumple y como estos indicadores ayudan a los estudiantes a entender la docencia como arte. Los mapas de relaciones elaborados con VUE nos permite visualizar las relaciones pero la gran cantidad de información que se encuentra en ellos hace que tengamos que apoyar esta metodología de análisis cualitativo con una metodología cuantitativa que nos permita hacernos una idea clara sobre todas las conexiones con los diferentes indicadores.

A modo de conclusión, en la tabla siguiente se secuencian temporalmente las decisiones tomadas en el análisis.

Tabla 11: línea de temporización del análisis de los datos en interacción con el marco teórico

Marco Teórico		Revisión bibliográfica			Nueva revisión bibliográfica			
Análisis	Tratamiento de los relatos autobiográficos. Búsqueda de comparativas entre arte y educación	Elaboración de tabla 1 de Indicadores a partir de la revisión bibliográfica.	Primer análisis de las comparativas.	Incorporación de nuevos indicadores en la tabla 2 a través de las voces de los relatos autobiográficos		Mapa de indicadores.	Nuevo análisis de las comparativas a través de los mapas.	Incorporación metodológica cuantitativa.

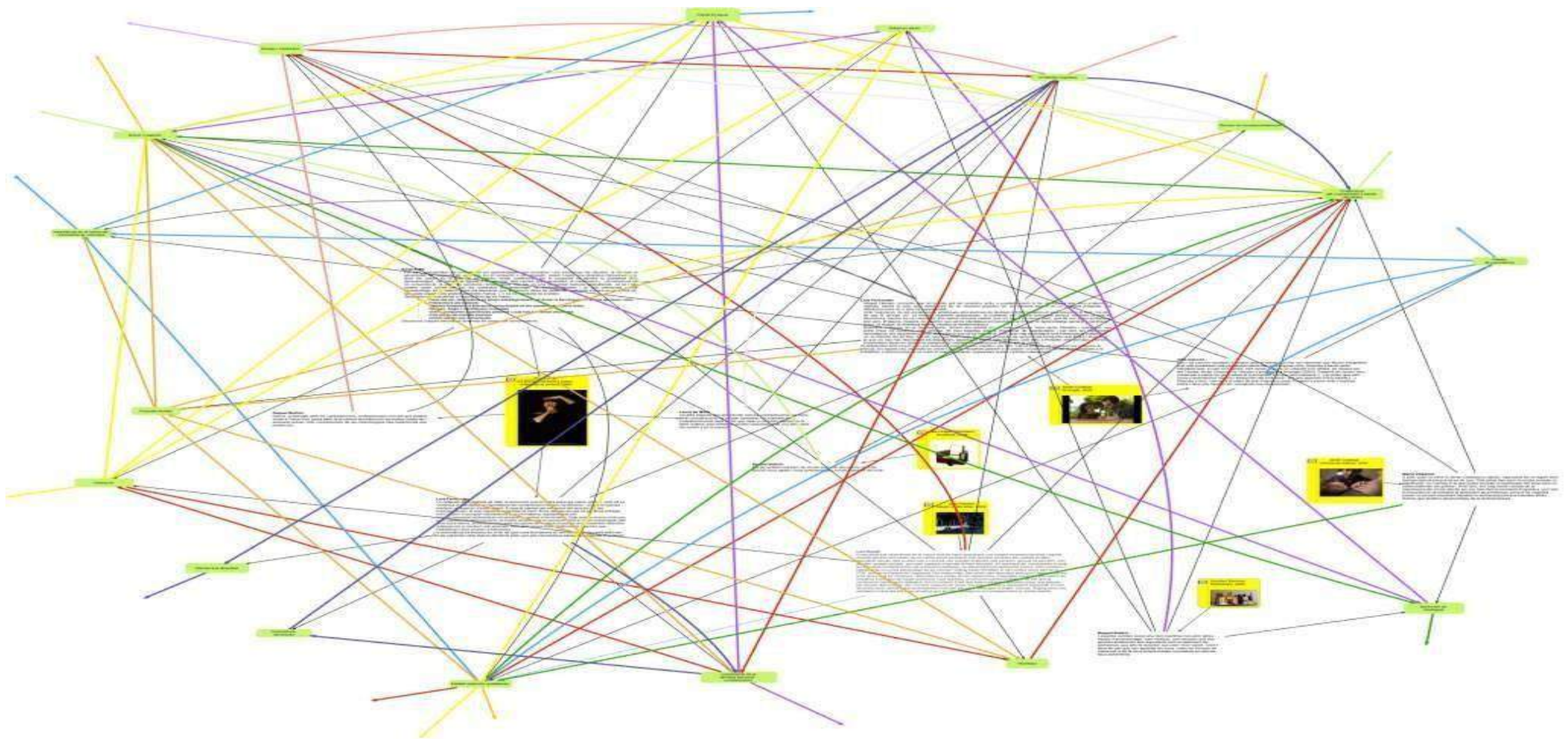
Fuente: elaboración propia

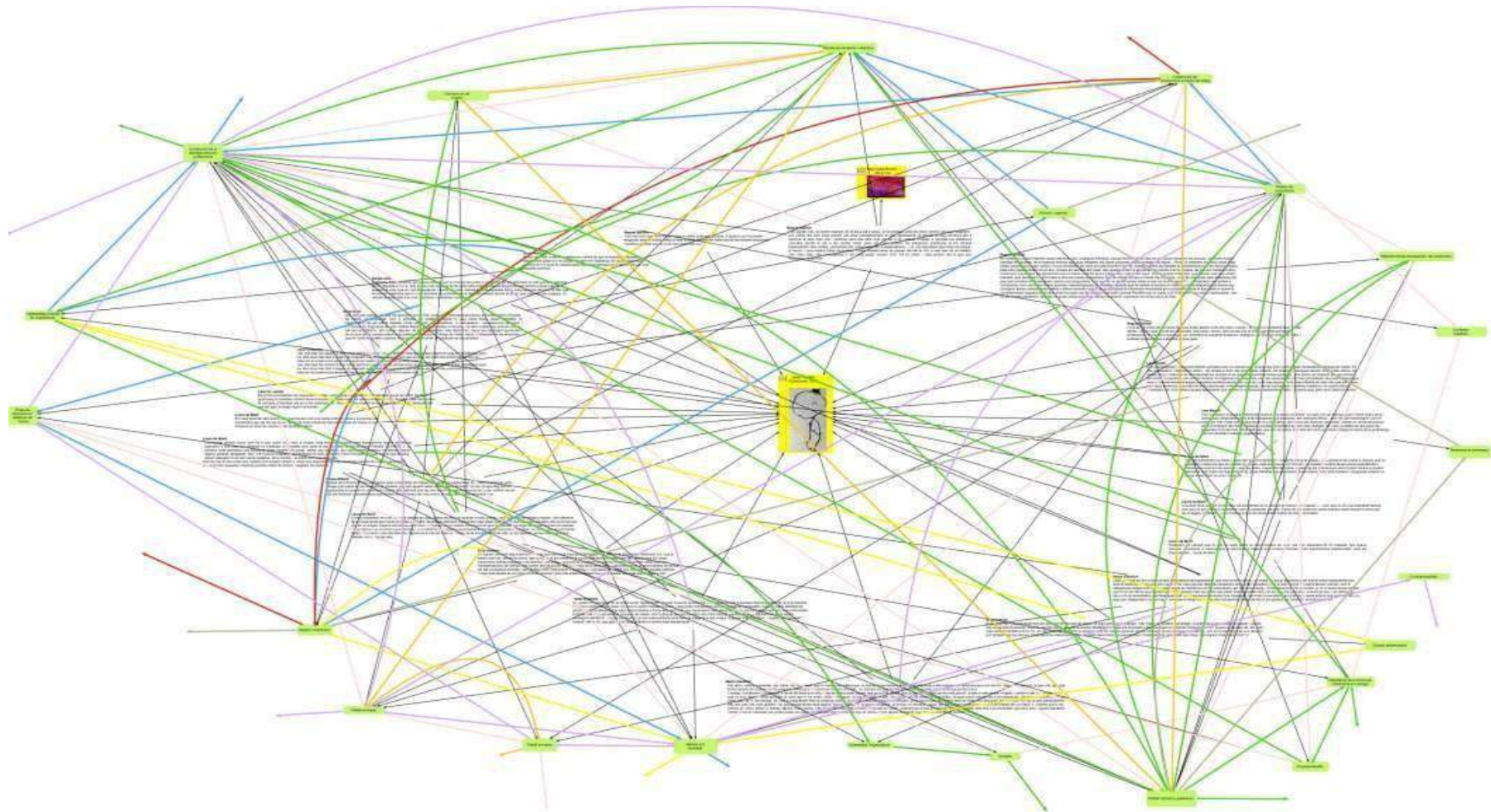
A continuación muestro el análisis y los resultados de las características que el arte ha evocado y provocado en la docencia universitaria de la materia de ADOEE del curso 2009-2010 a través de las comparativas que emergieron de los relatos autobiográficos. El análisis y la presentación se realizan a través de mapas así como de tablas cuantitativas complementando, así, el análisis a través de las dos metodologías.

En el mapa podremos encontrar en color negro un primer camino que va de la obra a la comparativa realizada por el estudiante. En segundo lugar, un camino que va del comentario hacia los indicadores de análisis que emergen de este. En este caso el mapa nos muestra como una misma obra genera comparativas distintas de modo que configura un espacio abierto en que todos se pueden situar desde sus experiencias.

En el segundo lugar, las relaciones en color del mapa nos permite analizar y visualizar mejor las relaciones que se establecen entre los indicadores que emergen de un mismo comentario, es decir, si en un comentario encontramos 5 conceptos, los caminos nos marcan la narración/discurso que los hace interactuar según el relato autobiográfico. Hemos creído conveniente diferenciar la información para mejorar la percepción de las relaciones.

Figura 13, 14, 15: Veu entre Línies. Centre d'art la Panera de Lleida





Fuente: elaboración propia

Tabla 12: Indicadores de las obras de Zona Baixa y Veu entre Línies

Exposiciones	Nombre de las obras con que se han hecho comparaciones	Nº de relaciones	Indicadores que emergen	Nº de veces que emergen
Zona Baixa Lectura de Ibn Quzmán Javier Codesal	Javier Codesal Arcángel, 2009	2	I13	1
			I15	1
			I21	2
			I23	2
			I27	1
			I28	1
			I30	1
Zona Baixa Familia Plural Vigilante Javier Peñafiel	Javier Peñafiel Familia plural vigilante, 2005	Las relaciones que se hacen con esta obra de incluyen el la obra de Egolactante de Javier Peñafiel		
Veu entre Línies Javier Peñafiel	Javier Peñafiel La ciencia melancòlica no está bien traducida, 2003-2010	1	I31	1
	Perejaume La soprano M.Dolors Aldea interpreta la pintura, 1994	4	I3	1
			I5	1
			I6	1
			I7	2
			I13	1
			I15	1
			I22	1
			I23	1
			I24	1
I35	1			

Artistry y comparativas entre arte y educación

Jorge Macchi Música incidental, 1998	2	I36	1
		I3	1
		I7	1
		I16	2
		I21	1
		I23	2
		I24	1
Zineb Sedira Mother Tongue, 2002	1	I16	1
Matias Faldbakken Untitled (Slayer Upon Slayer Upon Slayer), 2007	2	I16	2
		I20	1
Jose Antonio Hernández Perez Pensadores, 2007	2	I3	1
		I6	1
		I12	1
		I15	1
		I16	1
		I23	1
		I28	1

Artistry y comparativas entre arte y educación

		I35	2
Claudia Tersteppen Deseos II (Japan), 2004	1	I31	1
Javier Codesal Lectura de manos, 2002	1	I7	1
		I13	1
		I15	1
		I33	1
Javier Peñafiel Egolactante, 2007	24	I2	4
		I3	6
		I5	3
		I6	14
		I7	4
		I8	1
		I10	1
		I12	2
		I13	1
		I15	6

Artistry y comparativas entre arte y educación

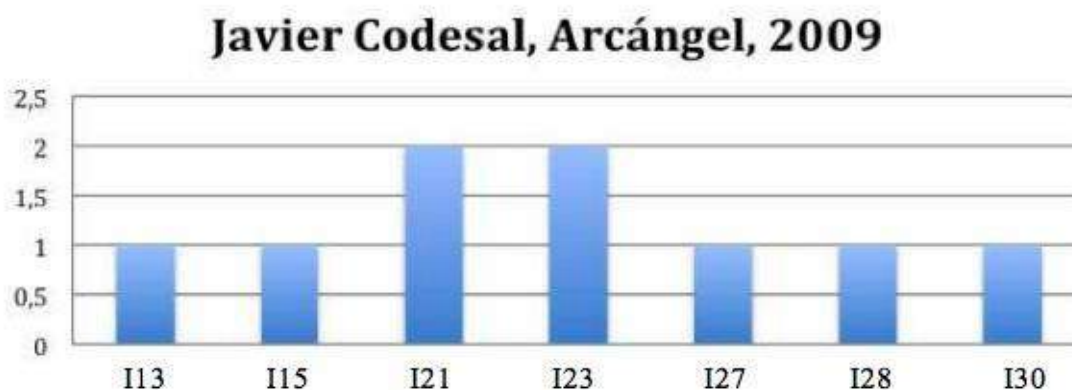
		I16	2
		I20	1
		I21	2
		I23	4
		I24	1
		I26	2
		I27	6
		I28	2
		I30	5
		I33	1
		I35	4
		I36	3
Nils Holger Moormann Bookinist, 2008	1	I7	1
		I13	1
JoaoTabarra Allegro molto lento, 2008	1	I7	1

Artistry y comparativas entre arte y educación

		I20	1
		I22	1
		I23	1
		I24	1
	Gustavo Morrone Nicknames, 2009	1	I7
			1
		I33	1
		I35	1
		I36	1

Fuente: elaboración propia

Figura 16: Indicadores de la obra Arcángel



Fuente: elaboración propia

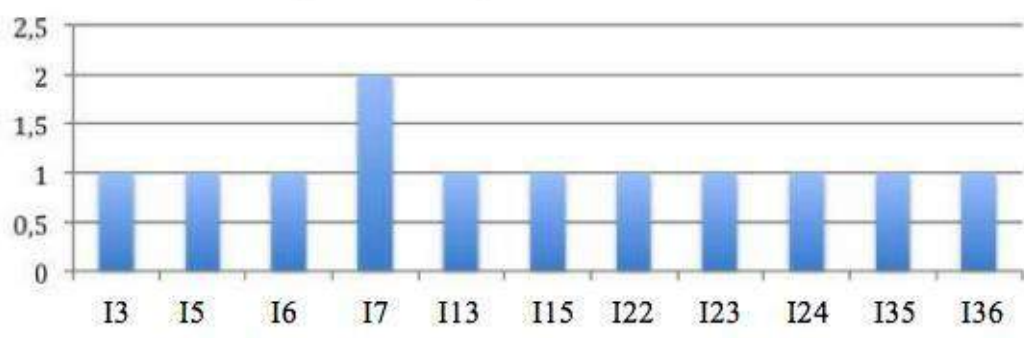
Figura 17: Indicadores de la obra La ciencia melancólica



Fuente: elaboración propia

Figura 18: Indicadores de la obra La soprano M.Dolors Aldea interpreta la pintura

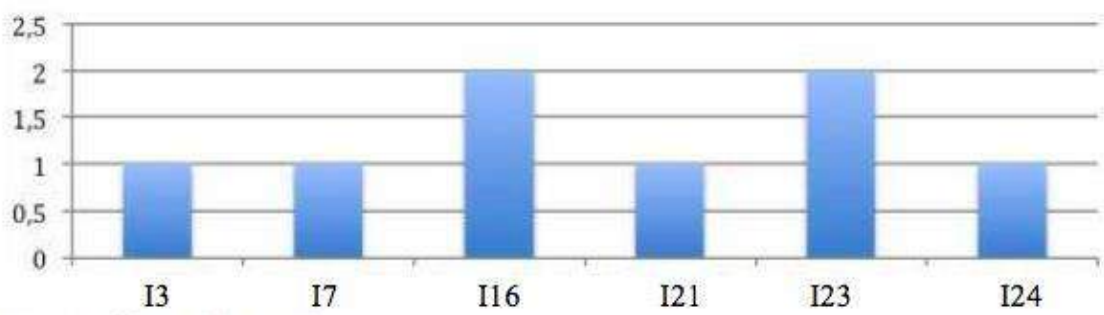
Perejaume, La soprano M.Dolors Aldea interpreta la pintura, 1994



Fuente: elaboración propia

Figura 19: Indicadores de la obra Música incidental

**Jorge Macchi
Música incidental, 1998**



Fuente: elaboración propia

Figura 20: Indicadores de la obra Mother Tongue



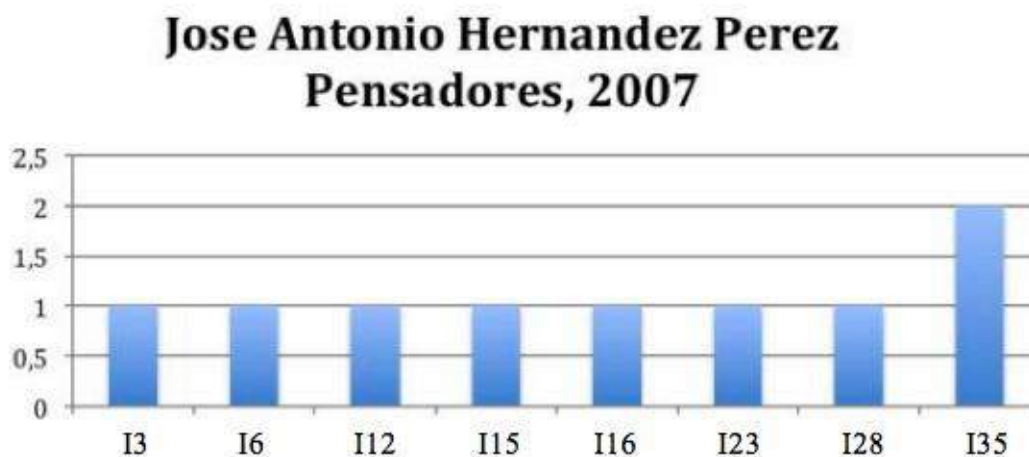
Fuente: elaboración propia

Figura 21: Indicadores de la obra Untitled (Slayer Upon Slayer Upon Slayer)



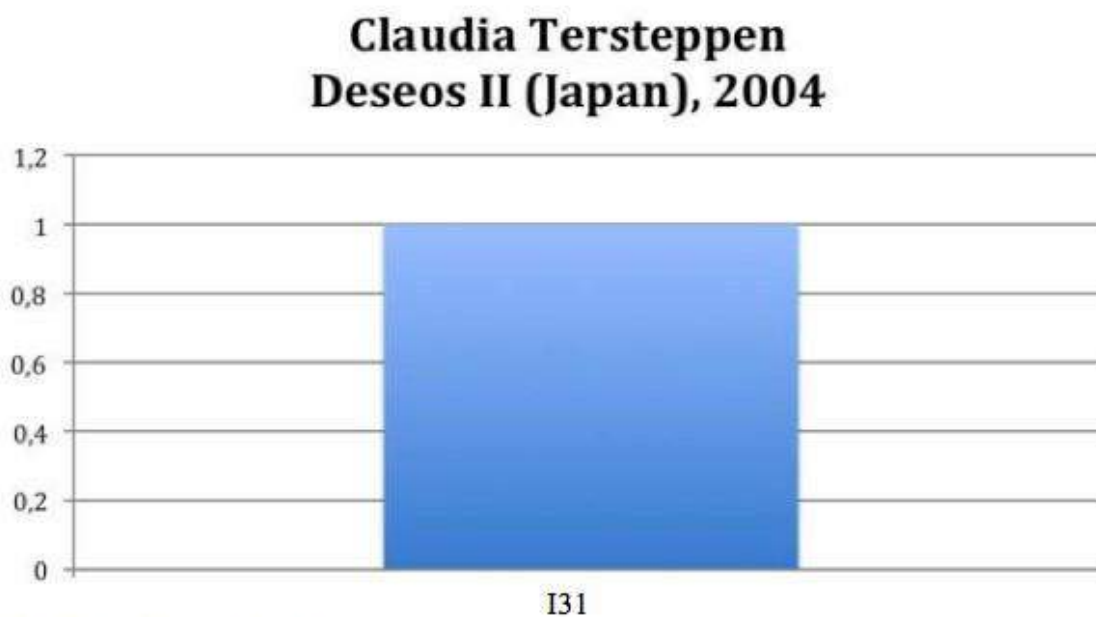
Fuente: elaboración propia

Figura 22: Indicadores de la obra Pensadores



Fuente: elaboración propia

Figura 23: Indicadores de la obra Deseos II (Japan)



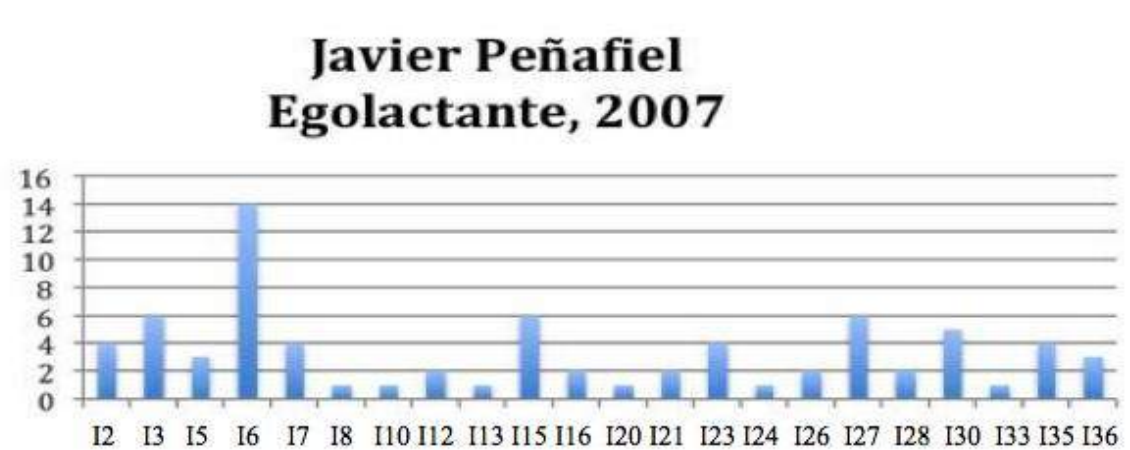
Fuente: elaboración propia

Figura 24: Indicadores de la obra Lectura de manos



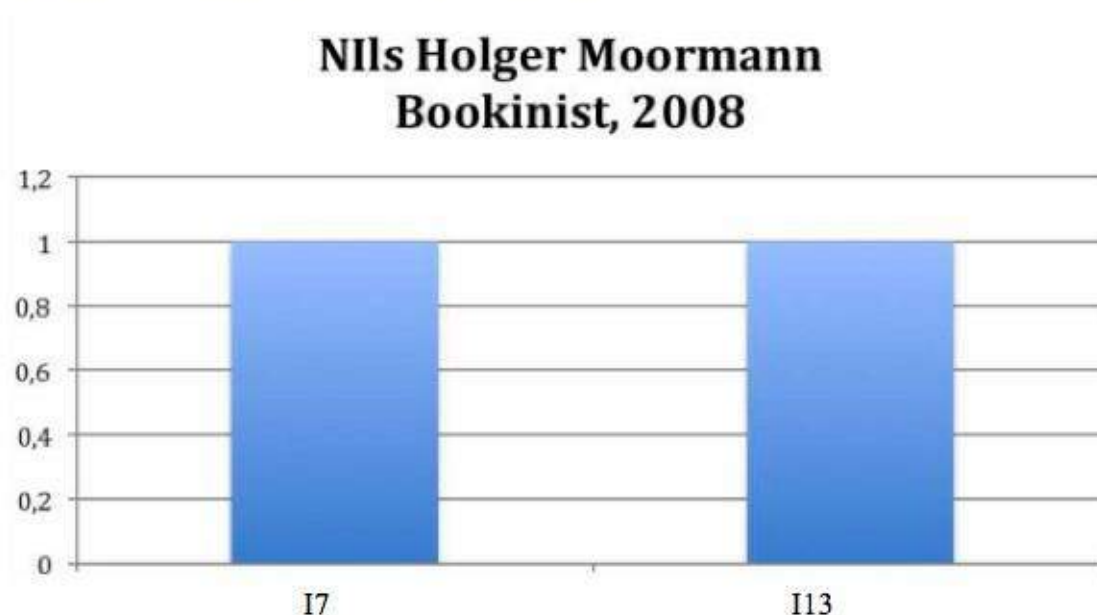
Fuente: elaboración propia

Figura 25: Indicadores de la obra de Egolactante



Fuente: elaboración propia

Figura 26: Indicadores de la obra Bookinist



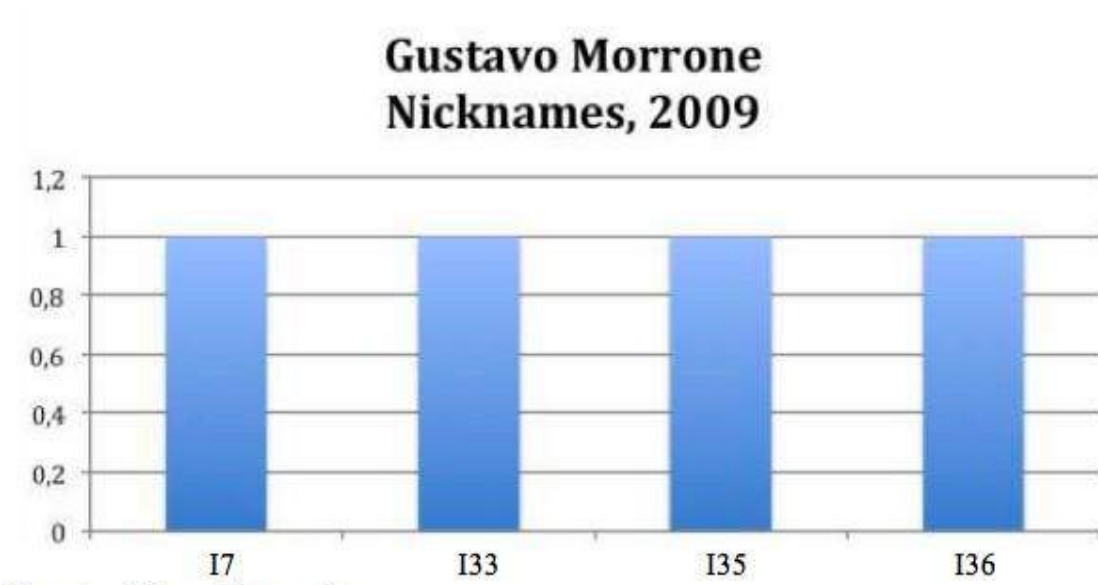
Fuente: elaboración propia

Figura 27: Indicadores de la obra Allegro molto lento



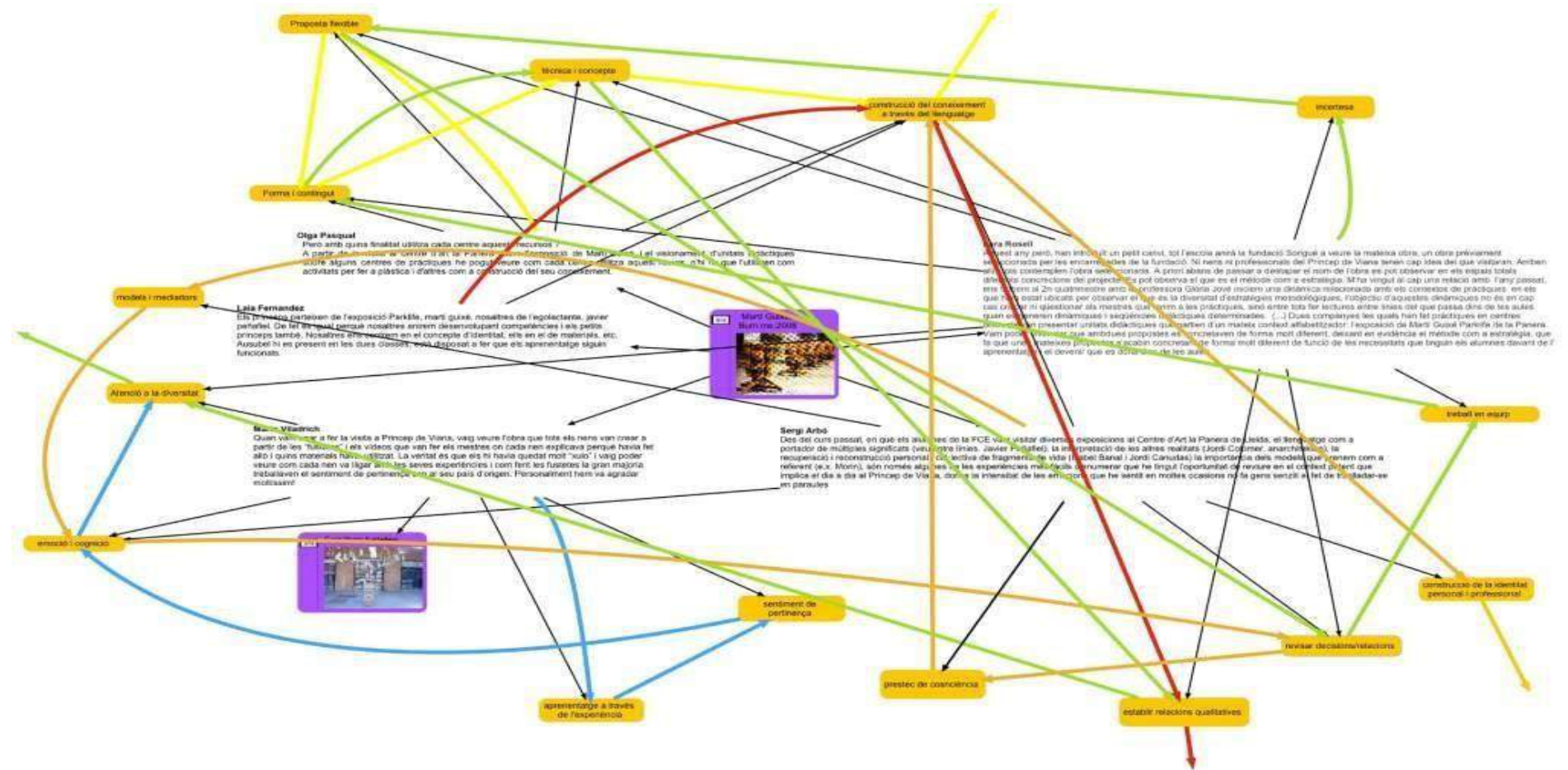
Fuente: elaboración propia

Figura 28: Indicadores de la obra Nicknames



Fuente: elaboración propia

Figura 29: Park life. Martí Guixé. Centre d'art la Panera de Lleida



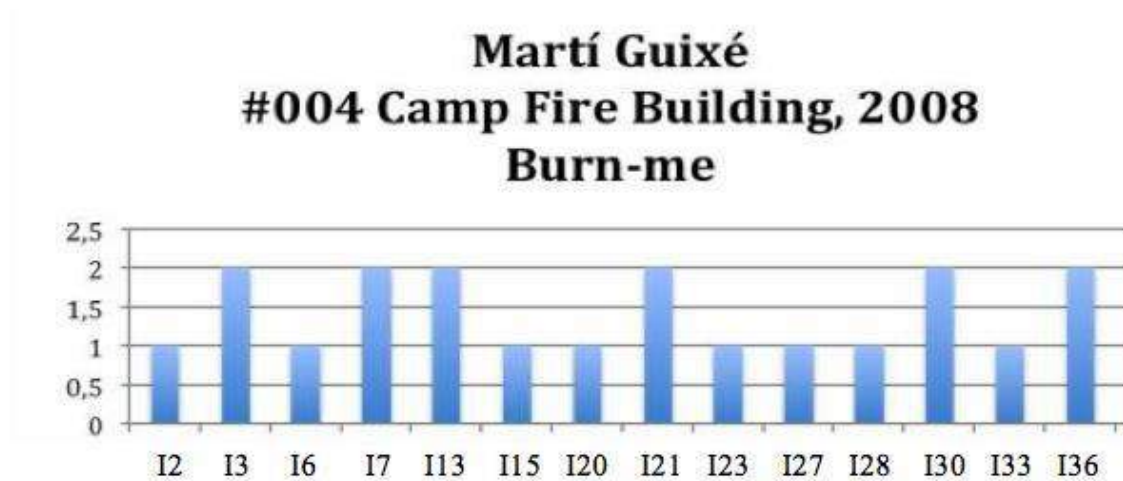
Fuente: elaboración propia

Tabla 13: Indicadores de las obras de Park Life

Exposiciones	Nombre de las obras con que se han hecho las comparaciones	Nº de relaciones	Indicadores que emergen	Nº de veces que emergen
Park Life Martí Guixé	Martí Guixé #004 Camp Fire Building, 2008 Burn-me	5	I2	1
			I3	2
			I6	1
			I7	2
			I13	2
			I15	1
			I20	1
			I21	2
			I23	1
			I27	1
			I28	1
			I30	2
			I33	1
I36	2			

Fuente: elaboración propia

Figura 30: Indicadores Camp Fire Building (2008) Martí Guixé



Fuente: elaboración propia

Tabla 14: Indicadores de las obras de Un(inverse)

Exposiciones	Nombre de las obras con que se han hecho las comparaciones	Nº de relaciones	Indicadores que emergen	Nº de veces que
Un(inverse) Txuspo Poyo	Txuspo Poyo Bolígrafo sobre periódico, 2004-2010	3	I5	1
			I7	1
			I8	1
			I15	2
			I23	1
			I24	1
			I27	1
			I28	2
			I30	1
	Txuspo Poyo Péndulo de Foucault	1	I2	1
			I5	1
			I13	1
			I15	1
			I22	1
			I24	1
		I30	1	
		I35	1	

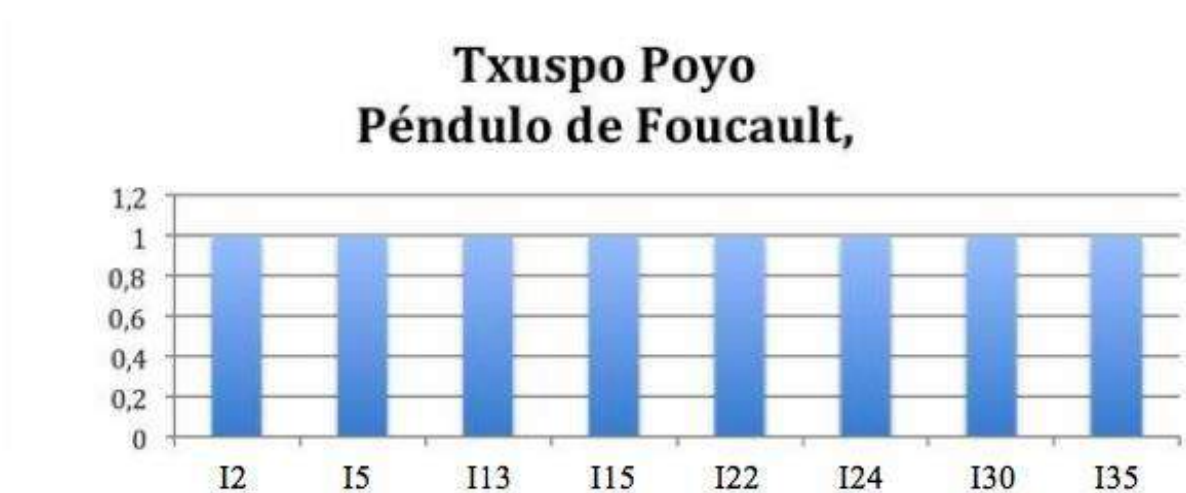
Fuente: elaboración propia

Figura 32: Bolígrafo sobre periódico (2004-2010) Txuspo Poyo



Fuente: elaboración propia

Figura 33: Indicadores Péndulo de Foucault, Txuspo Poyo



Fuente: elaboración propia

Figura 34, 35: Fi de silenci. Carlos Garaicoa. Centre d'Art la Panera

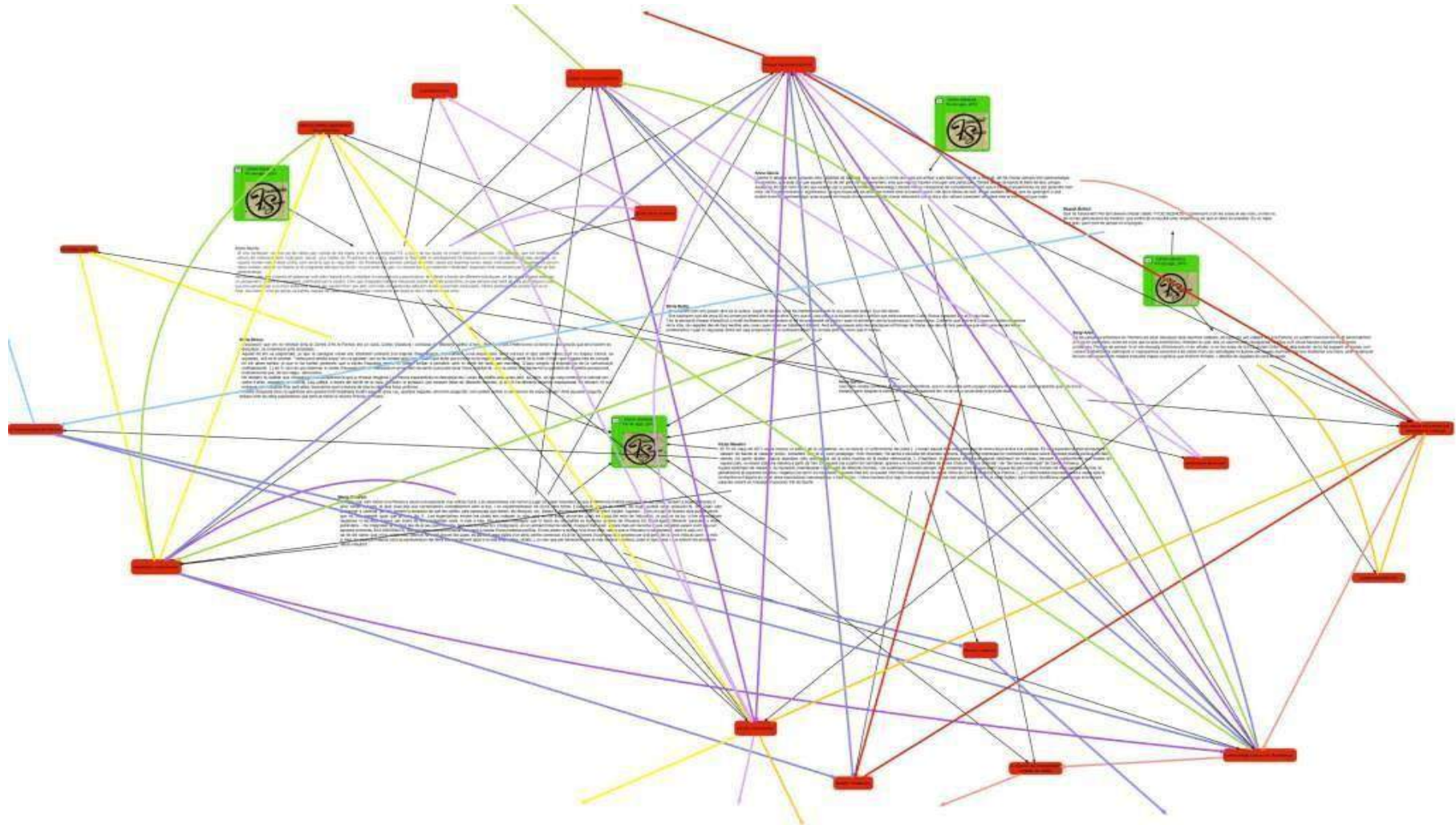


Tabla 15: Indicadores de las obras de Fi del Silenci

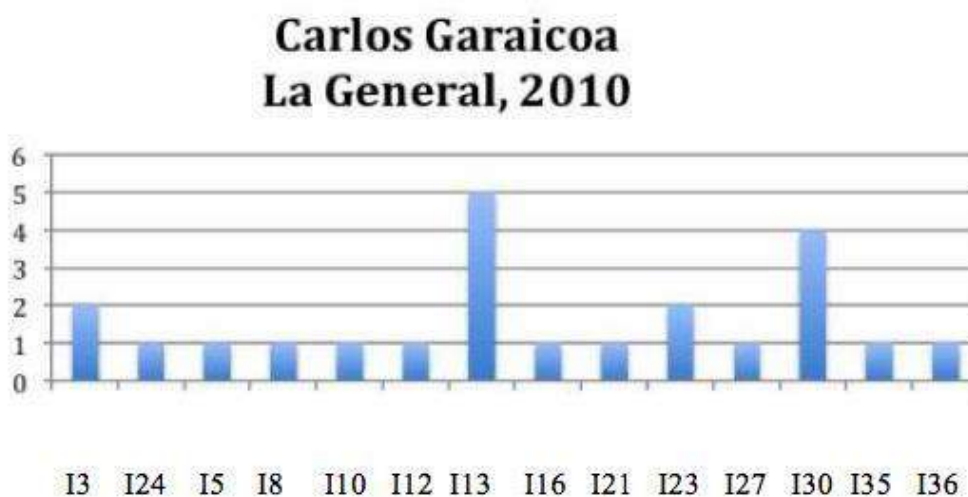
Exposiciones	Nombre de las obras con que se han hecho las comparaciones	Nº de relaciones	Indicadores que emergen	Nº de veces que emergen
Fi del Silencio Caros Garaicoa	Carlos Garaicoa La General, 2010	6	I3	2
			I24	1
			I5	1
			I8	1
			I10	1
			I12	1
			I13	5
			I16	1
			I21	1
			I23	2
			I27	1
			I30	4
			I35	1
			I36	1
	Carlos Garaicoa El volcan, 2010	1	I3	1
I7			1	
I35			1	
Carlos Garaicoa Reina, 2010	3	I2	1	
		I6	1	
		I16	2	
		I27	1	
		I30	1	
		I35	1	
		I36	1	

Artistry y comparativas entre arte y educación

Carlos Garaicoa El pensamiento, 2010	1	I7	1
		I30	1
Carlos Garaicoa La lucha, 2010	1	I26	1
		I31	1
		I36	1
Carlos Garaicoa Sin rival , 2010	2	I3	1
		I7	2
		I13	1
		I15	1
		I23	1
		I30	1
Carlos Garaicoa Fin de siglo, 2010	9	I2	4
		I3	4
		I24	2
		I5	1
		I7	2
		I8	1
		I12	2
		I13	2
		I15	4
		I16	4
		I20	4
		I21	3
		I23	1
		I28	1
		I30	1

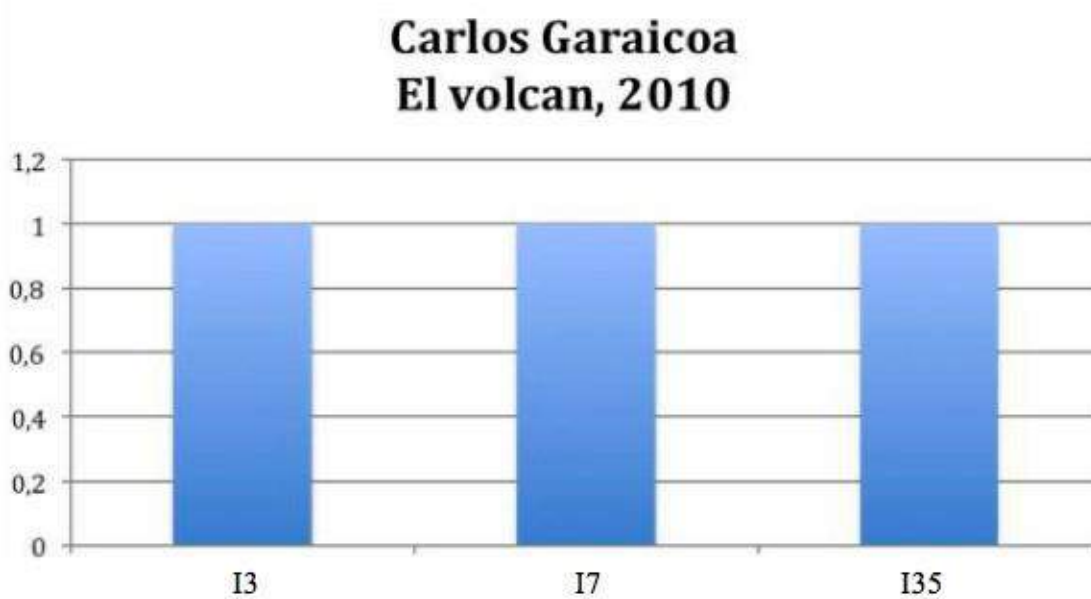
Fuente: elaboración propia

Figura 36: Indicadores La General (2010) Carlos Garaicoa



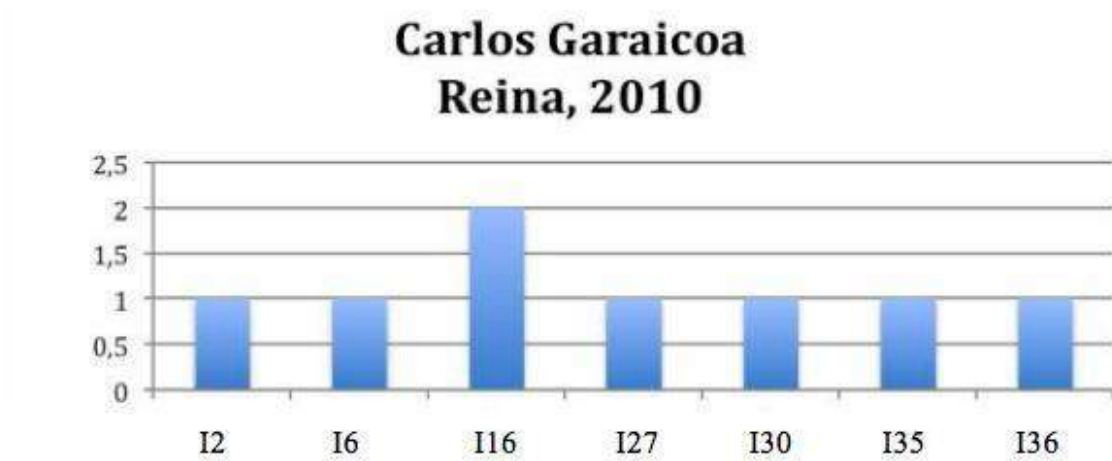
Fuente: elaboración propia

Figura 37: Indicadores el volcán (2010) Carlos Garaicoa



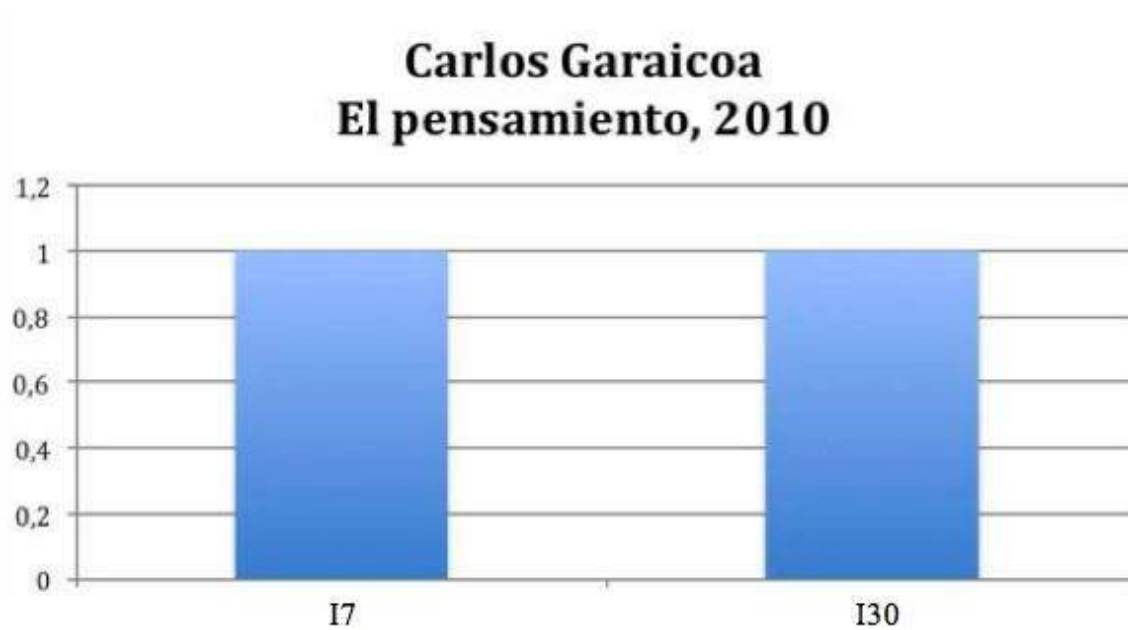
Fuente: elaboración propia

Figura 38: Indicadores Reina (2010) Carlos Garaicoa



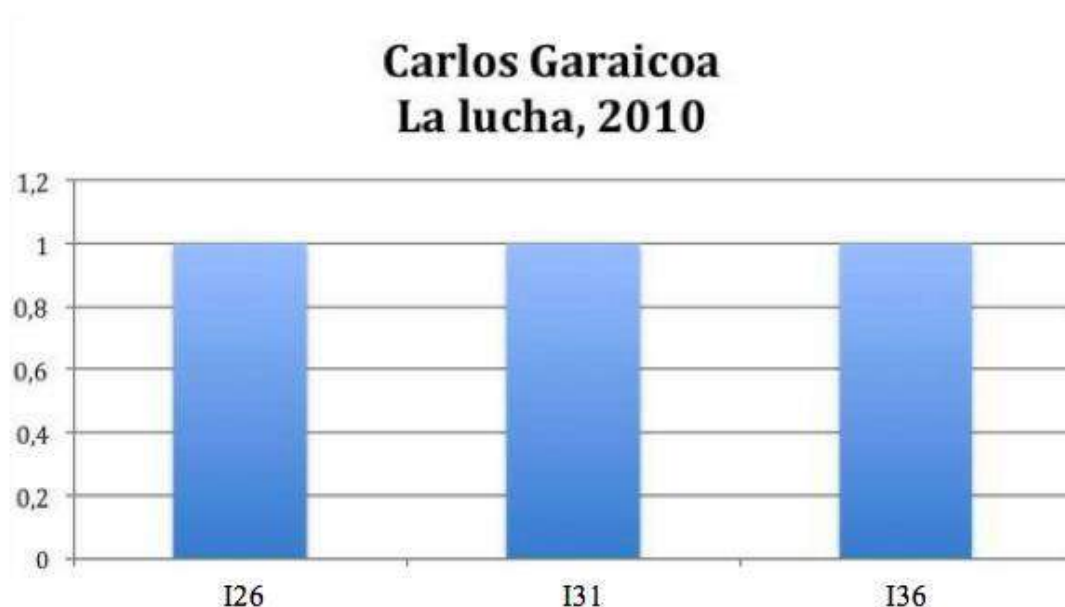
Fuente: elaboración propia

Figura 39: Indicadores El pensamiento (2010) Carlos Garaicoa



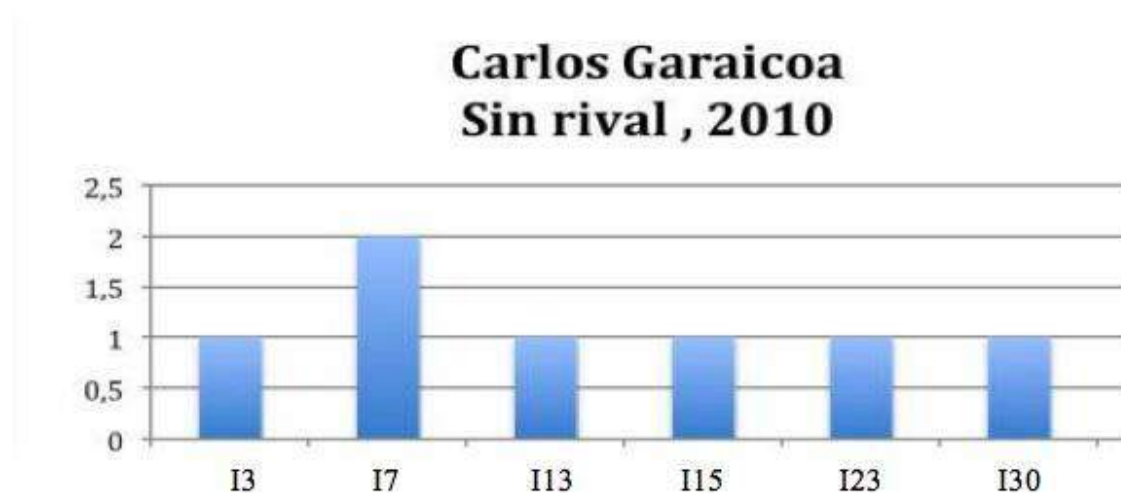
Fuente: elaboración propia

Figura 40: Indicadores La Lucha (2010) Carlos Garaicoa



Fuente: elaboración propia

Figura 41: Sin Rival (2010) Carlos Garaicoa



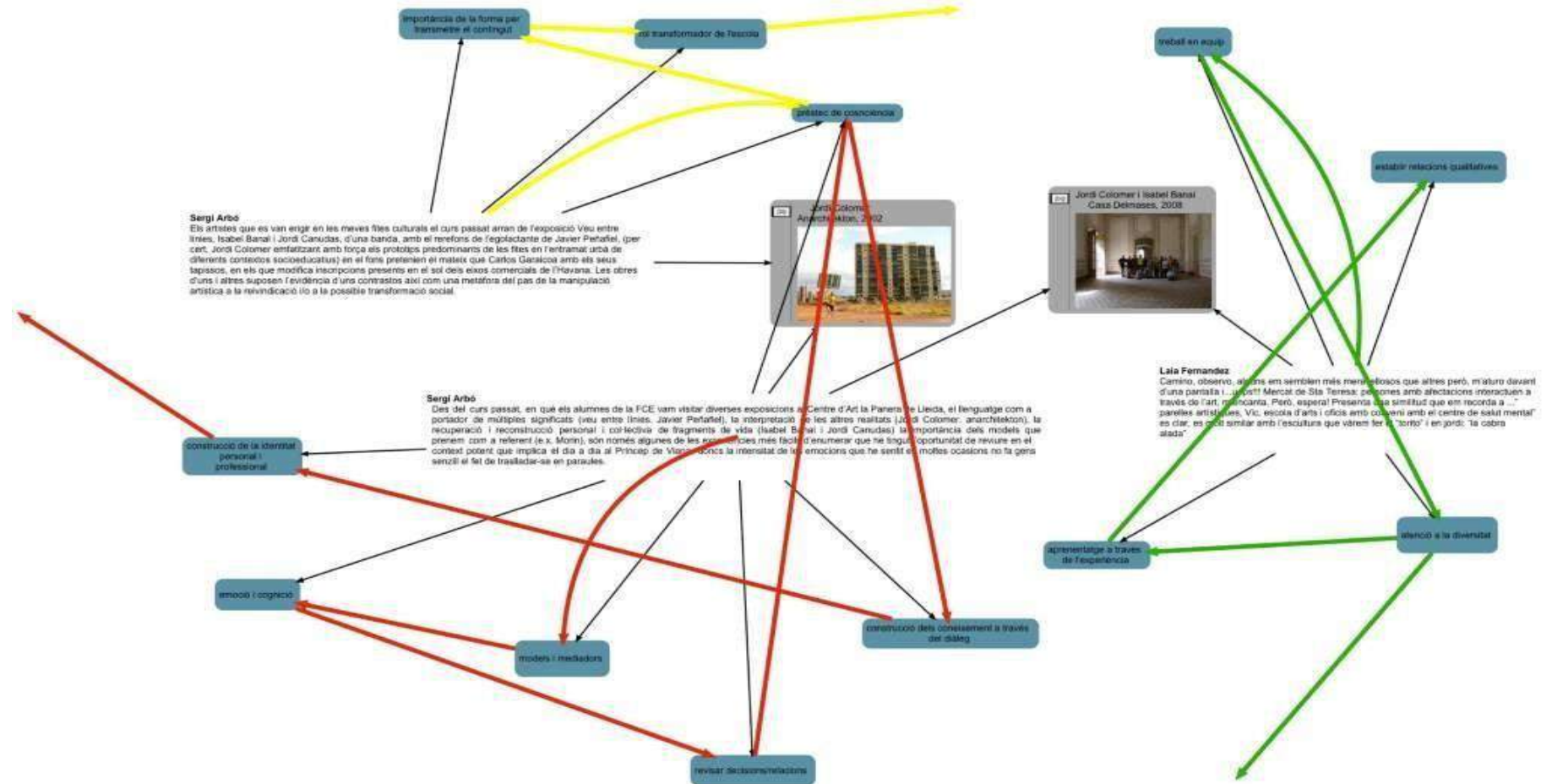
Fuente: elaboración propia

Figura 42: Fin de Siglo (2010) Carlos Garaicoa



Fuente: elaboración propia

Figura 43: Anarchitekton y Mercat de santa teresa. Centre d'art la Panera. Lleida



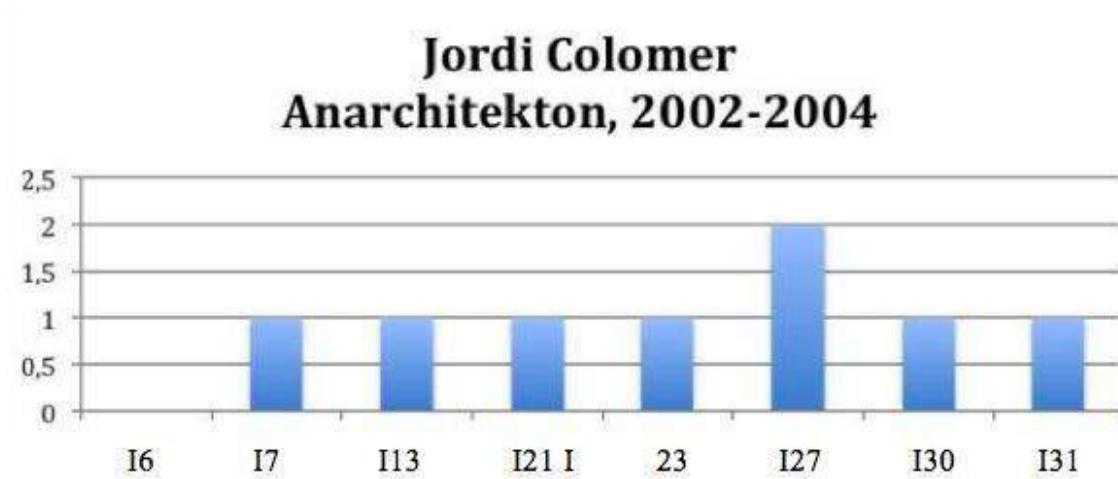
Fuente: elaboración propia

Tabla 16: Indicadores Exposición Jornada de Portes Obertes de la Panera

Exposiciones	Nombre de las obras con que se han hecho las comparaciones	Nº de relaciones	Indicadores que emergen	Nº de veces que emergen
7à Jornada de Portes Obertes del Centre d'Art la Panera de Lleida	Jordi Colomer Anarchitekton, 2002-2004	2	I6	
			I7	1
			I13	1
			I21	1
			I23	1
			I27	2
			I30	1
			I31	1
	Jordi Canudas, Isabel Banal et al. Mercat de Santa Teresa, 2008	1	I21	1
			I3	1
			I15	1
			I35	1
	Jaume I El retorn de Jaume I	1	I15	1
			I30	1

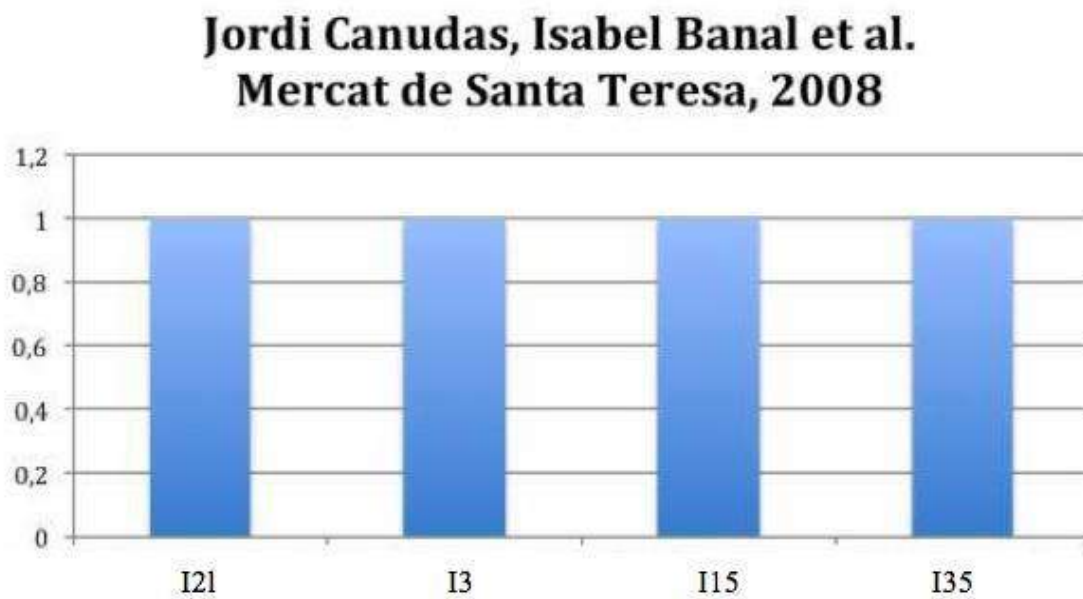
Fuente: elaboración propia

Figura 44: Indicadores Anarchitekton| (2002-2004) Jordi Colomer



Fuente: elaboración propia

Figura 45: Indicadores Mercat de Santa Teresa (2008) Jordi Canudas, Isabel Banal et al.



Fuente: elaboración propia

Figura 46: Indicadores El retorn de Jaume I



Fuente: elaboración propia

Tabla 17: Indicadores de la exposición de Fundació Sorigué

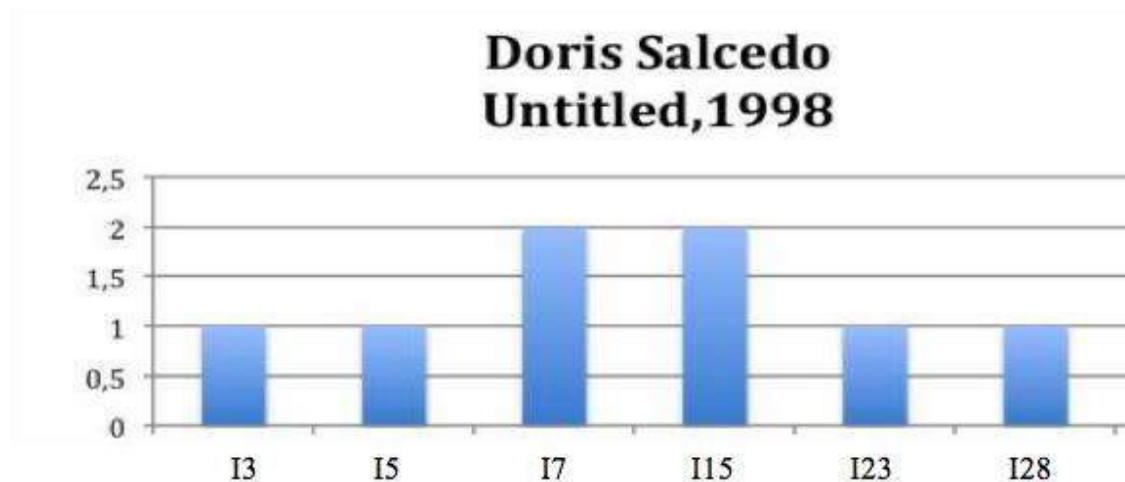
Exposiciones	Nombre de las obras con que se han hecho las comparaciones	Nº de relaciones	Indicadores que emergen	Nº de veces que emergen
Exposició permanent Fundació Sorigué	Doris Salcedo Untitled, 1998	3	I3	1
			I5	1
			I7	2
			I15	2
			I23	1
			I28	1
	Tony Crag Kalendar, 1997	1	I15	1
			I2	1
	William Kentrige Tide Table, 2003	13	I1	1
			I3	1
			I5	2
			I6	1
			I7	3
			I8	1
			I13	1
			I15	9
I16			2	
I20			2	
I21	1			
I23	3			
I26	3			
I27	1			
I28	6			

Artistry y comparativas entre arte y educación

		I30	2
		I33	3
		I34	1
		I35	1
		I36	2

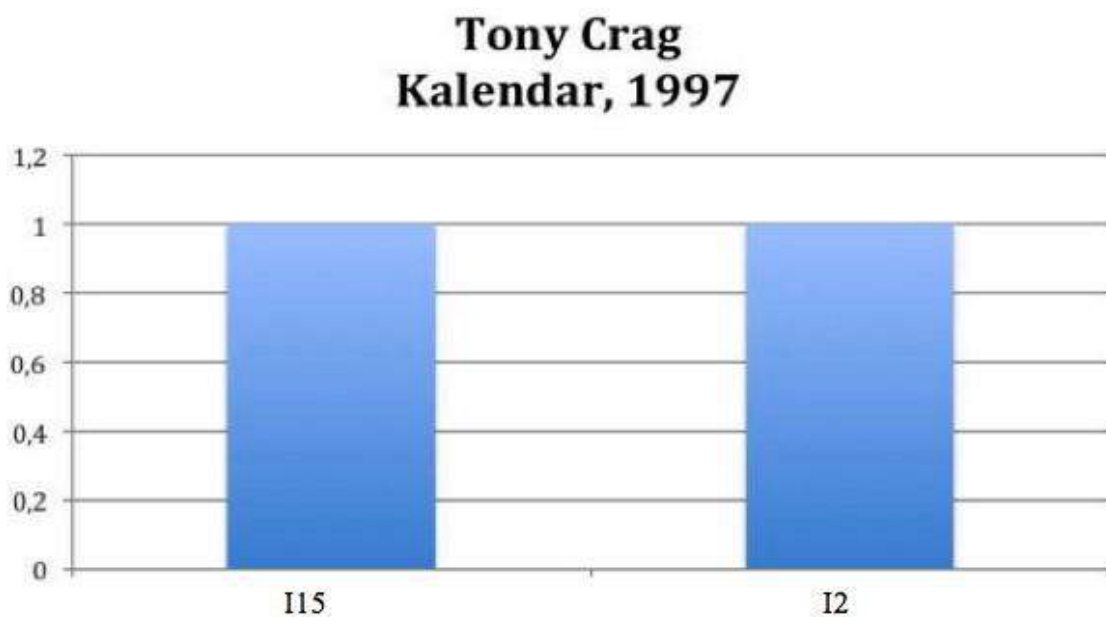
Fuente: elaboración propia

Figura 49: Indicadores Untitled (1998) Doris Salcedo



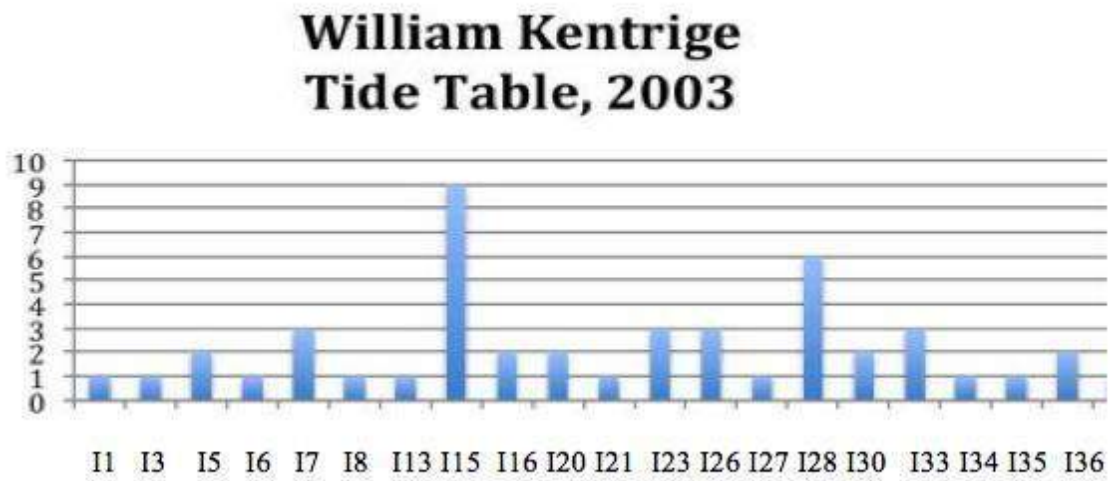
Fuente: elaboración propia

Figura 50: Indicadores Kalendar (1997) Tony Crag



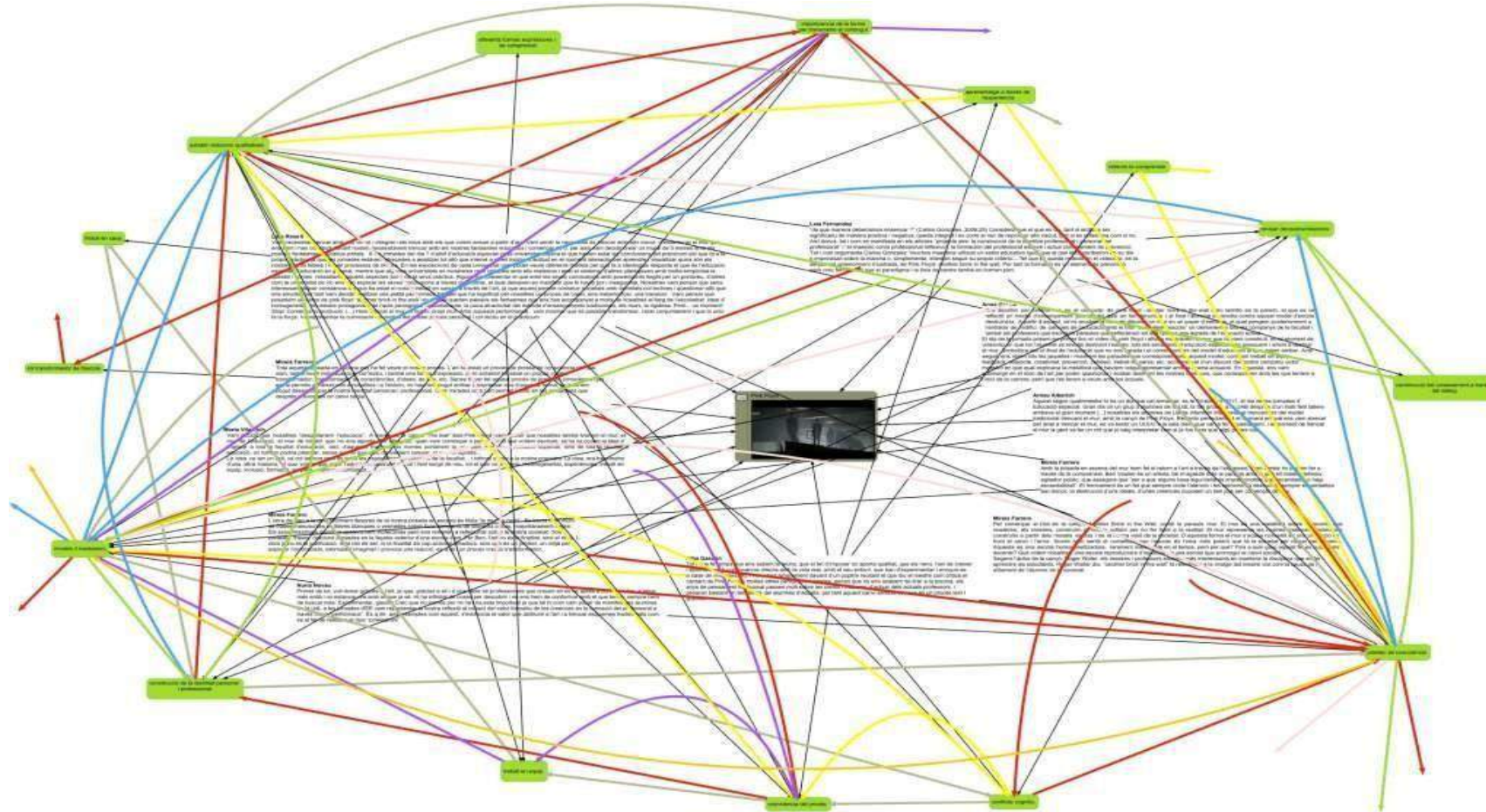
Fuente: elaboración propia

Figura 51: Indicadores Tide Table (2003) William Kentrige



Fuente: elaboración propia

Figura 52: Another brick in the wall. Pink Floyd 1979 Jornades d'Educació Especial

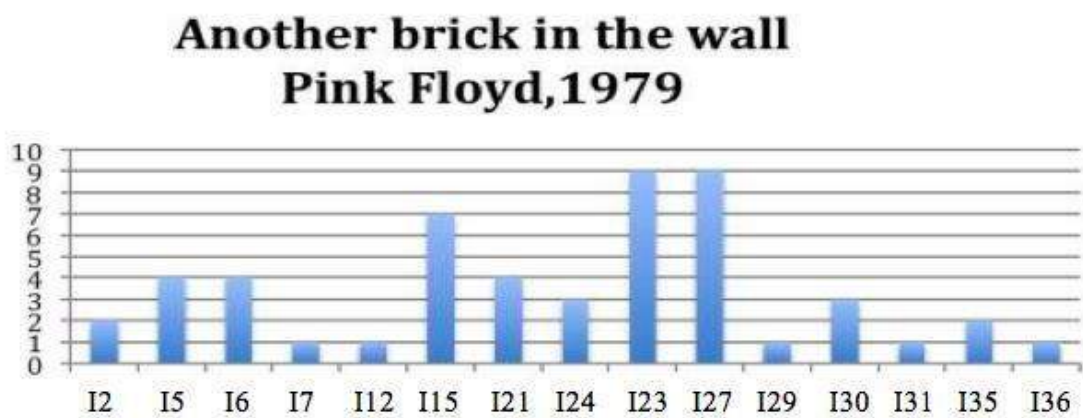


Fuente: elaboración propia

Tabla 18: Indicadores de la performance basada en el grupo Pink Floyd

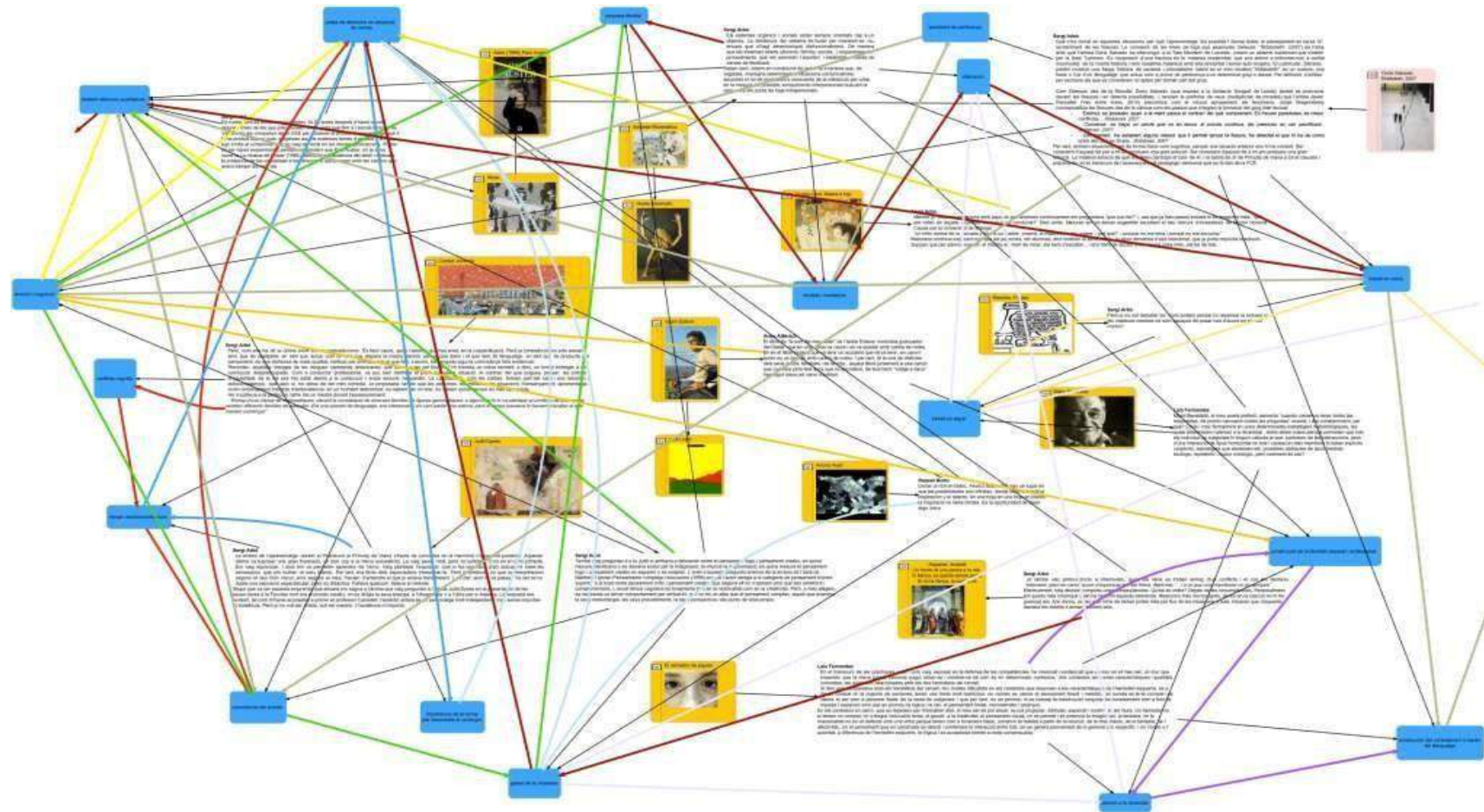
Exposiciones	Nombre de las obras con que se han hecho las comparaciones	Nº de relaciones	Indicadores que emergen	Nº de veces que emergen
IX Jornades d'Educació Especial	Another brick in the wall Pink Floyd, 1979	11	I2	2
			I5	4
			I6	4
			I7	1
			I12	1
			I15	7
			I21	4
			I24	3
			I23	9
			I27	9
			I29	1
			I30	3
			I31	1
			I35	2
I36	1			

Figura 53: Another brick in the wall (1979) Pink Floyd



Fuente: elaboración propia

Figura 54: Otras



Fuente: elaboración propia.

