

(De)Construyendo la Educación Física mediante ambientes de aprendizaje de arte contemporáneo

(De)Constructing Physical Education through contemporary art learning environments

IRENE LÓPEZ-SECANELL

Florida Universitaria. Carrer del Rei en Jaume I, 2. 46470–Catarroja, Valencia. España
irelopsec@gmail.com

GLÒRIA JOVÉ-MONCLÚS

Departamento de Pedagogía y Psicología. Universitat de Lleida. España
Av. de l'Estudi General, 4. 25001–Lleida.
gjove@pip.udl.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3750-861X>

Recibido: 11-01-17. Aceptado: 01-12-17.

Cómo citar / Citation: López-Secanell, I. y Jové-Monclús, G. (2017). (De)Construyendo la Educación Física mediante ambientes de aprendizaje de arte contemporáneo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 226-256.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aeFd.2-3.2017.226-256>

Resumen. Este artículo muestra cómo las condiciones de aprendizaje que se me propiciaron durante la formación inicial en el Grado de maestro en Educación Primaria en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de Lleida me han permitido concretar un modelo docente basado en una Educación Física en torno a ambientes de arte contemporáneo. Para analizar el programa de Educación Física inclusiva, interdisciplinar y creativa que se llevó a cabo en la escuela Príncipe de Viana de Lleida¹, los instrumentos empleados fueron el relato autobiográfico y las notas de campo, la audio y vídeo grabación de la polifonía de voces de los niños, y las imágenes tomadas durante el desarrollo de las sesiones.

Palabras clave: Educación Física; arte contemporáneo; ambientes de aprendizaje; interdisciplinariedad; relato autobiográfico; voz de los alumnos.

Abstract. The aim of this paper is to show how the learning conditions during the initial primary education teacher training studies at the Faculty of Education, Psychology and Social Work (Lleida-Spain) has allowed me to design and develop a teaching model based on a Physical Education around contemporary art environments. In order to analyze an inclusive, interdisciplinary and creative Physical Education program carried out in the *Prince of Viana* school of Lleida, our main

¹ Nuestro agradecimiento al profesor de Educación Física, Joan Rodríguez; a la jefa de estudios, Lola Vicens; a los alumnos de educación primaria y a la comunidad educativa del centro.

methodological tools were the autobiographical stories and field-notes, the audio and videotaping of the polyphony of pupils' voices, and the pictures taken during the sessions.

Keywords: Physical Education; contemporary art; learning environments; interdisciplinary work; autobiographical story; students' voices.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN

- Investigadora. *¿Qué recuerdas de los materiales de las clases de educación física de tu colegio?*

- Madre. *Pues un potro, había pelotas de distintos deportes, alguna colchoneta, la pista de atletismo...*

- Niña. *Muchas pelotas, colchonetas, un potro y también tenemos dos espalderas.*

- Estudiante de magisterio. *Porterías, pelotas, colchonetas, tenemos por allí un potro y también ocho espalderas que no solemos utilizar.*

(Fragmento de una conversación con una madre de 59 años, una niña de 11 que cursa 6º de Primaria y un estudiante de 22 que cursa la Mención de Educación Física en la universidad.)

Potros, colchonetas y pelotas. Estos objetos eran un reflejo de lo que estaba viviendo en la mención de Educación Física (MEF) y en el Prácticum del plan de estudios del Grado de Educación Primaria; una formación en educación física (EF) que reproducía los modelos que yo recibí como alumna durante mi escolarización. En ese momento de mi formación aún no había salido de mi zona de confort, ese espacio no necesariamente físico, donde nos sentimos cómodos, seguros y confortables (Regent, 2011). Pero la formación que recibía desde otras materias que no eran propiamente de EF me permitió entender que mi zona de confort eran esos modelos que obedecía de mis maestros, los cuales me creaban tranquilidad porque sabía que estaba cumpliendo con las normas, y esto significaba que el sistema me recompensaría positivamente.

Inconscientemente, desde algunas materias de la formación en EF me estaban enseñando a ser una maestra dócil, que fácilmente obedece y se somete. Para ello, me enseñaban a reproducir modelos que provenían del mundo de la competición, donde el profesor adoptaba el rol de entrenador y el alumno el de deportista. Estas prácticas responden a maneras de entender la EF donde predominan las metodologías directivas, competitivas y con estilos de enseñanza que situaban el éxito en la ejecución de ciertos

movimientos técnicos, lo cual implicaba que la EF solo fuese para los alumnos más hábiles (Coterón y Sánchez, 2013).

¿Favorecían dichas metodologías una educación inclusiva en la que todos los alumnos puedan aprender? La realidad es que contradecían la mayoría de los discursos y prácticas de la EF universitaria que, mediante presentaciones de Power Point y explicaciones magistrales de la mayoría del profesorado, defendían la necesidad de ser inclusivos, innovadores, creativos, reflexivos y críticos. Dichas prácticas estaban también en contradicción con las de otras materias del Grado que no eran propiamente de EF y que me permitían desarrollar procesos reflexivos, creativos y críticos que me ayudaban a tomar consciencia de los modelos reproductivos que recibía en la formación.

Una de estas materias que me permitió tomar consciencia de dichas contradicciones fue *Procesos y Contextos Educativos II* (PCEII). El equipo docente de esta asignatura era consciente de la importancia de romper con la reproducción de los modelos que teníamos integrados y, para ello, nos situaba en condiciones de aprendizaje creativas e innovadoras en las que teníamos que desarrollar el currículum a partir de la metodología de aprender y comunicarnos en torno al arte contemporáneo.

