

# Proyecto «Educ-arte - Educa<sup>(r)</sup> t»: espacio híbrido<sup>1</sup>

## Educ-arte - Educar<sup>(r)</sup> t; hybrid space project

Glòria Jové Monclús\*  
Ester Betrián Villas\*  
Helena Ayuso Moli\*\*  
Lola Vicens\*\*\*

Recibido: 4-6-2011  
Aceptado: 16-2-2012

### Resumen

Son muchos los centros educativos que cada día visitan museos y centros de arte que llevan a cabo propuestas educativas en base a exposiciones y colecciones. En este artículo mostramos cómo los modelos de colaboración entre centros de arte y/o museos y centros educativos ayudan a transformar modelos de colaboración en proyectos concretos como *Educ-arte - Educa (r) t: espacio híbrido*. Basándonos en Zeichner (2010), nuestro espacio híbrido es un lugar de encuentro semanal donde asistimos todos los profesionales de la escuela, la profesora de la Universidad, profesionales del Centro de Arte, estudiantes de magisterio y estudiantes en formación y otros agentes de los recursos comunitarios, y donde la reflexión y la investigación-acción permiten el devenir del proyecto. Nuestro objetivo es re-construir el conocimiento, nuestra realidad vivir la complejidad, la incertidumbre y el devenir; nuestra herramienta es el arte contemporáneo y nuestra metodología es el método como estrategia, el arte como experiencia.

### Palabras clave:

Espacio híbrido, arte, complejidad, incertidumbre, el método como estrategia.

### Abstract

Many schools visit museums and art centers that develop educational proposals based on their exhibitions and collections. In this article we show how models of collaboration between art and / or museums and schools help us to transform the models of collaboration in specific projects such as *Educ-arte - Educa (r) t: hybrid space*. According to Zeichner (2010), our hybrid space is a weekly meeting attended by all the school professionals, the teacher of the University, the Art Center professionals, the future teachers and students and other community resources agents, and where reflection and action research allow the evolution of the project. Our goal is to re-construct the knowledge, our reality is to experience the complexity, the uncertainty and the flow; our tool is the contemporary art and our methodology is the method as strategy, the art as experience.

### Key words:

Hybrid space, art, complexity, uncertainty, method as strategy.

<sup>1</sup> El trabajo ha sido posible gracias a la financiación de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del proyecto nº EDU2009-08669EDUC Universidad de Lleida, Dep. de Pedagogía y Psicología.

\*Universidad de Lleida, Facultad de Ciencias de la Educación  
gjove@pip.udl.cat,  
estherbetrian@gmail.com

\*\*Centro de Arte la Panera, Lleida  
helen771@hotmail.com  
\*\*\*Escuela Príncipe de Viana, Lleida  
mvicens5@xtec.net

## 1. Contextualización teórica, repensar los modelos colaborativos entre centros educativos y centros de arte /museos.

Son muchos los centros educativos que cada día visitan museos y centros de arte y que llevan a cabo propuestas educativas en base a sus exposiciones y colecciones. Basándonos en Huerta (2010) partimos de que los museos y las escuelas se necesitan; y el arte necesita de ambos. Las escuelas y los museos se activan mutuamente y adquieren mayor entidad al combinar sus fuerzas y al propiciar marcos de mediación. Estas nuevas vías de contacto renuevan la escuela como organismo vivo y cambiante (Huerta, 2010). En este sentido los museos no pueden vivir de espaldas a la sociedad, sino que deben estar al servicio de sus comunidades (Hernández, 2006). Es fundamental la labor de mediación que los equipos de educación llevan a cabo en los centros de arte contemporáneo, para realizar una labor de aproximación, reinterpretación y relectura de las obras expuestas en un museo, favoreciendo los procesos de recepción del hecho artístico (Coca, 2009). Por tanto, debemos aprovechar esta coyuntura y utilizar estos espacios de forma adecuada para lograr una mayor democratización de la cultura, haciéndola más accesible a toda la clase de públicos (Coca, 2009).

Nuestro contexto en esta investigación parte del patrimonio, entendido como todo aquello que «marca» el lugar (Calbó 2008). De este modo, un lugar sin patrimonio no existe, es un no-lugar. También se puede entender como todo aquello que «marca» nuestro ser, nuestra identidad, entendida en las dimensiones de individuo, de sociedad y de especie (Morin 2000), lo que también nos llevaría a sentir y comprender toda clase de tipologías de patrimonio, algunas, incluso, ya «institucionalizadas» (Calbó, 2008).

En este artículo mostramos cómo los modelos de colaboración entre los centros de arte o museos y los centros educativos que Liu propuso en 1999 (citado por Hui-Chuan Chen, 2007) nos ayudan a conocer las relaciones que establecemos en nuestro contexto y cómo reconstruimos estos modelos en proyectos concretos como *Educ-arte - Educa (r) t: espacio híbrido*. Este autor propone seis modelos de colaboración entre centros de arte o museos y centros educativos.

- MODELO 1. La escuela utiliza los museos para trabajar la educación artística. El centro educativo visita la exposición y el museo y la escuela sólo se comunican formalmente. El museo no realiza ningún tipo de intervención,
- MODELO 2. El museo propone unas actividades para los alumnos y el profesorado del centro de enseñanza. En este caso el centro educativo no hace ningún tipo de aportación, sólo utiliza las propuestas del museo.

- MODELO 3. El museo invita a participar al profesorado, ofreciendo actividades y proyectos con la colaboración de ambos. En este caso el proyecto educativo es liderado por el museo.
- MODELO 4. El centro educativo invita a participar en el museo de sus proyectos educativos, con colaboración de ambos. En este caso es liderado por el profesorado.
- MODELO 5. El centro educativo y museo trabajan conjuntamente, el centro de enseñanza utiliza el museo como recurso comunitario de la ciudad.
- MODELO 6. Interviene la colaboración de un tercer agente. A partir de éste, se construye la colaboración entre el centro educativo y el museo.

