

El espacio total a través del arte¹.

(The total space through art)

Ester Betrián Villas
Gloria Jové Monclús
Mireia Farrero Oliva
Universitat de Lleida

Páginas 80-95

ISSN (impreso): 1889-4208
Fecha recepción: 17-01-2014
Fecha aceptación: 01-02-2014

Resumen.

La escuela tiene el reto de re-construir sus arquitecturas prácticas y sus espacios para responder a las exigencias sociales actuales. Para ello proponemos el espacio total, entendido como espacio creativo, potenciador de posibilidades y de aprendizajes y abierto a la realidad espacio-temporal y a la comunidad educativa. El objetivo de este trabajo es mostrar cómo deviene nuestro espacio total a través del arte en la escuela Príncipe de Viana en el marco del proyecto Àlber y del proyecto Educ-arte – Educa (r) t. Ello contribuye a construir una escuela inclusiva en la que todos podemos aprender.

Palabras clave: espacio total; arte; arquitectura de las prácticas.

Abstract.

The school is challenged to re-build their practice architecture and spaces to answer the current social needs. Thus we propose the total space, understood as a creative space, enhancing learning possibilities and open to spatiotemporal reality and educational community. The aim of this paper is to show how does become our total space through art in Prince of Viana School within Àlber Project and Educ-art Alber - Educa (r) t project. This contribute to construct a inclusive school where all people involved can learn.

Key words: total space; art; practice architecture.

¹ El trabajo forma parte de una investigación más amplia que ha sido financiada por la Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, nº EDU2009-08669EDUC.

1.-Introducción.

Actualmente, la escuela se enfrenta al reto de construir espacios creativos para generar situaciones de enseñanza-aprendizaje en los que todos podamos aprender. Para ello proponemos que en las escuelas se incorpore el *espacio total* en sus formas de vida. El espacio total es una estrategia que favorece un espacio abierto a las posibilidades “*donde todo está por hacer en el imaginario del espectador o habitante ocasional de estos lugares*” (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). El espacio total está abierto 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. El espacio total favorece que todos podamos enseñar, aprender y comunicarnos de formas distintas y nos permite comprender cómo podemos generar estos espacios creativos y críticos para desarrollar experiencias colectivas desde la diferencia de cada una, de manera que el conocimiento se construya en interacción.

En este sentido, la plataforma digital “Classroom Ecosystem-Explorer” (CEE)² considera el espacio como un ecosistema dinámico formado por componentes interdependientes. El aula-ecosistema es un entorno total de aprendizaje en el que los componentes clave interaccionan conjuntamente para que los niños y niñas desarrollen competencias de pensamiento crítico y aprendizajes profundos de los conceptos curriculares. Esta plataforma anima a los docentes a explorar cómo los componentes de la enseñanza y el aprendizaje pueden ser maximizados para aumentar la curiosidad natural de los niños y niñas, y conseguir que éstos y los maestros piensen de forma crítica y creativa. Ello contribuiría a modificar lo que Kemmis ha definido como *arquitecturas prácticas*.

Las arquitecturas prácticas son las prácticas sociales que condicionan las acciones y las interacciones que se producen en la comunidad educativa, modifican nuestras formas de vida y favorecen y limitan nuestras posibilidades colectivas de praxis (Kemmis, 2009). Por lo tanto, las acciones y posibilidades de aprendizaje que favorecemos están sujetas a las tres condiciones que conforman las arquitecturas prácticas:

- La dimensión cultural-discursiva configura y da contenido a los pensamientos y a lo que decimos en interacción con lo que escuchamos.
- La dimensión material-económica configura y da contenido a aquello que hacemos en la práctica.
- La dimensión socio-política conforma y da contenido a las diferentes formas de relatar que realizamos.

Estas tres condiciones están entrelazadas entre sí, de modo que lo que decimos, hacemos y relatamos se re-construye en función del espacio, el tiempo y las interacciones que se producen entre los participantes. Ello favorece que la práctica educativa y el cómo las personas entienden sus prácticas, lo que hacen y cómo se relacionan entre sí estén en constante transformación.