¿Por qué en torno al arte contemporáneo? Deciden interactuar con el arte para incorporar la artisticidad de la enseñanza (Eisner, 2002), es decir, la creación de condiciones y situaciones de aprendizaje que permitan, tanto a profesores como estudiantes, actuar como artistas que desarrollan su sensibilidad, imaginación, ideas y estrategias para crear.

La incorporación del arte contemporáneo en las prácticas profesionales del equipo docente permitió evidenciar que pasaban cosas distintas en el desarrollo de la asignatura (Jové, 2011). En este sentido, el presente artículo es una muestra de cómo la interacción y la reflexión en torno al arte me permitió iniciar la (de)construcción de mis modelos de EF para reconstruirlos hacia prácticas más inclusivas, donde la diversidad se vive como una oportunidad de enriquecimiento y no como un problema.

Las condiciones de aprendizaje fomentadas por el equipo docente constituyeron una oportunidad para crear conexiones con nuestras formas de vida y, por lo tanto, entender el arte como experiencia (Dewey, 1934). Experiencia concebida como aquello que nos pasa (Larrosa, 2003), como aquello que va más allá del propio arte y que nos permite conectar con nuestras formas de vida. Pero para tomar consciencia de lo que nos sucede es necesario pararse a reflexionar, conceptualizar y poner orden las vivencias (Larrosa, 2003). En este marco, el equipo docente de PCEII nos

propuso elaborar un relato autobiográfico, una narración reflexiva y crítica de nuestras experiencias, vivencias y conocimientos en el contexto social y cultural que nos ayudó a tomar consciencia de cómo construimos nuestra identidad como docentes (Hernández y Rifá, 2011) y de los modelos pedagógicos que recibíamos como estudiantes –para (de)construirlos y (re)construirlos–.

La consigna del trabajo era clara: establecer relaciones con las obras de arte contemporáneo que visitábamos durante el curso, las experiencias personales, y todo lo que creíamos haber aprendido con el fin de ver qué modelos habíamos integrado durante nuestra escolarización. A este respecto, Semeshima (2007) defiende que la narración autobiográfica enriquece los procesos de aprendizaje del aula, ya que permite a los docentes desarrollar vínculos entre el yo, el currículo, los estudiantes y los planes de estudios. El relato autobiográfico también me permitió tomar conciencia de en qué momento me encontraba como maestra. Según Goodson y Hargreaves (1994), es a través de las narraciones que podemos representar nuestra comprensión del mundo y cómo nosotros nos situamos, dando así sentido a nuestras experiencias, creencias, valores y conocimientos.

El relato autobiográfico en la formación inicial de maestros se me presentó como una oportunidad para tener una actitud constante de reflexión crítica sobre mi práctica profesional. El uso de los relatos autobiográficos en la formación docente es clave para formar educadores reflexivos y críticos capaces de conceptualizar lo que pensamos, sentimos y el modo en que actuamos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Por este motivo, llevo ocho años incorporando la narración autobiográfica como una forma de vida, esencial para la reconstrucción permanente de mi modelo docente. He llegado a un punto donde no puedo disociar mi mejora personal y profesional de los procesos reflexivos y críticos. De esta forma, la narración autobiográfica se convierte en una herramienta que me ayuda a comprender mi posicionamiento profesional (Barret, 2004) y me proporciona unas bases para seguir cambiando y mejorando mis prácticas.

Según Jové (2011), los profesores universitarios de los futuros maestros reflexionan, investigan, escriben y explican cómo deben ser los procesos de aprendizaje de calidad que realizan los demás; sin embargo, es menos frecuente que su punto de mira se centre en su propia docencia. En esa tesitura, resulta difícil que el docente universitario reflexione sobre sus acciones, a fin de entender las incoherencias, las incertidumbres y los problemas que pueden emerger con sus estudiantes y que constituyen una oportunidad para mejorar su práctica.

Consciente de esa paradoja, me cuestiono si yo soy capaz de crear unas condiciones de aprendizaje que permitan (de)construir las prácticas de EF que hasta el momento he aprendido. En otras palabras, ¿qué puedo hacer yo, como maestra del siglo XXI, para crear unas condiciones de aprendizaje en las que todos podamos aprender en/desde la EF; unas condiciones de aprendizaje que favorezcan una EF inclusiva, donde tenga cabida la heterogeneidad y donde cada alumno pueda, desde su diversidad, encontrar su sitio? En torno a esta pregunta giraron mis trabajos de fin de grado (TFG) y fin de máster (TFM).

1. ENCOUNTERS EN MI DEVENIR DOCENTE

Antes de decidir la temática de mi TFG, me encontraba muy desmotivada respecto a cómo se estaba desarrollando la MEF. Esta desmotivación fue lo que me llevó a iniciar la búsqueda y construcción de mi propio modelo de EF. Para ello, seguí en contacto con la metodología del equipo docente de PCEII hasta el último curso de la carrera. Sabía que la formación en torno al arte contemporáneo me había transformado y me había abierto las puertas a imaginar nuevas formas de generar procesos de aprendizaje, distintas a todo aquello que hasta el momento me habían enseñado. Se despertó en mí un apetito para la mejora y el cambio (Stenhouse, 1988) y, más aún, para iniciar una búsqueda de un modelo docente que no fuera una reproducción de los modelos que viví como estudiante.

Seguir en contacto con el equipo docente me permitió aceptar su propuesta de realizar el TFG dentro del proyecto “Aprendizaje-Servicio y Prácticum (APS)”, una herramienta de autogestión y de toma de decisiones en la transición al mundo laboral en la formación de docentes con el objetivo de vincular el TFG y el Prácticum a través de los proyectos vitales de los participantes. En el proyecto participábamos cuatro estudiantes de menciones distintas y juntos visitamos diferentes contextos artísticos de Lleida. La finalidad era, gracias a las interacciones que se generaban en torno al arte, concretar nuestro proyecto vital.

