

Los espacios educativos híbridos de la contemporaneidad

Diego Gavilán Martín

Trabajo fin de Máster

Dirección: Francesc Núñez Mosteo

Máster universitario de Humanidades:

Arte, Literatura y Cultura Contemporáneas

Junio 2022



ÍNDICE

1. Introducción	-----	4
2. La pérdida del eje central de la educación y los discursos hegemónicos	-----	6
2.1. Farinelli y el mapa de la escuela	-----	7
2.2. Discursos educativos hegemónicos	-----	7
2.2.1. El modelo educativo competitivo	-----	8
2.2.2. Los alegatos predominantes de las instituciones educativas	-----	8
3. El giro de la posmodernidad y el aprendizaje	-----	10
3.1. La identidad institucional educativa versus la híbrida	-----	10
3.1.1. La crisis de la escuela institucionalizada	-----	11
3.1.2. El misterio de la educación de calidad	-----	12
4. El espacio educativo híbrido: la pedagogía del acontecimiento	-----	13
4.1. Antecedentes del espacio educativo híbrido. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Lérida	-----	14
4.2. El tratamiento del proceso creativo en el ámbito escolar	-----	15
4.2.1. Las claves de la creatividad	-----	16
4.2.2. Las etapas del proceso creativo	-----	18
4.3. Espacios de encuentro híbridos	-----	19
4.3.1. El Centro de Arte y Naturaleza (CDAN)	-----	20
4.3.2. José Beulas y la fusión de espacios	-----	21
4.3.3. Ron Arand y la porosidad del espacio	-----	24
5. La performance educativa híbrida (PEH): Ana Mendieta	-----	25
5.1. Ana Mendieta, el cuerpo y la identidad	-----	26
5.2. Propuesta de unidad didáctica	-----	27
6. Conclusiones	-----	33
7. Referencias	-----	35

Resumen

Las instituciones educativas han sido tradicionalmente el centro del saber. Esto ha comportado que se haya dejado de lado el estudio de otros espacios educativos más experienciales y multidisciplinares. Por ello, el objetivo de este estudio es analizar la crisis de la escuela actual y proponer un modelo educativo de enseñanza-aprendizaje más equilibrado, en el sentido que aglutine el cuerpo, la creación y el movimiento entre distintos espacios. Con este fin, se plantean las siguientes cuestiones: ¿De qué manera la escuela tradicional-mental puede perder su centralidad e integrarse en una red de espacios experienciales interconectados? ¿Cómo se puede diseñar y desarrollar una educación más corporal, experiencial y vivida? En este trabajo tomamos como punto de referencia el modelo de René Rickenmann (2006) de educación basada en artefactos culturales para descubrir y construir nuevas dimensiones subjetivas y comunitarias. Finalmente, se propone una unidad didáctica que está centrada en el arte performativo de Ana Mendieta, que aúna cuerpo y naturaleza y que se plantea como punto de partida hacia un modelo educativo más integral y equilibrado.

Palabras clave: Educación híbrida, innovación docente, educación artística, performance, Ana Mendieta.

1. Introducción

La clase magistrocentrista ha dominado la pedagogía tradicional desde el mundo medieval hasta bien entrado el siglo XX. En la actualidad, la escuela tradicional centrada en el maestro está denostada y, por ese motivo, a partir de autores como Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi y, especialmente con la Escuela Nueva (Gil, 2018), se reconoció que la atención había virado hacia el estudiante, que se convertía en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el paidocentrismo siempre tuvo que competir con las contradicciones del sistema educativo, que seguía siendo teórico, cerrado y centrado en el docente.

Actualmente, han surgido nuevas metodologías de enseñanza, como el constructivismo (García, 2020), que se centra en la necesidad de superar los modelos tradicionales educativos. Sin embargo, la cuestión ahora radica en saber hacia dónde se ha desplazado realmente el centro del modelo educativo y qué ocurriría si existieran varios centros o espacios de aprendizaje que no estuvieran únicamente determinados por el centralismo de la institución educativa. En este sentido, en este estudio, se propone el modelo de los espacios híbridos educativos, que fusionan disciplinas y espacios de aprendizaje diversos y que no se limitan a las paredes del aula o la institución. Este entorno educativo ampliado, por el contrario, se refiere a la articulación de una red de espacios educativos diversos que son complementarios y que mantienen una relación continuada de colaboración a lo largo del curso escolar.

El aprendizaje híbrido se puede fomentar no solo a nivel institucional, sino también compaginando el aprendizaje del aula con experiencias educativas en otros espacios naturales, culturales o urbanos. En esta línea, es pertinente aclarar que este TFM no se refiere a la educación híbrida desde el punto de vista de la enseñanza presencial y online que ha reducido el término en exceso. En este trabajo, se aborda la enseñanza mixta o *blended* ligada a la combinación de espacios culturales, naturales y educativos para generar experiencias, interacciones y trabajos de campo, junto con la performance (puesta en escena, improvisada o no, también llamada *arte en acción*) en distintos entornos. Los espacios híbridos, por tanto, suponen una apuesta educativa novedosa que contrasta con el currículum educativo actual, estructurado por materias y que muestra una realidad parcelada (Morin et al., 2003).

Teniendo en cuenta que las culturas escolares y universitarias están muy centradas en la propia institución y que ese enfoque introspectivo dificulta la generación de espacios extramuros, a lo largo de este estudio se desgranarán estas resistencias culturales y se dará luz a los autores y teorías que guardan relación con los espacios educativos híbridos de la contemporaneidad. Asimismo, será especialmente oportuno mostrar ejemplos actuales de esta hibridación educativa que van más allá del aula y que conecta con artistas como Ana Mendieta, Jose Beulas y Ron Arad, entre otros, que destacan por su capacidad de fusión y de síntesis. A este respecto, los proyectos educativos como el de la Universidad de Lleida en el marco del proyecto Educ-arte (Jové et al., 2008) ponen de manifiesto la necesidad de una formación inicial en la universidad que esté interconectada con todo lo que pasa en la sociedad. Una estudiante que participó en este proyecto resume su participación en los siguientes términos: “me he dado cuenta de que todo este proceso lo hemos vivido como una experiencia y, por eso, lo he entendido y lo he conectado todo” (Jové & Betrián, 2012, p. 311).

Los contextos de interrelación son fundamentales para mejorar la socialización de estudiantes y profesores. Pese a ello, la cuestión relacional está, en la actualidad, directamente asociada con problemáticas reiterativas que afectan a las aulas españolas como la violencia, el *bullying*, la disrupción o las disfunciones mentales y emocionales. Una buena socialización entre los estudiantes es el mejor modo de prevenir estas carencias afectivas y de fortalecer la autoestima del profesorado y estudiantado. Hillevi Lenz-Taguchi (2010) se refiere a la creación de ejes vertebradores que construyan puentes y conexiones que los educandos integren en su ser y

defiende que es necesario explorar nuevas formas para ir más allá de la división entre la teoría y la práctica, que actualmente sigue instalada en nuestro sistema educativo. En consecuencia, en este estudio, los *espacios híbridos educativos* se refieren a la mezcla e hibridación de contenidos, competencias y espacios en un proyecto educativo que permita una mejor socialización y utilización del cuerpo, así como un mayor aprendizaje significativo, que revierta en un mejor desarrollo de la identidad del alumno y del profesorado.

En este trabajo se analizan las causas de un modelo educativo que se ha perpetuado en el último siglo y que está en crisis. Por ese motivo, se plantea un nuevo espacio educativo híbrido conectado con la performance y el arte contemporáneo. Como punto de partida, se presenta el caso de la red de la Facultad de Ciencias de la Educación de Lleida. En el apartado de identidad institucionalizada versus la híbrida abordamos la crisis de la escuela institucionalizada y el misterio de la educación de calidad, con el objetivo de desvelar algunas de sus claves. En este TFM se entiende la hibridación de la escuela con su entorno a través del Land Art (corriente que se refiere a la creación de obras artísticas en la naturaleza) y lo que se ha denominado en este trabajo: *performance educativa híbrida* (PEH), a través de las cuales los agentes educativos pueden crear, moverse, aprender e interactuar sus cuerpos y mentes, fuera de los recintos y restricciones habituales, con el objetivo de representar problemáticas reales, personales, sociales o ambientales, así como manifestaciones artísticas contemporáneas de todo tipo, ligadas a cualquier expresión artística (la pintura, escultura, arquitectura, cine o fotografía). En los apartados siguientes se revisa la obra de algunos de los artistas más relevantes de estos campos artísticos como son Ana Mendieta o Jose Beulas entre otros, que sirven de base para entender lo que denominamos *educación híbrida*, que es también una forma de expresión, relación y creación. Finalmente, se realiza una propuesta de unidad didáctica que sirva para poner en práctica este modelo educativo híbrido contemporáneo.

La escuela es una de las instituciones más relevantes de las sociedades de todos los países. Por ello, parece lógico indagar acerca de su estado de salud actual, las inercias del pasado y los retos que ha de abordar en el futuro. En la sociedad consumista actual es fácil que el centro escolar se convierta, sin pretenderlo, en una comunidad orientada a los fines consumistas y de clase. Esa relación conocimiento-éxito profesional se ha desintegrado en un sinfín de factores personales y socioeconómicos que influyen en el destino de cada uno de los estudiantes, docentes y familias. A pesar de esta vocación profesionalizante, la escuela y la universidad ya no pueden asegurar el trabajo soñado, por tanto, esa promesa de éxito laboral ha quedado desdibujada en una sociedad cambiante por definición. El modelo de la escuela de la preparación para el éxito personal, social y profesional está en crisis. Al respecto, Sandra Nicastro (2006) ya había afirmado que “lo que percibimos y sentimos en estos espacios en tanto ruinas, es una sensación de extrañeza, de saturación de lo evidente: que es lo que ya no es, lo que ya no está” (p. 84). Este metarrelato que vincula el éxito académico y profesional se quebró con la generación *millennial*, de forma que muchas familias y jóvenes están frustrados porque ellos siguieron al pie de la letra todo lo que el sistema les propuso que tenían que hacer para convertirse en grandes profesionales y con una buena remuneración; sin embargo, el resultado ha sido en muchos casos, la incertidumbre, el miedo y el desasosiego.

En base a estos antecedentes, el objetivo de este estudio es analizar la crisis de la escuela actual y proponer un modelo educativo de enseñanza-aprendizaje más dinámico e integrador entre los agentes educativos y su entorno. Esto significa abordar los espacios educativos desde una perspectiva corporal, multidisciplinar, multiespacial e híbrida en el sentido de la generación de experiencias educativas compartidas que combinen distintos campos del saber, así como el disfrute de experiencias y aprendizajes en espacios físicos diferenciados. Con el fin de orientar adecuadamente el estudio se plantean las siguientes cuestiones: ¿De qué manera la escuela tradicional-mental puede perder su centralidad e integrarse en una red de espacios experienciales

interconectados? ¿Cómo se puede diseñar y desarrollar una educación más corporal, experiencial y vivida?

El modelo educativo híbrido basado en la performance, que se desarrolla en este trabajo, no duda de la validez de los libros, las buenas explicaciones, los debates, y las unidades didácticas bien confeccionadas en base a contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Esta propuesta performática para la educación ofrece un conjunto de competencias ligadas al cuerpo y el desarrollo de la identidad y la creatividad que se pueden potenciar de una forma distinta a la actual. Por ese motivo, coloca el cuerpo, la performance, los acontecimientos y las experiencias como punto de partida de su actuación. En realidad, todo lo que acontece en la vida son actos performáticos más o menos artísticos; por tanto, la escuela y la universidad pueden trabajar una pedagogía del acontecimiento que complemente los discursos actuales mayoritariamente basados en la comunicación escrita y oral.

En el capítulo 2 de este trabajo se abordarán algunos de los discursos hegemónicos relevantes en el campo de la educación y se tomarán como referencia los estudios de Farinelli relativos al mapa y la perspectiva del punto central que ha dominado nuestra concepción del mundo. En el apartado 3, se aborda la perspectiva de la identidad institucional educativa versus la híbrida y se reflexiona acerca de la educación de calidad. El capítulo 4 versa sobre el significado del espacio educativo híbrido, que está basado en la pedagogía de la experiencia (Dewey, 1958) y la pedagogía del acontecimiento (Deleuze, 2004). Asimismo, se presentan los casos de la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida y del Centro de Arte y Naturaleza (CDAN). Ambos suponen un buen ejemplo de construcción de redes de compartición de espacios y experiencias significativas, tal como dicta el Objetivo de Desarrollo 17, alianzas para lograr los objetivos. Asimismo, En este apartado se aborda el proceso creativo y sus claves, para entender mejor porque los espacios híbridos educativos fomentan la creatividad y el desarrollo personal. En el apartado 5, se subraya la importancia de la performance para la participación de los discentes en los procesos de creación, expresión y construcción de su identidad. Para lograr este objetivo se toma como referencia el trabajo de Ana Mendieta. Finalmente, la propuesta de unidad didáctica gira en torno la vida y obra de esta artista, de forma que el estudiantado, emulando su ejemplo, pueda interpretar y construir significados a partir de sus propias vivencias y creaciones (Rickenmann, 2006).