Favorecer estas transformaciones y la deconstrucción, reconstrucción y

² <http://cee.labschool.ucla.edu/explorer.html>

reestructuración de las arquitecturas prácticas contribuye a la formación de maestros capaces de dar respuesta a la heterogeneidad. Para ello, nosotras apostamos por trabajar a través del arte, especialmente el arte contemporáneo (Jové, 2011; Farrero, 2012; Jové, Farrero y Betrián, 2013). Con el arte transformamos la experiencia y la compartimos los unos con los otros, porque el arte no solo está centrado en la individualidad, sino también en el sistema de redes relacionales al que se pertenece como proceso de humanización. La experiencia artística es, antes que nada, una experiencia de conocimiento que se desarrolla en la interacción comunicativa en un entorno lleno de heterogeneidad (Farrero, 2012). Es por ello, que las nuevas formas de relación que emergen al trabajar a través del arte, favorecen la transformación continua de las arquitecturas de las prácticas y, en particular, del espacio que habitan.

En este artículo mostramos cómo trabajar a través del arte nos ha llevado a la creación y desarrollo del espacio total. El arte es una poderosa herramienta para generar espacios donde la creatividad y las relaciones rizomáticas³ puedan proliferar y convertirse en una estrategia para desarrollar pensamientos rizomáticos que permiten nuevas relaciones (Deleuze y Guattari, 1987). Ello nos lleva a nuevos encuentros que favorecen aprender a vivir la complejidad de la realidad desde la incertidumbre y el devenir. Interaccionar con el arte contemporáneo nos permite liberar los espacios (Jové, 2009) y los procesos de enseñanza y aprendizaje para transformarlos en espacios posibilitadores. Apostamos por el arte contemporáneo como potenciador de posibilidades (O'Sullivan, 2006) y porque nos permite desarrollar formas de vida más inteligentes. Por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea el arte y por los diferentes horizontes que nos propone, contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos siendo una puerta abierta a la alteridad (Jové, Ayuso, Sanjuan, Vicens, Cano y Zapater, 2009), a *considerar con admiración al "otro" desde mi propia "otroesidad"* (Ferrández, 2000). A través del arte se puede ayudar a construir mentes más autónomas e imaginativas porque el arte nos asocia espontáneamente al cultivo de la imaginación, la fantasía y la creatividad y a cierta propensión a transgredir los sistemas normativos habituales.

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo deviene nuestro espacio total a través del arte en la escuela Príncipe de Viana en el marco del Proyecto Àlber (Jové, Vicens, Cano, Serra y Rodríguez, 2006) y el Proyecto Educ-arte – Educa^{(r) t} (Jové, et al. 2009; Jové, Ayuso y Betrián, 2012; Jové y Betrián, 2012). Ello contribuye a construir una escuela inclusiva en la que todos podemos aprender.

2.-Los proyectos de la escuela: el Àlber y el Educ-arte – Educa^{(r) t}.

En el 2001-02 iniciamos en la escuela Príncipe de Viana el Proyecto de innovación Àlber. Es un proyecto preventivo e inclusivo dirigido a toda la población basado en la construcción de las competencias básicas de acceso al currículo. Nuestra finalidad

³ El concepto de rizoma parte de la imagen creada por Deleuze y Guattari (1987) en oposición a la estructura jerárquica, para referirse a otra que carece de centro y donde los elementos pueden estar interconectados e influenciados entre sí. Responde a la lógica del cambio, la heterogeneidad y la multiplicidad.

es que todos los alumnos tengan “éxito” y aprendan a pensar y a convivir en la sociedad del siglo XXI. Pretendemos dar respuesta a la heterogeneidad de las situaciones educativas que hoy en día se da en las escuelas. El eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el trabajo por proyectos, los agrupamientos multiedad e interniveles, los rincones y el trabajo cooperativo y colaborativo, dando especial énfasis a la relación establecida entre entidades comunitarias a partir de los recursos que estas nos ofrecen en base a planteamientos de “local Cultural Project” (Moss, 2006).