Uno de los contextos propuestos fue la Fundación Sorigué de Lleida. Fue allí donde tuve un *encounter* con la obra *Dervishes* de la artista Marilene Oliver: cinco figuras femeninas construidas a partir de radiografías de distintas partes del cuerpo que al estar colgadas del techo recobran volumen y movimiento (Imagen I).



Imagen I. Oliver, M. (2007). Dervishes [Escultura].
(Fuente: <http://www.tailofwood.com/3d-artists/marilene-oliver/>)

Según O'Sullivan (2006, p. 1) los *encounters*...

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.

La obra me invitaba a imaginar distintas actividades para trabajar contenidos como el esquema corporal, la percepción, la estructuración espacial, etc. Pero también contenidos de otras materias como la geometría, el vocabulario, la gravedad, las fuerzas vectoriales, etc. Fue en ese preciso instante cuando se produjo en mí un movimiento interno que me empujó a creer firmemente que la obra de arte podía servir para iniciar un trabajo interdisciplinar desde la EF. Ahora bien, la obra me llevó a imaginar

actividades distintas pero, ¿cambió en ese instante mi modelo docente? Pensar en actividades distintas e imaginar procesos más creativos no asegura un cambio de modelo. Es el inicio del cambio, pero no el cambio en sí. Consciente de ello, los procesos reflexivos a partir de las interacciones que establecí en torno al arte me permitió evidenciar las posibilidades y potencialidades educativas que tenían las obras para trabajar aspectos relacionados con la corporalidad. A partir de aquí quería realizar un programa de EF que fuera distinto, personalizado, inclusivo y que tuviera la creatividad como eje central. No obstante, aun teniendo clara la motivación, no sabía cómo llevar a la práctica mis ideas.

Las condiciones de aprendizaje que se nos propició desde el proyecto de APS durante mi TFG me empoderó a encarar los siguientes años de carrera a la búsqueda de mi propio modelo docente. Para mí, ese momento fue un punto de inflexión que me permitió entender que yo ya no era la misma que inició la carrera de magisterio con la finalidad de ser como esos maestros de EF que tuve en la escuela, sino que se abría una línea de fuga, otra visión de la educación que me motivaba a buscar un modelo docente único y auténtico. Fue esa la razón por la cual decidí realizar el Máster en Educación Inclusiva (MEI). Por una parte, mi decisión se justificó por el hecho de que parte de los coordinadores y profesorado del máster eran los mismos que anteriormente me habían impartido clases con la metodología de aprender y comunicarnos en torno al arte contemporáneo. Este hecho me facilitaba poder realizar las prácticas del máster en un contexto escolar donde poder poner en práctica un modelo de EF en torno al arte. Por otra parte, el hecho de observar que los modelos de EF de la universidad y del Prácticum se caracterizaban por favorecer solamente a los estudiantes más hábiles, me motivó a formarme en educación inclusiva para poder ponerlo en práctica en mi práctica profesional.

Fue durante la parte empírica de mi TFM donde pude llevar a la práctica aquellas ideas que me despertaron las figuras de Marilene Oliver. En ese instante empecé a (de)construir mi modelo docente de EF.

2. CONSTRUYENDO UNA EDUCACIÓN FÍSICA EN TORNO A AMBIENTES DE ARTE CONTEMPORÁNEO

Como maestros de EF, tenemos los ambientes y los espacios como forma de presentación de los contenidos. Dependiendo de cómo lo gestionamos, también estaremos gestionando nuestro propio modelo de aprendizaje. La idea es construir el ambiente con unos objetivos y

contenidos de EF en mente. Sin embargo, debemos ser flexibles, ya que si tenemos en cuenta la voz de los alumnos lo más seguro es que los objetivos cambien, lo cual nos puede llevar a crear nuevos objetivos y contenidos que partirán de los propios intereses de los niños. Si sabemos escuchar su voz conseguiremos que el alumno sea el creador de su propio currículo y no sólo eso, sino que el propio alumno se convierta en un artista (Eisner, 2004). En relación a esta idea la investigación realizada por Jové, Betrián y Farrero (2013) concluye como solo escuchando la voz del alumnado y la de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa, podremos desarrollar prácticas inclusivas que favorezcan la construcción de un sentimiento de pertenencia a la escuela y a la comunidad educativa, así como favorecer la toma de decisiones curriculares a partir de la polifonía de las voces de los estudiantes.

¿Por qué decido partir de los artistas contemporáneos? En primer lugar, porque son expertos en explicarnos y mostrarnos nuestra realidad desde perspectivas personales que pueden conectar con nuestras formas de vida. Este hecho es importante, porque nos abre la oportunidad de crear nuevas narrativas a través del movimiento. En este sentido, aposté por el arte contemporáneo como una estrategia para crear unas condiciones de aprendizaje que permitieran crear una EF holística, donde el cuerpo no prevalece sobre la mente, sino que cuerpo-mente se enriquecen mutuamente. En segundo lugar, incorporar los artistas contemporáneos en nuestras prácticas profesionales nos permite aprender sobre estética, la cual cosa nos enriquece como docentes y nos invita a imaginar nuevas formas de potenciarla en nuestras prácticas. Los artistas contemporáneos son expertos en el uso de materiales del siglo XXI. Así como con sus instalaciones invaden el espacio, nosotros, como maestros de EF, lo invadimos a partir de ambientes de aprendizaje. Se crea así una analogía entre los procesos artísticos y los procesos de aprendizaje que, en ciertas ocasiones, resultan difíciles de disociar. Ahora bien, no somos decoradores, sino que la estética en docencia es importante porque es nuestra presentación hacia los alumnos y, a la vez, la primera provocación para generar curiosidad intelectual (Abad, 2003). En el caso de la experiencia que se expone en este artículo, se utiliza la estética de los materiales como forma de invitación y provocación al movimiento y a la curiosidad para el aprendizaje.