Tabla 19: Indicadores de otras exposiciones y obras de arte

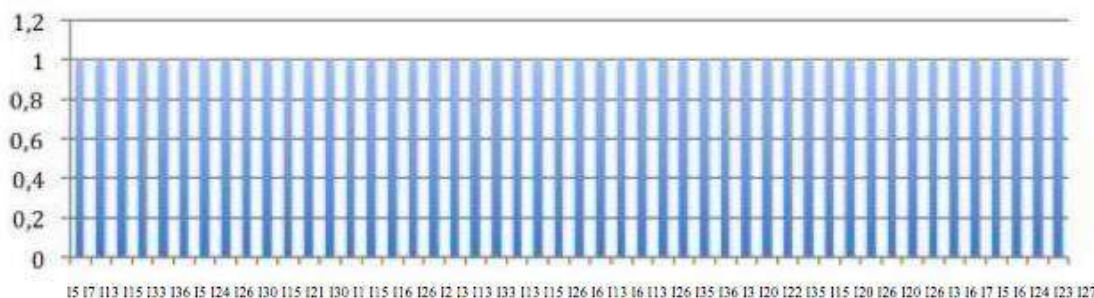
Exposiciones	Nombre de las obras con que se han hecho las comparaciones	Nº de relaciones	Indicadores que emergen	Nº de veces que emergen
Altres exposicions	Doris Salcedo Shibboleth I, 2007	1	I5	1
			I7	1
			I13	1
			I15	1
			I33	1
			I36	1
	Pau Faus Ciudad Jubilada	1	I5	1
			I24	1
			I26	1
			I30	1
	Judit Sol Dyess Mes filles al cel, 2003	2	I15	1
			I21	1
			I30	1
	Hergé Tin Tin en el Congo, 1939	1	I1	1
			I15	1
			I16	1
			I26	1
	Alumnes Príncep de Viana, Escultura Fustetes, 2010	1	I2	1
			I3	1
			I13	1
I33			1	
Paul Auster, Atzar, 1990	1	I13	1	
		I15	1	
		I26	1	
Isidre Esteve,	1	I6	1	

Artistry y comparativas entre arte y educación

La sort del meu destí, 2009		I13	1
Lluís Llach, Viatge ap a Itaca, 19751	1	I6	1
		I13	1
Gustav Limt,	1	I26	1
Forges, Maestra	1	I35	1
		I36	1
Mario Benedetti	1	I3	1
		I20	1
		I22	1
		I35	1
Anunci Audi A4	1	I15	1
		I20	1
		I26	1
Raphael, Aristòtil	1	I20	1
		I26	1
El cercador de pigues	1	I3	1
		I6	1
		I7	1
Mary-Claire Buckle, Me & You	1	I5	1
		I6	1
Ben Vautier, Le mur des mots, 1995	1	I24	1
		I23	1
		I27	1

Fuente: elaboración propia

Figura 55: Otras



Fuente: elaboración propia

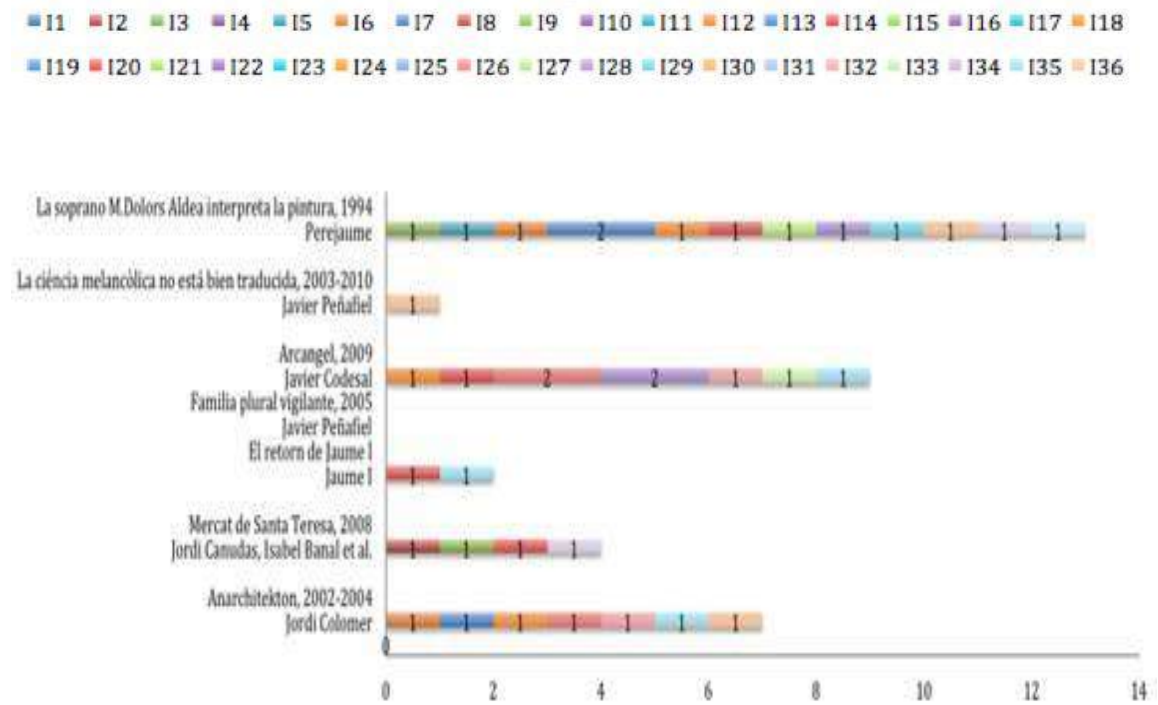
4.5 Análisis global de los resultados.

A continuación podemos ver un gráfico de barras global de todas las obras que nos permite ver en cuáles de ellas se desarrollan las características de artistricidad en la docencia universitaria. Podemos ver como la obra de Pink Floyd, *Another brick in the Wall*, con un total de 61 comparativas realizadas abarca un total de 15 indicadores distintos. Esto significa que en las interacciones a través de la docencia que se han generado entorno a esta obra la situación de aprendizaje genera pone en juego un total de 15 estrategias propias de los procesos del arte contemporáneo. A continuación encontramos la obra de William Kendrige con un total de 45 comparativas de las cuales emergen 21 indicadores. De este modo, *Egolactante*, con 44 comparativas, alberga 11 indicadores de artistricidad seguida, finalmente, de *Fin del silencio* de Carlos Garaicoa con un total de 16 indicadores en un total de 36 comparativas.

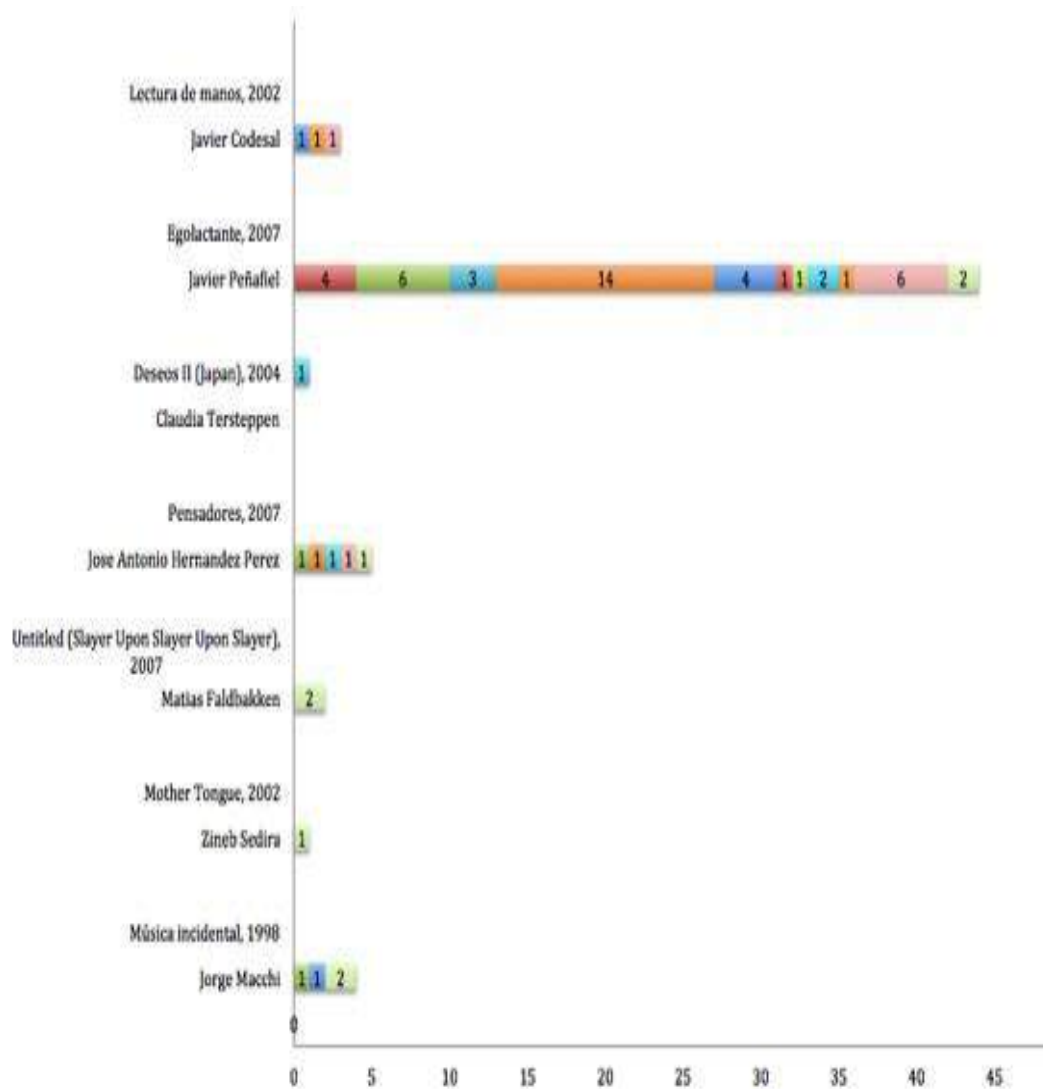
152

De estos resultados podemos afirmar que las obras en que se pone en juego la docencia a través de procesos artísticos son aquellas que han permitido generar experiencias, ya sea desde la construcción de la identidad personal y profesional y colectiva, como por ejemplo a partir del *Egolactante* de Peñafiel; desde la reivindicación social con la obra de Garaicoa; desde la ruptura de modelos en formación docente con la obra de Pink Floyd, o la propuesta por un cambio en la escuela a través de Tide Table de Kendrige.

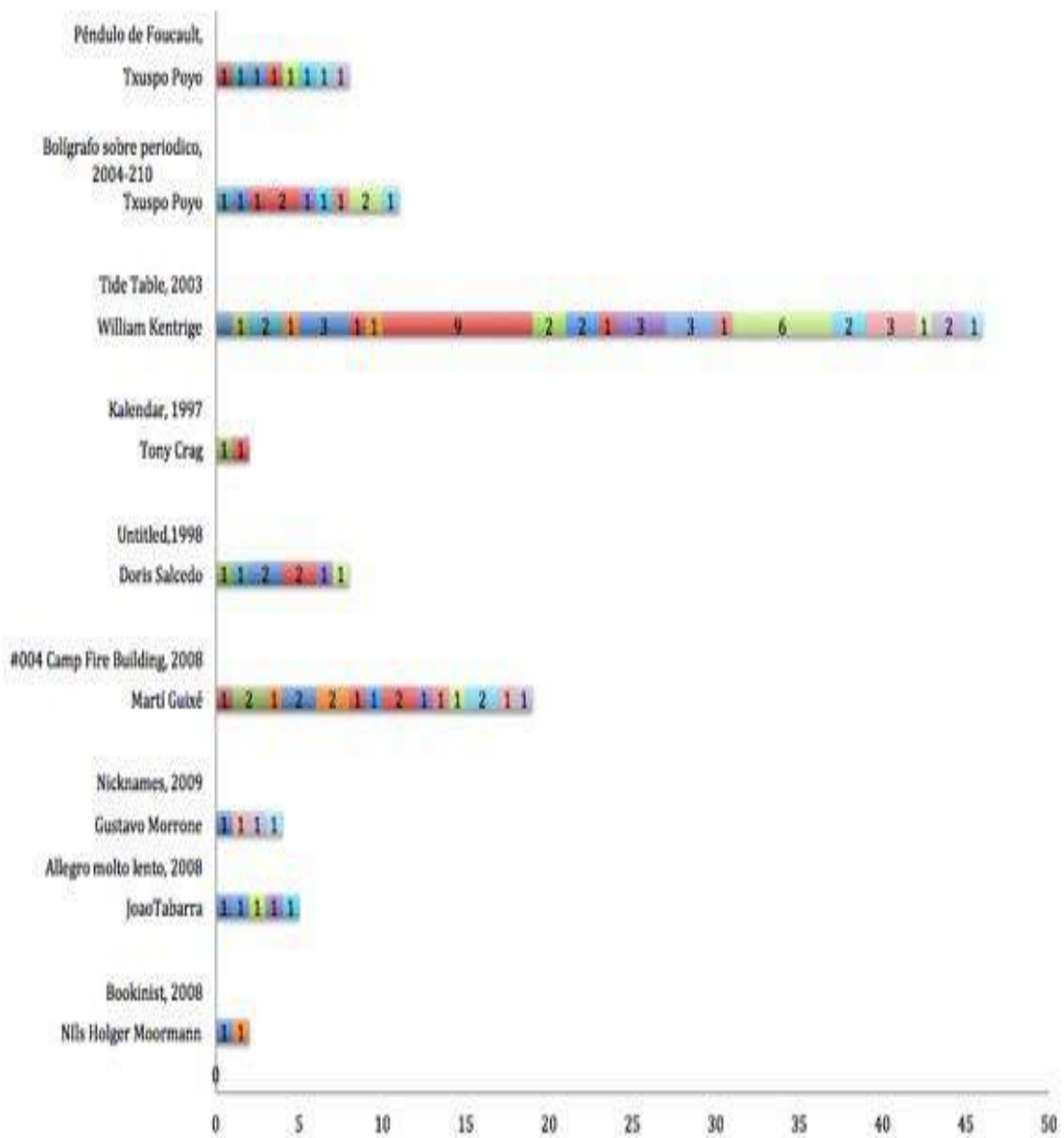
Figura 56: Nombre de indicadores que emergen de cada obra



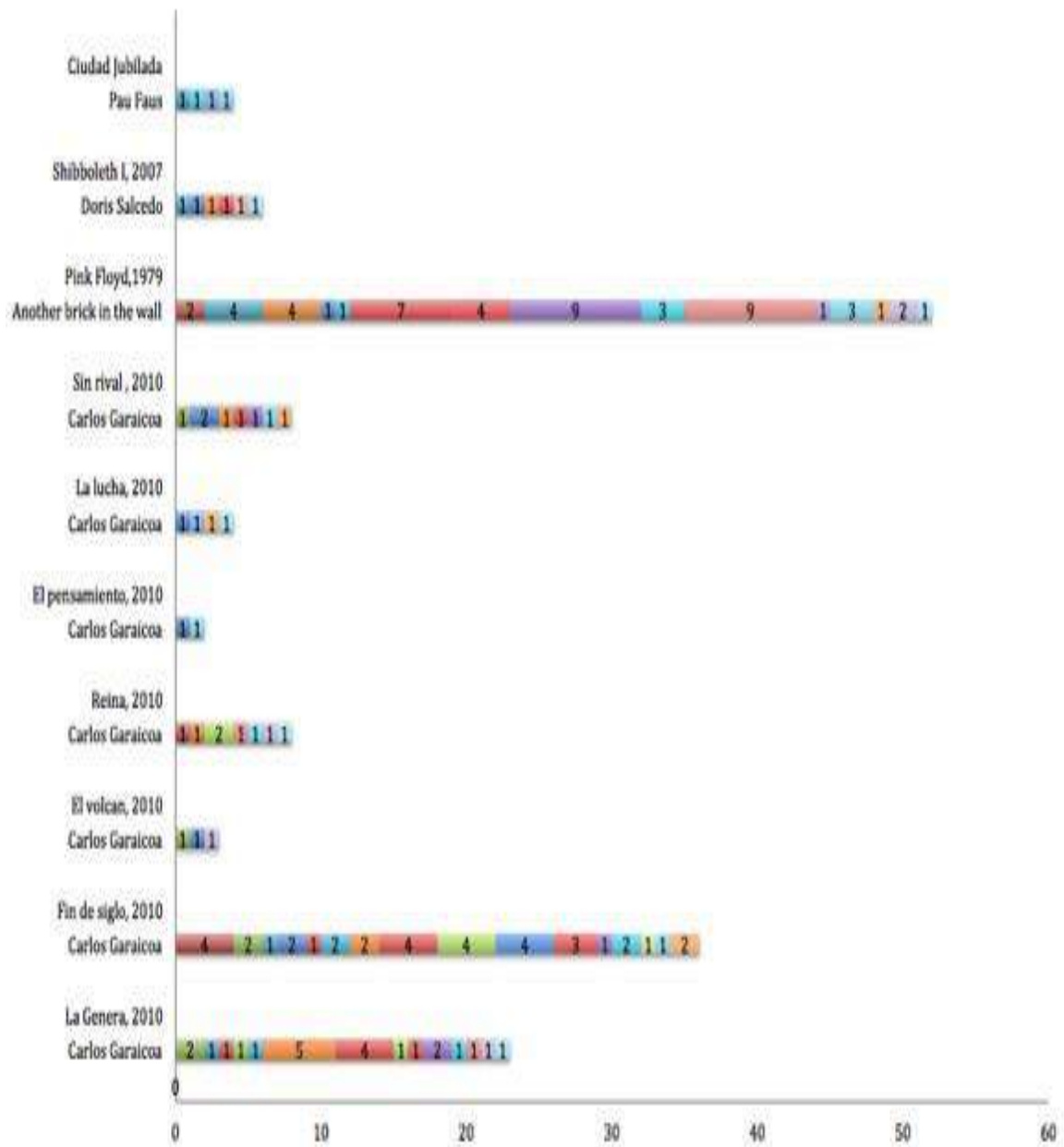
Artistry y comparativas entre arte y educación



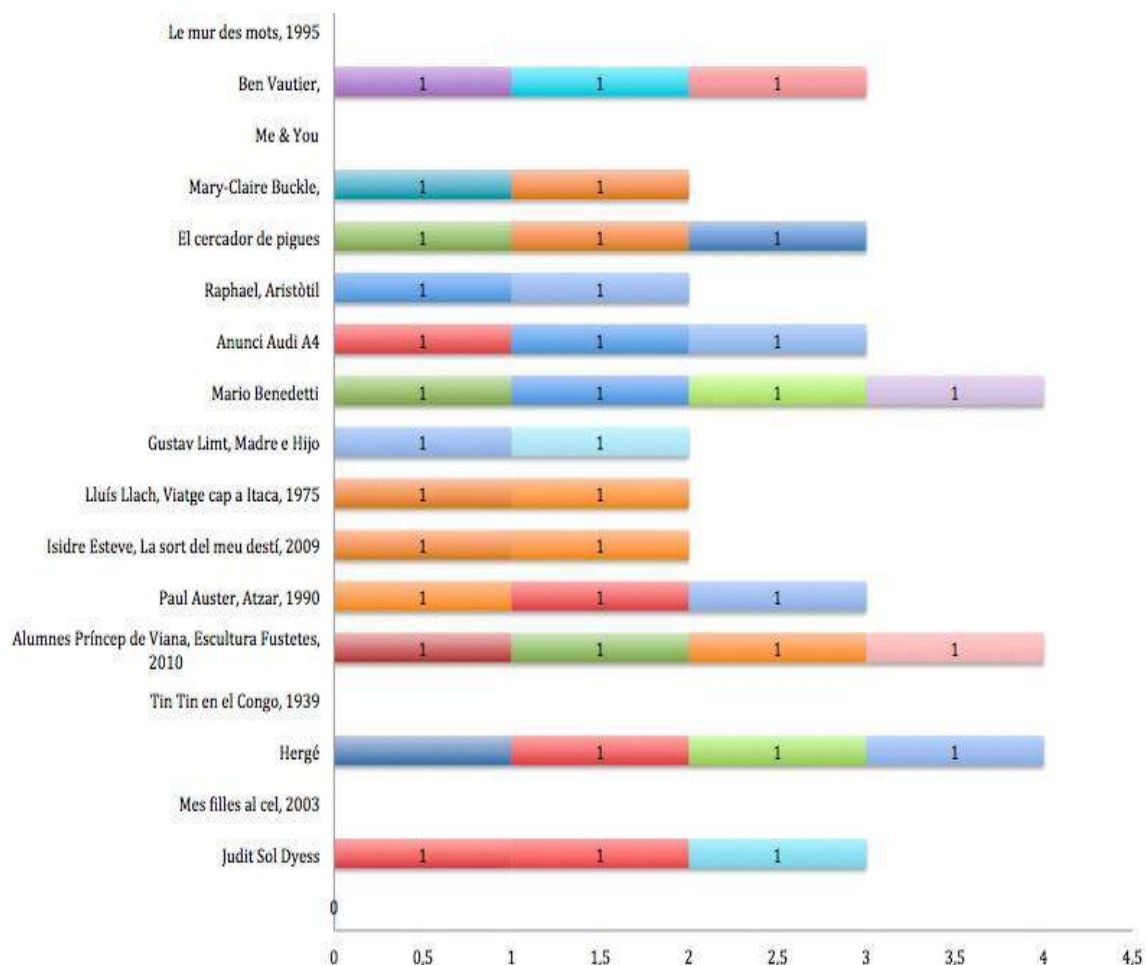
Artistry y comparativas entre arte y educación



Artistry y comparativas entre arte y educación



Artistry y comparativas entre arte y educación



Fuente: elaboración propia

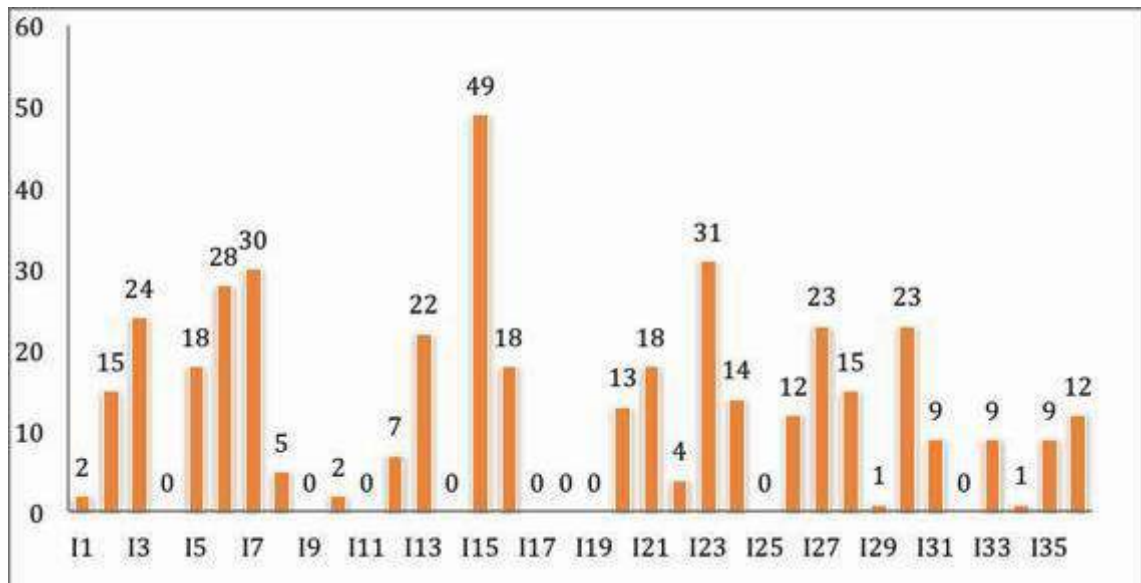
En el siguiente gráfico observamos como en las distintas comparaciones analizadas el indicador que más veces emerge es *establecer relaciones cualitativas* con una frecuencia de 49, seguido de *modelos y mediadores* y *construcción del conocimiento*, con 31 y 30 respectivamente.

Es necesario también prestar atención a aquellos indicadores que no emergen con demasiada frecuencia en el análisis como *conocimiento somático*, *contexto flexible*, *corrección de ajuste*, *empoderamiento*, *estética en los contenidos*, *exploración y descubrimiento*, *fluir durante la tarea*, *pensar en las limitaciones y las posibilidades de los materiales* y *satisfacción por estética*. Como vemos la mayoría de estos indicadores son provenientes de la disciplina artística y se relacionan con la emociones aunque de forma desligada de la construcción de conocimiento. Este hecho se explica porque estos indicadores están inherentes en el indicador de construcción de conocimiento, es decir,

Artistry y comparativas entre arte y educación

forman parte de lo llamaríamos un aprendizaje real y auténtico. Y es que es justamente el hecho de las cualidades estéticas en nuestros aprendizajes, es decir, emoción y cognición, lo que el arte y educación pueden generar en un mismo espacio. Creemos de este modo que estos indicadores que nunca han emergido de las voces de los estudiantes forman un todo con la construcción del conocimiento llevándonos a afirmar que la docencia universitaria es capaz de incorporar en las situaciones de aprendizaje aquello que siempre se ha apropiado al campo del arte, la emoción. El arte es entonces aquello que expresa y construye conocimiento.

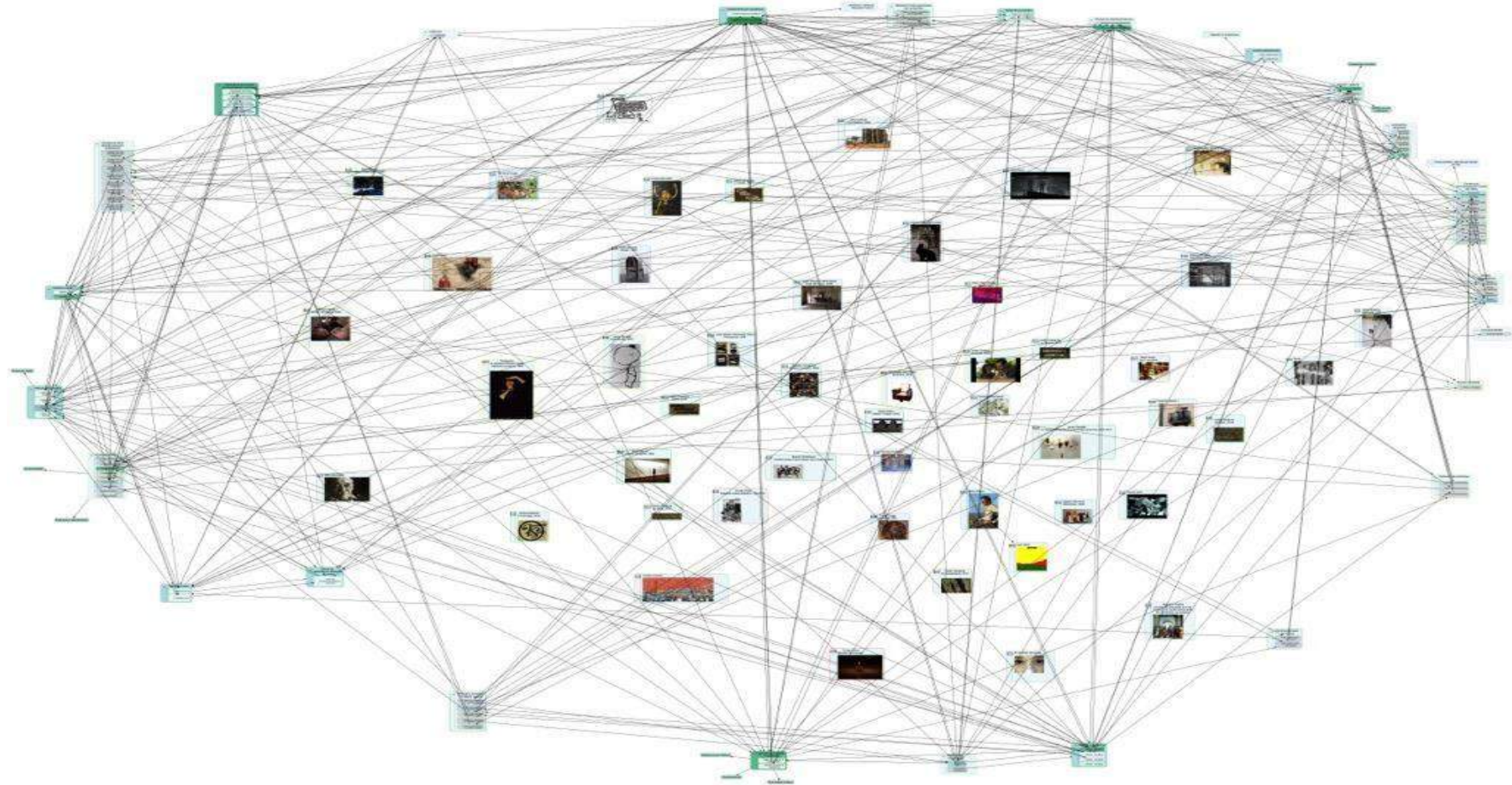
Figura 57: Número de veces que emerge un indicador: comparativas entre educación y arte



Fuente: elaboración propia

A continuación, a modo de conclusión muestro un mapa resumen en que se visualizan las múltiples narraciones que el arte ha generado en la docencia universitaria.

Figura 58: mapa total de las comparativas y conceptos de artistry



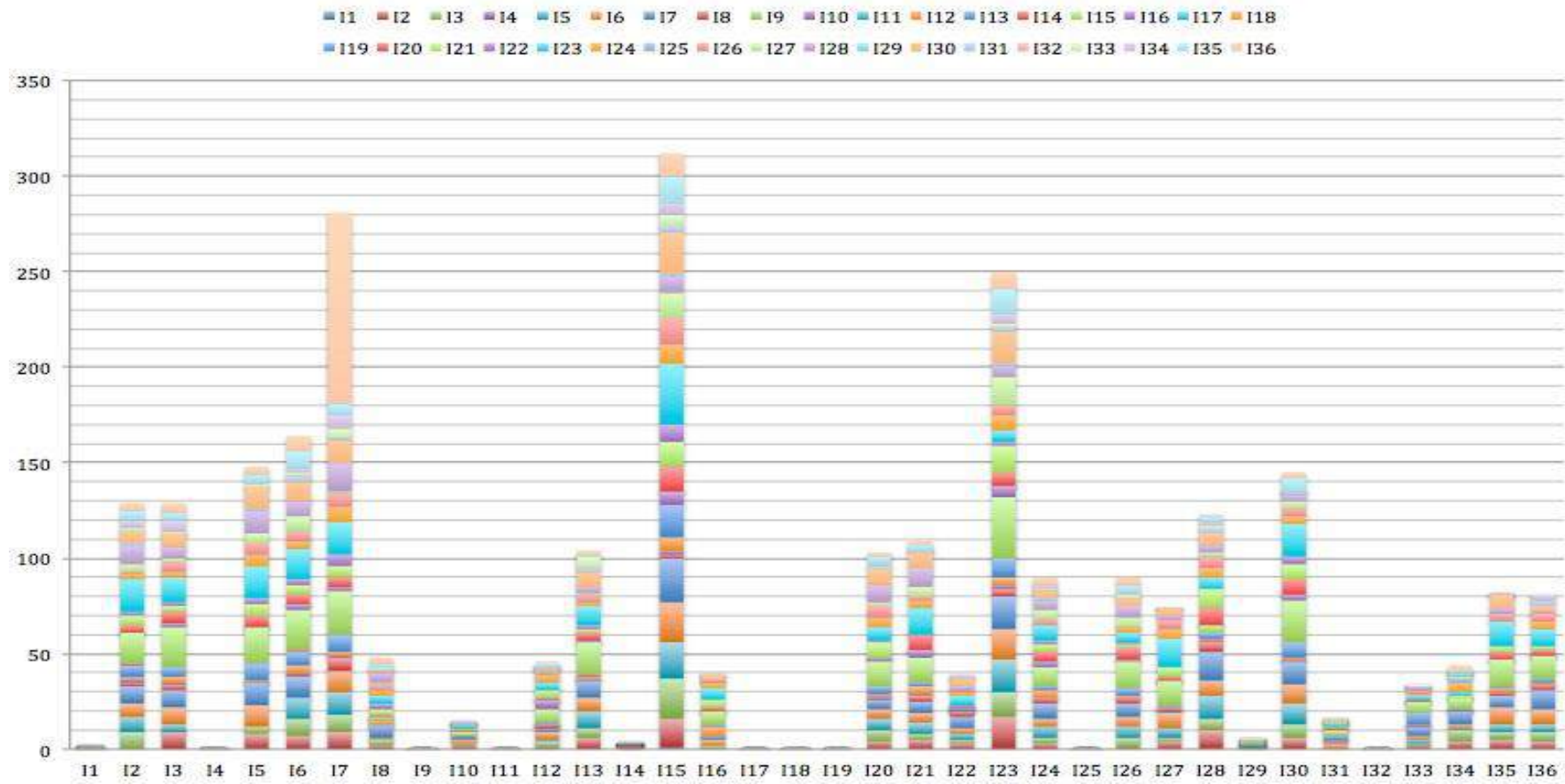
Fuente: elaboración propia

Para terminar presentamos un último gráfico que pretende mostrar las relaciones que se han establecido entre los diferentes indicadores. Como hemos dicho creemos que la tabla de relaciones entre indicadores no nos permitía mostrar las múltiples conexiones que se habían establecido en los diferentes comentarios y comparativas, por ello optamos por mostrar las relaciones a través de un mapa. Ahora bien, también creemos necesario poder apreciar como los indicadores siempre se relacionan entre ellos sin dejar de lado la narrativa, la composición. Así pues, en el siguiente gráfico de barras podemos ver cuántas veces cada indicador se ha relacionado con el resto de indicadores de modo que podemos ver como las combinaciones que han emergido a lo largo de todo el análisis son difícilmente repetible. Es imposible encontrar dos relaciones entre conceptos igual, difícilmente tendrán los mismos indicadores pero, más difícil aun es que estos formen una misma composición.

Este gráfico nos muestra como la docencia a través del arte no se trata de establecer relaciones sino de que todas estas relaciones, haciéndolas en ausencia de norma, sean heterogéneas para poder ver como el arte es una herramienta de atención a la diversidad. Las conexiones son múltiples y diversas, es decir, son rizomáticas y nos lo muestra tanto el análisis cualitativo como el cuantitativo.

Para terminar con el apartado de presentación y análisis de datos se presenta el siguiente gráfico donde podemos ver como los indicadores que han formado parte de más combinaciones son el de *establecer relaciones cualitativas*, *construcción del conocimiento*, *modelos y mediadores* y *estereotipos y expectativas*.

Figura 59: Relaciones entre los diferentes indicadores



Fuente: elaboración propia

El análisis de las comparativas entre arte y educación realizadas en el análisis de los relatos autobiográficos me permitió identificar que características propias del arte se estaban desarrollando en la práctica profesional focalizada en del docente universitario durante el curso 2009-2010. Aunque el análisis de los relatos se focaliza en el docente universitario, los resultados nos muestran continuamente procesos de desarrollo de la práctica profesional de los estudiantes y como el arte les permite abrir miradas para comprender el mundo educativo de forma distinta a su experiencia como alumnos. Al mismo tiempo, nos muestra como la docencia universitaria que se concreta a través del arte contemporáneo es capaz de crear las condiciones necesarias para que esto suceda. Los estudiantes realizan las comparativas como metodología de los procesos de relación entre el mundo educativo y el arte contemporáneo. De este modo, el análisis de los relatos autobiográficos evidencia una toma de consciencia por parte de los estudiantes de repensar la educación de forma distinta aunque esto no deviene una acción real de transformación y cambio en sus contexto de desarrollo de la práctica profesional. Bajo esta perspectiva, el arte contemporáneo se posiciona como una herramienta de comprensión de la realidad educativa mediante las experiencias de aprendizaje a través del arte y la narración de los relatos autobiográficos, pero no como una herramienta de cambio de la práctica profesional de los futuros maestros.

Los relatos autobiográficos analizados estaban mostrando que el arte generaba procesos de mejora de la práctica profesional por parte del docente universitario. Al mismo tiempo, mostraba que el relato autobiográfico de los futuros maestros, no era únicamente un reflejo o evidencia de las condiciones de aprendizaje que el docente era capaz de concretar a través del arte, veíamos algo más. ¿Hablaban de sus procesos? ¿Puede el relato autobiográfico desarrollarse como una herramienta de desarrollo de la propia práctica profesional de los estudiantes? ¿Por qué yo sólo me fijaba en los procesos docentes? Necesitaba re-enfocar el análisis desde nuevos puntos de vista. Este hecho, me lleva a situar el segundo análisis de los relatos autobiográficos (A2) como herramientas para analizar los procesos de aprendizaje y desarrollo de la práctica profesional de los futuros docentes a través de sus relatos.

Ante las evidencias que emergen de los relatos autobiográficos de la promoción 2009-2010 era necesario replantearse el análisis. Como he ido mostrando anteriormente había

Artistry y comparativas entre arte y educación

aspectos que me planteaban dudas y que configuran nuevos interrogantes.

1. *Condiciones en que se escribe el relato autobiográfico.* ¿En qué condiciones se elaboran los relatos autobiográficos? ¿Cómo influyen las relaciones de poder en la narración de los relatos autobiográficos?

2. *Cuando el relato autobiográfico forma parte de una evidencia y se evalúa.* ¿Cómo influye el proceso de evaluación en los relatos autobiográficos? ¿Puede evaluarse un relato autobiográfico? ¿Cómo puede la evaluación del relato autobiográfico favorecer los procesos de desarrollo de la práctica profesional?

3. *Investigar el relato autobiográfico como desarrollo de la práctica profesional.* ¿Cómo investigar los relatos autobiográficos como herramienta de mejora de la práctica profesional? ¿De quién? ¿Del docente? ¿Del futuro maestro? ¿Es el relato autobiográfico de los estudiantes una buena herramienta para investigar el desarrollo de la práctica profesional del profesorado universitario? ¿Es compatible la escritura del relato autobiográfico, como herramienta de construcción del conocimiento, con su uso en la investigación del propio desarrollo de la práctica profesional?

4. *Análisis de los relatos autobiográficos.* ¿Cómo puedo realizar un análisis cualitativo que respete las particularidades de todos los relatos autobiográficos analizados? ¿Puedo analizar las particularidades de los relatos autobiográficos a la vez que analizo los patrones? ¿Hay una incoherencia entre el tipo de docencia que genera, respeta y favorece la heterogeneidad y una investigación que tiene como objetivo generalizarla? ¿Puede el mapeo ser una herramienta de análisis y visibilización de los datos que me permita poner en juego las particularidades de los relatos al mismo tiempo que los patrones? ¿Cómo puedo desarrollar el mapa como método de análisis más allá de su uso como visibilizador de las polifonías? ¿Cuál es el papel de la investigación cuantitativa en el análisis de los relatos autobiográficos?

5. *El uso de las comparativas para el análisis de procesos. Descontextualización de los datos.* ¿Cómo puedo investigar los relatos autobiográficos sin fragmentar las narrativas? ¿Cómo puedo prestar más atención a los procesos que a las relaciones estáticas? ¿Son las comparativas entre arte y educación un mediador para entender los procesos de aprendizaje de forma distinta? ¿Es la obra de arte la causante de los procesos distintos que se generan en el desarrollo de la práctica profesional? ¿Investigar los procesos que se generan a través del arte a través de las comparativas reduce el desarrollo de la práctica profesional a proceso de causa-efecto? ¿Las comparativas son el resultado o un mediador para otro tipo de procesos-efectos?

6. *La subjetividad en la investigación.* ¿Cómo puedo dar veracidad al análisis de los relatos autobiográficos? ¿Estoy proyectando mi experiencia en el análisis de los relatos autobiográficos? ¿Es posible investigar sobre los procesos de los otros? ¿Cómo puedo equilibrar las relaciones de poder que establezco como investigadora con los relatos autobiográficos? ¿Es posible realizar una investigación narrativa que respete la voz de los relatos investigados?

7. *Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo genera cosas distintas (Adams, 2008) en los procesos de enseñanza y aprendizaje pero:* ¿Qué es aquello distinto? ¿Qué sucede en formación de maestros cuando enseñamos, aprendemos y nos comunicamos a través del arte contemporáneo? ¿El arte contemporáneo nos ayuda a desarrollar nuestra práctica profesional? ¿Cómo el arte contemporáneo nos ayuda a actuar de forma distinta?

Estos conflictos darán nuevas formas y perspectivas al siguiente análisis de los relatos autobiográficos. Antes de mostrar el segundo análisis de los relatos presento el artículo *Rethinking Education Through Contemporary Art* en el que se presentan los resultados de este análisis a través de las voces que emergen de los relatos autobiográficos. Este artículo supone un punto de inflexión entre la presente investigación y la que sucede.

Artistry y comparativas entre arte y educación

Como podremos ver el artículo desarrolla dos puntos para un nuevo análisis de los relatos autobiográficos. Por un lado, deja de enfocarlo en el análisis del desarrollo de la práctica profesional del docente universitario para dirigir la mirada al del estudiante. Por otro lado, destaca la necesidad de dar importancia, en futuros análisis, de los procesos de aprendizaje a través de otro marco conceptual.

El estilo y formato en que se encuentran los artículos es el requerido por las revistas en que han sido publicados o están siendo revisados. La bibliografía de cada uno de ellos se encuentra en el apartado de Bibliografía. Antes del artículo el lector encuentra la información relativa a la publicación del artículo. En los anexos (anexo III) pueden consultarse los artículos tal y como se encuentran en las distintas publicaciones.

4.6 Rethinking Education Through Contemporary Art.

AUTORES

Glòria Jové y Mireia Farrero

Nº DE AUTORES **POSICIÓN QUE OCUPA EL SOLICITANTE ENTRE ELLOS**

2

2

TÍTULO

Rethinking education through contemporary art

NOMBRE DE LA REVISTA

International Journal of Art & Design Education

VOLUMEN

PÁGINAS

Desde:

Hasta:

EDITORIAL

Wiley Libray

PAÍS DE PUBLICACIÓN

UK

AÑO DE PUBLICACIÓN

Artículo en revisión

ISSN

INDICIOS DE CALIDAD

A) **BASE DE DATOS DE INDEXACIÓN** ISI Journal Citation Reports

B) **ÍNDICE DE IMPACTO** 0.286

Abstract

This article is part of a broader investigation exploring how contemporary art allows us to think about the process that underpins our teaching and learning in order to change it. We are tutors in initial teacher education and we teach, learn and communicate through contemporary art for a pedagogical module. In the following article we will show how teach, learn and communicate through contemporary art helps future teachers to be aware of their educational models. Art encounters generate new learning and teaching experiences by allowing students and teachers to make various rhizomatic wanderings. The rhizomatic wanderings are diverse with the content and the form depending on the personal experience. The article concludes that the more rhizomatic wanderings future teachers make, the more they will be able to rethink the process of teaching and learning in order to attend to the diverse situations of the XXI century.

Keywords: Contemporary art, teacher education, rhizomatic wanderings, educational models, awareness

Introduction

In this article our aim is to share a particular approach to using contemporary art to develop reflective practice and an understanding of pedagogical issues within initial teacher education. We are tutors for a pedagogical module called Processes and Contexts of Education, taught in the second year of initial teacher education.

In this country and in the twenty-first century, in some ways we are still immersed in the paradigm of industrial education. This education paradigm, engendered in the nineteenth century, sees and treats the student as a standardized and mass-produced product to be inserted into the working world. This paradigm is largely consistent with the disciplinary control mechanisms, theorized by Foucault (1975), which seek to create obedient people. These mechanisms create submissive, obedient and economically useful people. When our students start university they act like obedient people in the sense that they want teachers to tell them what to do and how to do it. Hence, they constantly seek the approval of their actions asking for a script which will set them free from making decisions about their learning process.

Artistry y comparativas entre arte y educación

Sharpe *et al.* (1975) argue that educational models applied in teaching are more influenced by those we had as students throughout our schooling than by what we can learn during the initial and continuing teacher education. Jové and Betrián (2013, p.113) ask: *‘Why are teaching models so entrenched in the education world? Why is it so hard to change them? Why do we talk about the need for change so much, yet implementing it is so hard?’* Jové’s (2011) raises the question of how can we build the educational spaces where future teachers learn to reconstruct these models, which are so rooted in our practice? We want our students to be aware of their educational models to enable them to attend to the diverse classrooms of the XXI century.

For many years, in initial teacher education concepts such as difference, diversity, otherness, labels, beliefs, expectations, strategies, methodology have been taught through texts and contexts about education, psychology, sociology and history (Jové, 2011). Through the revision of our practice we were aware of the fact that this method was often not enough to help our students de-construct and rebuild their teaching models, so we looked for new ways to teach and learn.

In order to enable future teachers to attend to the diverse classrooms of the XXI century, we want them to develop their creativity in the teaching and learning process. This literacy for creativity (Robinson 2006) could help them to contemplate and de-construct ‘traditional’ methodological models, encouraging them to build new and more inclusive ways of teaching and learning. For this to occur, we explicitly de-construct and reconstruct educational models through contemporary art, because we think that art practices offer ways to rethink the language and practice of pedagogy (Irwin & O’Donoghue 2012).

The purpose for introducing the concept of teaching, learning and communicating through contemporary art into pedagogy

Since we began to teach, learn and communicate through contemporary art in teacher education we realized that different things began to happen in the processes of teaching and learning (Adams *et al.* 2008). New perspectives were opened, based on which our student teachers could rethink their educational models and transform current education instead of reproducing it. Future teachers developed different processes, richer and more powerful. We also experienced our teaching in a much richer way. Multiple and diverse

Artistry y comparativas entre arte y educación

connections were developed. Based on our experience and on Adams et al. (2008) we wondered: what happens in teacher education when we teach, learn and communicate through contemporary art? How might contemporary art practices lead to the development of new teaching and learning methods? How might contemporary art practices lead future teachers to think and act differently? How might it help them rethink what they understand by teaching and learning?

As O'Sullivan (2006) also argued, we consider teaching, learning and communicating through contemporary art both a catalyst of possibilities and a strategy that permits rhizomatic thinking, giving the freedom to create the knowledge and understanding necessary to rethink education (Allan 2008). Deleuze and Guattari (1987) used the metaphor of the rhizome as a contrast to the tree-hierarchical structure of learning that is binary in its cause and effect framework and it returns to a few, or even a single, rational principles. The rhizome is a way of interconnecting multiplicity with its many possibilities for eruption of growth, for temporarily interconnecting the parts and looking for new possibilities.

Furthermore the authors identify six characteristics of the rhizome, which can help us to understand how it does its disruptive work in teachers' education. The first and the second concerns connectivity and heterogeneity: 'any point of a rhizome can be connected to anything and must be' (Deleuze and Guattari 1987,p.7). Thirdly, rhizomes favour multiplicities, which 'take the form of lines and connections, rather than points or positions' (Allan 2008,p.61). The rhizome also has the potential to be ruptured: it may be broken but it will start up again on one of its old lines, or on new lines. The fifth and sixth aspect of the rhizomes are cartography and decalcomania: a rhizome is not amenable to any structural or generative model. It is a stranger to any idea of genetic axis or deep structure. Due to these characteristics of the rhizome teaching, learning and communicating through contemporary art disrupts our work and challenge our teaching, experiencing new ways of learning and inclusion.

From the art discipline, O'Sullivan (2008) identifies arts as rhizomatic. From this perspective, each of the arts has the potential to be rhizomatically connected to everything

Artistry y comparativas entre arte y educación

else. From the pedagogical discipline, Allan (2008,2012) uses the ideas of rhizome to challenge inclusive education and look for new possibilities of thinking again.

Allan (2012) places the uncertainty, when faced with multiple possibilities, as the central idea of a non-hierarchical structure of thinking such as the rhizome. The uncertainty could free students to pursue new ways of de-constructing and reconstructing their educational models. Every art encounter generates new ways to build new unique experiences and new knowledge, which emerge as diversity in the different situations during the academic year. These new ways is what she calls rhizomatic wanderings. Rhizomatic wanderings represent a journey, without any definite model purpose, through uncertainty which could help to disrupt both conventional knowledge about teaching and learning as well as the arbitrary boundaries of fixed disciplinary knowledge (Irwin & O'Donoghue 2012). It is under these conditions when something different emerges. The rhizomatic wanderings let our students think in unanticipated directions, requiring them to undergo the 'disorienting jolt of something new, different, and truly other' (Bogue 2004,p.341).

According to Allan (2008,2012) the more rhizomatic wanderings future teachers make, the more they will be able to attend to the diverse situations of the XXI century. The multiple possibilities provided by the interaction with contemporary art, require the future teachers to think about their educational models and practice education differently, in a more inclusive way (O'Sullivan, 2006).

How do we teach, learn and communicate through contemporary art?

Each year, the teaching team of the Processes and Contexts of Education module, meet with the team of an art center and an art foundation. The art centre is a platform for the production, dissemination, training and exhibition of visual arts. The centre is a tool to establish links between visual arts and the creations produced in other cultural areas. At the same time, it is a centre of reflection that links visual arts to problems generated by our society. The art foundation works to create a collection of international contemporary art from all disciplines. A selection of these works is currently exhibited at the museum of the foundation.

Artistry y comparativas entre arte y educación

The purpose of the visit is to experience for oneself the exhibition scheduled for the following year. During the meeting both teams discuss about the artists, the topics covered in their artworks and the art centre's plan to organize other activities related to the exhibition. According to the topic of the exhibitions and/or the artworks planned we decide, together with the team of the art center and the the art foundation, how we will perform the initial visit of the course.

Since we introduced teaching, learning and communicating through contemporary art in teacher education, the beginning of every year starts by meeting our new students at the art centre or at the art foundation. Starting the course in an art centre warns our students that something different is about to happen. This new situation is a break, a 'crack' for them. When our students arrive at the art centres we give them the freedom to look around the exhibition, with only one instruction: write down your thoughts on the art works. At this point, we ought to consider what we expect from a university teacher on the first day of the course. Our students are used to beginning the modules in the classroom talking about timetable, tasks and assessments. This time, no one tells them what to do and how to do it.

After the visit we discuss what we have seen and reflect together, putting the spotlight on our role as people who live in a community and who want to get committed to the process of becoming teachers. During the academic year we establish new encounters with different artworks and/or exhibitions depending on the requirements and educational decisions we take in the classroom.

This process is captured in a hybrid autobiographical narrative called life histories. The life history is a strategy to approach the understanding of social reality that concurs, as Garoian & Gaudelius (2008) and Hernández & Rifà (2011) state, with the idea of curriculum and pedagogy as a collage narrative. It is a strategy that helps us see, explain and understand the change experience of individuals and what decisions we take. Writing their life histories allows students to be aware of their educational models while reflecting on practice and professional knowledge as a base for their professional development as teachers (Goodson 2004).

Artistry y comparativas entre arte y educación

Our students' life histories are narratives where knowledge and experiences are knitted through a main thread: becoming teachers. The proposal made to the students about their life histories is: 'explain your life history as a person, who is living in the community and wants to be a teacher. Identify those turning points that helped you build new connections, write about them and reflect on what you have been learning during this course.' There is no formal or content specification.

Our methodological research

In our investigation we used our students' narrative of the written assignments, called life histories, as instrument and data analysis to see how contemporary art allows us to think about our processes of teaching and learning in order to make them different from the industrial educational paradigm. Our research goal is to understand how our students are more likely to de-construct and reconstruct their educational models through contemporary art.

We decided to use the life history as a research tool, because we can observe in it how our students reflected about the processes of de-constructing and re-constructing of their pedagogical models, going back to what they experienced, making progression and regressions to the origin and the development of their teaching and learning processes. We selected extracts where the interaction with contemporary art generates ruptures or cracks in habitual modes of thinking about education. We analysed how through this rupture they became aware of their models and de-constructed them. Through these ruptures a new world is affirmed, encouraging them to think and maybe act differently, more inclusively (O'Sullivan 2006). After the selection, we code the art encounters according to the content related to the rupture and reconstruction of models.

In this article we present these art encounters written in the students' life histories. We use the students' voices to introduce the art encounter and then reflect on how the future teachers are becoming 'different' teachers, able to deal with the heterogeneity of the XXI century through their interaction with art. We met with the future teachers to discuss the objectives of our research and we got their informed consent for participation. Then we explained these objectives and we asked them to participate in our research.

Artistry y comparativas entre arte y educación

As we previously mentioned, the appropriation of various contemporary artworks due to learning, teaching and communicating through contemporary art will encourage every future teacher to navigate through different rhizomatic wanderings and to position themselves as teachers who form part of a community. Every future teacher has a different relationship with the artwork depending on their own experiences and knowledge, so each appropriation is different from the others. We must think of art as providing a clearing that allows for emergent connection to occur enabling students to learn the curriculum from the perspective of their personal memories and cultural background (Garoian 1999).

To show that, we decided to illustrate some artworks with different student's voices. In this way we can see how heterogeneity emerges through the different rhizomatic wanderings the future primary teachers build.

What are the voices saying?

During the academic year 2009-2010 we had our first encounters. These first encounters are related to four artworks exhibited in the art centre in an exhibition called *Veú entre Línies* (Voice between Lines). The exhibition aimed to be a reflection of the word as a carrier of multiple meanings. Works of different artists conversed between themselves. We selected some artwork to study together. Other artworks studied by the students were selected by them.

In this exhibition we encountered the artist Javier Peñafiel and his work *Egolactante* 'Familia plural vigilant' (Vigilante Plural Family) (see Figure 1). We chose this work because of the subject proposed and willingness of the artist to do a workshop with student teachers, with the aim of building learning. The goal of Peñafiel with his artwork is to discuss the concept of subjectivity in a contemporary context. *Egolactante* is a fictional 'animated' character on the Internet, which evolves through public interaction. These interactions cause his identity and appearance to be in a constant state of transformation. At this meeting we went deeper into his work with the question: how is our professional and personal identity formed?

Artistry y comparativas entre arte y educación

This encounter allowed some students to write:

As Peñafiel said “art is a very interesting place to solve the problems of otherness”. The artist creates a lending of consciousness to support us to the construction of our personal and professional identity. Peñafiel goes for the construction of porous identities that absorb and soak with the internal and the external world in continuous interaction. At this point it is necessary to ask how we can reconstruct this inner world in relation to the outside world. How do I balance with the world to contribute to the "social cohesion" which is vital in the process of humanisation and overall quality of life? Student 1 (S1)

Being aware that our life has been guided by models that influence our profession, has meant that we try to meet them both at home and at school. We need to understand what we think, why we think it, how we act, why we act and what we can bring to the world of education. At this point, we began to encounter the first contradictions. We met Egolactante. We soon discovered that Egolactante was everywhere, it was built and deconstructed through the interactions of those of us who speak in the town square (polyphonic) and this construction is equal to the construction of monologue and dialogue. Now I get it! I think we're talking about things that happen in front of our eyes and we can't see. The Egolactante begins to open our minds and teaches us that our image does not correspond to our reality. Student 2 (S2)

The interaction with Peñafiel was useful for us and served as a lending of conscience to build our personal and professional identity. Egolactante suggests three processes to construct our identity. The first one is a monologue process, like a self reflection. The second one is a dialogic process that tries to establish interaction with other people. Finally, there is a process of listening to the polyphonic agora, in the public square. It is through these three processes that we build our personal and professional identity. Our fellow left his Egolactante in the classroom and everyone was intervening in it by adding a personal object. His artwork stopped being a construction of personal and professional personality to become a construction of collective identity. Student 3 (S3)

As we can see in these fragments of the life histories, the artwork and the interaction with the artist Peñafiel provided a lending of conscience to future teachers about the concept of identity and subjectivity, so that they can carry out their life history as a tool to help them

Artistry y comparativas entre arte y educación

in the construction of personal and professional identity for 'becoming teacher' (Jové 2011).

From the interaction with Egolactante and Peñafiel we can see how S1 connected the artwork with the lack of otherness in our process of building identity. She is worried about the fact that we transform one another due to the way we interact. The connection she made with the work of art is heading towards a more intimate and personal view of the concept of personality. S2, for example, spoke of the contradiction and incoherence between what she thought a teacher is and must do and how teachers really act. Her reflection deals with the professional identity of the teachers and how we are conditioned by our life experiences. On the other hand, S3 showed us how what she thought was a personal project came to be a collective process of becoming teachers. Her appropriation of Egolactante went on a more collective perspective of the concept of identity. She thought about a real interaction in class that in some way helped her realize what the artwork showed us about building our identity.

These findings align with Garoian's (1999) ideas by offering many possibilities for students to connect their personal experience with their role as teachers. However, the interaction with Peñafiel's artwork was conditioned by the workshop, which was based on the concept of identity and subjectivity. This fact led our students to take only this concept and use it for their understanding of the self.

The next art encounter was in the same exhibition, *Veú entre Línies*, with the video artwork *Mother Tongue* by Zineb Sedira (see Figure 2). Some of the students selected this piece of art by choice. Sedira's work looks at three generations of her family. The artist speaks in French to her mother, who answers in Arabic, and to her daughter, who then answers in English. The interaction with this artwork generated the question: If you forget your mother tongue, do you lose your identity?

Mother Tongue by Sedira (2002) opens the door to the reflection of how you can negotiate different worlds that collide and disagree. How teachers will be able to help our students to stop being foreigners in their own land (if they were born in it)? It reminds me of the experience of my friend who made a documentary, The Stranger's

Artistry y comparativas entre arte y educación

Land, where he shows his return to his hometown, after a long absence in New York.

Student 4 (S4)

The communication difficulties between grandmother and granddaughter that are shown in Sedira's work are very similar to some situations I have experienced in the school. There is an Arab girl who lives with her mother, who speaks Catalan with her to be "more successful". In school many Arab children asked her why she does not understand them in Arabic. Student 5 (S5)

The two students who selected this artwork were doing their practice module in a school characterized by a strong social and cultural diversity. The school had 39% of students coming from countries other than Spain, 48% were born in Spain of immigrant parents, and 13.2% were born in Spain and from Spanish parents. S5's work linked Mother Tongue with this context, where most of the children have built their vehicular language learning as they have another language. At the same time they are also constructing their mother tongue. She focused on a mother's belief that her son's success in school is linked to the language of the country. S4 relates the artwork with a friend who experienced recognition of his own identity on returning home.

Both students, in different ways, based on different experiences through the use of the mother tongue in schools or the cultural shock of coming back home, thought about what a foreign person is. The topic of Mother Tongue was very clear although we did not meet the artist. The rhizomatic wanderings built through Sedira's work were still in the same stage of understanding as Peñafiel's. While the rhizomatic wanderings from Egolactante were about the understanding of the self, Mother Tongue's ones were about understanding the academic and social context.

This next art encounter took place at the art foundation during the same academic year 2009-2010. The foundation has an extensive collection of artworks displayed in different exhibitions throughout the year. Amid the artworks exhibited students focused on the piece Untitled by Doris Salcedo from 1991, which is a chair enclosed in concrete (See Figure 3). Salcedo's work consists of wooden chairs belonging to humble homes and refers to victims of violence in Colombia, as they are burdened with the memory of the

Artistry y comparativas entre arte y educación

tragic events that their owners were subjected to. The cumbersome and bulky nature of her work raises the question: How much do the educational models we have experienced strain on our life?

In my opinion the school where I was doing my practicum represented the rigidity that my colleague talked about in the interaction of this work. Untitled (1991), can represent these stiff ideologies that exist in the schools, the rigidity in the use of some materials such as school text-books or cards that have limited appeal. We can also symbolise the importance of creating attractive spaces, constructed with materials that can be flexible, to grow the creativity of the children. This issue came out very clearly reflected in my practice essay. Student 6 (S6)

Shibboleth (2007) is the work that Salcedo presented at the Tate Modern in London, creating a subterranean chasm that stretches the length of the Turbine Hall. It is the exposition of a fracture in modernity, which encourages us to confront the uncomfortable truth of our history with all sincerity towards ourselves and without self-deception. It contrasts with the stiffness that we can see in Salcedo's chair. As with Deleuze in his philosophy, Salcedo is also positioned to detect cracks and possibilities. Student 7 (S7)

As we can see S6 and S7 made different connections from Salcedo's work with two different artworks about the new possibilities in the educational world. This relates to O'Sullivan (2008) argument for the role of art in fomenting a wide range of connections. S6 saw the work of Salcedo as a metaphor for the inflexibility of school, while S7 looked for a new 'crack' looking for changes in school. In S7's extract, the aesthetic of these artworks allowed her to re-think the academic context. Their rigidity is a visual way of understanding the immobility of the curriculum and methodologies that used to be static in front of the children's voices. However, S7 was not satisfied with just realising that. He decided to look for new possibilities searching in the aesthetic of a new artwork, in contrast with the rigidity. It's a way of saying that it is possible to change.

The rhizomatic wanderings from Salcedo's work show us a change in the student's position. Until then, contemporary art helped future teachers to understand themselves as teachers and human beings. Within the Untitled (1991) we could see how they are also

Artistry y comparativas entre arte y educación

thinking in a more critical and constructivist way. Students not only analyse themselves or their environment but also are positioned, discursively, in a different way of understanding the processes of teaching and learning more inclusively (Allan 2008, 2012). They deal with the possibility of new materials and open different ways of teaching.

During the next academic year 2010-2011 the art centre exhibited the work *La Lucha* (The Fight) by Carlos Garaicoa (See Figure 4), linked to the exhibition *End of Silence*. The exhibition was comprised of seven tapestries. They represent some of the old shops of Havana with evocative names like *The Fight*, *Thought*, *No opponent* or *Queen*. These texts can usually be read on the floor of Havana. Garaicoa appropriated the signs by altering their original meaning, such as ‘*The Fight is for all*’ or ‘*Queen destroys*’ or ‘*Redeems me*’. The visit consisted of walking barefoot on the seven carpets and a question was raised: How can we use words?

I based my work on the artist Garaicoa who talks about the social movement that existed in Havana city. The artist has developed 7 carpets in which we can see messages of nonconformity of the population of Havana. In short, it criticised the type of society in which they lived. It was from this exhibition I could draw a parallelism with the famous 15M, the movement that began on May the 15th and which curiously broke this climate of social change that the same artist embodied in his work. Student 8 (S8).

We would also add a couple more words: knowledge fatality. I think for many students it can be fatal to go to school, because they are always doing rote learning. It is clear that this kind of learning is important but not exclusively. It should occupy a small part of the daily life in the school. It's also important to go beyond the book, because it is not the only resource that exists to carry out learning and even less the development of skills, since through experience you can learn more functional and significant knowledge. Students that only learn by memorization and traditional textbooks just end up bored of learning. Students should get excited. Student 9 (S9).

S8 in this case, appropriated the claims of Garaicoa in Havana to give a voice to the protests of 15M (The Indignants movement that started on May 15, 2011). He made a

Artistry y comparativas entre arte y educación

selection of the protests' slogans and compared them with the commercial slogans seen in the University surroundings. His point was to reflect about how the context of a word can change its meaning. The connection made by S8 between Garaicoa's artwork and the social protest of 15M let other students be aware of their new status in the University due to the economic crisis. As a result of the raising awareness some university courses were conducted outside the classroom, on the street, in public squares as protest for education cutbacks. On the other hand, S9 moved the work of Garaicoa to the school to make a critique of traditional methods of teaching and learning. For her, the use of the words in the traditional methods is a kind of punishment. However, the treatment that Garaicoa's made of the words could be seen as a way to experience words in the social context.

In this case the coincidence of the artwork the Fight and the citizen's movement 15M empowered the students to go beyond the understanding and talking, to take part in their environment through actions: experimenting with words in the social context and also with the five senses. The actions that were implemented through the rhizomatic wanderings were expanded to the other students that were also affected by contemporary art. At this point we could say that the possibilities of contemporary art are enabling the transformation of learning environments to more inclusive spaces (Allan 2008,2012) through thinking of different possibilities for a place and engaging others in this transformation.

During the academic year 2011-2012 we visited Paisatges segregats (Segregated Landscapes). This exhibition showed works such as Demoliciones, descampados y huertas urbanas (Demolitions, wastelands and urban gardens) by Lara Almarcegui and Cementerio de neumáticos (Cemetery of pneumatic) by Basurama. The artists confronted the landscape from critical positions that alerted us about overexploitation and poor urban uses. In her work, Almarcegui questions urbanism through the study of places that are beyond the definition of city and architecture, in a situation of change, which show the instability of the city, as well as the urban gardens, cottages and buildings self-constructed by citizens opposed to the image that the authority would like for the city. Basurama is a collective focused on the discussion of trash, waste and reuse, in all its formats and possible meanings. In recent years, the Spanish economy has been supported by speculation and urban planning. Land has been consumed at excessive speeds and

Artistry y comparativas entre arte y educación

inevitably the landscape has been affected. Some urbanization has happened in desolate places, surrounded by toxic waste such as tyres, which Basurama re-used. During the exhibition, a member of the Basurama collective explained their project of re-using to students. One of the projects showed was 'On wheels', which dealt with a public space intervention protest in Barcelona's Place of Angels. The collective Basurama transformed abandoned furniture from the city of Barcelona by putting wheels on it. It's a protest to ask for permission to skate on one of the busiest squares for Skaters in Barcelona. Thus, the question of how can we create learning spaces arises.

We are leisure time instructors in a centre for adults with disabilities. In the centre, people work during the week and on the weekend they also have their leisure time there. These people only have a few skills in activities not related to their work. So our goal was to educate them so they could enjoy their leisure time. To achieve this we decided to change the room because their leisure time was taking place in the same place as they worked. With the university we visited the work of Almarcegui where she reused old spaces and gave them another utility. With the help of the community and the proposal of Basurama and Almarcegui we dealt with a project in which we collected all the resources that people gave us: a sofa, other furniture and we gave them a new use by rebuilding and painting them. In this way we transformed the space to help people to enjoy their leisure time. Student 10 and 11(S10 and S11)

Almarcegui's work allowed them to realize the need to recover unused space while Basurama showed them strategies for the appropriation of space through reusing materials. This time S10 and S11 showed us how the work of Basurama and Almarcegui could help to reinterpret and reconstruct actions in their workplace through the reuse of spaces and furniture, showing how their action improved the quality of life for people at their work. Other students made a photographic report on different places abandoned as a result of the burst of the housing bubble.

The interaction with the artworks of these two artists helped students to develop creative skills to build new learning contexts (Robinson 2006). Contemporary art helps them to be aware of what people from their workplace need and to act in response to that. In this example we could see how contemporary art helps in both the process of de-construction

Artistry y comparativas entre arte y educación

and re-construction of their educational models. We can say that students not only rethink their models by talking, but they also act as a consequence, creating more inclusive situations of teaching and learning through the rhizomatic wanderings of Basurama and Almarcegui.

Conclusions

As O'Sullivan (2006) and Allan (2008) state, contemporary art produces new and different possibilities of thinking about education, making alternative things happen, more inclusively. Through the voice of the students we have seen how the same artwork could develop rhizomatic wanderings into some key issues in education. Wandering through the rhizome is based on personal experience and knowledge. By establishing relationships with our daily lives, within any discipline from any period and any person, each student composes his own relationship with the artwork. Each student came to the art experience with certain forms of knowledge and knowledge commitments, but teaching, learning and communicating through contemporary art promoted an understanding of knowledge as something actively created rather than passively received. (O'Donoghue 2011 and Irwin & O'Donoghue 2012)

We think this fact, rather than being about the concepts used by the artists in their works of art, means accepting the multiplicity of rhizomatic wanderings that could emerge from the interaction with art work. As teachers we must also deal with the uncertainty that the interaction with art generates. Teaching, learning and communicating through contemporary art allows for the diversity of voices to emerge in future teacher education, guiding teachers to develop their projects through new minds with which they can understand the teaching and learning processes differently and, consequently, build more inclusive educational contexts.

The rhizomatic wanderings are not only diverse with the content, but also with the form. Contemporary art helps them with the recognition of their educational models. Some students plan their de-construction and reconstruction process solely as a cognitive review. They just change how they speak about what teaching and learning now means for them. Other students go beyond that cognitive practice and take part in the context of their own lives with different ways of acting. Contemporary art involves an awareness of

Artistry y comparativas entre arte y educación

who we are and is also a form of expression, but mostly it becomes a creative transformation, changing consciousness, ideas, events, etc., in the initial education of teachers.

As university teachers, learning, teaching and communicating through contemporary art helps us rethink our role in changing practices in order to build learning situations where future teachers would be able to think the education differently. Our students are more reluctant to the learning-through-art methodology than to the use of psycho-pedagogical texts and learning environments. Using art as a pedagogical tool does not instruct students on their process of teacher development, but fosters the process of decision-making. Despite their initial reactions, we can say that our students and we were able to do rhizomatic wanderings through contemporary art that generated changes in our learning and teaching practices. Therefore, teaching, learning and communicating through contemporary art allows alternative things to happen by challenging everyone's thoughts about education.

5. Art encounters

A finales del curso 2012-2013 inicio un nuevo análisis de los relatos autobiográficos (A2). Esta investigación se realizó mediante una aproximación metodológica distinta al análisis 1 (A1). El objetivo era dar respuestas a los conflictos surgidos de la investigación a través de la incorporación de nuevas perspectivas. A1 es el único análisis que realizo como única investigadora aunque esta se desarrolla a través de diálogos y encuentros con distintas personas. A2 i A3, en cambio, devienen a través de estrategias metodológicas basadas en la triangulación de los datos (Betrián, Galitó, García, Jové y Macarulla, 2013) entre los distintos investigadores.

Los posteriores análisis, A2 y A3, son fruto de la supervisión de las prácticas que los estudiantes de máster realizaron durante los cursos 2013-2014 en el marco del módulo en Investigación Cualitativa del Máster Interuniversitario en Educación Inclusiva impartido en la Universidad de Lleida, la Universidad de Vic y la Universidad de las Illes Balears. Las prácticas se realizan dentro del grupo de investigación Plurilinguismo y Educación de la Universidad de Lleida.

Es importante destacar en este contexto la diversidad de los investigadores ya que ésta aportaba nuevas perspectivas, posibilidades y conflictos que hacían avanzar las estrategias metodológicas. Desde maestros en Educación Especial a especialistas en Lengua Inglesa o Educación Física, a maestros en activo, cada uno de ellos se situaba en la investigación a través de sus experiencias en relación a los relatos autobiográficos y el aprendizaje a través del arte contemporáneo.

Tabla 20: perfil de los investigadores

Año en que se realiza la investigación	2013-2014
	A2
Investigadores.	IP Investigador 1 (I1) Investigador 2 (I2) Investigador 3 (I3) Investigador 4 (I4) Investigador 5 (I5) Investigador 6 (I6) Investigador I7 (I7)
Características de los investigadores.	Maestros de distintas especialidades (inglés, inclusiva, Educación Física) No activos. Excepto una. Estudiantes de máster. Habían realizado relatos autobiográficos

Fuente: elaboración propia

Los relatos autobiográficos que conformaran la muestra de este análisis A2 pertenecen a las promociones 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013. Los relatos de la promoción 2009-2010, recordemos, pertenecen a los estudiantes de la Diplomatura en Educación Especial mientras que el resto lo hacen al Grado en Educación Primaria. Durante la investigación analizamos un total de 407 relatos autobiográficos.

El planteamiento del análisis se desarrolla a través de la triangulación múltiple. En investigación cualitativa suele entenderse la triangulación múltiple como un procesos de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de la investigación (Betrián et al. 2013) aumentando la validez de los resultados y disminuyendo los problemas de sesgo (Blaikie, 1991). En nuestro caso, en el desarrollo del análisis de los relatos autobiográficos la triangulación múltiple persigue únicamente una amplitud de comprensión de la realidad analizada.

De este modo en el análisis que ahora nos ocupa (A2), los 407 relatos autobiográficos de las cuatro promociones que se analizan son distribuidos en ocho bloques. En cada bloque hay 50 relatos autobiográficos provenientes de las distintas promociones, de este modo se pretende poder ver como el aprendizaje a través del arte ha ido evolucionando a lo largo de los cursos. Cada uno de los bloques es analizado por uno de los investigadores (IP, I1, I2, I3, I4, I5, I6, I7).

Durante el análisis los miembros realizábamos seminarios cada 15 días. En ellos discutíamos y llevábamos a debate aquellos conflictos que emergían en el análisis, generando procesos de triangulación de los datos y acordando decisiones de forma colectiva. Con el objetivo de poder reflexionar sobre el proceso de investigación pedimos a los estudiantes que redactaran un diario donde reflexionasen sobre el proceso de investigación y sobre su papel como investigadores. Uno de los objetivos de las prácticas es que se situaran en ellas como investigadores y no como ejecutores, de este modo, decidimos que nuestros diarios de investigación fuesen colectivos. Cada uno escribiría sus reflexiones de forma individual y/o colectiva y las compartiría en un documento on-line al cual todos tendríamos accesos. Se trataba de un espacio reflexivo y de toma de decisiones donde poder seguir compartiendo conflictos, dudas, reflexiones, etc. del procesos de investigación. Reflexionar y escribir sobre lo sucedido durante el proceso y durante los seminarios nos entablaba en continuos diálogos y toma de decisiones que iban transformando el análisis de los relatos. A continuación, las narraciones que concretábamos en este espacio me permitirán mostrar mi *becomig researcher* a través de los diálogos.

5.1 *Encounters* que condicionan la investigación.

El análisis de las comparativas en A1 me había generado el conflicto entre como analizar procesos únicos e irrepetibles para generalizar resultados. Este conflicto lleva implícito la necesidad de convertir aquello personal de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en un estudio de patrones de artistricidad en la docencia universitaria a través del arte. Veámoslo en el siguiente diagrama:

Figura 60: Diagrama de las comparativas como patrones



Fuente: elaboración propia

Cada uno de nosotros, como estudiantes y también como docentes, establecíamos una relación diferente con la obra en función de nuestras propias experiencias y conocimientos, por lo que cada comparativa era distinta a la de los demás. Aprender a través del arte implicaba la asociación de un concepto o técnica de una obra de arte contemporáneo con un concepto pedagógico propio de nuestra disciplina (A(Obra de arte)+B(Concepto Pedagógicos)). Este hecho nos evidencia que el arte contemporáneo, sin olvidar el tipo de interacciones que generamos a través de este, permite y da valor a las conexiones emergentes y heterogéneas (Garóian, 1999) concretando un currículum desde la perspectiva de nuestras experiencias y conocimientos personales y culturales (Garóian, 1999). Aun así, el uso de las comparativas en el análisis las convertía en un instrumento que sólo nos permitiría identificar y analizar unos patrones propios del arte contemporáneo en la docencia universitaria (indicadores de Artistry en la docencia). Este planteamiento ponía el foco en la docencia y el docente, concretamente en aquellas características que incorporaba del arte para mejorar el desarrollo de su práctica, es decir, estábamos hablando de la docencia y de sus características pero no de sus efectos, de los cambios y transformaciones que esta nueva aproximación a la pedagogía a través del arte puede generar.

Mi interés desde que decidí iniciar esta investigación era entender los cambios que yo misma había experimentado aprendiendo a través del arte. Situar la docencia universitaria en el punto de mira en el primer análisis (A1) me hizo tomar conciencia de la necesidad de aproximarme a los relatos autobiográficos como narraciones de la propia experiencia del estudiante y no tan solo como reflejo de la docencia. Es este conflicto el que me lleva a reenfocar la investigación sobre el papel del arte en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y como yo/nosotros/ellos desarrollamos el relato autobiográfico.

La multiplicidad de relaciones que se habían evidenciado en el anterior análisis me había conducido al concepto de rizoma de Deleuze y Guattari (1987) poniendo en juego el trinomio arte-becoming-rizoma. Analizar los procesos de cambio, esos becoming⁸ de los que hablan estos autores que se generan a través del arte, utilizando únicamente las comparativas entre arte y educación de los relatos reducía a su mínima expresión conocer los procesos de aprendizaje realizados por los estudiantes, necesitaba algo más amplio, más abierto y complejo.

Dos sucesos cambiaron mi forma de entender la investigación

5.1.1 De nuevo Contexto en desuso. Estrategias para habitar el espacio del otro.

Esta exposición me ayudó a codificar, a ver los tránsitos y las posibilidades perceptivas y situacionales de los modos de relación, de las narraciones únicas que se construyen desde experiencias conjuntas. Relato autobiográfico 2012-2013

El formato de la exposición ya me había cautivado para realizar los mapas de análisis, pero en ese caso sólo se ponía en juego la forma de la exposición, no su contenido. Fue una frase de John Lewis Carrol en *Alicia en el país de las maravillas* que me permitió ver nuevas posibilidades de análisis en relación a esta exposición. El Sombrero Loco le pregunta a Alicia: ¿en qué se parece un escritorio a un cuervo? La pregunta me dejó

⁸mino que significa que no hay una esencia del ser que estamos tratando de ser, sino que estamos en constante cambio (Deleuze & Guattari, 1987)

desconcentrada. Las respuestas podían ser múltiples y variadas, podían ser directas o exploratorias. Veamos algunos ejemplos.

Un escritorio se parece a un cuervo en que tienen patas.

En este caso la respuesta busca una relación causal entre los dos elementos, lo que correspondería a las comparativas entre arte y educación que analicé anteriormente. Estas relaciones nos llaman la atención en un principio porque la asociación entre elementos que se produce no es demasiado usual en nuestra forma de entender el mundo y mucho menos la educación. Quizás nunca nos habíamos planteado que pueden tener en común estos elementos. Elaborar esta comparación quizás no haya sido tan simple como parece:

¿Qué elementos tiene un escritorio? Una tabla de madera y patas. Cuatro patas que depende como estén situadas molestan a la hora de sentarse. Cuando el Sombrero pregunta a Alicia está sentado en una mesa, que no es un escritorio pero como si lo fuera porque ¿qué diferencia hay entre un escritorio y una mesa? ¿El uso? Pasemos al cuervo, ese pobre animal que siempre es el malo de todas las películas. Recuerdo su papel en la película de Cenicienta, el cuervo es el encargado de dar la manzana envenenada. Creo que esta cultura de animal maligno le persigue en la vida real. Debo reconocer que cuando veo un cuervo me siento mal, incomoda sería la palabra, me dan como miedo con ese pico y esas dos patas. Son los dos elementos que destacan del color negro de esas aves. Como en el escritorio, que muchas veces son las patas las que destacan. Tanto uno como otro tienen patas.