En el año 2005 iniciamos el proyecto Educ-arte que tenía como objetivo la colaboración y el trabajo en red entre la escuela Príncipe de Viana, el Centro de Arte la Panera y la Facultad de Ciencias de la Educación. Ello generó que el proyecto Álber mejorara a través de la interacción con el Educ-arte– Educa^{(r) t}. Fruto de esta interacción, el trabajo en red se transformó y se integró en el proyecto educativo de la escuela, dando lugar al proyecto “Educ-arte - Educa^{(r) t}: espacio híbrido”. Colaboramos en red con otras entidades comunitarias del ámbito cultural (el museo de Lleida, la Fundació Sorigué, el museo del Agua, etc.) dependiendo de nuestras necesidades y prioridades. La continua re-construcción y evaluación de este trabajo devino en el espacio híbrido (Zeichner, 2010), entendido como aquel espacio donde se establecen las condiciones para ampliar los aprendizajes y la construcción de conocimientos duraderos en todos los participantes que intervienen en la comunidad educativa. Se trata de un espacio de formación donde se funden los conocimientos académicos, profesionales y existentes en nuevas formas más horizontales de construcción de conocimiento (Zeichner, 2010) y como comunidad de aprendizaje profesional (Harris, 2011). En nuestro caso el espacio híbrido es un punto de encuentro semanal en la escuela Príncipe de Viana entre todos los profesionales de la escuela, las profesoras de la universidad, el personal del servicio educativo del Centro de Arte la Panera, los futuros maestros y los futuros psicopedagogos y otros agentes de los recursos comunitarios. En el espacio híbrido analizamos las situaciones de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en la escuela a través del análisis de producciones de los alumnos. A partir de éstas tomamos decisiones pedagógicas para desarrollar nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje. Hemos tejido este espacio como lugar de reflexión, de formación continua y de cambio educativo. Nuestro interés es cómo somos capaces de generar situaciones y espacios donde todos podamos aprender (Clark, Egan, Fletcher y Ryan, 2006).

Cada curso escolar toda la escuela Príncipe de Viana iniciamos el curso con una visita a un contexto de aprendizaje artístico del territorio. El hecho de compartir el contexto alfabetizador inicial nos permite priorizar la formación de profesorado, ya que en el espacio híbrido podemos construir conocimiento entorno las distintas experiencias que se generan a partir del mismo contexto alfabetizador y generar respuestas inclusivas y creativas para los alumnos de la escuela. Ello favorece que todos los alumnos se sitúen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Después de la visita al contexto, cada grupo de alumnos realiza un dibujo sobre la visita y comentamos las ideas basadas en aquello que hemos visto, sentido, aprendido y llamado la atención. En base a Dewey (2008), el arte implica un tipo de experiencia particular, altamente interesante, desafiante, prometedora, sugestiva, etc. que promueve la transformación de la mente que es producto de la metacognición

(Eisner, 2008). Los comentarios que emergen de la interacción se escriben y categorizan en un mapa conceptual inicial que se va ampliando y modificando a medida que se van re-construyendo los aprendizajes (véase imagen 1).



Imagen 1. Mapa conceptual creado con los comentarios a partir de la visita al contexto de aprendizaje inicial.

A lo largo de todo el proceso se realizan síntesis para asimilar los conocimientos y relacionar las ideas. Basamos la re-construcción de los proyectos Àlber y Educ-arte – Educa^(r) t en escuchar las voces de los implicados, dando especial énfasis a lo que nos dicen los alumnos y los estudiantes futuros maestros. Ello favorece la reconstrucción continua del Proyecto Àlber y los aprendizajes que somos capaces de generar en los alumnos y como docentes. La libertad que nos proporciona el arte permite que los miembros del espacio híbrido participemos, decidamos y desarrollemos múltiples posibilidades centrándonos en la toma de decisiones pedagógicas en el durante y en el después, de modo que las arquitecturas prácticas fluyan y no sean estáticas, es decir, estén situadas en el devenir.

3.-Escalamos la montaña hacia nuestro espacio total a través del arte.