Ante la exposición de las bases teóricas en torno a los ambientes de aprendizaje y el arte contemporáneo que conformaron la parte empírica de mi TFM, a continuación se muestra como llevé a cabo un programa de EF

en torno a ambientes de arte contemporáneo con la escuela Príncipe de Viana de Lleida, siendo los objetivos del mismo:

- Comprobar la viabilidad de una metodología basada en el juego libre y la creación de ambientes de aprendizaje en torno al arte contemporáneo.
- Valorar la metodología propuesta como una estrategia para atender la educación inclusiva desde el área de EF.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Participantes y contexto

La intervención se hizo con el profesor de EF de la escuela Príncipe de Viana situada en el centro de la ciudad de Lleida. Ésta cuenta con estudiantes de P3 hasta sexto de Primaria. La heterogeneidad de sus aulas muestra el dinamismo y los cambios del barrio donde se encuentra ubicada la escuela. Para dar respuesta a las distintas realidades de los alumnos, el curso 2001-2002 se inicia, conjuntamente con la universidad de Lleida, el proyecto Álber. Su objetivo es desarrollar distintas competencias para que los alumnos puedan aprender de forma significativa, partiendo del arte contemporáneo, el trabajo cooperativo y las inteligencias múltiples.

Una de las razones por las cuales elegí este trabajo fue porque el desarrollo del proyecto Álber permitía tomar decisiones curriculares a partir de la escucha de la voz de los alumnos y les da un papel activo en su proceso de aprendizaje, lo cual permite dar respuesta a la diversidad del aula, así como favorecer un sentimiento de pertenencia a la escuela y a la comunidad (Jové, Vicens, Cano, Serra y Rodríguez, 2006). Para desarrollar estas prácticas, la escuela decide trabajar a partir de proyectos que parten de un artista contemporáneo del Centro de Arte la Panera o de la Fundación Sorigué de Lleida.

La experiencia que se expone en este artículo se realizó con 25 alumnos de segundo de Primaria que estaban realizando un proyecto a partir de del artista Wim Wenders que ese año expuso sus fotografías en la Fundación Sorigué (Imagen II).



Imagen II. Fundació Sorigué. (2014). Exposició “Wim Wenders Photographs” [Fotografía digital].
(Fuente: <http://www.plantaproject.org/wim-wenders-photographs/>)

Metodología e instrumentos de análisis: escuchando y gestionando las voces de los alumnos

La responsabilidad social que adopto como maestra me obliga a estar constantemente mejorando mi práctica para poder adaptarme a los cambios persistentes de la sociedad. A lo largo de mi formación, he desarrollado la competencia de querer ser una profesional que están continuamente investigando para la mejora de mi práctica. Es por este motivo que este artículo está planteado desde la investigación-acción (McNiff, 2002). La investigación-acción nos permite describir las acciones que el docente realiza en su aula para posteriormente someterlas a un proceso de reflexión que permiten la mejora de la práctica profesional. Para realizar el análisis de la práctica decido partir de la escucha y la gestión de la voz del alumnado. Según Susinos (2009, p. 139),

La voz del alumnado nos puede proporcionar una perspectiva inusual sobre los problemas escolares, una mirada a la que no estamos acostumbrados porque enfoca y dilucida aspectos centrales de vida en la escuela desde las posiciones periféricas que habitualmente ocupa el alumnado.

Esta perspectiva nos permite explorar formas más innovadoras de acceder al conocimiento que van más allá de los métodos tradicionales de investigación (Betrián, 2012). Según Fielding (2012), son muchas las comunidades educativas a las que les resulta complicado escuchar la voz del alumnado y, por ello, es necesario crear experiencias de aprendizaje que nos permitan oír la voz de los estudiantes a fin de encontrar el equilibrio que permita el reconocimiento de la diversidad.

En esta investigación, para recoger las distintas voces se ha partido de los siguientes instrumentos:

- Transcripciones de los registros de las voces de los alumnos que se recogieron mediante grabaciones de audio y vídeo.
- Diario de campo donde se apuntaban los comentarios de los alumnos o distintos sucesos que ocurrían durante las sesiones.
- Imágenes tomadas durante las sesiones.

Procedimiento

La práctica fue planteada como un programa de cinco sesiones. La finalidad inicial de éstas era trabajar las habilidades motrices y las cualidades físicas básicas a través del juego libre.

Para iniciar la programación de los ambientes de aprendizaje realicé una búsqueda de distintos artistas contemporáneos que trabajaran con el espacio y que me ofrecieran posibilidades de crear ambientes que dieran respuesta a la finalidad del programa.

Posteriormente, el desarrollo de las sesiones fueron planificadas a partir del marco teórico que exponía Aucounturier (2003), Abad (2003) y Blández (2005). Partiendo de estas bases decidí que todas las clases las comenzaríamos sentados en círculo para poder hacer observaciones del ambiente. Cuando hemos terminado esta primera conversación con los alumnos, les recordamos que hay unas normas que hay que tener en cuenta durante el juego libre. Estas normas son:

- Respetar a los compañeros y sus construcciones.
- Respetar el material.
- Evitar hacernos daño.