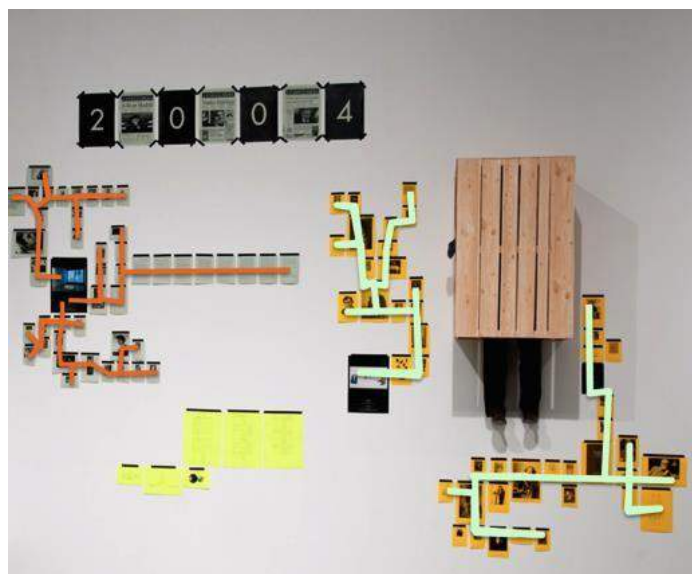
Las asociaciones, relaciones, caminos que se producen para asociar las dos ideas nos muestran el proceso de cambio, las decisiones que tomamos para llegar a vincular los dos elementos, podríamos llamarlos los becoming de nuestros pensamientos. Lo mismo sucedía en la exposición.

Las relaciones no eran A-B, no se trataba de comparativas únicas sino de caminos de asociaciones entre ideas. Una relación llevaba a otra, que a la vez planteaba una reflexión sobre otras ideas, etc. Las relaciones se expandían y se transformaban conectando, de

formas inimaginables e inciertas, elementos que lo único que tenían en común era que formaban parte de las experiencias y los conocimientos de aquellos que habían construido estos relatos gráficos. Esta idea que el mismo título de la exposición muestra, *estrategias para habitar el espacio del otro*, me plantaba esta multiplicidad y esta conectividad en el análisis de las narraciones. Durante la lectura de los relatos autobiográficos, cuando llegaba a identificar una relación entre arte y educación, esta me llevaba a otra relación y otra y otra y otra.

¿Cómo podía investigar sobre ello? ¿Lo que nos propone *Contextos en desús* es realmente una aproximación rizomática a un análisis narrativo? ¿Puede una narración no ser lineal? Las relaciones que emergían de las obras de la Colección del Centro de arte la Panera eran codificadas por colores y seguían en cierto modo una linealidad creciente. ¿Son las transformaciones y los becoming lineales? A medida que iba reflexionando sobre la puesta en escena de las relaciones estas se asimilaban más a un árbol que crece Y crece Y crece Y crece. Era algo sumativo, esta idea me lleva a ésta, y ésta a la otra y ésta a la otra pero ¿dónde están los puntos de encuentro entre extremos? ¿Existen caminos alternativos? ¿Se trata de seguir los caminos o de crearlos? ¿Puedo relacionar dos obras que estén en extremos opuestos de la sala saltándome la linealidad narrativa escrita en la pared?

Figura 61: Bidimensionalidad de las relaciones-comparativas.



Fuente: elaboración propia

Art encounters

La pared. El papel. Ambos nos ofrecen un espacio bidimensional. ¿Qué movimientos nos permite la bidimensionalidad? Abbott (1992) nos presenta un mundo de dos dimensiones en su libro *Flatland. A romance of many dimensions*. El libro habla sobre un mundo bidimensional llamado Planilandia. El narrador de la historia es un cuadrado que nos guía a través de algunas de las implicaciones de su vida en dos dimensiones. *Cuadrado* tiene un sueño donde visita un mundo unidimensional (Linialàndia), e intenta convencer al monarca de Linialàndia sobre la existencia de una segunda dimensión, que es incomprendible para los habitantes del mundo unidimensional. *Cuadrado* recibe la visita de una esfera tridimensional, a la que no puede comprender hasta que no llega a ver la tercera dimensión por él mismo. Con el tiempo *Cuadrado* trata de convencer la esfera de la existencia de una cuarta dimensión espacial, una quinta, una sexta y así hasta que termina en la cárcel de Planilandia por sus intentos de corromper el pensamiento establecido sobre las dos únicas dimensiones. Finalmente, *Cuadrado* consigue escapar cuando la esfera lo lleva a la tercera dimensión. Planilandia me permite reflexionar sobre la bidimensionalidad como una rígida estructura que nos obliga a jerarquizar, a arboreizar nuestros procesos. En un mundo de dos dimensiones únicamente podemos movernos hacia delante y hacia atrás, izquierda y derecha. No existe ni arriba ni abajo. Recuperemos entonces la pregunta: ¿las relaciones que nos muestran en la exposición constituyen un rizoma? Fue la reflexión sobre la forma en que interaccionamos con la exposición, la que dio respuesta a esta pregunta.

Ante las relaciones que nos proponían los miembros de RMS La asociación, colectivo autor de la exposición, nuestra propuesta a los estudiantes de la materia de PCEII fue construir estrategias para habitar el espacio del otro a través de nuevas relaciones con aquello expuesto en Panera. Nuestro objetivo era seguir expandiendo esos hilos de relaciones y pensamiento a través de sus experiencias. Cintas de colores, hilos, post-it, líneas rectas, curvas, saltos, atascos, por el suelo, entre paredes, etc. las relaciones salían de las paredes y se expandían a través de las voces de los estudiantes. Nos situamos ante la obra de Sade de Laura Alaez y empezamos a hablar sobre ella. Uno de los miembros del grupo dice: *La chica del video se condimenta externamente, como se condimenta la chica de la pieza de Alaez* fijando nuestra atención a la obra de Another Pa amb Tomata de Ribot.

**Figura 62-63-64-65-66: Sade de Laura Alaez; Another Pa amb Tomata de Ribot;
Loto de Felicidad Moreno; Marina Nuñez y Txomin Badiola**

Fuente: Centro de arte La Panera



Rápidamente, se desplazan a la obra de Loto, de Felicidad Moreno, e inician el siguiente diálogo:

-¿Cómo se llama la obra?

- Loto.

- Yo lo que veo son como unos ovarios

- Yo veo la cabeza de dos cisnes

- La belleza de una planta y la belleza de la flor, comparando los ovarios con una flor ...

- Lo primero que he pensado es en unos ovarios, después he visto una cabeza de cisne, ahora lo que veo son unas flores, cuando se cierran por la noche.

- Mujer y flor

- "Mujer florero"

- Piensa un poco con eso de mujer y flor ... Después daos cuenta del material que está hecho.

- Está hecho de terciopelo

- Porque está hecho de terciopelo?

- Porqué las Meninas siempre iban vestidas con este tipo de ropa





- Pero, ¿quién cose?

- La mujer

- Bueno tampoco para que los modistas más famosos son hombres. Yo esto no lo entiendo

- Los cocineros también, los mejores cocineros son hombres, el Arguiñano, Ferran Adrià... pero quien cocina más en casa es la mujer.

La conversación fija nuestra mirada en la pieza de Marina Nuñez. Y dicen:

- Ella se debe ver gorda

- Hasta llegar a un punto que ya está enferma

- Mira, es el sufrimiento que puede tener una mujer

de estar tan esclavizada por esta idea de belleza arquetípica que impone en nuestra sociedad y que la obra de Aláez nos explicita.

- ¿Os habéis fijado en el material?

- Es tela.

- La evolución del terciopelo a la tela. Hemos ido del terciopelo en la ropa

-Representaciones de la mujer en el “contexto” en que siempre se ha desarrollado la mujer.

- Sí, como la cocina ...

- Cuando tú piensas en coser no piensas en un hombre. Cuando piensas en coser ¿piensas en tu madre o en tu padre?

- Ninguno de ellos. Pienso en la abuela. La abuela lo cose todo. Yo no coso tampoco

- Pero cose tu abuela y no tu abuelo ...

- Pero eso lo puede hacer todo el mundo, ¿no?

- se asocia a la mujer. Los estereotipos hacen mucho daño.

La conversación continua en la obra de Txomin Badiola:

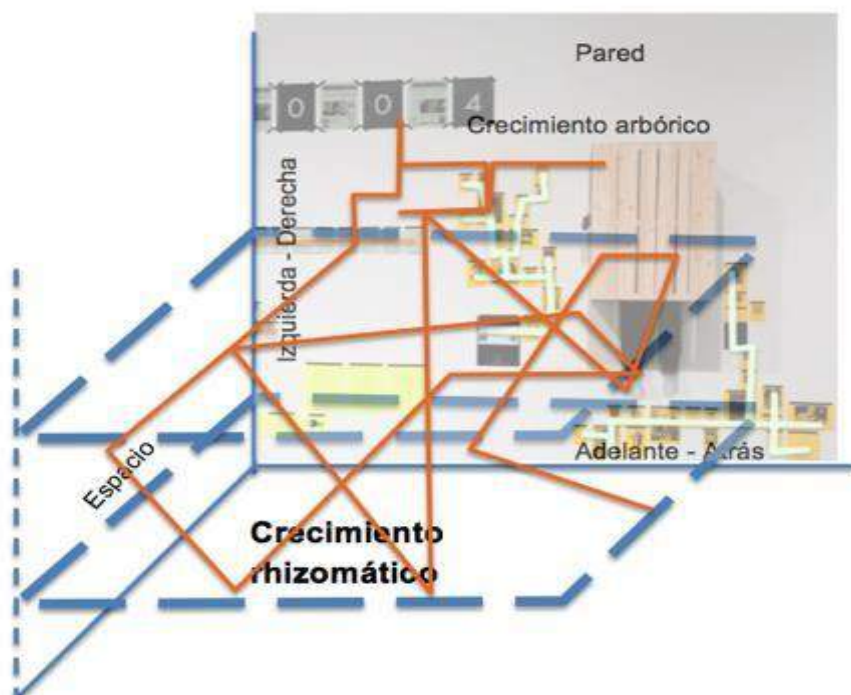


- *Estereotipos del hombre*
- *lo que queremos es estar todos morenos*
- *ves la cara. La importancia del cuerpo*
- *elleza corporal como los griegos. Culto al cuerpo*
- *vemos al color de la piel. En la obra de Alaez, se ve como las mujeres antes querían ser blancas, porque ser negra era sinónimo de que trabajabas en el campo. Ahora en cambio queremos ser morenas.*
- *ros tenemos la visión que los negros fueron esclavos y aunque queramos no están del todo integrados en nuestra sociedad. A veces, sin querer, los rechazamos. Y hemos visto los materiales como la madera, pieles...como símbolos como si todavía estuvieran en la selva.*

Diálogos registrados en la visita a la exposición Contextos en Desuso.

Las distintas relaciones que se producían entre las obras y los diálogos propuestos nos hacían mover por el espacio construyendo, encarnando (embodiment), una especie de rizoma espacial. Literalmente, nos desplazábamos por el espacio abandonando la obra “origen”. Las relaciones se expandían y se transformaban saltando las dos dimensiones de la pared, volvían atrás, encontraban nuevas fugas, y todo ello se veía reflejado por líneas de diálogo simbolizadas con lanas, cintas adhesivas, post-it, etc. hecho que me lleva a preguntar ¿Es posible construir un rizoma desde la bidimensionalidad?

Figura 67: Tridimensionalidad de las experiencias a través del arte



Fuente: elaboración propia

Lo sucedido en la exposición me plantea la necesidad de saltar al espacio, a la tridimensionalidad, para poder analizar los procesos que emergen en los relatos autobiográficos. Los saltos y tránsitos que se producían en la sala de exposiciones a través de los distintos diálogos evidenciaban que nuestros procesos no se mueven solo hacia delante o hacia atrás, hacia la derecha o hacia la izquierda, por un plano bidimensional. Todo lo contrario, saltan de planos, transitan por terceros espacios, hacia arriba, hacia abajo, van hacia atrás pero no siguiendo el mismo camino que han recorrido para ir hacia delante. Los procesos se constituyen en capas de significado distintas que se superponen las unas a las otras y que se relacionan a través de *hipervínculos*.

Estoy dejando de ver el rizoma como algo que se expande y transforma de forma horizontal, eso lo convierte en árbol. Los relatos autobiográficos lo muestran como una estructura que salta de dimensiones, en que cada parte puede conectarse con cualquier otra (Principio de conectividad) sin necesidad de moverse solo hacia delante o hacia atrás, hacia la derecha o hacia la izquierda. Nuestro becoming no solo avanza hacia delante sino que salta de capas y lo ocupa todo.

Esta reflexión ya había sido objeto de debate en el Sexto Congreso Internacional Deleuze Studies Conference: The territory in-between. En esta conferencia presentamos un póster lleno de agujeros como dentro-fueras, puntos de conexión que nos permitían huir, de forma metafórica, de la linealidad de las dos dimensiones.

Figura 68: Póster presentado en el Sexto Congreso Internacional Deleuze Studies Conference: The territory in-between de Lisboa.



Fuente: elaboración propia

La necesidad de una representación espacial de los relatos autobiográficos me conduce al concepto de pliegue desarrollado por Deleuze y Guattari. Deleuze (1998) defiende la idea que la recta no existe, solamente es una ilusión *como decía Leibniz no hay recta sin curvaturas mezcladas, pero tampoco curva de una determinada naturaleza finita, sin mezclar con cualquier otra* (Deleuze, 1987, p.25).

Esta claro que la escritura de una narración es lineal. No existen escrituras tridimensionales. La escritura se realiza en una superficie plana, esta le da la linealidad. Pero nosotros somos capaces de ver los saltos y las conexiones de los procesos. Hablar de esta necesidad con el profesor Ryan de la Unversidad de Winchester me lleva a la idea de banda de moebius. Y nos cuestiona la pregunta: ¿se puede escribir de forma rizomática? ¿O es tan solo una forma de pensamiento? ¿Cómo es un texto rizomático? *La tendencia de la materia es desbordar el espacio, a conciliar con el fluido* (Deleuze, 1987, p.13). Las narraciones desbordan cualquier tipo de estructura y categorización, muestra de ello son los mapas de las comparativas de los relatos autobiográficos del primer análisis (A1) que

nos muestran de forma visual la complejidad de la docencia a través del arte. ¿Cómo debe ser entonces el análisis sobre los procesos rizomáticos emergentes en un relato autobiográfico?

5.1.2 Mi encuentro con *Art encounters Deleuze and Guattari. Thought beyond representation*.

Hacia tiempo que había topado con Simon O'Sullivan y su libro *Art encounters Deleuze and Guattari. Thought beyond representation* (2006). La primera vez que leí la palabra *encounter* me pareció una forma de describir lo que me había sucedido con el arte. En las primeras paginas de su libro O'Sullivan (2006) define en base a Deleuze y Guattari, *Difference and Repetition* (1968), el *encounter* con las siguientes palabras:

Something in the world (that) forces us to think. An object of an encounter is fundamentally different of an object of recognition. With the latter our knowledge, beliefs and values are reconfigured. We, and the world we inhabit, are reconfigured as that which we already understood our world and ourselves to be. An object of recognition is the precisely a representation of something always already in place. With such non-encounter our habitual ways of being and acting in the world are reaffirmed and reinforced, and as a consequence no thought takes place. With a genuine encounter our typical ways of being in the world are challenge, our systems of knowledge disrupted. We are forced to thought.

The encounter then operates as a rupture in our habitual modes of being and thus in our habitual subjectivities. It produces a cut, a crack. However this is moment of affirmation, the affirmation of a new world, in fact a way of seeing and thinking this worlds differently. This is the creative moment of the encounter that obliges us to think otherwise. Life, when it truly is lived, is history of these encounters, which will always necessarily occur beyond the representation. If such an encounter ruptures, then it also entails that opening up of new worlds, new territories. So the affects of an encounter are a rupture and an affirmation of a new world.

(O'Sullivan, 2006, p. 1)

O'Sullivan (2006) había puesto palabras a mi experiencia con el arte. Tal y como había sucedido en la exposición de *Contextos en Desús, contemporary art active experimentation, since we do not know in advance which way a line is going to turn* (Deleuze and Parnet, 1987, p.137). La obra de arte y la interacción que se genera entorno a ella me cuestionaban mis modelos docentes, mi forma de entender los procesos de aprendizaje, mi papel como maestra en el aula, etc. al mismo tiempo que me proporcionaba estrategias para actuar de formas distintas prestando atención a lo que sucedía a mi alrededor. *Art doesn't offer solutions, but rather produces new concepts, provocations* (Bains, 2002) and *new imaginings* (Deleuze, 1994).

Así lo reflejaba en un fragmento de mi relato autobiográfico:

Zineb Sedira en su obra Mother Tongue me ha presentado su familia, tres generaciones, cada una de ellas se comunica en su lengua materna pero son incapaces de comunicarse a través de palabras. Abuela y madre hablan en árabe; madre e hija en francés; abuela e hija no logran hablar. La interacción entre las diferentes generaciones me muestra como la falta de comunicación puede ser también una manera de comunicar significados, una manera de entender al otro. Sin embargo, ¿qué lleva a una familia residente en un nuevo país a no aprender el idioma? En una entrevista Zineb dice: "Mi madre nunca aprendió correctamente el francés porque quería mostrar su rechazo a la lengua francesa. Experimentaron el racismo cuando fueron a Francia por motivos económicos. Sentían que habían fallado al tener que criarnos en esa nueva cultura. Estaban enojados porque el francés había logrado dividir su identidad árabe." En sus declaraciones se intuye la falta de un sentimiento que los une a la tierra en la que han criado a sus hijos, lo que llamamos sentimiento de pertenencia.

La obra de Zineb es un claro ejemplo de alteridad en que el hecho de construir un conocimiento en red te permite negociar tu sitio en relación a los demás. Este espacio activo de continua exploración de diferentes historias es llamado "inbetween" y es donde se localiza la identidad, que reconstruye continuamente en una especie de negociación de fronteras. Mother Tongue me abre la puerta a la reflexión de cómo negociar mundos diferentes, mundos que pueden chocar y estar en desacuerdo. ¿Cómo negociamos en la escuela las distintas identidades?

¿Cómo damos cabida a la heterogeneidad de identidades a través de las lenguas maternas?

[...]

En la clase de Inglés la profesora les había pedido que trajeran fotografías de los platos típicos de su cultura que comían por Navidad. Sorprendentemente, en vez de fotos trajeron la comida. Me pareció que los niños debían estar acostumbrados a mostrar sus múltiples identidades en el aula. La maestra valoraba la diversidad para el aprendizaje y no les obligaba a ser nadie en concreto.

[...]

La sesión que realicé trataba de los trabalenguas en lengua inglesa. De repente los alumnos empezaron a decir los trabalenguas típicos de sus lenguas maternas. Creo que en otro momento hubiera parado la situación, era la hora de inglés, esta vez me acordé de la obra de Mother Tongue y decidí que debía aprovechar esa situación. ¿Por qué no dar cabida también a los trabalenguas propios de sus culturas? ¿Incorporar la lengua materna entorpecería el aprendizaje del Inglés? Todo lo contrario! Vincular su lengua materna en la sesión de Inglés les ayudo a hacer transferencias entre ambas lenguas, sobretodo a nivel de fonética. Relato autobiográfico 2009-2010

Tal y como muestro en estos fragmentos de mi relato autobiográfico el arte, en concreto la obra de Mother Tongue, me lleva a reflexionar sobre la necesidad de tener en cuenta la lengua materna de los estudiantes en el contexto escolar (ruptura) hecho que me hace estar alerta a aquellas situaciones en que los alumnos muestran sus distintas identidades para generar situaciones de aprendizaje que tengan en cuenta la heterogeneidad del aula. El concepto de *encounter* me permitía prestar atención a los procesos que se generaban a través del arte poniendo especial atención a aquellos caminos que se construían de forma incierta a través de estos procesos de ruptura y afirmación.

Mi relato seguía así:

Zineb nos presentaba el “inbetween” como un espacio de movilidad que te permitía negociar tu identidad en relación a los otros, pero creo que después de los párrafos anteriores la reflexión debe ir más allá. Como futuros maestros en un

contexto de diversidad cultural deberíamos preguntarnos ¿cómo podemos ayudar a nuestros alumnos a dejar de ser extranjero en su tierra?

The stranger 's Land es un documental que gira alrededor del regreso de su autor a su pueblo natal, Cervera, tras una larga ausencia. Su llegada parece dejar indiferente a la gente del pueblo, "¿de qué casa es este chico?", Nadie parece conocerlo. Yo he tenido la suerte de conocerlo. Después de ver el documental y escuchar su experiencia tuve la necesidad de hacerle una pregunta: ellos no te conocen, ¿y tu? Quería saber que era vivir lejos de casa más de 10 años, volver a tu pueblo sin poder saludar a la gente y no porque no compartes la lengua, sino porque nadie ve tus raíces en aquella tierra. Él, el newyoquino que vuelve a Cervera, el de Cervera que vive en New York. ¿De dónde es el Xavi? ¿Y Salma? ¿Y el Annabel?

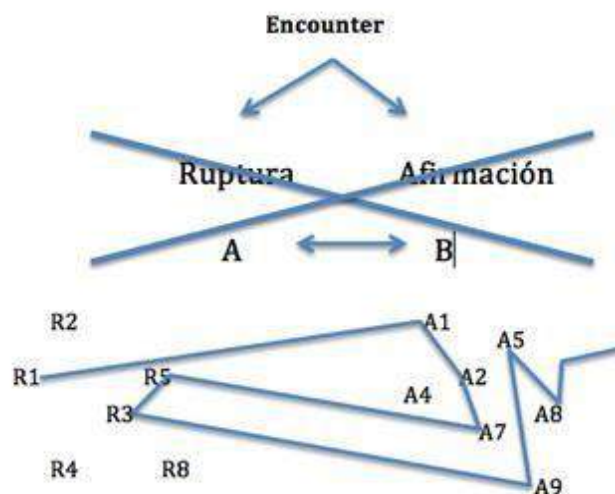
El sentimiento de pertenencia no es algo que aparece de repente, este sentimiento necesita de alguien que lo cultive, de agua que lo haga crecer y los encargados de crear las condiciones necesarias son los habitantes de aquel trozo de mundo. Las personas somos lo que somos en relación a los otros, a los demás que nos comunican y con los que nos comunicamos. ¿Cómo podemos crecer en ninguna parte? No quiero caer en un arraigo a la tierra que nos impida crecer y conocer mundo, por esta razón es aquí donde habría que cambiar el término raíces por rizomas, el sentirte de ninguna parte a sentirte de todos lados. Relato autobiográfico 2009-2010

En un *encounter*, una ruptura puede generar distintas afirmaciones, o una afirmación puede ser consecuencia de varias rupturas. El *encounter* nos permite analizar los procesos más allá de la causa-efecto pero ¿cómo analizarlos de forma rizomática? ¿Cómo no caer en la causa-efecto tan característica de la linealidad? Aquello que el arte generaba emergía en mi relato autobiográfico de forma discontinua, haciendo saltos en el tiempo, en las situaciones a lo largo de toda la narración. De este modo en el fragmento anterior de mi relato autobiográfico he ido seleccionando fragmentos que se sitúan en distintos puntos de la narración, por esta razón están separadas por este símbolo [...]. Lo mismo había sucedido en la experiencia de *Contextos en Desuso* y en los relatos autobiográficos que había analizado. Los procesos no eran correlativos como las comparativas (A-B = Mother Tongue-Lengua materna), sino que se trazaban entre múltiples caminos a través

Art encounters

de múltiples relaciones, reflexiones y acciones. Aprender a través del arte contemporáneo se basa precisamente en aceptar estas multiplicidades que emergen de los *encounters*. Allan (2008, 2012) llama a estas deambulaciones en el pensamiento que caracterizan los *art encounters*, *rhizomatic wandering*. Los *rhizomatic wanderings* representan este viaje a través de la incertidumbre, sin una finalidad concreta, que nos puede ayudar a perturbar lo que convencionalmente entendemos por enseñar y aprender así como las fronteras fijas y arbitrarias de las distintas disciplinas de conocimiento (Irwin & O'Donoghue, 2012). Es bajo estas condiciones que algo distinto emerge. Los *rhizomatic wanderings* liberan las comparativas de su linealidad causal y nos permiten pensar en los efectos de la interacción con el arte desde direcciones no anticipadas *disorienting jolt of something new, different, and truly other* (Bogue, 2004, p. 341).

Figura 69: Rhizomatic wanderings entre *encounters* con el arte contemporáneo



Fuente: elaboración propia

En el gráfico R y A serían las partes que forman un *encounter*, mientras que los caminos que se trazan serían los *rhizomatic wanderings*. Los relatos autobiográficos nos muestran estos *rhizomatic wanderings*, estas deambulaciones y derivas en las relaciones que establecemos y los procesos que realizamos pero ¿cómo los investigamos? ¿Cómo transitamos por los *rhizomatic wanderings* en el análisis de datos? Tanto la experiencia en la visita a *Contextos en Desuso* como el concepto de *art encounter* de O'Sullivan (2006) generan nuevas condiciones para realizar la segunda aproximación. A continuación muestro su devenir.

5.2 El devenir del análisis. *Encounters*, autenticidad y performatividad a través del arte.

El planteamiento del análisis a todos los investigadores se realizó en un primer seminario donde hicimos público el objetivo de la investigación:

Analizar los art encounters en formación de maestros a través de los relatos autobiográficos de los estudiantes de segundo cursos de la materia de ADOEE (2009-2010) y PCEII (2010-2011, 2011-2012, 2012-2013). El objetivo era explorar los procesos de aprendizaje generados a través del arte y cómo distinguir su autenticidad.

A continuación les dimos una tabla de indicadores que habíamos elaborado partiendo del marco teórico. Nuestra propuesta era que seleccionaran todas las obras de arte que aparecían en los relatos autobiográficos y buscaran a lo largo de toda la narrativa cual había sido su efecto. Se trataba de “destilar” los procesos generados por una obra de sus narrativas y “concentrarlos” en una única tabla para poder evidenciar así el becoming teacher through art.

Tabla 21: Tabla de indicadores emergentes del marco teórico

Obra	
Significado de la obra	¿Qué quería decir el artista con la obra? ¿Qué significado le ha dado el estudiante?
Subjetividad del evento (Contextualización del <i>Encounter</i>)	¿Cómo ha sido la interacción con la obra? ¿Cómo ha vivido-experimentado esta interacción? ¿Qué relaciones personales ha establecido?
Comparativas-metáforas-otros	¿Qué relaciones directas-lineales establece??
Rhizomatic wanderings	¿Con que relaciona la obra? Otras obras, experiencias, producciones, etc. ¿Qué cambios de mirada genera la interacción con la obra?
Intervención-Acción-Producción	¿Qué acciones genera la interacción con la obra?

Otras ideas sobre el papel del arte
Otros

Similitudes y diferencias del resto de relaciones establecidas con esta obra por otros estudiantes. De todos los que han hablado de esta obra ¿Qué hay de personal y propio?

Fuente: elaboración propia

Es importante contextualizar esta decisión en las características del grupo. Todos los miembros habíamos aprendido, enseñado y nos habíamos comunicado a través del arte contemporáneo y habíamos escrito nuestros relatos autobiográficos de modo que estábamos familiarizados con los procesos que se generaban. ¿Haber escrito tu propio relato autobiográfico te capacita para hacer investigación narrativa? Según Hernández et al. (2011) se deben cumplir cuatro características:

Ha de tener una posicionalidad como investigador dentro de una visión epistemológica y política que le lleve a asumir que es posible hacer investigación a partir de la construcción de relatos (y que tenga confianza en los docentes); ha de tener capacidad de empatía para entrar en un proceso de negociación y de construcción de un relato no sólo sobre otro, sino, con otro; ha de tener un amplio conocimiento de los contextos por los que transitan las historias para poder establecer una relación entre lo que se dice y lo que habla; ha de tener capacidad de escribir de manera que el relato refleja la historia de la persona colaboradora, pero que también implique a quien la lea. Algo que no se consigue sin dedicación al proceso de escritura.

(Hernández, 2011, p.20)

Teniendo en cuenta estas características, consideré que la mejor manera de acotar los indicadores para el análisis de relatos era a través de preguntas abiertas que a la vez nos proporcionaran cierta libertad para redefinir según nuestras experiencias. ¿Cómo condicionaría nuestra experiencia como estudiantes, que hemos elaborado al menos tres relatos autobiográficos, nuestro análisis? Decidimos poner a prueba la metodología de análisis de forma que todos analizamos un mismo relato autobiográfico en base a los

indicadores. Escogimos uno de los relatos autobiográficos que había tenido muy buena evaluación y en que se evidenciaban esa multiplicidad de relaciones y efectos a través del arte para la construcción de la identidad personal y profesional.

Durante la categorización del relato autobiográfico me di cuenta que estábamos repitiendo los mismos procedimientos que en el análisis anterior. ¿Cómo podemos ser fieles la narración de un relato autobiográfico definiendo de antemano los focos que la van a organizar? Por una parte, como investigadora estaba imponiendo unos indicadores elaborados desde el marco teórico que el resto de investigadores ni siquiera conocían en profundidad. ¿Qué papel tenían las voces de los relatos autobiográficos en la definición de los indicadores? ¿Dónde queda el reconocimiento de las voces de los otros investigadores? ¿Qué rol les estaba asignado? ¿Les estaba planteando un análisis investigación o les estaba haciendo ejecutar el mío? G.L en sus escritos me hacía pensar en ello:

En la primera sesión se nos explicó que nuestro trabajo sería analizar los relatos autobiográficos. Me pareció dificultoso, pero aún así, relativamente comprensible. Las órdenes fueron claras: clasificar por indicadores las historias de vida mediante una parrilla. II. Reflexiones colectivas

Por otra parte, volvíamos a fragmentar la voz de los relatos para verificar nuestros discursos sobre el papel del arte en formación de maestros. La tabla definía los marcos de análisis primero, para hacer entrar las evidencias en ella después. El análisis que habíamos propuesto tenía como objetivo reducir el material bruto de los relatos autobiográficos a sus categorías las cuales iban a reformularse a lo largo del proceso hasta ajustarse mejor a los datos. Una vez categorizadas las voces hubiéramos buscado las relaciones entre las categorías. Nuestros modelos de investigación seguían apostando por la construcción de un conocimiento general que partía del conjunto de relatos autobiográficos analizados haciéndome evidente mi creencia que *el conocimiento para que sea válido debe ser abstracto y formal desdeñando los aspectos singulares y únicos de cada historia* (Bolívar, 2002, p.13).

Art encounters

Analizando el relato autobiográfico para la sesión de mañana he tenido un fuerte encounter. Estaba volviendo a categorizar los relatos autobiográficos. Les estaba haciendo categorizar los relatos autobiográficos. Me resulta difícil tener claro lo que busco a nivel conceptual, los art encounters, a la vez que quiero escuchar aquello que emerge de las voces. Puede más lo que quiero ver que lo que estoy dispuesta a ver. Me acabo de dar cuenta que ni presto atención a lo que las narrativas me dicen ni a lo que los estudiantes de máster puedan aportar en la investigación. Estoy imponiendo mi voz, mi discurso. Al darme cuenta de ello he ido a ver a Glòria:

-Living contradictions! Como hemos podido volver a toparnos con lo mismo...Ester, tu primer análisis, y ahora otra vez.

Al menos, esta vez, no hemos necesitado finalizarlo para darnos cuenta de la incoherencia entre lo que pensamos, decimos y hacemos. Relato autobiográfico 2013-2014

En el segundo seminario, decidimos que, aun siendo conscientes de nuestras contradicciones, no debíamos imponer un cambio en la metodología de análisis, debíamos escuchar la experiencia que habían tenido todos los miembros y construir entre todos el análisis. Con este objetivo pusimos en común que nos había sugerido el relato autobiográfico así como las categorías y el análisis.

Después de la segunda sesión compartí mi reflexión con ellos:

Una de las ideas que ha surgido en el seminario ha sido la imposibilidad de clasificar y/o encontrar un fragmento en diversas categorías. Es decir, clasificar en categorías me obliga a extraer del contexto y “destruir” el sentido, las relaciones de aquel relato En los relatos vemos que hay cosas necesarias para entender otras...En definitiva, ¿tiene sentido fragmentar las narrativas de los encounters en los relatos autobiográficos? Como ya hemos visto en la sesión, los modelos estructurados y jerárquicos vuelven a emerger cuando se trata de investigar. ¿Nos hemos sentido a gusto con la tabla de indicadores? Una de las

Art encounters

conclusiones a las que hemos llegado hoy es que la tabla, como forma jerárquica de análisis no permite realizar una investigación rizomática, precisamente porque las narraciones que analizamos son rizomáticas. ¿Qué hacemos ahora? Empezamos de 0. Olvidémonos de las categorías y concentrémonos en el objetivo de la investigación: buscamos como el arte nos ayuda a ver las cosas de formas distintas. Recordar las palabras de O'Sullivan (2006) With a genuine encounter... our typical ways of being in the world are challenged, our systems of knowledge disrupted. We are forced to thought. The encounter then operates as a rupture in our habitual modes of being and thus in our habitual subjectivities. It produces a cut, a crack. However this is not the end of the story, for the rupturing encounter also contains a moment of affirmation, the affirmation of a new world, in fact a way of seeing and thinking this world differently. This is the creative moment of the encounter that obliges us to think otherwise. Life, when it truly is lived, is a history of these encounters, which will always necessarily occur beyond representation. (O'Sullivan, 2006, p 1).

Hasta ahora las investigaciones sobre el tema afirman que trabajar con arte hace que pasen cosas distintas, pero ¿qué pasa de distinto? Hacia aquí es donde queremos investigar. Después de las conversaciones de hoy hemos acordado otra metodología. La tabla no nos ayuda, las categorías tampoco. Debemos buscar otra forma de hacer análisis rizomático. Para analizar los relatos autobiográficos seleccionaremos las narrativas sobre los art encounter a partir de lo que nosotros podamos ver. Seleccionaremos aquello que es importante para nuestro objetivo: ver como el arte es is a challenge to our preconceived notion of how the world operates. Pueden ser rupturas (cuando tambalean nuestros modelos) y/o afirmaciones (nos llevan a actuar de formas distintas). ¿Qué me dicen estas narrativas del becoming? De esta forma las categorías no estarán predeterminadas, sino que surgirán de nuestras voces, de lo que nosotros seamos capaces de ver, no de encontrar en relación a los indicadores establecidos. Las categorías deben surgir del análisis del discurso, de las narrativas que seleccionamos en los relatos, de lo que cada uno vea y que pondremos en común posteriormente. La idea es abandonar la tabla como herramienta de clasificación para pasar a identificar dentro de las narrativas y así no romper ni distorsionar

el discurso. Por ejemplo, en una narrativa yo marcaré las comparativas en amarillo. Nosotros creamos nuestras propias leyendas: este color quiere decir X, aquel Y, etc. Cada uno de nosotros hará emerger categorías distintas que no tienen porque ser igual que las de los demás, cada uno ve e identifica lo que ve dentro del propio relato, luego ya lo pondremos en común. Reflexiones colectivas

Como podemos ver en este fragmento el principal objetivo de escuchar las voces de los relatos autobiográficos es la concreción de unos indicadores que nos permitan ver el papel del arte en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en la formación de maestros. De este modo, a continuación vamos a mostrar como emergen a través de los relatos autobiográficos y las reflexiones de los investigadores los distintos indicadores.

5.2.1 Construcción de los indicadores a través de las voces.

Acordamos que teníamos que "buscar otra manera de hacer análisis rizomático" con esta nueva consigna: "Apuntar ideas que muestren que encounters ayudan a hacer el cambio con el becoming" pero partiendo ahora desde la virginidad. Podría establecer una lista "de indicadores" sobre qué debe tener un relato autobiográfico sin muchos problemas. Ahora bien, creo que ésta tampoco es la intención... Así que me he intentado focalizar más en los conceptos que giran en torno al arte, y marcar ideas que parten más bien de un feeling particular difícil de definir ... II Reflexiones colectivas de la investigación.

Después de la lectura de los distintos relatos autobiográficos nos proponemos identificar y definir aquellos indicadores que hemos detectado en las voces de los relatos autobiográficos. Esta vez, intentamos definirlos prescindiendo del marco teórico con el objetivo de dar a cada indicador la forma particular que tiene según nuestra subjetividad en relación a aquellos relatos que hemos analizado.

El planteamiento abierto del análisis, en que no hay categorías preestablecidas, nos lleva a una investigación que II define por *feeling*. Richardson (2000) desafía a los criterios

formales para evaluar las formas de escritura y afirma la importancia de la evocación, aquello que nos mueve emocionalmente en el texto; evoca en nosotros sentimientos, recordando aquellos que hemos experimentado nosotros mismos en nuestras propias vidas. Sparkes (2001) también examina los criterios que empleamos para tratar de establecer la validez de los textos y sugiere la legitimidad de ciertas formas de contenido narrativo que nos evocan emociones particulares relevantes para el propósito de la investigación. Recorrer los relatos autobiográficos de los futuros maestros implicaba elegir entre los múltiples focos de atención. Habíamos destruido las categorías para no guiarnos por criterios predefinidos pero teníamos claro lo que estábamos buscando. Este hecho nos llevaba a destacar algunas anotaciones que nos sugerían hechos en relación a nuestro objetivo de investigación. Conle (1996) nos dice que la resonancia se produce cuando una historia resuena dentro de nosotros y llama a otra vivida con anterioridad en otro contexto y / o lugar, entonces, echamos de esta historia recordada, la hacemos visible otra vez. Es por esta razón, que el perfil de los investigadores es de gran importancia en este proceso. *Las resonancias nos ofrecen referencias que pueden constituir indicaciones relacionadas con posiciones subjetivadoras* (Hernández et al., 2011, p. 11)

A continuación, mostramos los indicadores y sus definiciones en el documento online de reflexiones colectivas para posteriormente acordar unos indicadores comunes que puedan dar cabida a la multiplicidad de voces que emergen de los relatos autobiográficos. Una vez acordados indicadores y sus definiciones nos dirigimos al marco teórico para poner palabras a aquello que hemos observado durante el análisis, que hemos compartido y en lo que debemos profundizar a través de la voz de distintos autores.

En la siguiente tabla podemos observar los indicadores que cada uno de los investigadores a identificado en los relatos autobiográficos. Aunque en el documento online en que compartimos nuestras definiciones no se genera debate entorno la definición de estos a continuación vamos a estructurar la definición a través de la polifonía de voces de las reflexiones colectivas, diálogos, autores, etc. que tuvo lugar durante los distintos seminarios.

Tabla 22: Indicadores encontrados por cada investigador

IP	I1	I2	I3	I4	I 5	I6	I7
Autenticidad	Autenticidad	Autenticidad	Autenticidad	Autenticidad	Autenticidad	Autenticidad	Autenticidad
<i>Encounter</i>	<i>Encounter</i>	<i>Encounter</i>	<i>Encounter</i> <i>-Becoming</i>	<i>Encounter</i> <i>-Becoming</i>	<i>Encounter</i>	<i>Encounter</i>	<i>Encounter</i>
<i>Becoming</i>	<i>Becoming</i>	<i>Becoming</i>				<i>Becoming</i>	<i>Becoming</i>
	Pluritemporalidad	Pluritemporalidad	Pluritemporalidad	Pluritemporalidad		Pluritemporalidad	Pluritemporalidad
						<i>Rhizomatic wandering</i>	

Fuente: elaboración propia

ENCOUNTER

El concepto de *encounter* basado en O'Sullivan (2006) que he explorado en anteriores líneas nos permitió saltar del concepto de comparativas entre arte y educación a la idea de procesos de aprendizaje que se generan a través del arte. Como apunta Adams et al. (2008) enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte hace que sucedan cosas distintas. El concepto de *encounter* de O'Sullivan nos lleva a preguntarnos cuáles son estas cosas distintas y nos plantea las siguientes cuestiones:

Which are the difference on our teacher students when they interact with art or when they do not? How contemporary art influence their ways of life? How contemporary art practices leading to the development of new teaching and learning methods in education of the teachers? How contemporary art practices leading futures teachers to think and act differently? How it can help them to rethink what they understand as teaching and learning? How contemporary art allows futures teachers to improve what they are doing as teachers? Relato autobiográfico 2012-2013

Desde la disciplina de arte O'Sullivan (2006) define el *encounter* como algo que nos obliga a pensar. Según este autor se trata de un objeto de encuentro que difiere de lo que él llama un objeto de reconocimiento. Un objeto de reconocimiento es una representación de algo que siempre está en su lugar. En cambio, con un *encounter* se reconfiguran nuestros conocimientos, creencias y valores. Nosotros, y el mundo en que vivimos, se

Art encounters

reconfiguran. Con los *encounters* no se reafirman ni se refuerzan nuestras formas habituales de ser y de actuar y como consecuencia nos sitúan en un continuo devenir del pensamiento. *With a genuine encounter our typical ways of being in the world are challenge, our systems of knowledge disrupted. We are forced to thought.* (O'Sullivan, 2006, p.1)

Como investigadores de los relatos autobiográficos que habíamos experimentado la metodología de enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo y escrito nuestros relatos autobiográficos habíamos vivido en carne propia los *encounters* de los que nos habla O'Sullivan (2006). Todos habíamos pasado por las rupturas y las afirmaciones que componen un encounter. Los encounters funcionan como una ruptura en nuestros modos habituales de ser y, por lo tanto, en nuestras subjetividades habituales. Se produce un corte, una grieta. Sin embargo, éste es el momento de afirmación, la afirmación de un mundo nuevo, de hecho, una forma de ver y de pensar este mundo de manera distinta. Para O'Sullivan (2006) éste es el momento creativo del encuentro que nos obliga a pensar de otra manera. Es a través de los *encounters* que pensamos y actuamos más allá de la representación, de la reproducción de modelos y patrones.

Analizando y tomando conciencia de nuestro propio proceso me parece claro que todos hemos vivido momentos de ruptura que nos han abierto las puertas a mundos nuevos, a nuevos territorios. Pero ¿es suficiente? Recuerdo las conversaciones con mis compañeros de promoción de los cuales algunos ya ejercen de docentes en centros de Primario o Educación Especia. Muchas veces, reproducimos los modelos escolares que hemos tenido pero somos plenamente conscientes de que lo estamos haciendo mal. Es como tener un pequeño diablo que te dice: sabes que esto lo deberías hacer de otra forma. ¿Por qué ser conscientes de la necesidad de cambio no nos permite concretar y trabajar para que este suceda? Bajo mi punto de vista, esta sensación de saber que puedes crear situaciones de enseñanza y aprendizaje de otra forma responde al proceso de ruptura del que nos habla O'Sullivan en los encounters, pero me cuestiono ¿cómo construimos esos territorios nuevos de los que habla? ¿Son los procesos de afirmación acciones concretas en nuestros entornos de desarrollo? ¿Cómo pasamos a la acción y el cambio? Relato autobiográfico 2012-2013

Para O'Sullivan (2006) los efectos de un *encounter* son la ruptura y la afirmación de un mundo nuevo, en mi cabeza, la ruptura se sitúa a un nivel de consciencia y de pensamiento mientras que la afirmación debe suceder en el plano de la acción. Esta idea me lleva a Rancière (2008) y su obra el Espectador Emancipado:

¿Qué es lo que permite considerar como inactivo al espectador sentado en su asiento, si no es la radical oposición previamente aceptada entre lo activo y lo pasivo? ¿Por qué identificar mirada y pasividad, si no es por el presupuesto de que mirar quiere decir complacerse en la imagen y en la apariencia, ignorando la verdad que está detrás de la imagen y la realidad fuera del teatro? ¿Por qué asimilar escucha y pasividad, si no es por el prejuicio de que la palabra es lo contrario de la acción?

(Rancière, 2008, p. 18)

Para Bergson (1991) los momentos de ruptura son brechas que nos abren el pasado para ir en busca de nuestros modelos. En base a Guattari (1995) podemos entender los momentos de ruptura como un punto de indeterminación que abren la posibilidad de una multiplicidad de vías y por lo tanto una multiplicidad de mundos posibles. Tales rupturas en nuestras formas de pensar ofrecen una vía de escape de las estructuras hegemónicas que han condicionado nuestra forma de ver el mundo. La toma de conciencia y la consiguiente ruptura de nuestros modelos educativos es clave para construir nuevas formas de aproximarnos al aprendizaje pero ¿es lo mismo romper un mundo que construir un mundo?

Rupturas y afirmaciones no están divorciados el uno del otro: disentir implica afirmar otra cosa. Para afirmar algo tenemos que partir de lo que ya está hecho. El momento de ruptura es, entonces, un momento de crítica, un momento de negación y deconstrucción pero, al mismo tiempo, también es un momento de creación.

Esta idea de *encounter* se veía reflejada en los relatos autobiográficos a través de una estructura narrativa que se repetía: un alumno habla de una obra, - explica el significado de esta, - la relaciona con alguna experiencia suya o con su vida personal, - reflexiona

sobre eso y en algunos casos introduce evidencias sobre su *becoming*. Esta estructura narrativa nos evidenciaba la relación que se establecía entre los *encounter* y el *becoming* de los estudiantes.

El encounter es aquel contexto que te acciona a pensar y a actuar de forma distinta. Una conversación, una lectura, una excursión, un paseo, una visita a una exposición, etc. todos ellos pueden generar un encounter. Por esta razón pienso que el encounter se puede contextualizar, es decir, puedo decir que el encounter es la actividad del Bróquil porque es una acción que posteriormente te lleva a la reflexión. Aun así, hay que tener la actitud para aprovechar estos contextos que se presentan en el día a día para poder convertirlos en encounters. Actualmente vivimos en una sociedad en que no se nos enseña a observar, a reflexionar o a hacernos preguntas, hecho que dificulta el poder estar ante un contexto y aprovecharlos para aprender.

No puedo separar encounter de Becoming. Creo que es una consecuencia el uno del otro y viceversa. Así como el encounter lo podemos conceptualizar con un concepto, creo que el becoming es una narración del proceso que se hace a partir del momento del encounter. De la misma manera, creo que el encounter se puede dar fácilmente a través del arte porque ya lo dice la propia palabra, se trata de un encuentro entre las ideas de un artista, experto en narrar los conflictos de nuestra realidad a través del medio artístico, con nuestras propias ideas y experiencias. En este momento es cuando se crea el conflicto cognitivo, pero si luego no hay un becoming a partir de este encounter no se si podríamos decir que el conflicto es propiamente un encounter. I3. Reflexiones colectivas 2012-2013

El arte se posiciona como un elemento clave para crear condiciones que puedan devenir *encounters*. Según el análisis que I3 hacía de los relatos autobiográficos, los *encounters* se evidenciaban en las narrativas a través de los procesos de transformación que los estudiantes narraban en sus relatos autobiográficos. El concepto *becoming* es utilizado por Deleuze y Guattari (1987), quienes argumentan que no hay una esencia del ser al que

Art encounters

estamos tratando de llegar a ser; más bien, somos obras en proceso, un devenir (Colebrook 2002). Somos un proceso más que un producto. Siempre devenimos maestros e investigadores; nunca terminamos. I4 también relaciona los *encounters* con el concepto de *becoming*.

Para mí los encounters y el becoming teacher están muy vinculados directamente. Creo que los encounters son como un punto de inflexión en el que te das cuenta de un hecho, de manera que el becoming teacher es todo el proceso que empiezas a hacer a partir de este momento de cambio. En cierta forma, pienso que un indicador no puede existir sin el otro: sino hay un momento de inflexión no puedes desarrollar tu becoming a teacher, y a la inversa, para poder desarrollar tu becoming debes haber vivido un encounter. I4. Reflexiones colectivas 2012-2013

La interdependencia de la que nos habla I3 y I4 del los *encounters* con los procesos de *becoming* nos supone una dificultad en el análisis de las voces. Los procesos de *becoming* no responden a momentos concretos sino que emergen a lo largo de los relatos como pequeños indicios de los procesos de cambio que los futuros docentes van generando.

Por su parte, algunos de los investigadores conceptualizan el *becoming* como un indicador independiente del *encounter* aunque claramente relacionado. Así I7 dice:

*Basándome en la propia experiencia entiendo el becoming teacher como aquello que te ayuda a ser docente, aquello que te permite cada vez más posicionarte como docente y poder pensar y reflexionar desde esta perspectiva. Por ejemplo, en muchos relatos autobiográficos los mismos alumnos se cuestionan y reflexionan entorno “como futuro docente haré esto y aquello; durante mi infancia nunca había tenido este tipo de experiencias por eso como futura docente....”*I7. Reflexiones colectivas 2012-2013

I6 identifica el *becoming* como la consecuencia y la transformación a la que te conduce el *encounter*.

El becoming a teacher es el resultado posterior a la reflexión causada por el encounter. Aquel estado en que el estudiante expresa sus nuevos sentimientos y opiniones respecto a lo que acaba de reflexionar. Es decir, la descripción del nuevo modelo que acaba de crear el estudiante como futuro docente. I6. Reflexiones colectivas 2012-2013

El *becoming* como la reconstrucción constante de modelos pedagógicos lo podemos ver en el siguiente fragmento de relato autobiográfico de M.C:

Así, lo que debo hacer ahora es abrir miradas y romper los modelos que tengo interiorizados, aunque, después de veinte años con un mismo modelo, con una misma idea, cuesta bastante aceptar tantas otras variables respecto a uno mismo y, por lo tanto, requiere de esfuerzos para aceptar, ver y comprender que hay multitud de modelos, opiniones, teorías, etc. que quizás puedan ser mejor o peor (dicotomía) pero que son válidos y, es por este motivo, que la diversidad nos enriquece y enriquece al otro. M.C 2011-2012

Becoming y transformación van adquiriendo más protagonismo en nuestro análisis y es que nuestro interés se centra en identificar estos momentos de proceso y cambio personal y profesional que se generas a través del arte. Así I1 define el *becoming* como:

Mostrar procesos de transformación personal así como también profesional. Mostrar cambios en la mirada desde la perspectiva en la que las persona se está formando pero también desde la perspectiva humana y colectiva. Conciencia de un proceso de cambio el cual es constante e inherente en las personas y en el contexto, hecho que hace que este becoming esté acompañado de una búsqueda constante. I1. Reflexiones colectivas 2012-2013

En su visión del *becoming* II nos plantea una de las características que según Stenhouse (1988) es primordial a la hora de desarrollar la práctica docente como un arte, y ésta es el apetito por la mejora y el cambio. La idea de apetito me remite a la siguiente reflexión:

Durante varias sesiones intentamos hacer hipótesis que nos ayudaran a averiguar el porqué no respondimos bien aquellas preguntas, el porqué no aprendimos los contenidos en la escuela ... que los contenidos no estaban ligados a nuestros conocimientos previos, a lo que nosotros conocíamos sobre el tema y que, por tanto, cualquier información que se nos proporcionaba quedaba desligada de la propia persona. Para los niños el poder ver, tocar, experimentar con los objetos es muy importante, y les ayudará a asimilar y a interiorizar aquellos conceptos que han estado trabajando de una manera más significativa que si lo memorizan o si simplemente la profesora se lo cuenta, ya que lo habrán podido observar por ellos mismos. En la escuela donde he hecho prácticas no lo pude observar durante ninguno de los viernes que asistí en el aula que se experimentara o se mostrara a los alumnos alguna evidencia de lo que se les explicaba mediante el libro. Por ejemplo, una de las cosas que me hizo reflexionar fue la manera en como se explicó las partes de una planta. A través del libro y de un dibujo en la pizarra, la profesora les explicó cada una de las partes de la misma. Pero, teniendo una planta en la clase, ¿no se hubiera podido explicar las partes mediante ésta, dejando que los alumnos la observaran, la tocaran, hasta que ellos solos dedujeran las partes? N.P 2012-2013

I2 nos invita a entender como *becoming* teacher aquellos fragmentos de texto donde se puede percibir un cambio de pensamiento por parte del estudiante en relación a la educación. Observamos una evidencia de proceso que antes el estudiante no había realizado. A veces ésta puede ser a modo de reflexión, de cuestionarse preguntas, etc. Y a veces se pueden leer fragmentos donde se evidencia un proceso en un aspecto práctico, ya sea dentro de las aulas, con experiencias personales, con vivencias vividas en las prácticas, etc.

Art encounters

Gracias a la obra de Curro Claret pude darme cuenta de cuál era realmente la idea de docente que tenía: yo era la CALAIXERA! Yo era la típica persona que vivía en una caja y dentro de ella había otras diferentes en las que estaban almacenados los conocimientos por temas, sin juntarlos o mezclarlos en ningún momento. Es decir, cuando una escuela da matemáticas o historia, únicamente se hacía eso y ya está. ¿Cómo podía imaginar que viendo aquella obra me vería reflejada y me sentiría tan engañada? Pensé que Curro Claret me hablaba directamente a mí, me mostraba un espejo diferente al que yo siempre había mirado. B.L 2011-2012

Un ejemplo que puedo relacionar con esto es justamente lo que se explicó en la reunión que hicimos en la Sala Maria Rúbies, donde Helena de la Panera nos enseñó cómo las escuelas trabajaban el arte pero en un contexto y con un objetivo determinado. La propuesta que nos mostró trataba de unos niños y niñas de guarderías que trabajaban la obra de Carlos Garaicoa, en concreto el concepto horizontalidad y verticalidad. Uno de los grupos de alumnos hicieron una actividad de jugar a través de su cuerpo con la pintura y el papel, pero no era sólo una actividad lúdica sino se desarrollaban unas competencias muy importantes: comunicación lingüística, desarrollo psicomotor, capacidad creativa, capacidad de experimentación, etc. y además, se trabajaba un contenido, se creaba aprendizaje. Yo quería hacer este puente con el esplai, porque justamente el año pasado hicimos una actividad igual, pero por el contrario, no tenía ningún sentido, simplemente era autoexpresión por autoexpresión. ¿No se podía haber trabajado aquí algún concepto? ¿Descubrir parte del arte? Dejo aquí la reflexión...G.L 2010-2011

Por otro lado, I7 cuestiona las situaciones en que se puede generar los *encounters* poniendo sobre la investigación la cuestión de su temporalidad y/o duración.

Me atrevería a definir encounters como aquellos contextos, situaciones, actividades, obras de arte, etc. que son significativos para la persona, que provocan una ruptura de eso que hasta el momento era habitual. Un encounter te

da la posibilidad de despertar de aquello usual para conocer nuevas maneras de hacer y pensar. Releyendo esta definición y en relación con un relato autobiográfico que estoy analizando en este momento me cuestiono si una asignatura de la carrera también se puede considerar un encounter I7.

Reflexiones colectivas 2012-2013

Una muestra de su reflexión lo encontramos en el siguiente fragmento:

Al empezar el curso, muchos de mis compañeros no recordaban ni las formulas más básicas, ni reconocían las formas geométricas y sus características (Líneas poligonales, aristas, concéntrico, excéntrico, paralelepípedos, polígonos irregulares...) y yo curiosamente cuando la M^o Jose Gros me refrescó la memoria con las explicaciones y los talleres que hacíamos, me vino a la cabeza todo lo que había aprendido hasta ahora. Esta asignatura hizo que fuera mucho más significativa para mí y que a la vez fuera más consciente de los aprendizajes que estaba adquiriendo y de los que ya había interiorizado. Así pues, puedo decir que he adquirido unas habilidades y competencias, en este caso la matemática, ya que, supuestamente cuando era "pequeñita" pasaba muchos ratos en aquel rincón, más tarde pude aprender durante la Primaria, durante la ESO, y ahora en la Universidad aplicando estos aprendizajes a otra perspectiva, la de maestra, aprendiendo cómo llevarlo a cabo como futura maestro en un aula. Por lo tanto, gracias a la asignatura de Espacio y forma y sin dejar de lado, el aprendizaje escolar durante mi etapa de infantil me han ayudado adquirido una disposición de querer aprender siempre y tener ganas de hacer cosas, ya que la maestra, me ayudó a percibir el aprendizaje de una forma mucho más dinámica, motivadora, constante y significativa, porque tiene siempre presente mis aprendizajes y además sientes disfrutando de ellos J.R 2012-2013

I6 define el *encounter* como una chispa que enciende el fuego del *becoming teacher*. Es decir, el momento, la situación, el objeto, etc. que puede ser una obra de arte o no, en

definitiva cualquier cosa que nos invita a la reflexión y a la introspección con el objetivo de romper esquemas y abrir miradas como futuros docentes.

Por esto, gracias a haber aprendido a través de las obras de arte, de las imágenes y el haber podido abrir miradas, he conseguido un cambio de miradas que me han permitido romper esquemas, los esquemas que tenía interiorizados. M.C 2011-2012

En este caso I6 abre las puertas a replantearnos si el arte contemporáneo es el único generador de *encounters* en la docencia. Por otro lado I1 nos plantea el *encounter* como aquello con que los estudiantes han establecido diálogos, ya sea en su contexto personal o con elementos con los que se siente identificado. Siguiendo los diálogos que surgen de los *encounters*, el arte puede considerarse un potenciador y generador de devenires de procesos personales de aprendizaje y de su toma de conciencia. La diversidad artística ofrece a la persona poder “comparar” experiencias, vivencias y aprendizajes, así como también poder ir más allá y hacer links con otros elementos del contexto y el arte. En conclusión, I1 toma las palabras de I6 para definir el *encounter* como la chispa o el activador que nos permite conectar vivencias, experiencias y aprendizajes en diferentes espacios y en diferentes temporalidades, desde una mirada pluritemporal.

Pasaba lo mismo cuando realizamos la actividad del brócoli romanesco. Muchos de nosotros, en un primer momento, sólo nos habíamos dejado guiar por la apariencia de esta hortaliza: el color, la forma... tal como hice yo con la obra la noche estrellada cuando era más pequeña. En la reconstrucción del brócoli dimos un paso más. Miramos más allá: su composición, para qué servía, donde crecía ... Una serie de rasgos que nos hizo dar cuenta de que incluso podía prevenir enfermedades tan graves como el cáncer. Pasaba lo mismo cuando un brócoli adquiere una plaga o una enfermedad, como por ejemplo "La mosca de la col", en la cual, las larvas se alimentan de las raíces a medida que pasa el tiempo, perjudicando el brócoli. B.G 2012-2012

Art encounters

En el seminario discutimos las distintas visiones del concepto *encounter* que han emergido de nuestra lectura de los relatos autobiográficos. Acabamos acordando que los *encounters* son aquellos momentos que nos hacen sacudir. Vivencias que se generan en interacción y que causan un antes y un después en el pensamiento de una persona, es decir, que nos sitúan en un proceso y un devenir constante. El *encounter* no es la obra de arte sino la interacción que se genera entorno a ella. El arte posibilita situaciones en que los *encounters* sucedan y produzcan rupturas y afirmaciones en el pensamiento y nuestras acciones.

AUTENTICIDAD

¡Me parece perfecto! Y me pregunto, sin querer responder, ¿hasta qué punto es la interacción con el arte la que hace o permite evidenciar los encounters, que como dice I2 no siempre son con la obra? Es decir, ¿puede ser que la interacción con el arte nos permita pensar las cosas diferentes y entonces pasamos de simples actividades a encounters? ¿Hay algo que nos permita intuir esto? ... ¡No sé! Hace días que pienso. Quizás simplemente el papel del arte es hacernos entender las cosas de formas diferentes, ¡entenderlas como Becoming! Además, me parece curioso que podamos detectar un patrón de relación con las obras. ¿Por qué todo el mundo las narra/experimenta de la misma manera? ¿Cuando lo hacen diferente es porque se han relacionado de forma diferente? Quizá lo que más me "preocupa" es la falta de heterogeneidad en las relaciones. Pero ¿puede que esta heterogeneidad se dé en una posterior acción? Por ejemplo al hacer el graffiti en la valla. No sé si me estoy explicando por completo. Tal y como se hace la interacción con la obra, de forma abierta y personal, (o no) ¿por qué todo el mundo sigue la misma forma de narrar? ¿Y las mismas relaciones? Para ir reflexionando. Reflexiones colectivas 2012-2013

El análisis de los relatos autobiográficos nos evidenciaba una serie de relaciones comunes que se repetían en distintas narrativas. Ejemplo de ello lo mostramos a continuación con fragmentos de narrativas que emergen de la interacción con la obra de Juan López, A la Derriba.

También he utilizado los conocimientos de la obra de Juan Lopez (2012) "en la derriba". En esta obra muestra unos muros que están derribados por varios lugares, estos muros derribados nos muestran la realidad de un barrio, la sociedad. Por lo tanto, es la idea de "¿qué dejamos entrar y qué dejamos salir?"

J.Y 2012-2013

Este año he integrado la idea de buscar conocimiento fuera del aula. Porque ¿qué dejamos entrar y que dejamos salir de la escuela? Cuando fuimos el primer día a la Panera y vimos "A la derriba", la obra de Juan López, nos planteamos esta pregunta ¿porque había agujeros en las paredes de la Panera? ¿Qué dejaban entrar y que dejaban salir? M.J 2012-2013

Panera en la calle y viceversa. "Destruir" los muros del espacio interior para extraerlo a la ciudad y, al mismo tiempo, hacer que la ciudad forme parte del interior del museo. Si trasladamos este hecho a la escuela es esencial que como maestros nos preguntamos: ¿Qué dejamos entrar y salir de la escuela? Es imprescindible que como futuros docentes dejemos entrar la vida cotidiana dentro de la escuela y hacer, también, que la escuela se sumerja dentro del día a día.

B.G 2012-2013

Llama la atención que los tres ejemplos utilicen la idea *¿qué dejamos entrar y qué dejamos salir?* en relación a la obra. Darnos cuenta de este hecho nos lleva a reflexionar sobre la interacción arte-docente-estudiantes. ¿Cómo aprendemos a través del arte contemporáneo?

Cada año, el equipo docente de los PCE II se reúne con el equipo del Centro de Arte la Panera. El propósito de la visita es experimentar de primera mano la exposición que servirá de contexto inicial de aprendizaje el curso siguiente. Durante el encuentro ambos equipos discuten sobre los artistas, los temas que éstos tratan en sus obras así como la programación del centro de arte. De acuerdo con el tema de las exposiciones y de nuestra

Art encounters

experiencia en ellas, concretamos un tema, un conflicto a partir del cual vamos a aproximarnos a la obra con los futuros maestros. En el caso de *A la Derriba* de Juan López, cuestionamos a los estudiantes qué dejábamos entrar y salir del museo y también de la escuela. ¿Es realmente el arte lo que genera el encounter o la interpretación que nosotros les ofrecemos? ¿Estábamos generando metarelatos, entendidos como aquellos discursos implícitos generados desde posiciones de poder (Lytoard, 1987), en relación al arte en educación? Los *rhizomatic wanderings* que emergen de los art encounters se estaban performativizando. Para Lytoard (1994) la performatividad es una forma de imposición o de instauración de una condición particular. Se estaba evidenciando algo que nos llamaba la atención y es que lo que había empezado siendo una muestra de la heterogeneidad a la que nos abría la puerta el arte se estaba convirtiendo en una especie de juego fácilmente replicable. Las comparativas entre arte y educación eran cada vez más parecidas a medida que avanzábamos en el análisis de las promociones ¿habían aprendido los estudiantes a hacer comparativas y *rhizomatic wanderings*? En el análisis A1 habíamos visto como las comparativas entre arte y educación que emergían de las experiencias personales y profesionales evidenciaban procesos de construcción personal y profesional, pero ante la performatividad de éstas y de los *rhizomatic wandering* nos preguntamos ¿saber hacer comparativas o *rhizomatic wandering* entre arte y educación es garantía de desarrollo de la práctica profesional?

Fue ante estas cuestiones que nos planteamos el indicador autenticidad. ¿Podemos ver si los procesos que genera el arte en los estudiantes son auténticos? ¿Son estos realmente procesos o se trata simplemente de una reproducción de lo que se espera de ellos? ¿Cómo podemos saber si los procesos que se generan a través del arte son auténticos?

Para I3 una narración auténtica es cuando ha habido transformación en la forma de reflexionar, es decir, se evidencia en el texto que se ha producido un cambio de mirada. El arte puede influir a la hora de buscar esta autenticidad. El arte es un préstamo de conciencia de un individuo o grupo de individuos que mediante un medio visual intenta transmitir una idea al espectador. La magia está en la subjetividad de cada espectador, el cual interpreta a su manera la obra conectando con sus intereses. Aquí es cuando se produce la confrontación de ideas, del autor y del espectador. Si solamente nos quedamos

en la observación, el arte se convertiría en una simple expresión. En cambio, si transportamos esta confrontación de ideas hacia la reflexión y la conexión con uno mismo entonces empiezan los cambios y la autenticidad.

En los siguientes fragmentos de relatos autobiográficos podemos ver esta toma de conciencia de los procesos que nos ayudan a cuestionar qué entendemos por aprendizaje auténtico.

Si queremos encontrar verdaderos estímulos habrá que salir de las aulas. Pues bien, a lo largo de mis prácticas, a las que he asistido cada viernes, durante 6 meses, no he podido observar ninguna salida al entorno. (...) En este sentido, ésta sería una de las fases previas que, según Wagensberg, necesitaríamos para adquirir nuevos conocimientos: el gozo por estímulo. Antes de realizar este curso consideraba que había materias que no se podían conectar entre ellas. Ahora sé que todo se puede conectar y que trabajar en transdisciplinariedad es posible. Por ejemplo, he podido observar esta transdisciplinariedad entre dos materias de esta facultad (Geografía e Historia de Cataluña y Procesos y Contextos Educativos II), las cuales a partir de diferentes trabajos, nos permitieron establecer intersticios entre ellas. Por ejemplo, ir a la deriva por el barrio antiguo, marcando el itinerario (procesos) y el trabajo de los flujos (geografía). Es más, vemos esta transdisciplinariedad en todos los trabajos de procesos ya que en estos conectamos con otras áreas: matemáticas (trabajo del brócoli), lenguas (tipografías), ciencias (deseo de alteridad (ya que la metodología del trabajo por proyectos como la trabajamos en el área de ciencias de la facultad), etc.

N.P 2012-2013

Ese día fue cuando empezamos a hacer el proceso real de esta asignatura, y llegué tan motivada a trabajar, porque empezaba a ver resultados en nuestros esfuerzos. Ese día conecté más que nunca mis vivencias con nuestro proceso. De eso me di cuenta cuando pasaba por delante de diferentes películas, y cada una de ellas me recordaba a algún concepto que estábamos aprendiendo y que nos estaba formando. Así que empecé a anotar varias relaciones que hacía con la

Art encounters

asignatura, y el día siguiente aproveché algunas de ellas para intentar animar y motivar aún más mis compañeras de grupo, ya que acabábamos de darnos cuenta de los errores que habíamos cometido en el trabajo en grupo pero, tal y como dice Vigotsky, miramos la parte positiva y es que, de los errores se aprende. N.A 2010-2011

Ahora entiendo el porqué no se podía llevar a cabo durante todo un curso, me dejaba un aspecto primordial, no se muy bien porqué pero sabía que era posible profundizar en conocimiento durante todo un curso, lo que me olvidaba es que no tiene ningún sentido realizar una programación sin tener en cuenta las aportaciones de los alumnos. Si lo que se quiere es realizar conocimiento conjuntamente no tiene ningún sentido diseñar programaciones porque, entre otras cosas, ésta se va construyendo en el proceso. Observo esta unidad y me ahoga, considero que la idea principal es buena y, durante mucho tiempo me he sentido muy orgullosa de lo que diseñamos, pero ahora observo muchas incongruencias. L.F 2009-2010

Como vemos en los tres fragmentos anteriores los estudiantes apuntan a distintas situaciones que son capaces de ver y afrontar de formas distintas. Este hecho lleva a I3 a identificar la autenticidad con la toma de conciencia de los procesos de cambio.

Por otro lado I3 describe en las reflexiones colectivas sobre la autenticidad:

Se trata de una sensación más que de algo que pueda definir sobre el papel. Cuando leo los relatos autobiográficos dejo de ser yo misma para adentrarme en la vida de aquellas personas y poder comprender y vivir aquello que narran. Mientras voy leyendo hay experiencias, sensaciones, reflexiones que me transmiten que aquello es real, en cambio, hay otras que únicamente acaban siendo “la teoría escrita con palabras propias” (Las escuelas deberían salir a la calle para aprovechar todo aquello que nos rodea...debemos aprovechar el entorno). Entiendo la autenticidad en los diferentes relatos como aquello que

requiere una acción, un cambio en el proceso de la persona, que se ve marcada en su día a día y que muestra como aspectos de la vida de esta persona están variando. Reflexiones colectivas 2012-2013

I3 muestra su idea de autenticidad como acción cotidiana con las siguientes voces:

Es realmente sorprendente que yo ahora voy caminando por la calle y realmente de vez en cuando hay algo que me llama la atención y lo fotografío. ¿Por qué? ¡No lo había hecho nunca! No acabo de entender el porqué de esto pero no me preocupa... fue en el momento de hacer la foto al pueblo cuando recibí otro estímulo que me hizo dar cuenta de este cambio. Había unos paneles, que por el estado en que están llevan tiempo allí, pero hasta entonces no había prestado atención, me habían pasado por alto. Gracias a trabajar la observación durante el año, por ejemplo a la hora de analizar las obras de arte y al hacer los dibujos de la Seu Vella entre otros, he podido conocer mejor la historia de la ermita de mi pueblo. M.T 2012-2013

Para I7 la autenticidad es una especie de sensación que poco a poco se va creando en la lectura de los relatos y que le ayuda a concluir la autenticidad de éstos. Este hecho la lleva a plantearse la autenticidad como una valoración subjetiva que discierne dependiendo del investigador. I7 propone un nuevo tema de debate sobre el hecho de si un relato es auténtico en su totalidad o podemos encontrar fragmentos auténticos y otros que no. Las discusiones entorno a este conflicto nos llevan a ver la dificultad de hablar de la autenticidad en todo un relato autobiográfico. Aunque la totalidad de la narración no se puede fragmentar podemos encontrar diferentes fragmentos en los relatos que aportan una mejor reflexión y aprendizaje que no otros.

Hablando de la propia experiencia, durante los cuatro años de carrera siempre ha habido algunas experiencias que han estado mas significativas y que me han ayudado a realizar más aprendizaje que otras que aunque también me han ayudado a hacer proceso, no han sido autenticas, no ha provocado en mi esta

significatividad. I7 Reflexiones colectivas 2012-2013

Su reflexión nos lleva a acordar la necesidad de relaciones únicas en la vida de aquella persona, relaciones que sólo ella ha podido sentir y experimentar para considerar que aquel aprendizaje es auténtico en el marco del relato autobiográfico.

Los maestros como las olas pueden marcar la vida de las personas según las experiencias vividas, o cuando una obra que hemos trabajado todo el grupo clase, hacemos nuestra propia interpretación y lo relacionamos con algo único, algo que es nuestro y que nos ayuda a crecer. I7 Reflexiones colectivas 2012-2013

I6 sigue vinculando la autenticidad con una especie de emoción en la lectura del relato. Para él, la autenticidad se ve cuando la lectura es tan amena y tan sincera que parece que escuches al autor. Se nota cuando escribe con transparencia, sinceridad y no busca relaciones forzadas. Cuando el autor escribe desde sus pasiones.

El sentimiento de formar parte de un equipo es una de las cosas más bonitas de los deportes colectivos. Cuesta mucho en un primer momento el hecho de dejar a un lado el egoísmo y pasar a ser solidario, y aquí es donde entra en juego el papel del entrenador. P.B 2011-2012

En su caso, I6 nos abre una nueva perspectiva al identificar la autenticidad en la relación entre las acciones y los procesos de metacoscienza, cuando el autor nos muestra los hechos reales de su *becoming*, es decir, no solo nos explica su *becoming* sino que nos muestra una acción concreta, un paso, un cambio en la realidad.

La última canción antes de cerrar esta parte como practicante “tocat del bolet”. Esta canción también la utilicé como estímulo para aprender los diferentes tipos de setas. De esta manera, podemos tratar contenidos de diferentes materias. Empezábamos con la música: después con el lenguaje para entender la letra,

conocer el vocabulario, etc. conocimiento del medio: y visual y plástica para plasmar la seta. Con una simple canción podemos trabajar todas las asignaturas y de esta manera no fragmentar el conocimiento.

M.C 2012-2013

I4 sigue con la misma idea pero incorpora un eje importante, las aportaciones teóricas para desarrollar procesos de metac conciencia en el aprendizaje. A lo largo de los distintos relatos autobiográficos los marcos conceptuales emergen de formas descontextualizadas y separadas de las experiencias de aprendizaje. El hecho de poner en juego el marco teórico para comprender las propias experiencias lleva a la conceptualización al mismo tiempo que al reconocimiento de la persona que escribe el relato. La propia experiencia como eje vertebrador del relato le da un valor único a la narración que te permite ir avanzando en la lectura sin saber que vas a encontrar en las siguientes páginas. Para I4 este factor, impredecible en el relato, es síntoma de su autenticidad.

Una de las interpretaciones que hago cuando escucho esta canción es que dice “cuando se ha acabado todo queda en la calle”. I para mí el “todo” sería como la educación primaria y que después de la escuela lo que queda es la calle. Por lo tanto, debemos hacer que los alumnos estén preparados para vivir en sociedad. No puede ser que, como dice la canción, haya un niño que te pregunte “¿qué es la calle?”. De este modo, la educación y la enseñanza que se da en la escuela debe estar relacionada con la vida que hay fuera del centro, en la calle, la realidad de traspasar las paredes de la escuela y entre a formar parte de la escuela. Como hemos explicado en clase a partir de la obra de Juan López, no tiene sentido no relacionar el currículum con la vida E.M 2011-2012

Me gustaría hacer una comparación entre el viaje de la educación y el tren regional que cojo cada día para ir Lleida. Antes se me hacía muy pesado el camino, deseaba llegar antes de haberme subido al tren, como cuando tienes una época de exámenes y antes de empezar deseas que acabe. Ahora he aprendido a aprender disfrutando de mis estudios, de disfrutar de todo aquello que sucede en

Art encounters

el contexto escolar, de los momentos que me proporcionan la interacción con los compañeros y profesores, de las anécdotas que surgen durante las experiencias, de los aprendizajes que se producen sin que me de cuenta. En los viajes con tren he aprendido a disfrutar del paisaje, de observar las personas, de pensar en sus posibles realidades...A.M 2011-2012

Los diversos *encuentros* en los seminarios nos llevaron a definir la autenticidad como la apropiación de aquellos diálogos que las personas establecen en sus discursos metarelatos a partir de los *encounters* manteniendo la coherencia entre lo que dice, piensa y hace. Este indicador se relaciona con la sinceridad y los posicionamientos críticos durante los procesos de ruptura que establece la persona y los procesos de acción que quiere generar en el contexto.

Para Brookfield y Holst (2011, p. 146) *el arte nos ofrece la oportunidad de romper con lo familiar, de inducir en nosotros una conciencia de otras formas de estar en el mundo.* Dado que el arte tiene el potencial de aumentar la conciencia, a la crítica y unir a la gente por una causa común, parece especialmente adecuado para alentar la autenticidad (Kreber 2013, p.59)

Según Kreber (2013) la autenticidad nos permite ser más conscientes, estar más conectados con nuestras vidas personales y profesionales. La autenticidad se entiende de este modo como algo que nos aproxima al empoderamiento de nuestros actos, a nuestro agenciamiento. Ésta debe mostrarnos coherencia entre lo que decimos y nuestras acciones. En el caso de los futuros maestros, éstos se relacionan con otros de manera que fomenten su autenticidad, y participan en la reflexión crítica sobre la práctica docente. La autenticidad en los procesos de aprendizaje es un proceso de ser consciente de sí mismo, de los otros, las relaciones y los contextos a través de la reflexión crítica. Aquellos relatos auténticos son aquellos que tienen la capacidad de llevar a cabo las conexiones vitales, que permiten emerger los microrelatos frente los macrorelatos generadas por los otros. De este modo, los procesos auténticos implican abrirse a las posibilidades, a no estar definido por las normas sociales y no aferrarse a las rutinas ni discursos dominantes. Para Kreber (2013) la autenticidad muestra nuestra capacidad de tomar decisiones entre las muchas

posibilidades que se nos plantean y aceptar la responsabilidad de lo escogido. La autenticidad en los relatos emerge como un proceso de devenir no como un estado final.

Esta idea la muestra el siguiente fragmento de relato:

Antes decía que la influencia de mi escuela fue muy grande. Realmente sabía que la metodología en la que aprendí yo era muy aburrida. Pero hasta que no he encontrado unos aprendizajes que me dieran la manera de cambiar no sabía cómo cambiarla. El año pasado hicimos una programación, teníamos que elegir un tema y pensar unas actividades para hacerlas en clase. Se nos dio una consigna: quería que fueran actividades originales, que no se basaran en el libro de texto, como mucho podía salir una o dos. Ésta era mi visión de actividades originales. Leer un texto y ver unas fotografías. Realmente esto era mucho para mí ya que se alejaba del libro de texto que tanto había usado este año. La profesora, el año pasado, me puso una muy buena nota, un 8, pero estoy segura de que si este año entregara esta programación a Procesos II la nota estaría bastante del 8, seguramente sería una programación suspendida. E.J 2012-2013

La necesidad de identificar los procesos auténticos que se generaban a través del arte nos llevó a concretar una forma de identificarlos en los relatos, de este modo, cada *encounter* lo distinguíamos como auténtico o como recurrente. Este apartado marcará, el análisis de los relatos autobiográficos de modo que volveremos a él más adelante.