Una de las actividades enmarcadas dentro de nuestro espacio híbrido y del Proyecto Educ-arte - Educa^(r) t fue el curso “*El arte contemporáneo como un recurso comunitario y educativo*” que organizó el Centro de Arte La Panera en colaboración con otras instituciones. Este curso estaba abierto al profesorado, a estudiantes futuros maestros y otros profesionales de la educación. Para el desarrollo de éste contamos con el asesoramiento de Javier Abad, artista y profesor de Educación Artística en la Universidad Autónoma de Madrid. Se trató de una formación a través del arte contemporáneo, para mejorar nuestras estrategias de enseñanza-aprendizaje, y con ello las formas de vida de los centros educativos. Para poder relacionar el curso con las prácticas docentes de los asistentes, durante el curso realizamos visitas a algunas de las escuelas de Lleida que participan en el curso. Una de ellas es la escuela Príncipe de Viana. Algunos de los que formamos parte del espacio híbrido nos reunimos con el artista en la escuela. Nos sentamos en la sala de maestros y explicamos a Javier los proyectos Àlber y Educ-arte – Educa^(r) t. Después paseamos por los pasillos de la escuela para ilustrar y contextualizar las

explicaciones sobre las arquitecturas de nuestra práctica. Ante los espacios públicos y comunes de la escuela los diálogos se transforman, los pensamientos se multiplican, las miradas se expanden y las palabras fluyen de unos a otros. La visita se transforma en el intercambio de ideas y de propuestas para re-diseñar los espacios y rincones de la escuela para hacerlo de una manera más estética, funcional, significativa e identitaria para todos. Se trata de crear espacios de vida donde aprendamos y que al mismo tiempo integren la componente estética. Javier comenta que algunos espacios deben permanecer en la escuela, otros deben evolucionar. Nos orienta cómo mejorarlos a nivel estético y conceptual. Continuamos paseando hasta que llegamos a un rincón de la escuela y se produce un contundente silencio. Los ojos de Javier se iluminan y su sonrisa refleja el descubrimiento de una grata sorpresa:

¡Esto es el espacio total! – exclama – Había escrito sobre este concepto pero realmente no lo había visto nunca. Ahora lo entiendo todo, ya comprendo lo que me habéis estado explicando sobre los proyectos Alber y Educ-arte – Educa ⁽¹⁾ t.

Este punto de inflexión ha sido de vital importancia para nuestra formación. Éramos capaces de generar el espacio total. Pero no fue hasta este ese momento cuando lo conceptualizamos y tomamos conciencia de lo que estábamos haciendo. A todo ello, Javier añadió:

Habéis llegado a lo alto de la montaña. Ahora os queda descender y explorar otros caminos posibles para volver a escalarla....

Porque precisamente el espacio total nos permite explorar una gran infinidad de posibilidades y generar otras vías de crecimientos rizomáticos. ¿Cómo comenzó nuestro espacio total? Iniciamos ese curso visitando la pieza videoarte “Tide Table” (véase imagen 2) de William Kentridge⁴, en la Fundación Sorigué. Esta obra retrata la realidad y las cuestiones ético-morales a las que se enfrenta Sudáfrica en su desarrollo y el Apartheid.

⁴ <http://www.fundacionsorigue.com/>



Imagen 2. Fragmento de la pieza de videoarte "Tide Table" de William Kentridge, en la Fundación Sorigué, donde se aprecia una representación de los hospitales en Sudáfrica durante la Apartheid

Uno de los contenidos de la obra era la situación de los hospitales y los pocos recursos con los que contaban en esa época. Después del visionado, los alumnos de la escuela en interacción con los maestros y los estudiantes futuros maestros realizan comentarios que categorizamos en el mapa conceptual. Se realiza un mapa conceptual por cada ciclo educativo y se cuelga en el pasillo.

Una de las categorías en el ciclo inicial es "En el hospital había pocas medicinas". Los niños explican que en el hospital de Sudáfrica que aparece en el video, los enfermos no tienen camas ni medicamentos.