Tras el recordatorio los alumnos empiezan el juego libre. Durante este tiempo el maestro actúa como mediador. Este rol del docente conlleva que el discente tenga más protagonismo y pase a ser el sujeto activo del proceso de aprendizaje.

4. SESIONES

4.1. Primera sesión

Llego con tiempo a la escuela para preparar el ambiente de aprendizaje en el gimnasio. En mi libreta tengo programada la disposición de los distintos materiales en el espacio. El primer ambiente de aprendizaje lo creé a partir de las obras de los artistas Nancy Hold, Martin Creed y Meschac Gaba (Imagen III).



Imagen III. Primer ambiente de aprendizaje

De pronto, se empiezan a oír las voces de los alumnos que vienen corriendo hacia el gimnasio. Yo les espero delante de la puerta cerrada, de tal forma que les genero la expectativa de saber que hay dentro. Antes de entrar, les digo que no pueden tocar nada del espacio, solamente se tenían que sentar en círculo y observar. En la conversación inicial mostraba a los alumnos los artistas a partir de los cuales había creado el ambiente, comentábamos los materiales que había en el espacio y recordábamos las normas. A partir de ese instante empezaba el juego libre (Imagen IV).



Imagen IV. Acciones del juego libre en el primer ambiente de aprendizaje

En la sesión pude evidenciar como el ambiente de aprendizaje facilitaba el juego inclusivo. Cada alumno se situaba en el espacio según sus intereses, con o sin compañeros, pero siempre en movimiento. En este sentido, pude evidenciar como la organización de los ambientes y los espacios favorecían una EF inclusiva, lo cual divergía de las prácticas que hasta el momento me habían enseñado.

La inclusión se favorecía con la variedad de materiales y espacios que configuraban el ambiente. Durante el juego libre pude observar como los alumnos daban distintas funcionalidades a los materiales, las cuales se alejaban de las posibilidades de juego que inicialmente había programado. Una evidencia de ello es la conversación que establecimos con los alumnos al finalizar la sesión:

- Maestra. *¿A qué cosas habéis jugado?*
- Alumno 6. *Yo y él hemos jugado a coger las cosas con algo del cuerpo.*
- Alumno 10. *Pablo tenía una pelota, tenía un globo y las alfombras y nos tenía que coger.*

La utilización de materiales próximos a la realidad del niño hace que los alumnos puedan experimentar, crear, innovar y buscar funcionalidades diferentes. ¿Hubieran surgido los mismos juegos si hubiera programado el uso de cada uno de los materiales?

Después de la sesión, el gimnasio quedaba igual que al principio...



Imagen V. Imagen del gimnasio al finalizar la primera sesión

4.2. Segunda sesión

Para crear el segundo ambiente de aprendizaje decidí partir de las obras de los artistas Antony Gormley, Gerda Steiner y Jörg Lenzlinger. El objetivo del ambiente de aprendizaje era crear las condiciones para facilitar que los alumnos tuvieran espacios para saltar. La imagen VI muestra el ambiente de aprendizaje:



Imagen VI. Segundo ambiente de aprendizaje

El inicio de la sesión se desarrolló con la misma organización que la anterior. En este caso, volví a presentar a los alumnos los artistas contemporáneos y la conversación derivó a imaginarnos títulos para el espacio y a empezar a jugar (Imagen VII).



Imagen VII. Acciones del juego libre en el segundo ambiente de aprendizaje

En la conversación que establecimos al finalizar el juego, dos alumnos recordaron los artistas contemporáneos que presenté al iniciar la sesión para hacer la siguiente comentario:

Alumno 3 y 4. ¡Has colgado cosas como la artista!

En su momento no fui consciente de lo que realmente significaban sus palabras. Por una parte, estaban poniendo de manifiesto que ellos no habían participado en la construcción del ambiente y que este había sido diseñado y

construido por mí misma. El hecho de programar los ambientes de aprendizaje impedía, obviamente, que fueran los alumnos quienes los construyeran. ¿Qué supondría para el aprendizaje del alumno ser el creador de sus ambientes de aprendizaje? Por otra parte, estaba utilizando los artistas contemporáneos únicamente por su potencial estético y no por el contenido de la obra. ¿Qué problemática soluciona el artista con su obra?, ¿nos puede ayudar dicha problemática a crear nuevas narrativas a través del movimiento? Aunque teóricamente tenía clara la intención de utilizar los artistas contemporáneos como una oportunidad para dar significado a nuestros movimientos y crear nuevas narrativas a partir de lo que nos cuenta el artista (a fin de no separar cuerpo-mente), en la propia práctica me estaba contradiciendo. Así me percaté del peligro que conlleva dejarse encantar por el lenguaje estético y caer en la reproducción de las obras para crear producciones y olvidar que somos maestros y no decoradores.

Inconsciente de las incoherencias que iban emergiendo, el gimnasio continuaba quedando vacío y ordenado al finalizar la sesión (Imagen VIII)



Imagen VIII. Imagen del gimnasio al finalizar la segunda sesión

4.3. Tercera sesión

Los niños entran por la puerta impacientes. Saben las normas; observan los espacios y se sientan en círculo. Mientras se sientan, varios de ellos hacen el mismo comentario:

Alumno 8. ¡Es el artista Juan López!