PLURITEMPORALIDAD

Por último, la pluritemporalidad fue otro de los factores que emergieron de las voces. Brockmeier (2000) muestra como el concepto de tiempo desempeña un importante papel en los relatos autobiográficos tanto en la estructura como en objeto de la construcción. Según plantea al contar nuestras vidas, nos ocupamos no sólo con las modalidades de tiempo clásico, es decir pasado, presente y futuro, sino también con los diferentes órdenes temporales de los procesos naturales, culturales e individuales (Brockmeier, 2000). El

resultado de su investigación nos plantea el concepto de tiempo autobiográfico (Brockmeier, 2000) en base al cual sugiere seis maneras de plantear una relato autobiográfico (Hernández y Rifà, 2011).

1. Lineal. La forma lineal es la más utilizada en los relatos autobiográficos y trata de narrar la vida como una secuencia de hechos y experiencias pasados.
2. Circular. En este caso el relato autobiográfico se sitúa en el presente para mirar hacia el pasado reconstruyendo de este modo las experiencias vividas. *La mirada hacia el pasado desde el presente permite recordar como cada elección y cada experiencia del pasado ha influenciado y se hace visible en el presente* (Hernández y Rifà, 2011)
3. Cíclica. Este modelo a diferencia del circular toma como referente el psicoanálisis yendo mas allá de la modalidad reflexiva para entender el porqué suceden ciertas cosas en el presente.
4. Espiral. Esta perspectiva pone especial énfasis en los descubrimientos, cambios y transformaciones entorno a un tema. Se trata de un relato autobiográfico que permite a su autor descubrir cosas sobre sí mismo relatando sus experiencias, comparándolas y analizando la influencia que han tenido en algún aspecto de su vida.
5. Estática. Este tipo de relato focaliza su atención en un hecho concreto, generalmente un episodio crítico que transforma en algo positivo a través de la escritura.
6. Fragmentaria. Finalmente esta modalidad de relatos autobiográficos pone en relación el relato de la experiencia con sus aspectos sociológicos. *Así, se considera que el relato de vida ha de ponerse en relación con las fuerzas sociales y culturales y los agentes externos con los que se relaciona.* (Hernández y Rifà, 2011)

Nosotros apostamos por el modo pluritemporal. Para I3 la pluritemporalidad es la capacidad que tenemos de escribir una narración reflexiva que se mueva en el tiempo

desde el presente. Ejemplo de ello es el propio relato autobiográfico que supone el recurso que utilizamos para construir nuestro propio modelo como docentes (presente-futuro) partiendo de la ruptura de modelos que recibimos como alumnos (pasado). Así, si para deconstruir nuestros modelos es ilógico que nuestra narración empiece en un pasado ya que este hecho condiciona que nuestra narración sea lineal, como un eje cronológico. Es más lógico empezar desde el presente, analizando quién somos y como hemos llegado a ser quien somos, qué sé y porqué sé lo que sé, etc. a partir de esta auto-inspección nos movemos en el tiempo cuestionándonos y destruyendo para reconstruir nuestros modelos.

Mi historia de vida se remonta hasta la época de la guardería, ya que partiré desde donde tengo el recuerdo más lejano hasta el día de hoy, donde contaré mis experiencias y sensaciones que he tenido todo este largo camino hasta llegar a la Universidad de Lleida. M.S 2011-2012

Para I7 la pluritemporalidad es aquella capacidad de poder agrupar y aprovechar las diferentes experiencias vividas a lo largo de la vida sin que estas deban ser clasificadas en pasado, presente y futuro. I6 reitera la misma idea definiéndola como la capacidad narrativa de viajar en el tiempo manteniendo cierto orden lógico en la narración. Un ejemplo claro, que circula por los tres espacios temporales (pasado, presente y futuro) es el de M.C 2011-2012:

Antes, si tenía alguna duda, ya que no me lo preguntaba o sencillamente lo tenía en la cabeza un segundo y me olvidaba. Si alguna vez lo llegaba a preguntar a alguien y me daba una respuesta, la daba como válida, no corroboraba, cosa que había aprendido en la escuela, que la palabra del maestro era la correcta. Allí, la metodología que predominaba o la única que existía era la clase magistral del maestro con su libro. El seguir los temas y los ejercicios que marca el libro de texto, ir explicando tal y como sale en el libro, hacer memorizar las definiciones y los nombres de los contenidos para exprimírte en un examen y olvidarlo todo después, etc. un proceso de acumular y vaciar, cosa que hace que, ahora no nos acordemos de nada de lo que hemos aprendido hace unos días. Los contenidos

Art encounters

eran explicados, las cosas eran como eran porque el profesor lo dice y tú te lo crees, no dialogas con él, no preguntas, no cuestionas. En cambio, en la materia de Procesos y Contextos Educativos II trabajamos las habilidades básicas para expresar sentimientos cognitivos y comunicativas. Hacemos lluvia de ideas, interaccionamos con el profesor, entre estudiantes y con los contenidos. El docente, en este caso, no se impone y nos ayuda a hacer nuestro propio proceso, son docentes dialogantes con autoridad pero sin ser autoritarias. M.C 2011-2012

P.B también narra su relato autobiográfico desde la pluritemporalidad:

Parece mentira que diga que hasta con aquella maestra me gustaba hacer manualidades cuando era una de las cosas que mas odiaba hasta entonces. Iba a la escuela mas motivado porque esa tutora me hacía ver las cosas desde perspectivas diferentes. Esto significa que la interacción docente-alumno es imprescindible y su predisposición es lo más importante de cara a esta relación. Si el docente no sabe despertarte aquel interés ante aquello que estas haciendo, si no te sabe estimular no conseguirá que los alumnos estén después dispuestos a trabajar o que estén motivados. P.B 2011-2012

I4 distingue dos tipos de relatos: los que siguen un orden cronológico y los que hacen saltos a través del tiempo. Los primeros se caracterizan por tener un guión más marcado: la familia, el parvulario, la educación primaria, el instituto, el bachillerato y la universidad. En cambio, los otros escogen experiencias de aprendizaje para estructurar su relato. En muchos casos, podemos observar que la cronología genera un índice rígido que ocasiona que el texto sea más descriptivo y menos reflexivo. Este es el caso de D.M 2011-2012.

5.2 Los Institutos:

El instituto Martí l'Humà: El instituto tenía dos plantas. En el sótano encontrábamos los laboratorios de química y los de tecnología. En la planta baja las cuatro aulas de bachillerato, tres de cuarto de ESO y los talleres de CFGM de mantenimiento industrial. En la primera planta las tres aulas de primero de ESO, de segundo y de tercero. También el aula de soporte, de idiomas, de música y del CFGM de Administración, comercio y márketing. En el patio, teníamos pistas de fútbol y de básquet. Una de Voleibol en el gimnasio y el comedor escolar. D.M 2011-2012

De este modo, definimos pluritemporalidad como la conciencia temporal y espacial que ayuda a las personas, desde la narrativa y a partir de la meta-textualidad, a mostrar los procesos de cambio.

El otro día un compañero de clase comentó que la maestra de su escuela de prácticas había mandado una consigna a los alumnos: pintar un dibujo que daba la maestra con los colores que ella decía. ¿Qué ganamos con ello? ¿No rompe con la originalidad y creatividad del niño? Mi compañera dijo que le preguntó a la maestra sino sería mejor dejarlos pintar como ellos querían, y la respuesta ser "es que si son de diferentes colores queda feo". ¿Por qué buscamos lo que queda bien? ¿No es más importante ver la creatividad del niño y ver los diferentes estilos que hay en la clase? ¿Por qué queremos homogeneizar las aulas?

Esta situación me ha hecho recordar a mi escuela de primaria ya que los únicos que colgaban cosas en las paredes del pasillo eran los de parvulario, y ¿que colgaban? Colgaban los dibujos que realizaban. Sí, únicamente dibujos. Estos dibujos eran muy similares, porque las maestras acotaban mucho sus consignas, de tal modo que no dejaban fluir el conocimiento de los niños. ¿Qué ocurre? ¿Por qué eran tan iguales?

Actualmente, habiendo vivido una forma diferente de trabajar el proceso de

Art encounters

enseñanza aprendizaje, considero que mi proceso de EA en primaria se quedaba dentro de las cuatro paredes que formaban la clase. ¿Y cómo he vivido el E-A este año? A la hora de hacer las devoluciones de los trabajos, he visto que una actividad que se hacía individual se llevaba al grupo clase para hacer una deconstrucción pública para luego reconstruirla individualmente ... Yo, por ejemplo, en la deconstrucción del trabajo de tipografías traje un abecedario de la escuela de prácticas, el cual estaba formado por paisajes de la vida cotidiana, por ejemplo, la letra "o" aparece un estadio de fútbol, a la letra "y" la forma de un edificio ... Esto nos hace reflexionar y pensar. ¿Por qué siempre tenemos que trabajar las letras con el típico alfabeto? ¿Por qué no jugamos a formar nuestro propio alfabeto? A.L 2012-2013

De este modo, de las voces de los relatos autobiográficos con el objetivo de analizar el papel del arte en los procesos de aprendizaje emergen los indicadores de *encounter*, autenticidad, *becoming* y plutemporalidad. La cuestión que se nos planteaba a continuación era qué uso debíamos hacer de estos indicadores para no convertir el proceso de análisis nuevamente en un proceso de categorización tal y como había sucedido en el anterior análisis. Este hecho, cambia nuestra mirada para dejar de ver los indicadores como elementos clasificadores para verlos como características de los procesos de metacognición (*encounters*) que se generan a través del arte contemporáneo en los relatos autobiográficos. Bajo esta perspectiva, acordamos realizar el análisis de los relatos centrándonos en los *encounter*, entendidos como procesos de aprendizaje y metacognición, y focalizar su autenticidad. En definitiva, se trata de ver como el arte transforma la conciencia (Eisner, 2008).

Ante este objetivo los indicadores se reconfiguran como características de los procesos de aprendizaje que identificamos en los relatos y que debemos reconocer y codificar en el texto. El análisis de los relatos autobiográficos consistiría en identificar los *encounters* en sus dos fases, proceso de ruptura y de afirmación, para posteriormente identificar en el proceso de aprendizaje si éste es auténtico o se trata, simplemente, de una narración recurrente que no responde a ningún tipo de proceso de metacognición del aprendizaje.

Tabla 23: Tabla de codificación de la autenticidad en los *encounters* con el arte

Ruptura	Recurrente
	Auténtica
Afirmación	Recurrente
	Auténtica

Fuente: elaboración propia

El análisis se realizó relato por relato y puede consultarse en los anexos. A continuación expondré la discusión de resultados.

5.3 Análisis global de los resultados y conclusiones metodológicas

El análisis de los *encounters* con el arte y su autenticidad de los 407 relatos autobiográficos nos evidenciaron por una parte la performativización de las comparativas y por otra parte *rhizomatic wanderings* de los estudiantes. Entre los más de 400 relatos analizados hallamos pocas narraciones que mostraran procesos auténticos de aprendizaje, es decir, la narración de los procesos de aprendizaje a través del arte se han vuelto elementos recurrentes en las narraciones. En los relatos los *rhizomatic wanderings* aparecen como construcciones estandarizadas tanto de contenido como de forma. Estos resultados nos planteaban tres conflictos:

1. Aprender a través del arte también genera posibilidad de metarelatos que se performativizan en los distintos relatos autobiográficos.
2. La autenticidad no siempre puede ser expresada y/o percibida en los relatos autobiográficos. Por un lado, el proceso de escritura de un relato autobiográfico implica unas competencias en escritura y procesos de metaconciencia que no todos los estudiantes han desarrollado. Este hecho implica que aunque los procesos puedan ser auténticos éstos no se vean reflejados en las narraciones.

3. ¿Es la autenticidad algo que pueda valorarse de forma externa y objetiva? Conocer y acompañar a distintos estudiantes en sus procesos de aprendizaje generaba ciertas contradicciones con lo que expresaban sus relatos autobiográficos. La perspectiva que tenían los estudiantes de sus procesos y los que teníamos nosotros a través de sus relatos no siempre coincidían. Este hecho nos llevó a plantearnos la dificultad de cualificar como auténtico un proceso de aprendizaje sin establecer otros diálogos con la personas que narra.

Aunque cada vez apreciábamos más performatividad, el análisis evidenció la imposibilidad de realizar un análisis cualitativo de los procesos auténticos de los relatos. Como hemos visto tanto los encounters como los procesos que generan, y en consecuencia su autenticidad, depende de la personalización de la experiencia y de sus efectos. Intentar generalizar los *encounters* y la autenticidad de 400 relatos autobiográficos era una tarea contradictoria.

Elaborar los indicadores a través de la voz de los relatos autobiográficos, aunque nos parecía que estábamos desjerarquizando la investigación, estábamos cambiando los indicadores del marco teórico por indicadores que emergían de las voces. Según Polkinghorne (1995) el modo de conocimiento pragmático clasifica los relatos autobiográficos bajo una categoría entendida como un conjunto de atributos comunes que comparten los individuos (Bolívar, 2002), es decir, se trata de definir una categoría a la que asociar un fragmento de relato particular. Este hecho nos llevaba a anular cualquier diferencia individual ya que éstas no eran clasificables. Eran tantas las diferencias entre procesos que si queríamos ser fieles a la heterogeneidad que emergía de aprender a través del arte contemporáneo debemos renunciar a las categorías. Buscar categorías en los relatos autobiográficos ponía nuestra mirada en los indicadores que definen cada categoría y no en aquello que diferencia y hace únicos los procesos de aprendizaje.

Tal como argumenta Bolívar (2002) este tipo de planteamiento paradigmático puede darse tanto en el desarrollo de metodologías cuantitativas como cualitativas. El

planteamiento paradigmático en las metodologías cualitativas como las que estábamos desarrollando ponen énfasis en la *construcción o generación inductiva de categorías que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares* (Bolívar, 2002, p.11). Este planteamiento nos conducía nuevamente a fracturar, conceptualizar, agrupar e integrar en categorías con la única diferencia que las categorías no están predeterminadas, son inducidas o emergen de los datos. De forma implícita, nuestro análisis tenía como objetivo *ordenar la experiencia de un modo tal que produzca un red de conceptos que agrupen los elementos comunes mediante categorías con algún grado de abstracción. El conocimiento se descontextualiza para poder unificar la singularidad y diversidad de cada experiencia* (Bolívar, 2002, p.11).

Según Bolívar (2002) en base a Polkighorne (1995) y Bruner (1988) podemos distinguir dos modelos de análisis narrativa que responden a las dos investigaciones realizadas hasta el momento.

Tabla 24: Modelos de análisis de los relatos autobiográficos

	Análisis paradigmático	Análisis narrativo
Investigación	A1	A2
Modos de análisis	Categorías establecidas de modo inductivo a través del marco teórico y los relatos autobiográficos.	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo. Relato del proceso de investigación a través del análisis de las voces.
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales que facilitan la comparación entre casos. Generalización de las características que las arte evocan y provocan en la docencia	Elementos distintos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad. Los relatos se analizan de forma única poniendo el

	universitaria.	foco en aquello distinto y único.
Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Autenticidad, coherencias, comprensible, carácter único.
Resultados	Informe objetivo: análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar una nueva historia narrativa conjuntada, a partir de las distintas voces, por los investigadores.

Fuente: Adaptación de Bolívar (2002)

Mi experiencia y las del resto de investigadores como narradores de nuestros propios relatos autobiográficos nos situaban en un continuo cuestionamiento del tipo de análisis de los relatos autobiográficos. En este análisis se hace evidente la necesidad de ir más allá de una análisis paradigmático en que se categorizan y generalizan los relatos, tal y como sucede en el primero, para desarrollar un análisis narrativa. Para ello dejamos de buscar elementos comunes y nos centramos en aquellos procesos generados a través del arte contemporáneo singulares, sin aspirar a la generalización. Como dice Bolívar (2002) nuestra tarea como investigadores era configurar los elementos de los relatos autobiográficos en una narración que unificara y diera significado a los datos, con el objetivo de dar valor a la autenticidad de los procesos personales y propios, sin manipular las voces de los estudiantes de magisterio.

Como investigadores que teníamos como objetivo escuchar las voces emergentes de los relatos autobiográficos era importante leerlos y analizarlos desde la libertad de no saber exactamente que buscábamos. El planteamiento inicial del análisis a través de la categorización de fragmentos de relatos autobiográficos nos situaba en una estructura que nuevamente subordinaba las voces a unos estándares predeterminados (up-bottom). Debíamos tener en cuenta que los relatos autobiográficos son un modo narrativo del conocimiento y los procesos de los estudiantes de magisterio en el que se reflejan experiencias únicas e irrepetibles. Como nos plantea Bolívar (2002) las riquezas y matices de los relatos autobiográficos no pueden ser exhibidos en definiciones, categorías

o proposiciones abstractas. *Si el pensamiento paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace en descripciones de incidentes particulares [...] por ello no debe, a riesgo de ser estrangulado, ser reducido a un conjunto de categorías abstractas o generales que anulen su singularidad* (Bolívar, 2002, p.10). Pensar lo común nos lleva a investigar sobre la performativización cuando lo que realmente nos habla de los procesos únicos e irrepetibles son aquellos procesos disidentes del resto. Continuábamos sumergidos en un contradicción entre lo que buscábamos y el modo en que lo hacíamos. Este hecho nos plantea la necesidad de desarrollar un modo de análisis de las diferencias y no las similitudes.

*¿Qué implica tener libertad en la investigación? ¿Para qué quiero esa libertad? Me parece interesante el título del libro de Deleuze y Guattari *Difference and Repetition*. A medida que vamos analizando los relatos autobiográficos se van evidenciando comparaciones repetitivas. ¿Quiere decir eso que el arte genera los mismos procesos e ideas de pensamiento a todo el mundo? Mi hipótesis es que no, que el arte tal es un espacio abierto a la multiplicidad de uno y de todos. Este hecho me genera diversas preguntas que quiero plantearles al grupo de mañana ¿Por qué basamos el análisis en la búsqueda de repeticiones? ¿A qué se deben o cómo se generan estas repeticiones? ¿Cómo podemos investigar las diferencias? Si basamos el análisis en la diferencia, ¿estamos buscando la autenticidad? ¿Puede la subjetividad ser objetiva? Subjetividad, autenticidad, repeticiones, muletillas, etc. ¿cómo lo investigamos?* Relato autobiográfico 2013-2014

La investigación sobre los procesos de aprendizaje y su autenticidad han situado los procesos de divergencia como elementos esenciales de los relatos autobiográficos. Es la performativización de los *rhizomatic wanderings* que nos permite ver la importancia de aquello único e irrepetible en los procesos propios de aprendizaje a través del arte. Ser concientes de ello nos lleva dar más fuerza al relato autobiográfico como herramienta de toma de consciencia y de desarrollo de la práctica docente, esta vez no sólo para el docente universitario, quien utiliza los relatos de sus estudiantes para mejorar su práctica, sino también para los estudiantes. ¿Nos llevará el análisis ha poder situar el relato

autobiográfico como una estrategia de toma de conciencia del desarrollo de la práctica profesional de los futuros docentes?

El análisis realizado nos sitúa en un *living contradictions* (Whitehead, 1989, 2009; Jové, 2011). Estaba experimentando una contradicción entre las evidencias que emergían del análisis y la forma en que investigamos los relatos autobiográficos. Los modelos nos vuelven a llamar a la categorización de modo que obviamos la línea de fuga que se nos presentaba en este análisis, y que nos sitúa en los procesos de aprendizaje para el desarrollo de la práctica profesional del estudiante de educación. Este hecho vino condicionado con el comentario de un estudiante: *es incoherente desarrollar la inter-transdisciplinariedad a través de una sola disciplina*. El arte contemporáneo nos fuerza a la inter-transdisciplinariedad hecho que nos lleva a desenfocar la cámara del momento en que estábamos, analizando los procesos de metaconciencia de los estudiantes, para situarla nuevamente en la docencia universitaria.

Muestra de ello es el artículo que encontramos a continuación, *Developing reflective primary teacher. Talking science and speaking english as additional language*. Este artículo evidencia como los estudiantes nos alertan de las contradicciones en nuestra docencia. De este modo, son los propios estudiantes quienes nos llaman para desarrollar procesos inter-transdisciplinariedad a través del arte.

5.4 Developing reflective primary teacher. Talking science and speaking english as additional language.

AUTORES

Glòria Jové, Charly Ryan, Ester Betrián, Mireia Farrero

Nº DE AUTORES **POSICIÓN QUE OCUPA EL SOLICITANTE ENTRE ELLOS**

4

4

TÍTULO

Developing reflective primary teacher. Talking science and speaking English as additional language

NOMBRE DE LA REVISTA

Educação Temática Digital

VOLUMEN

12 N2

PÁGINAS

Desde: 328 Hasta:340

EDITORIAL

ARTIGO

PAÍS DE PUBLICACIÓN

Brasil

AÑO DE PUBLICACIÓN

2015

ISSN

1676-2596

INDICIOS DE CALIDAD

A) BASE DE DATOS DE INDEXACIÓN Latindex

B) ÍNDICE DE IMPACTO

Abstract

In this article we present a case study in initial education of teachers studying the Primary Education Degree of the University of Lleida. Students prepare a teaching plan for science content linked to community resources, and present it in English. The aim was the students experience "talking science" in English. We focus on the questions: What have we experienced doing this activity in English? Students refer to impotence and frustration at expressing themselves and their ideas in English. While the data shows that there was little focus on science content, they showed the value of the exercise in their development as teachers. They experience 'otherness' and connect this to their future roles as teachers in multi-lingual, multi-cultural classrooms. Preparing this case study shows the value of teacher educators reflecting on their practice.

Keywords: Talking science. Speaking English. Initial education of teachers. Experience. Transdisciplinarity. Reflective practice. Otherness.

Introduction

Over the last decade in Spain, the policy of the relevant educational authorities has been to support projects of Content Language Integrated Learning CLIL (Euryce, 2006; Lasagabaster and Ruiz de Zarobe, 2010; Naves and Victori, 2010), and specifically in Catalonia, Content and Foreign Language Integrated Learning (AICLEm for English and EMILE, for French). Content and Foreign Language Integrated Learning (AICLEm and CLIL) is a branch of applied linguistics that argues for a greater success in learning foreign languages at school when these are used to teach core subjects like history or science, than when they are taught separately. This approach claims that it is not only for teaching of new content in a language other than the students' first language, but also for skills, cognitive styles, learning rhythms and different cultures, among others, which are essential when educating multilingual people for society in the twenty-first century. In this paper we present a case study in initial teacher education in the Primary Education Degree at the University of Lleida, Spain. The aim of was to live and have the experience of "talking science" in a foreign language, specifically English. This case study will focus not only on the CLIL context, but its impact on future schoolteachers' thinking and

reflection on these possible practices through their experience of working in another language.

The term Content Language Integrated Learning (CLIL) (Coyle, 2006; Mehisto, Marsh and Frigols, 2008) is used to describe any educational situation in which learning and teaching of curricular content is through an additional language, that is, a language that is not present in the students' immediate surroundings. This connects to the educational practices of integrated content and language learning (Escobar & Nusbaum, 2011). Currently, the term CLIL includes several educational approaches as well as synthesizing and providing a flexible way to apply the knowledge learned. Thus, as these authors claim, Catalonia's immersion programmes were based on "avant la lettre" perspectives, because they simultaneously sought to encourage learning of Catalan and curricular contents.

For Coyle (2007) the concept of integrated language and curricular contents is essential when understanding CLIL as he claims this integration promotes content learning as well as foreign language of learning (Coyle, 2007). He argues for more research into experiences and case studies in CLIL contexts and we offer our case in response.

In Spain, schools have full autonomy to initiate such language projects provided they have sufficient human resources and the teachers who develop it have a B2 level of the target language (Council of Europe 2011). The school decides on which curriculum areas and at what ages or stages it will be applied, and then plans progressive implementation and assessment processes.

In most primary schools it is implemented in areas like Environmental Awareness, in science and arts education. Training in the field of CLIL methodology, exchange of experiences between schools and monitoring of training needs, as well as guidance for the development of the process and analysis of results are provided by local authorities.

What does "talking science" mean?

Language, as it is used in science classes, plays a key role in the learning taking place. Studies by Fensham (2008) and Lemke (1990) have demonstrated how the use of

Art encounters

impersonal and formal language unrelated to students' experiences and reality does not help them to learn. When students are able to debate, discuss, speak and write about science the understanding of scientific ideas is encouraged (UNESCO, 2010) and when the aim of science classes is for students to gain a personal understanding and develop their own thoughts, that is, when reasoning is necessary, it is better to use the language with which they feel more comfortable. According to Camaño (2010: 6):

"Reasoning is not a luxury in scientific education, but an absolutely essential process to understand the concepts and theories and the nature of science, thus becoming a powerful strategy for teaching and learning science."

According to Hodson (2009) activities based on language used in science class have to enable students to explore, develop, expand, and rearrange their own thoughts and their ability to build scientific arguments. Thus language changes from a teaching to a learning tool and a strategy for developing thinking, ideas and concepts.

However, what happens when we need to argue using a language with which we are less familiar? Research by Johnstone and Selepeng (2001) has shown that in countries where science is taught using foreign languages, it is more difficult to debate, discuss, speak and write about science. That means it is more difficult to develop meaningful learning because people's "mental work spaces" become reduced when working in unfamiliar languages. Investigations of universities teaching in a second language yield similar results (Wilkins & Urbanovič 2014)

Our project

Our project is set in the Primary Education Degree subject "Educational Processes and Contexts". This is a core subject in the second year of a four year teacher education programme. The basic aim arises from a key question posed to future schoolteachers: 'How can I build and rebuild myself as a learner to become a teacher?' Through the activities, the models we have seen as school students and those we are seeing as university students and future schoolteachers emerge. We are becoming aware of them. This enables us to question our beliefs, strategies, actions and attitudes about what learning and teaching means. To stimulate these developments, we attempt to rupture

Art encounters

transmission models of teaching and learning by starting in contemporary art exhibitions rather than a university classroom. From these experiences with contemporary art, students make connections to their schooling, to learning and teaching, and to educational texts such as those by Morin (2008). This leads to work from a transdisciplinary perspective, exploring the benefits of working beyond the classroom with community resources (Jové and Betrián, 2012).

During the 2011-2012 academic year, the initial learning context was a piece *La Calaixera* [Chest of drawers] by Curro Claret and works by Lara Almarcegui Basurama, which all address the theme of the 3Rs (Reduce, Reuse and Recycle) from different perspectives. The 225 students enrolled in the subject were organized into groups of 4 or 5 members. They chose an area they wanted to study further in order to develop a project to use in school. The aim of the exercise was to share, think about and delve deeper into their knowledge of science and their own learning as becoming teachers. Topics such as "Let's give life to our rubbish", "The Three Rs in our daily life" and "The depletion of water" evolved from our students' self-management and decision-making. Throughout the course they worked under the supervision of the teaching team. The groups presented their work publicly in English during the first half of May, coinciding with the presence of the visiting professor from Winchester, UK, in the context of the programme of internalization of undergraduate studies. Our goal was to create and share the knowledge built within the class group, with the teaching staff of Educational Processes and Contexts and a professor of science education from the University of Winchester. Students presented their ideas in English and ended their interventions by posing questions so everybody could continue learning through interaction and the community created in English. Finally, we held a joint extra debriefing session outside the classroom, in an area of the campus, in which some one hundred students participated.

For this debriefing session we used Nominal group Technique (Delbecq, Van de Ven and Gustafson 1975). Students had to bring a reflection about their own learning process based on the following questions:

- What have I learned as a person?
- What have I learned as a future schoolteacher?

- What have I learned as a member of a community?
- What could I have done to learn more while carrying out the activity? 5 - What could the teachers have done for us to learn more?
- What could my colleagues have done to learn more?
- What has doing this activity in English meant to us and what have we experienced?

The 10th of May came and we went outside to the “little hill on the campus” [La Montañeta]. To be coherent with the theme of the three Rs, we reused materials and coloured stickers. The students were divided into four groups "the size of a tree's shadow", and then asked to individually write on self-adhesive slips of paper, "Post-its", the phrases, thoughts and knowledge in response to each of the seven questions given above. Each of the groups collected together replies to Question 1 on one poster, to question 2 on a second poster, and so on. The students were then asked to read all the answers to each question and then rank them according to the ones they agreed with most. Once the ideas were organized, each student was given different-coloured stickers to rank their thoughts in accordance with their degree of agreement; from more agreement to less. The students placed their stickers on each "Post-it" according to how much they agreed with what their classmates had written, as shown in Table 1.

Table 1 - Ranking of responses by Group 1 to question 7 What has doing this activity in English meant to us and what have we experienced?

Sentences	Preference Order				
	High				Low
	1	2	3	4	5
Uncertainty, frustration and lack of confidence in myself	7	1	1	3	0
Helplessness of not knowing and mastering the language	3	0	1	3	0
For me this experience has been very rewarding because within a few months I go from Erasmus and I was able to experience before I go how I feel. It has helped me to realize that we have to overcome obstacles such as English and you must learn to enjoy it.	3	0	0	0	1
I have experienced that everything is possible with effort and persistence	2	2	1	1	0
I have experienced uncertainty and insecurity during the presentation because it was a new experience because I had trouble because the resources we had were very few	1	6	4	0	0
Communicate with a native	1	0	0	1	0

Art encounters

I have experienced that the level of English is low, but we can understand.	0	3	1	1	1
Over time I realized that I understood more than I thought. We could understand, discuss and learn through dialogue.	0	2	1	2	0
Uncertainty and ridiculous	0	1	2	0	2
<u>Reality of knowledge of English among students</u>	0	1	0	0	1

We then discussed the outcomes with the students; we recorded the discussion for later analysis. A Wiki was set up as an additional resource for thinking. Students were invited to write comments on what the activity had entailed and on their experience; 44 students participated. The following week the students handed in their written assignments including the contributions from the sessions and the links they made with the other projects presented.

Results and discussion

All of the assignments and contributions from the debriefing session were subject to qualitative data analysis strategies. In this article we present those referring to learning in English and Question 7 - What has doing this activity in English meant to us and what have we experienced? As an example we include Table 1 with the results obtained in Group 1 to show the extent of their contributions. Where participants agreed, they merged their comments. This gave twenty one different responses. To simplify presentation, Table 1 includes only the top 10 ranked items. Table 2 shows the leading items from the four groups' rankings in their response to Question 7.

Table 2 - Highest ranked contributions from the four groups

Sentences	Preference order				
	High 1	2	3	4	Low 5
Powerlessness and frustration over wanting to express myself and not knowing how	12	1	5	3	0
We were put in the role of newly arrived students	7	2	0	0	0
Uncertainty, frustration and lack of confidence in myself	7	1	1	3	0
A challenge for personal growth. I have learned that every effort has its reward	7	0	0	0	1
<u>I have identified the issue of overcoming language difficulties</u>	3	0	1	0	0

Art encounters

Other words like *effort, learning, difficulty, competence, express myself* ... were part of comments that referred to self improvement. While the activity was being developed we saw which of our students grew in the face of difficulty and which had abandoned the task. This aspect is very important if we consider the need for future schoolteachers to be people and professionals who grow when faced with the difficulties and challenges that emerge in twenty-first century classrooms and schools.

"Like most of us, I've been limited when expressing myself ... due to my lack of resources and communication skills in English. However I think this experience has motivated me, because I want to improve my English "said Frank.

We complemented this data with that obtained from the participation in the Wiki and the written assignments that were subsequently submitted, as shown in Figure 2 and 3. Again the focus is on the mode of communication and its associated feelings rather than the content.

The "voices" that emerged from this data reinforced the importance of the activity to put oneself in the position of the people who do not speak the common learning language; that is, this has been an exercise of "otherness" to understand better the boys and girls whose mother tongue is different to the common learning language of school. The students have lived it as an "experience", where language, and in this case English, has played a major role. We see the importance of feelings and the ability to communicate ideas and themselves. We now turn to what students say they are intending to do as a consequence of living the experience.

As can be seen in the three figures, "communication", "language" and "English" have high frequency, unlike the strength of the word "sciences" and the theme of the "R+R+R" projects; these do not appear. When students wrote and reflected on the activity, they started from their initial concern: the difficulty of presenting their work in English. In the comments made during the debriefing session we observed they had reflected on the activity done, without making any specific reference to the learning situations or the contents generated during the presentations; they had lived and prepared it like a performance. However, when they reflected on their experiences, the comments made in

Art encounters

the written assignments and on the "Wiki" demonstrate they had reflected, not only about the activity, but propose future action, showing great strength to commit to their education as teachers, and in particular, to be able to deal with the multi-linguistic and multicultural heterogeneity in schools. This can be seen in the following comments:

"Having worked for two weeks in a language that is not my native tongue, I've realised the importance of welcoming children who reach a learning context in which the teaching language is not their own ", Rous said.

"This experience has helped us understand that when a new student whose mother tongue is not ours comes to school, he or she needs time to understand and to express him or herself", stated Judith.

"I've been able to experience first hand the feeling that arises when you want to express something and you can't think of the words. This same feeling is experienced by students who come to school with other native languages", commented Aina.

To complement the remarks on the Wiki and in the written assignments, the word "classmates" and "presentations" emerged with strength to support the learning process: "We've learned to work as a group, that is, to unite with the group because for many people English was a challenge, and we've all helped each other; as an anecdote we'd just like to say that to encourage learning as a group which is part of a collective, we've distributed all of the presentations to all of the groups"(group 1).

Less frequently raised was the question of learning subjects in English, that is, in CLIL contexts:

"Thinking in a foreign language is complicated and this is why giving subjects in other languages is complicated" (group 2).

"This is a way of building skills in an interdisciplinary way: for example, combining Science and English" (group 3).

Conclusions

Even though it was an activity based on a transdisciplinary perspective, the fact that it has been approached from the point of view of one subject in the primary teacher education syllabus has not helped the students live the educational situations from a transdisciplinary point of view. Although the guest lecturer was a Professor of Science Education, in the different data sets there are many references to the pedagogical subjects in which the activity was set and few to sciences which was the intended thematic backbone of their projects. English language has been often cited, but not scientific language. Does the same occur with other proposals made in CLIL contexts? It seems to be a good way to develop English in context but less appropriate for developing science education in this context.

When we do activities based on transdisciplinarity in the context of a subject, when we analyse the students' voices regarding the experiences, life lessons and knowledge they have developed around it, they "shout" their need to work together and make joint proposals across different subjects. As Darling-Hammond and Bransford (2005) say, teacher education continues to offer a fragmentary and inconsistent approach to curriculum and pedagogy. All of the students' voices greatly appreciated the activity and stated the importance of living it, even though they are not accustomed to doing so.

Josep M said: "throughout my schooling I've never received an English class outside the English language classroom."

Héctor commented: "this is the first time we've used English in a functional way."

Although this experience did not encourage "talking science" in English, it benefited the implementation and development of the students' English in a real context. If we live in multilingual societies we need multilingual people, and even more so teachers; Maturana (2010) states, we are the future. Depending on what we demonstrate in our lifestyles we show others which lifestyles are possible.

Based on Johnstone and Selepeng (2001) we were looking for a place where teachers and students could share meanings in order to debate, discuss, speak and write about science as a powerful strategy for developing thinking. However, as shown in Figure 2,

Art encounters

helplessness, frustration, uncertainty, silence and a lack of confidence to express ourselves have emerged from the experiences. We need to explore other ways to support talking science in other languages.

These future schoolteachers have finished their second year of studies; next term they will have subjects from different curricular areas which should allow them to learn and improve in different languages. They will have to make decisions, read, document themselves, learn, share and deal with proposals designed, developed and researched in a CLIL context. This experience has undoubtedly helped them see something of the complexity of the relationship between teaching and learning. In their projects, students identified the importance of their activity, teamwork, experience and otherness. Now we need to develop tools and strategies that enable them to debate, discuss, speak and write science. In the next iteration of the course, the outcomes of student projects will be in the form a workshop which includes activities rather than through a presentation. This small group work should be a better model of teaching and learning in an additional language. We aim to see the effects of this change in the learning outcomes for the student participants and the tutors.

Our aim of stimulating reflection on learning and teaching practices, and those within CLIL, seems to have been achieved. The value of encouraging peer interaction and giving time and space for reflection is shown by the data sets. Material from the wiki showed there was an exchange of ideas and analysis between peers, something that is known to be a fruitful way to develop thinking and opinions (Rhodes and Sawyer 2015). The assignment for the subject required students to reflect on their learning experiences as a way to support learning and as an expectation of being a teacher (Bolton 2010). These two data sets show a more reflective approach than the Nominal Group Technique data gathered immediately after the experience of the three weeks of working in English. We need to continue to ensure that we give such space and time and that we value reflection. It also shows the value of evaluation other than immediately after the events.

A focus group a year later shows that thanks to this activity, some of our students through group dynamics and personal development have taken charge of their learning. They have taken flight; they glide like storks over their studies.

"I've experienced that anything's possible with hard work and persistence."

"I don't remember my mark. It's not important. Obviously, that I passed is, obviously. I've a new way of looking at the world."

"I did it for me. I put what I wanted to put in my [assignment], not what I thought Gloria might want. We were told some connections to make with incidents and the curriculum. But I did what I wanted. I really enjoyed it, though it was a lot of work, overcoming challenges."

"It's a moment in your life when you become aware of what before you were unaware of, and you carry on learning. It's a process that never ends."

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

6. Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria.

Este nuevo análisis (A3) se realizó siguiendo el mismo planteamiento de triangulación múltiple que A2. Esta vez el grupo de investigadores estaba formado por 5 personas: IP,I8,I9,I10 y I11.

Tabla 25: Características de los investigadores

A3		Ámbito de conocimiento	Elaboración del propio relato autobiográfico
Investigador			
IP	Maestros no activos.	Diplomada en Educación Especial. Máster en Educación Inclusiva.	Si
I8	Maestros no activos.	Licenciada en Pedagogía del arte en la Universidad de Bogotá.	No
I9	Maestros no activos.	Licenciada en Derecho y Graduada en Educación Primaria.	Si
I10	Maestros no activos.	Diplomada en Magisterio en Educación Primaria.	No
I11	Maestros no activos.	Graduada en Educación Infantil	No

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar de nuevo el perfil de los investigadores. Aunque cuatro de ellos era estudiantes del máster en Educación Inclusiva provenían de distintos ámbitos construyendo un grupo muy heterogéneo de investigación.

Como podemos ver en la tabla anterior y a diferencia del grupo de investigadores que participaron en A2, tres de los cinco participantes no habían experimentado la metodología de aprendizaje a través del arte así como tampoco habían elaborado su relato autobiográfico durante su formación. Este hecho generó una nueva escena en la investigación ya que contábamos con un supuesto grado de objetividad ya que I8, I10 y

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

I11 no estaban influenciados por sus experiencias. Por otro lado, este hecho también supuso una aproximación distinta al análisis y la necesidad de más seminarios para poder comprender y construir la investigación de forma colectiva.

En este análisis se utilizaron los mismos 407 relatos autobiográficos que en la investigación anterior, comprendidos entre la promoción 2009-2010 a la 2012-2013. Los relatos se dividieron entre los cinco miembros del equipo. Cada uno de ellos analizó un total de 81 relatos autobiográficos. Nuevamente los seminarios eran concebidos como espacios de triangulación de la información. Esta vez, las reflexiones se realizaron de forma individual y se compartieron en los espacios de reflexión.

Como hemos mostrado en el artículo *Developing reflective primary teacher. Talking science and speaking English as additional language*, la voz de los estudiantes nos permite tomar conciencia de contradicciones metodológicas en el desarrollo de la práctica profesional del docente universitario. Dados los cambios que se habían generado en la docencia nos situamos nuevamente en el análisis de los relatos autobiográficos como evidencias de la docencia universitaria. De este modo, el presente análisis pretende buscar los rastros de la inter-transdisciplinariedad a través de la búsqueda de los contenidos curriculares que emergen de los relatos autobiográficos. El objetivo del análisis consiste en explorar el desarrollo curricular a partir de los contenidos que emergen en los relatos autobiográficos como evidencias del desarrollo de la inter-transdisciplinariedad en la práctica profesional del docente universitario.

La metodología de análisis consistió en la selección de los encounters, según las obras instigadoras de éstos, para seleccionar los contenidos que se habían trabajado a partir de ellas. La información se organizaba en la siguiente tabla:

Figura 70: Tabla organizadora de los fragmentos donde comparan las promociones

Obra	Fragmento del relato	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014

Fuente: elaboración propia

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Esta investigación suponía una nueva aproximación a los relatos autobiográficos a través de nuevos conflictos surgidos pero nunca se perdía de vista la aproximación anterior, de este modo realizábamos un segundo análisis de los datos.

Los relatos autobiográficos eran los mismos, los investigadores, lo investigado y el contexto cambiaban. Este hecho hacía que cada vez que me aproximaba a los relatos autobiográficos estos fueran distintos, habían cambiado, ya no los veía igual. Como dice Rosaldo (1989, p.8) *all interpretations are provisional; they are made by positioned subjects who are prepared to know certain things and not others...analyses are always incomplete*. De sus palabras y mi experiencia puedo decir que nuestras interpretaciones de los datos están siempre conectadas a nuestra forma de ver el mundo, que debemos tener en cuenta que siempre está en cambio. De este modo, los datos de nuestras investigaciones tampoco son constantes, hecho que nos debe llevar a aceptar que las interpretaciones que hacemos de los relatos autobiográficos son provisionales.

Según Corti y Thompson (2004, p.341) los argumentos clave para re-utilizar los datos son:

1. It is resource efficient, optimizing the use of pre-existing materials;
2. it creates the opportunity to generate new perspectives on the data;
3. it enhances the possibility of comparative research;
4. it allow for verification of the original study.

Y es que como dice Bornat (2006, p.3) *going back involves recognition of the significance of time in the creation of and life of data set as well as those who contributed to its making*.

Las distintas temáticas, los distintos investigadores, el devenir de la investigación y también el de la práctica han hecho de esta tesis un constante fluir de toma de nuevas decisiones metodológicas que continuamente cuestionaban las decisiones anteriores.

Antes de seguir con el devenir de la investigación es importante analizar los cambios metodológicos y organizativos que el arte contemporáneo ha generado en la docencia

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

universitaria. Uno de los destacables es el desarrollo de la inter-transdisciplinariedad. A continuación, vamos a contextualizar el análisis de los contenidos en los relatos autobiográficos en la transformación de la docencia.

6.1 La influencia inter-transdisciplinar del arte contemporáneo en la docencia universitaria.

La experiencia que hemos visto en el artículo anterior *Developing reflective primary teacher. Talking science and speaking English as additional language* nos hizo apostar por una docencia inter y transdisciplinariedad para que los futuros y las futuras maestras tuvieran un modelo más coherente con aquello que decíamos como profesorado. Este hecho, como hemos dicho anteriormente, sitúa nuevamente el análisis de los relatos en la docencia universitaria.

La organización del plan de estudios de la universidad en la formación docente separa los contenidos de las disciplinas de las metodologías de enseñanza y aprendizaje y la práctica. Nos encontramos frente a un plan de estudios estructurado por disciplinas que, en primer lugar, dificultan las conexiones entre la pedagogía y las didácticas específicas. En segundo lugar, nos lleva a percibir la teoría y la práctica de manera dualista.

Tabla 27: Estructuración del plan de estudios de magisterio

DEGREE STRUCTURE	CREDITS
Basic subjects. (Pedagogy and Psychology)	60
Didactic and disciplinary training	106
Optative subjects	24
Practicum	41
Final grade project	9
TOTAL CREDITS	240

Fuente: www.fce.cat

El desarrollo del plan de estudios en formación de maestros genera en los futuros docentes una forma de entender las situaciones de aprendizaje de forma fragmentada, temporalmente y disciplinariamente.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Frecuentemente, los contenidos del plan de estudios han sido y son los mismos a lo largo de las diferentes promociones, independientemente de los nuevos estudiantes y los cambios en los contextos de aprendizaje. Los contenidos casi nunca cambian, así como las metodologías en las que se imparten. Los temas se desarrollan en sesiones de grupos grandes, en nuestro caso, de aproximadamente 60 estudiantes, en las que los profesores imparten clases teóricas; sesiones y grupos con la mitad de los estudiantes, suponen ser más prácticos y personalizados, si esto último es posible. A pesar de este enfoque, la mayoría de los profesores universitarios los utilizan para dar conferencias sobre los diferentes contenidos utilizando Power Point. Las clases se basan en textos y contextos propios de las disciplinas, muy lejos del conocimiento práctico de los contextos reales.

Bajo estas perspectivas podemos decir que aún nos encontramos a principios del siglo XIX, cuando la transmisión de los contenidos se convirtió en el objetivo fundamental de cualquier proceso aprendizaje. La Universidad, atrapada en sus buenas intenciones, sólo ha sido capaz de realizar cambios en la organización, pero no en las metodologías. La institución universitaria se sigue identificando, en el siglo XXI, con una eficiencia típica de las fábricas tayloristas que estandariza a los futuros docentes a través de metodologías de comportamiento.

Esta organización nos lleva a entender el plan de estudios como una red lineal de contenidos, conceptos e ideas que se deben aplicar en un contexto de aprendizaje. Sobre la base de Deleuze y Guattari (1987) podemos decir que este planteamiento identifica el plan de estudios como un espacio estriado. Un espacio estriado se estructura y organiza de manera rígida. En este sentido, fija jerarquías de contenidos y disciplinas que crean un espacio donde la diferencia es vista como un problema. Los relatos autobiográficos de los estudiantes evidencian esta jerarquización de contenidos que suele fragmentar y dar estasis a la realidad que vivimos.

Este hecho nos lleva a identificar el plan de estudios de la universidad como un programa de formación que *sigue metas estrechas, que intenta homogeneizar y limitar los signos y los procesos de aprendizaje, negando la diferencia de procesos y multiplicidad compleja* (Roy, 2003, p.4). Este hecho revela enfoques pedagógicos basados en la transmisión

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

teórica y la legitimación y reproducción de modelos en lugar de favorecer la heterogeneidad y la inclusión.

Ante estas situaciones, la incorporación del arte contemporáneo en la docencia universitaria ha desarrollado la inter-transdisciplinar de la metodología de forma paulatina a lo largo de estos cursos. A continuación repasamos estos procesos:

1- Durante el curso 2010-2011 la primera promoción de Grado comienza las prácticas en las escuelas. El equipo docente que participa en este proyecto coincide en el marco del Prácticum I en lo que llamamos Espacio Híbrido en la escuela Príncipe de Viana.

A través de la investigación de los relatos autobiográficos y las memorias de prácticas de los estudiantes se evidencia la dicotomía que a menudo emerge entre teoría y práctica. El análisis de sus relatos nos muestra la falta de transferencia y generalización de los contenidos aprendidos tanto en la relación Escuela-Universidad como en relación a las diferentes materias del plan de estudios.

Ante las evidencias que nos muestran la fragmentación del conocimiento por parte de los futuros maestros (Jové, Vicens, Betrian, y Liñán, 2012), desde el equipo docente en el marco de los Prácticum, invitamos a los alumnos a revisar y releer trabajos realizados en otras materias. Nuestro objetivo era mediar para que desarrollen estrategias de seguimiento y registro de su dominio de los contenidos de aprendizaje desde una visión inter y transdisciplinar.

2- El siguiente curso 2011-2012, ante las evidencias del curso anterior y los conflictos metodológicos que emergían del trabajo a través del arte, desde la materia de Procesos y Contextos Educativos II apostamos para generar aprendizajes no sólo utilizando textos y contextos más propios de nuestro ámbito disciplinar, la pedagogía, sino con contenidos curriculares de Primaria que forman parte de otras áreas disciplinares. Los estudiantes eligieron un tema en el que querían profundizar para elaborar una propuesta didáctica. En esta ocasión, los estudiantes plantearon profundizar en conocimientos de ciencias ya que, en el marco del programa de internacionalización del Grado, contábamos con la

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

participación del profesor visitante de ciencias Charly Ryan, de la Universidad de Winchester. Los grupos presentaron públicamente sus trabajos en lengua inglesa.

La reflexión sobre esta actividad que recoge Jové, Ryan, Betrian y Farrero (2015) evidenció que aunque plantear actividades como ésta, propuestas desde la inter y transdisciplinariedad, el hecho de ser planteada desde una única materia del plan de estudio de nuestro grado no ayudaba a que los estudiantes vivieran las situaciones educativas desde la propia inter y transdisciplinar. Cada vez que realizamos actividades desde la inter y transdisciplinar en el marco de una materia, en este caso Contextos y Procesos Educativos II, las voces de los estudiantes respecto a las experiencias, vivencias y conocimientos que han desarrollado nos llaman la necesidad de trabajar y hacer propuestas conjuntas desde diferentes materias en el propio plan de estudios. Como dicen Darling-Hammond y Bransford (2005), en la formación del profesorado se continúa ofreciendo una fragmentada e incoherente aproximación del currículo y de la pedagogía.

De este modo, durante el curso 2012-2013 ante la incoherencia de plantear situaciones inter y transdisciplinares desde Procesos y Contextos Educativos II, apostamos para establecer una relación inter e transdisciplinar con la materia de Geografía e Historia de Cataluña. El curso se inició con la exposición de Juan López *A la derriba*, exposición que rompía las paredes del Centro de Arte para adentrarnos en la ciudad. Además, también visitamos la obra de Franz Ackerman que nos lleva a elaborar mapas a través de la psicogeografía. Las obras de Juan López y Franz Ackerman, bajo el contenido curricular de mapa, nos llevan a la necesidad de establecer un vínculo inter y transdisciplinar con la materia de GHC. Durante el curso, se realizaron semanalmente coordinaciones en los espacios híbridos entre los equipos docentes de las materias de Procesos y Contextos educativos II y Geografía e Historia con el objetivo de plantear experiencias que permitieran a los futuros maestros situarse en la inter y transdisciplinariedad a través de modelos reales, no desde el discurso. Este hecho, hacía que los futuros estudiantes establecieran relaciones entre las dos materias.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

6.1.1 Espacios híbridos

Uno de los pilares que ha favorecido el desarrollo de la inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria son los espacios híbridos de formación. Estos espacios se constituyeron por primera vez en la escuela Príncipe de Viana en el marco del proyecto Àlber y el proyecto Educ-arte. El devenir de estos espacios impregna las formas de vida de sus participantes, hecho que les lleva a generar nuevos espacios híbridos en otros contextos, en este caso el contexto universitario.

¿Qué es un espacio híbrido?

Zeichner (2010) define el espacio híbrido como el espacio que ofrece las condiciones apropiadas para la construcción y ampliación sostenible del conocimiento (Hargreaves y Fink, 2006). Este espacio incluye encuentros horizontales entre los diferentes miembros de la comunidad para discutir, participar, hablar, escuchar y aprender. Es un espacio para la reflexión, la formación y la mejora educativa. También es un espacio de trabajo basado en la comunidad para la formación docente. Este enfoque implica alejarse de una comprensión autoritaria del conocimiento académico con el fin de considerar los conocimientos construidos en las escuelas y en la comunidad en el mismo nivel e igualmente productivos (Zeichner, 2010).

La idea del espacio híbrido viene del concepto del tercer espacio, que establece que las personas se basan en múltiples discursos con el fin de dar sentido al mundo (Bhabha, 1990). La construcción del tercer espacio surge de una combinación, a través de una red, del primer espacio (el conocimiento más integrado popularmente, es decir, la familia y la comunidad) y el segundo espacio (los discursos y los conocimientos que se encuentran en instituciones más formales, es decir, la escuela u otros ambientes educativos y de trabajo).

El tercer espacio es un espacio de transformación que fomenta formas expandidas de aprendizaje y el desarrollo de nuevos conocimientos (Gutiérrez, 2008). Por lo tanto, el tercer espacio es el espacio donde diferentes discursos se complementan (Moje, Ciechanowski, Kramer, Ellis, Carrillo, Collazo, 2004). Éste consiste en la integración de diferentes conocimientos y la exploración del cómo se construyen. Como tal, el tercer

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

espacio es un espacio híbrido que se caracteriza por su naturaleza policontextual y multivocal (Vistrain, 2009). En este contexto, la formación del profesorado se concibe como un proceso de enseñanza y aprendizaje compartido que consiste en diálogos multidireccionales e interacciones interdependientes entre los participantes involucrados.

Zeichner (2010) lleva más allá el concepto de espacio híbrido como algo emergente de las redes. Alejándose de las formas tradicionales de la formación del profesorado, este autor argumenta que los nuevos espacios de aprendizaje educativos entre el ámbito universitario, la escuela y la comunidad se han desarrollado dentro de una epistemología más democrática. Éstos son espacios de aprendizaje donde las diferentes personas involucradas simultáneamente guían y reciben consejos, y establecen vías de colaboración y coordinación con el fin último de poner en juego nuevas prácticas. Este enfoque permite la mejora de las prácticas educativas: se estimula la innovación y la investigación. La intención es convertir un espacio de formación en un lugar para la reflexión sobre nuestras prácticas como forma de mejorarlas. La formación es un espacio físico y temporal de las reflexiones constantes e interminables sobre las experiencias (Marcelo, 2002).

La idea es formar a los futuros docentes para acercarse a la realidad escolar y promover la producción colectiva de nuevas oportunidades para pensar, crear y aprender de los maestros de escuela, los futuros profesores y los demás profesionales involucrados. Un enfoque más horizontal en la formación docente implica una relación más igualitaria y una dialéctica entre el conocimiento académico y práctico. Como tal, este enfoque horizontal crea una nueva forma de organización y construcción del conocimiento: una que emerge desde un punto de vista más democrático, autónomo, cooperativo y emancipadora. En última instancia, el objetivo es que los participantes incorporen las ideas desarrolladas en este espacio híbrido en sus identidades personales y profesionales, ideas que se pueden poner en juego en otros contextos

Basado en Zeichner (2010) un espacio híbrido se identifica mediante las siguientes características:

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

- Participación. Se trata de un espacio en que los profesores-investigadores universitarios, futuros profesores, así como maestros de escuela y miembros de la comunidad participan en la construcción del conocimiento.
- Justo y democrático. Un espacio en el que la participación de cada agente está en igualdad de condiciones: la interacción multidireccional se basa en la igualdad de condición y el respeto de todos los participantes y sus conocimientos.
- Horizontalidad dialógica. Un espacio donde el conocimiento académico, el profesional y el generado por la comunidad se integran, complementan y convergen en las formas de aprendizaje de todos los participantes.
- Conexiones curriculares. Un espacio donde coexisten e interactúan los planes de estudios de las escuelas y los de formación de docentes así como las necesidades formativas de los agentes de los recursos comunitarios implicados.
- Construcción de conocimiento. Un espacio en el que existe una sinergia de conocimientos creada a partir de diferentes fuentes. Esta sinergia conduce a una forma ampliada del aprendizaje y al desarrollo de nuevos conocimientos. El espacio híbrido es un espacio de formación que rechaza la supremacía del conocimiento académico como una fuente autoritaria de conocimiento. Asimismo, se pretende crear un espacio de transformación donde el conocimiento construido informe nuevas prácticas educativas y de vida.
- Investigación - Acción. Un espacio que alienta a cambiar el enfoque de la formación hacia la horizontalidad que explora cómo podemos mejorar la calidad de nuestro trabajo. Consiste en la creación de conocimiento a partir de la práctica (McNiff y Whitehead, 2009).

Los espacios híbridos que se han constituido en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida han seguido nuevos devenires que nos han permitido expandir su concepción.

Desde su nacimiento durante el curso 2007-2008, los espacios híbridos de aprendizaje se habían realizado en el marco del contexto escolar. En el curso 2012-2013 los espacios híbridos siguen siendo unos de los ejes de innovación en la escuela Príncipe de Viana pero desde ese momento la figura de la universidad se difumina dando paso a nuevos miembros que participarán en los espacios híbridos de la escuela. Este hecho sumado al

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

devenir del arte contemporáneo en la formación de docentes, que nos lleva a la necesidad de gestar un modelo docente inter y transdisciplinar entre las materias de Procesos y Contextos Educativos II y Geografía e Historia de Cataluña, nos permite crear nuevos espacios híbridos.

El espacio híbrido de formación que se desarrolla en el contexto universitario consiste en reuniones semanales donde se analizan las producciones de los estudiantes y se discute la naturaleza y el desarrollo de los momentos interactivos que constituyen el proyecto. Este análisis promueve un plan de estudios más global e inter-transdisciplinario. Se toma en cuenta las situaciones reales que se producen en el proyecto con el fin de generar conocimiento y promover el aprendizaje entre todos los que participan en este trabajo.

La creación de este espacio de formación persigue la reflexión, el aprendizaje permanente y la innovación. Además, busca mejorar la calidad de la enseñanza en la formación del profesorado. En este espacio de formación se abordan las siguientes preguntas: ¿cómo podemos estructurar los espacios de formación para reconstruir los modelos que están estrechamente relacionados con nosotros? ¿Cómo podemos construir conocimiento a partir de la complejidad y heterogeneidad? ¿Cómo podemos unirnos e interrelacionar la formación de los futuros docentes (formación inicial) y la formación de los maestros y otros profesionales de la comunidad (formación permanente)?

Apostar por los espacios híbridos de formación supuso transformar las relaciones jerárquicas partiendo de la idea que todas las personas que participamos en él queremos aprender y construir conocimiento. Para ello, los miembros del espacio híbrido integran las multiplicidades y buscan aquellos puntos en común entre los agentes para construir progresivamente la identidad personal y profesional. Desde este planteamiento, y sin ser uno de los propósitos iniciales de los espacio híbrido, podemos afirmar que esta implicación personal y sobretodo esta mezcla de profesionales que desde diferentes ámbitos laborales y formativos comparten y aportan experiencias, vivencias y conocimientos, que nos permiten construir y reconstruir más conocimiento, ello ha generando ello otros *encuentros y devenires*, posibilitando más espacios de formación.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Es, de este modo, que en el curso 2013-2014 el nuevo espacio híbrido en el contexto universitario tiene como objetivo crear dinámicas de relación entre distintas materias del plan de estudios en formación de maestros fomentando la relación con el territorio y sus entidades. En este primer espacio híbrido en el contexto universitario encontramos el profesorado de las materias de Procesos y Contextos Educativos II y de Geografía e Historia de Cataluña así como estudiantes de doctorado y máster. El espacio híbrido se convierte un espacio de reflexión conjunta que pretende generar iniciativas de cambio para forjar las bases de un aprendizaje permanente que encuentra en los procesos de observación, reflexión e investigación sobre la práctica los mejores campos de cultivo, en un ambiente de colaboración y aprendizaje entre iguales, para generalizar este aprendizaje. De este modo, se pretende integrar esta manera de hacer en el desarrollo de la práctica profesional de todos los participantes.

Expansiones disciplinares y territoriales.

En el curso 2013-2014 los espacios híbridos expandieron las propuestas inter y transdisciplinares a través del trabajo que realizamos con el arte, hacia otras materias del mismo curso como Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas II. Esta vez la interacción con las obras tipográficas de Alex Trochut y Unos Tipos Duros nos permiten darnos cuenta que el entorno cotidiano está lleno de diversidad tipográfica pero que las paredes de las escuelas están llenas de alfabetos hechos únicamente con letra de palo, ligada y mayúscula. El arte contemporáneo nos ayuda a descubrir la heterogeneidad tipográfica que encontramos en nuestro entorno cotidiano mostrándonos nuevos significados tipográficos en la sociedad del siglo XXI. Este hecho permite a los futuros maestros ser más críticos con el uso de las tipografías en los contextos escolares pero su voz también nos "pide" profundizar en la tipografía escolar. Los futuros maestros se preguntan: *¿qué nos dice la disciplina que trabaja con la tipografía? Cómo se trabaja la tipografía en la escuela?* En este momento, el equipo docente de las dos materias decide compartir los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno a la tipografía para decidir de forma conjunta nuevas propuestas comunes que ayuden a los futuros maestros a reflexionar sobre el contexto tipográfico escolar y los procesos de lectoescritura (Jové, Farrero y Selfa, 2014).

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

En el 2014-2015 en el espacio híbrido se expande el equipo inter e transdisciplinar concretando una programación conjunta para las materias de Procesos y Contextos Educativos II, Geografía e Historia de Cataluña de 2º curso y Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia general Europa (DCCSS) que se realiza durante el 3er curso. En este caso, el equipo docente que participa en el proyecto da un paso más allá y concreta una única planificación de las asignaturas relacionadas con la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales en el plan de estudios del Grado en Educación Primaria. Se trata, pues, de mostrar modelos coherentes para superar la dicotomía entre geografía/historia, espacio-tiempo; romper con la presentación cronológica de la Historia para abordarla desde una perspectiva temática en que la Geografía tenga el papel que le corresponde, y, finalmente, presentar una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en el método por descubrimiento.

Más allá de las expansiones disciplinares que generan nuevos espacios híbridos, estos también se expanden en el territorio mediante la concreción de proyectos. De este modo, durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015 se llevan a cabo espacios híbridos con la Universidad de Winchester, tanto de forma presencial como virtual a través de un blog, donde están implicados el profesorado de Didáctica de las Ciencias Naturales de la Universidad de Winchester y Lleida, el profesorado de Procesos y Contextos educativos II, Geografía e Historia, Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia general de Europa y Enseñanza, Aprendizaje de las Lenguas II, estudiantes de segundo curso de magisterio, así como estudiantes de doctorado. El objetivo de este espacio híbrido es el de desarrollar un módulo común en las dos universidades sobre el aprendizaje más allá de las aulas. Durante los dos cursos también se desarrolló un espacio híbrido con la Florida Universitaria de Valencia a través de intercambios de estudiantes que nos permitía explorar las territorializaciones de los aprendizajes. Del mismo modo, Zona Baixa, como hemos visto anteriormente, se desarrolla como espacio híbrido entre estudiantes, docentes, artistas, profesionales de los centros de arte, maestros y escuelas.

Cabe destacar los nuevos espacios híbridos contruidos con proyectos culturales del territorio como la Muestra de Cinema Llatinoamericana de Lleida donde el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, estudiantes, documentalistas, directores, etc. nos reunimos para entretrejer procesos de aprendizaje a través de los documentales.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

También el espacio híbrido con la Fira de Teatre al Carrer donde actores y dramaturgos, estudiantes de doctorado y profesorado de PCEII replantean el teatro infantil como teatro inclusivo para todos los públicos.

Tabla 28: Espacios híbridos en el contexto universitario y más allá.

	2013-14	14-15
Expansiones disciplinares	Procesos y contextos Educativos II + Geografía y Historia de Cataluña	Procesos y contextos Educativos II + Geografía y Historia de Cataluña + Didáctica de las Ciencias Sociales y Historia general Europa
	Procesos y contextos Educativos II + Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas II	Procesos y contextos Educativos II + Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas II
		Procesos y contextos Educativos II + Didáctica de las Ciencias Naturales
Expansiones territoriales	Universidad de Winchester	Universidad de Winchester
	Florida Universitaria Valencia	Florida Universitaria Valencia
	Zona Baixa	Zona Baixa
	Mostra de Cinema Llatinoamericà de Lleida	Mostra de Cinema Llatinoamericà de Lleida
		Fira de teatre al carrer de Tàrrrega

Fuente: elaboración propia

Las expansiones disciplinares y territoriales de los nuevos espacios híbridos nos permiten añadir nuevas características a éstos. De este modo, retomando las características de Zeichner (2010) añadimos las siguientes:

1. Miembros transitorios

Los miembros de los nuevos espacios híbridos que se generan en el contexto universitario participan en él dependiendo de las necesidades formativas del proyecto que se está desarrollando. Su participación no es prefijada o predefinida sino que depende, únicamente, de la finalidad del espacio híbrido. De este modo, el equipo docente de la materia de PCEII supone la estructura permanente de miembros a partir de los cuales se concretan proyectos que generan tránsitos de nuevos miembros.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

2. Inter-transdisciplinarios

Los nuevos espacios híbridos se construyen con personas de varios ámbitos disciplinares así como con otras instituciones del territorio que nos permiten enriquecer los espacios híbridos de forma inter-transdisciplinarios. La itinerancia de los participantes de los espacios híbridos permite que éstos se retroalimentan a través de los aprendizajes generados en los participantes favoreciendo de este modo nuevos espacios híbridos y puntos de encuentro con nuevos proyectos y participantes, más allá de la institución universitaria y de una disciplina concreta.

3. Efímeros

Los nuevos espacios híbridos responden a las necesidades de proyectos concretos que pueden ser de más o menos duración. Algunos espacios híbridos devienen condiciones primordiales para el desarrollo de colaboraciones entre distintas personas de las instituciones implicadas. De este modo, las colaboraciones que se desarrollan en estos espacios híbridos no corresponden a relaciones institucionales o personales instauradas sino que emergen del devenir de la vida cultural y educativa del territorio. A menudo, el desarrollo de estos espacios híbridos es propiciado por iniciativa de asociaciones, proyectos, etc. que se han desarrollado de forma independiente a la Universidad.

4. Itinerantes

Los nuevos espacios híbridos no están ligados a ningún espacio concreto sino que se expanden territorialmente según las necesidades y proyectos. La flexibilidad de personas, tiempos, contenidos, etc. nos permiten concretar los espacios híbridos en distintos contextos y territorios con el único objetivo que éstos generen nuevas posibilidades para el aprendizaje de sus miembros.

Como podemos ver, los nuevos espacios híbridos se expanden y transforman a través de interacciones disciplinares y territoriales. Los espacios híbridos se transforman en una red de espacios de formación inter-transdisciplinar en el territorio en los cuales sus participantes entran y salen según los proyectos según las necesidades que éstos generan. Los tránsitos de participación que generan los nuevos espacios híbridos están favoreciendo nuevas dinámicas de relación entre las instituciones y asociaciones

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

presentes en nuestro territorio, que muchas veces desarrollaban sus proyectos desde su solitud.

El dinamismo de los nuevos espacios híbridos, ha permitido que estos dejen de ser resultado de las colaboraciones para responder a las necesidades de los proyectos. Las colaboraciones responden de este modo a situaciones puntuales, efímeras que requieren diversidad de nuevas interacciones y que finalizan una vez acabado el proyecto. Esto no significa que las interacciones sean esporádicas y no haya continuidad en ellas, todo lo contrario. Las colaboraciones acaban por consolidar los proyectos en el territorio dándoles la oportunidad de expandirse y transformarse. Muestra de ello es la recuperación de la sección de documentales de la Mostra de Cinema Llatinoamericà de Lleida por parte de la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta sección de la muestra ha devenido una semana donde el público universitarios así como las gente de la ciudad aprenden a través del documental, mostrándose éste como eje vertebrador del aprendizaje.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

6.2 Análisis y resultados.

A los largo de los distintos relatos autobiográficos han emergido un total de 57 contenidos curriculares que forman parte del plan de estudios de educación a través de distintas obras de arte.

Tabla 29: Contenidos emergidos durante los distintos cursos

09-10	10-11	11-12	12-13
Alteridad	Alteridad	Alteridad	Agency
Arte	Arte	Arte	Alteridad
Bienestar docente	Bienestar docente	Becoming	Arte
Coherencia	Coherencia	Bienestar docente	Becoming
Competencias	Competencias	Coherencia	Cartografía
Complejidad	Complejidad	Competencias	Coherencia
Conciencia del proceso	Conciencia del proceso	Complejidad	Competencias
Conocimientos previos	Conocimientos previos	Conciencia del proceso	Complejidad
Contextos alfabetizadores	Contextos alfabetizadores	Conocimientos previos	Conciencia del proceso
Creencias	Creencias	Contextos alfabetizadores	Conocimientos previos
Currículum	Currículum	Contextos alfabetizadores	Consumismo
Deconstrucción	Deconstrucción	Creencias	Contenidos
Diversidad	Dicotomía	Currículum	Contextos alfabetizadores
Emoción y cognición	Diversidad	Deconstrucción	Cuentos
Estrategias metodológicas	Emoción y cognición	Dicotomía	Currículum
Estrategias organizativas	Embodiment	Diversidad	Decisiones Curriculares
Etiquetas	Encounter	Embodiment	Deconstrucción
Heterogeneidad	Encounter	Emoción y cognición	Deriva
Identidad personal y profesional	Estrategias metodológicas	Encounter	Dicotomía
Inclusión	Estrategias organizativas	Estrategias metodológicas	Diversidad
Lengua materna	Etiquetas	Estrategias organizativas	Embodiment
Mapas conceptuales	Heterogeneidad	Etiquetas	Emoción y cognición
Modelos	Humanización	Heterogeneidad	Encounter
	Identidad personal y profesional	Humanización	Espacios
	Inclusión	Inclusión	Flujos de población
	Mapas	Mapas	Flujos migratorios
			Gentrificación

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Necesidades educativas especiales	conceptuales Modelos	conceptuales Modelos	Heterogeneidad Humanización
Préstamos de conciencia	Necesidades educativas especiales	Necesidades educativas especiales	Inclusión Inter- transdisciplinariedad
Relato autobiográfico	Préstamos de conciencia	Préstamos de conciencia	Itinerarios Learning beyond the classroom
Sentimiento de pertinencia	Relato autobiográfico	Relato autobiográfico	Lectoescritura
Trabajo en red	Sentimiento de pertinencia	Espacio Híbrido	Literatura
Mediadores	Trabajo en red Mediadores	Mediadores	Mapas Memoria histórica Modelos Narrativas No-lugares Patrimonio humano Psicogeografía Relato autobiográfico Territorio Tipografías Voz alumnos Mediadores Espacio Híbrido
29	32	32	49

Nuevos contenidos pedagógicos 2010-2011

Nuevos contenidos pedagógicos 2011-2012

Otros contenidos provenientes del trabajo inter-transdisciplinar

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la tabla los contenidos que emergen durante las promociones 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 son propios de la disciplina pedagógica. No es hasta la incorporación del trabajo inter-transdisciplinar, que emerge de la propia necesidad generada por la interacción con el arte contemporáneo, que aparecen nuevos contenidos propios de las otras disciplinas.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Tabla 30: Relación de contenidos pedagógicos y disciplinares

	Contenidos propios de la disciplina pedagógica.	Contenidos propios de la disciplina de Geografía y Historia y Lengua y Literatura II
09-10	29	0
10-11	32	0
11-12	32	0
12-13	32	17

Fuente: elaboración propia

Como podemos ver en la promoción 2012-2013 los contenidos propios de las disciplinas de Lengua y Literatura II y Geografía e Historia de Cataluña casi suponen el 50% de los contenidos que emergen de las obras de arte en los relatos autobiográficos.

Como se ha constatado, el arte genera tanto cambios organizativos como metodológicos en la docencia universitaria. Ésta pasa de desarrollarse desde un ámbito disciplinar a construir situaciones de aprendizaje inter-transdisciplinares en que todos, docentes y estudiantes, pueden aprender. Las prácticas que se generaban a través del arte y de la transdisciplinariedad en la docencia universitaria influenciaban la forma en que se desarrollaba el currículum hecho que se refleja en los relatos autobiográficos. Las narraciones de los estudiantes dejaban de centrarse en los contenidos pedagógicos para analizar sus procesos de aprendizaje en relación a las disciplinas a través de los contenidos de las otras áreas. Los relatos autobiográficos nos muestran como los contenidos propios de la materia de PCEII del ámbito de la pedagogía dejan de ser objeto de discurso de intenciones educativas para desarrollarse como conceptos que cuestionan y permiten reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje que realizan a través de los contenidos de las materias de didácticas específicas.

El análisis nos muestra como la incorporación de situaciones inter-transdisciplinares en la docencia a través del arte supone una expansión inter-transdisciplinar en el currículum. La expansión disciplinar del currículum también se ve acompañada de una transformación en algunos de los contenidos propios de la disciplina pedagógica. La interacción con el arte y las nuevas prácticas inter-transdisciplinares que se concretan llevan a algunos contenidos a experimentar cambios en sus significados, situando los

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

contenidos en un continuo devenir. A continuación, mostramos como ejemplo el devenir de los contenidos de identidad, trabajo en red y contexto alfabetizador.

Tabla 31: Evolución y transformación de contenidos según promociones

09-10	10-11	11-12	12-13
Identidad personal y profesional	Identidad personal y profesional	<i>Becoming teacher</i>	<i>Becoming teacher and researcher</i>
Trabajo en red	Trabajo en red	Espacio Híbrido	Espacio Híbrido Transdisciplinariedad
Contexto alfabetizador	Contexto alfabetizador	Contexto alfabetizador	Learning beyond the classroom Deriva Psicogeografía Lugar

Fuente: elaboración propia

Como podemos ver en la tabla anterior los contenidos se ven influenciados y transformados por las nuevas experiencias que llevan a una profundización y expansión de sus significados generando un cambio en el desarrollo de la práctica profesional docente universitaria.

Cabe destacar, que a lo largo de las distintas promociones, estos contenidos emergen en secuencias muy distintas. Los contenidos dejan de obedecer a una estructura lineal del plan de estudios y surgen de las experiencias a través del arte y en el territorio en que se generan las situaciones de aprendizaje. Como equipo docente tenemos un listado de contenidos que queremos que emerjan, y crearemos situaciones en que estos puedan emerger, pero no controlamos ni el cuándo, ni el cómo ni el dónde estos contenidos van a emerger. Esto implica que tampoco conocemos el discurso que estos contenidos van a generar en cada nueva promoción así como tampoco como van a expandirse o transformarse a través de las nuevas interacciones con las obras de arte contemporáneo. Estas situaciones convierten el currículum en lo que Osberg y Biesta (2008) llama currículum emergente. El currículum emergente es aquel cuyo conocimiento se genera desde las interacciones y que no responde a una secuenciación previa por parte del docente. La metodología que se concreta a través del arte y en interdisciplinariedad con otras materias crea espacios y experiencias de aprendizaje con una finalidad concreta;

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

pero éstas están abiertas a los objetivos que desde la interacción con los estudiantes devengan importantes para sus procesos de aprendizaje. *De este modo exploramos el currículum no como una teoría abstracta sino como una experiencia.* (Carter y Doyle, 1996, p. 285)

Esta forma de entender el currículum, como algo por construir en relación a las situaciones de aprendizaje que se generen en un contexto, lleva a desarrollar un aprendizaje nómada (Roy, 2003). Los contenidos no están en ningún momento ligados a un contexto concreto, no podemos asociar un espacio a un contenido.

En nuestra práctica docente hemos utilizado el arte dentro de enfoque inter y transdisciplinario que conduce a experiencias concretas de aprendizaje en el espacio. Este trabajo que se desarrolla con la materia de Geografía e Historia de Cataluña nos lleva a dejar las aulas universitarias para crear situaciones de aprendizaje transdisciplinarias que se basan en la investigación y acción en el territorio cercano. Los contenidos circulan de forma emergente a lo largo de los distintos contextos de aprendizaje que experimentamos durante el curso. Este es precisamente el hecho que nos permite territorializar los espacios a través de los aprendizajes y que los contenidos se enriquezcan de la diversidad de contextos, de interacciones y de nuevas narraciones entre ellos.

A continuación encontramos una tabla que muestra las dinámicas de influencia del arte contemporáneo en la docencia y como la inter-transdisciplinariedad que se concreta en ésta condiciona el desarrollo curricular que emerge de los relatos autobiográficos.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Tabla 32: Relación entre el uso de las obras de arte en la docencia que emergen de los relatos autobiográficos con el desarrollo curricular que se produce

	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14
Relación arte-inter-transdisciplinariedad	-Arte como comprensión. -Emergen contenidos pedagógicos.	- Arte como comprensión. -Emergen contenidos pedagógicos. -Arte desde la interdisciplinariedad des de una única disciplina pedagógica.	-Arte desde la inter-disciplinariedad. -Establecemos links con otras materias como geografía e historia. y ciencias naturales. Los docentes establecen las relaciones. No hay trabajo conjunto entre docentes.	-Arte desde la inter-disciplinariedad. -Se inician las programaciones conjuntas entre distintas disciplinas del plan de estudios.. El profesorado comparte los contenidos y las experiencias de cada materia. -Recuperamos los trabajos de geografía para la materia pedagógica. -Lenguas recupera los trabajos de Procesos para su materia	-Arte desde la transdisciplinariedad. La pedagogía se enriquece a través de los contenidos de otras disciplinas. Apropriación de los conceptos disciplinares a través del arte como experiencia. -La pedagogía y a las disciplinas curriculares funcionan como experiencias únicas de las cuales se derivan todos los contenidos, sin distinción de ámbito o disciplina. -El currículum también crece a través de las voces de los estudiantes (ellos establecen relaciones a través de sus trabajos)

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Evolución currículum	<p>El currículum se relaciona con experiencias personales i escolares de los estudiantes a través de los préstamos de consciencia del arte. (Contenidos pedagógicos ilustrados a través del arte)</p> <p>El currículum empieza a responder a contextos específicos (exposiciones)</p>	<p>El arte genera contenidos de los que nos apropiamos para enriquecer el currículum. (nuevos contenidos gracias a la interdisciplinariedad arte)</p>	<p>-El arte genera contenidos de los que nos apropiamos para enriquecer el currículum.</p> <p>-El arte nos permite establecer puentes entre contenidos del currículum de distintas disciplinas.</p>	<p>El currículum se expande a través del arte a otras disciplinas y se transforma en función de los rastros de promociones anteriores así como de contenidos de nuevas disciplinas que se van contaminadas.</p>	<p>Currículum emergente (no-linear)</p> <p>Currículum que es construye a través del art como experiencia y de las experiencias, vivencias y conocimientos de los estudiantes, así como el contacto e intervención en el territorio.</p> <p>No hay currículum por asignatura, el currículum emerge transdisciplinarmente a través de las voces de los estudiantes sobre sus experiencias pasadas, presentes i futuras.</p>
----------------------	---	---	---	---	---

Fuente: elaboración propia

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

De este modo los contenidos que emergen de los relatos autobiográficos nos muestran tres ideas claves que nos permiten responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se desarrolla el currículum en formación de docentes a través del arte contemporáneo?

1. La generación de situaciones inter-transdisciplinares con otras disciplinas del plan de estudios permite una expansión disciplinar de los contenidos que emergen en interacción con las obras de arte. **Transdisciplinar**

2. Las nuevas interacciones con las obras de arte así como la expansión disciplinar de los contenidos permite una transformación y profundización de los contenidos propios de la disciplina pedagógica. La diferencia de las narraciones de los contenidos curriculares responde a las distintas interacciones con los estudiantes así como a las nuevas experiencias que se generan en los distintos contextos, distintos todos los cursos. **Emergente**

3. Las secuencias en que emergen los contenidos son distintas a lo largo de las distintas promociones y responden al tipo de interacción que se genera entre los participantes y el territorio. De este modo, el currículum se desarrolla en distintos espacios y situaciones. **Nómada**

Aprender a través del arte contemporáneo nos permite mostrar a los futuros maestros que aunque se enfrenten a un currículum fragmentado pueden y deben buscar la interrelación de los contenidos desde un enfoque inter y transdisciplinariedad. Aprender a través del arte, debido a la inter-transdisciplinariedad, ha transformado el plan de estudios en un currículum rizomático transdisciplinario, emergente y nómada que nos permite crear situaciones de enseñanza-aprendizaje más inclusivas.