2. La pérdida del eje central educativo

En la era de la posmodernidad, las corrientes antipedagógicas sugieren que la escuela se quedó atrapada en el pasado (Gil, 2018), en un pozo de estériles políticas y burocracias y mediada por una sucesión de imágenes y representaciones que responden a ideologías dominantes y discursos hegemónicos. Sandra Nicastro (2006) se refiere a esta cuestión cuando señala que es necesario “construir espacios y tiempos de manera permanente, no para recluirse en ellos sino para transitar, ligar, entrar y salir, volver a mirar” (p. 78). Igualmente, esta autora visualiza la escuela vivida frente a la tradicional cuando hace alusión al mundo inseguro y cambiante que necesita una educación que dé sentido a las experiencias y que proponga alternativas. En esta línea, Ken Zeichner (2010) también se refiere a los espacios híbridos que se materializan en proyectos concretos en los cuales es de vital importancia afrontar problemas reales, proyectos interdisciplinarios y crear conocimiento de una forma compartida. Javier Saavedra (2007) alega con acierto que en la modernidad y el colapso comunitario todos tuvimos que empezar a construir nuestras identidades. Es lógico, por tanto, que la escuela también redefina su identidad y su papel como institución educativa. En este sentido, el concepto de *espacio educativo* es interesante porque se puede abordar desde múltiples enfoques y su análisis permite aproximarnos y comprender perspectivas nuevas que son necesarias para resignificar la educación actual. Con relación al espacio híbrido, también el filósofo Martin Heidegger (Gadamer, 2013) se refirió con insistencia a la etimología del *logos*, insistiendo fehacientemente que procedía del verbo *legein*, que significaba reunir una multiplicidad.

2.1. Farinelli y el mapa de la escuela

El progreso de los medios técnicos va acompañado de un proceso de deshumanización (Mate, 2004) y lo cierto es que en la actualidad se culpa a la técnica de todos los males del mundo, como si esa *tekné* existiera al margen del ser humano. En todo caso, la técnica no es perjudicial en sí misma y permite una serie de posibilidades que hace tan solo unas décadas eran impensables. El ser humano se interesa por la tecnología y la naturaleza con una innata curiosidad y también con el objeto de ejercer su poder sobre el planeta tierra. El dominio de la técnica le sirve para competir con menos esfuerzo. También le seduce la técnica para convertir el mapa físico al que se refiere Franco Farinelli (2015) en un mapa digital que le proporcione una identidad con la que estar conectado al resto. Al humano tecnológico no le importa demasiado la calidad de esas relaciones porque la mente obtiene gratificaciones inmediatas cuando siente que puede estar en varios sitios al mismo tiempo, aunque sea a través de un WhatsApp o un vídeo de Instagram.

Para los griegos la naturaleza era movimiento y proceso perpetuo; no obstante, Anaximandro de Mileto, con su representación de la tierra, sacrificó la vida del mundo en función del conocimiento (Lladó, 2013). El ser humano, a partir de este momento, solo estaba interesado en aprender de la naturaleza para dominarla (Horkheimer & Adorno, 1994). Lo mismo podríamos decir de la educación que, bajo el currículum instrumental, se convierte en un artificio en el que no hay vida, movimiento ni descubrimiento. Siguiendo con esta comparativa con el sistema educativo actual, observamos que los estudiantes y profesores están interesados en aprender los contenidos para poder dominarlos y rentabilizarlos, pero no para experienciarlos y vivirlos. Estas instituciones educativas tan instrumentalizadas no están enfocadas a la vida, sino al conocimiento enlatado y procesado (Robinson & Arónica, 2015). Como muy bien explica Bernat Lladó Mas (2013), la distancia entre dos puntos no depende tanto de la carretera que los une, sino de la naturaleza de las redes a las cuales están conectadas. Por tanto, en la institución educativa actual, esa red es necesario crearla. A lo largo de este trabajo se irán desgranando conceptos, autores y ejemplos pedagógicos que pueden ayudar en su comprensión y realización.

Hoy en día se puede vivir al lado de alguien y al mismo tiempo no tener nada en común porque se está conectado a redes diversas (Farinelli, 2015). La manera medieval común de producir imágenes del mundo se ha desintegrado en la postmodernidad. Esta nueva territorialidad no se basa en un modelo cartográfico común, motivo por el cual cuesta comprenderla. El mundo ya no se constituye sobre un plano y un eje central, sino sobre una articulación invisible y vertical indiferente a toda relación de proximidad. En esta era, los espacios se articulan de manera distinta y la escuela es una institución que en gran medida ha perdido su sitio en la sociedad actual porque sigue funcionando con un mapa que se ha quedado obsoleto. En palabras de Bernat Lladó (2013), la reproducción social, incluida la educación que incorpora el aprendizaje de símbolos, sigue estando ligada a los lugares conocidos y los sistemas locales de formación e información.

2.2. Discursos educativos hegemónicos

La búsqueda de la incertidumbre (...) siempre nos trae problemas porque nos aleja de comprometernos con la vida misma – nos aleja de las cosas que tenemos justo delante de nuestros ojos –, de las cosas que realmente importan y que requieren nuestra atención, aquí y ahora (Biesta, 2017a, p. 36).

El surgimiento de las instituciones panópticas, según Michel Foucault (2000) se encuadra en la lógica de la disciplina escolar en la que se fomentan unos hábitos y un estilo de vida en el que cada individuo ha de producir y ganar cuanto más mejor para elevar su capacidad de consumo y prestigio social. El patrón único de Bentham (Foucault, 1980), que se refería a la fábrica, el hospicio y el asilo, ha mudado su piel. La posmodernidad y la presión social y económica (Hartmut, 2011) condicionan permanentemente a la institución educativa y sus protagonistas. En

esta realidad, se observa que se ha cambiado el sueño de la fábrica de la revolución industrial por el puesto en Google, en la Administración Pública o en una multinacional. Las grandes plataformas digitales también se han convertido en expertas de la monitorización (Sadin, 2018) y no es extraño que esto suceda en la actualidad, si pensamos que desde los tiempos del panóptico de Michel Foucault (2000) las personas han sido vigiladas, especialmente en las escuelas.

Sin embargo, en esencia el modelo del panóptico no ha desaparecido, pues los individuos son vigilados en los centros escolares y, al mismo tiempo, se controlan a sí mismos porque la nota académica y la norma disciplinante siempre planean en forma de estrategia de control silenciosa y efectiva. Por tanto, la cuestión que cabe preguntarse hoy día es si la identidad individual y colectiva ha de estar siempre subordinada al “comportamiento adecuado”, el interés, la competencia y el logro. En este sistema capitalista o ultracapitalista, la identidad de los individuos siempre estará condicionada a su éxito social y laboral. En este trabajo se aportan algunas pistas para revertir esta situación.

2.2.1. El modelo educativo competitivo

En este modelo educativo competitivo actual, lo cierto es que no todo el mundo encaja, pero no hay alternativas ni otras formas de aprender y compartir (Fernández et al., 2010). La escuela ha monopolizado la educación formal, pero ¿y si estuviera equivocada? y ¿si la escuela, que en principio se muestra como el centro del saber y la pedagogía, no estuviera haciendo las cosas bien? ¿Qué pasaría si la escuela se hubiera cerrado sobre sí misma para proteger una supuesta legitimidad que ha ido perdiendo, en parte, también por todos los cambios legislativos y bandazos de las últimas décadas? A lo largo de la historia, se han encontrado multitud de explicaciones para justificar esta monitorización, que se han basado en dos discursos predominantes.

2.2.2. Los alegatos predominantes de las instituciones educativas

El primero de estos discursos hegemónicos considera a los niños y adolescentes individuos en minoría de edad a los que no se puede dejar solos porque se pueden hacer daño a ellos mismos, a los demás y a su entorno. Ni siquiera en el hogar o en el aula sin vigilancia estarían seguros porque podrían conectarse virtualmente a cualquier peligro de la Red (Gamito et al., 2020). El segundo discurso se basa en la creencia de que la institución escolar es un espacio seguro (Berástegui et al., 2021) frente al mundo exterior, inseguro y repleto de peligros. Siguiendo estas tesis, los padres que dejan a sus hijos en el centro educativo, por encima de todo, saben que estarán seguros y protegidos. De esta manera, estos dos discursos han justificado la centralidad de un espacio institucional escolar que se convierte en el centro del mapa y que cierra sus muros al mundo exterior como si se tratara de una fortaleza.

Las relaciones con “la periferia” serán cuidadosamente planificadas y en muchas ocasiones supondrán un engorro para el profesorado y el estudiantado porque les saca de su cotidianidad, de la disciplina del aula y, en definitiva, del espacio conocido. En esta línea, Franco Farinelli (2013) alude a la naturaleza del muro cuando se refiere al de Berlín, el primero que ha sido derrumbado no para ver aquello que hay al otro lado, sino porque detrás no hay nada que ver en la medida que no es posible distinguir entre el interior y el exterior, entre el vecino y el extranjero, entre la forma y la función, entre el contenedor y el contenido o entre el significante y el significado. Esta metáfora del muro está muy presente en nuestros días para defender los valores ideológicos de las instituciones educativas, los partidos políticos, las religiones y las diversas comunidades de intereses. El muro defiende a los integrantes de estas ideologías de los enemigos que piensan diferente y con los que no hay que entablar ningún tipo de relación ya que son, siguiendo con la terminología del Covid, “seres infectados” con los que hay que evitar cualquier tipo de contacto o diálogo. Por ello:

“El sistema educativo ya no puede continuar diseñándose para promover la ideología de quienes tienen el poder, sino que tiene ante sí responsabilidades mucho más profundas” (Ibáñez-Martín, 2017, p.15).

Sin embargo, la institución educativa aún levanta muros, sin ser plenamente consciente porque está en un entorno social, familiar y económico en el que esta valla real y figurada es necesaria para defender determinados valores y salvar a los niños de las “ideologías contrarias” y de la página de sucesos diaria de los medios de comunicación. ¿Hasta qué punto ha llegado el miedo y la polarización ideológica a la escuela? La comunidad educativa, por tanto, se defiende del exterior y tiende unos puentes imaginarios que son conceptuales, pero también reales y que se extinguen con la misma facilidad con la que se crearon para renovarse de forma automática curso tras curso. A esta contradicción entre la aparente apertura de fronteras del mundo globalizado y la construcción de muros por doquier se remite Wendy Brown (2015) cuando se refiere a una tensión que constituye una paradoja entre la supuesta apertura educativa y la oclusión que por otro lado se produce. También podríamos hablar de una “apertura limitada” a un espacio controlado. Siguiendo el modelo que propone la autora, las instituciones educativas funcionarían a modo de Estados que no alcanzarían a cumplir los objetivos para los que fueron concebidos. La “valla de seguridad” de Israel y la valla entre EE. UU. y México son los ejemplos que cita la investigadora y podríamos añadir muchos otros como la valla de Melilla, o la actual disputa rusa por la región del Donbás del sur de Ucrania.

El poder centralizado que antes ostentaban las instituciones educativas se ha disuelto y ha quedado a merced de una ramificación de relaciones de poder (Gil, 2018) entre distintos agentes representados por la clase dirigente política y económica. De este modo, se ha producido una desconexión de la escuela y la sociedad que obedece a tres motivos. Por un lado, es una consecuencia de la pandemia del Covid y de la consecuente crisis social y, por otra parte, de la completa subordinación de los modelos sociales actuales al capital (Alonso, 2005). Finalmente, el alejamiento de la escuela y la universidad de la realidad y diversidad sociocultural constituye una crítica frecuente que se realiza a estas instituciones (Sales et al, 2019). Estos discursos fomentan actitudes y pensamientos victimistas (Brown, 2015) que están marcados por sentimientos de vulnerabilidad y melancolía, que son profundamente asociales y contienen tintes xenófobos.

Por otro lado, esta sensación generalizada del miedo y el abandono (Bude, 2017) ocasiona graves alteraciones en el comportamiento social y psíquico de los jóvenes que no conviene soslayar, por cuanto el índice de violencias, depresiones, adicciones, e incluso suicidios han ido en aumento invariablemente en los últimos años (Nicolini, 2020). Es este tercer tipo de desconexión la que abordamos en este trabajo y por ese motivo planteamos los espacios híbridos educativos como una posibilidad real de mejorar y ampliar nuestros entornos de aprendizaje. El modelo social actual de aislamiento real, pero hiperconectado a través de la Red, se extiende con rapidez generando toda una línea de investigación educativa que pertenece al ámbito de las nuevas infancias (Riverola et al, 2019), que está delimitada por las sociedades modernas tecnológicas y de consumo.

“La imagen social de la pedagogía no es buena: no es la que tendría que ser (...), y tampoco estamos haciendo lo que procede para cambiarla (Tourrián, 2014, p. 248)”

Este modelo educativo hegemónico del “colegio-monasterio” sigue vigente en nuestros días y no se abre al exterior no solo por una razón del control y la protección de sus estudiantes, sino también porque desconfía de otras instituciones, colectivos y personas que no siguen sus preceptos. De esta manera, las prácticas educativas intramuros no fomentan la libertad de pensamiento, de relación y de apertura hacia los otros. Tampoco se orientan hacia la

multidisciplinariedad porque no disponen de los mecanismos pedagógicos y de los espacios educativos para generar conexiones de valor fuera del propio centro escolar.