En cambio, en hospital de Lleida sí contaban con estos recursos. Khaoula nos cuenta que su madre está ingresada en el hospital Arnau de Vilanova de Lleida y nos trae una foto de la entrada del hospital, tal como mostramos en la imagen 3.



Imagen 3. Foto de la entrada del hospital Universitario Arnau de Vilanova traída por Khaoula

transformar nuestras arquitecturas prácticas. Además, el hecho de partir de un mismo contexto de aprendizaje inicial y artístico por todos los implicados favorece las nuevas prácticas.

En el caso del grupo de ciclo inicial, al día siguiente los niños traen más carteles con palabras que se escriben con “h”, y las vamos colgando en el rincón del pasillo. Observamos que se produce una gran implicación de los alumnos de toda la escuela en este rincón ya que ha emergido desde su voz. Sin ser nuestra intención inicial, favorecemos prácticas donde toda la escuela se puede incluir en las actividades que hemos ido tejiendo en un grupo. Es una puerta abierta a la infinidad de posibilidades que se pueden concretar en función de las interacciones entre las dimensiones propuestas por Kemmis (2009), los participantes y el tiempo en un espacio concreto. Continuamos trabajando la misma frase de la categoría del mapa conceptual *En el hospital había pocas medicinas*. Dos niños traen a la escuela cajas de medicamentos, algunas vacías y otras con alguna pastilla. Dentro de las cajas encontramos información en los prospectos y nos dedicamos a subrayarla. Unos subrayan palabras, otros números... Leen algunos nombres de medicamentos y prospectos, lo relacionan con el rincón de la “h” y lo amplían. También lo relacionan con sus vivencias personales ya que dicen que los medicamentos sirven para el dolor de estómago, de cabeza y de garganta, la tos... El arte como estrategia, el arte como experiencia (Dewey, 2008). Como nos dice Dewey (2008) el arte permite que los niños construyan conocimiento en interacción a través sus experiencias personales. El arte contemporáneo como espacio posibilitador y de libertad deja emerger todas aquellas conexiones que los niños puedan hacer. Cuando interactúas con el arte, todo es válido para aprender.

Al día siguiente más niños del grupo traen por iniciativa propia más medicamentos: pastillas, jarabes, pomadas, sobres, etc. Ante esta diversidad, y en interacción entre los maestros, estudiantes futuros maestros y alumnos del grupo de ciclo inicial decidimos hacer una categorización. Esta actividad emergió en una aula donde, además de ciclo inicial, vienen grupos de otros ciclos. Esto favoreció que niños de otros grupos trajeran también cajas de medicamentos, participando en la actividad y dándole dinamismo a este espacio. Los medicamentos se convierten en un contexto de aprendizaje de vida que nos sirve para construir transversalmente conocimientos del currículum y abrir posibilidades. Partimos de materiales reales, y por lo tanto, son funcionales y significativos para los implicados.

En este caso concretamos el currículum en construir aprendizajes sobre los tipos de medicamentos adecuados para cada tipo de enfermedad, las especializaciones médicas (véase imagen 5) y la prevención de enfermedades a través de hábitos de vida saludables.



Imagen 5. Producción de un niño en la que escribe algunas de las especialidades médicas (pediatra, cardiólogo, oculista, dermatólogo, traumatólogo, ginecólogo, otorrinolaringólogo, psiquiatra, oftalmólogo, radiólogo y dentista) a la izquierda y dibuja, a la derecha, una consulta médica.

Desarrollamos una actividad creativa, flexible y abierta para que cualquiera se sitúe según sus competencias, características, ritmo de aprendizaje y nivel. Además, el hecho de partir del arte favorece que todos podamos experimentar los conocimientos a la vez que los construyen de forma interrelacionada y funcional. También permite que los conocimientos no emerjan de forma aislada sino que el arte permite crear narrativas distintas según sus experiencias, vivencias y conocimientos. Nos referimos a narrativas en el hecho que los contenidos emergen según las necesidades desdibujando las "parcelas" de conocimiento y situar el aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento.