Efectivamente, el ambiente de aprendizaje estaba inspirado en las obras de los artistas Juan López y Martí Guixé (Imagen IX):



Imagen IX. Tercer ambiente de aprendizaje

¿Por qué, a diferencia de en las otras sesiones, los alumnos eran capaces de identificar el artista contemporáneo en que me había inspirado? Se inicia la conversación:

- Alumnos. *Juan López!*
- Maestra. *¿... trabajasteis con Juan López?*
- Alumnos. *¡Sí!*
- Alumno 1. *Hicimos un mapa conceptual y todavía está. Y con las palabras que hicimos del Juan López... hicimos un agujero con cinta adhesiva para que... el Juan López hizo agujeros de mentira y con una cámara escondida. Y eran de madera y los agujeros estaban hechos de cinta adhesiva, las esquinas.*
- Alumno 4. *Y también hicimos relaciones.*
- Alumno 1. *Relacionamos el Juan López con el artista Antonio López porque tienen apellidos iguales.*

En el curso anterior, con motivo de una exposición en el Centro de Arte la Panera de Lleida, toda la escuela estuvo un tiempo trabajando en torno a la obra del artista Juan López.

Después de la conversación era consciente de que algo distinto estaba pasando, pero no sabía explicarlo. Decidí entonces que se iniciara el juego libre (Imagen X).



Imagen X. Acciones del juego libre en el tercer ambiente de aprendizaje

Durante el juego se siguió evidenciando el modo en que los ambientes de aprendizaje favorecían distintos tipos de interacción donde el alumnado se situaba según sus propios intereses. Del mismo modo, los materiales adoptaban nuevas funcionalidades que seguían transgrediendo mis propósitos iniciales. No obstante, la construcción de un ambiente de aprendizaje a partir de un artista contemporáneo conocido por los alumnos, porque lo habían trabajado el curso anterior, me permitió caer en la cuenta de cómo tal hecho facilitaba la interdisciplinariedad: los alumnos podían establecer conexiones con procesos de aprendizaje precedentes –lo cual constituía una oportunidad para retomar esas memorias y crear nuevas

condiciones de aprendizaje que generaran procesos interdisciplinares en/desde la EF–.

Al concluir, me preguntaba: ¿por qué razón no fui capaz de crear las condiciones que favorecieran conexiones con otras áreas del conocimiento? Y el gimnasio se dejaba ordenado como el primer día.



Imagen XI. Imagen del gimnasio al finalizar la tercera sesión

4.4. Cuarta sesión

La cuarta sesión la creé a partir de los artistas de Basurama, Javier Abad y Marcos Chaves. El ambiente de aprendizaje propuesto puede verse en la imagen XII:



Imagen XII. Cuarto ambiente de aprendizaje

En esta sesión, decidí crear un ambiente de aprendizaje específicamente para trabajar las matemáticas desde el área de EF. Para ello inicié un diálogo en torno a la figura geométrica que se dibujaba en el suelo del ambiente de aprendizaje (imagen XIII):

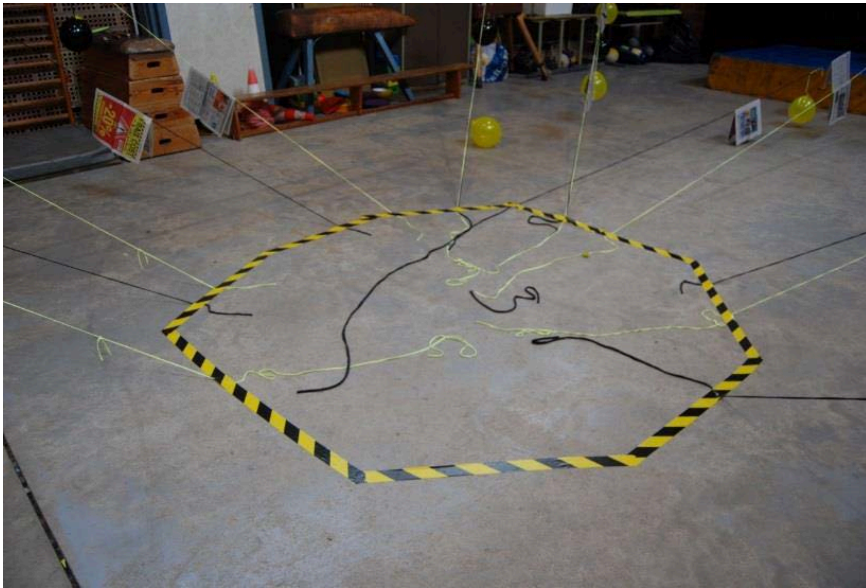


Imagen XIII. Figura geométrica en el cuarto ambiente de aprendizaje

- Maestra. *¿Sabéis qué forma es la que hay allí en medio?*
- Alumno 2. *Un hexágono.*
- Maestra. *Un hexágono cuántos lados tiene?*
- Alumnos. *¡6!*
- Maestra. *(Dirigiéndose al alumno 2) Ve a contar cuántos lados tiene la figura.*
- Alumno 2. *(Se levanta y empieza a contar) ¡8 lados!*
- Maestra. *¿Cómo se llama la figura con 8 lados?*
- Alumna 3. *Octógono.*
- Maestra. *¿Sabéis el nombre de otras figuras? Has dicho octógono, pentágono...*
- Alumna 6. *Triángulo!*

Mientras conversábamos, los alumnos iban representado con cinta adhesiva las figuras en el suelo, tal y como se muestra en las imágenes XIV y XV:



Imagen XIV. Construcción de un triángulo



Imagen XV. Construcción de un rectángulo

A partir de este trabajo previo, los alumnos empezaron a jugar en los distintos espacios (Imagen XVI).



Imagen XVI. Acciones del juego libre en el cuarto ambiente de aprendizaje

Algunos de los alumnos, al terminar la clase, venían y nos comentaban relaciones que habían hecho con los elementos del espacio. Al finalizar esta sesión, dos niñas se me acercaron y me enseñaron uno de los periódicos con los que habían jugado, donde había una imagen similar a la obra del artista Marcos Chaves (Imagen XVII).