3. El giro de la posmodernidad y el aprendizaje

“El saber no es lo que pienso, sino aquello mediante lo cual pienso” (Ricoeur, 1988, p. 321).

En este apartado, se plantea una introducción en la que se destaca la importancia del espacio geográfico de Franco Farinelli, el cual se vinculará con la educación. Este autor expone que “los mapas suscitan un temor inconfesable”, pero lo cierto es que no podemos vivir sin ellos. El ser humano ha necesitado a lo largo de su historia un proyecto mental, central y visible sobre el mundo para poder habitarlo. El laberinto que es el mundo requiere de un mapa para ser leído, comprendido y experimentado. La estructura social a la que se refiere el antropólogo Gregory Bateson no es horizontal, “necesita de una serie de escalas de poder que se basan en vínculos de dominación” (Vernant, 1962, p. 114) y por los cuales cada ciudadano sabe el rol que ha de ocupar en cada momento. La postmodernidad no se centra en la preexistencia del mapa respecto del territorio, ya que supone el final de este orden establecido; por el contrario, ya no se pueden distinguir el territorio ni sus límites geográficos (Lladó, 2013). Esto sugiere que es necesario redescubrir la naturaleza laberíntica de nuestras concepciones del mundo y de la educación.

Zygmunt Bauman (2015) plasma de una forma muy acertada la decepción de toda una generación de *millennials* que esperaba otra cosa del mundo. Se refiere a la destrucción de las redes de seguridad que a lo largo de la historia se han ido vertebrando de forma local como el barrio y la familia. El sociólogo alude a la pérdida de las habilidades sociales necesarias para establecer vínculos sociales, así como a la extinción de los lugares de contacto directo. En este contexto de pérdida de los lazos relacionales tiene sentido una educación renovada que se pueda abrir a nuevas experiencias y contextos fuera de los muros del aula (Albarello, 2020). Esta hibridación de espacios y de instituciones culturales, económicas y científicas favorece la apertura y la socialización de estudiantes, docentes y la incorporación a la escena escolar de unos nuevos agentes educativos que hasta el momento han permanecido apartados del día a día de las escuelas. Bernstein (1993) se refiere al aislamiento que se da en el espacio constreñido de la escuela convencional, cuando menciona al alumno/a que no se integra, que vive como un asombra, que no se preocupa por asistir, aprobar o participar, ya que está exento de ser como el resto.

Por el contrario, en las comunidades híbridas se producen interconexiones entre distintas comunidades de forma continuada que favorecen el intercambio de ideas y experiencias. Este tipo de comunidad abierta es distinta a la *comunidad carnaval* de Bauman, basada en relaciones efímeras, que por otra parte es la que predomina en la actualidad. Las comunidades postmodernas son también las denominadas *estéticas* ya que están sujetas a experiencias superficiales y episódicas (Bauman, 2004).

3.1. La identidad institucionalizada versus la híbrida

Nestor García (1995) se refiere a la identidad como una construcción que se relata y Javier Saavedra (2007), cuando hace alusión a las metanarraciones, añade que son narraciones sobre nosotros mismos, que nos contamos al yo interno y a los demás. Es lógico pensar que este narrador cuente su vida, posibilidades, pensamientos y emociones en función de sus experiencias vitales compartidas. Estas narraciones, según Gergen (1986), no van dirigidas a los hechos, sino a cumplir unas preestructuras de poder sociocultural. Por tanto, existen determinadas formas de narración que son ampliamente compartidas en la sociedad. Un ejemplo claro de este hecho se produjo recientemente en una clase del Máster de Profesorado de Educación Secundaria en una universidad española. Ocurrió que, cuando el profesor preguntó a los estudiantes que para qué querían el título del Máster, casi la totalidad de los participantes contestó sin ningún tipo de duda que “para opositar”. El resto de los asistentes prefirió guardar silencio.

En este suceso se observa que la metanarración de la seguridad y estabilidad económica (Bauman, 2001) es más poderosa que cualquier otra relativa a empezar desde abajo como maestro/a o las referidas a la vocación docente. En este caso, se aprecia que un sujeto puede otorgarle un sentido a su narración porque comparte un origen y una meta común con las narraciones de su grupo social. Al respecto, Javier Saavedra (2007) sostiene que puede ser peligroso construir narraciones fuera de las macronarraciones del grupo porque esa incompatibilidad puede privarle del apoyo social y aislarlo del grupo de referencia. En todo caso, dependiendo de en qué escenarios se muevan las personas, unas narraciones resultarán más convenientes que otras. Siguiendo este hilo argumental es lógico pensar que los espacios educativos híbridos sean capaces de construir un relato propio y colectivo con nuevas perspectivas al fomentar un aprendizaje multidisciplinar, una mayor capacidad de decisión e iniciativa y un trabajo en red continuo a lo largo del curso escolar.

En un centro institucionalizado que se rige únicamente por normas obsoletas y formas académicas que repiten patrones del pasado sin cuestionarlos, se produce una disfunción generalizada del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está volviendo cada vez más recurrente e incómoda para el profesorado y el estudiantado. Apenas comenzado el curso escolar se solicitan las primeras entregas de trabajos, que se van intercalando con los exámenes y cuando se acercan las pruebas de evaluación final del trimestre los estudiantes comienzan a estudiar las asignaturas en una especie de ansiedad colectiva “imprescindible en época de exámenes”. Siempre se produce el mismo ritual, de forma que tres o cuatro días antes de la prueba es cuando los estudiantes comienzan a estudiar, generándose el estrés y la ansiedad, típicos de estos periodos. Cuando terminan un examen o trabajo se preparan rápidamente para el siguiente y así sucesivamente van enlazando un estado de ansiedad tras otro. Así es como ha sido siempre y el centro institucionalizado no se plantea otras formas de actuar porque no están establecidas ni consensuadas por la colectividad educativa.

3.1.1. La crisis de la escuela institucionalizada

Esta inercia educativa de trabajos y exámenes está envuelta en un currículum cargado de asignaturas, que ha sido motivo en estos últimos tiempos de críticas por parte de la comunidad educativa (Feito, 2020). No obstante, la inercia de la escuela instrumental y competitiva es tan poderosa que no ha permitido que estas disidencias y críticas al sistema tuvieran una capacidad real de cambio. Tal vez, esto también se deba a que el sistema educativo actual no ha encontrado una fórmula que sea del agrado de todos los agentes implicados. En todo caso, lo que se pone de manifiesto cuando se analiza el currículum actual es que la diversidad de asignaturas no significa una hibridación de aprendizajes. Las materias se continúan enseñando y aprendiendo de forma individualizada. Los proyectos puntuales que aúnan varias disciplinas no tienen la continuidad para ser un agente real de cambio.

En los últimos años, las iniciativas del Ministerio de Educación, en el sentido de hacer un tránsito del currículum de asignaturas por uno que aglutinara varias disciplinas en áreas de conocimiento, no han tenido éxito. Por ello, la fórmula que ha encontrado el sistema educativo español es orientarse a una especie de transversalización de competencias y temáticas, que cada docente aplica lo mejor que puede. En todo caso, no se trata de una formación integral que conjuga cuerpo, mente, movimiento, actitudes, diferentes espacios y una diversidad de experiencias. Se ha llegado por tanto a un punto de no retorno, en el que el currículum gira siempre alrededor de un mismo eje de conocimientos instrumentales y en torno a un mismo espacio que está situado en el aula cerrada de toda la vida. La concepción clásica del aprendizaje vinculado al conocimiento mental e instrumental no se ha conseguido superar con el modelo educativo actual.

Esta dispersión de asignaturas y aprendizajes dificulta la motivación y la atención del estudiante que ha de atender múltiples pequeñas actividades y tareas de cada uno de los docentes. En este sentido, el profesor se dedica a una asignatura o varias y el alumno ha de afrontar nueve materias

o más (ocurre tanto en la educación escolar como en la universitaria), pasando de una tarea a otra en una misma clase y multiplicando esa labor por el número de asignaturas que tenga ese día. Un proyecto híbrido integrado que aglutinara desde una perspectiva pedagógica renovada varias disciplinas con inteligencia y eficiencia permitiría una enseñanza más corporal, menos mental y sobre todo mejor integrada y pensada para desarrollar habilidades referidas a la identidad, la socialización, la investigación y la creatividad.

El prestigio de este tipo de centros educativos está asociado al ranking de las notas de selectividad, a una cultura de la disciplina y el esfuerzo y a una supuesta innovación docente. Este hecho que se pone manifiesto en multitud de noticias y comunicaciones de los propios centros de enseñanza que reflejan su vocación resultadista y mercantilista, en la que, por otra parte, quedan excluidos de este baremo indicadores como la satisfacción del estudiantado y el profesorado y el nivel de socialización. Tampoco se tiene en cuenta el desarrollo personal, la calidad de la enseñanza, la capacidad del centro para establecer relaciones con otras instituciones culturales o la diversidad de las experiencias. Observamos cómo el sistema anula las cuestiones que entiende no académicas y premia exclusivamente el logro. Esta situación está creando un estado de obsesión por las calificaciones en las familias que repercute muy negativamente en los estudiantes y en los docentes, y que se lleva arrastrando desde hace varias décadas de una forma silenciosa y normalizada (Giuliano, 2020).

3.1.2. El misterio de la educación de calidad

La calidad educativa en el modelo actual está ligada exclusivamente a las calificaciones. De esta forma, el desarrollo personal se trata como un aspecto que en los centros educativos se da por supuesto y que ya va implícito en la misma supuesta metodología de vanguardia que todos los centros de enseñanza presentan en sus proyectos educativos. Mientras la educación competencial y de calidad se siga vinculando exclusivamente al logro de resultados no será posible plantear otras alternativas a la educación actual. Es necesario, por tanto, que el sistema educativo se replantee qué entiende por educación de calidad (ODS 4). Por otro lado, el modelo educativo híbrido asociado al trabajo por proyectos, la resolución de problemas, la multidisciplinariedad, el trabajo en equipo y la diversidad del arte contemporáneo nos permite encontrar una salida a este aparente callejón sin salida y reencontrarnos con una educación más autónoma, lúdica, corporal y experiencial. En definitiva, nos da la oportunidad de desarrollar un modelo educativo más diverso, abierto y flexible, acorde con las necesidades y realidades actuales.

En lo que respecta a la identidad híbrida, la escuela ha promovido desde siempre una visión de la identidad basada en vínculos fuertes con la familia, los amigos, el grupo de pares y los docentes. De esta forma, la familia ha tendido una red de protección en el entorno de sus hijos, que les apartara de aquellas personas o situaciones que no era bueno que conocieran a su edad, creando una burbuja de seguridad en la que sus hijos pudieran vivir “felices”. Los progenitores españoles muestran tal preocupación por la seguridad de sus hijos, que se ha convertido en los tiempos actuales en una obsesión y, por tanto, el sistema educativo y las redes familiares y escolares se ven influenciadas por este sentimiento de inseguridad y de protección frente a las amenazas externas. Este pensamiento colectivo (Jung & Murmis, 2022) está instalado en las familias y en la escuela y se orienta hacia los vínculos fuertes que son los que otorgan más seguridad y capacidad de control. Los vínculos fuertes con nuestros allegados conforman una red egocéntrica (Granovetter, 2000) que está formada por un ego, sus contactos y los derivados de estos.

La identidad híbrida que exploramos en este trabajo está vinculada con la fuerza de los vínculos débiles de Mark Sanford Granovetter (2000). Está ligada a la experiencia personal de los individuos con los aspectos de mayor escala de la estructura social. Esta identidad híbrida conecta con la red extensa de Arnold Leonard Epstein (1969) que está a su vez relacionada con los vínculos débiles. En cambio, la red afectiva (de vínculos fuertes) está compuesta por aquella red

íntima de individuos con los que se interactúa más intensa y regularmente. La identidad híbrida es más flexible al cambio y más adaptable porque no depende de una red local fija y uniforme, sino que es capaz de moverse, interactuar y contactar en función de las circunstancias con una gran variedad de personas. Estas identidades de la postmodernidad son conscientes de que todos los puentes se conforman a través de puntos débiles. En la práctica, como Granovetter (2000) asevera, es raro que ocurra que un vínculo específico proporcione un único camino entre dos puntos. La importancia de los vínculos débiles reside en que operan como puentes locales y crean multitud de pequeños recorridos. Las personas que son capaces de establecer relaciones con más de un intermediario tienen muchas más posibilidades de éxito en la vida personal y profesional. Las instituciones educativas tienen la capacidad de facilitar al estudiantado y el profesorado ese camino de descubrimiento personal y relacional. En estas comunidades abiertas, las ideas y la capacidad de generar relaciones diversas florecen en el transcurso de las experiencias compartidas y lo hacen de una forma natural.