En 2010 Ayuso y Jové<sup>2</sup> analizaron y categorizaron las relaciones entre los centros educativos que visitaron el Centro de Arte La Panera durante seis años académicos a partir de estos modelos y teniendo en cuenta la metodología utilizada por el Centro de Arte. Los datos obtenidos quedan reflejados en la Figura1.

Modelos	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09
Modelo 1 <sup>3</sup> Modelo 2	98%	94%	94%	92%	90%	85%
Modelo 3 <sup>4</sup>	Talleres	Talleres	Talleres	Talleres	Talleres	Talleres
Modelo 4 <sup>5</sup> Modelo 5 <sup>6</sup> Modelo 6	2%	6%	6%	1% 7%	10%	15%

Figura 1: Tabla con la evolución de los modelos de colaboración entre centros educativos y Centro de Arte.

<sup>2</sup> Trabajo de investigación para obtener el DEA. Los modelos de colaboración entre Centro de arte La Panera y centros educativos. 2010. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Lleida.

<sup>3</sup> Los datos que presentamos responden a la colaboración de los modelos 1 y 2, ya que una misma escuela dependiendo de la exposición trabajada puede utilizar un modelo u otro.

<sup>4</sup> Este modelo sólo se utiliza con los centros y entidades de educación no formal.

<sup>5</sup> Este modelo pertenece a una colaboración concreta del curso académico 2006-07, donde la Escuela «A» invitó a los profesionales del centro de arte para explicar de forma virtual la exposición *Mediterraneo(s)*. A partir de esta sesión de formación todo el claustro se implicó en el proyecto de la escuela.

<sup>6</sup> El modelo 5/6 se desarrollan en el marco del proyecto Educar-te (Jové et al. 2009). Una de las relaciones ha evolucionado en un proyecto que daría paso a un nuevo modelo es el que desarrollamos en el presente artículo.

En base a estos datos y al análisis cualitativo realizado desde el marco conceptual de referencia (Jové y Ayuso, en prensa), realizamos dos aportaciones a los modelos de colaboración propuestos por Liu (1999) y Hui-Chuan Chen (2007).

La primera aportación señala la importancia de reconstruir los modelos de colaboración y concretarlos en proyectos. Es decir, establecemos criterios y aspectos a tener en cuenta para que los Museos y los Centros de Arte permitan que las relaciones de colaboración evolucionen y progresen en proyectos concretos.

La segunda aportación y que es objeto de este artículo, hace referencia a una de las prácticas analizadas que nos muestra que los modelos citados no pueden explicar todas las prácticas y las relaciones que tenemos entre el Centro de Arte La Panera y las escuelas. Concretamente, se trata del Proyecto que presentamos, el cual no corresponde a ninguno de los modelos presentados. Es el proyecto: **Educ-arte - Educa<sup>(r)</sup>t: espacio híbrido**.

## 2. Un poco de historia...

Para comprender el proceso desarrollado en el proyecto *Educ-arte - Educa<sup>(r)</sup>t: espacio híbrido*, hemos de situarnos en el curso 2001-2002 cuando la escuela Príncipe de Viana, conjuntamente con la profesora Glòria Jové de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UdL, inician el proyecto preventivo «Alber», proyecto preventivo dirigido a toda la población para la adquisición de las habilidades básicas de acceso al currículum con la finalidad de que los alumnos tengan «éxito» y aprendan a «pensar» y a «convivir» desde y para la cohesión social. De las distintas estrategias organizativas y metodológicas utilizadas en el centro educativo, el trabajo por proyectos es el eje vertebrador que permite la innovación y el cambio, dando especial énfasis en la relación establecida entre escuela y las entidades comunitarias a partir de los recursos que éstas nos ofrecen lo que Moss (2006) llama «local cultural project».

A finales del 2003 el Centre d'Art la Panera de Lleida, nace como plataforma de producción, difusión, formación y exhibición de las artes visuales en nuestro país. Pretende ser un instrumento que establezca puentes entre la creación visual y la creación producida en otros ámbitos culturales. Así mismo, 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. Su programa expositivo comprende proyectos individuales de gran envergadura, como los que presentaron Alicia Framis, Cabello/Carceller y Antoni Abad, y exposiciones temáticas como *Paisajes después de la batalla* (2004), *Sueño erótico* (2005), *Mediterráneo(s)* (2007-08),

*Voz entre líneas* de Javier Peñafiel (2010) y *Ejercicios de memoria* comisariada por Juan Vicente Aliaga (2011), entre otras. Todas ellas han tratado importantes cuestiones del momento y suponen un posicionamiento por parte de la Panera ante los debates actuales.

En el curso 2004-05 se empieza a gestar el proyecto que presentamos en colaboración con la Facultad de Ciencias de la Educación y concretamente en el marco de las prácticas de los estudiantes de Psicopedagogía en el Centro de Arte La Panera, con el objetivo de definir el papel del psicopedagogo en un servicio educativo de un Centro de Arte Contemporáneo. La escuela Príncipe de Viana había visitado alguna exposición en el Centro de Arte. La profesora de la UdL era tutora de las prácticas de los estudiantes de Psicopedagogía que estaban en el servicio educativo de la Panera y de los estudiantes de magisterio que una vez a la semana realizan prácticas en la escuela. Las relaciones eran Centro de Arte- Universidad; Centro de Arte- escuela; Escuela- Universidad, todas ellas relaciones bidireccionales.

En el curso 2005-2006, a raíz de una visita de supervisión de prácticas en el Centro de Arte por parte de la profesora de la UdL y una conversación con las educadoras del servicio educativo emerge la primera colaboración multidireccional.