6.3 El arte como herramienta de inter-transdisciplinariedad curricular.

El análisis de los contenidos que emergen a través del arte en formación de docentes nos permite afirmar que el arte es generadora de situaciones aprendizaje inter-transdisciplinares. El continuo trabajo a través del arte contemporáneo hacía emerger constantes contradicciones y nos empujaba a desarrollar prácticas inter-transdisciplinares.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

No podíamos seguir trabajando a través del arte desde una única disciplina y la propia interacción nos lo estaba diciendo. Basándonos en este hecho podemos afirmar que el arte es un sistema que genera rizoma dado que fomenta las conexiones transversales entre hechos heterogéneos. La educación ya no es un campo de la psicología, ya no hay diferencias entre teoría y práctica. A cambio tenemos un sistema con múltiples entradas.

Como hemos visto, el arte se convierte en una estrategia para la reconfiguración de nuestras experiencias. La educación se define entonces por las líneas de fuga que emergen de la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación a través del arte contemporáneo. Es entonces el arte, y la transdisciplinariedad la que nos lleva, la que configura la educación como un sistema dinámico y abierto que cambia la naturaleza educativa a medida que sus conexiones aumentan.

Las nuevas posibilidades de pensar la educación a través del arte son otra dimensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el campo de la pedagogía estamos acostumbrados a enfrentarnos a una sola realidad; los encuentros con el arte nos sirven para acceder a las otras. Y aquí es donde el arte, de naturaleza inter-transdisciplinaria, se vuelve importante. El planteamiento inter-transdisciplinar de las dos materias, Procesos y Contextos Educativos II y Geografía e Historia de Cataluña, generó un revulsivo en el papel del arte en formación de maestros. La experiencia entorno al arte permitía ir más allá de las comparativas entre arte y educación (Jové y Farrero, en revisión) y nos inicia en los encuentros a través del arte que nos permiten territorializar los aprendizajes y desarrollarlos desde la constante interacción con el territorio. El encuentro funciona como una ruptura en nuestros modos habituales de ser. Se produce un corte, una grieta. Sin embargo, ante la ruptura se construye un momento de afirmación, la afirmación de algo nuevo.

Estos encuentros que se desarrollan también en la docencia, encuentran en los espacios híbridos de aprendizaje, espacios para su expansión y transformación a través de la concreción de proyectos inter-transdisciplinarios. Los espacios híbridos son esenciales para que el arte pueda desarrollar todo su potencial inter-transdisciplinar en la docencia universitaria.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

A modo de conclusión, los siguientes tres artículos muestran el desarrollo inter-transdisciplinar de la práctica profesional de los docentes universitarios de las materias de PCEII y GHC otras como Lengua y Literatura II. Es a través de estos rastros que se ve el desarrollo curricular entre todas las materias implicadas.

- Jové,G; Farrero,M; Llonch,N; Bonastra,Q. (2014). Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *Scripta Nova*. Vol. XVIII, núm. 496 (01), 1. Barcelona
- Jové, G, Farrero, M., Selfa, M. (2014) Typographies beyond the Classroom. New school Typographies through Contemporary Art American Journal of Educational Research. 2014, 2(8A), 15-24
- Farrero, M., Jové, G., Selfa, M. (en revisión) A la Derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo. *Revista española de pedagogía*.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

**6.4 Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano.
Una experiencia didáctica en el Grado de Educación Primaria.**

AUTORES

Glòria Jové, Mireia Farrero, Quim Bonastra, Nayra Llonch

Nº DE AUTORES **POSICIÓN QUE OCUPA EL SOLICITANTE ENTRE ELLOS**

4

2

TÍTULO

Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el Grado de Educación Primaria

NOMBRE DE LA REVISTA

***Scripta Nova*. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**

VOLUMEN

18 N496(1)

PÁGINAS

Desde: **Hasta:**

EDITORIAL

PAÍS DE PUBLICACIÓN

España

AÑO DE PUBLICACIÓN

2014

ISSN

1138-9788

INDICIOS DE CALIDAD

C) BASE DE DATOS DE INDEXACIÓN ISI Journal Citation Reports y Scopus
D) ÍNDICE DE IMPACTO 0,195

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Resumen

La idea de trabajar la inter-transdisciplinariedad es un leitmotiv recurrente en muchas materias de los grados de formación en educación primaria, pero la realidad es que en la mayoría de los casos esta concepción no pasa de la teoría. En la práctica, ni desde la universidad se trabaja de manera vivencial este método, ni la tendencia a reproducir modelos de enseñanza-aprendizaje ayuda a una verdadera comprensión y abordaje de la educación desde la inter-transdisciplinariedad en las aulas de educación primaria. Conscientes de ello, desde algunas materias del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida se está trabajando para aportar experiencias, pautas, estrategias y metodologías que ayuden a nuestros alumnos y alumnas a vivir el aprendizaje en clave inter-transdisciplinar. En este artículo presentamos algunas de estas experiencias en forma de derivas rizomáticas entre el arte, la historia, el patrimonio, la geografía y la pedagogía, así como su fundamentación teórica y el *feedback* o voz de los alumnos.

Palabras clave: contextos educativos, inter-transdisciplinariedad, patrimonio, historia, geografía, arte, pedagogía

Con este artículo queremos mostrar una experiencia llevada a cabo en el marco de un proyecto pedagógico desarrollado en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Lleida¹. A través de nuestra práctica nos hemos dado cuenta de que la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no garantiza la subsanación de los efectos nocivos del sistema al que éste pretende dar respuesta, sino que, al contrario, la debilidad de los mecanismos de regulación de aquél, ayudan a perpetuar el modelo de educación industrial decimonónico, quedando por el camino una formación inter-transdisciplinar² auténtica, que permita observar y percibir el mundo de manera interconectada, en lugar de por compartimentos estancos con superficiales conexiones entre sí. En este sentido, a través de las asignaturas “Procesos y contextos educativos II” y “Geografía e Historia de Cataluña” de segundo curso del citado grado, a la que se suma

¹ Este artículo responde, parcialmente, a una investigación financiada por el MINECO que lleva por título *La organización del espacio y el control de los individuos. Ciudad y arquitectura en el diseño y las prácticas de regulación social en la España de los siglos XVIII a XIX* (CSO2011-27941).

² Nuestro objetivo es situarnos en las prácticas transdisciplinares, aun así consideramos prudente hablar de inter y trans dado que nos encontramos inmersos en un proceso, en un tránsito constante entre ambas.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

“Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia general de Europa”, de tercer curso, se está trabajando para crear experiencias educativas que permitan a los y las estudiantes percibir la posibilidad de fomentar la educación basada en un aprendizaje inter-transdisciplinar e híbrido a través del territorio. Para ello, se ha escogido un elemento que en los últimos años se ha posicionado como uno de los espacios inter-transdisciplinares por excelencia en los que basar la educación del siglo XXI: el patrimonio cultural. Se trata de una experiencia que, como demostraremos en el artículo, ha servido para despertar la apertura de la mirada de los estudiantes y desprenderse de parte del lastre adquirido en las etapas formativas anteriores con métodos disciplinarios.

Clones en la educación

En nuestro país y en el siglo XXI, nos encontramos todavía inmersos en el paradigma de la educación industrial, engendrado en el siglo XIX y en el cual el estudiante/alumno no es más que un producto estandarizado y producido en serie con el único objeto de ser insertado en el mercado laboral. Este paradigma concuerda, en gran medida, con los mecanismos de control disciplinario teorizados por Foucault³, que buscan crear cuerpos “dóciles”: es decir, sumisos y ejercitados, obedientes y económicamente útiles. Los mecanismos de poder disciplinarios son aquellos que persiguen moldear las conductas para sacar partido de las fuerzas sobre las que actúan, sin neutralizarlas. Para ello las clasifican, las distribuyen en el espacio, controlan su actividad y su tiempo y hacen que funcionen como parte de un mecanismo complejo en el que cada cual tiene su función y peso específicos. Se fundamentan en una serie de instrumentos que funcionan de manera simple, calculada y permanente: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Lo disciplinario construye espacios por entero, desde la nada, creando separaciones artificiales en su interior que están basadas en la jerarquización y la estricta señalización de las relaciones de poder, reproduciendo muchos de los modelos que tenemos tan arraigados e integrados en nuestra sociedad. El sistema ha sido y está siendo muy eficaz y, según Marcuse⁴, ha tenido el poder suficiente para neutralizar la imaginación y la capacidad crítica de los individuos creando una dimensión única de pensamiento. El autor argumenta en su obra *El hombre unidimensional* que éste ha sido despojado de su imaginación y se le ha secuestrado la razón crítica, creándole una

³ Foucault, 1975.

⁴ Marcuse, 1994.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

“conciencia feliz”. Esta perspectiva nos lleva a entender la educación como un dispositivo. Para Foucault, un dispositivo es *“un conjunto decididamente heterogéneo que consta de discursos, instituciones, planificaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, lo dicho, así como lo no dicho”*⁵ que mantiene el ejercicio del poder en el cuerpo social. Es todo aquello que “de una manera o de otra, tiene la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” dirá Agamben⁶. Su finalidad es la de producir sujetos a partir de los procesos de subjetivación que actúan a partir de ellos⁷.

El dispositivo educativo que nos rodea desde niños es tan poderoso que nos condena a la reproducción de los modelos tradicionales obstaculizando cualquier intento de desarrollar procesos auténticos de toma de decisiones propias. De acuerdo con Sharpe y Green⁸, podemos afirmar que los modelos que se concretan en la docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como estudiantes durante toda nuestra escolarización que por lo que podemos aprender durante la formación para ser maestros/as, a no ser que en ella se expliciten, se reestructuren, se reconstruyan y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje que ayuden a pensar y concretar formas distintas.

Tradicionalmente y situados en nuestro ámbito psicopedagógico hemos trabajado la deconstrucción y reconstrucción de modelos a través de textos y contextos psicopedagógicos. Las investigaciones que hemos llevado a cabo han evidenciado que era un trabajo que quedaba en el discurso y que para pasar a la acción necesitábamos buscar formas diferentes⁹. Durante los últimos años hemos apostado por incorporar en nuestra práctica el aprendizaje a través del arte, especialmente el arte contemporáneo, puesto que, de acuerdo con O’Sullivan¹⁰, consideramos el arte como un potenciador de posibilidades y de mundos posibles; lo que nos ha generado la necesidad de integrar otros

5 Foucault, 1977: p.299.

6 Agamben, 2007: p.31.

7 Agamben, 2007: p.27; Amuchástegui, 2008: p.28.

8 Sharp y Green, 1975.

9 Jové, 2011.

10 O’Sullivan, 2006.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

lenguajes y otras disciplinas y materias, es decir un enfoque inter- transdisciplinar. Desde el curso 2007-2008 generamos aprendizajes no solo utilizando textos y contextos más propios del ámbito psicopedagógico, sino también de otros campos, especialmente del arte¹¹, como hemos dicho. Y, ¿por qué el arte? Porque por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los distintos horizontes que propone contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos¹². Porque sirve como estrategia y como experiencia educativas¹³. Y porque, basándonos en la obra de O'Sullivan¹⁴, consideramos el arte como un potenciador de mundos posibles, como una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomáticos¹⁵. Estos autores entienden el término rizoma como un modelo de pensamiento que contrasta con el modelo de estructura jerárquico y arborescente, organizado a partir de una base principal, a favor de una estructura caótica y conectada de formas múltiples. Ellos usan la metáfora del rizoma para explorar múltiples y variadas posibilidades de crecimiento. Apostar por esta formación quizás haga que estos maestros y maestras se atrevan a pensar cosas distintas para que el sistema educativo no mate la creatividad¹⁶, tan necesaria en esta sociedad compleja¹⁷.

Nuestra tarea consiste en ayudar a los futuros maestros a deconstruir y reconstruir sus modelos docentes y lo hacemos enseñando, aprendiendo y comunicándonos a través del arte contemporáneo¹⁸. Para ello los autores de este artículo, que formamos maestros en la universidad de Lleida, nos preguntamos: ¿cómo llegan los estudiantes universitarios, futuros maestros, a la Universidad? ¿Qué concepciones tienen de lo que significa aprender? ¿Cómo son las propuestas que les hacemos como equipo docente para su aprendizaje y formación? ¿Qué nos exigen? ¿Qué nos demandan? ¿Cómo responden ante propuestas que potencian la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones? ¿Cómo nos situamos nosotros y ellos como aprendices y como aprendices de maestros? ¿Qué

¹¹ Dewey, 1934, 2008.

¹² Eisner, 2004.

¹³ Dewey, 1934, 2008, Eisner, 2004.

¹⁴ O'Sullivan, 2006.

¹⁵ Deleuze y Guattari, 1995.

¹⁶ Robinson, 2006.

¹⁷ Morin, 1999.

¹⁸ Jové, Farrero y Betrián, 2012.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

pasa cuando les pedimos que tomen decisiones sobre su aprendizaje o que analicen lo que les interesa?

El apetito del arte por la mejora y el cambio

Nos atrevemos a decir que la mayor parte de estudiantes, futuros maestros, llegan a la formación de maestros dóciles, obedientes, y queriendo que el profesor les diga lo que tienen que hacer. Ante este hecho el primer día de clase en la universidad citamos a nuestros estudiantes en el museo y/o centro de arte. Este hecho ya les alerta de que algo distinto va a ocurrir. ¿Qué esperan los estudiantes del primer día de una materia? Que el profesor se presente y hable de los contenidos, las dinámicas, los trabajos y, sobre todo, de la evaluación. Nosotros iniciamos las materias en el museo y/o centro de arte, fuera de las aulas universitarias, y les proponemos que observen y reflexionen sobre lo que ven en la sala y que lo apunten en una libreta. Nuestro objetivo es que los estudiantes construyan sus propias narrativas entorno a los procesos psicopedagógicos a través de la interacción con el arte contemporáneo. Una vez realizada esta introspección compartimos las distintas narrativas que hemos construido con el objetivo de generar aprendizaje de forma conjunta. Después de dos semanas inmersos en el museo y/o centro de arte, vamos a las aulas universitarias para continuar con nuestro aprendizaje.

Aprender, enseñar y comunicarnos a través del arte contemporáneo nos permite generar rupturas en los modelos y las expectativas de los futuros maestros, pero es necesario que estos reflexionen y tomen consciencia de sus procesos formativos. Ante este hecho, durante el curso, los estudiantes recogen sus experiencias, vivencias y conocimientos con el objetivo de construir un relato sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de su etapa escolar y universitaria. Lo llamamos historias de vida y/o relatos autobiográficos. Las historias de vida y/o relatos autobiográficos son estrategias narrativas que *“nos ayudan a ver, explicar y comprender la experiencia de los cambios por parte de los individuos y la forma de posicionarse en ellos”*¹⁹. Como equipo docente damos mucha importancia a la interrelación entre todas las experiencias, vivencias y conocimientos de los estudiantes a fin que puedan interrelacionar procesos, crear puentes,

¹⁹ Hernández y Rifá, 2011.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

crear relaciones y que lo integren en su ser. Por esta razón, pedimos a los estudiantes que se remonten a aquello vivido a través de la narración.

Apostamos por utilizar la historia de vida como herramienta de investigación porque en ella podemos observar cómo nuestros estudiantes se remontan a lo que vivieron, haciendo progresiones y regresiones con el origen y el desarrollo de sus procesos de aprendizaje. En nuestra investigación analizamos las historias de vida de los futuros maestros en busca de sus *encounters* con el arte contemporáneo. Nuestro objetivo es analizar cómo estos *encounters* desafían sus nociones preconcebidas de cómo funciona el mundo y la educación, así como analizar qué nuevas subjetividades docentes se afirman en estos procesos. O'Sullivan²⁰ define los *encounters* como “algo en el mundo que nos obliga a pensar. Una rotura o grieta, un encuentro que nos obliga a reconfigurar nuestra forma de interactuar con el mundo”.

Es a través del análisis de la polifonía de voces de los estudiantes que uno puede llevar a cabo un proceso de auto-reflexión y de investigación-acción. Utilizar como instrumento de análisis las historias de vida de los futuros maestros nos permite incorporar sus experiencias, su trabajo y sus voces, hecho que arroja luz sobre lo que somos capaces de hacer como docentes. El análisis de sus tareas y escribir acerca de ello es esencial en nuestro proceso de enseñanza, aprendizaje e investigación para ayudarnos a comprender mejor y mejorar como docentes e investigadores. Por esta razón a continuación vamos a mostrar las voces de los futuros maestros.

Es así como se aprende, dejando que los estudiantes hagan sus hipótesis, las discutan y lleguen entre todos a una conclusión. Es así como empezamos esta asignatura. ¿Qué pensé aquel día? En mí me creó una incertidumbre tan grande al recibir tantos estímulos de golpe que no supe cómo reaccionar al salir del centro de arte La Panera. [...] Ya había oído hablar de que esta asignatura hay momentos en que te crea un caos mental del que solo te puedes salir con esfuerzo y constancia y es lo que tuve que hacer, concienciar me de que ésta no sería una de esas asignaturas que estudias el día antes del examen y ya está. S.B.

²⁰ O'Sullivan, 2006.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Innovaciones psicopedagógicas. Esta es la palabra que, creo, ha marcado el segundo curso de este grado. Todo tiene un motivo: el primer día de clase de PCEII fuimos al centro de arte La Panera de Lleida (y toda la asignatura ha tenido como hilo conductor obras de arte, a partir de las cuales hemos trabajado todos los conceptos del curso). Allí, solo entrar pudimos ver como en las paredes había cinta aislante que daba la impresión de agujero en el muro y que nos dejaba ver qué había fuera del recinto. Yo, al entrar y mirar esta obra, lo primero que sentí fue indignación. Indignación personal, no era capaz de entender o de poder relacionar esos agujeros en la pared con nada. Aquí me surge una duda: ¿la culpa es mía o ha sido la metodología que mis referentes negativos utilizaban para pasar el rato en clase? Bueno, dejando de lado la indignación, hubo compañeros que dieron su opinión. Recuerdo mi inseguridad los primeros días hacia todo lo que estaba viviendo. Me encontraba muy perdida, pero con los días y las informaciones que buscaba y que me daban las docentes, pude llegar a hacer claras relaciones y dentro de mí había una sensación, una emoción, que era incapaz de catalogar. [...] elegir la obra “A la derriba”, de Juan López. Pude recordar perfectamente cómo era esta, fijándome en todos los elementos que la componían y cada una de sus partes. Una vez ya la conocía por fuera, podía pasar a conocerla por dentro (alegría de conversación). Empecé a dialogar con esa obra y descubrí, para mi sorpresa, que tenía mucho que decir y mucho que escuchar y, por último, fui capaz de relacionar todo lo que había extraído de la obra con experiencias personales y marco teórico (placer de comprensión). Ahora sé y puedo ponerle nombre a esa sensación que durante los primeros meses era desconocida: sentí el placer intelectual. T.P.

Mi escolarización ha estado carente de empuje, ya que todo nos lo daban hecho o pautado, de tal manera que los estudiantes solo teníamos que seguir lo que nos proponían y hacerlo de la mejor manera posible para poder aprobar. El ejemplo sería el que ya he comentado sobre la lectura de libros, en el que solo tenía que seguir el guión que daban y responder bien las preguntas. Incluso el primer curso de la carrera fue mayoritariamente esto. Un claro ejemplo es la historia de mi escuela misma, la cual tenía un guión que todos fuimos siguiendo al pie de la letra para hacer el trabajo “bien hecho”. [...] Así pues, desde la asignatura de procesos lo que han hecho desde el principio de curso ha sido proporcionar diversos estímulos para producirnos estos

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

conflictos interiores e incertidumbres a resolver. Algunos estímulos han sido, por ejemplo, las salidas al centro de Arte la Panera, a la Fundación Sorigué, a la Seu Vella, al centro histórico o la actividad del brócoli, la cual parecía una actividad muy extraña cuando fue propuesta, pero que finalmente tomó sentido.

Lo que he vivido durante la escolarización simplemente ha sido algo académico, memorístico, cuya finalidad era “aprender para aprobar el examen”. En este sentido, Morin denomina como uno de los problemas esenciales la disyunción y la especialización cerrada, entendiendo que la hiperespecialización sin diálogo entre las diferentes disciplinas, imposibilita la adquisición de un aprendizaje real y útil en el mundo global. Por ello, en la figura que se muestra a continuación, he puesto las diferentes disciplinas entrelazadas entre sí, estableciendo un diálogo que conjuntamente forman un todo. J.Y.

¿Cómo relacionamos un brócoli romanesco con la educación?

Las actividades que proponemos en las aulas universitarias tienen como objetivo deconstruir los modelos y las creencias en torno a lo que significa enseñar y aprender. Presentamos en la clase un brócoli, variedad romanesco: lo observamos, lo fragmentamos en partes y damos una parte a cada estudiante. Los estudiantes tienen que dibujar el trozo de brócoli y dialogar con él como personas que quieren ser maestros y profesores y que forman parte de una comunidad. Tienen que concretar las relaciones a las que les lleva el diálogo con el brócoli y el mundo de la educación. Tienen que describir los procesos y las acciones físicas y de pensamiento que han concretado al realizar la actividad ¿Por qué a través de un brócoli? El brócoli es un fractal que encontramos en la naturaleza. Tiene una estructura que muestra autosimilaridad, se va repitiendo independientemente de la escala y cuando se observa al detalle un pequeño trozo del brócoli tiene un aspecto similar al de un pedazo grande. El brócoli es una planta que pertenece a la familia de las coles, un híbrido entre el conocido brécol y la exquisita coliflor. Al cortarlo se reproducen en tallos inferiores de menor tamaño, dejando paso a la propiedad de la ramificación que permite su crecimiento progresivo y que a nosotros nos facilita la conexión con la educación, ya que ésta tiene diferentes niveles (educación infantil, primaria, secundaria...), y también contiene diferentes ramas del conocimiento (educación musical, física, artística, lingüística...) que hace emerger la importancia de la inter-transdisciplinariedad, de complementar nuestra formación docente en los diferentes campos del conocimiento y que a la vez ayuda a nuestro proceso de crecimiento personal.

Muestras de inter-transdisciplinaria en la docencia universitaria

Todo es una cadena fractal infinita de formación. Y aunque técnicamente el brócoli es un fractal aproximado, porque el patrón ya desaparece en sus partes más pequeñas, lo que pretendemos con esta propuesta es que emerja la heterogeneidad que existe en el mundo, ya que cada uno de los estudiantes establece distintas relaciones que le generan el diálogo con el brócoli. De esta forma emerge la heterogeneidad a partir de la acción, no del discurso teórico.

Figura 1

Brócoli (producción del estudiante M.C.)



Fuente: Estudiante M.C.

Cuando lanzamos la propuesta a los estudiantes éstos no dejan de sorprenderse, pero es en ésta sorpresa y extrañeza donde podemos encontrar la espuela de la motivación para implicarlos en la reflexión y el debate. Es un ataque frontal al pensamiento y para ellos se convierte en un reto personal que afrontar. Así, una estudiante, A.E., expresa sus dudas en un principio *“me sorprende la idea de comparar un elemento vegetal con un concepto tan amplio como es el concepto de educación”* para luego explicar sus sensaciones afirmando que la propuesta le ha ayudado a convencerse de que:

Se ha de experimentar la belleza constante que podemos encontrar en la vida cotidiana y que muchas veces no valoramos. Se ha de aprovechar el entorno para aprender, se ha de

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

conectar la vida en la clase con la propia vida del alumno, con sus vivencias, experiencias y deseos. Podemos utilizar elementos de la vida para transmitir aprendizaje. ¿Hay alguna relación? ¿O es simplemente una paranoia? En un principio, cuando me propusieron hacer esta comparación me pareció todo muy surrealista. ¿Comparar un vegetal con la educación? ¿Nos hemos vuelto locos? Una cosa es calcular la dimensión fractal del brócoli, tal y como hice en el trabajo de investigación de bachillerato y otra compararlo con un concepto tan polémico, importante e indispensable en la sociedad como es la educación. A.E.

Otro estudiante nos explica sus vivencias cuando se plantea cómo enfocar la actividad:

Realmente nunca habría pensado que un brócoli pudiera tener alguna relación con la educación. En un primer momento, al tener el brócoli en la mano pensé: ¿qué hago? Entonces le comenté la idea a mi hermano pequeño para valorar la perspectiva de alguien que no tuviera nada que ver con la docencia. Su respuesta fue: “a nadie le gusta”. Muy gracioso mi hermano pero en ese momento mi mente se puso en funcionamiento, encontrando diferentes relaciones y explicándoselas previamente a él. M.C.

La necesidad de cambiar modelos

Las historias de vida/relatos autobiográficos de nuestros estudiantes, futuros maestros y maestras, nos muestran que tienen una visión parcelaria del currículum. Este hecho responde a la microespecialización profesional contra la que nos alerta Morin (2000). Los siglos XVIII, XIX y XX han sido los siglos en que las disciplinas se han constituido y se han consolidado. El siglo XXI exige ir más allá de las disciplinas. El mundo actual, complejo e incierto, no puede ser entendido ni mejorado desde las perspectivas disciplinares. Ante esta situación hemos apostado por desarrollar modelos docentes basados en la inter-transdisciplinariedad, que es la forma de organización de los conocimientos en la cual los métodos utilizados con éxito en una disciplina se transfieren a otra y los conocimientos trascienden las propias disciplinas poniendo énfasis en aquello que “está entre las disciplinas, lo que las atraviesa a todas y en lo que está más allá de

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

ellas”²¹ . Creemos, pues, que los conocimientos se tienen que nutrir de y tienen que aportar una mirada global que no se reduzca a las disciplinas, sino que considere el mundo en su unidad diversa. Así, estamos de acuerdo con Morin cuando afirma que la inter-transdisciplinariedad representa la aspiración a un conocimiento complejo, capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos.

Estos planteamientos nos llevaron a concretar desde la materia de Procesos y Contextos Educativos II y en la primera promoción del grado formados en el EEES (2010-2011) actividades que consisten en que los estudiantes desde su autogestión tomen trabajos realizados en otras disciplinas donde hayan hecho un abordaje curricular y lo revisen poniendo más el punto de mira en las situaciones que son capaces de crear y generar para que todos podamos aprender. Esta propuesta culmina con una puesta en práctica con la presencia del Profesor Charly Ryan de la Universidad de Winchester, que está en nuestra universidad en el marco del Programa de Internacionalización de los Estudios en el Espacio Europeo. Los estudiantes tienen que desarrollar esta actividad en inglés. A pesar de que los futuros maestros han aprendido a través de los recursos comunitarios de la ciudad como los centros de arte, los museos, etc. sus actividades que se centraron en una presentación Power Point en que muestran sus intenciones educativas, así como modelos vividos.

Esta actividad²² puso en evidencia que, a pesar de haber planteado actividades desde posturas inter-transdisciplinarias, el hecho de haber sido planteadas desde una sola materia del plan de estudios no ayudaba a que los estudiantes vivieran las situaciones educativas desde la inter- transdisciplinariedad. Cada vez que hemos realizado actividades desde planteamientos inter- transdisciplinarios en el marco de una sola materia las voces de los estudiantes respecto de las experiencias, vivencias y conocimientos que han desarrollado “claman” la necesidad de trabajar y de hacer propuestas conjuntas desde diferentes materias en el propio plan de estudios. Sus voces nos muestran nuestra incoherencia entre lo que hacemos y lo que decimos. Reclaman propuestas que tienen que ayudar a romper

²¹ Morin, 2014.

²² Jové, Betrián y Ryan, en prensa.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

con la aproximación al currículum fragmentada e incoherente que se está dando en la formación del profesorado y sobre la que nos alertan Hammond y Bransford²³.

La investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que somos capaces de generar evidencia que, a pesar de que los discursos sobre la formación docente apuestan por la inter-transdisciplinariedad, las prácticas planteadas no muestran modelos inter-transdisciplinares. ¿Por qué en el mundo de la educación están tan arraigados algunos modelos docentes? ¿Por qué cuesta tanto modificarlos? ¿Por qué se habla tanto de la necesidad del cambio y cuesta tanto su implementación y, sobre todo, su continuidad? Y, por tanto, ¿de qué manera podemos articular los espacios formativos desde la formación para reconstruir estos modelos tan asentados? ¿De qué forma podremos provocar el deseo de mejora y cambio en nosotros y en nuestros estudiantes, futuros maestros?

¿Cómo podemos hacer todo ello sin que suceda lo que acontece en el cuadro que protagoniza la obra de George Perec, *Gabinete de un aficionado, historia de un cuadro*?²⁴ El mencionado cuadro reproduce un gabinete de aficionado al arte que, a su vez, está ocupado por el mismo cuadro, de modo que se repite el juego del cuadro dentro del cuadro, hasta el infinito, aunque con pequeños cambios en cada repetición. Las transferencias de contenido que se reproducen en los cuadros representados dentro del cuadro resultan maravillosas, porque, en palabras del autor, estas variaciones minúsculas de copia a copia, los pequeños cambios que se aprecian de cuadro a cuadro, sorprenden y concentran la atención del visitante. Tal vez suceda lo mismo en educación: los cambios son lentos, diminutos y casi imperceptibles. Quizás para el artista este cuadro era la expresión última de su melancolía, ya que el cuadro no dejaba de ser una reflexión especular sobre este mundo condenado a la repetición infinita de sus propios modelos.

Este hecho nos llevó a continuar colaborando con la Universidad de Winchester, pero también a concretar situaciones inter-transdisciplinares con otras materias del plan de estudios del Grado en Educación Primaria con el fin de favorecer la transferencia y la generalización de los contenidos tanto en el ámbito escolar como en otras disciplinas.

²³ Hammond y Bransford, 2005.

²⁴ Perec, 2008.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Encuentros inter-transdisciplinares

Desde el curso 2011-2012, y ante la incoherencia detectada al plantear situaciones inter-transdisciplinares desde una sola materia (Procesos y Contextos Educativos II), se apostó por establecer una relación con la materia de Geografía e Historia de Cataluña y mostrar prácticas y modelos inter-transdisciplinares no desde el discurso sino desde la simultaneidad en que se desarrollaban las materias. Según Farrero ²⁵ el arte contemporáneo nos ayuda a establecer posibilidades rizomáticas desde cualquier disciplina para no quedarnos en ella sino como búsqueda de un espacio híbrido inter-transdisciplinar. De esta forma, los *encounters* que suceden en la materia de Procesos y Contextos, nos llevan a la búsqueda de *encounters* inter-transdisciplinares y a poder abordar el currículum de los futuros maestros de forma inter-transdisciplinar, construyendo vínculos con otras materias²⁶. Con este planteamiento, el curso 2012-2013 se inició con la exposición *A la Derriba*²⁷, de Juan López, que nos muestra las paredes rotas del Centro de arte la Panera.

Figura 2

A la Derriba, de Juan López



Fuente: Centre d'Art La Panera

A través de los grandes agujeros de la sala establecimos una interacción dentro-fuera entre la ciudad de Lleida y el centro de arte. Al final de la visita dimos a los estudiantes un mapa de la ciudad de Lleida y les convocamos para el siguiente día en la Fundació

²⁵ Farrero, 2012.

²⁶ Springgay, et.al. 2008; Jové y Betrián, 2012.

²⁷ www.lapanera.com

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Sorigué, un centro de arte donde dialogaríamos con la obra *Freizet* de Franz Ackerman²⁸. La obra nos habla de los mapas mentales y los constantes flujos que conectan nuestras vivencias, experiencias y conocimientos cuando *Someone arrives somewhere*. Frente a la obra de Ackerman los estudiantes intervienen en sus mapas. Enganchan cinta adhesiva, gomets, dibujan, recortan y añaden itinerarios y lugares sin ningún tipo de instrucciones. Como dicen Deleuze y Guattari ²⁹, a diferencia de las artes gráficas, el dibujo o la fotografía, a diferencia de los trazados, el rizoma se refiere a un mapa que debe producirse, ser construido, un mapa que siempre es desmontable, conectable, reversible, modificable y tiene múltiples zaguanes y salidas y sus propias líneas de fuga.

El mapa de Lleida les acompaña durante todo el curso y les permite territorializar, a través de la psicogeografía, las derivas urbanas en la ciudad y la cartografía de nuevos lugares. El territorio cambia trabajando con el mapa. Las relaciones que establecen los estudiantes son múltiples y diversas y se organizan de forma rizomática. La desterritorialización a través del mapa les lleva a relacionar el territorio con su espacio, el que habitan en la Universidad, en sus pueblos, creando nuevas formas de vida. De esta manera modificamos las fronteras del aprendizaje y devenimos nómadas, ya que transitamos entre espacios; porque, como afirma Korzybski ³⁰, el mapa no es el territorio³¹.

²⁸ www.fundaciosorigue.com

²⁹ Deleuze y Guattari, 1987.

³⁰ Korzybski, 1931.

³¹ Alfred Korzybski acuña la expresión en el artículo "A Non-Aristotelian System and its Necessity for Rigour in Mathematics and Physics", presentado en la American Mathematical Society en New Orleans, Louisiana. American Association for the Advancement of Science, December 28, 1931.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Figura 3

Territorialización de los mapas de la ciudad de Lleida



Fuente: Historias de vida

Las obras de López y Ackermar, con el contenido curricular del mapa implícito en ambas, nos llevaban a establecer un vínculo inter-transdisciplinar con la materia de Geografía. Durante el curso se realizaron coordinaciones semanales entre los equipos docentes de ambas materias con el objeto de plantear experiencias que permitieran a los futuros maestros y futuras maestras situarse en un contexto inter-transdisciplinar a partir de situaciones reales y no a partir del discurso. Este hecho hizo que los estudiantes establecieran relaciones entre las dos materias a través de hechos como el que A.L. narra a continuación:

El hecho de hacer el mapa en Geografía nos pareció una cosa normal, pero el hecho de aprovecharlos en la clase de procesos nos pareció extrañísimo, ya que esta metodología era totalmente nueva para nosotros. A. L.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

La inter-transdisciplinar de ambas materias generó un nuevo planteamiento a la hora de abordar las actividades que debían concretar los estudiantes ante la visita del profesor de la Universidad de Winchester. Nuestros estudiantes, a pesar de haber aprendido de los y con los recursos comunitarios, cuando ellos tenían que realizar una actividad didáctica utilizaban el Power Point para mostrarla, como ya hemos comentado anteriormente. Por este motivo, creímos coherente con nuestra metodología que esta vez concretaran las actividades en distintos recursos comunitarios de Lleida. En este marco se realizó un intercambio de estudiantes con la Universidad La Florida de Valencia cuyo objetivo era generar entornos de aprendizaje inter- transdisciplinares a partir de actividades que permitieran una apropiación del patrimonio cultural y del espacio urbano de ambas ciudades por parte de los estudiantes de las dos universidades³².

Territorializando³³ Lleida

Siguiendo la misma propuesta que en el curso 2011-2012, proponemos a nuestros estudiantes concretar una actividad curricular, esta vez en un recurso comunitario de la ciudad.

Una de las actividades que hemos tenido que realizar en la asignatura de Procesos y Contextos educativos ha sido salir del aula planeando una actividad para más compañeros y profesores ingleses y de la universidad. Esta actividad se ha desarrollado fuera del aula, pero ¿eso quiere decir que salimos de excursión? No, no salimos de excursión, salimos a aprender con los recursos comunitarios que podemos encontrar en nuestro entorno y que muchas veces no tenemos en cuenta. Nuestro entorno también es un recurso de aprendizaje, por lo tanto es bueno según Wagensberg salir a cazar los estímulos que nos ayudarán en nuestro aprendizaje. C.S.

A finales del mes de abril de 2013, 24 estudiantes de la Universidad de la Florida, Valencia, llegan a la ciudad de Lleida con un objetivo: ver cómo en Lleida trabajamos a través de los recursos comunitarios y cómo aprendemos, enseñamos y nos comunicamos

³² Ver Jové, Farrero, Betrián y Olivera, 2013

³³ A pesar que los estudiantes de magisterio de la Universidad de Lleida ya han territorializado la ciudad de Lleida desde sus propias experiencias, utilizamos el termino territorialización en vez de reterritorialización ya que se trata de la primera vez que territorializan el territorio de forma activa a través de la construcción de contextos de aprendizaje.

Muestras de inter-transdisciplinaria en la docencia universitaria

a través del arte. La obra de Juan López en el centro de arte la Panera *A la derriba* nos ha permitido romper un poco más las paredes de las aulas y nos ha llevado a ir más allá del aula para conocer el territorio y transformarlo en un espacio continuo de aprendizaje. A lo largo de 15 días y coincidiendo con la visita del profesor Charly Ryan de la Universidad de Winchester, teníamos como objetivo apropiarnos de la ciudad, de sus recursos y espacios. Nuestro objetivo era que los futuros maestros dejaran de ver Lleida solo como el lugar donde estudian para convertirlo en un territorio donde viven.

La noción de territorio aquí es entendida en sentido muy amplio, que traspasa el uso que hacen de él la etología y la etnología. Los seres existentes se organizan según territorios que ellos delimitan y articulan con otros existentes y con flujos cósmicos. El territorio puede ser relativo tanto a un espacio vivido como a un sistema percibido dentro del cual un sujeto se siente ‘una cosa’³⁴.

Estas palabras nos llevan a identificar el territorio como sinónimo de apropiación, es decir, de subjetivación. Por esta razón, pretendíamos que nuestros estudiantes no solo fueran receptores de contextos de aprendizaje, sino que se convirtieran en creadores de éstos. Muchos fueron los recursos comunitarios que se convirtieron en contextos de aprendizaje generados por los futuros maestros, desde la Seu Vella al Museu de Lleida. Diocesà i Comarcal, La Fundació Sorigué, el Museu de l’Aigua, La Paeria, etc. En este caso, vamos a centrarnos en aquellos espacios que nos ayudaron a establecer vínculos entre las dos ciudades tomando como punto de partida la figura del Rey Jaume I el Conquistador, ya que se trata de un personaje histórico que une ambas ciudades.

Jaume I partió de Lleida, conquistó Valencia y la repobló con familias provenientes de nuestra ciudad, por lo tanto hay rastros en Lleida y en Valencia relacionados con El Conquistador que están muy interconectados. La metodología de trabajo venía marcada por los conceptos deleuzianos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización. En términos generales, para Deleuze y Guattari territorialización, desterritorialización y reterritorialización describen un proceso que descontextualiza un conjunto de relaciones, haciéndolas virtuales y preparándolas para actualizaciones. En

³⁴ Guattari y Rolnik, 1996, p. 323.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

palabras de Deleuze³⁵ “no hay territorio sin un vector de salida del territorio, y no hay salida del territorio, desterritorialización, sin que al mismo tiempo se dé un esfuerzo para reterritorializarse en otro lugar”³⁶.

A través de esta búsqueda de los lugares de encuentro entre ambas ciudades a partir del citado personaje y del patrimonio relacionado con él existente en ambas ciudades, se trabajaron las relaciones entre historia, memoria y espacio urbano, sobre las que volveremos más adelante. El intercambio realizado, “De la conquista al intercambio”, supone un viaje a través del tiempo que nos permite reescribir la relación entre dos territorios, la ciudad de Lleida y la ciudad de Valencia. Nos situamos en el concepto acuñado en la escuela de Frankfurk por Walter Benjamin: *Jetztzeit*³⁷ (“el tiempo del ahora”, “el tiempo presente”). Todo empieza hoy, hoy entendido como punto de partida de un viaje atemporal. Jaume I reaparece en escena como vínculo entre personas y el devenir lo transforma en “algo más”.

El Castillo del Rey, la Suda, edificio que forma parte del conjunto arquitectónico del Turó de la Seu Vella, se convirtió en el punto de encuentro entre los estudiantes y profesores de Valencia y nosotros. Jaume I nos había “unido” en el pasado. En el Castillo del Rey lo habían coronado en 1214 con tan solo seis años de edad. Previo a este encuentro visitamos la puerta de Els Fillols, la lápida fundacional y el campanario. La puerta de Els Fillols tiene una clara vinculación con la puerta de La Almoina de la Catedral de Valencia. El vínculo se establece en las ménsulas que hay en la cornisa con un friso decorado encima de la puerta. Éstos muestran motivos vegetales, motivos zoomórficos y antropomórficos que nos permiten hablar de la relación entre los rastros y los rostros. También observamos la lápida fundacional en que figura el nombre del padre de Jaume I, Pere el Catòlic, y continuamos nuestro recorrido hacia la torre del campanario, torre que

³⁵ Deleuze, Gilles y Parnet, Claire (1988-1989). Abecedario. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/videodeleuze.html>

³⁶ El lector se habrá dado cuenta que mientras los estudiantes de la Universidad de Lleida territorializan su ciudad, los estudiantes de la Florida Universitaria estanimmersos en un proceso de desterritorializació. A la inversa sucede cuando los estudiantes de Lleida se desterritorializan enValència con la consecuencia de una territorialización por parte de los estudiantes valencianos.

³⁷ Walter Benjamin (1940).

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

comparte historia y estilo con el Miquelet (o Micalet) de Valencia, puesto que el arquitecto de este último se inspiró en la Seu Vella de Lleida.

A partir de la ocupación de la ciudad por Felipe V en 1707, el Turó de la Seu Vella fue convertido en fortaleza militar, uso que se mantuvo hasta 1948. Sentados en la estancia del Castillo del Rey en el que Jaime I fue coronado, observamos una pintura en la pared realizada durante la Guerra Civil por un soldado que había estado destacado en el recinto. Esta pintura nos situó en una historia más reciente: la Guerra Civil en Lleida y también en Valencia.

La posterior visita a la ciudad de Valencia ha sido una forma de demostrarnos el motivo real de las excursiones. Inicialmente no se entendió el motivo por el que se establecía un intercambio entre estudiantes de Valencia y Lleida. Con la visita de los estudiantes de Valencia a la ciudad de Lleida y la posterior síntesis realizada en el Castillo del Rey, Suda, pudimos entrever las relaciones que se escondían tras este intercambio. No solo encontramos la figura de Jaime I El Conquistador, sus rastros y sus conquistas, sino que también hablamos de las conquistas que se tratan de realizar desde alguna parte central de la península de forma más reciente. O.D.

Figura 4

Pintura de la Guerra Civil en el castillo de la Suda



Fuente: elaboración propia

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Y es que el patrimonio es un concepto tan sumamente amplio que permite hacer conexiones y relaciones casi con cualquier elemento del pasado y del presente, tanto de la cultura hegemónica como del resto de culturas. Por tanto, el potencial del patrimonio para trabajar los conceptos y las metodologías que en este artículo indicamos es del todo innegable³⁸. De hecho, al hablar de patrimonio hay que tener muy presente la distinción entre aquellos recursos de patrimonio material, a veces también denominados recursos tangibles, y aquellos recursos intangibles, cuya característica principal es su inmaterialidad. Así, pues, al hablar de patrimonio cultural hoy es necesario tener presente que su concepción “no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativas a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradiciones”³⁹. Tanto en un caso como en el otro, lo que singulariza y diferencia un elemento patrimonial de un elemento cultural cualquiera es la cantidad y el peso de significados que encierra el primero. Son precisamente esos significados los que le otorgan al patrimonio lo que podríamos denominar su atractivo didáctico y educativo, que funciona a todos los niveles; así pues, es de una utilidad innegable en educación formal (desde infantil a educación de adultos) y muy potente a niveles de educación no formal en cualquier momento de la vida⁴⁰. Y una característica a tener muy presente es que estos significados se construyen a lo largo del tiempo y en los contextos cambiantes de las sociedades; además, pueden resultar incluso mutables. Por tanto, de alguna manera, la construcción del concepto de patrimonio está ligada a las miradas que los individuos, de manera individual o colectiva, proyectan sobre él, a la vez que al retorno en forma de percepción de esas miradas y de la acción de apropiación que se deriva; en otras palabras, el patrimonio son las relaciones entre los individuos y los potenciales elementos patrimoniales e, incluso, las relaciones y diálogos que pueden establecerse a partir del patrimonio entre distintos individuos⁴¹. Otra característica es que estos significados permiten realizar un número casi infinito de

³⁸ Calaf, 2009.

³⁹ UNESCO, 2013.

⁴⁰ Arqué, Llonch y Santacana, 2012.

⁴¹ Fontal, 2013.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

conexiones, tanto por su naturaleza como por la “mirada caleidoscópica”⁴² y plural que sobre ellos puede hacerse.

En este sentido, las propuestas sobre acciones y procesos educativos basadas en recursos patrimoniales no solo son válidas, sino que, como hemos dicho, cada vez son más los didactas que defienden la educación patrimonial en todas sus modalidades de relación (educación *con* el patrimonio; educación *del* patrimonio; educación *para* el patrimonio, y educación *desde* y *hacia* el patrimonio)⁴³ por su potencial inter-transdisciplinar⁴⁴, ya que el patrimonio y sus significados pueden ser de tipologías muy diversas (científico, tecnológico, histórico, arquitectónico, ideológico, filosófico, etc.); el patrimonio adopta formas distintas, como objetos, habitualmente contenidos en museos y colecciones⁴⁵, monumentos arquitectónicos y conjuntos urbanísticos *all’aperto*⁴⁶, espacios arqueológicos⁴⁷, y todas estas manifestaciones enlazan con elementos y significados del patrimonio inmaterial.

Finalizamos la experiencia en Lleida y los estudiantes tenían en mente tres elementos que quedaban abiertos para relacionarlos con nuestro próximo encuentro en Valencia: la puerta de ElsFillols, el campanario y la pintura de la Guerra Civil hecha en el Castillo del Rey.

Desterritorialización en Valencia

Según Guattari y Rolnik⁴⁸ podemos entender el concepto de desterritorialización como un movimiento que nos aleja del territorio, *una operación de líneas de fuga*⁴⁹, hecho que implica como consecuencia una reterritorialización, es decir, la construcción de otro territorio.

42 Ibide

43 Ibide

44 Calbó, Juanola y Vallés, 2011

45 Santacana y Llonch,

46 Coma y Santacana, 2010.

47 Hernández y Rojo, 2012: p. 17.

48 Guattari y Rolnik, 1996.

49 Herner, 2009.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Así pues, en mayo llegamos a Valencia. Empezamos visitando en el IVAM ⁵⁰ una exposición de Julio González. En mitad de la cruenta Guerra Civil Española, el gobierno de la Segunda República quería romper el bloqueo al que estaba siendo sometida la causa democrática participando en la Exposición Internacional de París de 1937. De esta manera, el Pabellón que iba a representar a España fue diseñado como un grito de auxilio a toda la comunidad internacional ante el avance de los militares golpistas. Para ello, mostraron obras como *La Montserrat* de Julio González, que representa a una campesina catalana, con una hoz en su brazo derecho (en clara alusión a las luchas obreras) y un niño en el izquierdo (símbolo de las víctimas inocentes del conflicto, pero también del futuro de la República Española). ¿Qué dicen las voces de los estudiantes?

Figura 5

La Montserrat



Fuente: elaboración propia

Desde el museo IVAM pudimos ver una colección de Julio González, uno de los principales escultores del siglo XX. Allí, en el museo, algo que me sorprendió fue encontrarme con una obra suya que en un pasado la había podido ver en la Panera (Busto de Montserrat gritando); en ese caso, sin analizar ni metiéndome en la piel de la persona de la época, de la Guerra Civil Española, madre de los republicanos, representación del dolor. Así pues, de alguna manera ya conectaba Lleida con Valencia, ciudades que recibieron duros bombardeos (en Lleida en noviembre del 37 y en Valencia

⁵⁰ Institut Valencià d'Art Modern.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

en mayo del 37) por parte de la aviación enemiga y donde resultaron malparados muchos civiles. El rastro de la guerra se empezaba a ver ya desde el museo IVAM... M. R.

Después de la visita al museo, empezamos la visita por Valencia. Empezamos por los lugares emblemáticos de la ciudad que se relacionan con Lleida, aquellos que muestran la grandeza de Jaume I, entre los que encontramos la puerta románica de La Almoina de la Catedral, el Micalet, la Iglesia de San Juan del Hospital o la plaza de Alfonso el Magnánimo, presidida por una estatua ecuestre del rey conquistador.

Figura 6

Primer encuentro: Puerta de La Anunciata de la Catedral de Lleida y Puerta románica de La Almoina de la Catedral de Valencia.



Fuente: Elaboración propia

Figura 7

Segundo encuentro: Micalet y campanario de la Seu Vella.



Fuente: Elaboración propia

En este contexto dado por la búsqueda de los lugares de encuentro entre ambas ciudades, se trabajaron las relaciones entre la historia, un saber científico y acumulativo de los hechos pasados, y la memoria, entendida como construcción social del recuerdo⁵¹, así como las relaciones que ésta establece con el espacio urbano. De este modo, a través de los conceptos “lugares de memoria” y “lugares de desmemoria” se prestó atención al modelado, desde las esferas del poder hegemónico, del paisaje simbólico de la ciudad.

Nuestros guías nos introducen en la búsqueda de los rastros de la Valencia republicana, aquella que fuera capital del Estado entre el 7 de noviembre de 1936 y el 31 de octubre de 1937. El antiguo edificio de la Universidad, el Ayuntamiento y una multitud de palacios y hoteles se utilizaron como sedes de las reuniones de cortes, de los distintos ministerios, de sindicatos, de embajadas, etc. Lugares caídos en el olvido, sin ningún rastro que indique, aun de manera somera o aséptica, este episodio de capitalidad estatal en un

⁵¹ Cuesta, 1998: p. 204

Muestras de inter-transdisciplinarietà en la docencia universitaria

contexto de guerra ⁵² . Todo ello es una muestra de cómo el espacio público de las ciudades encarna la materialización de las relaciones de poder⁵³, tanto al mostrar como al esconder, a partir del relato oficial creado por los grupos hegemónicos, pero también a partir del silenciamiento de los grupos no hegemónicos y de sus lugares de memoria, llamados lugares de “contramemoria” o de “antimemoria”⁵⁴.

Figura 8

Tercer encuentro: refugios



Fuente: Elaboración propia

Este es el caso de los refugios de la Guerra Civil que encontramos en la ciudad de Valencia. Igual que la pintura del Castillo de la Suda, los rótulos de los refugios se camuflan en la dejadez de sus fachadas. Aquello que indicaba el mejor lugar para protegerse de los bombardeos fascistas, ahora, en el año 2013, se confunde con “el vandalismo”. Estos refugios antiaéreos de la guerra civil, que tienen como denominador común una tipografía muy típica de la época en la que fueron construidos son, en cualquier caso, lugares de desmemoria para la mayoría de ciudadanos. Lugares que unos activistas intentan recuperar visibilizándolos mediante códigos QR ⁵⁵ . Los refugios antiaéreos nos vuelven a hacer encontrar de nuevo puntos de relación con la ciudad de Lleida, puesto que ambas soportaron algunos de los bombardeos más feroces de la contienda

⁵² Sobre la recuperación de estos lugares de memoria puede consultarse el proyecto “Valencia y la República. Guía Urbana 1931-1939” <<http://www.uv.es/república/plano/capital/capital.htm>>

⁵³ Hobsbawm y Ranger, 2002; García, 2009: p. 198.

⁵⁴ García, 2009: p. 194.

⁵⁵ Santacana y Coma, en prensa.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Nuestros estudiantes, en su relato, no se mantienen ajenos a todo ello:

Durante el viaje a Valencia, vi como los mensajes están presentes allí donde vamos. Durante la visita a la ciudad, se nos habló sobre los refugios antiaéreos construidos durante la Guerra Civil Española que se encontraban localizados en centros públicos, fundamentalmente en escuelas, y también en edificios particulares. Se construyeron refugios, la mayor parte de los cuales estaban situados en el centro histórico de la ciudad. Al observar el letrero y darnos cuenta del desgaste de sus letras, mis compañeros y yo, experimentamos un viaje a través del tiempo hasta la Guerra Civil, momento en que fue construido el refugio. El desgaste de las letras lleva a pensar que se trata de un edificio antiguo que ha sufrido varios cambios hasta la actualidad. L. C.

Durante el viaje a Valencia, recorrimos las calles observando lugares de memoria y desmemoria, es decir, lugares que la ciudad quería que se recordaran, y lugares que la ciudad quería olvidar, ya que estos habían servido para esconder a la gente de los bombardeos que asolaban Valencia. Estos sitios se escondían o mejor dicho se encontraban detrás de unas letras en la fachada que llevaban el nombre de “Refugio”. E.Q.

Figura 9

Estudiantes y producciones. Territorialización de las dos ciudades



Fuente: elaboración propia

En el intercambio en Valencia estuvimos trabajando “Lugares y no lugares / Memoria y desmemoria”. En esta ruta estuvimos visitando el Altar de la primera misa de Jaime I, la Iglesia San Juan del Hospital, o la estatua de ecuestre de Jaume I. Todos estos lugares corresponderían a lugares de memoria de la ciudad de Valencia. Pero, ¿y los no lugares? ¿Quién configura la memoria de una ciudad? ¿Por qué hay rastros que son borrados? ¿Por qué tenemos otros que conmemoramos? Entendemos la desterritorialización como la apertura al exterior, es decir, salir de un territorio de manera física o psicológica y convertir el exterior de éste en un territorio dentro del espacio. Entonces, ¿qué importancia tiene la desterritorialización que hacemos como personas que viven en una sociedad? Así pues, me ha hecho reflexionar mucho sobre cómo “a los de arriba” no les interesa recordar toda la Guerra Civil y las consecuencias que tuvo. Por lo tanto, muchas veces se quieren eliminar todos los recuerdos a pesar de que siempre queda un RASTRO. D. G.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Después de este intercambio podemos decir que hemos conocido la memoria y la desmemoria de dos ciudades, Valencia y Lleida. Y llega la hora de mostrar, de exhibir, de compartir, de no dejar olvidar, de plasmar en la memoria colectiva lo que hemos aprendido sobre hacer visible lo invisible.

Nos encontramos en una mesa con fotografías, planos, pinturas, disolvente, maderas, etc. que serán nuestras herramientas para reescribir nuevos puntos de encuentro entre Lleida y Valencia. Así pues, aquí tenéis un espacio de memoria, unos mapas, una cartografía del pensamiento que no quiere dejar caer en desmemoria lo que hemos aprendido.

Reterritorializando Lleida. Nuevas acciones de aprendizaje

Nuestra aportación a la formación de maestros tiene como objetivo que estos vayan construyendo desde su diferencia procesos que les permitan ser capaces de promover aprendizajes para todos en los contextos heterogéneos que son los centros educativos del siglo XXI. Queremos deconstruir las fábricas de clasificación, pero para ello apostamos por que los estudiantes desarrollen procesos auténticos de aprendizaje. Este objetivo pasa por favorecer la autogestión y la toma de decisiones en la formación, es decir, que los futuros maestros y maestras desarrollen su agenciamiento. De acuerdo con Hener⁵⁶ la territorialidad es una característica central de este agenciamiento. Por su parte, Deleuze y Guattari⁵⁷ afirman: “Todo agenciamiento es en primer lugar territorial”. La primera regla concreta de los agenciamientos es descubrir la territorialidad que engloban, pues siempre hay una. El territorio crea el agenciamiento. En este sentido, entendemos por agenciamiento la capacidad que posee una persona para actuar en el mundo tomando decisiones propias que le permitan desarrollarse en las difíciles condiciones de su contexto, es decir, concretar distintas acciones destinadas a la resistencia. El territorio excede a la vez el organismo y el medio, y la relación entre ambos; por eso el agenciamiento va más allá también del simple “comportamiento”⁵⁸.

Volver a Lleida después de esta experiencia lleva a los estudiantes a tomar las riendas de su aprendizaje, a sentirse a gusto con la incertidumbre, pero, sobre todo, a entender los

⁵⁶ Hener, 2009.

⁵⁷ Deleuze y Guattari, 1997:513

⁵⁸ Abrams, 1999.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

territorios como narradores de currículum de forma inter-transdisciplinar. A la vuelta de Valencia planteamos a nuestros estudiantes: ¿qué queréis hacer para continuar aprendiendo?

Los 24 estudiantes que participaron en la experiencia de Valencia compartieron con el resto del grupo, quienes aun haber participado en la territorialización de Lleida no fueron a Valencia, el trabajo realizado y les propusieron realizar la síntesis de la materia a partir de lo vivido. De esta manera generaron aprendizaje en los otros estudiantes que no participaron en el intercambio como nos cuenta R.B.

Figura 10

Producciones. Actividad colectiva en Lleida



Fuente: Elaboración propia

Paseando por Valencia vi por un momento la fisonomía de Lleida en forma de torre (sí, sí Lleida!). El Miguelete o Micalet (1381-1429), el campanario de la Catedral de Valencia guarda un parecido muy significativo con la Seu Vella de Lleida (1203-1278), ya que está inspirado en él. Aunque entonces no lo sabía ya intuí que algún tipo de relación tenían. Ha sido en clase donde trabajando desde la experiencia de mis compañeros en esta ciudad entendí todo. R.B.

Conclusiones

La experiencia de este intercambio nos lleva a reflexionar y tomar consciencia de cómo la historia no solo está en lugares conmemorativos, sino que también se encuentra en lugares marginados y abandonados. La ciudad, el entorno, el espacio geográfico, expande las posibilidades curriculares permitiéndonos construir y desarrollar nuestro propio

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

currículum de forma inter-transdisciplinar. La interacción con el espacio urbano nos ha permitido establecer derivas rizomáticas entre disciplinas: la pedagogía, la historia, la geografía y el patrimonio. El territorio es narrador de currículum de forma inter-transdisciplinar.

Experiencias como la que hemos presentado abren a los futuros maestros nuevas posibilidades en su práctica escolar al tratarse de un modelo inter-transdisciplinar entre la pedagogía y las didácticas específicas. Con esta experiencia hemos mostrado a los estudiantes cómo, a pesar de encontrarse ante un currículum fragmentado, pueden apropiarse de los contenidos curriculares a partir de la interrelación entre las materias siempre y cuando territorialicen y desterritorialicen su territorio de aprendizaje. En esta apuesta por un modelo inter-transdisciplinar queremos fomentar la educación basada en un aprendizaje inter-transdisciplinar e híbrido a través del territorio.

Leamos, una vez más y para finalizar, la voz de uno de nuestros estudiantes:

YO HE EXPERIMENTADO ESTE “WAU”, y fue en Valencia, con esta producción. Creo que es indescriptible lo que viví en Valencia y con esta producción. Fue impresionante lo que viví porque me dejó FLUIR y DEVENIR una obra que era un cúmulo de experiencias, emociones, vivencias y CONOCIMIENTO. Creo que no se puede llegar a definir esa sensación y ese GOZO que experimenté cada vez que analizaba la obra que habíamos hecho. Además, todo eran contenidos y relaciones entre todos los conceptos y, por tanto, había un ORDEN dentro del CAOS. Geografía, historia, pedagogía, patrimonio... todo tenía sentido cuando lo vivimos como experiencia en el territorio. En Valencia pudimos experimentar muchas sensaciones y darnos cuenta de muchos hechos importantes. Una de las actividades que tuvo gran importancia para mi formación venía dada por “Memoria y desmemoria en Lleida y Valencia”, donde poníamos en relación las dos ciudades. En ella pudimos hacer una trayectoria histórica de las ciudades de Lleida y Valencia con Jaime I. Así pues, en esta actividad se trataba de analizar todos los lugares comunes que habían dejado un “rastros” que hoy es visible y que se han convertido en lugares de conmemoración y también aquellos invisibles. En definitiva, hacer visible lo invisible. D.G.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

6.5 Typographies beyond the Classroom. New School Typographies through contemporary art.

AUTORES

Glòria Jové, Mireia Farrero, Moises Selfa

Nº DE AUTORES

POSICIÓN QUE OCUPA EL SOLICITANTE ENTRE ELLOS

3

2

TÍTULO

Typographies beyond the Classroom. New School Typographies through contemporary art.

NOMBRE DE LA REVISTA

American Journal of Educational Research

VOLUMEN

2(8A)

PÁGINAS

Desde:15

Hasta:24

EDITORIAL

Science and Education Publishing

PAÍS DE PUBLICACIÓN

EEUU

AÑO DE PUBLICACIÓN

2014

ISSN

DOI: 10.12691/education-2-8A-3

INDICIOS DE CALIDAD

A) **BASE DE DATOS DE INDEXACIÓN** Scientific Indexing Services

B) **ÍNDICE DE IMPACTO**

Abstract

The different types of typographies that we find today in the labels of our society lead us to rethink whether the typography that we are taught in school now and observe in school alphabets are functional for students in Elementary Education and Child Education, who later will have to read and to write with a typography that has nothing to do with what they have learned in school. In this paper, we describe a work experience in initial teacher training in which from the disciplines of Educational Process II and Language Teaching II we asked our university students what kind of typefaces they see in society and whether these are also those working in schools with students who are learning to read and write.

Keywords: typography, Elementary Education, Child Education, Educational Process, Language Teaching

Introduction

Sharpe & Green (1975) say that models applied in teaching are more influenced by those we had as students throughout our schooling than by what we can learn during the initial and continuing education. This may occur unless we make these models explicit, deconstruct and reconstruct them to help future teachers to think and realize different ways of teaching and learning. In Teaching education in the Faculty of Education at the University of Lleida we ask: *‘Why are teaching models so entrenched in the education world? Why is it so hard to change them? Why do we talk about the need for change so much, yet implementing it is so hard?’ (Betrián and Jové, 2013).*

The work experience that we present here took place on Initial Teacher Education and began in a pedagogical subject called Processes and Contexts of Education II. The purpose of this subject is that future teachers become teachers of the 21st century. We want them to be teachers capable of giving educational solutions to the new needs of our society. For many years, in initial teacher education concepts such as difference, heterogeneity, otherness, labels, beliefs, expectations, strategies, methodology have been taught through texts and contexts about education, psychology, sociology and history (Jové, 2011). In the text *How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? Reflection for action. A Learning walk from Lleida to Winchester and back again* Jové (2011) shows the fact that this

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

method was often not enough to help our students de-construct and rebuild their teaching models, so we looked for new ways to teach and learn.

In 2003 we ran into the Contemporary Art Centre La Panera. This encounter was the first step that generated the Educ-art project - Educa (r) t: hybrid space. This project was set up by a networking between the Faculty of Education, some schools and the Art Center (Jove, Ayuso, Sanjuan, Cano, Zapater, 2009) (Jove, Ayuso, Betrian, 2012) (Jove, Betrian, 2012). Educ-art - Educa (r) t: hybrid space is being developed by the concept of a hybrid space in which academic, practical and existing knowledge converge into new ways of learning (Zeichner, 2010). Therefore the aim of this project is to create situations in which all participants can learn through art, especially contemporary art. Based on Dewey (1934) we think on art as strategy, art as experience (Dewey, 1934, 2008).

Within the networking project Educ-art project - Educa(r) t: hybrid space, an exhibition space, called Zona Baixa, was created in 2008. It hosts several artistic interventions of contemporary art in relation to the exhibitions held at the Panera Art Center. Zona Baixa works as an exhibition space where the Faculty and the Art Center meet. From both institutions we understand art as scaffolding for learning in teacher education, specifically contemporary art as a tool for training and knowledge construction. Each project in Zona Baixa begins with an opening session. We hold a seminar with the artist and / or the curator of the exhibition at La Panera and Zona Baixa in order to contribute to the education of the future teachers.

Our aim with the Educ-art project - Educa (r) t: hybrid space project is to construct pedagogical knowledge by interacting with different contemporary artworks that are displayed during the academic year in various community resources in the city of Lleida. Thus we can learn and work through the 'lending of consciousness' (Bruner, 1997) and life forms of "other". The interactions generated through contemporary art practices are used by future teachers as lendings of consciousness to understand, discover and build new ways of teaching and learning. We understand by lending of consciousness *all the diasporas, that is, intertextuality or interviusuality, enablers of multiple visuals or intellectuals associations* (Guasch, 2004).

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Teaching, learning and communicating through contemporary art allow us to generate art encounters, that is, situations that produces a rupture or crack in habitual modes of being and subjectivities, and it is through this rupture that a new world is affirmed, encouraging us to think differently (O'Sullivan, 2006).

As O'Sullivan (2006) also argued, we consider teaching, learning and communicating through contemporary art both as a catalyst of possibilities and a strategy that permits rhizomatic thinking (Deleuze and Guattari, 1987). These authors use the rhizome as a model of thought that contrasts hierarchy and an arborescent tree-like structure, which draws on a few principles from which all else follows, in favor of a chaotic, multiply connected structure. They use the metaphor of the rhizome to explore this multiplicity, with its many possibilities for eruption of growth, for interconnecting the parts. In this sense Allan (2012) brings us closer to what she called rhizomatic wanderings. The rhizomatic wanderings let our students think in unanticipated directions, requiring them to undergo the '*disorienting jolt of something new, different, truly other*' (Bogue, 2004). Thus, the rhizomatic thinking is seen as nomad in search of new possibilities (Jove, 2013). According to Farrero (2012) contemporary art helps us establish rhizomatic possibilities from any discipline, not for staying in it but as a searching process of an interdisciplinary hybrid space. The art encounters that come in the context of the subject of Processes and Contexts II, lead us to search multiple and various rhizomatic wanderings favoring interdisciplinary encounters. This allows us to address the curriculum of future teachers in an interdisciplinary way, building links with other subjects (Springgay, 2008; Jove and Betrian, 2012).

During these years we bank on incorporating in our university teaching to teach, learn and communicate through contemporary art generating learning not only by texts and contexts used by our own disciplinary field, but through contemporary art. The first day of the course we situate our students in the art center La Panera, where we begin the classes visiting the exhibition of contemporary art. On this first visit we ask future teachers to observe and reflect on what they see in the exhibition room and write it down on a notebook. Then, we share it with other colleagues to reflect and build learning. Throughout the course, the contents of the subject are emerging in continuous interaction

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

with contemporary art. We start from an initial visit that generates new art encounters in other community resources.

In this article we will show how the art encounters become interdisciplinary encounters. We are going to focus on an experience that took place during the 2012- 2013 academic year in which the encounter with the typographic art work of Alex Trochut and Unos Tipos Duros took us into an interdisciplinary encounter with the subject of Languages II. Through the loans of consciousness of these contemporary artists we ask future teachers to leave the university classroom and take photos of the surrounding typographies; typographies of signs found in the streets, in the cemeteries and in their practice schools. Then they have to reflect and write about it in their work.

Our database consists of the narratives built by the future teachers about their teaching and learning processes. As a teaching team we point out to the relationship between all the experiences and the knowledge of our students, so that they can correlate processes, build bridges and relationships, and integrate all of it into their being. We also believe in the importance of writing on the learning processes (Ryan, Amorim, and Kusch 2010; Amorim and Ryan 2005) to improve what we do (Jove, 2011). For this reason, we suggest our students the development of a written work where all those experiences and knowledge are knitted into their "becoming teacher". To analyze and to write about the work of our students helps us to improve our teaching and make decisions about new ways to improve (Jove, 2011).

Art Encounters and Rhizomatic Wanderings

During the academic course 2012/2013 the Art Centre La Panera presented an exhibition related to typography. This exhibition was developed by the Documentation Service of the Art Center. The Documentation Service of La Panera is responsible for conducting exhibitions related to art publications. This exhibition was committed to reflect the importance of the base of any publication, typography. Typography used to be a distinctive element that has no meaning by itself. For this reason, the Documentation Service of La Panera wanted to highlight the importance of typography in generating messages. During the exhibition, typographers such as Alex Trochut and Unos Tipos Duros, among others, created different fonts for the titles of various artworks exhibited in

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

the art center. They wanted the font of the card to be as important as the artwork. Likewise, typography is a way to include content in the artworks.

During the exhibition in Panera, Zona Baixa hosted the work of the typographer Alex Trochut who hung six posters in this exhibition space. The artist conducted a seminar opened to the community about his creative process.



Exhibition by Alex Trochut (2013) at Zona Baixa

Alex Trochut is the grandson of the typographer Joan Trochut, inventor of the Super Veloz typography. Super Veloz is an integral design of a font that wanted to be a type system that would have helped the small printers in their daily work. With the development of advertising in the thirties the printers needed new strategies for answering new advertising demands. *It was then when Joan Trochut developed the idea of a creative typographic system that could be used not only for typesetting but also for building different types of letter, alphabets, and also it was a resource to illustrate* (Balius, 2013).

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria



Super Veloz modules typography



Alex Trochut has as a reference his grandfather in order to meet the needs of the advertising industry and the decorative photography. Trochut makes contemporary the idea of Super Veloz and takes us beyond the written message showing us that typography is a message itself. The content becomes form while form also gives us content.

During the period of the exhibition by Alex Trochut in Baixa Zona, the Art Centre La Panera held a conference with the artistic group Unos Tipos Duros who showed us their art work in the art centre.



So Far; So Close. (2013) Unos Tipos Duros

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Unos Tipos Duros want to debate, share, discover, propose and disclose the typography as the main actor in a speech. Typography is more than five centuries old. If we look around we will realize that typography is a dynamic part of our society. As we see with Alex Trochut and Unos Tipos Duros, typography has accompanied the development of society since its inception in the mid- fifteenth century. Its forms reflect the social, artistic and cultural variables of each time. The aesthetics of typography have developed based on past forms. Design is done as a series of cumulative designs which we can see reflected in the different type. Throughout history designers give meaning to a cultural artifact such as letters.

Alex Trochut and Unos Tipos Duros, are an art encounter with typography that take us through different rhizomatic wanderings into the typographies of the school context. Through the evolution of typographic a work is specify with our students about typefaces. The assignment proposal asked students to observe their surroundings and look for fonts and messages. The aim was to take photos of the typographical landscapes that surround us in everyday life. In that way, we realized about the diversity of typefaces we can see every day. As Unos Tipos Duros told us, history typography has been conditioned by the environment. The political conditions of our country have destroyed the typographical traces of earlier times. This fact let us to ask: where can we find the oldest lived typefaces in our environment? At the cemetery. We also decided to take photos of some of the typographical traces that remain in our country. We decided to go to the cemetery to observe the oldest typographies and see how they have been transformed. During the course, the future teachers attend school practices once a week in various schools in the city of Lleida. As a teacher team we think its of great importance the relationship between all the experiences and knowledge so that the students can connect processes, building bridges and relationships to integrate them into your being. For this reason, we also propose to take photos of typographies in their environment, in their school context and bring them into the class.

After that we will see what typographies were selected from the environment due to the art encounter with the work of Alex Trochut and Unos Tipos Duros. The interaction with these artworks allow students to establish new rhizomatic wanderings that alert and lead

Muestras de inter-transdisciplinarietà en la docencia universitaria

us through their talks and writings, to a disciplinary encounters with the subject of Languages II.

What are the voices, pictures and writings saying? On the street...

Jordi shows these two commercial signs and says:



Kindergarten "L'infant"

Rodi Garage

About the signs we have found, we see that typography is related with the offered product. We found that the sign of a Kindergarten "L'infant" was written with a typography very similar to the one that children do when they start writing. Another example is the sign of a garage called Rodi, where the wheels of the cars are changed. In its sign, speed feeling typography is used. Ultimately, we have verified that the signs look for a suitable typography to call clients attention. It is a way to "show" what they offer. Jordi Macia

Furthermore, Adrià also pay attention on the identity of the typographies and on how we recognize it. Adrià makes graffities and tells us why he has chosen this typography through his experience:



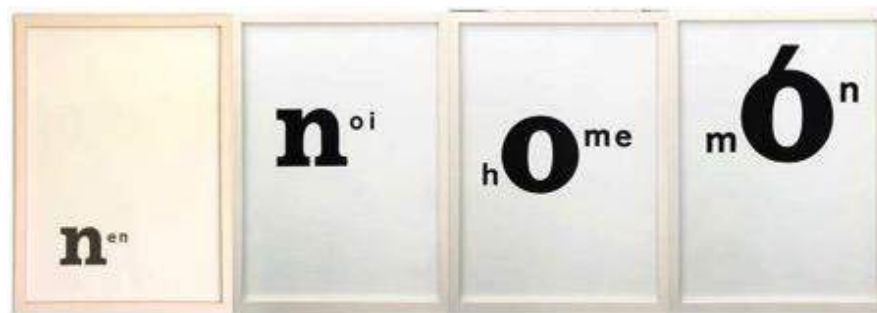
It is cancer

Muestras de inter-transdisciplinarietà en la docencia universitaria

One question we might ask is: if all signs were Adrià Rivera represented in the same way, we will get the same information? Obviously, no. The logos of advertisements are based on the idea of “identity”. Typographies have to characterize you. When typographies are showed to the others they will identify them. That's my goal when I make graffiti. A clear example is Coca Cola. Looking at its typography we already know which product it is.

At the University...

Montserrat observes her close environment, the university, and tells us how the work on typographies allows her to realize about a subliminal message and propose a transformation.



Work Viladot (Concret Poem)
(Child, boy, man, world)

Thank to the work on typographies, I've noticed that every morning when I enter into Faculty, I see the typographic work of Guillem Viladot (Concrete Poem). This work consists of four parts, where there is a masculine word in each. It is a work that generates my controversy because only represents the male world. My reaction to this work was a plot to promote equality. Playing with the letters of the author, I changed the words getting a more positive feminine meaning. Montserrat

Muestras de inter-transdisciplinarietà en la docencia universitaria

At the cemetery ...

Maria Alba visited the cemetery of her city looking for typographical heterogeneity and tells us about her experience. She shows the typographical diversity in the cemetery through the word family:



The word Family in the headstones

Focusing on the activity of the cemetery, in the tombstones, I have observed that there are different types of typographies. Most of the letters are capitalized and some are linked. However, there are some attached to the headstone and others are cut into it. In some gravestone there are dedications that people write to their families. The tombstones with letters engraved or painted in the stone are older than the other with glued letters. Typographies respond to the historical and social context of each person. Maria Alba

At school ...

Future teachers took photos of the school's landscapes which allowed us to analyze which kind of typographies are used in schools. Next we could see different images of school fonts that students brought. Many of them took photos to the typographies used in the school alphabets.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria



School Alphabets

One out of 200 students that do school practice found different typographical alphabets. As we can see in the following pictures these typographic alphabets show typographies made of food brands, aerial views of landscapes, buildings, etc.



Different School Alphabets

During the analysis of the typographical landscape from the current classrooms emerged questions such as: What kind of typographies can we see in schools today? Why do in schools only use linked and capitalized letters? Why aren't there variety of typographies

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

in school? Alex Trochut and Unos Tipos Duros open our mind into new typographic landscapes and allow us to become aware of the typographical mortality that exists in many of classrooms today. What is it about the immobility of typographic in the classroom? Why in a place of death, such as the cemetery, is there so much typographical life? Why in a place of life, such as schools, is there so typographical mortality? Are we condemned to live in repeating patterns? (Perec, 1979) Why don't we build an alphabet like Alex Trochut? What benchmarks and models do we give to our students? Marc says:

Through contemporary artists you break up with the three classic typefaces in schools: print, joined up and capital. That is fine as it is a step towards learning to read and write going to the street and increasing functionality. Other activities could be reading brochures of carnival, catalogs of Carrefour, Media Markt,... After doing the work of typographies and view the wide variety that exist in our environment I have realized that it is essential to break this reductionism and impoverishment of the mind that involves working only three kind of fonts. Marc Ticó

The art encounter with the works of Alex Trochut and Unos Tipos Duros shows us new possibilities to interact with typography. During the sessions at the University and in different learning contexts we realize that everyday environment is full of diverse typographies. However, the walls of the schools are full of print, joined up and capitalized alphabets letters. Contemporary art helps us to discover the heterogeneity of typographies found in our everyday environment showing us new meanings of typos in the XXI century. This allows future teachers to be more critical about the use of fonts in the school contexts.

Student voices "shout" us the need to go in to depth in the school typography. Contemporary art shows us different ways of relate to typography, but what does the discipline that works with typography tell? How does typography work in schools? At this time, art encounters lead us to interdisciplinary encounters with Language II subject. The teacher's team of both subjects decided to share teaching and learning processes about typography. The aim was to decide together new common proposals to help future teachers to reflect on the school typographic context.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Going deep with the work about typographies done in the subject of Process and Contexts II and within Languages II future teachers discussed in more depth about how typography is in schools today. We propose to future teachers to learn about and analyze the current teaching materials from different publishers. The goal was to see what kinds of typographies are used in the school context. Below we could see some images that our students took to analyze the typography textbooks.



Textbooks: 1rst, 3th and 5th course

To analyze the different fonts that appear in various manuals from different publishers of textbooks of the three cycles of primary school let us to observe a great break between the typography that appears in the manuals of the first cycle and the Middle and Upper cycles.

Once our students have analyzed the fonts used in the school context we wonder: Where does the use of these fonts in the classrooms of the XXI century come from? Knowing this objective we did a literature search on the different trends that have influenced the use of the school typography. In the late nineteenth century in Europe first steps were taken to change the traditional calligraphic and typographic models, although it was not until the early twentieth century when the foundations of what was modern typography were sat. In this regard, between 1910 and 1930, appeared in Germany a series of

Muestras de inter-transdisciplinarietà en la docencia universitaria

reformers about typographies that tried to replace the Gothic typographies by new contemporary forms (McLean, 1999: 28).

Meanwhile, in other European countries such as Italy, Switzerland, Holland and Russia, avant-garde movements that emerged explore the possibilities of typography as an expressive material and / or vehicle of communication in a pedagogical school level: Futurism, Dadaism, Constructivism and Neoplasticism. They found in typography a place for experimentation of traditional artistic media. Although most of their findings were highly controversial at that time and its application was limited to a small circle, later it expanded and incorporated daily through advertising as in the case of Joan Trochut. Trochout became a reference for both the artists and the most innovative teachers of the time and for those that come after them (McLean, 1999: 29). However, not all vanguard typographies joined the school. Most schools used the Montessori Method that advocates a type of writing based on learning cursive from well-established patterns. The reasons these pedagogues argued for the introduction of this typography in school is because it favors maturational aspects of personality. It allows childrens to write faster because they don't need to lift the pen with each letter. It also facilitates each word perceive as a whole for their links and requires the creation of spaces between words (Montessori, 2006: 269).