4. El espacio educativo híbrido: la pedagogía del acontecimiento

“La responsabilidad pedagógica no reside en apuntar directamente al niño o al estudiante, sino a las cosas, y a la relación de uno mismo con ellas, es decir, a la relación que el profesor, en tanto pedagogo, mantiene con esas cosas” (Masschelein & Simons, 2014, p. 47).

Juliana Marín (2021) en su tesis doctoral que versa sobre la pedagogía del acontecimiento se refiere al filósofo Gilles Deleuze (1925 – 1995) para comprender los cambios que un individuo puede realizar en base a su propio universo, que a través de sus sentidos y de distintas redes establece con otros universos. Se trata del individuo como bloque de sensaciones que genera una representación del mundo a partir de la unión entre la multiplicidad del espacio sociocultural que habita y su propia multiplicidad interior. La profesora Marín lo expresa de la siguiente forma:

En la formación desde el acontecimiento caben las singularidades y las pluralidades. Las unas se nutren de las otras sin presentar un sistema hegemónico, puesto que todo se entreteje en múltiples líneas horizontales dispuestas sobre un universo creado por el individuo en relación con su contexto (Marín, p. 49).

Los individuos habitan sistemas que están ligados a acontecimientos de distinta índole. A partir de aquí cabe preguntarse hasta qué punto son didácticos y constructivos. En este contexto, Eguzki Urteaga (2010) afirma que “el sistema no existe en sí mismo, sino que solo existe y se mantiene gracias a su distinción con el entorno” (p. 303). En este sentido, el sistema escolar siempre se ha protegido del exterior para defender los valores educativos de la realidad diversa del mundo. Al hacer esto, al mismo tiempo, ha levantado muros entre la institución educativa y el resto de los espacios naturales, culturales y urbanos. Al realizar una reinterpretación de la teoría de sistemas de Luhmann (Urteaga, 2010), en base a la comprensión del mundo en términos de redes de participantes cruzadas, transdisciplinarias y horizontales, se puede establecer un vínculo claro con los espacios educativos híbridos que aúnan la esfera experiencial, psíquica y social, y que, en definitiva, se orientan al desarrollo integral de la persona.

Retomando el pensamiento de Franco Farinelli, la regla del espacio se basa en la equivalencia general, según la cual cualquier parte es perfectamente equivalente con cualquier otra, independiente de su naturaleza (Horkheimer & Adorno, 1994; Farinelli, 2011). Desde esta perspectiva, el centro educativo no sería en ningún caso superior al museo, el barrio, la huerta, o cualquier otro centro social o cultural. Si eso fuera así, y no se consideraran diferentes o superiores, mantendrían relaciones de igualdad y proyectos abiertos educativos con el resto de las instituciones sociales. Por el contrario, lo que prevalece en la realidad actual es una educación instrumentalizada, etnocentrista y de muros adentro que no permite el libre desarrollo de la

identidad del alumnado porque les ha quitado su bien máspreciado: la libertad, la autonomía y el contacto con la realidad. Por ese motivo, la educación basada en espacios híbridos es necesaria, pues permite romper el mapa al que se refiere Farinelli, así como crear múltiples centros interconectados que favorecen el deambular de los estudiantes y profesores, a su ritmo y a su elección, por distintos espacios experienciales. De esta forma, el centro educativo ya no sería el centro de todas las cosas y tampoco el maestro/a. En el modelo educativo híbrido, cada estudiante y proyecto tienen su propia identidad y personalidad y estas se van desarrollando y construyendo a través de relaciones y experiencias externas, que están vinculadas al centro educativo. De esta manera, la institución educativa se transforma en un punto de interconexión que posibilita el conocimiento y que se abre a otros espacios de aprendizaje. Las consecuencias del modelo híbrido de aprendizaje para el desarrollo de la identidad de los estudiantes son infinitas, por cuanto van a tener la posibilidad de liderar, explorar y experimentar junto a sus compañeros/as caminos que no han sido trazados con antelación por ningún maestro/a o institución. Cuando realicen la defensa de su trabajo, hablarán de lo que han vivido y creado por sí mismos y no de lo que han tenido que hacer o aprender para superar un examen.

La educación para la vida requiere autonomía, capacidad de decisión, pensamiento libre, movilidad y un reto grupal que se pueda compartir con los demás. Todos estos aspectos son promovidos por la educación híbrida y corporal, porque no está encasillada en un único punto o perspectiva, sino que es capaz de generar un aprendizaje experiencial que conecta la escuela con la realidad y que permite a los estudiantes trazar sus propios itinerarios, moverse y afrontar dificultades y desafíos. En esta pedagogía del acontecimiento, el centro educativo ya no es el docente ni la institución *per se*, sino que cada proyecto educativo supone un desafío en sí mismo, que se va a trabajar en distintos espacios de aprendizaje y relación conectados con la escuela como, por ejemplo, un museo, un auditorio, una galería de arte, un centro científico y cualquier ambiente natural o urbano. En la escuela híbrida, las personas pueden salir de sus muros para crear su propia obra, no la de la institución. Así mismo, pueden expresarse a través de su cuerpo.

4.1. Antecedentes del espacio educativo híbrido: El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de Lleida

En el ámbito universitario también se pueden aplicar los espacios educativos híbridos. Los investigadores de la Facultad de Ciencias de la Educación de Lérida, Ester Betrián, Gloria Jové y Agustí Liñan (2012), se preguntan qué espera el primer día el recién egresado de un aula universitaria y qué suelen hacer los profesores. De esta forma, explican por qué convocaron a los estudiantes el primer día de clase en el museo o en el Centro de Arte La Panera. En su trabajo, exponen que mientras cursan la materia los estudiantes realizan las prácticas un día a la semana durante todo el curso en escuelas como la de Princep de Viana. “Ello genera un hilo conductor en la formación que emerge en el espacio híbrido” (p. 3). Igualmente, en su modelo educativo la Facultad de Ciencias de la Educación, la escuela Princep de Viana y el Centro de Arte la Panera ya no son instituciones independientes, sino que forman parte de un proyecto educativo común. Estos autores comentan que las experiencias con el arte, las distintas voces y trabajar en el espacio híbrido les condujo a abrir las puertas del aula. “Aprendimos que se pueden generar aprendizajes en otros lugares que no sean exclusivamente las aulas, las escuelas, las universidades y los centros de formación” (p. 4).

Como se puede apreciar, se produce un intercambio transprofesional de formación en los contextos donde interactúan, de forma que a través de la relación entre los diferentes ámbitos de trabajo fluyen los conocimientos y se generan otros, favoreciendo el intercambio de diferentes contextos educativos y comunitarios. “Este es uno de los propósitos de los espacios híbridos que se plantea en nuestro estudio: generar más espacios de encuentros” (p. 5). Estos investigadores también hacen alusión en su estudio a romper con las microespecializaciones y la visión de expertos para considerar la transdisciplinariedad, la transprofesionalidad y la complejidad, así

como para aprender los unos de los otros. Es decir, se refieren a un espacio formativo horizontal en el que existe corresponsabilidad y autogestión, ya que cualquier colaborador puede aportar elementos valiosos al proyecto. María Rosa Buxarrais y Marta Burguet (2016) añaden que la esencia de la labor educativa reside en el surgimiento de subjetividad humana entendida como un acontecimiento dinámico y existencial.

Esta red que ha entretejido la Facultad de Educación de Lérida se sirve de los recursos culturales comunitarios en general y los centros de arte y los museos en particular, junto con los centros educativos para mejorar la formación de todas las personas implicadas. Concordamos con los investigadores catalanes mencionados, en que lo habitual en la formación inicial de los profesores de educación se basa mayormente, en la actualidad, en aspectos teóricos del entorno hegemónico universitario.

4.2. El tratamiento del proceso creativo en el ámbito escolar

La creatividad está directamente vinculada con los espacios de aprendizaje híbridos, en el sentido de que el espacio tradicional escolar no permite la calidad y cantidad de relaciones, movimientos, interacciones de calidad y experiencias que se necesitan para que estudiantes y profesores desplieguen todo su potencial creativo. A las limitaciones que presenta la escuela para el desarrollo de la creatividad se han referido Ken Robinson y Lou Arónica (2015), quienes apuestan por una educación basada en talleres prácticos que combine el pensamiento creador con su aplicación en el mundo real. En palabras de Paul Matussek (1984), la innovación es la capacidad para descubrir relaciones entre experiencias antes no relacionadas, que se manifiestan en forma de nuevos esquemas mentales, como experiencias, ideas y procesos nuevos.

Las definiciones de la psicología de la creatividad están vinculadas al pensamiento divergente y aluden a la importancia de generar una red de relaciones y conexiones mentales para resolver problemas. La creatividad es un proceso complejo, dinámico e integrador, que involucra al mismo tiempo factores perceptivos, cognoscitivos y emocionales y que se manifiesta en cualquier área de conocimiento. El pensamiento creativo se asocia con percibir y pensar de forma original, única y novedosa, pero a la vez útil y valorada socialmente (Llorenç Guilera, 2020). La creatividad, por tanto, se enmarca en una sociedad y en una cultura, de forma que se trata de un acto sistémico de interacción entre la persona y su entorno sociocultural. A su vez, necesita de grandes dosis de libertad para poder desarrollarse y al mismo tiempo requiere de una valoración y aceptación social o especializada. En consecuencia, el trabajo en equipos multidisciplinares motivados y bien coordinados es de vital importancia para el acto creativo, ya que la creatividad colectiva es muy superior a la suma de las creatividades individuales.

En la Tabla 1 se muestran las barreras más frecuentes a la creatividad, que se pueden apreciar en los entornos educativos actuales. En efecto, se aprecia que las primeras barreras que menciona el profesor Llorenç Guilera son las ambientales. A este respecto, en el espacio actual de los centros escolares y universitarios, el movimiento y la calidad y diversidad de las experiencias educativas están muy constreñidas y por ese motivo ampliar y diversificar los espacios de aprendizaje es una tarea pendiente y necesaria para potenciar la creatividad. Por otra parte, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 17 se refiere a las alianzas para lograr los objetivos. Estas alianzas han de realizarse con instituciones culturales, centros sociales, centros de investigación y espacios urbanos y naturales para ampliar el espacio educativo de calidad. El otro tipo de “alianzas” que están relacionadas con las políticas internas de los grupos de poder de las instituciones educativas no se traducen en una mejora de los espacios interdisciplinares y creativos vinculados con la educación de calidad.

Tabla 1.

Barreras que limitan la creatividad

Barreras	Descripción
Ambientales	Son las barreras externas al creador que provienen del entorno en que debe desenvolverse
Perceptivas	Son debidas a errores, desviaciones o limitaciones en la percepción de la situación o problema. Si no percibimos el problema o lo hacemos de manera incorrecta, difícilmente vamos a solucionarlo de manera útil y novedosa
Emocionales	Nos las autoimponemos (de manera normalmente inconsciente) por rechazo a experimentar emociones negativas.
Cognitivas	Son las barreras intrínsecas debidas al propio funcionamiento del cerebro racional y planificador
Bloqueos mentales	Son una serie de bloqueos estadísticamente muy comunes que nos dificultan el acceso al concepto clave, atribuibles a la escasa (o mala) educación recibida en pensamiento y resolución de problemas
Bloqueos expresivos	Son dificultades para hallar las herramientas de representación adecuadas para visualizar el problema y poder conceptualizar posibles soluciones
Socio-culturales	Son las barreras provenientes del entorno social y cultural que el creador ha interiorizado y hecho suyas

Fuente: Guílera (2020, p. 70)

4.2.1. Las claves de la creatividad

La creatividad es ese concepto maravilloso que a todos nos atrae y que parece accesible para algunos artistas y que la escuela también podría lograr, pero ¿cómo debe hacerlo? Sin lugar a duda, esta es la eterna pregunta que queda en el aire y que la escuela se esfuerza por responder, pero sin cambiar sus hábitos, modelos y actuaciones. Para comprender el alcance de la creatividad en la vida del estudiantado y el cuerpo docente, así como en la escuela como institución, es necesario analizar la creatividad y algunas claves en torno a ella.

En primer lugar, la importancia de la creatividad reside en que representa lo contrario de lo que tradicionalmente se ha fomentado en la escuela, en el sentido de que no busca las respuestas correctas, sino las preguntas (Corbalán, 2008) que den lugar a toda una serie de alternativas y planteamientos diversos. Este cuestionamiento supone todo un nuevo paradigma educativo que está en la línea de lo que la “nueva educación” está buscando. Otro de los grandes conceptos que está de moda en estos días es el de la curiosidad que está muy ligada a la creatividad. En este caso, nuevamente se plantea la cuestión de cómo potenciarla y desarrollarla en la escuela y más allá de sus límites. En tercer lugar, ligado a la creatividad, aparece un factor que también se está poniendo encima de la mesa, que es el de la iniciativa y el emprendimiento, cuestiones que no se potencian lo suficiente en la educación española. Esto ha generado que los jóvenes se focalicen únicamente en los puestos de funcionariado o en los trabajos por cuenta ajena en lugar, por ejemplo, de apostar por proyectos propios empresariales, educativos y culturales. En relación con estos tres puntos, es fundamental que la educación busque espacios, experiencias y actitudes que sean transgresoras

de lo que se ha hecho siempre y de las respuestas seguras, para desarrollar proyectos educativos que motiven a los agentes educativos y que supongan una búsqueda y un descubrimiento.