Profesional del Centro de Arte (PCA): *¿Qué proyecto hace este curso la escuela Príncipe de Viana?*

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

PCA: *Este mes hemos realizado junto con la universidad un taller a cargo del artista Daniel Canogar, donde artistas e ingenieros unen 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? Tendrás la oportunidad de conocer a los artistas e ingenieros.*

PF: *Lo propondré la escuela.*

Esta colaboración se hizo en torno al taller de Daniel Canogar y la película *Robots*. La escuela visitó la exposición y posteriormente uno de los proyectos, realizado por el artista y el ingeniero se trasladó a la escuela e hicieron un trabajo con los niños y con algunos estudiantes que hacían prácticas en la escuela, con los maestros, con la profesora de la UdL y con el profesional del servicio educativo del Centro de Arte (Jové; Cano; Ayuso y Sanjuan, 2009). Es en este momento es cuando emerge el trabajo en red entendido como la acción desarrollada a lo largo del proceso (construcción de conocimiento, organización y evaluación) que se encamina a trabajar conjuntamente para conseguir un objetivo común que responda a las necesidades y proyectos integrales del contexto (Fundación Bofill, 2009).

Fruto de ello surgió el proyecto *Educ-arte - Educa<sup>(n)</sup>t: espacio híbrido* que tenía como objetivo la colaboración y el trabajo en red entre el Centro de Arte, la Universidad y los centros educativos y escuelas del territorio. El proyecto ha ido evolucionando de forma diversa y las colaboraciones que se realizan también son diversas. De todas ellas, el 15% de los casos analizados en 2009, la que ha evolucionado hacia el espacio híbrido ha sido la colaboración entre la escuela Príncipe de Viana, el Centro de Arte la Panera y la Facultad de la Educación de la UdL como eje vertebrador de posibles colaboraciones y relaciones con otros recursos comunitarios y museos.

Así podemos afirmar que el proyecto *Educ-arte - Educa<sup>(n)</sup>t: espacio híbrido* se pone en marcha cuando la red de trabajo se integra en el proyecto de escuela. Es decir, cuando conjuntamente Centro de Arte, escuela y un tercer agente, en este caso la Facultad de CCEE de la UdL, van creando y concretando el proyecto que se desarrolla en el marco de la escuela pero que cada agente complementa y desarrolla también en su contexto físico de trabajo.

Además en este proceso se concreta el trabajo en red con otros recursos de la comunidad. En el espacio híbrido que semanalmente entretejemos en la escuela estamos los maestros de la escuela Príncipe de Viana de Lleida, la profesora formadora de maestros de la Universidad de Lleida, los estudiantes de magisterio y la profesional del Centro de Arte. En este espacio y en base a los planteamientos de la investigación-acción desarrollamos y evaluamos el proyecto y reconstruimos nuevas estrategias de innovación educativa en los diferentes contextos. Basándonos en Zeichner (2010) podemos afirmar que con este trabajo vamos conformando un «espacio híbrido». No hay demanda por parte de ninguno de los agentes que participan, sino que hay una construcción conjunta. Ahora bien la flexibilidad y la mirada son abiertas por parte de todos los agentes y si el proyecto requiere otro recurso de la comunidad diferente en el Centro de Arte se gestiona y concreta la colaboración. Así es un proyecto en el que siempre es posible la colaboración de otros recursos y servicios de la comunidad. Va mas allá del modelo 6 propuesto por Liu (1999, citado por Hiu-Chuan Chen, 2007) ya que a pesar de que tenemos los tres agentes como eje vertebrador del proyecto, en su devenir van entrando en escena otros agentes y otros recursos comunitarios

### 3. ¿Qué pretendemos?

Nuestro objetivo es mostrar cómo se ha desarrollado el proyecto de colaboración entre Centro de Arte, escuela, universidad y otros recursos comunitarios. Para ello nuestra premisa es **re-construir conocimiento**, y partimos de la exposición y de la obra de **arte**

**como fuente y herramienta** de conocimiento (Picazo, 2008). La palabra y la reflexión devienen los vehículos que nos permiten observar, entender y comprender el mundo (Picazo, 2007). Así, un proyecto expositivo mantiene el equilibrio entre los componentes estéticos, éticos y conceptuales. Una exposición es un espacio de sugerencia, de experimentación, un juego de miradas, de alusiones y posibilidades para un visitante que también muy a menudo se mueve por el deseo de alcanzar nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva transconceptual de la exposición, el arte contemporáneo se convierte en una herramienta educativa de cohesión social y de consistencia entre los conocimientos, los contenidos curriculares y las competencias que las personas aprenden de manera funcional y significativa. Estamos de acuerdo con Dewey (2008) y Eisner (2004) en que aprender a través del arte y la experiencia contribuye al proceso de humanización y a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos.

Como O'Sullivan (2006), consideramos el arte contemporáneo como un potenciador de posibilidades y relaciones rizomáticas horizontales y no jerárquicas, y como una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomáticos que permiten nuevas relaciones (Deleuze y Guattari, 1995) que lleva a *encuentros* que nos permiten aprender a vivir la complejidad de la realidad desde la incertidumbre y el devenir. De este modo entendemos «el método como estrategia» (Morin, Roger y Domingo, 2003), es decir, buscamos y seleccionamos los recursos y estrategias que vamos poniendo en juego para gestionar la incertidumbre y que nos sirven para aprender, a la vez que generamos aprendizajes. Y todo ello se concreta en el espacio híbrido del cual formamos parte los maestros de la escuela, la profesora de la universidad, los alumnos en práctica y la educadora del Centro de Arte, todos nos reunimos semanalmente para analizar el proyecto y darle continuidad.