Continuando en el rincón de las medicinas, uno de los niños trae los medicamentos con la respectiva bolsa de la farmacia, y escuchamos:

Isatou: Mira, ¡en la bolsa pone farmacia!

Nina: Sí, al lado de la escuela hay una.

Ilham: ¿Cómo se llama?

Nina: ¡Pues Princep de Viana!

David: En la bolsa pone otro nombre.

Victor: Pero la farmacia donde voy a comprar se llama diferente.

Entonces se fijan que cada farmacia tiene un nombre. Los niños nos traen las bolsas de las farmacias donde van a comprar y las cuelgan en la madera superior del escenario de los títeres. Debajo sitúan una mesa con todas las cajas de medicamentos que han traído. Con todo el material creamos un nuevo rincón. En este rincón los niños realizan un role-playing donde vamos a comprar a la farmacia, miramos los prospectos de las medicinas, etc.. Es un rincón en movimiento, que se re-construye según el devenir y la emergencia de las voces de los alumnos. El rincón

ha comenzado de una manera y cambia según el momento y los protagonistas que interactúan. Durante el role-playing un niño se encuentra una receta médica en una de las bolsas. En la interacción del rincón descubrimos que es un papel que hace el médico y que sirve para comprar medicamentos, y que éstos los compramos en la farmacia. Los niños proponen buscar recetas en casa para trabajarlas en la escuela. Al día siguiente nos encontramos que un niño trae una "receta de cocina". Al no concretar la consigna, emerge la heterogeneidad de miradas y el rincón se transforma. Aprendemos que receta es una palabra polisémica. Este rincón posibilita la construcción de aprendizajes y la creación de nuevos espacios para generar más aprendizajes. En este caso podríamos hacer un rincón con las recetas de cocina. Pero en nuestro caso recondicionamos la actividad para volver a la frase del mapa conceptual sobre las medicinas.

Escuchar las voces de los niños nos lleva a sacar el rincón al pasillo y se integra físicamente con el rincón de la "h" y el mapa conceptual del proyecto, tal y como mostramos en la imagen 6.



Imagen 6. Rincón de la farmacia creado con las cajas de los medicamentos y las bolsas de las diferentes farmacias de la ciudad de Lleida.

Los dos rincones se transforman en un espacio interactivo donde participan todos los grupos de interniveles. Se trata de un contexto de aprendizaje vivo, dinámico y posibilitador. Observamos pues que nuestro trabajo con el arte está permitiendo crecimientos rizomáticos. Experimentamos nuevas formas y nuevos caminos de conocimiento y comprensión. Sabemos que ello nos lleva a relacionar conocimientos rizomáticamente, a nuevas arquitecturas prácticas, pero no sabemos qué nuevas conexiones emergerán (Deleuze y Guattari, 1987). Continuamos conquistando el espacio público para hacer partícipes a los miembros de la escuela y consideramos el ambiente como un todo complejo donde todo está interrelacionado. Es un espacio social con posibilidades de vínculos y colaboraciones (Ruiz de Velasco y Abad, 2011). Un ejemplo claro de ello se produce cuando el grupo de ciclo inicial iba dirección a la clase de inglés, pasan por pasillo donde está la farmacia y se inicia un diálogo:

Raluca: ¡Mira! Esto lo hemos traído nosotros de casa.
Adam: Yo he traído esta caja, la tomaba mi madre cuando tenía dolor de cabeza.
Maestra: Y ¿qué es eso?
Adam: una medicina.
Isatou: ¿Cómo se llama medicina en inglés?

A través de esta interacción emerge la oportunidad para generar aprendizajes a partir de los intereses de los niños. La maestra decide aprovechar esta situación y reconstruye la arquitectura sus prácticas en todas sus dimensiones. Utilizan este espacio para trabajar en inglés el vocabulario relacionado con los contenidos trabajados previamente: “medicine”, “prescription” y “instruction for use”. Posteriormente relacionan cuándo se toman estos medicamentos según las dolencias en las diferentes partes del cuerpo. Creamos conversaciones sobre el estado de salud, cómo comunicarnos en inglés para expresar el dolor de cabeza, de estómago, de espalda, de muelas, de garganta... Con las cajas trabajan las cantidades y los números, es decir, contenidos matemáticos, lingüísticos, de conocimiento del cuerpo... desde la transdisciplinariedad.