Two examples of typography Montessori

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Some teachers use the same ideas that Montessori for teaching joined up letter. First, they say that it should be taught to follow and respect tradition. Second, learning cursive seems to favor the neurological and psychomotor development of children. Nevertheless, increasingly, it has been found that many children of five and six years begin to write their first words through the computer keyboard and do not use the stylus to develop their motor skills. We live in a world of globalization in which computers play a very important place, however, it is important to observe how parents and teachers encourage children in handling proper cursive writing, making identity and acquire good traits. This reflection raises new questions in the classroom as: what is the pedagogical point to still having cursive typographies in the XXI century? In a context dominated by printing letter and used in all media texts (books, computers, mobile phones and other electronic devices), How does teaching cursive contribute teaching?

Critics argue that cursive writing environments (paper or virtual) are ruled and governed by the press. They state that it does not have much grip with the reality of education to continue teaching something that will not be used in adult life, and that if in a student activity formal and aesthetic issues graphology are added, that distracts from the main purpose: alphabetize and learn to write correctly.

The Student as Producer. Constructing New Typographic Landscapes for Teaching and Learning

The art encounters generated in the subject of Processes and Contexts II led us through various rhizomatic wanderings to interdisciplinary encounters, in this case with the subject of Language II. This fact has allowed future teachers to materialize different interventions in the environment related to typography, generating new rhizomatic possibilities.

By opening our mind to typographical environments through contemporary art and to analyze the typographies of school from a specific curriculum subject allowed us to be conscious about the typographical homogeneity of our school contexts going deeper on some of the reasons why. Adrià set up a dynamic practice in his school. Adrià asked his students to make a new alphabet that must have been developed from their own production of new typefaces.

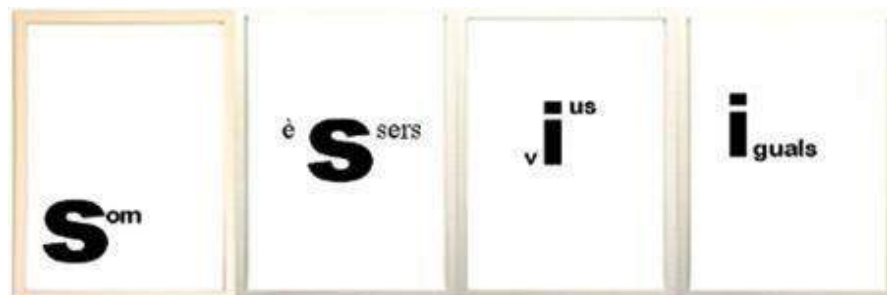
Muestras de inter-transdisciplinarietà en la docencia universitaria



Children Alphabets

Children have the ability to create different fonts from those we found in the classroom. Despite this, teachers are often those who do not allow them to create and use them. As teachers we must let them build creative and construction processes. Adrià Magallanes

Montserrat, after being aware of the male view of Viladot's work, decided to propose a virtual intervention. She changes the negative and the male view to an equal and feminist view.



Montserrat Aldomà propose and redesign by Mireia Farrero.
(We are Equal, Persons, alive)

Adrià Rivera and Veronica Parisi proposed an interdisciplinary typographic intervention at University campus. Adrià and Veronica decided to draw graffiti with yarn. The need to go deeper with typographies takes Adrià and Veronica to make an interdisciplinary work between graffiti and the knitting. The graffiti was the signature that Adrià uses in his works. At that point, the interdisciplinary work leads them to create a new typography influenced by the materials used. Their production appropriates a fence that has recently been placed on the campus of the University. This typography is a form of protest to get

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

the Campus again to be a public space. Adrià and Veronica told their classmates the creative process of this typographical intervention on the fence.

We do not like the fence of the campus so we decided to intervene it. We did that with Veronica in a interdisciplinary way. If you are doing patchwork with wool, why do not make graffiti with the same material? So we are breaking with the traditional idea that typography graffiti can only be done with paint sprays. Adrià Rivera



Typographic fence

All these interventions transformed the school and university typographic landscape but they also expand to other educational contexts like the secondary school of Gil i Gaya in Lleida. Future teachers set up a new rhizomatic wandering welcoming the visiting the students of second course of ESO from Gaya i Gil high school. In the frame of the subject of Visual Arts, the high school students have design five types of typographies from which they had to choose one for their final project cover. At the University the students have proposed to visit the work of Alex Trochut in Baixa area, so that students could see other fonts and realize new proposals. During their visit to Zona Baixa high school students showed their typefaces and shared their creative processes. As they narrated their processes, university teachers, future teachers and practitioners of the art center La Panera mediated learning through the artwork and the creative process of Trochut.

Muestras de inter-transdisciplinarietà en la docencia universitaria



High School students visited Zona Baixa with an initial proposal cover that they transformed by their visit.



Student's covers

Once the meeting with the students of the institute ended future teachers wonder: why does typography only is worked in Visual Arts? Why do we only consider typography when we need to do a cover or write a title for a work?

Conclusions

In this paper we have shown an experience in which art encounters, in our case with the typography of Alex Trochut and Unos Tipos Duros, lead us to other interdisciplinary encounters. Through the various rhizomatic wanderings we showed by the writing of the future teachers we can see how intersidicplinary encounters emerged from art encounters.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Future teachers show us how the encounter with contemporary art has been used as a catalyst for understanding and analyzing the typefaces of our environment and the school context. Alex Trochut and Unos Tipos Duros, open our mind to the typographical reality outside the school's walls. In that way we see typography nowadays so this is a loan of consciousness to make us aware, from a critical view, the school and educational environment. Interaction with contemporary art opens multiple and diverse possibilities to be relate to typography (rhizomatic wanderings). Moreover, future teachers are placed on interdisciplinary encounters. Art encounters "shout" the need to work together and make joint proposals from different materials. So that, we asked: Would we have been able to generate these processes of teaching and learning without the art encounters? Would have happened the same if from the discipline of Language II would have used typography without interacting with subject of Contexts and Processes II and art encounters? Or vice versa: Would have happened the same if the art encounters from Contexts and Processes II had worked typography without a discipline encounter with Languages II?

The interdisciplinary encounters between a pedagogical subject and another discipline subject about languages through contemporary art allowed us to see that the school today opts for teaching cursive letters following a school centenary tradition. The interdisciplinary encounters generated through art encounters have made us aware of the few typographical stimuli in the classrooms of the XXI century. We should note that in our country there is no specific curricular legislation that requires schools to teach cursive. In fact, in the primary curriculum there is no explicit reference to letter type. Despite this, the large presence of textbooks in schools affects the kind of typography used in schools. If we as teachers are not open to the heterogeneity of possibilities about fonts in our area, we will only collect alphabets hanging three types of typography: print, joined up and capital letter.

In this article we have shown a experience from the University of Lleida we committed to build art encounters that allow us to create new discipline encounters through rhizomatic wanderings.

We want to end this article with the voice of Jordi Escarp, teacher's student who has a prior training in computer field:

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Are there lines of flight in all electronic devices so you can intervene nature? The answer is yes. All times we can open our mind and look for possible connections that an object can have with nature, like typography. Fonts are transformed by technology, as we can see with fonts that are appearing every day in our computers. There are always something different. The typography is no longer freezes in the keyboard, but expands and becomes a relationship to nature, to what surrounds us. Jordi Escarp



keyboard being alive

Jordi Escarp transforms his tool giving "life" to the fixed fonts of the keyboard. Jordi took out all keyboard's keys and gave them life by planting herb to symbolize the need to look at the natural.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

6.6 A la Derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo.

AUTORES

Mireia Farrero, Glòria Jové, Moises Selfa

Nº DE AUTORES

POSICIÓN QUE OCUPA EL SOLICITANTE ENTRE ELLOS

3

1

TÍTULO

A la Derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo

NOMBRE DE LA REVISTA

Revista Española de pedagogía.

VOLUMEN

PÁGINAS

Desde:

Hasta:

EDITORIAL

PAÍS DE PUBLICACIÓN

España

AÑO DE PUBLICACIÓN

En revisión

ISSN

INDICIOS DE CALIDAD

A) BASE DE DATOS DE INDEXACIÓN Journal Citation Reports/Social Sciences Edition/Scopus

B) ÍNDICE DE IMPACTO

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Resumen

Este artículo muestra cómo enseñamos, aprendemos y nos comunicamos a través del arte contemporáneo con el objetivo de deconstruir y reconstruir los modelos docentes de los futuros maestros, que rompen las paredes de las aulas para salir fuera de estas en busca de nuevos contextos de aprendizaje. Aprender de su entorno cotidiano les plantea la necesidad ir más allá de las aulas para generar aprendizaje. Es a través de los tránsitos dentro-fuera que los estudiantes dejan de ver las paredes como muros para entenderlas como intersticios, planteándose de este modo qué colgamos en las paredes del aula y del centro educativo. Este hecho no solo les permite analizar su realidad de forma distinta, sino que también les empodera a concretar procesos de enseñanza y aprendizaje en los entornos escolares distintos a los que ellos habían vivido.

Palabras clave: Arte, dentro, fuera, maestros, reconstruir.

Introducción

Según Sharpe & Green (1975), los modelos que se concretan en la docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como alumnos y personas que por lo que podemos aprender durante nuestra formación académica, a no ser que durante esta se expliciten, se deconstruyan, se reconstruyan y se establezcan procesos que permitan concretar formas distintas de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, en la formación inicial de maestros podemos preguntarnos: *¿por qué en el mundo de la educación están tan arraigados algunos modelos docentes? ¿Por qué si todos compartimos la necesidad de modificarlos cuesta tanto hacerlo?* (Betrián y Jové, 2012).

El trabajo que presentamos en este artículo es una experiencia de trabajo con estudiantes del grado de maestros de educación primaria y se inicia en la materia de Procesos y Contextos Educativos II. El objetivo de esta materia es formar maestros capaces de dar respuestas educativas a las necesidades del siglo XXI. Jové (2011) muestra que a menudo los textos y contextos de índole psicopedagógico no son suficientes para deconstruir y reconstruir algunos modelos docentes tradicionales, por lo que necesitamos buscar formas distintas de enseñanza y aprendizaje.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

En 2005 se produjo un encuentro por parte del equipo docente de la materia de Procesos y Contextos educativos II con el Centro de Arte contemporáneo *La Panera*, hecho que generó posteriormente el Proyecto “Educ-arte - Educa^(r) t: espacio híbrido. Este proyecto se establece mediante un trabajo en red entre la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), el Centro de Arte y otros recursos comunitarios (Jové, Ayuso, Sanjuan, Cano, Zapater, 2009; Jove, Ayuso, Betrian, 2012; Jove, Betrian, 2012). Educ-arte - Educa^(r) t: espacio híbrido se desarrolla desde la concepción del espacio híbrido en el que el conocimiento académico, el práctico y el existente convergen en nuevas formas más horizontales de aprendizaje (Zeichner, 2010). Por tanto, pretende generar situaciones en las que todos podamos aprender a través del arte, especialmente del arte contemporáneo, considerando el arte como estrategia y como experiencia (Dewey, 1934, 2008).

En 2009, y en el marco del Proyecto “Educ-arte - Educa^(r) t: espacio híbrido, se crea el espacio expositivo Zona Baixa situado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Zona Baixa acoge diversas intervenciones artísticas de arte contemporáneo en relación con las exposiciones que se realizan en el Centro de Arte *La Panera*. Zona Baixa, además, funciona como un espacio expositivo de *encuentro* entre Facultad y Centro de Arte, ya que desde ambas instituciones entendemos el arte como mediador de aprendizaje en la formación de maestros y, concretamente el arte contemporáneo, como instrumento de formación y construcción del conocimiento. El proyecto Zona Baja está orientado fundamentalmente a facilitar y potenciar la educación artística y humana de los estudiantes y de la comunidad universitaria, y está abierto a toda la comunidad.

En cada curso académico Zona Baixa concreta dos intervenciones (Jové y Ayuso, 2013). Una vez finalizado el curso, el equipo docente se reúne con los profesionales del Centro de Arte para conocer en profundidad las exposiciones que se realizarán en este centro de arte en el siguiente curso académico y decidir qué obras son las que se expondrán en Zona Baixa. Cada proyecto en Zona Baixa se concreta con un seminario con el artista y / o comisario que participa en la exposición.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

¿Cómo trabajamos?

Nuestro objetivo es que los futuros maestros sean capaces de concretar formas distintas de enseñanza y aprendizaje. Para ello es necesario que estos estén dispuestos a analizar y transformar sus formas de vida. De esta manera generamos *art encounters* con las distintas obras de arte contemporáneo que se exponen durante el curso académico en diversos espacios comunitarios de la ciudad de Lleida. Los *art encounters* son situaciones que desafían nuestras nociones preconcebidas de cómo funciona el mundo. Así facilitan una rotura o grieta en los modos habituales de ser y en cada una de las subjetividades. Solo a través de esta ruptura, un nuevo mundo se afirma, animándonos a pensar de forma diferente (O'Sullivan, 2006). Desde este punto de vista consideramos el arte como un potenciador de posibilidades y de mundos posibles, hecho que permite a los futuros maestros atreverse a construir otras narraciones para repensar sus modelos educativos y, en consecuencia, los contextos escolares.

El primer día de clase de cada curso académico citamos a nuestros alumnos en el Centro de Arte *La Panera*. Este hecho ya les alerta que algo distinto va a ocurrir. ¿Qué esperan los estudiantes del primer día de una materia? El profesor se presenta y habla de los contenidos, de las dinámicas, de los trabajos y, sobre todo, de la evaluación. Nosotros les citamos, en primer día, en el museo y/o centro de arte y se les propone que observen y reflexionen sobre lo que ven en la sala y escriban sobre ello. Nuestro objetivo es que los estudiantes construyan sus propias narrativas entorno a los procesos pedagógicos a través de la interacción con el arte contemporáneo. Una vez realizada esta introspección compartimos las distintas narrativas que hemos construido con el objetivo de generar aprendizaje de forma conjunta.

Después de dos semanas inmersos en el Museo y/o Centro de Arte, regresamos a las aulas para continuar con nuestro aprendizaje. De esta forma, al volver al aula, elaboramos un mapa conceptual colectivo donde sintetizamos los contenidos que han emergido a lo largo de las visitas. El mapa conceptual del aula es un ser orgánico que se expande y transforma en relación a nuestras experiencias, vivencias y conocimientos. Se trata de una obra interactiva que nos permite ser conscientes de nuestro proceso de aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria



Imagen1: Mapa conceptual de contenidos.

En relación a la exposición del centro de arte se concreta una intervención en Zona Baixa y se desarrolla el seminario con el artista de la obra y/o comisario de la exposición. Se trata de una presentación abierta a toda la comunidad. En esta sesión el artista o comisario nos habla sobre sus procesos creativos y su forma de trabajar. Tal y como sostiene Jové (2011), enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo nos permite trabajar a través de los préstamos de conciencia y las formas de vida de otros. Las interacciones que se generan en torno a las prácticas artísticas contemporáneas sirven a los futuros maestros como préstamos de conciencia para entender, descubrir y construir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Entendemos como préstamos de conciencia todas aquellas diásporas intertextuales e intervisuales posibilitadoras de múltiples asociaciones visuales o intelectuales (Guasch, 2004).

Durante el curso los estudiantes elaboran sus experiencias, vivencias y conocimientos con el objetivo de construir un relato sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de su etapa escolar y universitaria. La historia de vida y/o relato autobiográfico es una estrategia narrativa que, según Hernández y Rifá (2011), “*nos ayudan a ver, explicar y comprender la experiencia de los cambios por parte de los individuos y la forma de posicionarse en ellos*”. Como equipo docente damos mucha importancia a la interrelación entre todas las experiencias, vivencias y conocimientos de los estudiantes a fin de que puedan interrelacionar procesos, crear puentes, crear relaciones y que lo integren en su ser. Por esta razón, pedimos a los estudiantes que se remonten a aquello vivido a través de la narración.

Muestras de inter-transdisciplinaria en la docencia universitaria

Apostamos por utilizar la historia de vida y/o relato autobiográfico como herramienta de investigación porque en ella podemos observar cómo nuestros estudiantes se remontan a lo que vivieron, haciendo progresiones y regresiones con el origen y el desarrollo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En nuestra investigación categorizamos las historias de vida de los futuros maestros en busca de sus *encounters* con el arte contemporáneo. Nuestro objetivo es analizar cómo estos *encounters* desafían sus nociones preconcebidas de cómo funciona el mundo y la educación, así como analizar qué nuevas subjetividades docentes se afirman en estos procesos.

En las líneas que siguen, vamos a concretar esta metodología a través de la experiencia con las obras del artista Juan López. En la experiencia que presentamos a continuación, el punto de partida es la obra *A la Derriba*. A través de esta obra los futuros maestros rompen las paredes de las aulas para salir fuera de estas en busca de nuevos contextos de aprendizaje. Aprender de su entorno cotidiano les plantea la necesidad de ir más allá de las aulas para generar aprendizaje. Los tránsitos dentro-fuera y la interacción con otra obra del mismo artista, *Superados de Confianza*, permite a los estudiantes dejar de ver las paredes como muros para concebirlas como intersticios entre lo que hay dentro y fuera, planteándose de este modo qué colgamos en las paredes del aula. Este hecho no solo les lleva a analizar su realidad de forma distinta, sino que también les empodera a concretar procesos de enseñanza y aprendizaje en sus entornos, distintos a los que ellos habían vivido.

Encuentros en el Centro de Arte *La Panera*: más allá de *A la Derriba*.

Dentro del centro de arte...

Iniciamos el curso en el Centro de Arte *La Panera* con la exposición del artista J. López *A la Derriba*. J. López es una artista cántabro que se dedica principalmente a la realización de instalaciones y vídeos donde se mezclan el lenguaje urbano con el artístico. La intención de las obras de J. López es la de intervenir el espacio para modificar la percepción mediante juegos de perspectiva así como la transformación del espacio mediante el uso de distintos materiales como el dibujo con cinta aislante y los vinilos de imágenes fotográficas.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

El Centro de Arte *La Panera* se sitúa en el casco antiguo de la ciudad de Lleida, un barrio en el centro de la ciudad habitado por inmigrantes y que nuestros estudiantes consideran poco seguro desde el punto de vista sociológico. En la exposición *A la Derriba*, J. López pretende modificar el espacio arquitectónico de *La Panera* a través del dibujo y del vídeo. El artista plantea una intervención a partir de la cual las paredes del espacio expositivo se agrietan para dar paso al espacio urbano que rodea el centro. De este modo los agujeros en las paredes dejarán ver grabaciones reales proyectadas desde el otro lado de cada pared del edificio. El centro de arte se rompe y este, como contenedor de arte, se relaciona directamente con lo cotidiano. En este caso, el artista trata de reconocer el centro de arte a través del espacio urbano que lo rodea. Así, integrando todo aquello que configura y define los alrededores de *La Panera*, J. López ha ideado un tránsito donde se pueden repensar los lugares que habitamos y con los que interactuamos cada día. Los agujeros de *A la Derriba* enfocan escenas de este barrio.



Imagen 2: J. López (2012). *A la Derriba*. Centro de Arte *La Panera*.

Durante la visita inicial nos centramos en el proceso creativo de J. López quien decide vivir en el barrio durante dos semanas para poder conocer el entorno, aprender de la gente de este y de esta manera decidir qué deja entrar y salir de la ciudad a través de las paredes del centro de arte. Oigamos la voz del propio artista:

“El proceso de trabajo para las intervenciones es conocer previamente el lugar a intervenir. Fotos, planos y medidas son siempre bien recibidos. Después, hay un trabajo

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

de bocetos digitales y en papel interviniendo las fotos del lugar. Una vez elegida la temática, selecciono imágenes para hacer los dibujos. Voy almacenando fotos en un archivo personal de cosas que me parecen interesantes, y si no hay lo que necesito, salgo a la calle a buscar esos elementos y documentarlos fotográficamente. Cuando llego a los montajes voy con una base del dibujo ya preparada, pero luego muchas cosas surgen o cambian en cuanto empiezas a instalar la obra. Es en este punto en el que la sala se transforma en mi taller, ya que el proceso continúa allí.” J. López

Más allá del centro de arte...

Es a partir de esta reflexión del artista y de los agujeros de las paredes del centro de arte que nos atrevemos a iniciar un tránsito fuera de los muros para descubrir la ciudad por nosotros mismos. Para hacerlo proponemos a nuestros estudiantes ir a la *deriva* por el casco antiguo de Lleida. El objetivo es generar distintas experiencias en el territorio para deconstruir los prejuicios que rodean el barrio, así como desterritorializar los procesos de enseñanza y aprendizaje fuera de las paredes del aula. Ir a la *deriva* supone realizar una práctica situacionista en que transitamos por la ciudad sin rumbo fijo. La consigna de esta actividad era observar los detalles del barrio y todo aquello que nos llamara la atención durante nuestra *deriva*. Uno de nuestros estudiantes nos dice al respecto:

“Todos teníamos la misma consigna "ir a la deriva" por el casco antiguo, pero cada uno de los grupos pasó por lugares diferentes y caminos distintos, aunque nos encontrarnos en diferentes puntos. En esta actividad, teníamos que marcar los lugares que nos llamaran más la atención para nosotros o que fueran significativos dentro de nuestra vida cotidiana. Marcamos el itinerario. A continuación, al día siguiente de clase, realizamos una puesta en común de todos aquellos itinerarios recorridos por cada grupo y pudimos ver la gran variedad de estos. Esto nos permitió ver los intereses e inquietudes de cada uno de los grupos y cómo habíamos llegado a interiorizar la experiencia apropiándonos de distintos espacios del barrio.”M. C.

Como relata esta estudiante, esta *deriva* por el casco antiguo fue una manera de inspeccionar y reconocer el barrio al que J. López había abierto las puertas. Ir a la *deriva* suponía la construcción de un nuevo mapa mental de la ciudad de Lleida. Conocer el

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

barrio nos permite poner bajo tela de juicio aquellos estereotipos que rodean a sus habitantes.

J. López, con su proyecto artístico de trabajo, nos invita a salir de las paredes del museo, a tomar decisiones en nuestros itinerarios para *reconocer* un barrio. *A la Derriba* desterritorializa el proceso de aprendizaje. En palabras de Acaso (2013), impide que el aprendizaje ocurra en un solo lugar, hecho que fuerza a los estudiantes a abandonar la zona de confort para construir conocimiento desde la incomodidad. De esta manera conceptos como diferencia, heterogeneidad, alteridad, etiquetas, creencias, expectativas, estrategias metodológicas y organizativas son términos, conceptos, son vivencias, son experiencias que forman parte de la vida en nuestro contexto de formación. Podemos decir que, en este caso, J. López nos invita y nos permite desarrollar puentes y líneas que conecten lo que ocurre dentro con lo que ocurre fuera, de manera que las diferencias y estancamientos entre ambos procesos se diluyan paulatinamente hasta que desaparezcan (Acaso,2013).

El *encounter* con la obra de J. López permiten buscar la complejidad del binomio dentro-fuera en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este hecho lleva a Noemí, otra de nuestras estudiantes, a reflexionar sobre sus prácticas y a preguntarse cuántas veces han salido los alumnos de la escuela durante sus prácticas y para qué han salido.

“No obstante, también el alumno debe desarrollar una actitud activa (no se puede quedar sentado esperando a que el aprendizaje llegue solo). Por lo tanto, si queremos encontrar verdaderos estímulos, habrá que salir de las aulas. Pues bien, a lo largo de mis prácticas, a las que he asistido cada viernes, durante 6 meses, no he podido observar ninguna salida al entorno. En este momento me pregunto: ¿cómo me posiciono ante este hecho? ¿Me hubiera dado cuenta de la importancia del entorno si no lo hubiera experimentado yo misma? ¿Cómo ha sido esta relación con el entorno? No me habría dado cuenta de la importancia del entorno si no lo hubiera experimentado yo misma en esta asignatura aprendiendo fuera de clase y gracias a los préstamos de conciencia de J. López.”N.P.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Esta estudiante, así como el resto de sus compañeros, empezaron el curso fuera de las aulas, hecho que nos ha llevado a entender también la ciudad como un espacio de aprendizaje. Aprender más allá de las aulas lleva a cada estudiante a cerciorarse de las pocas veces que los alumnos de la escuela salen a aprender de su entorno y a preguntarse qué hacen cuando salen de las aulas.

Encuentros en Zona Baixa: más allá de Superados de confianza.

Dentro de Zona Baixa...

Durante el mes de febrero de 2012 y en relación a la exposición *A la Derriba* de J. López del Centro de Arte *La Panera*, el artista interviene en Zona Baixa con su obra *Superados de Confianza* que significa el punto de conexión entre *La Panera* y Zona Baixa. De la misma manera que en la exposición *A la Derriba*, J. López propone una modificación a través de una instalación donde se superponen vinilos y videoproyecciones para configurar la imagen de un eslogan comercial. La propia tipografía de unos conocidos supermercados es utilizada para modificar el significado y subvertir el mensaje publicitario de una multinacional. La obra deviene una crítica directa a la forma de entender el consumo abriendo una pequeña brecha al cambio de paradigma ante la crisis económica actual. Como es habitual en la inauguración de la exposición, el artista invitado, J. López, nos visita y nos permite trabajar a partir de su obra.



Imagen 3: J. López (2013). *Superados de confianza*.

J. López, en su visita a Zona Baixa, nos cuenta que esta obra surge de la observación de la realidad. Como este mismo autor afirma, la *ciudad* es el decorado de su obra. El artista nos explica que un día paseando por delante de un supermercado de la multinacional

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

antes mencionada, se fijó en cómo las letras MERC del eslogan luminoso que preside la entrada al supermercado se habían fundido. El eslogan pasó de ser “*Supermercados de confianza*” a “*Superados de confianza*”. Fue a través de la observación del entorno que J. López captura esta imagen para transformarla en una obra que nos permite remover consciencias. De esta forma, *Superados de confianza* nos traslada a un juego entre la palabra y el mensaje, situándonos nuevamente fuera de las paredes.

Más allá de Zona Baixa...

Tomando como préstamo de consciencia el objetivo de la obra de *Superados de Confianza* de buscar y construir nuevos significados a través de las palabras que nos rodean, proponemos a nuestros estudiantes salir nuevamente de las aulas universitarias para observar los mensajes de nuestro entorno más cotidiano de forma detallada. Los futuros maestros recogen estos mensajes del entorno a través de fotografías que, en muchos casos, son intervenidas para jugar con los significados. Como explica un estudiante, salimos a la calle siguiendo la misma línea ideológica de J. López.

“J. López presentó su obra Superados de Confianza en la Zona Baixa de la Facultad de Ciencias de la Educación. El artista parte de un eslogan de un supermercado de origen valenciano y extendido por toda España y modifica el significado de este eslogan para realizar una crítica al modelo del consumismo y la situación que ha generado la actual crisis española. De esta manera, para crear mi obra, me he basado en la transformación de los significados que aparecen por la calle en los que cambiando letras, añadiendo palabras o eliminando letras, podemos tergiversar el mensaje, otorgándole el poder de la polisemia y crear un mensaje que haga pensar, reformular modelos o cambiar miradas al espectador. Un día encontré esta imagen y la intervine digitalmente basándome en el proceso de Juan. Corresponde al Banco Santander, uno de los más importantes de España. En él, si sacamos ciertas letras, nos queda el mensaje "Banco Satán" y, por tanto, hace referencia al demonio o infierno. Lo curioso de todo esto es el hecho de que el fondo es rojo y el símbolo es como una llama que surge. Pero si vamos más allá, el Banco Santander es uno de los bancos con más accionistas en todo el territorio nacional. De hecho, no hay que ir muy lejos para encontrar una sucursal de este banco en la Universidad de Lleida. Este juego de palabras muestra la estrecha relación entre Bancos y Crisis.” D.G.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria



Imagen 4: Daniel Gutiérrez (2013). Banco Satán.

Muchos estudiantes no solo se limitaron a observar, sino que se atrevieron a intervenir en el entorno transformando la realidad de los espacios. Veamos más ejemplos.

“En el mundo de la educación es necesaria una coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos y dejamos hacer a nuestros alumnos .Cuando afirmamos actuaciones o cosas que luego no nos aplicamos a nosotros mismos, siempre puede haber alguien que nos recuerde que nuestro discurso carece de coherencia. Es lo que sucede con este cartel, situado cerca de mi casa, al lado de las vías del tren. Indica que para ir a cualquier dirección hay que ir en una sola dirección. He modificado el cartel añadiendo otras flechas. Si decimos que podemos ir en todas direcciones las flechas van en todas direcciones .¿Qué ocurre cuando en un aula decimos que escuchamos la voz de nuestros alumnos cuando en realidad somos nosotros los que decidimos qué les interesa, qué deben hacer, cómo y cuándo? ¿Los dejamos ir en todas direcciones? ¿O les decimos que pueden elegir por dónde ir pero nosotros ya tenemos marcada la flecha que indica el camino? Es cierto que debemos guiar el camino, ayudarles en el proceso, pero también podemos dejar que sean los estudiantes los que elijan por dónde quieren ir y guiarlos en lo que han decidido.”S. S.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria



Imagen5: Sara Solana (2013) Todas direcciones.

En su intervención, esta estudiante nos invita a analizar nuestro discurso y nuestras acciones para acercarnos cada vez más a formas de vida coherentes con nuestros discursos más disruptivos. Esta estudiante, frente a la incoherencia de señalar todas las direcciones bajo una flecha claramente direccional, decide intervenir en su entorno abriendo nuevas posibilidades y nuevas direcciones.

Otro de nuestros estudiantes, J.A, también encuentra incoherencias en su entorno. Esta vez observa en el espacio público un oxímoron, animándonos a buscar el significado metafórico de los mensajes que nos rodean.

“Los humanos nos hemos adaptado a todos estos estímulos y solo dejamos entrar aquellos que son de nuestro interés, ya sea porque nos gusta, porque nos provoca asco o simplemente porque nos llama la atención. De no ser así, si cada estímulo nos provocara algo, nos volveríamos locos y no podríamos vivir dentro de esta sociedad. En cuanto a este discurso, debo decir que llevo unos días en los que no paseo, conduzco, ando o corro de la misma manera, sino que en diferentes momentos, cuando voy por la calle, estoy alerta a los estímulos que el entorno me muestra y hacen que estos sean algo dentro de mi cabeza capaz de despertar algún sentimiento, bueno o malo, y de hacer una crítica, buena o mala también.”J.A.

Muestras de inter-transdisciplinarietà en la docencia universitaria



Imagen 6: Jordi Aguilera (2013). La paz vigilada.

O.O, por su parte, a partir de esta propuesta descubre que el aprendizaje de la lectoescritura de su hijo no deja de ser un juego de palabras y mensajes.

“El hotel ha acabado siendo también víctima o juego, quizás, de las travesuras del lenguaje. De Cal Maties ha pasado a llamarse “Cal Tu Tries”, y el nombre Hotel ha terminado reduciendo a Hot en un juego insólito y carnavalesco, irónico, del lenguaje, con la intención de convertirlo en lugar, “ local de alterne ” que es lo que es ahora. Pero la historia con esta pieza de J. López y Cal Maties / Cal tú eliges, Hotel / Hot no se acaba aquí. Recuerdo que una noche, yendo por la carretera, ya la altura de la Palanca de Noves, es decir, allí donde ahora está el prostíbulo, mi hijo ve el rótulo de “ HOT ” y exclama: “ ¡Mira, dice OT!” (Mi hijo se llama así). Y ahora, fijaros en las coincidencias: de Hotel a Hot y de Hot a Ot. Y todo relacionado con el momento en el que se encuentra mi hijo en relación al aprendizaje de la lectoescritura. ¡Todo liga! Y eso nos lleva a pensar que, como dicen ya algunas metodologías, hemos de aprender a leer a partir de nombres del entorno, fotografiarlos, imprimirlos y trabajar a partir de todos aquellos textos que el niño ve cada día, que están en su trayecto diario, en sus espacios. Y propongo: ¿podría ser que la obra de J. López Superados de confianza fuera la base, el origen, sobre el que una maestra podría empezar su método de lectoescritura? ¡Qué cosa tan fantástica sería!” O.O.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria



Imagen7: Olga Taberri (2013) Hotel-Hot-Ot.

Olga nos plantea una situación en que se aprende a leer y a escribir a través de los tránsitos dentro-fuera como nos planteaba J. López en su obra *A la Derriba*.

Claramente, J. López nos aleja de la dicotomía dentro- fuera (*A la Derriba*) a través de aquellos elementos que colgamos en las paredes (*Superados de confianza*). Deleuze y Guattari (1995) nos ayudan en esta deconstrucción a través del concepto de pliegue. Para estos autores un pliegue siempre tiene dentro y fuera, a pesar que ambos se acaban relacionando, es decir, que lo que está fuera pasa dentro y viceversa. Basándonos en esta idea, apostamos por transformar las paredes de las aulas en pliegues a través de aquello que colgamos en ellas. De este modo generaremos continuos tránsitos fuera-dentro. Entendemos, desde esta perspectiva, la pared no como una barrera ni un muro, sino un intersticio, una grieta, una agujero donde nos situamos como individuos y vamos creciendo y construyendo del afuera hacia el adentro y del adentro hacia el exterior (Jové y Olivera, 2011).

Como ya nos mostró en su exposición *A la Derriba*, a través de los agujeros en las paredes, y con la lectura de mensajes en el entorno de *Superados de Confianza*, observar qué pasa fuera de las paredes nos lleva a percibir detalles, detalles que nos permiten apreciar las transformaciones para aprender del entorno y en el entorno. J. López cuelga en las paredes, tanto del Centro de Arte como de Zona Baixa, elementos, agujeros y carteles publicitarios que permiten establecer tránsitos constantes de aprendizaje entre lo que hay dentro y lo que hay fuera. Las obras de J. López nos ayudaron a tomar consciencia del potencial educativo de aquello que situamos en un principio fuera de las

Muestras de inter-transdisciplinaria en la docencia universitaria

paredes de las aulas. Darnos cuenta de este hecho nos empoderó, tanto a los estudiantes como al equipo docente, a analizar nuestro entorno más próximo, nuestras aulas universitarias, las de prácticas, los lugares de trabajo, entre otros espacios. *A la Derriba y Superados de Confianza* nos abrieron una nueva a mirada hacia la realidad, hecho que nos permitió reinterpretar nuestros entornos más cercanos y preguntarnos qué hay en nuestras paredes, qué colgamos en las paredes de la Facultad y de las escuelas, quién y cómo interviene en las paredes y qué tránsitos establecemos a través de lo que colgamos en las paredes. Para profundizar sobre ello pedimos a los estudiantes que fotografíen las paredes de sus centros de prácticas y que lo compartan en el aula.

De la toma de conciencia a las apropiaciones para el aprendizaje.

Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo, y en este experiencia en concreto a través de la obra de J. López, nos permite reconfigurar las experiencias creando nuevas formas de visibilizar, decir y hacer (Rancière, 2010). Concebimos el arte contemporáneo como intersticio social, entendiendo por intersticio un espacio de relaciones que nos permite concretar otras posibilidades de intercambio distintas a las hegemónicas. Este hecho genera lo que llamamos multiplicidad de efectos, es decir, el arte como experiencia (Dewey, 1934) genera conexiones que cada estudiante se apropia de forma auténtica y que tienen el potencial de hacer emerger nuevas posibilidades a través de la acción y de un nuevo devenir. A continuación mostramos la multiplicidad de efectos en la apropiación de las obras de J. López.

Nuevas formas de visibilizar: en su escuela y en la Universidad

Elisabet, otra estudiante, nos muestra las paredes de la escuela donde ella estudió de pequeña:

“Después, en la misma clase, nosotros hicimos nuestras relaciones y fuimos quienes decidimos cómo hacer las conexiones entre todas nuestras experiencias. Y eso lo relaciono con el hecho de que nosotros teníamos que ser los mediadores en el aula y saber qué colgar en las paredes y qué no. Así aprovechamos un espacio para construir conocimiento. Todas las experiencias que he tenido desde pequeña son que en las paredes se colgaban los dibujos, mapas, tablas, los cargos, las normas... Y además si

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

alguna vez colgaban algo nuestro, solo se escogían los mejores porque los que estaban mal no quedaban bien.” E. M.

Como relata esta estudiante, frecuentemente las paredes de muchas escuelas están cubiertas y decoradas por los mejores dibujos y por las mejores producciones seleccionadas por el maestro. Augustowsky (2003) sostiene que los alumnos distinguen claramente qué cosas son para las paredes de la escuela y qué cosas son para un espacio privado, hecho que nos lleva a preguntarnos si la escuela atenúa diferencias y gustos particulares en el espacio de trabajo común, si existen representaciones escolares que educan y representaciones no educativas y si la posibilidad de favorecer el desarrollo de marcas personales no constituiría una forma de apropiación, un modo de habitar el espacio.

La mayoría de vivencias y experiencias que muestran nuestros estudiantes coinciden con lo que nos explica Elisabet. Pero ahora, en la universidad, ¿qué sucede? ¿Qué hemos colgado en nuestras aulas? ¿Quién lo ha colgado?

En la universidad las paredes del aula se convierten en un lugar donde colgamos y mostramos nuestros procesos de aprendizaje. Es el lugar donde hacemos públicos los contenidos que hemos trabajado y las distintas experiencias, construyendo así un relato colectivo sobre nuestros aprendizajes en un mapa conceptual. En las paredes de nuestra aula hay un mapa conceptual del grupo donde todos tenemos cabida y donde construimos y mostramos nuestro aprendizaje, dando mucha importancia a los cauces mediante los cuales hemos relacionado los aprendizajes que suceden en las clases con los que suceden fuera de estas (Acaso, 2013). De esta manera, las paredes se convierten en pliegues, en seres orgánicos y dinámicos que nos ayudan a tomar conciencia de lo que aprendemos.

¿Por qué en las escuelas se cuelgan los mejores dibujos en las paredes y no se cuelgan los procesos de aprendizaje? Teniendo presente los planteamientos teóricos de Augustowsky (2003), es lícito preguntarse si existe una forma de organización de los espacios escolares en la que solo algunas formas de representación estarían legitimadas por la cultura escolar.

Nuevas formas de hacer.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

Este trabajo empodera a los estudiantes para pasar a la acción y transformar su entorno yendo más allá de la comprensión de la realidad.

En sus escuelas de prácticas...

Carla, una estudiante de prácticas académicas, después de tomar consciencia de que en las paredes de su centro de prácticas solo hay espacio para las producciones individuales, propone una intervención.

“El día de Sant Jordi, en mi escuela de prácticas, propusieron a los niños dibujar una rosa para colgarlas en la clase. Reflexionar sobre aquello que colgamos en las paredes gracias a J. López me ha hecho ver que en las paredes de mi escuela, las paredes están llenas de producciones individuales. No hay una idea colectiva, las producciones de los niños parecen estar colgadas para ser comparadas. En los patios, fuera, creamos murales, compartimos procesos, pero: ¿por qué no hacemos lo mismo dentro? ¿Por qué no colgamos procesos colectivos de aprendizaje? Me decidí a construir un mensaje colectivo en la clase elaborando una rosa de rosas. “C. B.



Imagen 8: Rosa de Rosas. (2013) Carla Berengué

En sus lugares de trabajo...

Laura nos cuenta cómo a través de la reflexión que surge de la exposición *A la Derriba* y la obra *Superados de Confianza* pudo intervenir en su lugar de trabajo. Laura trabaja en un supermercado donde se había realizado un concurso de dibujo. Sus superiores le pidieron que seleccionara los mejores y los colgara en la entrada, pero ella propuso a sus jefes colgar todos los dibujos, ganadores y no ganadores.

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

“Como cada setiembre en el supermercado donde trabajo celebramos un concurso de dibujos donde todos los niños pueden participar. Los dibujos quedarían expuestos en la entrada del supermercado hasta el día de la entrega de premios. Los cuatros plafones que preparamos se llenaron enseguida, pero aún quedaban muchos dibujos. Ante esta situación nuestra encargada nos dijo que escogiéramos los mejores y que tan solo colgáramos esos. Nosotras le dijimos que no, pero ella insistía en que no había sitio suficiente para todos. Continuamos insistiendo en que todos los dibujos eran importantes para los niños que los habían hecho y que teníamos que encontrar la forma de colgarlos todos. Después de mucho insistir dijo que le propusiéramos una forma. Decidimos convertir las taquillas en nuevos espacios para colgar todos los dibujos. Día a día, en mi lugar de trabajo... intento ser coherente en mis formas de vida. Pero me pregunto, ¿hubiera planteado este hecho sin el encounter con la obra de J. López?” L. M.

Adrià, otro estudiante de prácticas académicas, nos narra también su experiencia:

“Como cada año para la fiesta mayor de la ciudad, el ayuntamiento organiza un concurso fotográfico abierto a todo el mundo. Las fotografías deben mostrar rincones de la ciudad, instantáneas de este lugar, etc. La entrega de premios da paso a una exposición fotográfica de las tres mejores fotografías, más las 20 finalistas. Como siempre en la pared solo cabe lo mejor. Mi propuesta fue exponer en una medida más pequeña el resto de fotografías que habían participado en el concurso. De esta manera todos los participantes podían verse reflejados en la exposición.” A. R.

En los tres ejemplos podemos ver cómo los procesos que generamos a través del arte contemporáneo *contaminan* las formas de vida de los futuros maestros, capacitándolos a pensar y a actuar de formas distintas. A continuación mostramos un mapa relacional que resume lo dicho hasta el momento:

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

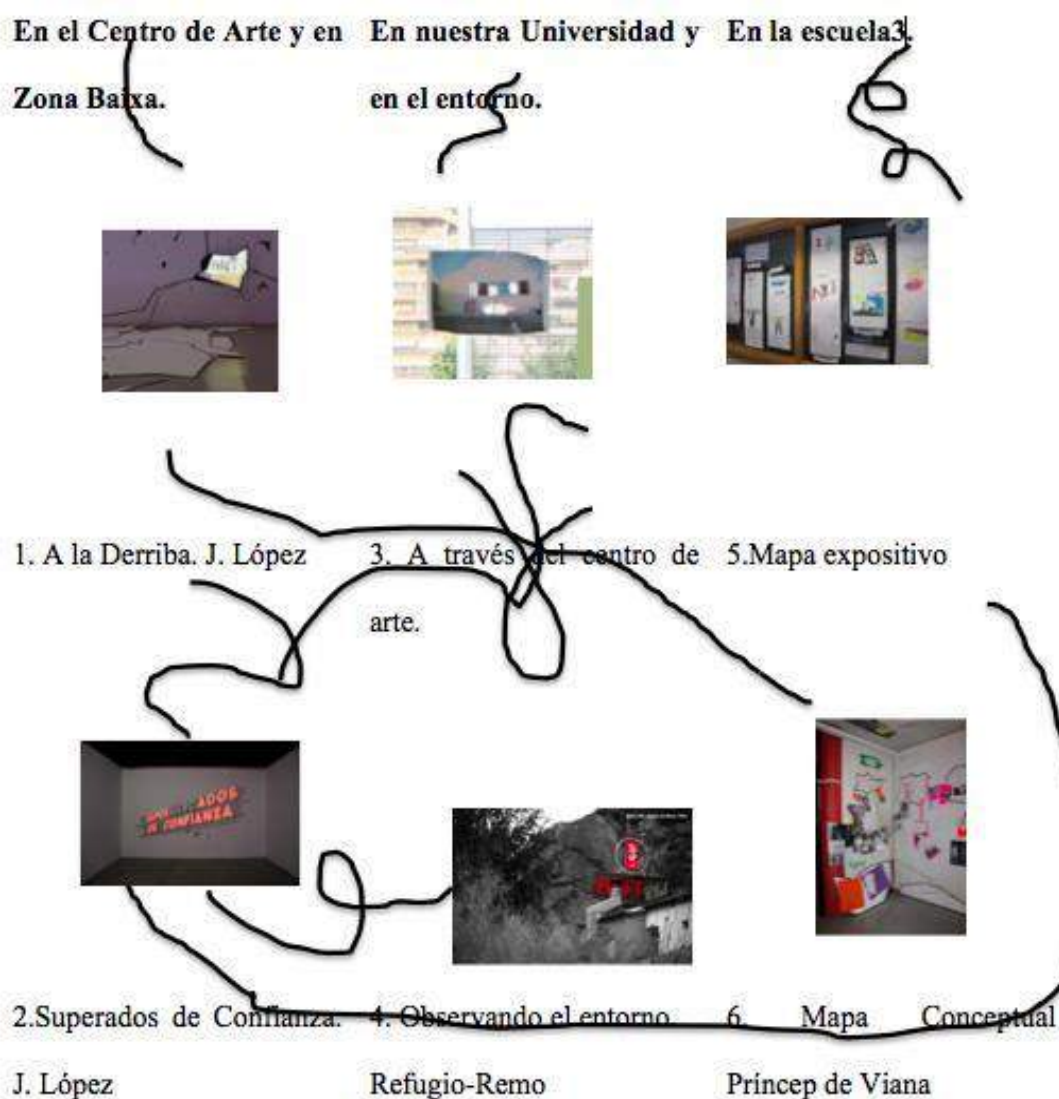


Imagen 8: Mapa relacional de los distintos *encounter*.

En el mapa anterior, podemos observar los tránsitos dentro-fuera de las aulas a través del proceso de descubierta de la tipografía en su entorno y como este hecho condiciona su mirada en el entorno escolar. A la izquierda vemos las obras de J. López, *A la Derrida* (*encounter 1*) y *Superados de Confianza* (*encounter 2*). Los agujeros de *A la Derrida* permiten a los futuros maestros salir del aula universitaria (*encounter 3*) en busca de tipografías del entorno, tal y como J. López nos muestra con *Superados de Confianza*. Las tipografías vivas de su entorno cotidiano (*encounter 4*) permiten a los futuros maestros reconocer los mensajes y plantearse la necesidad de destruir los muros de las aulas para aprender de fuera hacia adentro y de adentro hacia fuera. Esta idea conduce a

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

los futuros docentes a analizar qué se cuelga en las paredes de los centros escolares donde realizan prácticas y reinterpretar los mensajes que encuentran en ellas a partir de las nuevas miradas del exterior. Así pues, en la derecha, podemos observar la imagen de una pared escolar entendida como dispositivo expositivo (*encounter 5*). Debajo, la pared de la escuela (*encounter 6*) donde las paredes sirven como soporte para la construcción de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Conclusiones

En este artículo hemos mostrado una experiencia docente en que enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo permite a los futuros maestros abrir miradas a través de una nueva relación con el territorio. *A la Derriba y Superados de Confianza* nos llevan a reflexionar sobre aquello que dejamos entrar y salir en nuestras aulas escolares y cómo las paredes pueden dejar de ser obstáculos para convertirse en elementos de tránsito. Apropiarnos de estas ideas conduce a nuestros estudiantes y al equipo docente a repensar nuestros entornos cercanos así como nuestras formas de vida.

Como hemos explicado en este trabajo, aprender dentro y fuera de las paredes del aula, analizar qué colgamos en las paredes, tanto en las de la escuela como en las de la universidad e incluso en nuestros lugares de trabajo, nos lleva a posicionarnos en nuestro espacio. Las obras de J. López con las que nos hemos relacionado nos han permitido transformar el espacio en un territorio. La obra de este artista despierta la necesidad a los futuros maestros de transformar las estructuras del espacio y de la escuela para construir lo que Acaso (2013) llama un territorio contemporáneo. Entendemos por territorio contemporáneo el pliegue que nos proponen Deleuze y Guattari (1995) en que *fuera* y *dentro* existen a la vez, uno en relación al otro. Situar la educación en el territorio contemporáneo implica destruir la eterna dicotomía entre las aulas y la sociedad exterior. Un ejemplo de ello lo vemos en las experiencias de Laura y Adrià, quienes sitúan los procesos educativos más allá de las aulas de cualquier tipología. La *educación* transita fuera de las paredes de las escuelas y facultades para situar sus procesos creativos transformadores en lugares como un supermercado o un concurso de fotografía. Apostamos, pues, por escuelas abiertas a su entorno que sean capaces de concretar aprendizajes en los espacios vitales de sus alumnos y maestros, pero también por territorios abiertos a las necesidades educativas de los escolares. De esta manera, enseñar,

Muestras de inter-transdisciplinariedad en la docencia universitaria

aprender y comunicarnos a través de la obra de J. López nos ha llevado a conquistar nuestro entorno, a participar y a tomar decisiones sobre qué dejamos entrar y salir de los muros y cómo trabajamos en este tránsito constante a través de las paredes de las aulas.

Es de vital importancia destacar que el hecho de trabajar a través del arte contemporáneo permite que cada uno de los futuros maestros utilice su experiencia para reflexionar en sus respectivos contextos desde una perspectiva auténtica. Como hemos podido ver a través de las voces de los estudiantes, cada uno de ellos nos muestra una experiencia distinta que nos permiten enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Apostamos por enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo dadas las posibilidades de apropiación que nos plantea. Cada estudiante se apropia de la obra, de los préstamos de consciencia que nos proporciona, desde la propia subjetividad y en su propio contexto. Creemos en un modelo educativo basado en procesos de empoderamiento de los futuros maestros, hecho que requiere una intensa toma de consciencia en sus procesos de aprendizaje. Nuestro objetivo como formadores de maestros es empoderar a los estudiantes en la reapropiación del espacio-tiempo de aprendizaje para que puedan desarrollar formas de vida diferentes. La interacción con el arte contemporáneo es catalizadora de nuevas apropiaciones, ya que posibilita que emerja la heterogeneidad a la hora de reinterpretar sus entornos así como de concretar intervenciones transformadoras

Resulta del todo imprescindible que esta metodología de trabajo no solo condicione los procesos de aprendizaje por parte de los futuros maestros, sino también los procesos docentes. Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo deja rastros en la docencia universitaria. Los distintos procesos creativos de los artistas, los conceptos de sus obras, las acciones y reacciones que genera, nos permiten repensar, transformar y expandir nuestra práctica. Trabajar con la obra de J. López nos ha permitido ser más conscientes de aquellas situaciones y conflictos que emergen de las producciones escolares de los niños y niñas, así como incorporar en la docencia el análisis de aquello que colgamos en las paredes de las aulas. El arte contemporáneo nos permite concretar formas distintas de analizar e intervenir en el aula universitaria enriqueciendo constantemente lo que somos capaces de generar para formar maestros del siglo XXI.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

7. Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

El primer y tercer análisis realizado en la presente tesis muestran como la investigación de los relatos autobiográficos de los estudiantes es una herramienta que permiten la toma de decisiones curriculares y metodológicas a través del desarrollo de la metac conciencia por parte del docente universitario. El segundo de los análisis nos ha mostrado la necesidad de buscar la diferencia y la disidencia en los relatos autobiográficos como lugares en que se desarrollan procesos auténticos de metac conciencia por parte de los estudiantes. Este hecho, nos sitúan ante la necesidad de desarrollar el relato autobiográfico como una herramienta de desarrollo de la práctica profesional del propio estudiante.

El devenir y las situaciones de aprendizaje que se han construido a través de la interacción con el arte contemporáneo ha generado, en algunas ocasiones, cambios de miradas pero también nuevas acciones que han tenido como objetivo mejorar y tomar las riendas sobre nuestro quehacer como estudiantes y docentes. Del mismo modo, la escritura y el análisis de los relatos autobiográficos han supuesto procesos de metac conciencia que, en algunos casos, nos han permitido ir más allá de la comprensión de nuestro entorno para generar y concretar acciones que responden a nuevas formas de entender la educación en la formación de los maestros así como el desarrollo de nuestra práctica profesional. Estos han devenido procesos de empoderamiento y agenciamiento que, a continuación, se muestran a través de dos estudios de caso en que el arte y el relato autobiográfico, además de ser mediadores en el aprendizaje, devienen estrategias para la reivindicación y transformación de los espacios para generar aprendizaje hecho que suponen una mejora de nuestra práctica profesional.

El primero de los estudios de caso es el proyecto Zona Baixa. El espacio que ocupa Zona Baixa en la Facultad es utilizado en un inicio como espacio expositivo. La toma de conciencia de las necesidades de espacios que respondan a nuestras necesidades de aprendizaje lleva a estudiantes y docentes a transformar este espacio para desarrollar proyectos educativos a través del arte. El segundo, en formato artículo, caracteriza el

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

edificio que alberga la facultad de Ciencias de la Educación de la UdL y muestra distintas estrategias que los estudiantes y docentes han desarrollada para concebir este espacio como espacio educativo en el que todos podamos aprender.

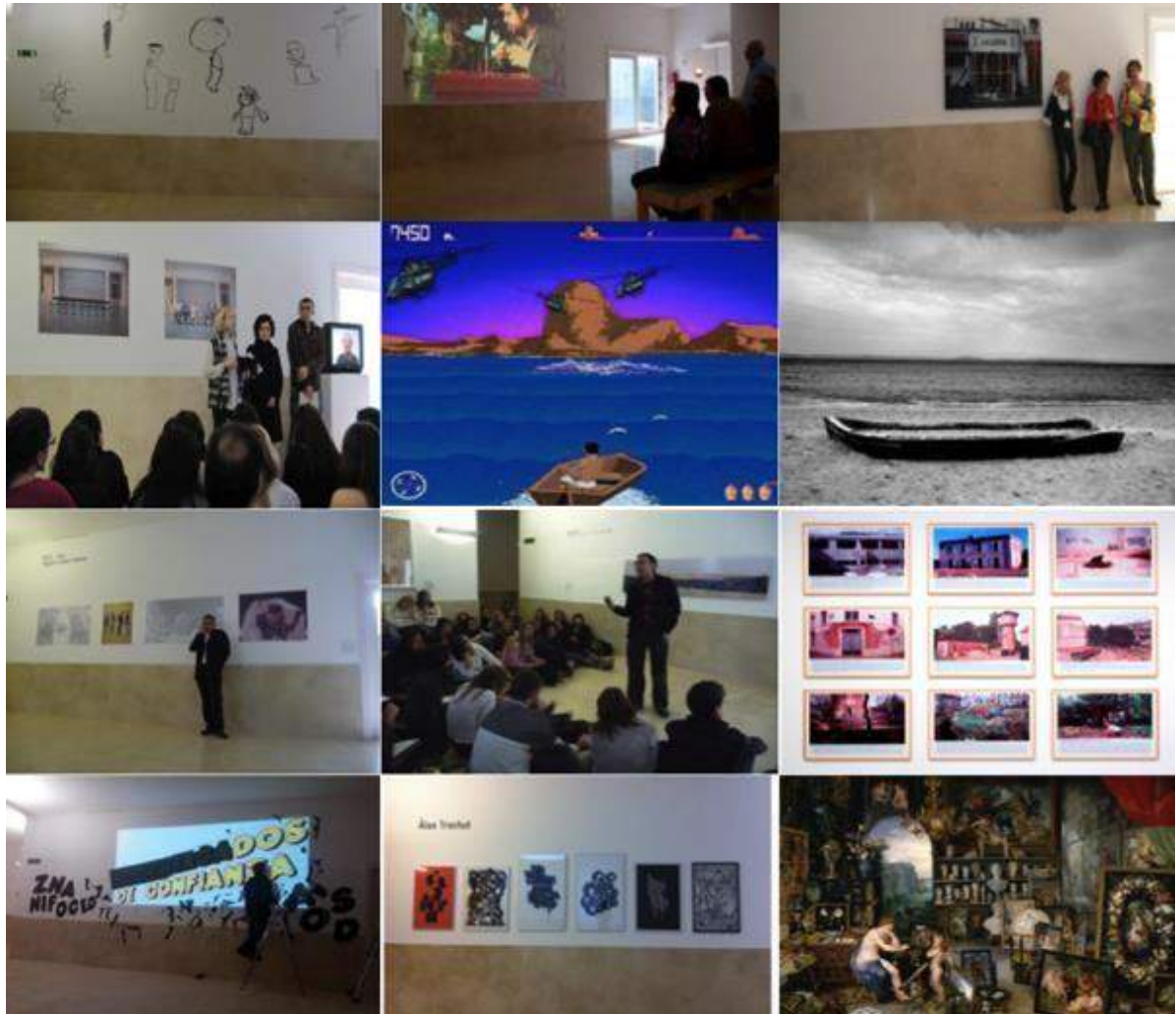
7.1 Nuevos usos de Zona Baixa.

Como ya mencionamos anteriormente en el capítulo *El primer encounter con el arte contemporáneo*, en el año 2009 se puso en marcha el proyecto Zona Baixa con la presentación de la obra *Familia plural vigilante*, de Javier Peñafiel, que pertenece a la colección del Centre d'Art la Panera. De hecho, esta propuesta inicial definiría una de las líneas que han sido determinantes en el trabajo en red entre el centro de arte y la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida: el hecho de que esta última pudiera disponer de los fondos de la colección de arte contemporáneo que el Ayuntamiento de Lleida ha venido reuniendo desde 1997 y seleccionar distintas obras, en función tanto de la programación del centro de arte como de las necesidades pedagógicas de la facultad.

Como hemos visto muchos de los trabajos presentados en Zona Baixa han sido una prolongación de las exposiciones de la Panera que han permitido establecer un nexo conceptual entre ambas instituciones. En este sentido, hemos mostrado los trabajos de Javier Codesal, que eran una extensión de la exposición «Voz entre líneas»; *La lucha*, de Carlos Garaicoa, como extensión de «Fin del silencio»; el vídeo *El Camp de la Bota*, de Francesc Abad, como una prolongación de la muestra «Ejercicios de memoria»; una serie de tres exposiciones, «Paisajes segregados», con obras de Lara Almarcegui, Basurama y Jordi Bernadó; «Norte-Sur», con trabajos de Consuelo Bautista y Valeriano López y Rogelio López Cuenca; Juan López realizando una instalación específica para Zona Baixa, paralelamente a la intervención que llevó a cabo en la Panera; la serie de carteles de Àlex Trochut, de gran interés por el tema que plantean de nuevas tipografías y el Glosario de RMS La Asociación que daba estrategias para leer la exposición Gabinete de un Aficionada que tenía lugar en La Panera.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Figura 71: Exposiciones realizadas en Zona Baixa



Fuente: elaboración propia

De espacio expositivo a espacio de intervención.

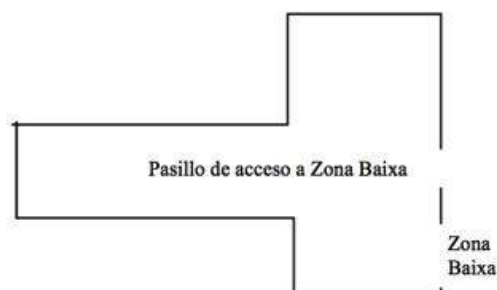
Hasta el curso 2013-2014 el espacio Zona Baixa había funcionado únicamente como espacio expositivo de obras de artistas que exponían en el Centro de Arte La Panera. Enseñar, aprender y comunicarse a través del arte contemporáneo suponía una forma de entender la educación y nuestras formas de vida a través del arte, es decir, generaba rupturas en las formas de entender el mundo los futuros maestros. Este hecho ha ido generando también la necesidad de buscar formas de afirmación sobre las diferentes maneras de entender las situaciones de enseñanza y aprendizaje. El apetito por el cambio

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

y la mejora al que nos lleva el arte contemporáneo permite a los futuros maestros concretar intervenciones artísticas que tienen como objetivo reflexionar y cambiar la creencia en torno la educación del siglo XXI a través de los procesos creativos característicos del arte contemporáneo. Así pues, Zona Baixa no sólo acoge obras de artistas sino que se transforma en un espacio de trabajo en el que los estudiantes de magisterio concretan intervenciones contemporáneas en torno a la educación que han trabajado de forma horizontal con los diferentes artistas que exponen en el Centro de Arte La Panera.

En el curso 2012-2013 finaliza la primera promoción de los nuevos grados en el marco del Plan Bolonia. Desde la mención en Atención a la Diversidad los estudiantes propusieron realizar una exposición de los mapas conceptuales que habían concretado a través de las diferentes materias del curso, en el espacio del pasillo que conduce a Zona Baixa. Ante la iniciativa de los estudiantes y teniendo en cuenta el periodo entre cuatrimestres en que Zona Baixa volvía a ser un espacio en desuso, se cedió la gestión de esa zona a los futuros maestros.

Figura 72: Plano de Zona Baixa



Fuente: elaboración propia

En sus mapas los estudiantes debían mostrar y exponer todos los contenidos trabajados en el marco de la mención y los 4 años de formación. El pasillo de acceso a Zona Baixa se convirtió en un espacio expositivo en el que los futuros maestros hacían públicos sus aprendizajes a través de los mapas conceptuales como representaciones artísticas. Cada

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

grupo elaboraba su mapa conceptual que era expuesto de forma independiente en el espacio.

Figura 73: Mapas conceptuales 2012-2013



Fuente: elaboración propia

En el curso 2013-2014 los nuevos estudiantes de en Atención a la Diversidad dan un paso más y bajo la misma consigna de exponer y hacer públicos sus aprendizajes concretan, de forma colectiva, un espacio para el aprendizaje en Zona Baixa. Dejan el espacio expositivo del pasillo de acceso y transforman Zona Baixa en espacio de exposición de las producciones resultantes de los proyectos que han concretado en relación a los contenidos trabajados durante el curso. En este caso, los mapas son los objetos resultantes de sus procesos de aprendizaje que han sido puestos en juego a través de proyectos artísticos. Enseñar, aprender y comunicarse a través del arte contemporáneo había hecho darse cuenta a los futuros maestros de la necesidad de generar nuevos usos en diferentes espacios de la FCE. Así pues, las producciones de los futuros maestros no sólo pretendían mostrar lo que habían aprendido como grupo sino que se ponían todas en juego para crear una narración conjunta con el objetivo construir un espacio en el que todos pudiéramos

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

aprender. Un espacio que generara experiencias de aprendizaje y que nos permita reflexionar sobre la educación. Durante este curso, por primera vez, Zona Baixa pasa de exponer obra de artistas contemporáneos a exponer obra de los estudiantes de magisterio.

Los mapas conceptuales pasan a concretarse a través de proyectos artísticos que parten de la acción y que quieren generar acción. Entre los diferentes proyectos que configuran las producciones de Zona Baixa como espacio de aprendizaje encontramos el proyecto PUFF. Este proyecto muestra, a través de unos pufs hechos con el papel triturado del Campus de Cappont en una semana, el poco valor que, tanto docentes como estudiantes, damos al conocimiento generado a través de nuestros trabajos. Trabajos triturados, trabajos tirados a la basura con los nombres de los estudiantes, etc. acaban convertidos en pufs para generar nuevas interacciones para el aprendizaje en Zona Baixa.

Vamos al cuarto de los trastos de nuestra facultad (allí siempre hay cosas interesante). Venimos de estar trabajando en otro edificio. En el nuestro no hay manera de disponer de espacios para poder estar. Bajo las escaleras nos espera algo. Bolsas y más bolsas de papel triturado, destruido, hecho añicos y convertido en tiritas. Nos ponemos manos a la obra y nos acabamos llevando 3 ó 4 bolsas llenas de papel. Vamos a hacer PUFFS. Empezamos a establecer conexiones:

- *Sirve como reacción y reflexión contra el sistema educativo bulímico, tradicional y autoritario.*
- *Da uso a algo que está en desuso.*
- *Lo podríamos dejar en la facultad para reivindicar espacios de reflexión y de trabajo.*
- *Cuando más aprendemos es en los momentos de reflexión, de conexión de todos los conceptos trabajados, cómodos, estirados...*

¿Y si planteamos un proyecto de intervención de un espacio que nos invite a reflexionar sobre otras posibilidad del aula? ¿Y si hacemos que no sólo sea un puf sino un espacio? Relato autobiográfico J.P 2013-2014

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Figura 74: Experiencia Puff



Fuente: Relato autobiográfico J.P 2013-2014

El grupo reutiliza los trabajos desechados para elaborar unos Puffs que utilizaran para apropiarse de los espacios de aprendizaje como Zona Baixa. Una vez finalizado el espacio de aprendizaje en Zona Baixa y sabiendo que no son los únicos con este tipo de necesidades, deciden construir otro espacio en una zona común del campus para que cualquiera de nosotros pueda disponer de un lugar donde trabajar en grupo. De esta manera, los Puff se apropian de un nuevo espacio en las zonas de trabajo de los estudiantes de la Universidad.

Figura 75: Nueva espacio de aprendizaje Puff



Fuente: elaboración propia

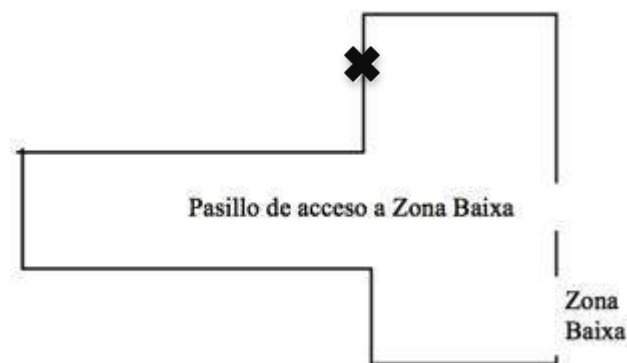
Conjuntamente a este proyecto, encontramos una pizarra dónde dice "Gabinete de fosilización del sistema", a su alrededor, una colección de medallas, de revistas del

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

corazón, un mapa de España, una bola del mundo, etc. elementos que nos permiten viajar a través del tiempo para identificar aquellos elementos anclados aún en la estructura educativa. Ante este Gabinete, a la intemperie, encontramos un altar construido con libros de texto presidido por el BOE en que se aprueba la nueva ley educativa, también conocida como la Llei Orgànica 3/2020. Sin embargo, el Boletín Oficial del Estado que hace pública la reforma educativa ha sido quemado a la espera de que una nueva vida educativa emerja de sus cenizas.

Estos proyectos nos muestran como el uso de Zona Baixa se amplía y transforma: de Zona Baixa como espacio expositivo en Zona Baixa como espacio donde los futuros maestros concretan un espacio educativo a través de sus propias producciones.

Figura 76: Espacio de aprendizaje en Zona Baixa



Fuente: elaboración propia

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Espacios de aprendizaje a través del arte.

Durante el curso 2013-2014, el Centro de Arte La Panera programa la exposición Campo Adentro. Se trata de un proyecto sobre territorios, geopolítica, cultura e identidad, a partir de las relaciones campo-ciudad en España. El proyecto Campo Adentro introduce la posibilidad de analizar las representaciones y percepciones actuales de lo rural y cómo esto influye en la construcción de la identidad. También nos ayuda a elaborar una lectura de lo rural desde la cultura contemporánea, haciendo visibles las amenazas y oportunidades que vive el espacio rural español. La exposición consiste en diferentes proyectos llevados a cabo por artistas a lo largo de todo el territorio. En cada proyecto se expone el proceso de investigación y de intervención en el territorio.

Figura 77: Imagen de archivo. Documentación sobre los canales. Canal de Aragón y Catalunya como frontera.



Fuente: elaboración propia

A partir de la exposición con el proyecto Campo Adentro todos los estudiantes de 2º de Primaria (187) se apropian de los procesos de investigación que han permitido a los artistas concretar sus proyectos para plantear proyectos propios que tengan como objetivo favorecer la relación de las escuelas con el territorio.

Una de las obras que llamó la atención a un grupo de estudiantes de magisterio fue la obra de Luz Broto, *Aumentar el caudal de un río*. Se trata de una instalación permanente de

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

una manguera de 200 metros escondida para desviar 40 l/h del Canal de Seròs hacia el río Segre.

Tomando como préstamo de conciencia la obra de la artista un grupo de estudiantes de magisterio se adentraron en una investigación acerca de los canales de riego presentes en los pueblos donde residen. El grupo se centró en los cambios que generó el canal de Aragón y Cataluña en el pueblo de Albelda. Dicha población discurría en un paisaje árido lleno de aljibes en sus rocas que servían para paliar las necesidades de otras épocas no muy remotas. Su paisaje se vio modificado a principios del siglo XX por la construcción del Canal de Aragón y Cataluña y su sifón, la obra de ingeniería hidráulica más importante de España en aquella época.

La metodología que desarrollaron en este proyecto consistió en la implicación de la comunidad en el re-descubrimiento del territorio a través de dar visibilidad a las personas como fuentes de conocimiento que nos permiten tomar conciencia del lugar donde vivimos. A través de estas fuentes orales, recogidas mediante la herramienta cualitativa de entrevistas realizadas a abuelos, padres y niños de la escuela del pueblo, los estudiantes conocieron cómo la aparición del canal cambió la calidad de vida de los habitantes de su territorio; lo que permitió desarrollar contenidos curriculares vinculados a las vivencias, experiencias y conocimientos de los futuros maestros.

El canal era un elemento que pasaba desapercibido a la vista de los jóvenes del pueblo, pero que, a través de la investigación y de escuchar las voces de la comunidad, fue re-descubierto. La polifonía de voces desveló al grupo la historia de los habitantes de Albelda en relación al canal. Hasta la aparición del canal la agricultura se vio condicionada por el agua que proporcionaba un manantial situado en propiedades de los propietarios de los latifundios del pueblo. De esta forma, el manantial se convertía en un espacio de control para la población que dependía de los deseos de los poderosos del pueblo para poder cultivar. La construcción del canal, la distribución de los campos y la democratización del agua ayudaron a mejorar la economía y, con ella, de la vida del pueblo y de sus habitantes.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Los futuros maestros conscientes del hecho que el canal suponía un patrimonio incómodo para el ayuntamiento propusieron la creación de una exposición en la Facultad de Educación de la UdL cuyo objetivo sería, por un lado, visibilizar la importancia del canal y, por otro, mostrar la necesidad de valorar el patrimonio humano, las voces de la comunidad, para conocer y aprender del territorio donde vivimos.

Otro grupo, mediante la misma metodología y en trabajo colaborativo con el primer grupo, se acercó a la figura del canal desde la perspectiva de frontera territorial. Nuevamente, a través de la investigación sobre la gestión y los usos del canal de Aragón y Cataluña, las futuras maestras reconceptualizaron el canal como una bioregión. Entendemos por bioregión una área geográfica relativamente grande que se distingue por el carácter único de su morfología, geología, clima, suelos, hidrología, flora y fauna. Es a partir de este concepto que el canal deja de ser un espacio de control en que la población pasa de un territorio a otro, para ser un territorio en constante flujo de movimiento que une los habitantes de ambas comunidades.

Los dos proyectos además de compartir el proceso de investigación, se apropiaron del espacio de Zona Baixa a través de un comisariado pedagógico en que los propios estudiantes transformaban el espacio expositivo en un espacio de aprendizaje a través de los rastros de su investigación. Los estudiantes transformaron Zona Baixa en una propuesta educativa que utiliza los medios propios del arte contemporáneo, a través de un trabajo conjunto con artistas implicados en el proyecto Campo Adentro, para relacionar las voces del territorio con su proceso de aprendizaje y toma de consciencia del patrimonio.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Figura 78: Inauguración de la exposición Rostros+Rastros+Restos realizada por los estudiantes implicados en el proyecto. Durante la inauguración los estudiantes propusieron una experiencia en relación al agua entorno la facultad.

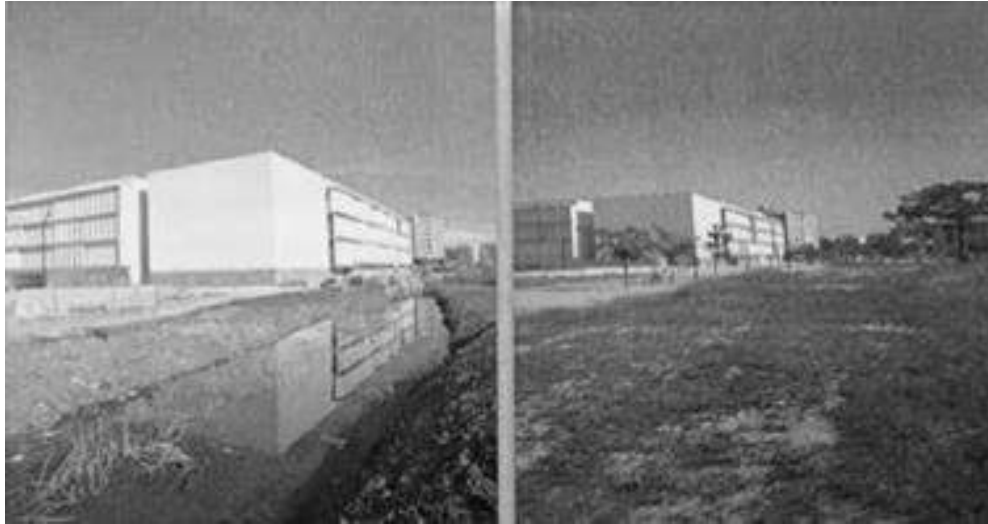


Fuente: elaboración propia

La concreción de este proyecto, que tiene como contexto central la figura de los canales de riego como transformadores del territorio, llevará a los estudiantes a concretar un espacio de aprendizaje en Zona Baixa en que comparten, expanden y transforman su propio proyecto a través de las nuevas narrativas que se crean en la interacción con este espacio. Los estudiantes vincularon sus experiencias con el contexto universitario generando nuevas experiencias de aprendizaje a sus compañeros en relación a aquello que ellos habían aprendido. Esta vez, los miembros de los dos grupos decidieron intervenir en el campus universitario con el objetivo de visibilizar una antigua acequia tapada por la institución Universitaria, que ejerce como dispositivo de control. Su objetivo era generar en sus compañeros nuevas interacciones con el patrimonio y el territorio con el objetivo de reivindicar un papel activo en sus entornos más cercanos. Esta experiencia nos muestra nuevamente cómo este tipo de metodología empodera a los futuros maestros a desarrollar su agenciamiento para ser miembros activos de la realidad que les rodea.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Figura 79: Entorno de la Facultad de Ciencias de la Educación. A la izquierda podemos ver la antigua acequia que rodeaba el edificio y que generó un rico ecosistema. A la derecha, vemos el espacio después de las obras del campus.



Fuente: Fondo documental UdL.

En Rastros + Rostros + Restos la intervención en Zona Baixa ya no parte de la obra del artista, sino que será el mismo proyecto realizado por los estudiantes lo que generará un espacio expositivo basado en proyectos de aprendizaje, tal y como se anunciaba en el tríptico de presentación:

Figura 80: Invitación de la inauguración a Zona Baixa



Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje



Fuente: Jesus Mauri

El espacio de aprendizaje generado en este proyecto se convierte en un recurso comunitario abierto al territorio, a las diferentes escuelas de Lleida, etc. formando parte de la red cultural de la ciudad. El contexto de aprendizaje creado por los futuros maestros pretende funcionar como nexo entre diferentes recursos comunitarios.

El proyecto Rastros + Rostros + Restos supone el punto de inflexión en que Zona Baixa se adentra en la búsqueda de nuevos usos, esta vez de manos de los estudiantes. Es a partir de este momento que Zona Baixa programa regularmente un espacio temporal para que sean los propios estudiantes los que concreten curatorías pedagógicas en relación a sus proyectos. De este modo, durante el curso 2014-2015 las obras de artistas que serán expuestas en Zona Baixa son escogidas en relación a los proyectos educativos concretados a través de prácticas contemporáneas en las materias de Procesos i Contextos Educativos II y Geografía e Historia durante el curso anterior. Los proyectos realizados por los estudiantes deben adquirir una metodología de trabajo centrada en el territorio, en los espacios más cercanos, con intervenciones que llevasen a la mejora de las formas de vida.

Uno de los proyectos que más repercusión y continuidad tuvo en el territorio y en la comunidad se titulaba El arte de Vivir. Este proyecto propone la intervención en el Campos de Cappont con el objetivo de disminuir la basura. Los estudiantes propusieron todo un proyecto de concienciación de la suciedad de su entorno a través de nidos de colillas implicando al mismo tiempo a trabajadores de Aspros, un centro ocupacional. El

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

proyecto consiguió reducir la recogida de basura de 32 bolsas a 14. Teniendo en cuenta la repercusión de este proyecto se decidió crear un nuevo contexto de aprendizaje a través del proceso creativo del grupo. Esto ha permitido las fotografías de Eulàlia Valldosera *La panxa de la terra escombrada i y ii*, establecieron diálogo con el proyecto realizado por los propios alumnos para hacer visible lo que puede ser invisible para muchos estudiantes: la suciedad que hay en el campus.

Figura 81: Intervención de Eulàlia Valldosera *La panxa de la terra escombrada i y ii* en el espacio *El arte de Vivir*



Fuente: elaboración propia

Este último proyecto se ha convertido en un ejemplo muy significativo del empoderamiento de los estudiantes a través del trabajo en red llevado a cabo con continuidad, dado que en su sustrato tanto podemos intuir reminiscencias de exposiciones y obras de arte contemporáneo vistas en la Panera como la constatación de que las aproximaciones a la obra de determinados artistas experimentadas por los estudiantes y la comprensión e interiorización de sus formas de observar, entender y criticar el mundo pueden ser asumidas con finalidades educativas. Zona Baja nos permite la transformación del espacio como espacio para aprender en que se relacionan tareas artísticas y de comisariado para potenciar la construcción conjunta de conocimiento. Por primera vez, los estudiantes se vuelven programadores al mismo tiempo que artistas, comisarios y mediadores de sus procesos de aprendizaje.

**Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la
apropiación de espacios para el aprendizaje**

Centrifugando la educación a través del arte contemporáneo.

¿La Facultad como Cubo Blanco? ¿Sabéis cuál es el Cubo Blanco más grande que tenemos en casa? ¿La lavadora! ¿Y sabéis que hace la lavadora? ¡Centrifuga! Valeriano López

El desarrollo de Zona Baixa como espacio donde los futuros maestros concretan proyectos educativos a través del arte contemporáneo en constante relación con el territorio ha supuesto una forma totalmente diferente de entender por un lado, el arte contemporáneo, por el otro, los procesos de aprendizaje. Los procesos creativos que caracterizan el arte contemporáneo y su relación con el territorio nunca habían sido destinados a la concreción de proyectos educativos transdisciplinares. Difícilmente encontraremos proyectos artísticos que focalicen sus acciones en la educación. Del mismo modo, podemos afirmar que pocas veces la educación ha utilizado las metodologías de creación contemporánea del arte para concretar procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la sociedad del siglo XXI.