Otra de las grandes cuestiones que sirven para seguir profundizando en la ansiada creatividad en el ámbito educativo se podría enunciar de la siguiente manera: ¿De qué depende la creatividad? En este punto hay un factor que es crucial para desarrollarla y que, por tanto, está asociado a los espacios híbridos contemporáneos y es la calidad de las interrelaciones entre sujetos y contextos. A través de las perspectivas socioculturales se comprende con más claridad que los contextos se construyen a partir de interacciones entre los sujetos y los artefactos culturales por los que aboga René Rickenmann (2006). Tal como expresa María Rinaudo (2014), las personas son creativas junto con las demás y a través de las interacciones con objetos construidos culturalmente. En el marco de este trabajo, añadiríamos que los individuos para ser creativos necesitan espacios en los que poder interactuar con las personas y los artefactos culturales.

Siguiendo esta estela, Romina Cecilia Elisondo (2015) aporta cinco claves para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje que son muy significativas. La autora cita un primer elemento, que entronca de raíz con el tema que se está abordando en este trabajo y es el de la educación expandida, en el sentido de que los procesos de aprendizaje no se producen exclusivamente en las aulas, sino que se expanden por múltiples y diversos espacios presenciales y virtuales. En este sentido, la autora destaca la importancia de lo inesperado vinculado con contextos creativos que permiten intersticios a través de los cuales promover la creatividad en los entornos educativos. “Aumentar la educación” supondría cambiar la perspectiva actual que limita las posibilidades del estudiantado y pensar en términos de posibilidades de aprendizaje más allá de los muros institucionales.

Una segunda clave que arguye la doctora Elisondo se refiere a la inversión en conocimientos actualizados, diversos y complejos. Relacionado con este punto, el modelo educativo de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) posee un departamento especializado en creación de materiales de aprendizaje constituido por un equipo multidisciplinar de docentes, comunicadores, artistas, investigadores y técnicos, que es un buen ejemplo de creación híbrida en el ámbito educativo en lo que a desarrollo de materiales de aprendizaje se refiere. La UOC crea distintos tipos de material didáctico como, por ejemplo: ensayos, libros, vídeos y documentales, que ofrece en distintos soportes textuales y multimedia y que a su vez están traducidos en varios idiomas. Se aprecia en esta universidad catalana como se ha producido un cambio significativo en lo que al rol del docente se refiere, que pasa de ser un mero trasmisor a un elaborador de contenidos de calidad, que va alimentando con debates, reflexiones y nuevas propuestas del alumnado.

La tercera idea responde a la motivación, ya que es imprescindible que haya deseo de compartir algo, de aprender, conversar y escuchar, así como de vivir experiencias significativas (Alejandra Taborda & Beatriz Galende, 2013). Entonces, nuevamente surge una gran pregunta, ¿Cómo propiciar ese deseo de encontrarse con los otros y con el conocimiento? (Romina Celia, 2015). En este sentido, los espacios educativos híbridos que se plantean en este trabajo pueden servir de catalizadores de nuevas experiencias y retos para nuestros estudiantes y profesores. Durham Newton (2013) se refiere a esta cuestión cuando subraya la necesidad de recuperar el valor de las emociones y el humor en los espacios educativos para promover la creatividad. En esta línea, también se expresa Mihaly Csikszentmihalyi (2015), que vincula la creación con los estados emocionales positivos como el deseo, la alegría, la pasión y el *fluir*.

La cuarta clave enlaza a la perfección con estos espacios educativos fluidos y se denomina “abrir la educación”, ya que los entornos abiertos estimulan los procesos creativos (Davies et al., 2013) y están diseñados para docentes y entornos inesperados (Elisondo & Donolo, 2013) en los que se puedan producción interacciones nuevas. Salir de las aulas, tal como proponen Eleonora Badilla (2007), Fernanda Melgar y Danilo Donolo (2011), supone ofrecer oportunidades de aprender en

distintos contextos de aprendizaje, formales, no formales e informales, de forma que la educación se pueda descentralizar y expandir. Finalmente, la quinta idea se refiere a la generación de una “indisciplina óptima”, algo que de nuevo choca con los planteamientos educativos convencionales. Este punto se centra en la relevancia de la planificación creativa que es capaz de traspasar los límites de las disciplinas para orientarse hacia las conexiones entre las mismas. En esos intersticios donde emerge el pensamiento creativo original, autónomo y flexible.

4.2.2. Las etapas del proceso creativo

En el libro de Llorens Guilera, *Anatomía de la creatividad* (2020), se identifica un compendio de etapas de la creatividad conformado por distintos autores relevantes de los campos de la pedagogía y la creatividad (Tabla 2).

Tabla 2.

Etapas del proceso creativo

Proceso creativo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Detección de la dificultad o problema (John Dewey) 2. Definición y delimitación del problema (John Dewey) 3. Preparación. Revisión de toda la información disponible (Graham Wallas, Joseph Rossman) 4. Si falta información, buscarla y completarla (Llorenç Guilera) 5. Generación de ideas. Formulación de soluciones alternativas (John Dewey) 6. Si las ideas no vienen, incubar el problema (Henri Poincaré, Graham Wallas) 7. Iluminación. Aparición de una nueva idea (Henri Poincaré, Graham Wallas) 8. Desarrollo de ideas, a través de borradores, esbozos, maquetas, esquemas pruebas piloto y proyectos (Llorenç Guilera) 9. Evaluación crítica de las soluciones propuestas (John Dewey; Graham Wallas; Joseph Rossman) 10. Si no hay soluciones válidas, volver a etapa 2 (Llorenç Guilera) 11. Si hay soluciones válidas, aceptarlas y perfeccionarlas (John Dewey, Joseph Rossman.)

Al respecto, Henri Poincaré (1908) destaca el peso que tiene la intuición en los procesos creativos, pues el creador selecciona un problema particular porque “intuye” que necesita soluciones novedosas. Esto implica que el creador aplica todas sus capacidades a la búsqueda de soluciones nuevas a través de sus emociones, intuiciones, razonamientos y su capacidad de planificación.

Es importante señalar, además, que las etapas de producción de ideas y de evaluación crítica de las mismas se entremezclan de manera espontánea y en ocasiones desordenada. Por ello, es frecuente retrotraernos a la etapa inicial de definición del problema porque se aprecian nuevos aspectos de la cuestión que exigen un redifinición de algunos matices esenciales del tema. En definitiva, se trataría de buscar un nuevo arranque del proceso desde una nueva base más sólida del planteamiento inicial (Guilera, 2020). A continuación, se presenta el diagrama del flujo creativo en el que se pueden identificar las distintas etapas con un golpe de vista (Figura 1).

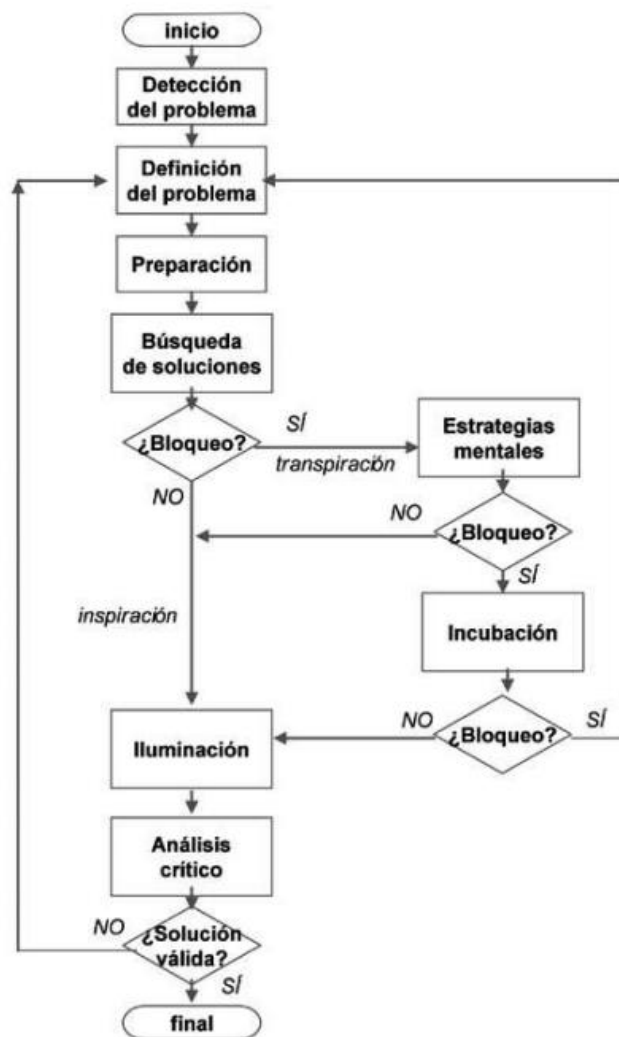


Figura 1. Diagrama del flujo creativo (Guilera, 2020).

La creatividad se compone, por tanto, de una sucesión de fases, que comienzan con la definición del problema. El objetivo por tanto a estudiar ha de partir de los discentes, porque si el problema y la solución les son dados ¿Cómo van a recorrer el resto de las etapas del proceso creativo? Por otra parte, la creatividad implica toda una serie de estrategias para buscar ideas y soluciones, por tanto, no hay una solución única y verdadera, sino que los estudiantes han de encontrar su propio camino. Este proceso creativo, para considerarse como tal, ha de ser propio y original y trazado en base a los intereses e investigación del alumnado. Finalmente, la creatividad no es únicamente una cuestión mental, necesita de estímulos, de la imaginación, de ideas que pueden provenir de contextos y experiencias sensoriales múltiples. En ese sentido el cuerpo es una unidad inteligente, que es capaz de percibir, sentir, expresar y crear a cada instante. Por ese motivo, la performance que se basa en la representación a través del cuerpo de conceptos, situaciones y vivencias, es un magnífico instrumento de expresión y creación.

4.3. Espacios de encuentro híbridos

Los centros escolares más vas más allá de aquellos que engloban la educación formal e institucionalizada del sistema educativo. Por esa razón, sería de gran valor formativo aprovechar

la red de museos, centros culturales, naturales y artísticos del país para crear una red de espacios de interrelación, en la que los estudiantes pudieran moverse, experimentar y crear en distintos entornos y bajo perspectivas e influencias variadas. En este apartado, se presentan varios espacios artísticos, instructivos y polivalentes que contienen elementos de hibridación entre el espacio natural, los artistas y el público. De esta manera sirven de referencia para establecer vínculos con los agentes educativos y aprender de forma conjunta para establecer alianzas interinstitucionales que configuren una red de espacios híbridos de aprendizaje contemporáneos. En este contexto posible, ¿Se imaginan una escuela que fuera capaz de transmitir pasión y creación a través de una red de centros culturales y espacios naturales conectados entre sí?

4.3.1 El centro de Arte y Naturaleza (CDAN)

El Centro de Arte y Naturaleza (CDAN), emplazado en la ciudad de Huesca, es un magnífico ejemplo de espacio que podría integrarse en esta red de conocimiento y creación. Es un referente en los itinerarios del arte contemporáneo, especialmente a través de la Fundación Beulas-Sarrate que se debe su nombre al artista José Beulas Recasens. Es un espacio que sabe fusionar a la perfección arte, naturaleza y formación. Por otro lado, la misión y valores del CDAN está íntimamente relacionada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ya que desarrolla una labor social, cultural y didáctica, especialmente a través de la Fundación Beulas, que supone un magnífico punto de encuentro con artistas desconocidos fuera del circuito del arte. En este trabajo se mencionan a algunos de ellos y nos detendremos especialmente en la obra de Ana Mendieta para el desarrollo de la propuesta de unidad didáctica que se incluye al final de este estudio.

La sostenibilidad es un término que está en boga en estos últimos tiempos y se está fomentando desde el ámbito educativo con propuestas variadas tanto en los centros educativos como desde el ámbito de la Educación Superior. No obstante, la sostenibilidad necesita nuevos aprendizajes y experiencias para ponerse en práctica y, por ese motivo, la conexión con la naturaleza como espacio de aprendizaje, actuación y descubrimiento es de vital importancia. El CDAN, cuando se refiere a sus valores, lo hace en términos de fusionar aula, arte y naturaleza. Es una combinación de enorme valor para nuestro estudiantado y profesorado. En suma, son necesarios lugares nuevos, más allá de las aulas tradicionales, desde donde podamos hacer preguntas y desarrollar nuevas miradas. El último Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 17) es el de “Alianzas para lograr los objetivos” y es el que recogemos en este trabajo y situamos en una posición central para el desarrollo de una red educativa, experiencial y renovada. En este sentido, los tres primeros valores que aparecen en el CDAN (2018) son los que mejor ejemplifican el alcance de la propuesta de la red de espacios educativos híbridos.