Los espacios y la arquitectura de las prácticas continúan transformándose. Al hablar de los hospitales de Sudáfrica, la interacción con los niños y niñas nos llevó a investigar cuál es la situación geográfica de Sudáfrica. Durante un encuentro en el espacio híbrido, la responsable del servicio educativo del Centro de Arte la Panera nos comenta que en ese momento estaba la exposición U.N.(INVERSE) de Txuspo Poyo en la Panera. En ella, Txuspo interpreta el valor icónico del edificio de las Naciones Unidas (Nueva York) como proyecto originado por la utopía política de la unión entre las naciones del mundo, como símbolo de la arquitectura contemporánea, y como icono para la industria audiovisual. El propósito es mostrar una ficción poética llena de imágenes de un gran contenido metafórico sobre la fragilidad del mundo.

Consideramos la propuesta ya que estas obras guardan relación con las actividades de enseñanza-aprendizaje del Proyecto Álber que se están emergiendo y se están desarrollando en esos momentos. Realizamos la visita a la exposición. Los niños

comentan un vídeo donde salían muchas banderas y las relacionan con personajes conocidos. Al llegar a la escuela, cada niño del grupo de ciclo inicial dibuja la de su país y otras banderas que conocía de algún amigo, familiar o de alguna experiencia personal.



Imagen 7. Clasificación de las monedas de los diferentes países que los niños trajeron a la escuela.

Detrás de la bandera escriben el nombre del país y lo explican a los demás. Se genera un intercambio de banderas, experiencias y países dando lugar a otro rincón. Argumentan que cada país tiene, además de su bandera, su propia moneda. Además, los niños relacionan las monedas con la campana de la exposición U.N.(INVERSE), la cual es una réplica de la campana que hay en el edificio de las Naciones Unidas y está fundida a partir de monedas de los países miembros de éste el organismo internacional. El artista construyó la campana con monedas de euro.

Desde ese día los niños traen diferentes monedas que tienen en casa. Las hemos ido recogiendo y organizándolas según su país correspondiente, tal y como mostramos en la imagen 7. Todo este material traído por los alumnos se integra en el espacio del pasillo junto con el mapa conceptual del proyecto, el rincón de la "H" y el rincón de los medicamentos.

En el grupo de interniveles de Ciclo Medio, y con el conflicto sobre la situación geográfica de Sudáfrica, nos planteábamos colgar un mapa mundi en la clase. Daniela comenta: *"¿Y si colgamos un post-it i escribimos nuestro nombre y debajo nuestro país de procedencia y el continente al que pertenece el país?"* Decidimos colgar los post-it en una pelota de pilates y construir así su propio mapa atendiendo a criterios muy diferentes de los mapas estándar que conocemos (véase imagen 8).



Imagen 8. Mapa creado por los niños con la pelota de Pilates y según su país de procedencia y el continente.

Ampliamos el mapa con las monedas y las banderas del grupo de ciclo inicial. Quizás podríamos pensar que ello equivale a colgar un planisferio. La diferencia es que se trata de un material didáctico elaborado a partir de los intereses de los niños y de sus vivencias y está construido por ellos mismos. Tomamos un material de la escuela, lo descontextualizamos, lo manipulamos, lo magnificamos y creamos nuestras obras por que aprender a través del arte nos lleva también a buscar formas distintas para expresarnos. Con ello rompemos estereotipos y nos ayuda a desarrollar nuestra creatividad y cambiar de miradas.

Como podemos observar, la escucha y participación de los alumnos para guiar el devenir del Proyecto Áber genera, por un lado, más posibilidades en el espacio en concreto y por otro lado posibilita la creación de más espacios de aprendizaje. A medida que los rincones se transforman gracias a la diversidad de voces de los niños, se encuentran más relaciones con las ideas del mapa conceptual que están desarrollando y con el resto de rincones. Ello lo representamos y explicitamos con flechas pegadas y con lanas que vinculan las ideas entre sí. Se trata del espacio total (véase imagen 9), un espacio creado a través del arte y en diferentes devenires que se comparten en la escuela y en donde cualquier grupo puede interactuar.