#### 4. En la Universidad, en la Escuela y en el Centro de Arte

Desde que iniciamos el proyecto han sido varias las acciones que hemos realizado. En el marco la investigación-acción y como resultado del análisis y valoración del proyecto, evidenciamos que en el inicio del proyecto, las relaciones y la colaboración en el espacio de encuentro semanal estaban estructuradas de forma jerárquica, liderada por la profesora de la UdL. A medida que se ha desarrollado el proyecto en red se ha constatado un cambio significativo en cuanto a las relaciones, de forma que el espacio semanal se ha ido configurando como espacio híbrido donde las relaciones son mucho más horizontales y rizomáticas, y de este modo el liderazgo es compartido, es decir, cualquier asistente puede realizar su aportación, puede iniciar un aspecto a tratar, puede interpelar... y aunque ello ya estaba claro por parte de todos los agentes implicados desde el inicio del proyecto, los datos nos evidencian que no ha sido hasta el curso 2009-2010 que dicha premisa ha

devenido como parte de las formas de vida de nuestro encuentro semanal, de nuestro espacio híbrido. Veamos qué acciones y qué devenires hubo en dicho curso.

## 4.1 En la Universidad y en el Centro de Arte

En septiembre del curso 2009-10, los estudiantes de magisterio empezaron la asignatura que imparte la profesora de la UdL visitando el Centro de Arte la Panera, concretamente «Jornadas de Puertas Abiertas», una exposición que muestra las producciones de los grupos que han visitado la Panera durante el curso 2008-2009. Estos trabajos son el resultado de los «préstamos de conciencia» (Bruner, 1999) y las formas de vida de «otros», en este caso de las obras y artistas que han participado en el Centro de Arte. Bruner relaciona el «préstamo de conciencia» con el concepto de «andamiaje» y lo describe como aquel proceso en el cual los adultos o individuos «más expertos» comparten su conocimiento con otros para realizar conjuntamente alguna tarea o actividad. El resultado que se obtiene es que el experto construye una «guía o andamio» que facilita el aprendizaje del otro y que le va a permitir desarrollar formas de vida cada vez más inteligentes y humanas. En las «Jornadas de Puertas Abiertas» las producciones de los centros educativos podían aproximarse a este «préstamo de conciencia» de tres maneras distintas: desde el concepto, desde la forma o desde el proceso. Algunas de estas producciones eran de los alumnos de la escuela de infantil y primaria Príncipe de Viana de Lleida.

Durante la visita en el Centro de Arte observamos, conversamos sobre las obras, realizamos hipótesis sobre cómo se llegó a concretar esta propuesta en la escuela (Figura



Figura 2: Visita de los alumnos de la Facultad a la muestra de Jornadas de Puertas Abiertas del Centro de Arte la Panera.

2). A partir de estos interrogantes los estudiantes inician un proceso de investigación bibliográfica en el centro de documentación del Centro de Arte para establecer los puentes, las relaciones que se habían concretado, ya que ellos no habían visitado las exposiciones el curso anterior. Los estudiantes de magisterio salen de la Facultad para aprender de los niños, se produce un cambio de rol de educadores a aprendices.

## 4.2 En la Universidad y en la Escuela y en el Centro de Arte

Mientras los veintiocho estudiantes de magisterio estaban realizando esta primera propuesta de trabajo, catorce de ellos inician el prácticum en la escuela Príncipe de Viana. Al mismo tiempo el Centro de Arte la Panera inaugura la primera exposición del curso 2009-2010, *Park Life* del artista Martí Guixé (Figura 3) y la escuela decide visitarla con todos sus alumnos. Éste es el inicio del proyecto de escuela que se desarrolla durante este curso. De todas las obras que había en *Park Life*, la que más impactó a los alumnos de primaria fue *Burn-me piece*. Tal y como se observan en la imagen son haces de leña hechos de diversos tipos de madera y diferentes formas y tamaños especialmente diseñados para ser quemados. A muchos de los alumnos les recordaba los cartuchos de fuegos artificiales.



Figura 3: Exposición *Park Life* de Martí Guixé. Centro de Arte la Panera Lleida, 2009.

## 4.3 En la Universidad y con el Centro de Arte

Durante este período de tiempo y entre la Facultad de Ciencias de la Educación y Centro de Arte se gesta y se concreta un proyecto liderado por el profesor Juanjo Jové, y que implica a otros profesores, entre ellos la profesora que semanalmente va a la escuela Príncipe de Viana, que se conoce como Zona Baixa (Zona Baja). Zona Baixa es un espacio expositivo que funciona como lugar 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.

En diciembre de 2009 se inicia Zona Baixa con el artista Javier Peñafiel y su obra *Egolactante «Familia plural vigilante»*<sup>7</sup>. Elegimos esta obra por la temática que propone y porque el artista tenía disponibilidad para *encontrarse* con los estudiantes de magisterio y con nosotros, con el objetivo de construir aprendizajes. Además un mes más tarde, en enero de 2010, inauguraría juntamente con Glòria Picazo, directora del Centro de Arte la Panera, la exposición *Voz entre Líneas*. En este *encuentro*, profundizamos en su obra *Egolactante*, que sirvió a los estudiantes de magisterio de «préstamo de conciencia» (Bruner, 1999).

Desde este planteamiento es imprescindible diseñar, concretar y evaluar experiencias concretas en las escuelas y en la Facultad de Educación que ayuden a construir estos diálogos y estos procesos para realizar su historia de vida para la construcción de la identidad personal y profesional. Este trabajo, que se realiza durante toda la formación inicial, favorece la emergencia de los modelos educativos que han tenido los estudiantes, futuros maestros, como alumnos en los contextos educativos formales y a nivel personal en contextos educativos familiares y sociales. La dialógica iba tomando consistencia, creciendo, deviniendo cada vez con más relaciones. Aprendimos a ver más allá de nuestro «ego», a reconsiderar que nuestra complejidad es individual y a la vez social. Así del encuentro con Javier Peñafiel construimos un texto entre todos conducido por una estudiante, Laia Fernández:

El Egolactante es un dibujo amable, sencillo. Tiene una red de cómplices sociales que le ayudan a aparecer públicamente y cada personaje que aparece incorpora un relato personal. Es un proceso en el que partimos de nosotros mismos como propios individuos en la educación y pretendemos tomar conciencia. Y como toda obra se hace pública, para un público que la interprete y la complemente. Aquello observado, sentido y vivido se va interrelacionando con las ideas, conceptos y aprendizajes como una dialógica de desorden y orden permanente, hacia un conocimiento cada vez más complejo. Pero además salimos de él, conectamos con otra cultura y volvemos a la unidad con la multiplicidad. Los conocimientos de los estudiantes se toman en cuenta para construir más conocimientos. De este modo construimos aprendizajes transdisciplinares según las influencias como individuo – especie – sociedad y siendo conscientes de los aspectos más subjetivos que repercuten en el cómo vivimos la realidad. Cobran importancia los diferentes puntos de vista de los estudiantes de magisterio, los profesores de la universidad y profesionales del Centro de Arte, sustituyendo la dicotomía y por el espacio que existe entre dichas ideas para crear conexiones heterogéneas desde diferentes perspectivas. Consideramos la unidad del contexto de Lleida, y dentro de ésta la heterogeneidad de cada individuo y su interacción con los demás.

---

<sup>7</sup> <http://egolactante.com/> es una web ofrecida por Javier Peñafiel a un grupo de invitados muy diverso que a lo largo de un año alimentaron de sonidos, textos...

---

Tal como dijo Peñafiel «el arte es un lugar muy interesante para resolver los problemas de alteridad». El artista nos hace un préstamo de conciencia como apoyo para la construcción de nuestra identidad personal y profesional. Mediante las obras de arte expuestas, los autores 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. Las identidades herméticas dificultan la abertura y la amabilidad hacia el otro. Y frecuentemente aparece la violencia. Y la violencia de mirada, de expresión, de pensamiento, de palabra.... nunca quiere transformar la realidad, sino que quiere eliminarla.

Llegado a este punto es necesario preguntarnos ¿cómo reconstruyo este mundo interior con relación con el mundo exterior? ¿Cómo equilibrio el yo con el mundo para contribuir a la «cohesión social» vital en los procesos de humanización y de calidad de vida global?

#### 4.4 En el Centro de Arte y en la Universidad

En enero de 2010 se inaugura *Voz entre líneas* en el Centro de Arte de la Panera, la exposición comisariada por Javier Peñafiel en complicidad con Gloria Picazo que recoge un conjunto de obras de diferentes artistas nacionales e internacionales, que mantienen unas conversaciones con las propuestas artísticas de Javier Peñafiel. El mensaje de esta propuesta expositiva era reflexionar sobre la palabra como elemento portador de múltiples significados, considerando tanto la escrita como la hablada, así como aquella que es negada o silenciada. Todo ello lo expresan a través de la frase, el deseo, la palabra para llegar a la narración y de ésta al compendio de conocimientos que es el espacio físico y virtual de la biblioteca. Es decir, se parte de la idea de palabra viva, teniendo en cuenta los diferentes grados de complejidad, no como un hecho aislado, sino considerándola con el entorno y la diversidad de relaciones que la constituyen desde una visión compleja. Así pues, utilizamos la exposición como medio para percibir la realidad multidimensional que nos proponen los autores, reflexionar sobre ello y acercarnos a una mejor comprensión.

A mediados de febrero visitamos la exposición con los estudiantes, para *encontrarnos* nuevamente con el *Egolactante* y con muchas más obras que nos permiten experimentar contradicciones. Se produce un intercambio entre esta colectividad y las diferentes lógicas que emergen más que la simple suma de las partes. Los antagonistas, las contradicciones nos ayudan a reflexionar y a complementar nuestro pensamiento con el de los demás.

Durante la visita (Figura 4) observamos, conversamos y construimos conocimiento en base a la interacción y a la importancia del lenguaje escrito, hablado, escuchado y leído. En la exposición *encontramos* un vídeo de Javier Codesal, *Lectura de manos*, del proyecto



Figura 4: Visita de los estudiantes a la exposición *Voz entre líneas*, Centro de Arte la Panera, 2010.

«Arcángel», (2003). En éste el espectador se convierte en protagonista ya que el artista consigue que parezca que sean sus propias manos las que son leídas. Simultáneamente Javier Codesal participó en Zona Baixa con otro de los videos del proyecto «Arcángel», (2003), *Lectura de Ibn Guzmán* (2002). En esta ocasión, la obra relata el momento en el que una mujer de origen marroquí y un hombre de origen español intentan traducir un poema de Ibn Quzmán escrito en árabe hispanomusulmán. La dificultad de la lectura emerge de la relación de la pareja en el acto de traducir. Una experiencia que como decían los alumnos muchas veces se produce en las tutorías de las escuelas, cuando los padres no dominan el idioma, ya sea el catalán o castellano. La experiencia se completa unos meses más tarde cuando tuvimos la oportunidad de *encontramos* con Javier Codesal y profundizamos sobre la importancia de la interacción y el lenguaje para mejorar los procesos de humanización. Una de las alumnas explicaba:

me gustaría relacionarlo con el trabajo que se lleva a cabo desde el Príncipe de Viana donde se acogen a los niños y niñas recién llegados desde la propia aula donde aprenden el catalán en el día a día, desde la necesidad de comunicarse y de expresarse. Con ello, comparto la idea de Codesal de que, independientemente del código verbal que establecemos es necesario un código no verbal, ambos conjuntamente, ya que a veces, puede haber un código interpretativo lingüístico que se entienda pero, en realidad, no existe la comprensión del otro. De ahí la importancia de la alteridad y el comprender que la lengua sólo es una parte de entender el mundo.

Toda esta vivencia resuena en palabras de Humberto Maturana cuando dice en su nombramiento de Honoris Causa por la universidad de Málaga (2010) que una de las características de los seres humanos «*es que existimos en el lenguaje, en el conversar, en el reflexionar*».