Imagen XVII. Comparación de la obra de Marcos Chaves y un periódico

- Alumna 1. *¡Maestra! En este periódico sale la obra de Marcos Chaves.*
- Maestra. *¡Genial! ¿Y qué más sale?*
- Alumna 2. *Números, como los que hacemos en clase de mates.*

Estas alumnas me hicieron comprender otra de las incoherencias de mi práctica. Me enseñaron que no hace falta crear ambientes de aprendizaje específicos para trabajar las matemáticas, sino que a partir de uno se pueden hacer conexiones que nos permiten iniciar un proceso de aprendizaje que parte del movimiento para expandirse a otras áreas del conocimiento. Según Eisner (2004) el arte contemporáneo facilita la transferencia distal, la cual permite a los estudiantes ver conexiones en ámbitos que aparentemente distan bastante del campo en el que ocurrió el aprendizaje original. Escuchar la voz de los alumnos es una oportunidad para descubrir tales relaciones e iniciar procesos de aprendizaje que, aunque partamos de un horario fragmentado por materias, nos permiten acercarnos a los contenidos curriculares desde la interdisciplinariedad.

Al finalizar, todo ordenado, no había rastro de los procesos de aprendizaje.



Imagen XVIII. Imagen del gimnasio al finalizar la cuarta sesión

4.5. Quinta sesión

En esta sesión, el artista utilizado para crear el ambiente fue Wim Wenders, sobre quien también estaban trabajando a la hora de proyectos. En este caso, el ambiente de aprendizaje planteado fue el siguiente (imagen XIX):



Imagen XIX. Quinto ambiente de aprendizaje

Y estas fueron algunas de las manifestaciones de sus actividades y juegos (Imagen XX):



Imagen XX. Acciones del juego libre en el quinto ambiente de aprendizaje

Las propias voces de los alumnos evidencian el modo en que su conocimiento del artista les permitía establecer relaciones directas con contenidos de otras materias:

- Alumna 13. *Yo lo relaciono con el artista Josep Grau Garriga porque también cuando fuimos a la exposición nos enseñaron cómo se hacían tapices.*
- Alumno 14. *Yo, cuando fui a la museo, vi un video de como los aviones chocaron en las torres gemelas.*

Gestionar las voces que emergieron durante la sesión de EF hubiera sido una oportunidad para establecer relaciones con los contenidos que estaban trabajando en proyectos. Éste hecho hubiera creado nuevas posibilidades de aprendizaje en el aula que posteriormente se podrían trabajar en EF con las estrategias y contenidos propios de la materia.

Una vez finalizada la sesión, había cumplido con el programa. ¿Pero qué rastros de aprendizaje habían quedado en el gimnasio? ¿Dónde estaban las evidencias de los procesos de aprendizaje de los estudiantes?

Ni rastro...



Imagen XXI. Imagen del gimnasio al finalizar la quinta sesión

Normalmente las paredes de nuestras aulas de EF están vacías. Según Augustowsky (2003) las paredes del aula nos dicen la importancia que damos al proceso de trabajo de los alumnos. Programar las actividades ha facilitado que los procesos desarrollados a partir de los ambientes de aprendizaje fueran efímeros. Consecuentemente, no quedó rastro del trabajo y aprendizaje de los niños.

Fue entonces cuando empecé a analizar y escuchar todas las voces de los alumnos caí en la cuenta de mis incoherencias. Reflexionar sobre mi práctica profesional me permitió ser consciente de la necesidad de abandonar el programa y, como dice Morin (1999), pensar más en la estrategia:

La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variaciones en un entorno estable; pero en cuanto haya modificación de las condiciones exteriores, el programa se bloquea. La estrategia, por el contrario, elabora un guion de acción examinando las certezas, las incertidumbres de la situación, las probabilidades y las improbabilidades. (p. 109)

Cuando tomé conciencia de este hecho, decidí llevar a cabo una sexta sesión fuera de programa.

4.6. Sexta sesión

Esta vez, el ambiente de aprendizaje se organizó a partir de los materiales utilizados en todas las sesiones anteriores. Junto con ellos, se proporcionaron unas fotografías de la obra *Ground Zero*, de Wim Wenders, que también estaban trabajando a la clase de proyectos. Lo que se pretendía era que los propios niños, a través de grupos de trabajo, interactuaran con los materiales expuestos para crear sus propios ambientes de aprendizaje. (Imagen XXII)



Imagen XXII. Sexto ambiente de aprendizaje

Observando las producciones de los alumnos pude concluir que, en comparación con las otras sesiones, aquella fue la más creativa de todas. (Imagen XXIII)



Imagen XXIII. Acciones del juego libre el sexto ambiente de aprendizaje

Por una parte, la inclusión durante el juego libre en el ambiente de aprendizaje seguía siendo evidente. Esta vez la organización por grupos

facilitó que los alumnos tuvieran que consensuar sus decisiones. En este aspecto, fue clave la mediación del maestro en los distintos grupos. Por otra parte, la conversación que establecimos con los alumnos al final de la sesión puso de manifiesto el hecho de que partir del artista con el que estaban trabajando en los proyectos les facilitaba el establecimiento de relaciones con otras materias:

- Alumno 20. *Hemos jugado con las fotos, a construir y también a proyecto. Nosotros estamos trabajando las cámaras como el artista Wim Wenders porque él hizo fotos grandes de las torres gemelas.*

- Alumno 2. *Las fotos con las que hemos jugado estaban en la Fundación Sorigué. Son del artista Wim Wenders... él también hace fotos después del 11 de Septiembre... de 2001, cuando los aviones chocaron.*

El análisis de los comentarios eran una evidencia de cómo el hecho de salir del programa nos permite gestionar la voz de los alumnos para utilizar el método como estrategia (Morin, 1999). Utilizarlo nos permite cambiar el guion establecido en función de las incertidumbres que puedan aparecer durante el proceso de aprendizaje, lo cual conlleva la necesidad de gestionar la polifonía de las voces de los alumnos para poder concretar prácticas interdisciplinarias y creativas. Con los programas, vemos y nos movemos en el mundo de las certezas; es con el método como estrategia que podemos ver el mundo de las incertidumbres. Así pues, en un aula no tenemos porqué basarnos en programas, sean rígidos o flexibles. Utilizar el método como estrategia permite gestionar las incertidumbres que puedan surgir, abriendo posibilidades para la creación de situaciones de aprendizaje imprevisibles.