1. Apertura y entusiasmo. El CDAN es un espacio vivo y abierto que está ligado a su entorno y supone una prolongación pública de la ciudad.
2. Sensibilidad y creatividad. El CDAN es un punto de encuentro público para el juego social, la experimentación y la innovación y facilita nuevas formas de creatividad y capacidad de juicio crítico.
3. El CDAN es un lugar donde hacerse preguntas, en el que se invita al visitante a convertirse en colaborador activo, ilusionándole, intentando generarle un movimiento afectivo y facilitándole su participación en las diferentes actividades culturales que se programan. Difundir el arte no es únicamente la teoría, sino también promover sensaciones, emociones y pasión.

El edificio en el que se asienta el Centro de Arte y Naturaleza de la Fundación Beulas es obra del arquitecto Rafael Moneo Vallés y transmite flexibilidad y porosidad. Está concebido como un “volumen ondulado y fluido” que conforma un perímetro roto y fragmentado de volúmenes

autónomos. Observamos como la propia construcción ya nos sugiere la idea de red articulada entre distintos espacios.

4.3.2. José Beulas y la fusión de espacios



Figura 3. José Beulas: Monegros, 2003. Óleo sobre tela.

En la obra de los *Monegros* (Beulas, 2003) el espacio es tridimensional y único al mismo tiempo. La tierra blanca en primer tiempo contrasta con el horizonte negro de los Monegros y el cielo azul. Los espacios no son estancos, no hay separación ni límites entre unos y otros. Están integrados en el paisaje, de forma que podemos pasar de uno a otro con fluidez y naturalidad. José Hierro se refiere a estos espacios naturales y transitables de la siguiente manera:

“El paisaje debe ser vivido tanto como visto. Sentido hasta lo más profundo. Recordado, como un sueño, hasta que el artista sienta que en su retina y en su espíritu queda solo lo esencial” (Jose Hierro)



Figura 4. José Beulas. Sin título (1980).

En esta obra de Beulas también situada en los Monegros, el paisaje está vivo y las distintas texturas y materiales se mezclan. El autor dibuja un espacio híbrido, que no es monótono ni único. No es un espacio definido, finalizado y estático. Beulas muestra que los ecosistemas están vivos y por ese motivo se mueven e interactúan entre ellos. En esa mezcla y fundición de agua, tierra, roca y aire se va creando un entorno que se configura a partir de la suma de sus partes. No se podría entender un espacio de estas características, aislando ciertos elementos naturales de otros. Por ese motivo, la clase no puede permanecer aislada del exterior. El cuerpo docente y estudiantil está compuesto por seres vivos que están en permanente transformación y que necesitan el contacto con diferentes espacios y elementos naturales para desarrollarse en plenitud. A partir de los sentidos y de la experiencia en distintos espacios, la persona se desarrolla, piensa, siente y se relaciona de una forma más natural y auténtica.



Figura 5. José Beulas. Exposición Beulas y la esencia del paisaje (1918)

En esta obra que forma parte de la exposición de Beulas y la esencia del paisaje, el autor nos remite a lo fundamental de la existencia. Estableciendo un paralelismo con el sistema educativo, se desentiende de las burocracias, la saturación informativa y curricular y el teatro artificializado de las notas para volver a lo esencial de la naturaleza y el ser humano. El azul reposa, acoge y asienta valores humanos que necesitan tiempo, confianza y relación. Al fondo el horizonte se hace pequeño, pero existe y se funde de una forma armoniosa con el azul del mar. Los diferentes espacios, de nuevo se integran de forma natural. Ninguno de ellos se cierra al exterior, se protege o se autocensura. Beulas pinta espacio y libertad. ¿No se supone que la educación es todo eso?

4.3.3. Ron Arad y la porosidad del espacio



Figura 6. Ron Arad. *Curtain Call* (2022)

La propuesta de la Fundación Hortensia Herrero es muy interesante y conecta a la perfección con el concepto de hibridación entre educación, arte, ciencia y tecnología que proponemos en este trabajo. Ron Arad *720°* es un proyecto que une arte y tecnología a través de una gran estructura denominada *Curtain Call* diseñada por Ron Arad. Esta instalación alberga proyecciones de destacados artistas como Mat Collishaw o Greenway & Greenway entre otros. Esta pieza en forma de cortina circular está compuesta por 5.600 varillas de silicona que están suspendidas en un anillo de 18 metros de diámetro, a través del cual se proyectan imágenes para ser contempladas desde el interior y el exterior. El público forma parte de esta experiencia inmersiva y se funde con la obra. De esta forma, no es un mero espectador ajeno a la obra o que la ve a través de una diapositiva. El público habita el mismo espacio en el que sustenta la obra original, la comprende y la vivencia in situ y forma parte de esta. En esta hibridación entre el artista, la obra y el público se producen experiencias que el aprendizaje mediado no permite.

Al observar la fotografía, se percibe que el muro que separa los espacios ha desaparecido porque las personas pueden transitar a través de la cortina y situarse en el interior o en exterior de esta. Por otro lado, el espacio compartido no está sujeto a un canon o a una norma única. Los asistentes se pueden desplazar con libertad, no están obligados a permanecer en una determinada posición. En lo que se refiere al contenido que están visionando, es vivo y cambiante, en el sentido que no obedece a un patrón fijo y repetitivo. La escuela necesita alternar espacios y disciplinas y conjugarlas en espacios híbridos para acceder a otro tipo de conocimientos y experiencias.

5. La performance educativa híbrida (PEH)

“En la presencia y la ausencia, es lo intersubjetivo lo que genera enlace” (Berenstein, 2004).

La performance es una disciplina artística que se crea a partir de acciones realizadas por el artista o colectivo de artistas y que pueden ser representadas en distintos espacios y formatos, ya sea en vivo, filmadas o escritas, de manera que se presentan al público en un contexto expositivo que puede ser compartido con otras manifestaciones artísticas o culturales. Debido a esto, la performance podría ser relevante para los proyectos educativos híbridos porque implica la presencia y la ejecución del artista. Esto quiere decir que el alumno/a se convierte en un artista que maneja su cuerpo para crear, conocer y comprender nuevas perspectivas, realidades y posibilidades. En definitiva, utiliza su cuerpo para experimentar en distintos espacios. Por ese motivo, la performance reúne valiosos elementos multidisciplinares y multiespaciales que sirven a los propositivos que en este trabajo de investigación educativa se plantean. Estos se dirigen al desarrollo de la identidad a través del cuerpo y de la experimentación utilizando diversas fuentes de observación, documentación e inspiración, materiales de creación diversos, así como espacios naturales y urbanos.

La performance educativa híbrida (PEH) contiene un elemento de mezcla que es muy interesante por cuanto implica al autor/a en un desafío personal, que puede ser individual o colectivo, es original y se construye de principio a fin por los estudiantes. Por otra parte, es multidisciplinar porque tiene la capacidad de conjugar distintas materias como las relativas al cuerpo, el lenguaje, la expresión, el movimiento, la naturaleza, las artes, la filosofía, la historia y las ciencias. El nexo común a todas ellas es el cuerpo, la experimentación, la creación y el uso de diversos espacios y materiales. Es importante destacar que la temática no está dada, en el sentido de que es el propio estudiante-artista el que ha de buscar, indagar e investigar acerca del proyecto que va a desarrollar, crear, representar y finalmente, presentar al público. Esta performance para la educación se puede realizar en cualquier espacio urbano, natural o expositivo. RoseLee Goldberg (2001) sintetiza la capacidad multidisciplinar y creativa de la performance ya que recurre disciplinas y medios de comunicación diversos, como la literatura, la poesía, el teatro, la música, la danza, la arquitectura y la pintura. Además del vídeo, el filme, las diapositivas y la narración. De hecho, según esta autora, ninguna otra forma de expresión artística tiene una manifestación tan ilimitada, puesto que cada intérprete hace su definición propia en el proceso y la ejecución.

La performance surge con los dadaístas que comenzaron a realizar presentaciones híbridas en torno a la poesía, el arte plástico, la música y la representación. El Dadaísmo nació con la intencionalidad de destruir los códigos anteriores del mundo del arte (Agudo, 2014). Cuestionaba todas las formas artísticas y también las formas de crear y de vivir de principios del siglo XX. En este contexto y estableciendo un paralelismo con el movimiento dadaísta, la educación también necesita reinventarse, buscar nuevas formas de aprendizaje y nuevos espacios de creación y expresión. El posicionamiento del Dadaísmo en contra de la inmovilidad del pensamiento y los convencionalismos, lo convierten en un magnífico punto de partida para renovar los sistemas y espacios de enseñanza-aprendizaje. Este movimiento promueve el cambio, la espontaneidad, la inmediatez, la contradicción y la imperfección a través de la performance. El sistema educativo intenta buscar nuevos alicientes a través de encuentros o salidas ocasionales, pero la rutina, el currículum y el aprendizaje guiado han puesto límites a la ilusión y la motivación de aprendices y maestros/as. El Dadaísmo está íntimamente ligado con el Land Art, que establece una simbiosis entre el arte contemporáneo y el paisaje. De este modo se produce un cruce entre escultura, arquitectura, paisaje y el cuerpo del artista.

En lo que respecta al Land Art, busca una nueva comunicación, una conexión y armonía entre la abstracción del elemento artístico y el paisaje. Esta concepción artística es sencilla y austera y gira en torno a la utilización de materiales naturales como madera, tierra y piedras, que son perecederos y erosionables. Estableciendo un paralelismo con la identidad en el ámbito de la educación, se entiende que la persona también es natural y erosionable, en el sentido de que no vive en una urna de cristal, sino que está sometida a cambios, estaciones y a la acción de los agentes atmosféricos. El ser humano cuando vive de espaldas al medio ejerce una influencia negativa sobre el mismo porque no se identifica con su entorno ni lo hace suyo. Por otra parte, cuando se integra en el entorno natural, forma parte de sus procesos de vida y de su concepción del espacio. Toma consciencia de sí mismo y del mundo, siendo capaz de evolucionar hacia posiciones más sostenibles, comunales y diversas.

5.1. Ana Mendieta, el cuerpo y la identidad

Ana Mendieta es una de las pioneras de la *performance art* y el Land Art y es un claro ejemplo de hibridación cultural y artística, en primer lugar, porque era cubana de nacimiento y estadounidense de adopción. En la década de los setenta y a principios de los 80, la artista desarrolló un arte performativo a través del encuentro del cuerpo con la naturaleza. Fue una pionera del Body Art y el Land Art al utilizar el concepto de “cuerpo de tierra” en sus representaciones artísticas en las que siempre estaba presente la identidad a través de su silueta, su huella o alguna parte de su cuerpo. Es destacable, por tanto, en la artista su fusión de medios y disciplinas.

La hibridación de Ana Mendieta desprende toda una enseñanza del exilio, la naturaleza, lo espiritual y lo femenino, que va más allá de lo artístico y que ejemplifica el poder transformador de la mezcla de cuerpos, espacios y soportes en un proyecto identitario que abarca desde la performance hasta el Body Art, pasando por el vídeo, la fotografía, los dibujos, las instalaciones y las esculturas. En su obra *siluetas* (Ruido, 2002), Ana Mendieta entra en diálogo con la tierra y su silueta se integra en el paisaje y lo hace por medio del flujo de un río, fundida en un árbol, abrazada a una ola, o incrustada en la tierra. En esta serie del cuerpo solo queda la huella. Realizando un paralelismo con la educación, se podrían lanzar las siguientes preguntas: ¿Qué queda del cuerpo? ¿Dónde están las huellas de la fusión de experiencias e identidades? Si en el ámbito escolar no encontramos una respuesta a estas preguntas, seguramente sea porque la escuela no está diseñada para una experimentación combinada de vivencias significativas. La artista lo manifiesta de la siguiente forma: “A través de mi arte, quiero expresar la inmediatez de la vida y la eternidad de la naturaleza”. En este sentido ¿Qué se expresa en la institución educativa? ¿Cómo se expresa el cuerpo? Sigue siendo complicado encontrar respuestas a preguntas que no se suelen plantear en los espacios educativos actuales.

Ana Mendieta refleja el dolor del exilio en sus obras. En sus representaciones de fusión con la tierra muestra las heridas que procura superar. Su obra es una lucha existencial. En este sentido las vidas de los agentes educativos van mucho más allá del currículum escolar. Las crisis existenciales, cada vez más frecuentes entre estudiantes y docentes, aparecen cuando en las tareas cotidianas y en los espacios habituales de vida, los sujetos no consiguen encontrarse a sí mismos, cuando no se sienten realizados y felices con lo que son, hacen y comparten con los demás. La autora señala que su arte se basa en la creencia de una energía universal que lo atraviesa todo, que existe por encima de todo y que busca el origen de las cosas (Moure, 1996). Esa búsqueda a la que se refiere Mendieta se ha de hacer también en los espacios escolares, que no pueden quedar desligados de la identidad del individuo, como si su vida personal, afectiva, conflictos y emociones fuera únicamente un asunto de las familias y los terapeutas. Los espacios híbridos educativos contemporáneos permiten un desarrollo de la identidad adecuado porque son capaces

de generar distintas experiencias en ámbitos diversos, de forma que los sujetos encuentran el espacio para indagar acerca de sí mismos y del mundo que les rodea. En este modelo educativo, el alumno/a busca, construye y elige las temáticas y el proyecto en el que va a trabajar y a través del cual desarrollará nuevas facetas de su identidad. En este tipo de espacios abiertos y multidisciplinares el currículum y las instrucciones no vienen dadas. Es el alumno/a con la ayuda del docente es el que ha de encontrar un camino, un sentido y un proyecto que cumpla sus expectativas y no las de los demás.