#### 4.5 En la Escuela, en el espacio híbrido, en la Universidad y en el Centro de Arte y otros contextos

Mientras tanto en la escuela continuaban trabajando a partir de la exposición *Park Life* de Martí Guixé y, muy especialmente a partir de la obra *Burn-me*. A partir de ella empezaron a trabajar con diferentes materiales y esculturas, de forma individual. Ello nos permite construir y desarrollar actividades abiertas que se van concretando en cada grupo según la emergencia de sus conocimientos, vivencias, intereses y desde el devenir. Es el método como estrategia. En las actividades emerge la heterogeneidad. Todo ello lo vivían los catorce estudiantes y la profesora un día a la semana cuando iban a prácticas y los demás lo veíamos y compartíamos en el aula universitaria cuando mostrábamos lo que hacían y lo que sucedía.

Simultáneamente al proceso universitario, en la escuela Príncipe de Viana, se empieza a gestar una instalación hecha entre todos. Los agentes implicados en el espacio híbrido (estudiantes, maestros, profesionales de la Universidad, profesionales del Centro de Arte) nos *encontramos* con Rosa Franco artista de Lleida quien nos orientó en el cómo hacer nuestra obra de arte.

El proceso del «Projecte fustetes» (proyecto maderitas) fue el siguiente: Partimos de *Burn-me* de Martí Guixé, con este *préstamo de conciencia* cada alumno traería una madera al colegio. De todas las que se recogieran, cada alumno elegiría una y la personalizaría en función de sus características físicas, sus preferencias y sus gustos entre otros. Pero cuando los maestros y los estudiantes empiezan a desarrollar esta propuesta y escuchan

la voz de los alumnos observan que quieren personalizar la madera en función de criterios muy distintos (Figura 5).



Figura 5: Producción de niños de 8 años de la escuela en el marco del proyecto «fustetes».

Esta experiencia quedó recogida y analizada en los trabajos que los estudiantes de magisterio realizaron en el marco de la asignatura que imparte la profesora de la universidad. Tres grupos de estudiantes que hacían las prácticas en la escuela, se centraron en lo que supuso el proyecto «fustetes» en relación «al sentimiento de pertenencia a la escuela», «a la

implicación de la familias» y «a las relaciones y los puentes con los recursos comunitarios». Uno de estos grupos presentó el trabajo en formato video tomando de «préstamo de conciencia» el trabajo de Javier Codesal. Establecemos conexiones para comprender los diferentes saberes y los significados. Es un proceso transdisciplinario que debe estar abierto a los constantes cambios, un pensamiento dinámico que no cesa de auto-eco-organizarse. En resonancia, el arte es un medio que nos permite construir competencias creativas, por un lado, para afrontar y gestionar nuevas situaciones, nuevos retos e incertidumbres; y por otro lado, para ir forjando nuestro camino con el continuo desarrollo de estrategias en un bucle recursivo hasta que tiende al infinito. Concretamos los procesos de enseñanza y aprendizaje y la educación a través del arte con el objetivo de crear nuevas posibilidades y «salir» del marco rígido de currículum como una segmentación de disciplinas. Es un «arranque» para que el profesorado también se sitúe conceptualmente, y pueda trabajar desde la transversalidad, la funcionalidad y la significación de la propia vida.

Durante la realización de la escultura buscamos relaciones y para ello otros contextos. Algunos grupos de alumnos fueron al Centro de Arte la Panera para ver esculturas de la exposición «Veu entre línees». En la exposición hay una obra de Gustavo Marrone *Nicknames*, 2009 (Figura 6) y Alan dice: «¡¡Halaaaaa!! ¡Son como las nuestras!».



Figura 6: Comparación entre las distintas maderas realizadas por los alumnos en la izquierda y realizadas por Gustavo Marrone a la derecha.

Otros grupos visitaron la Fundación Sorigué y nos *encontramos* con la escultura de madera de Tony Cragg que lleva por nombre «Calendar» (Figura 7). Un alumno exclama:

¡Ah! el artista hace esta escultura para ver el paso del tiempo y las maderas que utiliza inicialmente tenían otras funciones, como nuestra escultura que está formada por diferentes maderas que antes de haberlas diseñado y estar expuestas en el patio de la escuela se utilizaban para otras cosas. Los clavos que pone Tony Cragg podrían ser cada una de nosotros con nuestra madera....».

Otro alumno reflexiona: «esta escultura es calendario, el paso del tiempo, pero la escultura nuestra es nuestro rastro en la escuela».

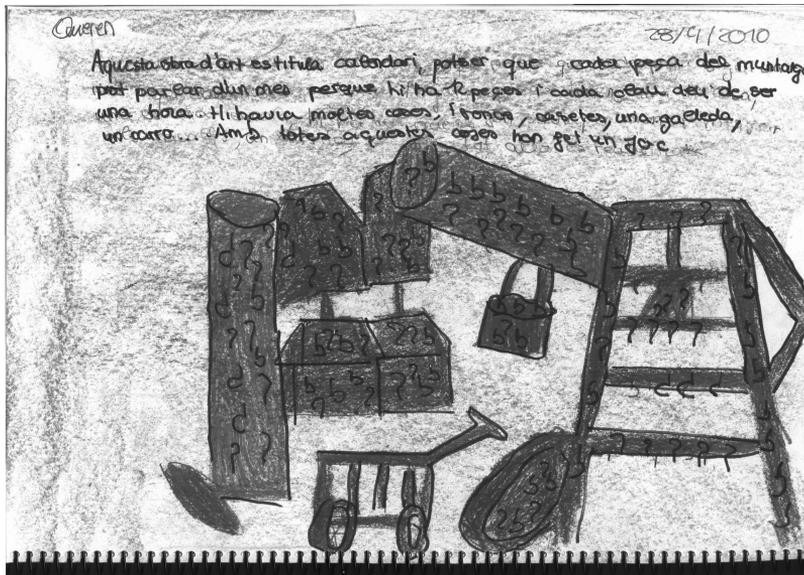


Figura 7: Producción de una alumna después de la visita a la obra de Tony Cragg.