5. CONCLUSIONES

El presente artículo surge de una preocupación: los modelos que he vivido en la universidad y en el *prácticum* son una reproducción de aquellos que viví como alumna durante mi escolarización. Por este motivo inicié un proceso de investigación-acción (McNiff, 2002) que me ha permitido ser más consciente de las incoherencias que emergían durante mi práctica para, de ese modo, poder mejorarla.

La investigación ha evidenciado como el uso del relato autobiográfico permite una revisión continua de la propia práctica y, consecuentemente, una mejora profesional. La escritura reflexiva y crítica que he elaborado me han permitido explicitar que nos pueden más los modelos que hemos tenido

como alumnos que aquellos que vemos y trabajamos durante la formación como maestros –a menos que, en la formación, tales modelos emerjan, se expliciten, se cuestionen y se (de)construyan, y se establezcan procesos de aprendizaje para reconstruirlos de formas distintas (Sharp y Green, 1975)–. Hace falta una transformación en los espacios formativos que permita provocar el deseo del cambio y la mejora en los estudiantes, para que éstos se sientan capaces de romper con la reproducción de los modelos que llevan integrados y se aventuren a innovar.

Aunque aún queda mucho camino por recorrer en la mejora de la formación, la experiencia expuesta en esta investigación pretende ser un caso ilustrativo de cómo participar en procesos formativos que no son propiamente de EF, que nos permite innovar en nuestra área y, a la vez, incrementan nuestra capacidad para ser productores y no reproductores de modelos docentes. En este artículo he tratado de poner de manifiesto el proceso reflexivo y crítico que he desarrollado a lo largo de mi formación y que me ha permitido realizar una innovación basada en una metodología de los ambientes de aprendizaje en torno al arte contemporáneo en EF. El proceso seguido me permite concluir que este modelo es viable y que se podría aplicar tanto como programa o como estrategia (Morin, 1999) dentro de la metodología por proyectos. Igualmente, el análisis de mi propia práctica me permite afirmar que no puede haber una EF inclusiva para todos si no se escucha la voz de los estudiantes y se gestiona con el fin de crear procesos de aprendizaje interdisciplinares. En ese sentido, solo escuchando la voz a través del método como estrategia (Morin, 1999) podremos desarrollar prácticas inclusivas donde el alumno sea el protagonista de sus procesos (Jové, Betrián, Farrero, 2013).

Respecto al papel del arte en los ambientes de aprendizaje, éste es una estrategia que facilita que cada uno incorpore en sus formas de aprendizaje lo que las artes evocan y provocan: la creatividad, la reflexión, la imaginación y, muy importante, la interdisciplinariedad. Trabajar la EF en torno al arte nos permite mantener una visión unitaria del ser humano (frente al dualismo cuerpo-mente), aprendiendo así desde una visión más holística del individuo.

Pensando en el futuro, considero necesario seguir investigando sobre el modo en que la incorporación del arte contemporáneo en nuestras prácticas docentes constituye una oportunidad para configurar una alternativa a los modelos excesivamente competitivos que prevalecen hoy en día y que no fomentan las bases para una EF inclusiva. ¿Cómo podemos fomentar que esta experiencia no sea extraordinaria, sino que sea ordinaria? La pretensión

de este artículo es colaborar a tal fin e inspirar a otros maestros a reinventar sus prácticas profesionales de formas distintas, convirtiéndose en productores de modelos docentes innovadores, creativos, auténticos y únicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2003). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Barcelona: Científica-médica.
- Betrián, E. (2012). *Analysis of the educational change of Àlber Project in dynamic interaction with Educ-arte – Educa(r)t from a complex approach*. Tesis doctoral. España: Universitat de Lleida.
- Blández, J. (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona: INDE.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación autobiográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Coterón, J. y Sánchez, G. (2013). Expresión Corporal en EF: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 24, 117-122. Recuperado el 10/05/2016 de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34541>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice to democratic community. *Revista de Educación*, 359, 45-65. Obtenido en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35903.pdf?documentId=0901e72b813d72c7>, el 10/10/16.
- Jové, 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, 261-278. doi: 10.1080/09650792.2011.600526
- 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 Educació Inclusive*, 6(1), 202-216. Recuperado el 10 de noviembre de 2016 en: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/194>
- Jové, G., Vicens, L., Cano, S., Serra, O. y Rodríguez, J. (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per atendre a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès editors.
- McNiff, J. (2002). Action Research for professional development. Concise advice for new action researchers. Jean McNiff Editor. (2010 edition in Dorset-UK: September Books).
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- Regent, P. (2011). Zona de confort. *Revista de Antiguos Alumnos del IEEM*, 14(1), 14-15.
- Sharp, R. and Green, A. (1975). *Educational and social control. A study in progressive Primary Education*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136. En: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_06.pdf (Recuperado el 05/09/2016)