Imagen 9. Espacio total creado a través del arte en la escuela Príncipe de Viana.

Este ambiente se diseña gestionando la incertidumbre, fluye en el devenir y surge de la necesidad del momento y de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sobretodo de la necesidad de que la heterogeneidad emerja con

toda su fuerza. Ello despierta los intereses de los alumnos en traer información y material sobre el tema que están trabajando, lo que permite reforzar el sentimiento de pertenencia a la escuela y la resolución de los conflictos cognitivos a través de su propio descubrimiento y experienciación.

4.-Conclusión.

El espacio total es un tipo de espacio posibilitador, transformador de las arquitecturas prácticas hacia la mejora y dónde cualquier intervención tiene sentido. Se trata de espacios que surgen de los espacios libertad que nos proporciona el arte contemporáneo. Son originales, creativos, manipuladores, vivenciales y significativos, pero sobretodo, son espacios colectivos y dinámicos que están en continua expansión y transformación no tan solo de la vida escolar sino de nuestras formas de vida. De este modo el espacio total deviene un espacio público en que todos participamos, enseñamos, aprendemos y nos comunicamos.

5.-Referencias bibliográficas.

- CEE (2009). A 21st century professional development tool for teachers. [en línea] <http://cee.labschool.ucla.edu/index.html> [Consulta: 30 de enero de 2013]
- Clark, H., Egan, B., Fletcher, L. y Ryan, C. (2006). Creating case studies of practice through appreciative inquiry. *Educational Action Research*, 14 (3), 407- 22.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Dewey, J. (2008). *Arte como experiencia*. New York: Minton Balch & Co.
- 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.
- Farrero, M. (2012). *ARTeria: la docencia como arte. Trabajo Final de Máster no publicado*.
- Ferrández, A. (2000). *Las diferencias culturales, la alteridad y las estrategias metodológicas*. La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación Infantil a la Universidad. En Actas XVII Jornaas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Universitat de Lleida. Lleida.
- Harris, A. (2011). Reforming systems: Realizing the Fourth Way. *Journal of Educational Change*, 12 (2), 159–171.
- Jové, G. (2011). 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. *Educational Action Research*, 19 (3), 261- 278.
- Jové, J.,(2009). Art i qualitat de vida. *Arts: revista del Cercle de Belles Arts de Lleida*, 30-31, 54-57.
- Jové, G. Ayuso, H. y Betrian, E. (2012). E. Proyecto “Educ-arte - Educa (r) t”: espacio Híbrido. *Pulso, revista de educación*, 34.
- Jové, G., Ayuso, H., Sanjuan, R., Vicens, L., Cano, S. y Zapater, A. (2009). EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta y R. Romà (eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp. 127-138). Valencia: Universidad de

Valencia.

- Jové, G. y Betrian, E. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, 24(2), 301-314.
- Jové, G., Farrero, M. y Betrián, E. (2013). Aprender, enseñar y comunicar a través del arte contemporáneo en formación de maestros. En B. Vigo y J. Soriano (Coord.) *Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas* (pp. 328-338). Zaragoza: Unizar.
- 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.
- Kemmis, K. (2009). Action research as a practice- based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- Moss, P. (2006). Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Locus for Democratic Practice. En 16th Conference EECERA. Consultado (19/12/2009) en <http://www.congress.is/eecera2006/default.asp?q1=keynote.htm>
- O'sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari Thought Beyond Representation*. London, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Ruiz De Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-150.
-

Sobre los autores:

Ester Betrián Villas

Doctora. Universitat de Lleida
estherbetrian@pip.udl.cat

Glòria Jové Monclús

Doctora. Universitat de Lleida
gjove@pip.udl.cat

Mireia Farrero Oliva

Becaria FI-AGAUR en la Universidad de Lleida.
mireiafarrero@pip.udl.com