Y las «maderitas» que elaboraron los alumnos se unieron formando la instalación «Arte-Viana» (Figura 8), trabajo que quedó recogido en un video donde cada uno de los alumnos explicó el trabajo que había hecho: «Me recuerda a mi abuelo, me hacía sentir bien», «Me recuerda a la tierra de mi pueblo donde jugaba cuando estaba triste», «Me recuerda al olor de humedad de mi país», «Me recuerda a la caña de azúcar», «Me recuerda a la piel suave de mi abuela».



Figura 8: Escultura creada con el proyecto «fustetes».

Las estudiantes que estaban realizando el prácticum en la escuela organizaron una visita para que todos los estudiantes en formación y los profesores de maestros pudiéramos ver la escultura y trabajar sobre ella. Es como si finalizáramos tal y como iniciamos el proceso «las producciones creativas y artísticas de los alumnos» en un bucle recursivo organizativo. Un alumno de 6º de primaria de la escuela ilustró esta idea con un comentario en la visita a la Fundación Sorigué: «ahora hago una relación, comenzamos con Martí Guixé, hicimos nuestras maderas, nuestra escultura y ahora venimos aquí y vemos otras maderas, otra escultura de Gustavo Marrone». Estas palabras definen nuestro proyecto «*Educ-arte - Educa<sup>(t)</sup> t*»: *espacio híbrido*.

Y todo ello vuelve al Centro de Arte en septiembre de 2010 con una nueva edición de las «Jornadas de Puertas abiertas» que muestra los trabajos que las escuelas y otros centros educativos, como la Universidad, han hecho en relación con las exposiciones que hubieron durante el curso. Este es un momento muy importante porque el proyecto se hace visible a la comunidad y a la sociedad. Y cuando la directora del Centro de Arte siente la necesidad de compartirlo con los artistas Javier Peñafiel (JP) y Gustavo Marrone (GM) y estos a su vez se *encuentran* con la obra «les fustetes» y hablan sobre ella. Algunas de sus palabras ante el trabajo realizado fueron:

JP: ¿Qué es lo que te ha sorprendido?

GM: Justamente esta lectura abierta que, si bien yo la tenía prevista como posibilidad, nunca lo había pensado en lo práctico. Esto es una manifestación de lo práctico, de que esa lectura abierta da cabida a que los niños puedan opinar sobre eso y desarrollar una interpretación libre sobre el tema.

GM: La escultura realizada por los alumnos es totalmente urbana y redefine, digamos de alguna manera, lo que se puede considerar nacionalismo individual. Yo creo que de alguna manera todo «nick name» también está definiendo una especie de nacionalidad que abarca una determinación de deseos, de expectativas, y de supuesta autogobernación, que son unos elementos básicos que cualquier comunidad o cualquier individuo necesita para sentirse dentro de una sociedad o para definirse como sujeto auto reconocido.»

JP: ¿Qué te parece que los niños hayan insistido tanto en la materialidad de la pieza (de madera)?

GM: Me parece fantástico porque solo con materialidad se puede a veces aproximarse a cosas muy sublimes, o muy espiritualidades o muy ideológicas... La materialidad me parece una manifestación de inteligencia.<sup>8</sup>

## 6. Conclusiones

El proyecto *Educ-arte - Educa <sup>(t)</sup> t: espacio híbrido* nace de nuestra preocupación de cómo somos capaces de generar situaciones y crear espacios donde todos podamos aprender (Clark, Egan, Fletcher y Ryan, 2006). El artículo empieza describiendo los posibles modelos de colaboración que existen entre centros educativos y el Centro de Arte. De todos ellos *Educ-arte - Educa <sup>(t)</sup> t*, va evolucionando hasta llegar al *espacio híbrido*, y es a través de estos *encuentros* de libertad que emerge la incertidumbre, la emoción y el devenir que permite, en el marco de procesos de investigación-acción y de reflexión sobre y en la práctica, mejorar los contextos educativos ya que estamos comprometidos con la mejora de la educación para la calidad de vida y la humanización. Como dice Maturana, el futuro somos nosotros, los adultos, porque depende de cómo vivamos nuestras vidas mostraremos formas de vida posibles.

La experiencia obtenida del proyecto denota la importancia de establecer en el *trabajo en red* un tipo de relaciones y colaboraciones que nos ayuden en la construcción de espacios híbridos. En nuestro caso, este espacio semanal es el que ha permitido y permite el *devenir* del proyecto desde el crecimiento rizomático con diferentes y variados *encuentros*. Estamos

---

<sup>8</sup> Esta parte de entrevista, pertenece a una Producción de vídeo del Proyecto «Fustetes». Producido por el Centro de Arte la Panera, 2011.

de acuerdo con Zeichner (2010) en la importancia que otorga a la formación de los profesionales de la educación en el sentido de repensar y rediseñar la conexión entre los contenidos de la universidad y las escuelas y las comunidades en las que desarrollamos nuestra tarea. Así, pasar a la acción con proyectos concretos es de vital importancia, valorarlos y crear conocimiento en este ámbito es de vital relevancia. Existen algunas asociaciones internacionales como la National Network for Educational Renewal (NNER) que pretenden generar ejemplos de prácticas híbridas en variedad de contextos.

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación, el Centro de Arte la Panera y la escuela Príncipe de Viana entretejamos el proyecto *Educ-arte - Educa<sup>(o)</sup>t* como un espacio híbrido que permite aprender y formarnos para poder *encontrarnos* y educarnos con la heterogeneidad que hay en las escuela y en las sociedades del siglo XXI.