Ante esta necesidad y teniendo en cuenta las repercusiones formativas para los futuros docentes de los procesos educativos a través del arte contemporáneo expuestos en las líneas anterior, los estudiantes de Mención en Atención a la Diversidad proponen la realización de una investigación colectiva con artistas en que las obras sean entendidas como procesos de investigación que nos permitirán reflexionar sobre el concepto de educación desde una visión contemporánea. Así pues, se concretó en Zona Baixa un espacio de trabajo horizontal entre el artista, los profesionales del Centro de Arte La Panera, el profesorado universitario y los futuros maestros con el objetivo de concretar nuevos proyectos educativos que se conviertan en propuestas transformadoras del territorio a través de los procesos creativos del arte contemporáneo.

Como ya hemos comentado es difícil encontrar, tanto en el ámbito español como internacional, artistas que trabajen sobre el concepto educación. Por esta razón, por la calidad de su obra así como por las narrativas que ésta ha generado en los futuros docentes apostamos por Valeriano López como artista invitado para concretar con los

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

estudiantes de la FCE los proyectos educativos a través del arte en el marco del proyecto Zona Baixa. Cabe destacar la relación del artista Valeriano López con la educación a través de su exposición Secuela Pública. En esta exposición nos muestra una crítica al sistema educativo actual. Valeriano López es profesor de secundaria e implica a sus estudiantes en la crítica y la lucha, desde la conciencia y el conocimiento, contra la nueva ley educativa.

Durante una semana Valeriano López trabajó, codo con codo, con más de 40 los estudiantes y el resto del equipo. Zona Baixa era el espacio en que iba la propuesta pero nuevamente la arquitectura y la gestión del espacio de la facultad dificultaron este hecho. Como dijo Valeriano López en uno de los encuentros *el cubo blanco centrifuga*. Es de este modo, como Zona Baixa se transforma en un laboratorio creativo y educativo que expande sus proyectos fuera de las paredes de la facultad.

A continuación expondré brevemente el contenido de los diferentes proyectos.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Incluvisión

Bajo la pregunta, ¿es la televisión una herramienta inclusiva? este grupo de estudiantes reflexionan sobre sus experiencias con la pantalla y proponen un proyecto en el que la TV pase de ser una caja tonta a un herramienta educativa. ¿Cómo podemos romper una TV? ¿Cómo podemos convertirla en algo que nos ayude a ser más críticos? Los estudiantes llevan a cabo una performance en que encuadran, con una pantalla rota de tele, diferentes situaciones que quieren denunciar de la ciudad.

Figura 82: Proyecto Incluvisión



Fuente: Relato autobiográfico D.G. 2014-2015

¿Usted está aquí?

En este proyecto las estudiantes proponen una intervención virtual en el Campus Universitario. Se trata de crear una panorámica con realidad aumentada que muestre los edificios que componen el Campus de Cappont de una manera diferente. Así pues, a través de una lectura sobre la arquitectura, las estudiantes intervienen en los edificios creando metáforas visuales para nuevas narraciones.

¿Cogidos o acogidos?

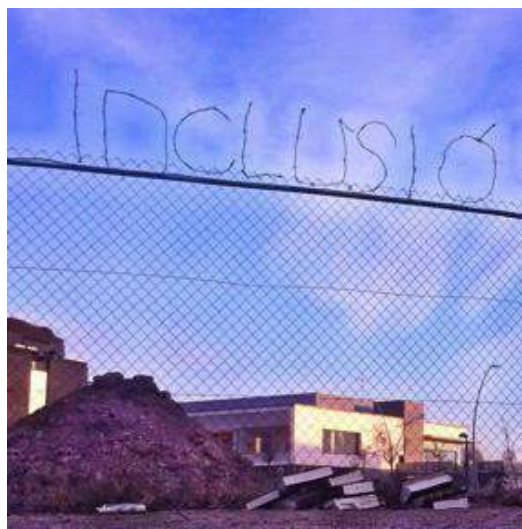
¿Es la Universidad un espacio acogedor? Después de un análisis de las experiencias acogedoras universitarias el grupo de estudiantes propone un itinerario por los espacios acogedores de la FCE para finalizar con el ritual del té en una Haima, el lugar más acogedor del mundo en medio del desierto.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Breakdownthewalls

Ante la imposibilidad de entrar en el campo de aprendizaje del Campus de Cappont rodeado por una valla, este grupo de estudiantes proponen romper los muros hacia el aprendizaje a través de una intervención con alambre de espino y un puente construido con libros. Además, crean un perfil de facebook donde los estudiantes pueden identificar, denunciar y proponer alternativas a los muros que se encuentran.

Figura 83: Proyecto # Breakdownthewalls



Fuente: elaboración propia

What 's H (app) en?

Ante las experiencias de aprendizaje comunes y colectivas que se están llevando a cabo en la FCE, los estudiantes se plantean nuevas interacciones de aprendizaje a través de las nuevas tecnologías, en concreto de Whatsapp. ¿Pueden las nuevas tecnologías generar interacciones de aprendizaje? ¿Dificultan el diálogo en las situaciones de aprendizaje? ¿Favorecen la interacción? Concretar una propuesta de aprendizaje a través de consignas dadas por Whatsapp permitirá a los futuros docentes experimentar los pros y contras de las nuevas tecnologías en la educación.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Figura 84: Proyecto What 's H (app) en?



Fuente: elaboración propia

El trabajo colectivo entre artistas y estudiantes ha permitido concretar proyectos educativos a través del arte contemporáneo que tienen como tema central la educación en el siglo XXI. Todos los proyectos concretados intervienen en diferentes partes del territorio haciendo partícipes a los habitantes de la ciudad e instándoles a vivirla a través del arte.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Figura 85: mapa de los puntos de Lleida en que se han desarrollado los proyectos



Fuente: elaboración propia

La territorialización que Zona Baixa hace de nuevos espacios lleva al equipo docente a, concretar por primera vez, el contexto inicial de aprendizaje para el curso 2014-2015. Hasta el momento, los contextos iniciales de aprendizaje eran escogidos por el equipo docente pero nunca estos habían sido comisariados por él.

Durante el curso 2013-2014 la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida acogió la sección de documentales de la Mostra de Cinema Llatinoamericà de Lleida. En el marco de los distintos debates el equipo que compone ésta propone la visión de los documentales de la Escuela olvidada dirigido por Sonia Tercero y Las maestras de la República por Pilar López Lozano. Ambos documentales nos situaron en un proceso de investigación sobre historia de la educación en España, tomando como línea argumental el impulso modernizador que vivió a principio del siglo XX y el tipo de formación de maestros que había concretado la Junta para Ampliación de Investigaciones Científicas

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

(JAE), con el objetivo de buscar un nuevo sistema pedagógico para la reforma de la educación pública.

El primer día del curso 2014-2015, 12 profesores responsables de las áreas de Procesos y contextos Educativos II, Geografía e Historia de Catalunya, Didáctica de las Ciencias Sociales y de la mención de Atención a la Diversidad citaron a un total de 500 estudiantes de distintos cursos del Grado de Educación Infantil i Primaria en la Seu Vella de Lleida, uno de los recursos patrimoniales más importantes de nuestra ciudad. El equipo docente trabajó para crear situaciones educativas que permitían a los estudiantes percibir la posibilidad de fomentar la educación basada en un aprendizaje inter y transdisciplinar a través del territorio. Por ese motivo, utilizamos un elemento que en los últimos años se ha posicionado como el espacio inter y transdisciplinar por excelencia para la educación del siglo XXI: el patrimonio cultural (Jové, Farrero, Bonastra, Llonch, 2014). En la Seu Vella, el profesorado se coordinó con los responsables del monumento para proyectar el documental “Estampas 1932” de Val del Omar en la Canónica. El documental muestra las misiones pedagógicas que tuvieron lugar durante la segunda República donde se acercaba la cultura a lugares inhóspitos de la meseta castellana. Estampas nos permitió reflexionar sobre el rol y la responsabilidad social de los docentes en el siglo XXI. Saliendo de la Canónica, fuimos a la plaza del depósito donde nos situamos alrededor de la fuente principal del lugar. Con los estudiantes hicimos hipótesis sobre porqué la plaza recibió ese nombre y sobre cómo llegaba el agua a ese punto de la ciudad. La conversación nos llevó al depósito del agua, situado justo al lado de la plaza. En ese espacio, proyectamos el vídeo-arte “Confabulaciones” de Valeriano López. El vídeo forma parte de la colección del Centro de Arte la Panera, que se coordinó con los responsables del depósito del agua para hacer la proyección en un espacio distinto al del museo. El último punto del itinerario fue la exposición “Doble dirección” del Centro de Arte la Panera. Ésta se centra en la vinculación del arte contemporáneo con el mundo, con sus elementos básicos, como la tierra, el aire, el agua, el cielo, el mar, las islas... ofreciendo una visión particular del Mediterráneo.

El visionado de Estampas llevo consigo la continuación de la investigación por parte de los estudiantes de los futuros maestros. Durante todo el curso se concretaron distintas

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

propuestas que nos ayudaban a entender el legado de los antiguos docentes. De este modo, recibimos la visita del director del Museo Pedagógico de Huesca, Víctor M. Juan Borroy. Además acogimos las exposiciones de *Un mestre, Pau Farrús. Un quadern de rotació 1935-1936* y *Desenterrant el silenci. Antoni Benaiges, un mestre de la República, en una fossa comuna de Burgos*. Ambos fueron maestros de la república.

Figura 86: Exposiciones de Un mestre, Pau Farrús. Un quadern de rotació 1935-1936 y Desenterrant el silenci. Antoni Benaiges, un mestre de la República, en una fossa comuna de Burgos.



Fuente: elaboración propia

Conocer la historia de la educación llevo a los estudiantes a observar lo que sucedía en las aulas de forma distinta. Un grupo de ellos se encontraron con el hecho que la biblioteca universitaria iba a destruir unos libros que ya no tenían cabida en sus estanterías. Este hecho les llevó a reflexionar y a retomar las misiones pedagógicas, esta vez desde una mirada contemporáneo en pleno siglo XXI mediante el proyecto Estampas 2015.

Estampas 2015 plantea una crítica en relación a los libros que se utilizan en las escuelas mostrando posibilidades de reutilización. Plantea una propuesta que ayuda a deconstruir la metodología a la que nos condena el libro de texto pautando un tipo de interacción estudiante-docente basada en el poder así como un currículum cerrado, sólido y descontextualizado que aleja los aprendizajes de las experiencias y la vida cotidiana. Este proyecto pretende expandir una propuesta de enseñanza-aprendizaje móvil, accesible a todos los lugares y a todas las personas. La finalidad es dar nuevos usos a libros

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

condenados a la basura a la vez que estos sean utilizados para generar nuevas narrativas curriculares autogestionadas que conecten con las formas de vida de los estudiantes y maestros.

Estampas 2015 inició su viaje en la escuela primaria Sant Jordi de Lleida, posteriormente permaneció dos meses en el proyecto Zona Baixa de la Facultad de Educación de la UDL donde generó aprendizaje tanto en los estudiantes como en los niños y niñas de la escuela Príncipe de Viana.

Figura 87: Visita de la escuela Príncipe de Viana al proyecto Estampas en Zona Baixa



Fuente: elaboración propia

El proyecto siguió su expansión en Matadero, Madrid, donde se visualizó un cortometraje de 5 minutos que documenta el proceso de creación e implementación de “Estampas 2015” y donde se realizó un taller de intervención de libros en desuso para generar nuevos aprendizajes y narraciones a partir de las reflexiones y relaciones desde las vivencias, experiencias y conocimientos de los participantes.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Figura 88: Proyecto Estampas 2015 en Matadero, Madrid.



Fuente: elaboración propia

El curso 2015-2016, Zona Baixa acoge la obra Finestres II y III de Jordi Colomer. El workshop con el artista nos ha adentrado al concepto de ciudad utópica que estamos desarrollando a través de distintos proyectos que se concretan en espacios públicos de Lleida y que tienen como objetivo convertirla en una ciudad educadora.

Figura 89: Workshop en Zona Baixa a cargo de Jordi Colomer



Fuente: elaboración propia

La idea de utopía educadora y los proyectos que se están desarrollando durante el curso han permitido a los estudiantes concretar en Zona Baixa un nuevo espacio de aprendizaje, donde muestran las expansiones y territorializaciones de sus proyectos. El espacio lleva el nombre de Readyculum. Readyculum es una intervención que se ha llevado a cabo

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

conjuntamente entre los estudiantes de Grado de Educación y el equipo docente. El currículum escolar deviene una herramienta imprescindible para conocer, comprender, analizar y evaluar desde procesos críticos, constructivos y creativos. A menudo, para muchos estudiantes y docentes, el currículum se convierte en un documento donde aparecen contenidos y competencias, materias y objetivos que se utilizan a la hora de programar unidades didácticas a modo de Copy&Paste.

En esta intervención, se ha querido mostrar como los estudiantes y el equipo docente hace suyo el currículum de modo que los contenidos y las competencias que en él aparecen adquieren pleno sentido en los contextos donde aprendemos. La intervención toma como préstamo de consciencia la obra de Isidoro Varcárcel, Constitución 1812, en que el artista pide a distintas personas que copien fielmente un artículo de la Constitución, dándoles plena libertad en cuanto forma, tipografía y elementos que aparecen. Todas las producciones realizadas se mostraron en el MACBA en la exposición Zonas de Tránsito. Se pretendía que los legislados conocieran e hicieran suyos los artículos de la carta Magna.

La propuesta que acoge Zona Baixa consiste en un currículum que preside un altar y en la copiar fiel de contenidos y/o competencias del currículum que ha emergido en el contexto donde hemos propuesto las situaciones de aprendizaje, con plena libertad en cuanto formato, la tipografía y los elementos que aparecen. Las producciones realizadas constituyen un nuevo espacio de aprendizaje en Zona Baixa, lugar de tránsito, cuyo objetivo es que los estudiantes conozcan y hagan suyo el Currículum escolar. El título de la intervención juega con la pronuncia y el juego de palabras entre lenguas así como en su significado. Rídiculo-Currículum-Readyculum. Lo que proponemos pretende entender la copia como un proceso que permite la expansión y la transformación.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Figura 90: Espació de aprendizaje Readyculum en Zona Baixa



Fuente: elaboración propia

Zona Baixa ha ayudado a gestar estos proyectos que podríamos identificar como Social Engaged art. Según Helguera (2011) este tipo de proyectos artísticos deben cumplir 9 características:

1. Formar parte de la comunidad e implicarla.
2. Crear situaciones.
3. Generar conversaciones.
4. Desarrollarse en colaboración.
5. Tener en cuenta al antagonico.
6. Ser performáticos.
7. Ser documentados.
8. Ser artísticos a la par que educativos.
9. No deben ser profesionalizadores.

Los proyectos que se han concretado y/o que han emergido del proyecto Zona Baixa suponen de este modo proyectos educativos que se desarrollan a través de las estrategias de creación y los procesos creativos del arte contemporáneo y que generan cambios tanto en el entorno más inmediato como es la universidad así como en la ciudad. Estos

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

proyectos dejan de ser de uso y consumo interno para implicar a la comunidad a través de situaciones de aprendizaje que permitan diálogos reflexivos para todos. Además, las finalidades que persiguen precisan de la colaboración con otras personas, asociaciones y agentes para poder llevarse a cabo. Como dice Valcarcel (2011), el arte sólo tiene sentido cuando nos hace conscientes y responsables de una realidad personal, normalmente a través del propio juego del arte.

Durante los años el proyecto Zona Baja ha acogido nuevas formas de interacción en el espacio, desde espacio expositivo a espacio de conocimiento de los procesos creativos por parte de artistas y comisarios; espacio de aprendizaje donde se concretan proyectos educativos creativos a través de los procesos característicos del arte contemporáneo o como laboratorio de trabajo colaborativo que desarrolla proyectos en la ciudad. Año tras año Zona Baixa se configura como espacio de aprendizaje para otras carreras impartidas en la Facultad así como para otras materias del plan de estudios de Primaria y para los habitantes de la ciudad. Se trata de este modo, de un espacio que entiende y utiliza el arte como herramienta de construcción del conocimiento (Camnitzer, 2015).

El desarrollo de Zona Baja como espacio donde los futuros maestros concretan proyectos educativos a través del arte contemporáneo en constante relación con el territorio supone una forma totalmente diferente de entender por un lado, el arte contemporáneo, por la otra, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Utilizar metodologías de creación contemporánea del arte para concretar procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la sociedad del siglo XXI está creando la necesidad de nuevos usos en Zona Baja. Los procesos que somos capaces de generar nos están llevando a explorar nuevos usos y nuevas relaciones entre arte, educación y proyectos educativos en los que cada vez más, el papel activo y creativo, es ejercido por los futuros maestros. Las obras de arte contemporáneo se relacionan de formas muy diferentes con el espacio a través de los proyectos educativos que concretan los estudiantes. Lo mismo sucede con los artistas que además de presentarnos su obra, ahora trabajan de forma colaborativa con los estudiantes para concretar procesos creativos transformadores a través del arte y la educación. Esta precipitación de cambio de espacio y roles nos lleva a la necesidad de continuar explorando nuevos usos para Zona Baixa. De este modo, nuestra finalidad será

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

experienciar y experimentar nuevas metodologías de construcción del espacio Zona Baja a través de Workshop con artistas y de ceder la gestión del espacio a los futuros maestros para poder generar de generar nuevas dinámicas de relación con el territorio. En definitiva, permitir y favorecer que el proyecto Zona Baixa se expanda y se transforme en y para el territorio.

Ante todo lo sucedido en Zona Baixa así como en el aprendizaje a través del arte contemporáneo toma pleno sentido la última intervención realizada en el proyecto. Una pared exterior de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida alberga por primera vez en lengua catalana y fuera de una institución museística la cita del artista uruguayo Luis Camnitzer *El museo es una escuela, el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones.*

Figura 91: El museo no es una escuela en la Facultad de Educación y en catalán



Fuente: elaboración propia

La obra supone una reivindicación de los procesos generados a través del arte en formación docente por parte de los estudiantes y el equipo docentes quienes están recaudando de forma simbólica dinero para poder adquirir la obra. *El museu és una escola*, será propiedad de los estudiantes y del equipo docente de la Facultad.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

7.2 Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el cubo blanco y la disciplina.

AUTORES

Quim Bonastra, Mireia Farrero, Glòria Jové, Nayra Llonch

Nº DE AUTORES

4

POSICIÓN QUE OCUPA EL SOLICITANTE ENTRE ELLOS

2

TÍTULO

Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el cubo blanco y la disciplina

NOMBRE DE LA REVISTA

***Scripta Nova*. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**

VOLUMEN

18 N493(3)

PÁGINAS

Desde:

Hasta:

EDITORIAL

PAÍS DE PUBLICACIÓN

España

AÑO DE PUBLICACIÓN

2014

ISSN

1138-9788

INDICIOS DE CALIDAD

E) BASE DE DATOS DE INDEXACIÓN ISI Journal Citation Reports y Scopus

F) ÍNDICE DE IMPACTO 0,195

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Resumen

El recién construido edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida, diseñado por el arquitecto portugués Alvaro Siza a mediados de la década pasada, es uno de los múltiples casos que encarnan la escasa adecuación de los patrimonio arquitectónico universitario del estado español de al nuevo marco pedagógico propugnado por el Espacio Europeo de Educación Superior puesto en marcha en los últimos cinco años. Tras la detección de esta contradicción y a partir de diversos marcos teóricos -como los dispositivos y los mecanismos de control disciplinarios foucaultianos, el Cubo Blanco de O’Doherty, la Teoría de las Ventanas Rotas, de Wilson y Kelling, o , entre otras, el rizoma de Deleuze y Guattari- vamos a caracterizar el edificio y a mostrar distintas estrategias concibiendo como espacio educativo y contextos educativos generados por los autores para que éste devenga un espacio en el que todos podamos aprender, teniendo en cuenta que se trata de un edificio en el que se forman profesionales del mundo de la educación.

Palabras clave: arquitectura, arte, pedagogía, espacios de aprendizaje, contextos educativos

“Don’t let time and space confuse you, and don’t let form and name abuse you” Terry Callier. *Ordinary Joe*, 1972

Nuestro quehacer diario, de un modo imperceptible, pero continuo e implacable, se ve condicionado por los espacios que atravesamos, que usamos, que habitamos, en los que trabajamos, en los que aprendemos ⁶⁴ . El espacio construido, como dijera Winston Churchill⁶⁵ nos construye a nosotros, nos transforma, nos inserta en un entramado de relaciones de fuerza de las que, a menudo, somos poco conscientes, y genera discursos que solemos interiorizar de manera acrítica. En las páginas siguientes vamos a mostrar cómo, a través de las prácticas artísticas contemporáneas, los futuros maestros toman

⁶⁴ Este artículo responde, parcialmente, a una investigación financiada por el MINECO que lleva por título *La organización del espacio y el control de los individuos. Ciudad y arquitectura en el diseño y las prácticas de regulación social en la España de los siglos XVIII a XIX* (CSO2011-27941).

⁶⁵ “We shape our buildings; thereafter they shape us”.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

consciencia del espacio dónde aprenden, el edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida, diseñado por el arquitecto Alvaro Siza. Se trata de un edificio de nueva creación que encarna la falta de adecuación de las infraestructuras universitarias al nuevo marco pedagógico que debía implantarse con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido, las experiencias generadas en la FCE a través del arte contemporáneo lleva a los estudiantes a considerar la contradicción entre el discurso, el marco legal oficial y las prácticas docentes concretas, mucho más ancladas en el pasado de lo que nos gustaría reconocer y que sirve de muestra de lo que creemos que acontece de manera mucho más amplia. De este modo, a partir de los procesos creativos característicos del arte contemporáneo los futuros maestros nos muestran como el edificio se encarga, se diseña y se gestiona desde una visión pedagógica poco acorde con el nuevo marco pedagógico que propugna el EEES. A continuación, mostraremos como el hecho de replantearse y repensar el espacio de la FCE lleva a los estudiantes a generar diferentes experiencias que suponen líneas de fuga que permiten concretar nuevas situaciones de aprendizaje.

¿2m2 de espacios de libertad? La necesidad de reconstruir modelos.

Durante el curso 2012-2013 un grupo de tres estudiantes de magisterio participó en un *workshop* con jóvenes artistas dirigido por Oriol Villanueva. El taller se tituló “La Curiosidad no Gato” y tenía como objetivo curiosear distintos espacios de la ciudad de Lleida nacidos de la bonanza económica para conocer sus usos cotidianos. Se visitaron distintos espacios en desuso o en uso reducido como el palacio de Congresos de la Llotja, el aeropuerto de Lleida-Alguaire o la Facultad de Ciencias de la Educación. La necesidad de visitar el edificio Siza surgió de las desajustes entre sus necesidades formativas y la arquitectura y gestión del edificio que, durante los años de formación, pudieron experimentar estas estudiantes. Este hecho las llevó a visitar la Facultad con el objetivo de localizar y cuantificar los espacios de libertad del edificio.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Figura 1

Facultad de Ciencias de la Educación de la UdL



Fuente: Pau Guerrero

Las paredes de la FCE son altas y blancas. En ellas tan solo vemos colgadas obras de arte donadas por artistas del territorio leridano. En las aulas, las paredes están divididas por una tira de corcho, siendo éste el único espacio donde los estudiantes pueden colgar sus producciones. Está totalmente prohibido colgar cosas fuera del corcho. Ante esta limitación las tres estudiantes decidieron cuantificar los espacios de libertad, entendidos como aquellos espacios en los que tenían capacidad de tomar decisiones. Para hacerlo decidieron medir la superficie de papel que, a pesar de estar colgados en el corcho, sobresaliesen del espacio limitado. El resultado total de espacios de libertad en toda la Facultad resultó ser de, aproximadamente, 2 metros cuadrados. De acuerdo con el colectivo Todo Por la Praxis, la proliferación de normas y prohibiciones que determinan totalmente los límites del uso de los espacios, reduciéndolo a sus mínimos términos, lo convierte en un territorio contemplativo y de tránsito. Ante este hecho nos preguntamos: ¿cuántos espacios de libertad tenemos en los contextos de aprendizaje? ¿Quién nos proporciona estos espacios? ¿Qué capacidad de decisión tenemos más allá de los límites propuestos? ¿Quién controla los espacios de aprendizaje? ¿Qué podemos hacer para tomar el control de nuestro proceso de aprendizaje?

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Ante estas cuestiones, las estudiantes de magisterio redactaron el proyecto a través de una carta al arquitecto Álvaro Siza explicando cómo el diseño y la gestión del edificio condicionaba sus procesos de aprendizaje (Figura 2).

Según Sharpe y Green ⁶⁶ los modelos que se concretan en la docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como alumnos y personas que por lo que podemos aprender durante nuestra formación académica, a no ser que durante esta se expliciten, se deconstruyan, se reconstruyan y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan concretar otras formas distintas. El diseño y los usos de un edificio reflejan y condicionan una ideología concreta en torno a la educación. Nosotros entendemos la educación como un movimiento hacia nuevas formas de vida, es decir, donde el aprendizaje abre nuevas posibilidades, nuevas formas de ver nuestro entorno, nuevas formas de entender lo que se nos presenta. Este hecho nos plantea la necesidad de concebir y gestionar los espacios de aprendizaje como espacios potenciales, aceptando que nuevas formas de enseñanza y aprendizaje van a concretarse, es decir, nuevos modelos van a construirse.

⁶⁶ Sharpe & Green, 1975

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Figura 2

Carta al arquitecto de la FCE Alvaro Siza.



Fuente: DEMO I. La curiosidad no mató al gato. 2013

Desde 2007, en la formación de maestros, apostamos por enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo para que, como ya hemos indicado, los futuros maestros puedan deconstruir y reconstruir sus modelos educativos. Este hecho nos permite generar *art encounters*, es decir, situaciones que a través del arte “*desafían nuestras nociones preconcebidas de cómo funciona el mundo; que producen una rotura o grieta en los modos habituales de ser y de subjetividades, y es a través de esta ruptura que un nuevo mundo se afirma, animándonos a pensar de forma diferente*”⁶⁷. Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo permite a los futuros maestros actuar como creadores, como productores de su propia formación enfatizando su rol en la construcción de conocimiento⁶⁸. Un ejemplo de ello lo encontramos en la experiencia explicada, basada en localizar y cuantificar los espacios de libertad de nuestra Facultad,

⁶⁷ OSullivan, 2006, p.1.

⁶⁸ Student as producer Manifesto

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

que nos hizo más conscientes de cómo las restricciones en el espacio-tiempo condicionan los procesos de aprendizaje en su interior.

Los espacios de la Facultad nos invitan a narrar, entendiendo el acto pedagógico como un acto de creación. Los espacios de nuestra Facultad son discursos emitidos por un entramado de actores, normativa, leyes, etc. que queremos detectar, analizar y transformar a partir de nuevas prácticas pedagógicas que concretamos a través del arte. Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo nos proporciona herramientas que nos adentran en la semiótica con el objetivo de descifrar las relaciones de poder en nuestros entornos de aprendizaje. La semiótica estudia los signos, las relaciones y sus significados, hecho que nos permite trabajar con los futuros docentes la deconstrucción de estas estructuras rígidas, de los modelos, que sustentan el poder con el objetivo de transformar los espacios.

Los procesos creativos que se concretaron a través de este proyecto de arte contemporáneo nos llevan a tomar consciencia de las propias necesidades formativas, según nuestra manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Es a través de esta experiencia que vemos como, en este caso, un espacio de aprendizaje como una Facultad es concebido por las autoridades académicas como una obra de arte que debe preservarse intacta del paso del tiempo y de las personas. Tanto el diseño arquitectónico como la gestión de los espacios que se ponen de manifiesto en las situaciones de enseñanza y aprendizaje nos llevan a identificar la FCE como espacio de exposición, un espacio concebido como Cubo Blanco, entendido éste como aquel espacio expositivo que, desligado de las matrices espaciotemporales, no permite la creatividad en su interior⁶⁹. Ante este hecho los futuros maestros y algunos docentes de la FCE nos preguntamos: ¿Se puede aprender en el Cubo Blanco?

¿Se puede aprender en el Cubo Blanco?

Siguiendo la moda de contratar a arquitectos pertenecientes al *star system* de esta disciplina para dar una imagen de modernidad y para marcar hitos en el tejido urbano que

⁶⁹ O'Doherty, 2000.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

sirvan a la vez de símbolo y de detonante de la renovación urbana, la Universidad de Lleida contrató, como ya hemos dicho, al arquitecto Alvaro Siza para realizar el diseño de la Facultad de Ciencias de la Educación. Se estaba buscando, tal como atestiguan algunos de los actores implicados en el proceso, un edificio-obra de arte que sirviera, en cierto modo, como tarjeta de presentación de la Facultad. Así lo explicaba la que fuera decana en el momento de la inauguración del edificio:

“La visión interior del edificio nos transporta a una obra de arte de gran envergadura, sin estridencias, pero donde predomina el equilibrio entre la función y la forma. (...) Creo que tenemos el mejor edificio que podíamos tener y diseñado por un arquitecto que ha entendido la esencia de nuestro trabajo. (...) Espero que el Siza que ahora estrenamos sea el medio o instrumento que nos permita terminar de crecer y desarrollarnos. Al mismo tiempo, confío en que será una tarjeta de visita excelente para la Facultad y para cada uno de sus profesionales, que, más allá de estos muros de hormigón, hagan extensivos sus conocimientos y el buen saber hacer”⁷⁰.

Una obra de arte que, a su vez se convertiría en contenedor de obras de arte o, si se prefiere, en espacio expositivo. Cosa que se concreta a partir de la inauguración del edificio con la creación, en el seno de la *Comisión de Extensión Universitaria y Actividades Académicas*, de la *Subcomisión de Fondo de Arte*⁷¹ que tenía como finalidad construir un fondo de artistas locales contemporáneos, preferentemente jóvenes, “*que no tenga solamente una función decorativa, sino que reflejen un momento y se ubiquen en un espacio de reflexión de cada uno de los artistas*”⁷². Para ello, las obras deberían estar expuestas preferentemente en espacios abiertos para permitir que “*el profesorado, el PAS y el estudiantado pueda gozarlas y sentirlas como propias*”⁷³. Consideramos, a priori, que esta iniciativa fue acertada y estimulante, y tanto más cuando en nuestras asignaturas trabajamos a partir del arte contemporáneo. Sin embargo, este hecho ha condicionado, tal

⁷⁰ Moreno, 2007, P.17.

⁷¹ Artículo 53 del Reglamento de Régimen Interno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lérida, aprobado el 29 de octubre de 2009.

⁷² Documento anexo a la Memoria de la Comisión Permanente de 30 de octubre de 2008. En catalán en el original, la traducción es nuestra.

⁷³ *Ibidem*.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

y como hemos visto, el uso de los espacios para el aprendizaje. Para expresar esta idea conviene tomar prestado el concepto del Cubo Blanco, conceptualizado por O'Doherty para los espacios expositivos. Para este artista el Cubo Blanco:

“Está regulado por leyes tan rigurosas como las que se aplicaban en las iglesias medievales. El mundo exterior no debe penetrar en ella, y por eso mismo, las ventanas suelen estar cerradas. Las paredes están pintadas de blanco. La luz viene del techo [...] así el arte puede vivir su propia vida. [...] Son sombras, blanco, limpio, artificial: el espacio se dedica por completo a la tecnología de la estética. La finalidad de este escenario se asemeja a la de los edificios religiosos: al igual que las obras de la fe, las obras de arte deben presentarse aisladas del tiempo y de sus vicisitudes”⁷⁴.

Curiosamente, Siza también escribe sobre los espacios expositivos desde esta perspectiva⁷⁵:

“En los museos la luz se torna delicada, atenta, preferiblemente impasible, e inmutable. No se tiene que herir el cuidado de Vermeer; no se tiene que competir con la violenta luz, o la penumbra, de Goya; no se puede deshacer la cálida atmósfera de Tiziano, a punto de extinguirse; o la luz universal de Velázquez o la disecada de Picasso; todo esto escapa al tiempo y al lugar en el vuelo de la Victoria de Samotracia.

La arquitectura del museo no puede ser sino clásica, probablemente; distante o curiosa en relación a la Geografía y la Historia [...] Aparecen en la cubierta invisibles y fabulosas máquinas de control, accesibles a través de trampas y escalera de incendios, cubiertas de polvo, telarañas y pasarelas de servicio; máquinas que dicen a la luz, al sol y a las invenciones, paraos, entra de puntillas, silencio, eso que iluminas ha resistido tu violencia, se ha atrevido a resistir, y demasiado deprisa, tu recorrido de monótona novedad. [...] Así es la arquitectura de los Museos, idealmente sin paredes, ni puertas, ni ventanas, ni todas aquellas defensas, por otro lado evidentes, pensadas y repetidas.

⁷⁴ O'Doherty, 2000, p.21

⁷⁵ Siza, 1994.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Museos que recogen aquello que estuvo en palacios, o iglesias, o subterráneos, cubierto de gloria o de polvo, doblado bajo un jergón; y ahora me observa silenciosamente, bajo una luz indiferente a aquello que se mueve demasiado”.

La gestión de los espacios educativos como cubos blancos los convierte en lo que Augé⁷⁶ y O’Doherty⁷⁷ llaman no-espacios, “ultraespacios” o espacios ideales en los que se anulan simbólicamente las matrices espacio-tiempo que los rodean. El no-espacio es un espacio que priva de posibilidades, de que emerjan nuevas formas de conocimiento; como dice Wild⁷⁸ en el no-espacio no hay expectación de procesos creativos, pero ¿permiten el aprendizaje?

Lefebvre⁷⁹ nos advierte de las consecuencias educativas de la rigidez de espacios de aprendizaje como el Cubo Blanco. Los espacios de aprendizaje son considerados y construidos desde las instituciones educativas para favorecer el aprendizaje, pero ¿podemos construir aprendizaje en un Cubo Blanco? Ni el diseño del espacio de aprendizaje ni su gestión pueden desvincularse de la finalidad del mencionado espacio. Cuando un espacio de aprendizaje está „determinado“, cuando ha sido construido y se gestiona de acuerdo con una rigidez pedagógica, se niegan las oportunidades para que emerjan la pluralidad y nuevas formas de vida⁸⁰. El edificio Siza cuenta con grandes pasillos y pequeñas aulas, todo pintado de blanco, hecho que convierte en una presencia extraña cualquier cosa que transgreda los límites. Incluso nuestro propio cuerpo, como afirma O’Doherty, parece superfluo, una intromisión. El diseño y la gestión de la Facultad como Cubo nos hacen pensar que *“mientras la vista y la mente sí son bienvenidas, los cuerpos con que ocupamos su interior no lo son; o son tolerados únicamente como maniqués cenestésicas. Estamos sin estar”*⁸¹.

Además el mismo autor argumenta:

⁷⁶ Augé, 1993.

⁷⁷ O’Doherty, 2000 p.22

⁷⁸ Wild, 2013.

⁷⁹ Lefebvre, 1974.

⁸⁰ Veck, 2009.

⁸¹ O’Doherty, 2000, p.20

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

“La galería ideal, sustrae de la obra de arte todo aquello que pueda interferir con el hecho de que es “arte”. La obra es aislada de todo lo que pueda ir en detrimento de la evaluación de sí misma... White Cube es concebido como un lugar libre de contexto, donde se pensaba excluir el tiempo y el espacio social de la experiencia con las obras de arte”.

Como en la galería ideal de la que nos habla O’Doherty, en las aulas universitarias se sustrae todo lo que pueda interferir con el hecho de que se trata de una obra de arte. El edificio como tal aísla del espacio/tiempo todo aquello que pueda “*menoscar su propia autoevaluación*”. Este hecho da al espacio educativo características que pertenecen a otros espacios “*en los que las convenciones se mantienen mediante la repetición de un sistema de valores cerrado. Algo de la santidad de la iglesia, de la solemnidad de una sala judicial o de la mística de un laboratorio de investigación se une en un diseño chic para producir un espacio singular dedicado a la estética*”⁸².

Nothing but bricks, broken bottles and sticks everywhere...

Esta dinámica que ha convertido la Facultad de Ciencias de la Educación en un espacio expositivo, la valoración del arte como algo sublime, intocable, con el que solamente podemos interactuar como espectadores o a un nivel intelectual tiene efectos que están relacionados con el control del comportamiento de los usuarios del edificio de la Facultad: ¿Por qué los estudiantes no se atreven a colgar mas allá de los límites del corcho? Cuando pensamos en una Facultad de una universidad pública, nos viene a la cabeza un lugar en el que los estudiantes cuelgan sus producciones, algo típico en nuestro país en Facultades como las de Arquitectura o los carteles con sus reivindicaciones y la serie de anuncios que rebasan los corchos y van tomando las paredes, dando una sensación de lugar en el que se trabaja, se gestan ideas, se lucha por los derechos propios y ajenos y se entablan todo tipo de relaciones. Esto contrasta con el espacio que hemos descrito anteriormente en el que, aparte de anular cualquier nueva forma de conocimiento, nos expulsa, al convertirse este espacio estéril en el que se han anulado las

82 *Ibíd.*

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

matrices espacio y tiempo y nos sujeta a una norma que no permite modificar este espacio musealizado.

A principios de los años 80, Kelling y Wilson lanzaron la Teoría de las Ventanas Rotas (*Broken Windows Theory*) en relación con los espacios públicos de los barrios americanos. Esta teoría, explica cómo los barrios de las ciudades pueden deteriorarse y llenarse de desorden y criminalidad si se da la imagen de que nadie se ocupa de él. Los autores afirmaban que tanto los policías como los psicólogos sociales estaban de acuerdo en que si una ventana de un edificio se rompe y no se repara, en poco tiempo alguien romperá el resto de las ventanas, puesto que *“el vandalismo se puede reproducir en cualquier lugar cuando las barreras comunitarias -el sentimiento de respeto mutuo y la obligación de civilidad- se ven levantadas por acciones que parecen indicar que ‘a nadie le importa’”*⁸³.

A partir de ahí empezaría la espiral de la degradación de este espacio público, leamos las palabras de estos autores:

“Sugerimos que no controlar ciertas conductas conduce además al colapso de los controles comunitarios. Un barrio estable de familias que se preocupan por sus hogares y por los hijos de los demás, que decididamente fruncen el ceño ante intrusos indeseables, puede convertirse, en pocos años, e incluso en pocos meses, en una selva inhóspita y aterradora. Una propiedad es abandonada, se deja crecer el césped, una ventana estalla. Los adultos dejan de regañar a los chicos ruidosos; los chicos, envalentonados, se vuelven más ruidosos. Las familias se mudan a otros barrios, mientras llegan personas solteras. Los adolescentes se reúnen en las puertas de las tiendas. Los comerciantes les piden que se aparten, pero ellos se niegan. Comienzan peleas. Se acumula basura. La gente empieza a beber frente a las tiendas. En poco tiempo, un borracho se desploma en la acera y se le permite dormir allí. Los mendigos se acercan a los transeúntes”⁸⁴.

83 Kelling & Wilson, 1982

84 *Ibíd.*

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Esta teoría ha servido como marco teórico de políticas urbanas de seguridad que, basadas en los efectos de esta inseguridad, obvian sus causas. Políticas que propician usos jerarquizados del espacio, privativos de una sola actividad, hipernormativizados, segregadores y poco democráticos. A ellas debemos contraponer el derecho a la ciudad que es, según Harvey “*un derecho activo de hacer la ciudad diferente, a adecuarla un poco más a nuestros anhelos y a rehacernos nosotros también de acuerdo a una imagen diferente*”⁸⁵. Para el autor deberíamos “*imaginarnos una ciudad más inclusiva, aunque siempre conflictiva, basada no sólo en una diferente jerarquización de los derechos, sino también en diferentes prácticas políticas*”⁸⁶. Así, estos espacios públicos a los que aludimos deben ser espacios plurales donde se produce un diálogo agonístico a través de la multiplicidad de discursos⁸⁷. Esto nos lleva a analizar estos espacios arquitectónicos sobre la base de las características de los espacios públicos de calidad⁸⁸. Éstos deberían tener: poder de convocatoria, es decir, ser espacios utilizados de forma diversa y por diferentes tipos de personas; intensidad y calidad de las relaciones sociales, deben ser espacios en los cuales los estudiantes se puedan identificar y expresarse; plurifuncionalidad, espacios donde se puedan desarrollar varias funciones que se potencien las unas a las otras; continuidad con el espacio urbano de su entorno, ya que para que un espacio público sea democrático ha de poderse comunicar con otros espacios públicos; accesibilidad sin restricciones físicas, legales ni temporales, favoreciendo la multiplicidad de usos; flexible, siendo capaz de adaptarse a nuevas situaciones; y democrático y que permita el desarrollo de las necesidades tanto individuales como colectivas, así como las demostraciones espontáneas o planificadas y el derecho de expresión.

La teoría de Las Ventanas Rotas nos sitúa en las metanarrativas, entendidas como aquellos discursos implícitos generados desde posiciones de poder⁸⁹, construidas en los espacios, en nuestro caso de la FCE. Como hemos visto en nuestra Facultad, estas metanarrativas se concretan a través del control en el uso de las paredes y los espacios

85 Harvey, 2003, p.941.

86 Ibídem.

87 Moufée, 2008.

88 Borja y Muixí, 2003.

89 Lyotard, 1987.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

por parte del estudiantado y los equipos docentes. En ningún documento oficial encontramos una norma que obligue a los futuros docentes a colgar sus producciones dentro de los márgenes del corcho que hay en las aulas o a ocupar los pasillos para hacer públicos sus procesos de aprendizaje. Aun así, las metanarrativas generadas por el poder institucional apartan cualquier intento que desafíe lo hegemónico. La metanarración presente en nuestra Facultad pretende justificar y dar explicación, a través del miedo al caos y al desorden (Teoría de las Ventanas Rotas), a la gestión de los espacios de aprendizaje como Cubos Blancos. Este discurso destierra cualquier micronarrativa por parte del alumnado quien, bajo la sombra del rumor, opta por mantenerse en estado de aletargamiento.

Tanto las políticas del Cubo Blanco como las de Las Ventanas Rotas nos conducen a espacios educativos en que solamente se puede vivir de una única forma: de acuerdo con las metanarrativas generadas por el poder. Este hecho sitúa a los principales usuarios de la FCE en la marginalidad, como simples consumidores educativos, obviando y penalizando cualquier intento de gestionar sus propios procesos de aprendizaje. A través de las roturas y grietas, el arte contemporáneo, en este caso nuestra experiencia con los espacios de libertad, nos permite reconfigurar las experiencias creando nuevas formas de visibilizar, decir y hacer⁹⁰. De este modo, los 2 m² de libertad mostrados por los estudiantes sirven a otras promociones, así como a distintitos docentes, para plantearse y reflexionar sobre la capacidad de toma de decisiones que tenemos los usuarios de la FCE a la hora de gestionar nuestro aprendizaje. Los procesos creativos del arte contemporáneo nos han adentrado en un proceso de investigación para responder cuestiones como: ¿Qué ideas tienen sobre la educación los promotores del edificio? ¿Qué modelos pedagógicos hay detrás de su diseño? ¿A qué legislaciones está sujeto el diseño del edificio? ¿Quién decide entre lo permitido y lo no permitido?

Los edificios educativos como dispositivos y como espacios disciplinarios

Cuantificar de los espacios de libertad de la FCE nos ha llevado, como hemos visto, a poner en cuestión los usos que tanto desde el plano normativo como desde el implícito, el

⁹⁰ Rancièrre, 2010.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

de las metanarrativas, se le dan al edificio. Con esto dábamos respuesta a elementos de orden reglamentario, que tienen interés al marcar la línea entre lo permitido y lo no permitido. Pero, además, nos damos cuenta que, en relación con el tema que nos ocupa, existen otros elementos importantes. Por un lado, los institucionales, con todo el juego y compartimentación de poderes y saberes inherentes a éste. Por otro lado, el proyecto arquitectónico. Éste último nos interesa en la medida en que sigue un programa que lo va a convertir en lo que se podría llamar, en el sentido de las palabras que Foucault tomara prestadas del debate sobre los hospitales parisinos de finales del setecientos, una máquina de educar. Máquina de educar cuya configuración espacial está, necesariamente, basada en toda una serie de enunciados científicos y discursos que están en relación con las ideas que tienen sobre la educación los promotores del edificio. Por otra parte, es importante tener en cuenta las diferentes legislaciones a las que el diseño del mencionado edificio están sujetas. Desde la relativa a la construcción de edificios, en concreto de edificios de educación, hasta las tocantes a los planes de estudios, con las necesidades espaciales que éstos tienen implícitas. Todos esto nos lleva a la conceptualización de los edificios educativos como dispositivos.

Para Foucault, un dispositivo es *“un conjunto decididamente heterogéneo que consta de discursos, instituciones, planificaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, lo dicho, así como lo no dicho”*⁹¹ que mantiene el ejercicio del poder en el cuerpo social. Se trataría, en palabras de Amuchástegui⁹², de un conjunto híbrido entendido como una red, un ovillo, diría Deleuze⁹³, que conecta los diferentes elementos enunciados de un modo inestable, no fijo, eventual. Esta inestabilidad, afecta tanto a la multiplicidad de relaciones que se establecen entre sus componentes como a la necesidad misma de la existencia de unos u otros componentes por lo que, como explicaba Deleuze⁹⁴, *“desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas”*. Además, la

91 Foucault, 1977: p. 299.

92 Amuchástegui, 2008: p. 24.

93 Deleuze, 1990, p. 155.

94 Ibidem.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

presencia de todos los elementos mencionados no es forzosa, es por ello que encontramos el término utilizado a escalas muy diferentes, ya que, por poner un ejemplo relacionado con el tema de este artículo, se puede entender como dispositivo tanto a la educación como a la escuela, la cual, a su vez, está comprendida en la anterior. En lo tocante a su cometido, un dispositivo es, para Agamben⁹⁵, todo aquello que “de una manera o de otra, tiene la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos”⁹⁶. Pero ante todo, un dispositivo tiene la finalidad de producir sujetos a partir de los procesos de subjetivación que actúan a partir de ellos⁹⁷. De este modo, debemos entender la educación como un dispositivo, pero también son dispositivos los edificios en los que esta se concreta, puesto que, en último término, el dispositivo es el entramado de relaciones entre sus partes⁹⁸. En este caso nos interesa el edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la *Universitat de Lleida* que entendemos como exponente del dispositivo edificio educativo.

Partimos de la idea que en el resultado final del proceso arquitectónico intervienen diferentes condicionantes que se pueden agrupar en tres conjuntos. En primer lugar, la normativa edificatoria vigente, que regula tanto los aspectos técnicos como formales de la obra. En segundo término, las necesidades específicas que imponen los impulsores de la misma, que definen su programa. Finalmente, el arquitecto, el cual, a partir de los dos condicionantes anteriores diseña la forma y la distribución interior del edificio.

La normativa edificatoria

En Cataluña, en lo tocante a la normativa edificatoria de edificios de enseñanza superior, y al contrario de lo que sucede con los edificios de enseñanza primaria y secundaria, no existe ningún reglamento ni normativa que les asigne un plan de usos mínimo más allá de las exigencias técnicas impuestas por la legislación general de edificación del Estado. Sin embargo, existe un criterio que define la superficie de cada Facultad gestado en el ámbito

95 Agamben, 2007: p. 31.

96 Utilizamos la traducción de Amuchástegui, de quien tomamos la cita.

97 Agamben, 2007: p. 27; Amuchástegui, 2008: p. 28.

98 Foucault, 1977.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

del *Pla d'Inversions Universitàries 2001-2006* del *Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació* (DURSI) de la Generalitat de Catalunya. En los años anteriores al mencionado sexenio se había realizado un trabajo de construcción de una base de datos gráfica que recopilaba información sobre los diferentes usos de las superficies construidas de las universidades públicas catalanas, diferenciando entre aulas, laboratorios, bibliotecas, salas de estudio, salas de actos, despachos y otra superficie no docente. Esta información, además de ser útil para prever las posibles necesidades de infraestructuras en el futuro, permitía establecer un criterio que definiera la superficie de cada Facultad teniendo en cuenta el número de estudiantes equivalentes a tiempo completo (EETC) y el grado de experimentalidad de los estudios impartidos en dicha Facultad⁹⁹. Resumimos el resultado en el cuadro 1.

Nos encontramos, pues, con una relativa laxitud de la normativa edificatoria en lo que atañe a los edificios de educación superior, que es mucho más restrictiva en los de primaria y secundaria, y que solamente está sujeta a la política de mínimos impuesta por los códigos técnicos de edificación y con una política de medias en lo que atañe a las ratios de m²/EETC. Detrás de estas medias que vienen impuestas por el poder político/académico, en este caso se trataba del DURSI, atendiendo al grado de experimentalidad de cada estudio, reconocemos una concepción pedagógica muy concreta en la cual existe una dicotomía muy clara entre teoría y práctica¹⁰⁰.

Situar los Grados de magisterio entre los de poca experimentalidad revela planteamientos pedagógicos basados en la transmisión teórica, en la legitimación y reproducción de modelos. En nuestro Plan de Estudios, de los 240 ECTS del Grado en Educación Primaria, tan solo 41 ECTS forman parte del Prácticum en escuelas.

99 Maluquer y Tarrach, 2002, p. 76.

100 Aunque análisis en profundidad de estas ratios de m²/EETC nos apartarían del cometido principal de este texto, basta una simple lectura del cuadro para darnos cuenta de su grado de aleatoriedad, sobre todo entre los estudios de ciencias sociales y humanidades.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Cuadro 1.

Estándares de referencia de superficie por EETC según el grado de experimentalidad

Estudios	m2/EETC
Antropología social y cultural; Ciencias de la Información; Ciencias Políticas y Sociales; Comunicación Audiovisual; Derecho, Filosofía; Historia; Historia del Arte; Periodismo; Publicidad y Relaciones Públicas; Teoría de la Literatura y Literatura Comparada;	5,0
Administración y Dirección de Empresas; Ciencias Económicas; Filología; Geografía; Investigación y Técnicas de Mercado; Ciencias Empresariales; Gestión y Administración Pública	5,8
Matemáticas; Psicología; Traducción e Interpretación; Biblioteconomía y Documentación; Educación Social; Estadística; Óptica; Logopedia; Magisterio	7,9
Bellas Artes; Física	9,7
Informática; Náutica; Arquitectura; Ingeniería	11,9
Biología; Bioquímica; Ciencia y Tecnología de los Alimentos; Farmacia; Geología; Química; Veterinaria	13,2
Medicina; Odontología; Enfermería; Fisioterapia; Podología	14,3

Fuente: Maluquer y Tarrach, 2002.

Pero nos preguntamos, ¿qué relaciones teórico-prácticas se establecen en las materias impartidas en la Universidad? ¿Qué metodologías docentes se concretan en las aulas Universitarias para romper los muros Universidad-Teoría Vs Escuela-Práctica? Los nuevos Planes de Estudio del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretendían, según Galán¹⁰¹, “pasar de una educación basada en un examen único, una enseñanza teórica, el uso de métodos tradicionales, unas aulas masificadas y la prevalencia del trabajo individual, a un modelo educativo en el que predominan la evaluación continua, la enseñanza práctica, la aplicación de nuevas tecnologías, la atención individualizada y el trabajo grupal”.

¹⁰¹ Galán, 2011.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Este hecho se concretó en una serie de cambios organizativos: las materias impartidas cuentan con sesiones en gran grupo, en nuestro caso, de aproximadamente, unos 140 alumnos, en las cuales se imparten sesiones teóricas; así como sesiones de grupos medios con la mitad de los estudiantes, dónde se concretan sesiones más prácticas y personalizadas, si esto último es posible. Creemos que esta situación acentúa e imposibilita aún más nuevas formas de interrelación entre la Universidad y la realidad escolar. Bajo estas perspectivas podemos afirmar que todavía nos situamos a principios del siglo XIX cuando la transmisión de los contenidos se convirtió en el objetivo básico de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. La Universidad, estancada en sus buenas intenciones, tan solo ha sido capaz de concretar cambios organizativos y no metodológicos, y sigue identificándose, en pleno siglo XXI, con una fábrica Taylorista que tiene como objetivo la eficiencia y la homogeneización de los futuros maestros a través de metodologías conductistas. Este hecho aboca a los futuros maestros a ser evaluados a través de una serie de indicadores como su tasa de éxito, el porcentaje de éxito en la escolarización, cuántos de ellos superan un nivel determinado, etc. De este modo, la institución Universitaria podrá diagnosticar cuantitativamente el éxito académico de los futuros maestros y esto le servirá, además, para controlar la calidad de nuestra enseñanza.

El programa arquitectónico

Todo plan de necesidades específicas de una edificación, todo programa arquitectónico, está pesadamente cargado de las concepciones que sus promotores tienen acerca de la actividad que se va a desarrollar en él. Así, tratándose de un edificio cuya finalidad es la realización de actividades educativas en el grado superior, está necesariamente sujeto a un marco educativo que en este caso es el EEES. Este marco no estaba aún en vigor en el momento de la concepción del edificio, pero desde la Generalitat de Catalunya ya se estaba trabajando en su implantación¹⁰². El promotor del edificio de la Facultad fue, en

102 “Desde la Declaración de Bolonia de 1999, el EEES está presente en las políticas impulsadas desde la Generalitat de Cataluña: la programación académica (2001-2004), que trató de programar los estudios por ciclos, reduciendo al máximo posible las titulaciones de ciclo largo, la aprobación del Plan Piloto de adaptación de las titulaciones al EEES (2004), la convocatoria de ayudas para la adopción del sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS), y la convocatoria de mejora de la calidad docente que pretende fomentar el uso de nuevas técnicas de aprendizaje. Y ya más recientemente, la programación de los másteres y postgrados adaptados al EEES”. En DURSI, 2007-2013, p. 9.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

último término, la propia Facultad, un equipo de la cual elaboró una propuesta de las necesidades específicas de su nuevo edificio. A pesar de existir una documentación generada por esta comisión en los años previos a la construcción del mismo, entre 2003 y 2004, no hemos podido acceder a ella por no encontrarse aún debidamente presentada en el archivo de la universidad, por lo que tendremos que trabajar sin esta información.

Como decíamos, la próxima aplicación de las normas del EEES ponía sobre el tablero un nuevo marco pedagógico al que se tenían que adaptar la totalidad de las universidades europeas. Según un informe de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català* (AQU), el sistema universitario español tenía unas inercias y disfunciones que lo hacían muy rígido en comparación con los de otros países europeos. En lo que concierne a la presente investigación la principal disfunción e inercia era, según la AQU, la de fomentar “*un paradigma docente centrado en el profesor, en que aquello que el profesor quiere enseñar prevalece sobre lo que el estudiante tiene que aprender. Los resultados más evidentes de esta tendencia son los programas enciclopédicos (generados a partir de la acumulación de conocimientos de los especialistas más que sobre la base de objetivos bien definidos), las altas tasas de fracaso y la falta de motivación de los estudiantes*”¹⁰³. En contrapartida, desde el EEES se proponía la aplicación de un nuevo paradigma docente centrado en el aprendizaje y orientado hacia el estudiante con una “*mayor concreción en la formulación de objetivos, la potenciación de las competencias y habilidades que el estudiante tiene que adquirir, la preeminencia de los outputs sobre los inputs, el énfasis en la ocupabilidad, el cambio del papel del profesor y, finalmente, la adopción de nuevos métodos pedagógicos en la práctica docente*”¹⁰⁴.

Centrar la docencia en el aprendizaje representaba una importante ruptura de los papeles de los diferentes actores implicados en la docencia universitaria. En el paradigma tradicional, el de la enseñanza, se operaba una transmisión del conocimiento por parte de un profesor omnisciente a los alumnos para que éstos supiesen al final del proceso “*lo que él sabe en naturaleza y cantidad*”¹⁰⁵ (con todos los problemas de fondo que esto puede

103 AQU, 2003: p. 12.

104 Ibid., p. 27. Traducido del catalán.

105 Villarroel, 1995: p. 109.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

acarrear¹⁰⁶). En el nuevo paradigma que proponía el EEES cambiaba necesariamente el papel del profesor, que tiene que estructurar las materias en términos de objetivos y de resultados de aprendizaje; tener en cuenta el volumen de trabajo exigible para lograrlos; establecer las competencias y las habilidades básicas, transversales y específicas que los estudiantes tienen que dominar para culminar su aprendizaje; definir núcleos comunes de conocimiento para las diferentes áreas disciplinarias ¹⁰⁷, y establecer mecanismos de soporte y seguimiento de los estudiantes¹⁰⁸. En lo que respecta a la figura del estudiante, éste debe pasar de ser el actor pasivo, receptor de información, en situación de inferioridad frente al profesor, a un agente activo, responsable e implicado en la construcción de su propio aprendizaje, de la que participa con el profesor.

Estos cambios en el paradigma docente que, al menos sobre el papel, suponían la adopción del EEES también requerían cambios en los espacios docentes. En el *Pla d'Inversions Universitàries 2007-2013* se recogía esta necesidad:

“En relación con la adaptación al EEES, hay que tener en cuenta la necesidad de adaptar las actuales instalaciones de las universidades públicas a los requerimientos que comporta la creación del EEES para el 2010. Uno de los cambios más importantes de la adaptación al EEES es el cambio metodológico en la formación. Con la creación del crédito europeo (ECTS), que, a diferencia de los créditos convencionales -enfocados desde la óptica del profesor-, enfatiza la perspectiva del estudiante, se tendrán que adaptar a esta nueva modalidad de enseñanza las infraestructuras universitarias que lo necesiten. Las principales actuaciones en este sentido serán de adaptación a las nuevas tecnologías y de adaptación de espacios y mobiliario para dar mayor flexibilidad a los grupos y a las nuevas formas de trabajo que comporta el EEES”¹⁰⁹.

A pesar de esta declaración, y a falta de instrucciones más precisas que emanaran de la Unión Europea, del Estado español o de la Generalitat de Catalunya, la adaptación de las

106 Sobre éstos, ver Villarroel, 1995.

107 Esto requiere de un importante esfuerzo de coordinación entre los profesores de diferentes materias para trascender la compartimentación y el aislamiento que imponen los currícula.

108 AQU, 2003: p. 29.

109 DURSI 2007-2013, p.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

infraestructuras ha supuesto, generalmente, la introducción en el aula de un ordenador conectado a internet y a un proyector o a una pizarra electrónica y el acceso generalizado a internet mediante una red inalámbrica que funciona de manera bastante desigual, al menos en nuestra universidad.

En lo que atañe a la realidad de la implantación del EEES a nivel práctico en las aulas, aún es muy pronto y no es éste el lugar para hacer su evaluación. A pesar de ello, y con un nivel de excepciones difícil de cuantificar, se podría decir que la reforma pedagógica de la universidad española resultante de la aplicación del EEES ha sido, como mucho, una operación cosmética que básicamente ha incidido en el redactado de los planes de estudios y del programa de las asignaturas, que son los únicos ítems que controla la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

La definición del edificio

El edificio que nos ocupa, el de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida, fue diseñado por el aclamado arquitecto portugués Alvaro Siza, uno de los representantes de la llamada Escuela de Oporto y especialista en edificios universitarios. Intentar, en el ámbito de este texto, hacer una semblanza de la arquitectura universitaria de Siza nos apartaría de la finalidad del mismo. Sin embargo, conviene decir que entre sus escritos y entrevistas, y a pesar de ser él mismo docente en la universidad de Oporto, no encontramos ninguna referencia a sus ideas acerca de la educación ni acerca de cómo el espacio construido puede influir en el proceso de aprendizaje. Algunos de sus exégetas definen a Siza como un arquitecto funcionalista, preocupado por el programa del proyecto. Así, “entenderlo conlleva investigar las necesidades, estudiarlo, hacerse preguntas: ¿Qué es un museo? ¿Qué es una escuela? ¿Qué es una iglesia? ¿Cuál es la simbología de estos edificios?”¹¹⁰. En otras palabras la arquitectura de un edificio, los diferentes espacios que ésta configura, aparte de tener un papel determinante en el desarrollo de las actividades que en él se van a desarrollar, tiene un importante poder comunicativo y, de acuerdo con Oblinger¹¹¹, nos habla sobre la filosofía de la institución

110 Mejón, 2007: p. 42.31

111 Oblinger, 2005: p. 14

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

que alberga, pero también (añadimos nosotros) de la del arquitecto que es el que, a partir del juego de reglas al que hemos aludido, le da su forma final e intenta imprimirle un carácter.

Para analizar el edificio de Siza, conviene antes contextualizar el tipo de espacios docentes que se estaban proponiendo en la época de gestación del edificio desde distintos círculos académicos teniendo en cuenta metodologías pedagógicas basadas en el constructivismo, que son las más cercanas al modelo que propugna el EEES. Los diferentes autores consultados coinciden en una serie de características irrenunciables en los espacios de aprendizaje del siglo XXI¹¹². Se trata de características que tienen en cuenta las maneras en que el espacio restringe o impulsa las actividades de aprendizaje y dejando de lado los típicos supuestos acerca de la educación que han modelado las aulas tal y como las conocemos. Éstas características están relacionados tanto con los presupuestos de la psicología ambiental¹¹³ en lo que se refiere a afección/unión al lugar (*place attachment*), el confort psicológico o los efectos motivadores e inspiradores de éste, como con los que estudian esta relación desde un punto de visto físico, que tienen en cuenta los efectos de la luz o la temperatura, entre otros. En otro orden de cosas, estas características están también relacionadas con las nuevas teorías cognitivas basadas en el constructivismo y con las nuevas características culturales, etarias, sociales y tecnológicas de los estudiantes¹¹⁴. Así, estos espacios tienen que ser:

- **Flexibles.** No solamente para poder acomodar las distintas opciones pedagógicas que pueden desarrollar diferentes profesores ¹¹⁵, sino también para poder acomodar los diferentes tipos de actividades de aprendizaje que se pueden dar alternada o simultáneamente en una misma sesión, y para poder ser reconfigurables en el futuro. De este modo deberían poder alojar desde la

112 Del mismo modo en que en el nuevo paradigma educativo los alumnos pasan a ser estudiantes y la enseñanza es sustituida por el aprendizaje, la clase (classroom en inglés) deja paso al espacio de aprendizaje.

113 Sobre éstos puede consultarse, por ejemplo, Graetz, 2006.

114 Chism, 2006, p. 2-4 a 2-5.

115 JISC, 2006, p. 3, p. 5.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

tradicional clase magistral a sesiones de trabajo en grupo, debates, presentaciones, etc¹¹⁶.

- **Confortables.** En primer lugar, porque la incomodidad distrae del aprendizaje ¹¹⁷, pero, además, por razones relacionadas con la salud, estos espacios deben estar bien iluminados y estar basados en consideraciones ergonómicas, cosas, ambas, que tienen un impacto psicológico positivo¹¹⁸.
- **Sensorialmente estimulantes.** Puesto que, aparte de atraer a la gente y detonar el pensamiento creativo, motivan y enganchan tanto a los estudiantes como a los educadores¹¹⁹.
- **Arreglados para la tecnología**¹²⁰. No se trata simplemente de disponer los edificios de aulas de informática, sino de que, en un momento preciso, se pueda trabajar desde la misma aula o fuera de ella con los recursos que ofrece la red¹²¹.
- **Descentrados.** Operación que funciona en dos niveles: una descentralización interna (el aula no debería tener un frente o un espacio privilegiado), y una externa (proveer fuera del aula espacios informales para la discusión y el estudio)¹²².

Para conocer más a fondo el edificio Siza que alberga la FCE hay que situarse en dos puntos claramente diferenciados: dentro y fuera. Vamos a situarnos primero en el exterior a partir de la descripción que encontramos en la web de la FCE:

“Con una superficie construida de 6.660 m², el edificio Siza dibuja la forma de una L, que en la planta baja se amplía a una forma de U, y abraza un amplio patio de acceso. Esta disposición quiere tomar distancia respecto al gran volumen de la Biblioteca y generar una zona pública de acceso y de relación con unas dimensiones importantes”¹²³.

116 Gee, 2006, p. 10-2.

117 Chism, 2006, p. 2-6

118 Gee, 2006, p. 10-4.

119 JISC, 2006, p. 3, Gee, 2006, p. 10-4, p. 10-5.

120 Brown, 2005.

121 Sobre ello pueden encontrarse numerosos ejemplos en Oblinger & Oblinger, 2005.

122 Chism, 2006, p. 2-7.

123 En <http://www.fce.udl.cat/LaFacultat/FuturEdifici.php> (visitado en 28/03/2014). Originalmente en catalán, la traducción es nuestra.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Se trata de un edificio que intenta entablar una relación no competitiva, sino de integración en el medio en el que se inserta, intentando estar abierto hacia el campus, que sigue un modelo inglés de edificios situado alrededor de un patio, y al mismo tiempo hacia la ciudad. Esto es lo que define su forma y colocación. Parece, además, según uno de sus exégetas, que el arquitecto muestra un interés en los recorridos que se entablan desde y hacia el edificio y las relaciones y conexiones que se entablan con los espacios complementarios de relación entre los estudiantes, así como de las diversas disciplinas, refiriéndose al jardín, a la biblioteca o al bar¹²⁴. Por su parte Siza explica en este sentido que:

“La permeabilidad y la multiplicación de relaciones diversas con el exterior son muy importantes en cualquier edificio. [...] Esto de poder entrar en él de varias maneras es como el tema de la ventilación en un edificio. El hecho de que el edificio esté incluido en un recorrido también permite varias maneras de acercarse a él, da riqueza y da densidad a toda la organización interior. Además de dar vistas y transparencias, también es motivador de las articulaciones internas”.

Además:

“Uno de los problemas que siento en mucha de la arquitectura que se hace actualmente es que interesa el exterior, el movimiento de los volúmenes, y a veces es casi sólo imagen que no tiene interior, o hay menos exigencia. Pero un exterior que no tiene un interior con el que relacionarse se vuelve frágil, esto se verá inevitablemente siempre”¹²⁵.

Estas palabras nos sitúan en el interior del edificio, la distribución del cual se concreta de la siguiente forma:

“Todas las áreas de administración y de gerencia se concentran en la planta baja, así como los espacios de mayor superficie: sala de Grados y aulas de música; el brazo que

124 Siza & Somoza, 2007, p. 25.

125 Íbid., p. 28.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

amplía esta planta en forma de U contiene el gimnasio y sus dotaciones auxiliares. Un programa de espacios repetitivo distribuye los conjuntos de aulas y de despachos en las tres plantas superiores. En la articulación de las dos alas se sitúan los seminarios, los servicios y la circulación vertical menos importante”¹²⁶.

Si damos un paseo por el interior, y en palabras de Bustamante:

“Llama la atención el interés del interior por la luz. En una de las alas, el edificio engulle la luz a través de espacios vacíos que van a buscarla en la azotea, la reparten por los pisos y, además, permiten una comunicación entre niveles de puertas adentro que, sin estas luciérnagas, se ignorarían los unos a los otros. No creo exagerar si veo aquí otro emblema importante de la educación, esta comunicación entre lo que está abajo y lo que está arriba, y viceversa”¹²⁷.

Aulas, seminarios, despachos, circulación... Llama la atención las pocas referencias que tanto Siza como sus exégetas hacen sobre este edificio en particular y, en general, sobre otros edificios universitarios firmados por Siza como espacio de aprendizaje y sobre qué es lo que hará que éste sea un buen lugar para el aprendizaje. Si habláramos de un coche de carreras, se haría extraño no oír hablar de las prestaciones del motor o de su aerodinámica y, en cambio, sí que extrañaría oír hablar sobre el tapizado del asiento o el color de la carrocería, características, estas últimas, que por el momento no se ha demostrado que sean significativas en la velocidad que puede alcanzar un coche. Así, las contadas referencias a aspectos educativos que hemos encontrado entre los que han realizado su crítica dan por supuesto que la “autoría” del mismo es una garantía de calidad arquitectónica y que esta calidad arquitectónica sin atributos es conferida al edificio por la autoridad que tiene Alvaro Siza en la disciplina, sin cuestionar la obra particular¹²⁸.

126 En <http://www.fce.udl.cat/LaFacultat/FuturEdifici.php> (visitado en 28/03/2014). Originalmente en catalán, la traducción es nuestra.

127 Bustamante, 2007, p. 51.

128 Ejemplo de estas escasas referencias es el texto siguiente: “Las otras dos alas del edificio presentan una fachada que tiene la intención de filtrar, allí donde hay ventanas, el clima duro de Lleida. No sé si Álvaro Siza ha querido fabricar una metáfora con este filtro severo que no detalla lo que tiene detrás ni particulariza los espacios interiores que defiende del clima tan rudo. Pero se me ocurre que un filtro adaptable es un buen emblema de la educación, el templo

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

A pesar de ello, el edificio que ha resultado del proceso que hemos explicado mantiene, en lo funcional, algunas de las características que tenía, según Foucault, el panóptico benthamiano, para quien era:

“Un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los individuos unos en relación con los otros, de organización jerárquica, de disposición de los centros y de los canales de poder, de definición de sus instrumentos y de sus modos de intervención”¹²⁹.

Cuerpos implantados en aulas de diferentes tamaños y equipación, según su función, que se repiten monótonamente a ambos lados de un ancho pasillo. Aulas monofuncionales, organizadas también jerárquicamente, centradas y orientadas hacia el profesor, que va a transmitir sus conocimientos a los alumnos para retirarse luego a otra ala en la que tiene su despacho, rodeado de sus semejantes. Un pasillo cuya única función es la de crear flujos que conecten el exterior con las aulas, repeliendo al exterior, por no crear espacios de encuentro, a los estudiantes que no se encuentran en el interior del aula, seminario, laboratorio o sala de ordenadores. Cosa que ocurre a pesar del interés que hemos visto que Siza tenía por los espacios de relación entre los estudiantes. Entendemos, pues, que la apuesta del arquitecto es externalizar el problema que le suscitaba esta cuestión facilitándoles el acceso al bar, a la biblioteca o al jardín.

de la cual ha de ser este edificio , un símbolo de la educación entendida como el instrumento cultural que deja fuera todo lo que llevamos de malo y permite el paso de todo lo que llevamos de bueno. De esta facultad deben salir maestros, educadores sociales, trabajadores, sociales, psicopedagogo, con la misión principal de educar a niños y adolescentes. Y no es un asunto fácil la educación, tarea que según el diccionario consiste en " transmitir (a alguien) conocimientos, actitudes, valores o formas de cultura". Obviamente, para desarrollar facultades morales, deben perfeccionarse las disposiciones del discente y no perfeccionar sus facultades inmorales". en Bustamante, 2007, p.50. También éste, que se pasa de comentario " Me gustaría que los usuarios de este edificio pudieran experimentar el orgasmo pedagógico para el que está proyectado y para ello me atrevo a sugerir que la utilización que se haga sea tan lúdica como el inmueble, que lo es mucho, a pesar de que se ha tenido que ajustar a estándares preestablecidos de superficies de ocupación, de ratios por alumno, de normas diversas que no son de la responsabilidad del proyectista. El uso de los espacios creados es responsabilidad del educador y los elementos, como las ventanas, que sirven para llevar luz a los lugares de trabajo del profesorado, del personal de administración y servicios y del alumnado, en un mundo feliz lo proyecta el arquitecto después de escuchar con atención las explicaciones de los futuros usuarios, que conocen su trabajo mejor que nadie, aunque no siempre sepan dar forma a los objetos que les permitirán optimizarla". En Bustamante, 2007, p. 51.

129 Foucault, 1998, p. 209.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Nos damos cuenta que Siza realizó un diseño final que venía guiado en gran parte por los típicos supuestos acerca de los procesos de aprendizaje, recogidos por Chism y Bickford¹³⁰, y que listamos a continuación:

- El aprendizaje solamente ocurre en el aula
- El aprendizaje solamente ocurre en tiempos fijados
- El aprendizaje es una actividad individual
- Lo que ocurre en el aula es más o menos lo mismo entre una clase a la otra y entre un día y el otro
- El aula siempre tiene un frente
- El aprendizaje requiere privacidad y la eliminación de distracciones
- La flexibilidad puede ser mejorada llenando las aulas con el mayor número de sillas que puedan incluir
- Los estudiantes universitarios actúan como menores
 - Destrozarán o robarán el mobiliario caro
 - Necesitan ser confinados en sillas con pala para sentirse como estudiantes
 - Son pequeños, jóvenes, ágiles y sin discapacidades
- La amplificación solamente es necesaria en las grandes aulas para hacer audible al instructor o a la tecnología

La arquitectura concretada en nuestra Facultad responde a una forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, el tradicional transmisionismo. Aun así, cabe preguntarse, ¿esta forma de entender la educación se corresponde a las necesidades educativas del siglo XXI?, o para ser más concretos, ¿permite concretar procesos transformadores que permitan a los futuros maestros deconstruir y reconstruir sus modelos docentes? O, todo lo contrario, ¿nos condena a vivir en la continua repetición de modelos?

130 Chism & Bickford, 2002.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Un espacio disciplinario

Sin dejar de lado a Foucault, nos damos también cuenta que una gran parte de estos edificios educativos, ejemplificados en este texto a partir de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UdL, concuerdan en gran medida con los mecanismos de control disciplinario teorizados por éste en *Vigilar y Castigar*¹³¹. Como sabemos, los mecanismos de control disciplinarios buscan crear cuerpos “dóciles”: es decir, sumisos y ejercitados, obedientes y económicamente útiles. Persiguen moldear las conductas para sacar partido de las fuerzas sobre las que actúa, sin neutralizarlas. Para ello las clasifican, las distribuyen en el espacio, controlan su actividad y su tiempo y hacen que funcionen como parte de un mecanismo complejo en el que cada cual tiene su función y peso específicos. Lógicamente, lejos de basarse en una demostración de potencia, se fundamentan en una serie de instrumentos que funcionan de manera simple, calculada y permanente: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Lo disciplinario construye espacios por entero, desde la nada, creando separaciones artificiales en su interior que están basadas en la jerarquización y la estricta señalización de las relaciones de poder, reproduciendo muchos de los modelos que tenemos tan arraigados e integrados en nuestra sociedad. Así, los estudiantes son convertidos, a pesar de la renovación pedagógica que propugna el llamado Plan de Bolonia, en alumnos, la versión pasiva de sí mismos, a partir de estas medidas de encauzamiento que permite la disciplina y la estrategia del detalle; en cuerpos dóciles, ejercitados para un trabajo, puesto que lo que busca la educación universitaria actual es crear individuos entrenados para realizar unas tareas en un lugar de trabajo, y sumisos tanto en la Facultad como, más adelante, en tanto que trabajadores o ciudadanos.

Construyendo Espacios de Libertad

Apostamos por un modelo educativo basado en procesos de empoderamiento de los futuros maestros, hecho que les requiere en su totalidad, cuerpo y mente, en sus procesos de aprendizaje. Tránsitos dentro y fuera de las aulas, situaciones transdisciplinares, metacoscienza de los procesos individuales y colectivos de aprendizaje, trabajo en red con recursos comunitarios, etc. son apuestas pedagógicas que se ven condicionadas por el

131 Foucault, 1998.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Cubo Blanco y que, como hemos podido ver, la interacción con el arte contemporáneo nos permiten desafiar. Nuestro objetivo como formadores de maestros es, pues, empoderar a los estudiantes en la reapropiación del espacio-tiempo de aprendizaje para que puedan desarrollar formas de vida diferentes. La interacción con el arte contemporáneo es catalizadora de nuevas apropiaciones que se sitúan dentro y fuera del edificio Siza y que permiten a los futuros maestros desarrollar su agencia¹³².

En una entrevista realizada en 1982, y preguntado sobre si creía que, en el pasado o en el presente, habían existido o existían proyectos arquitectónicos que funcionaran como fuerzas de liberación o resistencia, Foucault respondía:

“No creo que sea posible decir que una cosa es del orden de la “liberación” y la otra es del orden de la opresión. Hay un cierto número de cosas que uno puede decir con cierta certeza acerca de un campo de concentración en el sentido que no es un instrumento de liberación, pero todavía se deben tener en cuenta -y esto no está reconocido- que, en general, aparte de la tortura y la ejecución, lo que impide cualquier resistencia, no importa cuánto terrible puede ser un sistema dado, siempre quedan las posibilidades de resistencia, desobediencia y grupos de oposición.

Por otro lado, no creo que haya nada que sea funcionalmente -por su propia naturaleza, absolutamente liberador. La libertad es una práctica. Así que es posible que, de hecho, puede haber un cierto número de proyectos que tengan por objetivo modificar algunas restricciones, para aflojar o incluso romperlas, pero ninguno de estos proyectos puede, simplemente, por su naturaleza, asegurar que la gente tenga la libertad de forma automática, que se irá establecido por el propio proyecto. La libertad de los hombres nunca está asegurada por las instituciones y leyes que están destinadas a garantizarlas. Esta es la razón por la que casi la totalidad de las leyes y las instituciones son muy capaces de hacer cambios. No porque sean ambiguos, sino simplemente porque la “libertad” es lo que debe ser ejercido. [...] Creo que nunca puede ser inherente a la

132 Entendemos por agencia la capacidad que posee una persona para actuar en el mundo tomando decisiones propias que le permitan desarrollarse en las difíciles condiciones de su contexto, es decir, concretar distintas acciones destinadas a la resistencia. Abrams, 1999.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

estructura de las cosas para garantizar el ejercicio de la libertad. La garantía de la libertad es la libertad”¹³³.

El arte contemporáneo como intersticio social, entendiendo por intersticio un espacio de relaciones, un espacio *in-between*¹³⁴, nos ha permitido concretar otras posibilidades de intercambio distintas a las hegemónicas. Es lo que llamamos *multiplicidad de efectos*. Los espacios de libertad que se visibilizan a través del arte como experiencia¹³⁵ han generado líneas de fuga¹³⁶ que cada estudiante se apropia de forma auténtica y que tienen el potencial de hacer emerger nuevas posibilidades pedagógicas a través de la acción para un nuevo devenir, ejerciendo la libertad de la que nos habla Foucault. Ante la pregunta ¿podemos transformar la Facultad/Cubo Blanco en un espacio de aprendizaje? los futuros maestros se analizan y se apropian de los espacios de la Facultad generando multiplicidad de efectos en la apropiación del espacio a través del arte contemporáneo.