Figura 2. Ana Mendieta. Serie Siluetas (1973; 1980).

4.4. Propuesta de unidad didáctica

La performance y en concreto el trabajo de Ana Mendieta permite el aprendizaje y la práctica de nuevas formas de aprender, conocerse a uno/a mismo/a y acercarse a las problemáticas sociales desde distintos puntos de vista. La performance es un género artístico estrechamente vinculado con el cuerpo, la expresión y las emociones y en el caso de Ana Mendieta muy conectado con la naturaleza y el Body Art. Esta actuación es un vehículo de expresión corporal de significados que son relevantes para el estudiantado.

A través de su cuerpo, movimiento, gestos y representaciones pueden encontrar y transmitir toda una serie de códigos, usos, costumbres, valores y problemáticas sociales (Rickenmann, 2004). La performance permite la construcción de estas significaciones, que de otro modo serían aprendidas por un agente externo, pero no creadas, vivenciadas y transformadas por los propios estudiantes.

La unidad didáctica que presentamos se puede aplicar y adaptar a diversos estudios y niveles. Por ende, está dirigida a los estudiantes de la asignatura de Arte de Segundo de Bachillerato, del Ciclo Formativo del Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño, del Grado de Historia del Arte y del Grado de Bellas Artes; asimismo, también se puede desarrollar en el Grado de Humanidades, el Grado en Danza y el Grado de Ciencias del Deporte (CAFD). Al mismo tiempo, este proyecto educativo aglutina elementos de la Historia Contemporánea, la Historia del Arte, la Educación Creativa, la Educación Emocional y las Artes Visuales.

La unidad didáctica se ha dividido en diez fases. Las cuatro primeras abordan cuestiones conceptuales y teóricas relativas al contexto histórico, el significado de la performance y la figura y obra de Ana Mendieta. Las fases siguientes 5, 6 y 7 se orientan hacia el proceso creativo, incluyendo: la conceptualización, el trabajo de campo y una visita recomendada al Centro de Arte y Naturaleza (CDAN). Las fases 8 y 9 responden a la fase final de preparación del proyecto. Finalmente, la fase 10 es la última y en la que se realiza la presentación al público del audiovisual final.

LA PERFORMANCE			
LA EDUCACIÓN DEL ACONTECIMIENTO: ANA MENDIETA			
Fases	Descripción	Actividades	Materiales
1. Contexto histórico Sesiones: 1	Biografía de Ana Mendieta El régimen castrista La operación Peter Pan Los refugiados cubanos Invasión de Bahía Cochinos Movimientos civiles años 60 de EE. UU	Se visualizan varios vídeos del contexto histórico de la época y se muestran algunas de las exposiciones de Ana Mendieta.	Tres vídeos de EE. UU. y la Revolución Cubana de los 60: Retroclips. (1981) Los jóvenes años 60. Revolución cubana https://www.youtube.com/watch?v=UtzWhk_Aqo La operación Peter Pan https://www.youtube.com/watch?v=bKHwl6jfy-Q La invasión de Bahía de Cochinos – Fidel Castro: en la mira https://www.youtube.com/watch?v=mwH1g711kUw ----- Colección Ana Mendieta. Museo Reina Sofía https://www.museoreinasofia.es/coleccion/autor/mendieta-ana Colección Ana Mendieta MACBA https://www.macba.cat/es/arte-artistas/artistas/az/mendieta-ana Exposición Ana Mendieta. TEA https://teatenerife.es/autor/mendieta-ana/370 MET. <i>Remembering Ana Mendieta</i> (2021)

			<p>https://www.metmuseum.org/perspectives/articles/2021/10/from-the-vaults-remembering-ana-mendieta</p> <p>Accidente, suicidio o asesinato: el enigma de la muerte de la artista Ana Mendieta https://elpais.com/elpais/2020/02/03/eps/1580752428_768033.html</p>
<p>2. ¿Qué es una performance? Sesiones: 1</p>	<p>El objetivo de esta sesión es comprender el significado de la performance, los distintos tipos y porque utiliza unos códigos distintos a los del lenguaje discursivo.</p>	<p>Debate acerca del vídeo de Diana Taylor. “La performance es una forma de mirar” ¿Cualquier cosa puede ser performance? ¿Cuál es la diferencia entre la performance y la performance art? ¿Cuál es el rol del cuerpo? ¿Por qué explica Diana Taylor que no es únicamente discursiva, escrita o hablada? Buscar ejemplos actuales.</p>	<p>Vídeos de cabecera</p> <p>¿Qué es una performance? Diana Taylor. Canal VIA X https://www.youtube.com/watch?v=to9jSVcj6KU</p> <p>La performance como elemento rupturista. Diana Taylor https://www.youtube.com/watch?v=7eEpKCKhaFw</p> <p>-----</p> <p>Otros vídeos: ¿Qué es el arte performance? Canal NEON https://www.youtube.com/watch?v=sNBKk2Xqgx0</p> <p>Vídeo de Introducción a la performance de Rafael López Borrego https://www.youtube.com/watch?v=YY3Ydwz3XpE</p> <p>Albarrán, Juan (2019). <i>Performance y arte contemporáneo: Discursos, prácticas, problemas</i>. Cátedra.</p> <p>Web de Historia del Arte: https://historia-arte.com/artistas/ana-mendieta</p>

<p>3. Ana Mendieta</p> <p>Sesiones: 1</p>	<p>Obra de Ana Mendieta</p>	<p>¿Cómo se conjugan el arte corporal, el arte terrestre, la performance, la escultura, la fotografía y el cine en el “Earth-Body Art” de Ana Mendieta?</p>	<p>Raquel Cecilia Mendieta: <i>The Films of Ana Mendieta</i> https://www.youtube.com/watch?v=x9h_a6FmmGY</p> <p>Otros recursos multimedia:</p> <p>Julia Mico (2019). <i>Ana Mendieta, la artista cubana que hizo de su cuerpo un campo de batalla.</i> https://vein.es/ana-mendieta-la-artista-cubana-que-hizo-de-su-cuerpo-un-campo-de-batalla/</p> <p><i>Ana Mendieta.</i> IDIS https://proyectoidis.org/ana-mendieta/</p> <p>López, María del Mar (2006). Laberintos corporales en la obra de Ana Mendieta. <i>Espéculo: Revista de Estudios Literarios</i>, (33), 48. https://webs.ucm.es/info/especulo/numero33/laberint.html</p> <p>Cuban Art News (2018) <i>¿Ana Mendieta está teniendo un momento en el mundo del arte?</i> https://cubanartnewsarchive.org/es/2018/03/21/ana-mendieta-esta-teniendo-un-momento-en-el-mundo-del-arte-curadores-hablan-sobre-el-tema/</p>
<p>4. La serie Silueta (1973 – 1980) y el Land Art</p> <p>Sesiones: 1</p>	<p>Visionado y debate de la Serie Siluetas (1974)</p>	<p>Influencia de la cultura taína</p> <p>Materiales</p> <p>Significados</p>	<p>Fotografías y entradas de Google de la serie siluetas: https://acortar.link/93exCt</p> <p>Mundo Performance (2020). <i>Ana Mendieta, silueta en tránsito.</i></p>

			<p>https://mundoperformance.net/2020/07/06/ana-mendieta-silueta-en-transito/</p> <p>Presentación de Alspach & QA: Ana Mendieta, serie Silueta https://www.youtube.com/watch?v=1gBIQ2MaRkY</p> <p>Mega Arte. Land Art - Documental https://www.youtube.com/watch?v=yMhl2Jb8LcY</p>
5. Conceptualización de ideas para la realización de una performance y posterior realización de un vídeo final. Sesiones: 1	<p>¿Qué os sugiere el trabajo de Ana Mendieta?</p> <p>¿Qué conexiones encontraréis con vuestra vida y personalidad?</p> <p>¿Qué vinculación estableceréis con sucesos y conflictos actuales?</p> <p>¿Qué elementos os gustaría representar en la performance?</p>		<p>Estrategia creativa: Método de los seis sombreros</p> <p>Ser – Hacer mejor. <i>Seis sombreros para pensar por Edward de Bono</i> https://www.youtube.com/watch?v=TsKqe1FXAmI</p>
6. Trabajo de campo Sesiones: 2	<p>Planificación y selección de localizaciones: naturales, urbanas, espacios abandonados</p> <p>Primeras ideas para el vídeo.</p> <p>Preparación de la performance in situ, toma de fotografías iniciales de los tres espacios seleccionados y de las primeras pruebas de performance individuales y/o grupales.</p>	<p>Anotar sensaciones y percepciones clave de los objetos, ideas que os han surgido en cada espacio, realización de fotografías y reflexiones a modo de borrador/diario creativo.</p> <p>Es importante ir encontrando los conceptos clave de nuestro trabajo.</p>	<p>Story board de ideas, fotografías, clips de vídeo, audios</p> <p>Zepfilms ¿Cómo hacer un Storyboard? https://www.youtube.com/watch?v=SckelqK77QU</p> <p>De Viaje con la Cámara. 3 trucos para hacer fotos profesionales con el móvil. https://www.youtube.com/watch?v=V9CXvhTr7Po</p> <p>Photolari. 10 consejos para grabar un vídeo con tu móvil https://www.youtube.com/watch?v=w9iZiQJT05A</p> <p>VideoMarketingViral. Como crear un Canal de YouTube 2022 https://www.youtube.com/watch?v=YmxlNbzU_Yc</p>

7. Visita al Centro de Arte y Naturaleza (CDAN) Días: 1 o 2	Exposición del 2018 "Territorios que importan: Género, arte y ecología" organizada por el Centro de Arte y Naturaleza de Huesca (CDAN).	Anotar ideas que os han surgido, obras que os han gustado y aprendizajes relevantes de la colección de Beulas-Sárrate.	Enlace de la exposición del CDAN de Ana Mendieta http://www.cdan.es/exposicion/ana-mendieta-cuerpo-de-tierra/ Colección Beulas-Sárrate http://www.cdan.es/beulas-sarrate/
8. Fase final de preparación Sesiones: 2	Selección de fotografías, ideas, textos y de la performance final.	El grupo de estudiantes va tomando decisiones y eligiendo las ideas y materiales finales del trabajo.	Profesor/a y estudiantes dialogan sobre el trabajo. El docente aporta matices y recomendaciones, pero no condiciona el proyecto de los estudiantes.
9. Trabajo final Sesiones: 2	Realización del audiovisual (5 minutos) y de un breve informe de dos páginas, presentando la obra y explicando los elementos que han inspirado a los discentes. Realización de una presentación de cinco diapositivas.	El vídeo ha de contener una portada, fotografías, clips, textos, voz en off, música ambiental, sonidos de naturaleza o urbanos y créditos finales.	Profesor/a y estudiantes dialogan sobre el trabajo. El docente aporta sugerencias sin condicionar el proyecto del estudiantado.
10. Entrega y presentación del proyecto Sesión: 1	En el salón de actos del centro educativo se realizará la presentación del proyecto a estudiantes, familias y profesores.	Presentación final conjunta de todos los trabajos.	El gran día ha llegado. Es el momento de disfrutar y compartir. De sentir los nervios que todo artista tiene el día de la presentación.

Selección de libros de Ana Mendieta:

Jacob, Mari Jane (1991). *Ana Mendieta: the "silueta" series, 1973-1980*. Galerie Lelong.
Ruido, María (2002). *Ana Mendieta* (Vol. 13). Nerea.
Viso, Olga (2008). *Unseen Mendieta*. Prestel.
Mendieta, Ana., Viso, Olga., Brett, Guy., Herzberg, Julia., Iles, Chrissie., & Roulet, Laura (2004). *Ana Mendieta: earth body: sculpture and performance, 1972-1985*. Hirshhorn Museum and Sculpture Garden, Smithsonian Institution.
Blocker, Jane (1999). *Where Is Ana Mendieta? ¿In Where is Ana Mendieta?* Duke University Press.

Selección de artículos de Ana Mendieta:

Faba-Zuleta, Paulina (2020). El cuerpo como acontecimiento. Las formas de operar de lo político en el arte de Ana Mendieta. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(1), 133-154.
Ceppas, Filipe (2016). Ana Mendieta: arte, cuerpo, género y naturaleza. *Panambí. Revista de Investigaciones Artísticas*, 159-165.
Best, Susan (2007). The serial spaces of Ana Mendieta. *Art History*, 30(1), 57-82.