Nuestro trabajo en red y nuestro espacio híbrido lo representamos con una imagen de la pieza *Undercurrent (red)*, 2008 de Mona Hatoum (Figura 9). En este caso la artista teje una red con cable eléctrico y deja que cada uno de ellos se expanda por el espacio finalizando con una pequeña bombilla de 15 vatios. Estas pequeñas luces se encienden y se apagan

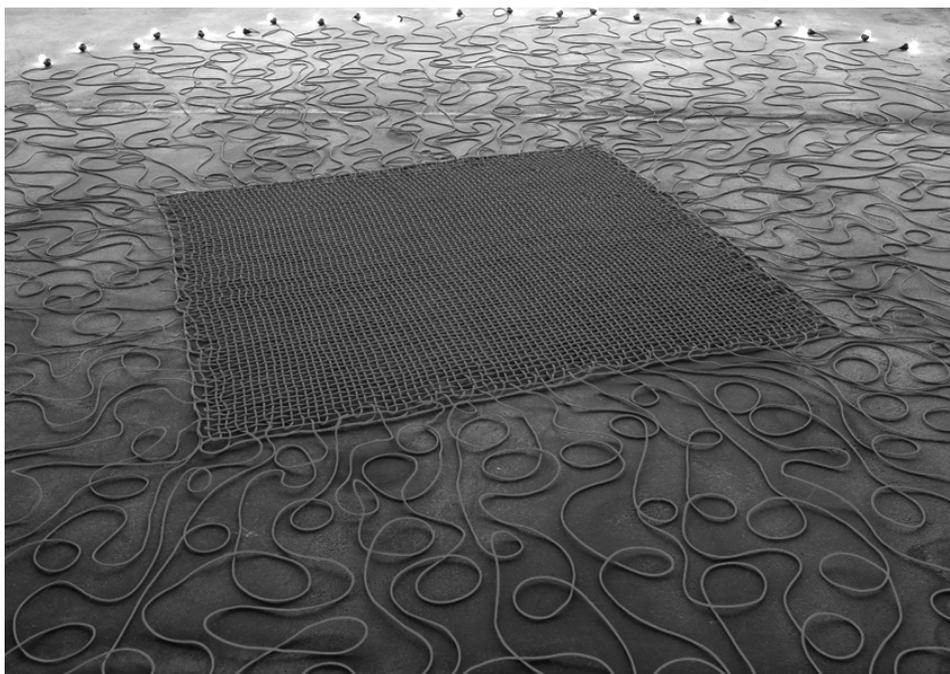


Figura 9: Undercurrent (red) Mona Hatoum, 2008.

como si fuera la respiración de un ser que se mantiene con vida al estar unida a esta red. Es decir, estamos viviendo una apertura transcultural entre los diferentes contextos, y los actores implicados y expresados en las diferentes obras. Cambia nuestro esquema de trabajo en red, siendo tres los contextos principales e infinitas las relaciones entre agentes, actores, exposiciones, obras, escenarios...

Se produce la multiplicidad y el eterno retorno de Nietzsche, pero el eterno retorno de la diferencia.

## Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Calbó, M. (2008). «Enfoque eco-social y multicultural de la educación artística para aprender con el patrimonio del lugar: Girona, temps de flors». *Pulso*, 31, 141-160
- Clark, H.; Egan, B.; Fletcher L. y Ryan, C. (2006). *Crear espacios para crecimiento y desarrollo: explorando investigación en el aula*. IV Encuentro Ibero-Americano de Colectivos Escolares e Redes de Profesores que fazem investigação na sua Escola.
- Coca, P. (2009). «Proyectos educativos en contextos expositivos». *Pulso*, 32, 177-199
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. 2ª ed. Valencia: Pre-Textos.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós. Ed. original, 1934.
- 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 Ibérica.
- Fundació Jaume Bofill (2009). «Declaració per garantir la formació inicial dels professionals de l'educació per al treball en xarxa». Consultado en [http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/declaracio\\_trama.pdf](http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/declaracio_trama.pdf) (27/01/2011)
- Hernández, F. (2006). «El Discurso Museológico y la Interpretación Crítica de la Historia». En ICOM. *Museología. Un campo del conocimiento*. ICOFOM, Comité Internacional para la Museología del ICOM por el Museo Nacional Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers - Munich – Alta Gracia, Córdoba, Argentina 297-305
- Hui-Chuan Chen (2007). «Exploration of development of Museum-School Collaboration in Art Education: prospects and difficulties in a case example». En *The international Journal of Arts Educators*. InJAE 5.2, 97-118
- 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.; Cano, S.; Ayuso, H.; Sanjuan R. (2009). «Experiencia de arte y educación. La escuela va al Centro de Arte y el Centro de Arte va a la escuela». En *Actas I Congreso Internacional. Los Museos en la educación. La formación de los educadores*. Madrid, Edición Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, 156-160
- Jové, G. et al. (2009). «EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, Centro de Arte y centros educativos». En Huerta, R. ; De la Calle, R. (eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Universidad de Valencia. Valencia. 127-138

- Morin, E. (2000). *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: UNESCO.
- Morin, E., Roger, E. y Domingo, R. (2003). *Educar en la Era Planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Moss, P. (2006). «Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Locus for Democratic Practice». En 16th Conference EECERA. Consultado en <http://www.congress.is/eecera2006/default.asp?q1=keynote.htm> (19/12/2011)
- O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari Thought Beyond Representation*. 1ª ed. London: Palgrave Macmillan.
- Picazo, G. (2007). «Aprender a observar la sociedad a través del arte contemporáneo». En Huerta, R; La Calle, R; (eds). *Espacios estimulantes*. Ed. PUV. Valencia. 55-66
- Picazo, G, (2008). «L'exposició com a dispositiu». En *Teories i pràctiques entorn l'exposició*. Impasse 8. Centre d'art la Panera, Ajuntament de Lleida. 13-15
- VV.AA. (2010). *Voz entre líneas. Javier Peñafiel con la complicitad de Glòria Picazo*. Lleida: Centre d'Art la Panera, Ajuntament de Lleida.
- 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». En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2). 123-150.

© de las imágenes, Centro de Arte la Panera y Jordi V. Pou