Apropiaciones rizomáticas¹³⁷ a través del arte contemporáneo. Guerrillas para el aprendizaje

El concepto de apropiación indica, según Lefebvre¹³⁸, la transformación de un espacio natural con el objeto de satisfacer las necesidades y las posibilidades de un grupo. La apropiación no es simplemente un acto de conquista del espacio, sino dominarlo en la práctica: el “*espacio natural es modificado para servir a las necesidades y los objetivos de un grupo*”. Nuestro objetivo en la apropiación del espacio de aprendizaje es que nuestros estudiantes generen herramientas o armas para crear espacios totales. El espacio total, como explican Ruiz de Velasco y Abad, nos ayudan a comprender cómo

133 Rabinow, 1984, p. 245.

134 Para Deleuze y Guattari el espacio In-Between es aquel espacio en que el espacio liso y estriado se encuentran y se relacionan. se trata pues de un espacio de interacción.

135 Dewey, 1934.

136 Deleuze y Guattari, 1988. Teniendo en cuenta la tendencia por mantener el „orden“ en la FCE, se necesitan líneas de fuga para el fluir. La línea de fuga es un acto de resistencia y de afirmación; esto es, como un escape ante el totalitarismo que los cuerpos gubernamentales aplican. Se trata de romper con la jerarquía desde los trasfondos del pensamiento hasta la máquina despótica del Estado. Una línea de fuga es una mutación dentro del mismo sistema; es convertirse en „otro“ y, por lo tanto, abrirse a otras formas de vida. Ver Iborra y Bautista, 2006.

137 Rizomas. Concepto empleado por Deleuze y Guattari (1988) para exponer la oposición a las estructuras jerárquicas y generar otras que no tengan centro y donde los elementos estén interconectados e influenciados entre sí. El/los rizomas responden a los principios de la heterogeneidad, la multiplicidad y la lógica para el cambio.

138 Lefebvre, 1974.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

podemos generar espacios creativos y críticos que permitan desarrollar experiencias colectivas. El espacio total es una estrategia que favorece un espacio abierto a las posibilidades¹³⁹ “*donde todo está por hacer en el imaginario del espectador o habitante ocasional de estos lugares*”¹⁴⁰.

El desarrollo del agenciamiento por parte de los estudiantes y los docentes puede entenderse de forma metafórica mediante el concepto guerra de guerrillas entendida como la serie de acciones llevadas a cabo en territorios “ocupados” o controlados por fuerzas hegemónicas. Las tácticas guerrilleras gravitan en torno al hostigamiento, porque en su esencia conceptual las guerrillas son grupos que golpean rápido y por sorpresa. Siguiendo con nuestra guerra de guerrillas nos apropiamos y nos identificamos con lo que Atkinson¹⁴¹ llama pedagogías contra el Estado. Aquí el término estado juega a la ambivalencia de la palabra. En el ámbito de educación “estado” puede referirse al estado ontológico de un alumno, el estado organizativo de los programas curriculares o pedagogías establecidas o el estado de las políticas educativas del gobierno o del Estado. En nuestro caso, relacionamos también el concepto estado con el espacio. Según Schmitt¹⁴² la guerra de guerrillas produce nuevos espacios y cambios impredecibles en las estructuras espaciales tradicionales, es decir, lucha contra cada uno de estos estados. Bajo esta idea de agenciamiento, de transformar el estado en devenir, a través de actos rápidos, concretos y efímeros que caracterizan a las guerrillas, los futuros maestros se apropian de los espacios ordinarios para convertirlos en espacios de aprendizaje que den respuesta a sus necesidades formativas y a su manera de entender la educación en el siglo XXI. Es en estas apropiaciones dónde se concretan procesos creativos educativos transformadores.

Durante el curso, los estudiantes deben concretar situaciones de enseñanza y aprendizaje en distintos recursos comunitarios de la ciudad de Lleida. Para ello deben apropiarse de los espacios a través de los contenidos curriculares. Los futuros maestros concretan y se apropian de los espacios según las necesidades formativas que plantea la secuencia

139 Betrián, Jové y Ferrero, 2012

140 Ruiz de Velasco y Abad, 2011

141 Atkinson, 2011.

142 Schmitt, 1963.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

didáctica que ellos proponen. Muchas de las distintas acciones que se concretan son formas de resistencia pedagógico-estética que buscan la transformación del espacio blanco en espacios totales de aprendizaje. Las acciones que se concretan se desarrollan dentro de los límites institucionales con el fin de transformarlas. Así, durante el curso los futuros maestros buscan la forma de conquistar nuevos espacios de libertad dentro de los límites marcados en las aulas por los corchos. Así podemos ver cómo utilizan las esquinas de las aulas para apropiarse de la tridimensionalidad de los espacios respetando el reglamento de uso de los espacios colgándolo todo siempre dentro del corcho.

Figura 4

Imagen de la apropiación tridimensional del aula



Fuente: Realización propia

Otros estudiantes proponen una intervención tipográfica en el campus universitario elaborando un grafiti con lanas. Su producción se apropia de una valla que recientemente se ha colocado en el campus de la Universidad. Esta vez, la tipografía es una forma de protesta para conseguir que el Campus vuelva a ser un espacio público.

Las necesidades formativas de los futuros maestros les llevan a plantear una nueva territorialización de las aulas reestructurando la distribución de las mesas atendiendo a las necesidades de la situación de enseñanza y aprendizaje que se les presenta. Los estudiantes deciden dejar rastros sobre la territorialización del aula con el objetivo de

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

generar nuevas situaciones que permitan a otros estudiantes decidir y concretar otras distribuciones en el espacio-aula coherentes con la idea de educación que “promulgamos” en la FCE.

Ante el proceso de metaconsciencia que estábamos experimentando tanto los estudiantes como el profesorado los futuros maestros analizan aquellas situaciones en que sus necesidades y las oportunidades que les ofrecía el espacio no coinciden. Uno de los grupos decide visitar los diversos espacios de la Facultad a las 19:00 horas. Despachos vacíos, aulas cerradas, gente con dos despachos en el mismo edificio, etc. contrastan con la imagen de un grupo de estudiantes realizando un trabajo en un pasillo de la Facultad. Cansados de encontrarse las aulas cerradas, del excesivo control para acceder a aulas vacías, los estudiantes habían ocupado los amplios pasillos de la Facultad como espacios de trabajo conjunto. De esta manera utilizan los pasillos para concretar sus procesos de aprendizaje, haciendo trabajos, reuniones, tutorías, etc.

Figura 6

Imagen de la sombra de la intervención tipográfica en la valla del campus



Fuente: Realización propia.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

La apropiación de los pasillos como espacios de aprendizaje fue empoderando a los futuros maestros para conquistar otros espacios en desuso. La necesidad de más espacios de trabajo y la consecuente apropiación de los espacios de tránsito para el aprendizaje, lleva a los estudiantes a reivindicar: “La Facultad es nuestra”. Basándose en el proyecto *El Barrio es Nuestro*, del colectivo Todo Por la Praxis los futuros maestros concretan nuevas apropiaciones con la convicción que los espacios de aprendizaje deben ser gestionados por los que aprenden. De esta manera se replantean los usos de algunos espacios comunes como Zona Baixa. Lo que en principio era una pared en que el Centro de Arte la Panera exponía una obra de arte relacionada con la exposición que se llevaba a cabo en el centro, los futuros maestros la expanden transformándola en un espacio de encuentro, de trabajo conjunto, en que se concretan proyectos educativos a través del arte contemporáneo. Entre los diferentes proyectos que configuran Zona Baixa como espacio de aprendizaje encontramos el proyecto PUFF. Este proyecto muestra, a través de unos pufs hechos con el papel triturado del Campus de Cappont en una semana, el poco valor que, tanto docentes como estudiantes, damos al conocimiento generado a través de nuestros trabajos. Trabajos triturados, trabajos tirados a la basura con los nombres de los estudiantes, etc. acaban convertidos en pufs para generar nuevas interacciones para el aprendizaje en Zona Baixa. Conjuntamente a este proyecto, encontramos una pizarra donde está escrito “Gabinete de fosilización del sistema”. A su alrededor, una colección de medallas, de revistas del corazón, un mapa de España, una bola del mundo, etc. elementos que nos permiten viajar a través del tiempo para identificar aquellos elementos anclados aún en la estructura educativa. Ante este Gabinete, a la intemperie, encontramos un altar construido con libros de texto presidido por el BOE en que se aprueba la nueva ley educativa, también conocida como la Ley Wert. Esta vez, sin embargo, el Boletín Oficial del Estado que hace pública la reforma educativa ha sido quemado a la espera de que nueva vida, educativa, emerja de sus cenizas.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Figura 8

De izquierda a derecha intervención Puff, BOE y Gabinete de fosilización del sistema.



Fuente: Realización propia

La transformación de Zona Baixa en un espacio de aprendizaje tuvo una duración limitada. Los vínculos que se habían establecido entre los distintos proyectos expuestos se disolvieron para conquistar nuevos espacios en otros edificios del campus. De esta manera, los Puff se apropian de un nuevo espacio en las zonas de trabajo de los estudiantes de la Universidad.

Paralelamente, los estudiantes buscaron y analizaron el reglamento de la gestión de los espacios con el objetivo de conocer el marco en que pueden ocupar y utilizar la Facultad.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Figura 9

Espacio de trabajo apropiado con PUFF



Fuente: Realización propia

El reglamento de gestión de los espacios es un documento público que inicia su exposición con el siguiente párrafo:

“...debe responder a las necesidades cambiantes de los usuarios por excelencia de los espacios de la UdL, los miembros de la comunidad universitaria. El presente reglamento quiere posibilitar esta doble aspiración, generar un marco de actuación al mismo tiempo claro y flexible”.

Ante esta idea los estudiantes deciden confrontar distintos artículos del reglamento con su propia experiencia tal y como vemos a continuación.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Cuadro 2

Análisis del reglamento de usos.

Artículo 1: La propiedad y el uso de los espacios de la UdL

...Estos usuarios académicos disfrutan del uso de los espacios y pueden gestionarlos parcialmente -de acuerdo con el reglamento- pero no son en ningún caso propietarios.

Según nuestra experiencia como alumnos de la UdL, este reglamento no cumple con su principal objetivo, ya que no posibilita a los usuarios como nosotros, los estudiantes, modificar y transformar los espacios según nuestras necesidades formativas.

Artículo 2:Asignación de los espacios: definición y responsabilidades

Definición.

Asignar un espacio quiere decir asociarlo durante un periodo de tiempo a un usuario concreto...

a) Asignaciones puntuales

b) Asignaciones indefinidas

Artículo 3: Identificación de los usuarios y carácter académico del uso. 3.1.Usuarios internos PDI, PAS y alumnos de la UdL que actúen como organizadores formales de las actividades propuestas. La capacidad organizativa de los alumnos así como su acceso a ciertos espacios, son limitadas y sus propuestas siempre deberán contar con la aprobación del centro implicado o, en espacios comunes, de la Secretaria General.

En ningún caso hemos podido disponer de espacios/aulas como alumnado. Ni para trabajar de manera puntual y/o diferida. Tal y como muestra el siguiente fragmento, la autogestión del aprendizaje es incompatible con el usos de los espacios de la Facultad.

Más allá de la solicitud de uso, los usuarios internos no necesitan de un permiso para que se les asignen espacios para sus actividades, siempre y cuando sus solicitudes puedan ser calificadas como académicas.

Artículo 4: Descripción y tipificación de los espacios.

Tipos de espacios:

a) Espacios de uso general. El acceso es libre, independientemente que sea un espacio adscrito o no. Funciones genéricas típicas: acceso, vida social y servicios comunes.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

b) Espacios de uso común. El acceso es general pero su uso requiere una reserva previa y se pueden establecer prioridades entre usuarios. Funciones genéricas típicas: docencia y en mayor o menor medida, gestión.

En el siguiente apartado podemos ver la preferencia en el uso de las aulas. Este planteamiento deja entrever una educación donde el docente es el único autorizado a hacer uso de las aulas; modelo educativo que no concuerda con nuestra forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Es la autogestión del aprendizaje una modo de docencia?

Artículo 5: Procedimientos de asignación de los espacios: criterios i variaciones.

5.2.3.2.3 Aulas

La función docente será prioritaria. Los criterios de priorización son los siguientes:

1 Docencia reglada

2 Actividades puntuales y extraordinarias de interés general

3 Actividades docentes no regladas planificadas anualmente

4 Actividades planificadas con previsión mínima anual

5 Actividades docentes regladas planificadas con una previsión menor a la anual

6 Otras actividades planificadas con una previsión menor a la anual

7 Actividades docentes sobrevenidas

8 Otras actividades sobrevenidas

Fuente: Trabajo realizado por los futuros maestros.

La incoherencia entre las necesidades de los usuarios del edificio y los usos que se imponen desde la institución lleva a los estudiantes a escribir la siguiente conclusión:

Como hemos visto en este documento, hemos sufrido muchas restricciones en referencia al uso de los espacios de nuestra Facultad. Las hipótesis que hemos extraído de estas actuaciones son el extremo control y el miedo que se tiene a un incorrecto uso que pueda afectar a las instalaciones, dejando de este modo muchos espacios de uso en desuso que nos condenan a los modelos pedagógicos tradicionales.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Con el objetivo de construir y deconstruir los modelos de los futuros docentes y que los futuros maestros se atrevan a pensar y concretar formas distintas de enseñanza-aprendizaje apostamos por la idea de espacio negociado ¹⁴³. Negociamos nuestra existencia diariamente, hecho que implica el establecimiento de normas, costumbres, valores y hábitos. Los estudiantes de magisterio proponen una nueva forma de negociación del espacio a través de la propuesta de un nuevo reglamento de usos de manera que este permita nuevas subjetividades docentes, nuevas comunidades, nuevos objetivos pedagógicos. En definitiva, concretan un proceso participativo para negociar los espacios educativos de la FCE para que estos nos posibiliten repensar las identidades docentes así como lo que entendemos por aprendizaje.

A continuación mostramos un fragmento del nuevo reglamento que han propuesto los estudiantes de cuarto de la mención en Educación Inclusiva.

Cuadro 3

Nuevo reglamento de usos.

Objetivo: El uso de los espacios debe responder a las necesidades cambiantes de los usuarios por excelencia de los espacios de la UdL, los miembros de la comunidad universitaria. El presente reglamento quiere posibilitar esta doble aspiración, generando un marco de actuación al mismo tiempo claro y flexible.

Artículo 1: Cualquier espacio de la UdL podrá ser utilizado por cualquier usuario de ésta y por otros externos, siempre y cuando tenga una finalidad educativa e invite al aprendizaje y/o la reflexión.

Artículo 2: Se podrá utilizar el espacio de la manera que los usuarios consideren más adecuada, pudiendo así modificarlo y/o utilizar todas sus posibilidades. Estamos hablando de colaboración, localización del mobiliario, utilización de los corchos y paredes para crear aprendizaje, etc.

Artículo 3: Las aulas permanecerán abiertas cuando no haya docencia para que los usuarios puedan utilizarlas para aquello que les convenga: trabajar en grupo, hacer reuniones, estudiar, etc.

143 Atkinson, 2011.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Artículo 4: Se podrá crear un espacio híbrido en los pasillos de la FCE donde cada carrera pueda mostrar los conocimientos que están adquiriendo, ya que de esta manera se harían préstamos de conciencia al resto de alumnos. Todos los estudios de esta Facultad tienen un punto en común: la educación; por esta razón los contenidos están muy relacionados y sería una buena manera de enriquecerse a la vez que se daría un aprendizaje entre iguales.

Artículo 5: Las aulas dispondrán de al menos cuatro ordenadores que los alumnos podrán utilizar cuando lo necesiten para no desvincular las TIC del Aula ordinaria. Actualmente hay un par de aulas con ordenadores y el resto no disponen de este material tan necesario para los alumnos.

Artículo 6: Los horarios de espacios comunes como son las aulas de ordenadores, cafetería y copistería se alargarán hasta la hora en la que todos los alumnos hayan finalizado sus clases. De esta manera todos podrán disfrutar de sus posibilidades dentro del horario lectivo.

Este nuevo reglamento, pretende modificar, diversificar y agilizar los usos de los espacios de la FCE, espacios que, hasta ahora, han sido cerrados al público ante la necesidad de muchos usuarios. Por este motivo, planteamos un reglamento que permita a toda la comunidad educativa aprovechar los recursos que nuestro Campus, y en concreto nuestro Facultad, nos ofrece.

Fuente: Trabajo realizado por los futuros maestros.

Como podemos ver en el nuevo reglamento propuesto por los estudiantes los futuros maestros conciben nuevos usos en el espacio a través de sus posicionamientos pedagógicos. Este hecho nos refleja claramente cómo la apropiación del espacio les permite transformar el discurso que éste irradia a través de la investigación como acto creativo y pedagógico. Aunque este reglamento no es todavía público, no solo ha servido para reivindicar el uso de los espacios fuera del horario lectivo sino que ha supuesto una toma de consciencia de las narrativas pedagógicas a las que un espacio nos condiciona y cómo éstas influyen en nuestra realidad. A través del arte contemporáneo y los procesos creativos que lo caracterizan, el concepto “espacio” ha pasado a formar parte de la puesta

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

en escena de la práctica pedagógica. Los futuros maestros ven el espacio, las aulas, los pasillos, los despachos, etc. como entidades que generan y condicionan nuestros posicionamientos pedagógicos. De esta forma, podemos afirmar entonces que a través de la apropiación del espacio los futuros maestros se están apropiando del currículum. Es decir, autogestionan su propia formación a través de la apropiación del espacio.

Conclusiones

A lo largo del presente artículo hemos mostrado cómo la FCE de la Universitat de Lleida funciona como un dispositivo capaz de determinar, modelar y controlar las formas de enseñanza y aprendizaje que se concretan en ella y cómo enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo genera procesos de resistencia pedagógica en los futuros maestros y el profesorado.

Desde la normativa edificatoria, al programa arquitectónico o al reglamento de usos, son muchas las relaciones de poder que configuran un espacio, como una Facultad de Educación, como un dispositivo. Las relaciones pedagógicas que se generan en el edificio Siza se ven condicionadas y gestionadas desde la perspectiva disciplinaria, del Cubo Blanco y las Ventanas Rotas, hecho que entra en confrontación con las aplicación de nuevas prácticas pedagógicas que dan más libertad y responsabilidad a los estudiantes.

Ante la gestión de los espacios educativos como Cubo Blanco y el miedo a las Ventanas Rotas por parte de la institución educativa, los estudiantes se planteó la urgencia de apropiarse de estos espacios para transformarlos en lugares abiertos, más flexibles y más posibilitadores respecto a lo que impone el planteamiento institucional. Apostamos por que los propios estudiantes se erijan en gestores de su aprendizaje; por esta razón, creemos imprescindible que sean ellos los que actúen, concreten y transformen la estructura y la rigidez que caracteriza a la FCE. Como formadores de docentes creemos que cualquier espacio de enseñanza y aprendizaje es por naturaleza y debe ser entendido como un espacio público autogestionado por los usuarios y las acciones que allí vayan a concretarse en un tiempo determinado.

Aprender entorno el arte contemporáneo. Empoderamiento pedagógico para la apropiación de espacios para el aprendizaje

Transformar un Cubo Blanco en un espacio de aprendizaje de calidad implica la activación de procesos de participación y de empoderamiento de los futuros maestros que convierten los no- espacios en espacios totales, espacios abiertos al devenir, a la realidad espacio-temporal emergente. Todo ello permite crear y construir significados en función de los participantes y de las acciones que se van concretando en cada situación. De esta manera, podemos enseñar, aprender y comunicarnos de formas distintas estableciendo nuevos diálogos con el territorio. Como hemos mostrado anteriormente, apostamos por el arte contemporáneo como estrategia para cuestionar lo hegemónico, para situar a los futuros maestros en un proceso de apropiación del espacio-tiempo que expande y transforma los usos de la Facultad. Los procesos de empoderamiento que se han generado a través del arte contemporáneo han ido ampliando la zona de desarrollo próximo de la institución Universitaria, ampliando los límites en qué se restringía el uso de los espacios para el aprendizaje.

8. Discusión global de los resultados.

A lo largo de esta investigación hemos explorado la narración del relato autobiográfico y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo. Para ello he mostrado el devenir de la investigación de los relatos autobiográficos en tres momentos de análisis distintos. La narración de la investigación es de este modo mi propio relato autobiográfico que se ha ido construyendo a través de la polifonía.

Explorar y analizar el papel que el arte contemporáneo ha tenido en la formación inicial de maestros en la Universidad de Lleida, nos permite afirmar que éste deviene una estrategia de gran importancia para la creación de condiciones de aprendizaje en las que todos, tanto estudiantes como docentes, desarrollamos nuestra práctica profesional. ¿Es el arte la única estrategia que permite el desarrollo de la práctica profesional en formación docente? No podemos afirmarlo con rotundidad. Lo que sí nos atrevemos a decir es que el arte posibilita una gran diversidad de situaciones de aprendizaje para que esto suceda.

El desarrollo de la práctica profesional que ha devenido a través del arte contemporáneo ha generado diversidad de procesos de aprendizaje, únicos e irrepetibles, hecho que nos muestra como el arte contemporáneo supone un lugar donde la heterogeneidad emerge y es fuente de constante aprendizaje.

Llegar a afirmar cual ha sido el papel del arte contemporáneo en el desarrollo de la práctica profesional exige hablar de los relatos autobiográficos.

Como hemos visto en el primer análisis de los relatos, la narración de las experiencias de aprendizaje por parte de los estudiantes servía como evidencias de mejora del desarrollo de la práctica profesional del docente universitario. Los resultados de esta primera aproximación nos permiten afirmar que las artes contemporáneas en la docencia universitaria evocan y provocan una serie de características de artistricidad (Eisner, 2003; Jové, 2013) que permiten desarrollar una docencia que admite y valora la

Discusión global de los resultados

diferencia. Este mismo análisis nos muestra como la investigación de los relatos autobiográficos debe ir más allá de su uso como herramienta de mejora de la práctica profesional universitaria para adentrarse en su desarrollo como herramientas de mejora de la práctica profesional, esta vez también, de los futuros docentes.

Los nuevos interrogantes que emergieron del primer análisis nos llevan a explorar y desarrollar una metodología de análisis de los relatos autobiográficos a través de metodologías de triangulación y de nuevos marcos conceptuales. De este modo, el segundo análisis de los relatos autobiográficos nos sitúa en los procesos de desarrollo de la práctica profesional de los estudiantes. Como hemos visto en el artículo *Rethinking Education through Contemporary art* (Jové y Farrero, en revisión), el análisis de los relatos autobiográficos de los estudiantes nos muestra como, aunque van más allá de las comparativas entre arte y educación situándose en la narración de sus procesos de aprendizaje a través de los encounters con el arte (Jové y Farrero, en revisión; O'Sullivan, 2006) y los rhizomatic wanderings (Allan, 2008), éstos performativizan en sus relatos aquellos procesos de desarrollo de su práctica profesional. Para Lytoard (1994) la performatividad es una forma de imposición o de instauración de una condición particular. De este modo, se evidencia como lo que había empezado siendo una muestra de heterogeneidad a la que nos invita la interacción con el arte contemporáneo, se estaba convirtiendo en una especie de juego fácilmente replicable en la escritura de los relatos autobiográficos. Esta performatividad se debe a las relaciones de poder que se generan en la interacción de las situaciones de aprendizaje a través de la evaluación que se realiza. El nerviosismo sobre la evaluación del relato autobiográfico lleva a los estudiantes a una constante preocupación por aquello que se espera de ellos, más que no por el propio objetivo por el cual se plantea la realización del relato autobiográfico: reconocer nuestros modelos docentes a lo largo de nuestra escolarización y mejorar nuestra práctica profesional. Este hecho, sitúa nuestra mirada en un análisis narrativo (Bolívar, 2002), en la disidencia, en la diferencia, en aquellos procesos únicos e irrepetibles, en los cuales los estudiantes desarrollan procesos de metaconciencia. Es de este modo, que nos planteamos la necesidad de desarrollar el relato autobiográfico como herramienta para la mejora del desarrollo de la práctica profesional de los estudiantes de educación.

Discusión global de los resultados

El segundo momento de análisis nos muestra una línea de fuga para la investigación dirigiéndola a los procesos de los estudiantes. Pero nuevamente los modelos que tenemos integrados y la potencialidad de los cambios que estábamos viviendo en la docencia a través del arte, nos conducen a un tercer análisis que se centra de nuevo en el desarrollo de la docencia universitaria. La transdisciplinariedad propia del arte contemporáneo estaba llamando al desarrollo de una docencia inter-transdisciplinaria que se inició entre las materias de Procesos y Contextos Educativos II y Geografía y Historia y en que, posteriormente, se añadirían otras. Este hecho lo hemos podido ver en los artículos *Typographies beyond the Classroom. New school Typographies through Contemporary Art* (Jové, Farrero y Selfa, 2014) así como en *Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria*. (Jové, Farrero, Bonastra y Llonch, 2014) y *A la Derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo*. (Farrero, Jové y Selfa, en revisión). Este trabajo inter-transdisciplinar encuentra su fertilidad en los espacios híbridos de formación (Zeichner, 2010) que se concretan en el contexto universitario. Estos espacios permiten el desarrollo del currículum universitario en formación de docentes más allá de las disciplinas. Este hecho, nos situó ante los relatos autobiográficos en busca de los rastros de inter-transdisciplinariedad que se desarrollan en la docencia. Para ello analizamos los contenidos que emergen de los *encounters* con el arte. Este análisis nos mostró que el desarrollo curricular que se producía en el marco del trabajo inter-transdisciplinar entre materias y a través del arte se reflejaba en los relatos autobiográficos a través de la transformación y la expansión de los contenidos propios de cada área de estudio. De este modo, los relatos autobiográficos dejan de ser la toma de conciencia de los contenidos pedagógicos propios de la materia de Procesos y Contextos Educativos II para desarrollarse en continua interacción con los contenidos de otras materias como Geografía e Historia, Didáctica de las Ciencias Sociales o Lengua y Literatura.

El devenir de los tres análisis nos lleva a concluir dos hechos. Por un lado, los análisis de los relatos autobiográficos que se llevan a cabo por los docentes-investigadores universitarios en formación docente deben ser análisis de casos únicos (Bolívar, 2014). Sea cual sea la finalidad de la investigación en el desarrollo de la práctica profesional,

Discusión global de los resultados

ésta debe respetar las especificidades y particularidades de los procesos de cada relato. La investigación debe respetar la heterogeneidad de devenires de la práctica profesional a la que los futuros docentes se sumergen a través del arte contemporáneo.

Nosotros, como docentes, vemos el potencial del relato para el desarrollo de nuestra práctica docente, pero ¿y los estudiantes? ¿Somos capaces de crear las condiciones para que los estudiantes entiendan el relato autobiográfico para el desarrollo de su práctica profesional? Yo, como estudiante, me di cuenta de ello cuando desarrollé mi propia docencia e investigación y ello me lleva a cuestionar, a tomar conciencia con los estudiantes, que la práctica profesional empieza a desarrollarse el primer día que se inician los estudios en educación. La práctica profesional, entendida como un conocimiento que media entre la teoría y la acción, que no puede ser ni la mera aplicación de la teoría ni la mera acción, supone la integración de conocimientos formalizados y empíricos logrando una actuación profesional fundamentada (Martín del Pozo, Fernández, González y de Juanas, 2013) hecho que pasa por un proceso de reflexividad propio del relato autobiográfico. Bajo esta perspectiva el relato autobiográfico toma pleno sentido en la necesidad de no dicotomizar entre teoría y práctica y es que, como estudiantes de educación no vamos de prácticas por los contextos escolares, estamos constantemente inmersos en la práctica docente y en su desarrollo desde que empezamos a estudiar. De este modo, apostamos para que los relatos autobiográficos en formación de maestros se desarrollen, devengan una herramienta de mejora de la práctica profesional por parte de los estudiantes desde su autoconsciencia y su autogestión. Son los propios narradores quienes deben desarrollar la escritura de su relato como una investigación narrativa que les permita la mejora de su práctica profesional (Farrero, Jové y Betrián, 2013). El desarrollo de su práctica debe ir más allá de la mejora que realizan sus docentes a través del análisis de sus relatos. Se trata de sus especificidades, de sus procesos y devenires, de la toma de conciencia de todos ellos, para que su práctica profesional se desarrolle en todas sus posibilidades a través de la toma de decisiones.

Estos dos hechos me llevan a dos tipos de conclusiones sobre el papel del arte y el relato autobiográfico en el desarrollo de la práctica profesional. Situar esta cuestión en el

Discusión global de los resultados

desarrollo de la práctica profesional de los estudiantes me permite entender el arte como una herramienta que favorece la práctica reflexiva de aquellos que aprenden a través de ella. Es precisamente esta característica la que la convierte en una herramienta útil para generar procesos de metacognición juntamente con la escritura de los relatos autobiográficos. A nuestro entender y para nuestros fines, el relato autobiográfico y el arte mantienen una relación simbiótica mutualista en la que el relato autobiográfico asume el papel de hospedador del arte creándose un flujo circular e ininterrumpido de procesos de metacognición. La relación entre estos dos elementos ha influido en nuestras formas de entender la educación y han devenido procesos de empoderamiento y agenciamiento tanto por parte de los estudiantes como de los docentes (Bonastra, Farrero, Jové y Llonch, 2014; Jové, Farrero, Betrián y Ayuso, 2014; Jové y Farrero, en prensa).

La escritura de los relatos autobiográficos supone un espacio de reflexividad (Hernández, 2011) donde se toma conciencia de las nuevas miradas y procesos de aprendizaje. La dinámica arte-relato autobiográfico permite que la escritura de éste sea un propio proceso de investigación autobiográfico, es decir, convierte el proceso de escritura en una investigación narrativa autobiográfica (Farrero, Jové, y Betrián, 2013). En este proceso hemos podido evidenciar la importancia de los préstamos de conciencia que el arte contemporáneo ha proporcionado tanto a nivel de forma como de contenido, tanto en los procesos de aprendizaje como en las metodologías de investigación para desarrollar procesos auténticos. La interacción con los artistas y con sus obras ha abierto nuevas posibilidades de relación con las prácticas educativas y con la investigación. De este modo, podemos afirmar que la potencialidad del aprendizaje a través del arte es debido a los procesos de investigación narrativa autobiográfica que realizamos, estudiantes y docentes, y de las dinámicas de interacción que se generan entorno las obras y con los artistas.

Aunque los resultados de esta investigación evidencian el desarrollo del relato autobiográfico a través del arte como experiencia y como una investigación narrativa autobiográfica, no asegura que estos sean herramientas de mejora de la práctica profesional para todos los estudiantes. Nos movemos en la coherencia, ya que esto

Discusión global de los resultados

depende de la autogestión de los estudiantes. Durante todos estos años, las experiencias de aprendizaje a través del arte se han posicionado como situaciones en que la heterogeneidad puede emerger y emerge. Hay de todos modos una premisa que no debemos olvidar, y es que la heterogeneidad emerge siempre y cuando los participantes y narradores quieran ejercerla. El arte contemporáneo durante las primeras promociones sobre todo, era una herramienta de análisis del desarrollo de la práctica profesional de los estudiantes en sus contextos escolares de prácticas. En estos contextos, los estudiantes ejercían su heterogeneidad a través de relaciones y comparativas múltiples y diversas. Como ya hemos dicho, a lo largo de las distintas promociones analizadas, las relaciones devinieron *encounters* (O'Sullivan, 2006), procesos de aprendizaje a través del arte, que generaban *rhizomatic wanderings* (Allan, 2008), múltiples relaciones y devenires entre arte y educación (Jové y Farrero, en prensa). Poco a poco, los relatos autobiográficos evidencian que, en las últimas promociones, la heterogeneidad de procesos que se narran en los relatos dan paso a relaciones tipo que nos muestran un proceso de performatividad de los *encounters* y de los *rhizomáticos wanderings* que se generan. Este hecho nos sugiere que la capacidad de establecer relaciones a través del arte contemporáneo en los relatos autobiográficos ha devenido un juego creativo para algunos estudiantes y nos cuestiona si es suficiente, establecer relaciones entre arte y educación, para que los futuros docentes generen nuevas prácticas profesionales. Esta situación, pone el punto de mira en la autogestión que requiere el aprendizaje a través del arte contemporáneo. Aprender a través del arte implica tomar decisiones. La investigación narrativa autobiográfica también. El arte ayuda a crear situaciones posibilitadoras que requieren de procesos de autogestión y autenticidad por parte de los participantes para que la heterogeneidad pueda emerger y sirva para la mejora de la práctica profesional.

Si situamos ahora cual ha sido el papel del arte en el desarrollo de la práctica profesional de los docentes universitarios, entre los que me encuentro durante el desarrollo de la presente tesis, me permite ubicarlo en aquellos procesos de desarrollo de mi práctica profesional a través de los procesos de metaconciencia que emergen de mi propio relato autobiográfico.

Discusión global de los resultados

El arte contemporáneo durante las promociones 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 había permitido generar condiciones distintas de aprendizaje en formación docentes (Adam, et.al., 2008). Este hecho situaba el desarrollo de la práctica profesional en un constante devenir de cambios y toma de decisiones. Es en el marco de esta situación, cuando desde la docencia universitaria se inicia la investigación de relatos autobiográficos con el objetivo de entender y tomar decisiones sobre el propio desarrollo profesional. El arte había generado situaciones y se posicionaba como una herramienta de metaconciencia en el desarrollo de la práctica profesional universitaria que permitía vivir y afrontar contradicciones metodológicas a través del análisis de los relatos autobiográficos.

El apetito por la mejora y el cambio al que nos lleva el arte a través del análisis de los relatos autobiográficos son clave para la mejora en el desarrollo de la docencia universitaria. Ello lleva a desarrollar un trabajo inter-transdisciplinar a partir del curso 2012-2013 con la materia de Geografía e Historia. El arte contemporáneo tiene un fuerte carácter inter-transdisciplinar que solo estalla si nos aproximamos a él desde la misma inter-transdisciplinariedad.

La incorporación de la materia de Geografía e Historia en la docencia a través del arte de la materia de Procesos y Contextos Educativos II generó nuevos devenires en el desarrollo de la práctica profesional. Por un lado, las situaciones de aprendizaje generadas a través del arte implicaban el territorio. Por otro, el currículum dejó de ser fijo en contenido para dinamizarse, expandirse y transformarse de forma incesante a través de las voces, los procesos de aprendizaje y metaconciencia y las decisiones de docentes y futuros maestros. De este modo, el arte se muestra como herramienta o estrategia de construcción del conocimiento de forma inter-transdisciplinar.

En este proceso, ha sido de gran importancia el desarrollo de los espacios híbridos de aprendizaje como afirma Zeichner (2010). Estos espacios de aprendizaje han generado intercambios constantes entre las disciplinas, hecho que ha repercutido al desarrollo de la práctica profesional de todos sus integrantes.

Discusión global de los resultados

Uno de los puntos a destacar de este nuevo planteamiento curricular en formación de docentes es el papel de las voces de los estudiantes en este proceso. La gestión del currículum y de las situaciones de aprendizaje a través de las interacciones con los estudiantes, así como los espacios híbridos, han favorecido procesos de empoderamiento tanto para estudiantes como para docentes. El arte contemporáneo y los relatos autobiográficos han permitido ir más allá de la escucha de las voces para tomar decisiones curriculares en formación docente (Betrián, 2012; Susinos, 2009; Fielding y Russuck, 2002). Estudiantes y docentes construyen el currículum desde procesos horizontales que acaban generando procesos de agenciamiento, tal y como hemos evidenciado en el proyecto de Zona Baixa y en el artículo de *Arte, Arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el cubo blanco y la disciplina*. (Bonastra, Farrero, Jové y Llonch, 2014)

A modo de síntesis, esta tesis posiciona el arte contemporáneo en formación de maestros como una estrategia posibilitadora de heterogeneidad y de desarrollos de la práctica profesional únicos, distintos, irrepetibles y, para nada, generalizables. Esto sucederá, tanto con docentes como estudiantes, siempre y cuando la experiencia de aprendizaje a través del arte contemporáneo esté en constante dinámica con procesos de metaconciencia en la narración de los relatos autobiográficos y con espacios híbridos de formación inter-transdisciplinares (Farrero, Jové y Betrián, 2013).

La escritura de los relatos autobiográficos debe devenir un proceso de investigación, de toma de conciencia por parte del que es afectado por la experiencia de aprendizaje. El desarrollo de la práctica docente universitaria se beneficia claramente del análisis de los relatos autobiográficos de sus estudiantes, ya que éste le permite tomar decisiones sobre su docencia. Aun así, es justo y necesario, democratizar este hecho y hacer consciente al estudiante de la importancia de su relato para su desarrollo como profesional de la docencia. De este modo, los docentes tomamos conciencia que el relato autobiográfico en formación inicial de maestros en la Universidad de Lleida se desarrolla como herramienta de metaconciencia para permitir, tanto a los futuros maestros como a los docentes, una mejora del desarrollo de su práctica profesional tanto docente e

Discusión global de los resultados

investigadora. En este caso yo misma vivo esta tesis como la necesidad de una parada en el camino para investigar en base a mi propio relato autobiográfico.

El estudio realizado en esta tesis doctoral abre nuevas líneas de investigación. Los análisis realizados nos han mostrado como el arte y los relatos autobiográficos generan situaciones de aprendizaje distintas durante los procesos de formación. Por esta razón, es necesario analizar el papel que el arte contemporáneo ha tenido en los futuros maestros cuando éstos empiecen a desarrollar su práctica profesional en el contexto escolar o en otros contextos donde la educación está presente. Del mismo modo, los estudios longitudinales pueden ayudarnos a ver si realmente el relato autobiográfico deviene una estrategia para el desarrollo de la práctica profesional en los docentes ya en activo. En este sentido se están realizando tres tesis doctorales centradas en: i) el desarrollo de la práctica en el contexto escolar por parte de Georgina Llobet; ii) en la apuesta profesional de los estudiantes por sus proyectos vitales con la tesis de Irene López y finalmente, iii) con el uso de nuevos lenguajes visuales en los relatos autobiográficos por parte de Johana Villarraga.

Global discussion of results.

Throughout this study we explored the writing of autobiographical narratives and its analysis as a tool for the development of the professional practice in initial teacher education through contemporary art. For this purpose, I have shown the course of the investigation of autobiographical narratives in three different moments of analysis. The narrative of the research is thus my own autobiographical narrative that has been built through the polyphony.

We could say that to explore and analyse the role of contemporary art in the initial teachers education at the University of Lleida becomes an important strategy for creating learning conditions through which all of us students and teachers, can develop our professional practice. Is art the only strategy that enables the development of professional practice in teacher education? We cannot say so categorically. What I dare to state is that art makes possible a wide variety of learning situations for this development to occur.

The development of professional practice that has become through contemporary art has generated diversity of learning processes, unique and unrepeatable, a fact that shows how contemporary art is a source of constant learning and a place where diversity emerges .

In order to determine the role of contemporary art in the development of professional practice, it is mandatory to talk about the autobiographical narratives.

As we saw in the first analysis of the narrative, the fact of reflecting on the students' learning experiences served as evidence of improving the development of professional practice in the case of university teachers. The results of this first analysis leads us to state that contemporary arts in university teaching evoke and provoke a series of artistry features (Eisner, 2003; Jove, 2013), which allow to develop a teaching that supports and appreciates the difference. The same analysis shows how the investigation of autobiographical narratives should go beyond its use as a tool to improve university practice and into developing as a tool to improve professional practice, once more, for future teachers.

Global discussion of results

The new questions that rise from the first analysis lead us to explore and develop a methodology for analysis of autobiographical narratives through triangulation methods and new conceptual frameworks. Thus, the second analysis of autobiographical narratives puts us in the development process of the students' professional practice. As discussed in the article *Rethinking Education through Contemporary art* (Jove and Farrero, in press), analysing the students' autobiographical / narratives shows how, even though the students go beyond the comparative between art and education and thus positioning themselves in the narration of their learning through encounters with art (Jove and Farrero, in press; O'Sullivan, 2006) and rhizomatic wanderings (Allan, 2008), there is performativity in their accounts regarding those processes of development of their professional practice. To Lytoard (1994), performativity is a form of taxation or of establishment of a particular condition. Thus, it is evident that what started as sample of heterogeneity to which invites us the interaction with contemporary art, it was becoming a type of easily replicable game in the writing of autobiographical / narratives. This performativity is due to the relationships of power that are generated in the interaction of learning situations through the assessment carried out. The concern regarding the evaluation of autobiographical narratives drives students to constantly worry about what is expected of them, more than reflecting on the very objective of the autobiographical narrative: to recognize our teaching models during our school years and to improve our practice. This fact directs our attention to a narrative analysis (Bolívar, 2002), to the dissidence, to the difference, to those unique and unrepeatable processes, in which students develop meta-awareness processes. It is in this way that we considered the need to develop an autobiographical narrative as a tool to improve the development of professional practice of education students.

The second stage of the analysis reveals a line of flight for research, thus directing it towards the students' processes. Once again, the models we have built and the potential for changes experienced in teaching through art, lead us to a third analysis focused again on the development of university teaching. The very interdisciplinary approach to contemporary art was requiring the development of a inter-transdisciplinary teaching that began between the subjects Processes and Educational Contexts II and Geography and History of Catalonia and to which, subsequently, others would be added. This could be

Global discussion of results

seen in the articles *Typographies beyond the Classroom. New school Typographies through Contemporary Art* (Jove, Farrero and Selfa, 2014), as well as in *Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria*. (Jove, Farrero, Bonastra and Llonch, 2014) and in *A la Derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo* (Farrero, Jové and Selfa, in press). This inter-transdisciplinary work finds its fertility in hybrid spaces of training (Zeichner, 2010), which are materialized in the university context. These spaces allow the development of the university curriculum in teacher education beyond disciplines. This positions us in front of the autobiographical narratives looking for traces of inter-transdisciplinarity taking place in teaching. For this purpose, we analysed the contents emerging from *encounters* with art. This analysis showed that the curriculum development that took place in the framework of inter-disciplinary between subjects and through art was reflected in the autobiographical narratives through the transformation and expansion of the contents of each study area. In this manner, autobiographical narratives are not longer a way of awareness of the pedagogical contents of the subject Processes and Educational Contexts II, but they develop in continuous interaction with the contents of other subjects, such as Geography and History, Teaching Social Sciences or Language and Literature.

The becoming of the three analyses leads us to conclude two facts. On the one hand, the analysis of autobiographical narrative that are carried out by research professors at university in teacher education should be single-case analysis (Bolívar, 2014). Regardless of the research purpose in the development of professional practice, it should respect the specificities and characteristics of the processes of each narrative. Research must respect the heterogeneity of becomings of professional practice in which future teachers are immersed through contemporary art.

We, as teachers, see the potential of the autobiographical narratives for the development of our teaching practice, but what about the students? Are we able to create the conditions for students to understand the autobiographical narratives for the development of their professional practice? As a student, I realized this when I developed my own teaching and research, and this leads me to question, to raise awareness among students, that the

Global discussion of results

professional practice begins the first day they start the studies in education. Professional practice, understood as a mediating knowledge between theory and action, which can be neither the mere application of theory nor mere action, involves the integration of formalized and empirical knowledge, and hence succeeding an informed professional performance (Martin del Pozo Fernandez Gonzalez and Janes, 2013), which is filtered through a process of self-reflexivity typical of the autobiographical narrative. Under this perspective, the autobiographical narrative acquires full sense in the need to not perform a division between theory and practice and the fact is that, as education students we are constantly engaged in teaching practice and its development since we start to study. Thus, we are committed to the development of autobiographical narratives in teacher education, until becoming a tool to improve professional practice by students in their self-awareness and self-management. The storytellers themselves are the ones who must develop the writing of their narrative as a narrative investigation that enables them to improve their professional practice (Farrero, Jové and Betrian, 2013). Developing their practice must go beyond the improvement done by their teachers through the analysis of their / narratives. It is their specificities, their processes and their transformations of awareness, so that their professional practice is developed in all its possibilities through the decision making.

These two facts lead me to two kinds of conclusions about the role of art and autobiographical / narrative in the development of professional practice. Situating this issue in the development of students' professional practice allows me to understand art as a tool that encourages reflective practice of those who learn through it. It is precisely this characteristic which makes it a useful tool for generating meta-awareness processes together with writing autobiographical / narratives. To our knowledge and for our purposes, the autobiographical narrative and art maintain a mutualistic symbiotic relationship in which the autobiographical narrative assumes the role of host of art, creating a circular and uninterrupted flow of meta-awareness processes. The relationship between these two elements has influenced our understandings of education and have generated empowerment and agency processes for both students and teachers (Bonastra, Farrero, Jové and Llonch, 2014; Jové, Farrero, Betrian and Ayuso, 2014; Jové and Farrero in premsa).

Global discussion of results

The writing of the autobiographical narratives involves a reflexivity space (Hernández, 2011) where consciousness is taken regarding the new views and learning processes. The dynamic art-autobiographical / narrative allows its writing to be an autobiographical investigation process itself, „that is, it transforms the process of writing in an autobiographical narrative research (Farrero, Jové, and Betrian, 2013). In this process we have been able to demonstrate the importance of loans of consciousness that contemporary art has provided at both form and content level, both in the processes of learning and research methodologies aiming to develop real processes. The interaction with artists and their work has opened new possibilities regarding education and research practices. Thus, we can say that the potential of learning through art is due to the processes of autobiographical narrative research we conducted, students and teachers, and the dynamics of interaction that are generated around the art works and the artists.

Although the results of this research show the development of the autobiographical narrative through art as experience and as an autobiographical narrative research, it does not guarantee that these are tools for improving professional practice for all students. We aim towards coherence, since this depends on the students' self-management . During all these years, learning experiences through art have been positioned as situations where heterogeneity can emerge and indeed emerges. Anyway, there is a premise that we should not forget, that is. heterogeneity emerges only if the participants and storytellers want to exercise it. Contemporary art, especially for the first academic years represented a tool for analysing the development of the students' professional practice in their practice school settings. In these contexts, students exercise their heterogeneity through multiple and diverse relationships and comparisons. As previously mentioned, across the various classes analysed, relationships became *encounters*, learning processes through art, that generated *rhizomatic wanderings*, multiple relationships and transformations between art and education (Jové and Farrero in press). Gradually, autobiographical / narratives show that in the last classes, the heterogeneity of processes that are presented in the narratives give way to such relationships that show a performativity process of *encounters* (O'Sullivan, 2006) and of the *rhizomatic wanderings* (Allan, 2008) generated. This suggests that the ability to establish relationships through contemporary art in the autobiographical narratives has become a creative game for some students and we

Global discussion of results

question whether it is sufficient to establish relationships between art and education, so that future teachers generate new professional practices. This situation puts in the spotlight the self-management required by learning through contemporary art. Learning through art involves making decisions. The autobiographical narrative research, too. Art helps to create enablers situations that require self-management processes and authenticity of the participants for the heterogeneity to emerge and serve to improve professional practice.

If we identify now which has been the role of art in the development of professional practice for university teachers, among whom I was in the course of the development of the present thesis, it allows me to place it in the processes of development of my practice through the meta-awareness emerged from my own autobiographical narrative.

Contemporary art during the classes of 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 has made possible to generate different learning conditions in teachers education (Adams, et. al., 2008). This fact places the development of professional practice in a constant change and decision making. It is within this framework, when from the university teaching research emerges regarding autobiographical narratives in order to understand and make decisions about their own professional development. Art had generated situations and was positioned as a meta-awareness tool in the development of university practice that allowed living and coping with methodological contradictions through the analysis of autobiographical narratives.

The appetite for improvement and the change provoked by art through the analysis of autobiographical narratives are key to improving the development of university teaching. This leads to develop an inter-disciplinary work from the year 2012-2013 regarding the subject Geography and History. Contemporary art has a strong inter-disciplinary nature that only explodes if we approach it from the same inter-transdisciplinarity.

The incorporation of the subject Geography and History of Catalonia in teaching through art for Process and Educational Contexts II created new becomings in the development of professional practice. On the one hand, learning situations generated through art involved

Global discussion of results

the territory. On the other hand, the curriculum stop being fix in content to become more dynamic, to expand and transform incessantly through the voices, learning and meta-awareness processes and the decisions of teachers and future teachers. Consequently, art is displayed as a tool or strategy for building knowledge in a inter-transdisciplinary manner.

In this process, it has been of great importance to develop hybrid-learning spaces as stated by Zeichner (2010). These learning spaces have generated constant exchanges between disciplines, a fact that has affected the development of the professional practice of all its members.

One of the highlights of this new curricular approach to teacher education is the role of student voices in this process. The management of the curriculum and learning situations through interactions with students, as well as hybrid spaces, have favoured processes of empowerment for both students and teachers. Contemporary art and autobiographical / narratives allowed to go beyond listening the voices to make curricular decisions on teacher education (Betrián, 2012; Susinos, 2009; Fielding and Russuck, 2002). Students and teachers build the curriculum from horizontal processes that end up generating agency, as we have shown in the project Zona Baixa and the article *Arte, Arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el cubo blanco y la disciplina*. (Bonastra, Farrero, Jové and Llonch, 2014)

To summarize, this thesis positions contemporary art in teacher education as an enabler strategy of heterogeneity and of developments in professional practice, which are unique, different, unrepeatable and not at all generalizable. This will happen, with both teachers and students, as long as the learning experience through contemporary art is in constant dynamic processes of meta-awareness in the narration of autobiographical narratives and with hybrid spaces of inter-transdisciplinary education (Farrero, Jové and Betrián, 2013).

Writing autobiographical narratives must become a process of research, of awareness on the part of those affected by the learning experience. The development of the university teaching practice clearly benefits from the analysis of autobiographical narratives of its

Global discussion of results

students, as it allows to make decisions about the teaching. Still, it is fair and necessary, to democratize this and make students aware of the importance of their narrative for their development as teaching professionals. Accordingly, we teachers acknowledge that the autobiographical narrative in initial teacher education at the University of Lleida develops as a tool of meta-awareness which allows both future teachers as teachers to improve the development of teaching and research professional practice. In this case I myself live this thesis as the need for a stop along the way to investigate based on my own autobiographical narrative.

The study conducted in this thesis opens up new lines of research. The analyses carried out have shown us how art and autobiographical / narratives generate different learning situations during the training process. For this reason, it is necessary to analyse the role that contemporary art has had for future teachers when they begin to develop their professional practice in the school or in other contexts where education is present. Similarly, longitudinal studies can help us examine whether or not the autobiographical narrative becomes a strategy for the development of professional practice in present teachers. In this vein, three doctoral theses are currently carried out focused on: i) the development of the practice in the school context by Georgina Llobet; ii) on students' professional bet for their life projects with the thesis Irene Lopez and finally, iii) the use of new visual languages in autobiographical / narratives by Johana Villarraga.

Bibliografía

- Abbott, E (2008) *Flatland*. Oxford: Oxford University Press.
- Abrams, K. (2014) From Autonomy to Agency: Feminist Perspectives on Self-Direction. *William & Mary Law Review* 40 (3) pp. 805-846.
- Acaso, M (2013) ¿Puede la arquitectura asesinar el conocimiento? Resumen de la investigación Breaking The Membrane en Colby College (Maine). Disponible en <http://mariaacaso.blogspot.com.es>
- Adams, J., Worwood, K., Atkinson, D., Dash, P., Herne, S. & Page, T. (2008) *Teaching through contemporary art: a report on innovative practices in the classroom*. London: Tate Publishing.
- Agamben, G. (2007) *Qu'est-ce qu'un dispositif?* París: Éditions Payot & Rivages.
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català. Generalitat de Catalunya. (2003) *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: AQU.
- Allan, J. (2012) Thinking again about inclusion. *Perspektiver i barnehagefaglige praktiser (Including. Perspectives in kindergarten practice)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Allan, J. (2008) *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice. Series: Inclusive Education*. Basel: Springer.
- Amendola, G. (2000) *La ciudad postmoderna: magia y miedo de la metrópolis contemporánea*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Amuchástegui, R.H. (2008) *Michel Foucault y la visoespacialidad. Análisis y derivaciones*. Tesis Doctoral: Universidad de Buenos Aires.
- Andrews, M., Squire, C., Tambouku, M. (2013) *Doing Narrative Research*. London: Sage.
- Arnot, M., McIntyre, D., Pedder, D., y Reay, D. (2004). *Consultation in the classroom: Developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Arqué, M., Llonch, N. y Santacana, J. (2012) Interpretación y didáctica el patrimonio. En Hernández, F.X. y Rojo, M.C (coords.). *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos*. (pp. 39-58) Gijón: Trea.
- Asagabaster, D. y Zarobe, Y. (2010) *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*. Cambridge: Cambridge Scholars, 2010.

- Atkinson, D. (2011) *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Rotterdam Boston Taipei: Sense Publishers.
- Auge, M. (1993) *Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología sobre la modernidad*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Augustowsky, G (2003) Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as. *Arte, individuo y sociedad*, 15, pp. 39-59.
- Bains, P. (2002). Subjectless subjectivities. En B. Massumi (Ed.) *A shock to thought: Expression after Deleuze and Guattari*. London/New York: Routledge.
- Barab, S. y Duffy, T (2000) From practice fields to communities of practice. En Jonassen, D. & Land, S. (Coords.), *Land Theoretical foundations of learning environments* (pp.25-26). New York: Routledge.
- Barrett, T. (2004) Investigating art criticism in education: an autobiographical narrative. En E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (725-749). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Benjamin, W. (1940) Theses on the Philosophy of History. *Political Theory* 12 (4) pp. 423-434.
- Bergson, H. (1991) *Matter and Memory*. New York: Zone Books.
- Betrián, E., Jové, G. y Farrero, M. (2014) El espacio total a través del arte. *Revista de Educación Inclusiva*, 7 (1), pp. 80-95.
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., Jové, G., Macarulla, M. (2013) La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11.4, pp. 5-24
- Betrián, E., Galitó, N., Merino, N., Jové, y Macarulla, M. (2013) La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), pp. 5-24.
- Betrián, E. (2012) *Analysis of the educational change of Àlber Project in dynamic interaction with Educ-arte - Educa (r) t Project from a complex approach*. Tesis doctoral.
- Betrián, E. y Jové, G. (2012) La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa, *Estudios Sobre Educación*, 24, pp.61-82.
- Bhabha, H. (1990). The Third space. En J. Rutherford (Ed.), *Identity, community, culture and difference*, pp. 207-221. London: Lawrence and Wishart.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., y Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan* 86(1), pp.9-22.

- Blaikie, N.W.H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, 25, pp.115-136.
- Bogue, R. (2004) Search, swim and see: Deleuze's apprenticeship insigns and pedagogy of images. *Educational Philosophy and Theory* 36 (3), pp. 327-342.
- Bolívar, A (2014) Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19, pp. 711-734. Recuperado en <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>
- Bolívar, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa*. Madrid: La muralla.
- Bolívar, A. (1997) *Educación en valores. Una educación para la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Cultura y Educación, Junta de Andalucía.
- Bolton, G. (2010) *Reflective practice: writing and professional development*. London: Sage.
- Bonastra, Q., Farrero, M., Jové, G. y Llonch, N. (2014) Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el cubo blanco y la disciplina. *Scripta Nova*. Vol. XVIII, núm. 493 (03).
- Borja, J. y Muixí, Z. (2003) *El espacio public, ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa.
- Bornat, J. (2006) *Secondary analysis of one's own and others' data*. Paper delivered to the Practice and Ethics in Qualitative Longitudinal Research Seminar, University of Leeds.
- Bourriaud, N. (2002) *Relational aesthetics*. Paris: Les presses du réel.
- Bourriaud, N. (2001) *Post production*. Paris: Les presses du réel.
- Brockmeier, J. (2000) Authobiographical time. *Narrative Inquiry*, 10 (1), pp.53-73.
- Brookfield, S y Holst, J. D. (2010) *Radicalizing learning : adult education for a just world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, M. (2005) Learning Spaces. In Oblinger, D. & Oblinger, J. *Educating the Net Generation*. Disponible en www.educause.edu/educatingthenetgen
- Bruner, J (1999) *Education, culture door*. Madrid: Vieweer.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

- Bruner, J. (1988) *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante, A. (2007) Álvaro Siza al campus de Cappont o l'encontre de tres intervencions arquitectòniques. En Cornadó, M.P., Port, J. *Álvaro Siza a la Universitat de Lleida*. (pp. 49-51) Lleida: Universitat de Lleida.
- Butler, R. (1988) Enhancing and undermining intrinsic motivation; the effects of task involving and egoinvolving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology* 58, pp. 1-14.
- Caamaño, A. (2015) Argumentar en ciencias. *Alambique* 63, pp. 5-10.
- Calaf, R. (2009) *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Calbó, M., Juanola, R., Vallès, J. (2011) *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio*. Girona: Documenta Universitaria.
- Canmitzer, L. (2015) Luis Canmitzer. Disponible en <http://www.arteinformado.com/magazine/n/luis-camnitzer-no-me-considero-un-artista-revolucionario-4896> consultado 8 de enero de 2016
- Carter, K., y Doyle, W.(2006) Classroom management in early childhood and elementary classrooms. En C. Evertson and C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 373-406). New York: Erlbaum.
- Chism, N. (2006) Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces. En Oblinger, D. (Ed.) *Learning Spaces*. Disponible en www.educause.edu/learningspaces
- Chism, N., Bickford, D. (Eds.). (2002) *The Importance of Physical Space in Creating Supportive Learning Environments: New Directions in Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Colebrook, C. (2002) *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Coma, L., Santacana, J. (2010) *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of Heritage*. Gijón: Trea.
- Conle, C. (1996) Resonance in preservice teacher inquiry. *American Educational Research Journal* 33(2): pp. 297-325.
- Conle, C. (2000) Thesis as Narrative or "What Is the Inquiry in Narrative Inquiry?", *Curriculum Inquiry*, 30 (2), pp. 189-214.
- Cornadó, M.P. y Porta, J. (2007) *Álvaro Siza a la Universitat de Lleida*. Lleida: Universitat de

Lleida.

- Corti, L. y Thompson, P.(2004). Secondary analysis of archive data. En Clive Seale, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium, y David Silverman (Eds.), *Qualitative research practice*, pp.327-343. London: Sage.
- Coyle, D. (2007) Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), pp.543-562.
- Coyle, D. (2006) Developing CLIL: towards a theory of practice. En: Figueras, N. (Ed.): *CLIL in Catalonia, from theory to practice*. Barcelona. (pp. 5-29)
- Csikszentmihalyi M. (1998) *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Cuesta, J. (1998) Memoria e historia, un estado de la cuestión. *Ayer* 32, pp. 203-246.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005) *Preparing teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- De Vault M.K (1999). *Liberating method: Feminism and social research*. Philadelphia: Temple University Press
- Delbecq A., Van de Ven, A., Gustafson D. (1975) *Group techniques for programme planning: a guide to nominal group and Delphi processes*. Glenview Illinois: Scott Foreman and Company.
- Deleuze, G. (1994) *What is philosophy?* London: Athlone Press.
- Deleuze, G. (1990) ¿Qué es un dispositivo? En BALBIER, E., G. DELEUZE et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987) *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1987) *Dialogues*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G., Parnet, C. (1988-1989)
Abecedario. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/videodeleuze.html>
- Deleuze, G. y Patton, P. (1968) *Difference and Repetition*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Departament d'innovació, universitats i empresa. Generalitat de Catalunya. *Pla d'Inversions Universitàries 2007-2013*. Disponible en <<http://www.gencat.cat/diue/doc/PIU%202007-2013.pdf>>

- Dewey (1934, 2008) *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós.
- Eisner, E. (2004) *El Arte y la Creación de la Mente: El Papel de Las Artes Visuales en la Transformación de la Conciencia*. Madrid: Paidós.
- Eisner, E. (2003) Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47, pp.373–83.
- Eisner, E. W. (2002) Ocho importantes condiciones para la enseñanza aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad I*, pp.47-55.
- Elliott, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Escobar, C., Nussbaum, L. (Ed.). *Aprender en una altra llengua/Learning through another language / Aprender en otra lengua*. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona.
- Estepa, J. (ed.) (2013) *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Eurydice (2006) *The Information Network on Education in Europe. Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Bruselas: European Commission.
- Farrero, M (2012) *Arteria: la docencia como arte*. Trabajo inédito de final de máster en Educación inclusiva. Universidad de Lleida.
- Farrero, M. (2013) *¿Cuál es el lugar del otro en mi investigación? II Jornadas de Investigadores en formación: "Compartir y dialogar en torno a las experiencias del proceso de investigación"*. Barcelona.
- Farrero, M., Jové, G., Selfa, M. (en revisión) A la Derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo. *Revista española de pedagogía*.
- Fensham, P. (2008) *Science education policy-making: eleven emerging issues*. Paris. UNESCO.
- Fielding, M. y Rudduck, J. (2002) The transformative potential of student voice: Confronting the power issue. Ponencia presentada en British Educational Research Association (BERA) Annual Conference University of Exeter, September 12-14. Disponible en <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002544.doc>
- Fontal, O. (coord.) (2013) *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontana, A. y Frey, H. J. (2005) The interview. From neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Ed.) *The Sage handbook of qualitative research*. (pp. 695-728). Thousand Oaks: Sage.
- Foucault, M. (1994) Le jeu de Michel Foucault. En Foucault, M. *Dits et écrits*. (pp.298-329)

- París: Gallimard.
- Foucault, M. (1984) Space, Knowledge, and Power. En Rabinow, P. (Ed.). *The Foucault Reader*(pp. 239-256) New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1998) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI editores.
- García, J. (2009) Lugares, paisajes y políticas de memoria: una lectura geográfica. *Boletín de la A.G.E.* 51, pp. 175-202.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Garfinkel, H. y Wieder, L. (1992) Two incommensurable, asymmetrically alternate technologies of social analysis. En J. McKinney y E.A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical sociology* (pp. 337-366) Nueva York: Appleton-Crofts.
- Garoian, C. R. y Gaudelius, Y. M. (2008) *Spectacle Pedagogy: Art, Politics and Visual Culture*. New York: State University of New York Press.
- Garoian, C.R. (1999) *Performing Pedagogy: Towards an Art of Politics*. Albany: State University of New York Press.
- Gee, L. (2006) Human-Centered Design Guidelines. En Oblinger, D. (Ed.). *Learning Spaces*. EDUCAUSE.
- Gómez, J. (2016) *L'Anàlisi de la interacció a l'aula, aplicat en un context de diversitat social i cultural, on es du a terme el projecte Àlber*. Tesis doctoral.
- Goodson, I. (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. F., y Sikes, P. (2001) *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham: Open University.
- Goodson, I. y Hargreaves, A. (Eds) (1994) *Teachers' Professional Lives*. New York: Falmer.
- Graetz, K. (2006) The Psychology of Learning Environments. In Oblinger, D. (Ed.). *Learning Spaces*. EDUCAUSE
- Guash, M. (2004) *Arte y Globalización*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guattari, F. (1995) *Chaosmosis: An Ethico-aesthetic Paradigm*. Sydney: Power Publications.
- Guattari, F., Rolnik, S. (1996) *Micropolítica: cartografías do desejo*. Petrópolis: Editora VozesLtda.

- Gutiérrez, K.(2008) Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43 (2), pp.148-164.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002) La sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de pedagogía*, 319, pp. 16-20.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Harvey, D. (2003) The right to the city. *International journal of urban and regional research* 27 (4) pp. 939-941.
- Helguera, P. (2011) *Education for Socially Engaged Art: A Materials and Techniques Handbook*. New York: Jorge Pinto Books.
- Hernández, F., Rojo, M. (coords.) (2012) *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos*. Gijón: Trea.
- Hernández, F; Rifà, M (coord.) (2011) *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., Sancho, J Rivas, J.I (2011) *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>
- Hernández, F., Sancho, J.M y Creus, A. (2011) Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. En Hernández, F., Sancho, J Rivas, J.I (Eds) *Historias de vida en educación: biografías en context*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Herner, MT. (2014) Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas* 13, pp. 158-171.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2005) *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial crítica.
- Hodson, D. (2009) *Teaching and learning about science: language, theories, methods, history, traditions and values*. Rotterdam: Sense.
- Ibarra, M., Bautista, D. (2006) Sobre el anti edipo: deleuze y guattari. *Entre líneas*, 13.
- Irwin, R. y O'donoghue, D. (2012) Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31, pp. 221–236.
- Jackson, A.Y. (2003) Rhizovocality. *International Journal Of Qualitative Studies in Education*, 16 (5), pp.693-710.
- JISC. (2006) *Designin Spaces for Effective Learning*.

- Johnstone, A., Selepeng, D. (2001) A language problem revisited. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 2 (1), pp. 19-29.
- Jové, G.; Ryan, C.; Betrián, E. y Farrero, M. (2015) Developing reflective primary teacher. Talking science and speaking English as additional language. *Educação Temática Digital* 17 (2) pp. 328-340.
- Jové,G; Farrero,M; Llonch,N; Bonastra,Q. (2014) Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *Scripta Nova. Vol. XVIII*, núm. 496 (01), 1.
- Bonastra,Q.; Farrero,M; Jové,G y Llonch,N; (2014) Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el cubo blanco y la disciplina. *Scripta Nova. Vol. XVIII*, núm. 493 (03).
- Jové, G., Farrero, M. y Selfa, M. (2014) Typographies beyond the Classroom. New school Typographies through Contemporary Art. *American Journal of Educational Research* 2(8A), pp. 15-24.
- Jové, G. (2013) *Artistry en formación de maestros y la docencia como arte*. Aprender a ser docente en un mundo de cambio. Simposio Internacional. Disponible en <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/1/JoveMonclusGloria.pdf>
- Jové, G. y Ayuso, H. (2013) Trànsits i migracions a Zona Baixa: un projecte en formació de Mestres. En Macaya, A., Ricomà, R.M. y Suárez, M. (eds.) (pp. 49-65) *Arts, educació i interdisciplinarietat. Els projectes, punt de trobada entre museus i escola*. Tarragona: Museu d'Art Modern de Tarragona.
- Jové, G., Betrián, E. i Farrero, M. (2013) Los ojos hacia el planeta: la voz de los que aprendemos en la comunidad educativa. *Revista de Educación Inclusiva* 6 (1), pp.202-2016
- Jové, G., Farrero, M. y Betrian, E. (2013) Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo. *Actas. Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas*. Zaragoza.
- Jové, G., Farrero, M., Betrian, E. y Olivera, O. (2013) The map is not the territory. (Pòster) *Sixth Deleuze Studies International Conference «The territory in-between»*.
- Jové, G. Ayuso, H. Betrian, E. y Vicens, L. (2012) Proyecto “Educ-arte - Educa (r) t”: espacio híbrido. *Pulso* 35, pp. 177-196.
- Jové, G. y Betrián, E. (2012) Entretejiendo encajes entre la universidad, los centros de arte y las escuelas, *Arte, individuo y sociedad* 24 (2), pp. 301-314.
- Jové, G., Vicens, L., Betrián, E. y Liñán, A. (2012) Prácticum y espacio híbrido para nuestra formación docente. *Cuadernos de pedagogía*, 424, 36-39.

- Jove, G. (2011) How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and researcher through action-reflection? Reflection for action. Learning to walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*. 19 pp. 261-278.
- Jové, G. y Olivera, O. (2011) Viaje a través del tiempo. Diálogos entre obras de arte. *Pulso* 34, pp. 159-182
- Jové, G., Betrián, E., Ayuso, H. i Sansó, C. (2010) Proces-Arte y Trans-Formación de maestros. En F. Imbernón i J. Bautista (Coord.) *Reinventar la profesión docente* 9, pp. 80-95. Málaga: Aufop
- Jové, G., Ayuso, H, Sanjuan, R. Vicens, L, Cano, S. & Zapater, A. (2009) EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En Huerta, R. y Romà, R. (Eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp.127-138). Valencia: Universidad de Valencia.
- Jové, G.; Vicens, L.; Cano, S.; Serra, O.; Rodríguez, J. (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per atendre a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès editors.
- Jové, G. y Farrero, M. (en revisión) Rethinking Education through Contemporary art. *International Journal of Art & Design Education*.
- Kelling, G.L., Wilson, J.Q. (1982) Broken windows: The Police and Neighborhood Safety. *Atlantic Monthly*, 249 (3), pp. 29-38.
- Kemmis, S. (1996) Emancipatory aspirations in a postmodern era. En O. Zuber- Skerritt, O. (Ed.) *New directions in action research*. (pp. 199-242) London: Falmer Press.
- Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Korzybski, A. (1931) A Non-Aristotelian System and its Necessity for Rigour in Mathematics and Physics. En American Mathematical Society. New Orleans.
- Kreber, C. (2013) *Authenticity in and through teaching in higher education: The transformative potential of the scholarship of university teaching*. New York and London: Routledge.
- Larrosa, G. (2006) Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport* 19, pp.87-112
- Lefebvre, H. (1974) *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Leggo, C. (2010) Lifewriting: A Poet's Cautionary Tale. *Learning Landscapes*, 4(1), pp.67-84.
- Lemke, J.L. (2012) Talking science: language, learning and values. Norwood: Ablex.

- López, A. (2011) Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En Hernández, F., Sancho, J Rivas, J.I *Historias de vida en educación: biografías en context.* (pp. 24-33). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- López, J. (2012) Evolución no siempre implica progreso. Disponible en: http://www.elcultural.es/noticias/ARTE/3142/Juan_Lopez-_Evolucion_no_siempre_implica_progreso
- Lyotard, J. (1994) *The postmodern condition.* Minneapolis, Minnesota: Minneapolis University Press.
- Lyotard, J.F.(1987) *La Condición Postmoderna. Informe del Saber.* Madrid: Catedra.
- Marcelo, C.(2002) La formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado, *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marcuse, P. (1994) “*Mainstreaming Public Housing: For a Comprehensive Approach to Housing Policy.*” Preiser, Wolfgang F. E., Varady, D. y Russell,F. (Eds) (pp. 45-58). University of Cincinnati, College of Design. _
- Martín del pozo, R., Fernández, P., González, M., de Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación* 360, pp. 363-387.
- Maturana, H. (2012) Discurso doctor honoris causa por la por la Universidad de Málaga, 9 de noviembre, 2010. Málaga. *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 74, (26), pp.189-203.
- McLean,R. (1999) *Manual of modern typography.* Tursen-Hermann Blume
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2009). *You and Your Action Research Project.* Oxon: Routledge.
- Mehisto, P., Frigols, M.J. (2008) *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education.* Oxford: Macmillan Books for Teachers, 2008.
- Mejón, J. (2007) Evocació de l'arquitectura d'Álvaro Siza. En Cornadó, M.P., Port, J. *Álvaro Siza a la Universitat de Lleida.* (pp. 49-51) Lleida: Universitat de Lleida.
- Moje, E., Ciechanowski, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., y Collazo, T. (2004). Working Toward Third Space in Content Area Literacy: An Examination of Everyday Funds of Knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), pp.38–70. Recuperado de http://tne.bc.edu/documents/Moje_2004.pdf
- Montessori, M. (2006.) *The Montessori Method.* New York.

- Moreno, M. (2014) El llarg viatge de la Facultat de Ciències de l'Educació cap a la seva Ítaca. En Cornadó, M.P., Port, J. *Álvaro Siza a la Universitat de Lleida*. (pp. 49-51) Lleida: Universitat de Lleida.
- Morin, E. (2014) ¿Qué es Transdisciplinariedad? Disponible en <<http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>>
- Morin, E. (2008) On complexity. Cresskill, N.J.: Hampton.
- Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO
- Moss, P. (2006) Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Locus for Democratic Practice. Disponible en <http://www.congress.is/eecera2006/default.asp?q1=keynote.htm> [Consultado 19/12/2009]
- Mouffe, C. (2008) Art and Democracy Art as an Agnostic Intervention in Public Space. *Open*, 14, pp. 6-15.
- Naves, T.; Victori, M. Clil (2010) In Catalonia: an overview of research studies. En Lasagabaster, D., Zarobe, Y. (Eds) (pp. 30-54) *Clil in Spain: implementation, results and teacher training*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Nóvoa, A. (2003) Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En T.S. Popkewitz, D. F. Barry y M.A. Pereira (eds.) *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. (pp. 61-84). Barcelona y México: Pomares.
- O'Doherty, B. (2000) *Dentro del Cubo Blanco. La ideología del espacio expositivo. Colección de materiales de museología*. CENDEAC.
- O'Donoghue, D. (2011) Art Education for our time: Promoting Education over conservatism. In K. Grauer, R. Irwin, and M. Emme (Eds.), *StARTing With*. Toronto, Ontario: Canadian Society for Education through Art.
- O'Sullivan, S. (2006) *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation*. London: Palgrave Macmillan.
- Oblinger, D. (2005) Leading the Transition from Classrooms to Learning Spaces. *Educause Quarterly*, 1, pp. 14-18.
- Osberg D. y Biesta G. (2008) The Emergent Curriculum: Navigating a Complex Course Between Unguided Learning and Planned Enculturation. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 313-328.

- Perec, G. (2008) *El gabinete de un aficionado. Historia de un cuadro*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Polkinghorne, D. (1995) Narrative configuration in qualitative analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), pp.5-23.
- Porta, J.(2007) *Álvaro Siza a la Universitat de Lleida*. En Cornadó, M.P., Port, J. *Álvaro Siza a la Universitat de Lleida*. (pp. -47) Lleida: Universitat de Lleida.
- Ranciere, J (2010) *Dissensus: On politics and aesthetics*. London & New York : Continuum.
- Rancière, J (2008) Jacques Rancière and indisciplinaryity. An interview. *Art and Research*, 2 (1), pp.1-10.
- Read, H. (1944) *Education Through Art*. London: Pantheon.
- Rhodes, H. (Ed.); Sawyer, K. (Ed.). (2015) *Public Engagement on Genetically Modified Organisms: when science and citizens connect - a Workshop Summary*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Richardson, L.(2000) Writing as a method of inquiry. En Norman K. Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (pp.923-948). London: Sage.
- Robinson, K. (2014) Las escuelas matan la creatividad. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>> [8 de abril de 2014].
- Rosaldo, R. (1989) *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*. London: Routledge.
- Roy, K.(2003) *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum*. New York: Peter Lang.
- Rudduck, J. (1996). *Pupils' experiences of teaching and learning*. Swindon: Economic and Social Research Council.
- Ruiz de Velasco, Á. y Abad, J. (2011) *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Sameshima, P. (2009) Cartographic Storytelling for a Changing World: The Pedagogical Praxis of Home in School. *Northwest Passage: Journal of Educational Practices*, 7(1), pp.2-13.
- Santacana, J., Coma, L. (coords.) (En prensa) *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Trea
- Sartre, J. P. (1960) *Critique de la raison dialectique. Questions de méthode*. Paris: Gallimard.
- Satué, E. (2007) *Art typography art and typography.*, Madrid: Siruela.

- Schmitt, C. (1991) *El concepto de lo Político*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schön, D. (1991) *The Reflective Practitioner*. London: Arena.
- Sharp, R. y Green, A. (1975) *Educational and social control. A study in progressive primary education*. London: Routledge/Kegan Paul.
- Simó, M. (2010) Letter Exchange in the Life of Barbara Leigh Smith Bodichon: the First Female Suffrage Campaign in Britain Seen through her Correspondence. En Fillard, C. and Orazi, F. (Eds.). *Exchanges and Correspondence. The Construction of Feminism*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 2010
- Siza, Á., Somoza, M. (2007) Álvaro Siza, la recerca sense peresa. En Cornadó, M.P., Port, J. *Álvaro Siza a la Universitat de Lleida*. (pp. 25-37) Lleida: Universitat de Lleida.
- Siza, Á. (1994) *Álvaro Siza escrits*. Barcelona : Edicions UPC.
- Speer, S. (2001) Reconsidering the concept of hegemonic masculinity. Discursive psychology, conversation analysis, and participants' orientations. En *Feminism and psychology* , 1 (1), pp. 107 - 135.
- Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C. y Gouzouasis, P. (Eds.) (2008) *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Stenhouse, L (1988) Artistry and Teaching. The teacher as focus of research and development. *Journal and Curriculum of supervision* 4 (1), pp. 43-51.
- Student as producer. Disponible en <<http://studentasproducer.lincoln.ac.uk>>
- Susinos, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusive. *Revista de Educacion*, 349, pp.119-136.
- Tamboukou, M. (2015) Becomings: Narrative Entanglements and Microsociology. *Forum: Qualitative Social Research*. 16(1), Art. 9.
- Tamboukou, M. y Ball, S. (2003) Genealogy and Ethnography: Fruitful Encounters or Dangerous Liaisons? En M. Tamboukou and S. Ball (eds). *Dangerous Encounters: Genealogy and Ethnography*. New York: Peter Lang.
- Thomas, D. (1995) *Teachers' stories. Buckingham/Philadelphia*. Open University Press.
- UNESCO. (2013) ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? Disponible en <<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00002>>
- Valcarcel, I (2011) *144 Isidora Valcarcel Medina*. Disponible en http://rwm.macba.cat/es/sonia/sonia_isidoro_valcarcel_molina/capsula
- Veck, W. (2009) From an exclusionary to an inclusive understanding of educational difficulties

- and educational space: implications for the Learning Support Assistant's role. *Oxford Review of Education* 1 (35), pp. 41-56.
- Villarroel, L. C. (1995) La enseñanza universitaria. de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad* 1(6), pp. 102-122.
- Vistrain, A.(2009) Apertura del tercer espacio y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/vistrain_tercer_espacio.html
- Vygotsky, L.S. (1996) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L.S.(1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Wagensberg, J. (2007) *El goce intelectual*. Barcelona. Busquets.
- Whitehead, J. (1989) Creating a living educational theory from questions of the kind 'How do I improve my practice?' *Cambridge Journal of Education*. (19)1, pp. 41–52.
- Whitehead, J. (2009) How do I influence the generation of living educational theories for personal and social accountability in improving practice? Using a living theory methodology in improving educational practice. Ed. Linda M., Fitzgerald, M., Heston, L. y Tidwell, D. (Eds) En *Research methods for the self-study of practice* (pp. 173-194) Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Wilkins, S. y Urbanovič, J. (2014) English as the Lingua Franca in Transnational Higher Education: motives and prospects of institutions that teach in languages other than english. *Journal of Studies in International Education* 18, pp-405-425.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa
- Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and practical experiences in teacher education at the university. *Interuniversity Journal of Teacher Education*, 68 (24.2), pp.123-150.