6. Conclusiones

El estudiantado y profesorado necesita nuevas formas de crear, comunicar, enseñar y relacionarse. El modelo logocentrista centrado en los discursos escritos y orales es insuficiente para atender todas las posibilidades del aprendizaje y la expresión humanas. Por otro lado, las nuevas pedagogías han sembrado un caos de técnicas y estrategias que han creado confusión y enfrentamientos entre los partidarios de las nuevas pedagogías y las de antes. El auge de las tecnologías en la educación ha complicado aún más esta problemática. La educación online ha supuesto una revolución en el campo de la enseñanza-aprendizaje y ha facilitado el acceso a la educación a personas de todo el mundo y de diversas condiciones sociales. En ese sentido, ha supuesto un paso adelante en la democratización de la educación. No obstante, el aprendizaje experiencial sigue siendo imprescindible para el desarrollo discente y docente.

En esta línea de nuevo pensamiento educativo, la performance se encuentra unida al acto creativo original, al cuerpo y al movimiento, por tanto, necesita de un espacio adecuado para ser efectiva. Los espacios escolares actuales están restringidos al aula y en este contexto formal, los estudiantes y docentes tienen salidas esporádicas de la institución escolar, que en muchas ocasiones no están insertas en un currículum que sigue siendo continuista, mental y academicista. En ese marco, la performance educativa híbrida (PEH) permite a las instituciones escolares ampliar sus espacios de aprendizaje y redes de colaboración con otros organismos culturales y naturales, ofreciendo de forma conjunta nuevos itinerarios y lugares de encuentro y creación. En este nuevo paradigma los centros educativos se podrían abrir a otros centros del saber y de experimentación conjunta y por tanto los espacios de relación y creación podrían crecer de forma exponencial. En el modelo educativo híbrido el centro del mapa ya no está en la escuela, sino en la creación de una comunidad a través de una red de centros culturales y espacios naturales que trabajan de forma conjunta.

La propuesta del Centro de Arte y Naturaleza (CDAN) y de la Universidad de Lleida muestran un camino de diversidad artística, educativa, identitaria y natural, que además está alineada con las alianzas para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 11) de la Agenda 2030. Sus docentes y artistas se abren a la multiplicidad de espacios, formas y pensamientos y en sus obras se respira libertad, interacción, fusión y creatividad. La educación de calidad (ODS 5) se asienta sobre una base corporal, creativa y diversa, que es capaz de reflexionar sobre las cuestiones y problemáticas actuales que afectan a los estudiantes, los profesores y la sociedad en su conjunto. Se trataría, por tanto, de transitar de una educación mediada y esterilizada a una escuela más corporal, experiencial, creativa y descentralizada.

La personalización de la educación ha sido durante estas últimas décadas una de las grandes críticas que se han hecho a la escuela, por cuanto no era capaz de ofrecer alternativas y soluciones viables a cada uno de sus estudiantes y profesores. De esta forma, muchas de sus aficiones, gustos y necesidades quedan excluidas en favor de un bien común normalizado, que estandariza los currículums, el espacio educativo y los deseos. Si algo se ha aprendido en estas últimas décadas en el campo de las Ciencias de la Educación, es que el aprendizaje necesita de la emoción y la motivación para que sea significativo. Una escuela y universidad que fueran capaces de ofrecer diversos espacios de movimiento, encuentro y creación serían decididamente más motivadoras y habitables.

Por otra parte, en este trabajo recuperamos el cuerpo, tantas veces negado a lo largo de la historia de la educación, porque es la base de nuestra identidad, es el espacio en el que sucede todo y en el que la vida puede ser habitada en plenitud. Por tanto, resulta lógico que el aprendizaje vivencial se realice a través de esta unidad inteligente humana que permite el desarrollo de la observación, los sentidos, la intuición y la representación. Mucho antes de la palabra oral y escrita ya existía el lenguaje del cuerpo, de los sonidos, de los animales y de los fenómenos atmosféricos. Ese era el hábitat natural en el que se desarrollaban los acontecimientos a los que el ser humano debía encontrar una respuesta. En este trabajo se ha procurado poner en valor la comunión del cuerpo con la naturaleza a través de las obras de Jose Beulas, Ron Arad y la performance de Ana Mendieta.

La artista de origen cubano es un ejemplo de hibridación entre el cuerpo, la identidad, la naturaleza y el público. Lo más significativo de su obra es que no renuncia a sus conflictos internos, motivaciones y experiencias, sino que las reproduce a través de actos performáticos artísticos que conectan sus vivencias y aprendizajes con sus sueños, proyecciones y universos creativos. La escuela se ha colocado a lo largo de la historia en una posición de maestra decimonónica, pero puede invertir su rol basado en la respuesta verdadera y convertirse en una aprendiz de estos artistas del cuerpo y la naturaleza, que viven preguntándose a sí mismos y a los demás en una relación que trasciende al sujeto. Estos artistas viven en los intersticios del sistema educativo, en esos otros no lugares, que la performance y los espacios educativos híbridos han rescatado de las tinieblas. Existe otro tipo de conocimiento que va más allá de lo mental, seguro y cierto. Se origina en la dimensión subjetiva que atiende a lo corporal, relacional y comunitario; a lo intuitivo, fluido y experiencial. Nuestro estudiantado y profesorado tiene ese potencial creativo y vital, tan solo necesitan una oportunidad.

7. Referencias

- Agudo, María José (2014). Performance como terapia: arte como participación. *Arteterapia y Creatividad: implicaciones prácticas*. pp. 247-259.
- Albarello, Francisco (2020). El aula sin muros: lo que nos está enseñando la cuarentena. *Question/Cuestión*, 1(mayo), e307. <https://doi.org/10.24215/16696581e307>
- Alonso, Luis (2005). La era del consumo. Siglo XXI. *RIS*, LXVI (49), 227-242.
- Badilla, Eleonora (2007). Descentralizar el aprendizaje: nuevos retos para la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(Especial), 1-27.
- Bauman, Zigmunt (2004). *La sociedad sitiada*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zigmunt (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Bauman, Zigmunt. (2001). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Berástegui, Ana., Halty, Amaia., & Pitillas, Carlos (2021). *Aprender seguros: Principios y estrategias para construir escuelas que cuidan* (Vol. 169). Narcea Ediciones.
- Berenstein, Isidoro (2004). *Devenir otro con otro (s): ajenidad, presencia, interferencia*. Paidós.
- Bernstein, Basil (1993). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV). Morata.
- Betrián, Ester, Jové, Gloria, & Liñan, Agustí (2012). Encuentros y devenires en el espacio híbrido para nuestra formación. *Encuentros multidisciplinares*, 1-8.
- Biesta, Gert (2017a). *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto*. SM.
- Brown, Wendi (2015). Estados amurallados, soberanía en declive. *Estados amurallados, soberanía en declive*. Herder Editorial.
- Bude, Heinz (2017). *La sociedad del miedo*. Herder Editorial.
- Buxarrais, María Rosa., & Burguet, Marta (2016). *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Graó.
- Corbalán, Javier (2008). ¿De qué se habla cuando hablamos de creatividad? *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (35), 11-21.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2015). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Davies, Dan, Jindal-Snape, Divya, Collier, Chris, Digby, Rebecca, Hay, Penny, Howe, & Alan (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Dewey, John (1958). *Art as experience*. Putnam.
- Elisondo, Romina (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 566-588.
- Epstein, Arnold Leonard (1969). The network and urban social organization. En J. C. Mitchell (Ed.), *Social networks in urban situations* (pp. 77-113). Manchester University Press.
- Farinelli, Franco (2011). Why América is called America. En S. Daniels, D. DeLyser, J. Entrinkin, & R. Douglas (Eds.), *Envisioning landscapes, making worlds. Geography and the humanities* (pp. 3-11). Routledge.
- Farinelli, Franco (2015). Por la genealogía de la ciudad digital. In A. Fernández (ED.), *La ciudad digital: esperanzas, riesgos y desilusiones en las redes* (pp. 13-38). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Feito Alonso, Rafael (2020). ¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 172(172), 167-171.
- Fernández, Mariano., Mena, Luis., & Riviere, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación “la Caixa”.
- Foucault, Michel (1980). El ojo del poder. *Jeremías Bentham. El panóptico*. Ed. La Piqueta.
- Foucault, Michel (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg (2013). *Los caminos de Heidegger*. Herder Editorial.

- Gamito, Rakel., Aristizabal, Pilar., Vizcarra, María Teresa., & León, Irati (2020). Seguridad y protección digital de la infancia: retos de la escuela del siglo XXI. *Educación*, 56(1), 219-237.
- García, Javier (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII (2), 1-21.
- García, Nestor (1994). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México, Grijalbo.
- Gil Cantero, Fernando (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Escenarios y Razones del Antipedagogismo Actual*, 30(1), 29-51.
- Giuliano, Facundo (2020). La razón evaluadora entre temporalidades discontinuas y repartición de lo sensible: Del culto evaluacionista a una educación indisciplinada. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41(122), 151-192.
- Goldberg, RoseLee (2001). *Performance art: From futurism to the present*. Thames & Hudson.
- Granovetter, Mark Sanford (2000). La fuerza de los vínculos débiles. *Política y Sociedad*, 33, 41-56.
- Guilera, Llorenç (2020). *Anatomía de la creatividad*. Marge Books.
- Horkheimer, Max, & Adorno, Theodor (1994). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trotta.
- Ibañez-Martín, José Antonio (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Jové, Gloria., & Betrián, Ester. (2012). “Entretejiendo encajes” entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), 301-314.
- Jové, Gloria., Ayuso, Helena., Sanjuan, Roser., Vicens, Lola., & Cano, Silvia (2008). EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En Ricard Huerta, & Román de la Calle (Eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp. 127-138). Universidad de Valencia.
- Jung, Carl Gustav., Murmis, Miguel (2002). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Trotta.
- Lenz-Taguchi, Hillevi (2010). *Going beyond the theory/practice divide in Early Childhood. Introducing and intra-activite pedagogy*. Routledge.
- Lladó, Bernat (2013). *Franco Farinelli. Del mapa al laberinto. Icaria*.
- Marín, Juliana (2021). *Pedagogía del acontecimiento: una estrategia de formación social desde el arte plástico*. Universidad de Antioquia.
- Masschelein, Jan, & Simons, Maarten (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Melgar, Fernanda, & Donolo, Danilo (2011). Salir del aula. Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 8(3), 323-333.
- Morin, Edgar, Emilio-Roger, Ciurana., & Domingo, Raul (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Moure, Gloria (Ed.) (1996). *Ana Mendieta*. Polígrafa.
- Newton, Durham (2013). Moods, emotions and creative thinking: A framework for teaching. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 34- 44. Durham University.
- Nicastro, Sandra. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Homo Sapiens.
- Nicolini, Humberto (2020). Depresión y ansiedad en los tiempos de la pandemia de COVID-19. *Cirugía y Cirujanos*, 88(5), 542-547.
- Remei, Maria, Palau, Pascual, & Arnaiz, Vicens (2019). Nuevas infancias, nuevas dificultades. *Aula de Infantil*, (100), 42-45.
- Reyes-Mate, Manuel (2004). Las escuelas de Frankfurt o un mensaje en una botella. En Javier Muguerza, & Pedro Cerezo (Ed.), *La filosofía hoy* (pp. 42-50). Crítica.
- Rickenmann, René (2006). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. In *Conférence invitée, Actes du 1er simposio internacional de educación y formación docente, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia*.
- Ricoeur, Paul (1988). *Lo voluntario y lo involuntario*. Docencia.

- Rinaudo, María (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paola Paoloni, María Cristina Rinaudo, & Antonio González (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas y metodológicas orientadas a la mejora de la práctica educativa* (pp. 163-206). La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/educacion.html>
- Robinson, Ken., & Aronica, Lou (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Vintage Español.
- Rosa, Hartmut (2011). Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada. *Persona y sociedad*, 25(1), 9-49.
- Ruido, María (2002). Ana Mendieta (Vol. 13). Editorial Nerea.
- Saavedra, Javier (2007). Adquirir la identidad en una comunidad de objetos. *Nómadas*, 16(2), 363-380.
- Sadin, Éric (2018). *L'Intelligence artificielle ou l'enjeu du siècle: Anatomie d'un antihumanisme radical*. L'échappée.
- Sales, Auxiliadora., Traver-Martí, Joan Andrés., & Moliner, Odet (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188.
- Taborda, Alejandra, & Galende, Beatriz (2013). La primera puerta lejos de casa. Vicisitudes de la Educación Inicial. En Alejandra Taborda, & Gladis Leoz (Eds.), *Psicología educativa en el contexto de la clínica socioeducativa* (pp. 209-249). Nueva Editorial Universitaria.
- Touriñán, José Manuel (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblo.
- Urteaga, Eguzki (2010). La teoría de sistemas de Niklas Luhmann. Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía*, 15, 301-317.
- Vernant, Jean Pierre (1962). *Les origines de la pensée grecque*. París: PUF. [trad. cast.: *Los orígenes del pensamiento griego*, 1992, Paidós].
- Zeichner, Ken. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.
- Zourabichvili, Francois (2004). *Deleuze una filosofía del acontecimiento*. Amorrortu Editores.