

ENCUENTROS Y DEVENIRES EN EL ESPACIO HÍBRIDO PARA NUESTRA FORMACIÓN¹

Ester A. Betrián Villas

Glòria Jové Monclús,

Agustí Liñan Papasseit

Facultad de Ciencias de la Educación, UdL (Lleida)

RESUMEN

En la sociedad del siglo XXI emerge un planteamiento de recursión organizativa como producto y productor de y en la institución-sociedad-mundo, y que influye directamente en la formación del profesorado. El entorno analizado parte de los *encuentros* y *devenires* generados en el espacio híbrido entre la escuela Príncipe de Viana, la Facultad de Ciencias de la Educación, el Centro de Arte la Panera y otros recursos comunitarios para la formación de los profesionales implicados: maestros, profesionales de centros de arte y museos, profesores de la universidad, estudiantes futuros maestros y otros profesionales de la educación. Nuestro objetivo es mostrar cómo a partir de los encuentros y los devenires en el espacio híbrido tomamos decisiones para reconstruir las actividades de enseñanza-aprendizaje del Proyecto Àlber en el marco del Educ-arte – Educa^(r) t y contribuir a la formación de los implicados.

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI emerge un replanteamiento de recursión organizativa de y en la institución-sociedad-mundo (Morin, 2006) que implica que nuestra sociedad está continuamente cambiando y autoorganizándose entre el caos y el orden (Fariñas, 2010). Desde este planteamiento somos productos de la sociedad a la vez somos productores de ella. Por tanto, somos nosotros quienes configuramos parte de las interacciones que se generan. Este es un aspecto clave en la formación docente. Las interacciones y procesos que emergen en la formación docente influenciadas por nuestro contexto y cultura repercuten en el desarrollo profesional. Según Sharp y Green (1975) los modelos que se concretan en la docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como alumnos y personas que por lo que podemos aprender durante la formación, a no ser que durante la formación se expliciten, se tome conciencia de ellos, se reestructuren y se reconstruyan. Ello requiere que se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje que lo permitan.

¿Cómo podemos reestructurar nuestros modelos? Nosotros apostamos por el arte porque potencia posibilidades (O’Sullivan, 2006) y relaciones rizomáticas y *deviene* una estrategia para desarrollar pensamientos complejos y rizomáticos² (Deleuze y Guattari, 1987). Nuestra premisa es reconstruir nuestro conocimiento y nuestras competencias profesionales. Por tanto partimos de la exposición y de la obra de arte como herramienta de conocimiento, la palabra y la reflexión *devienen* los vehículos que nos permiten observar, entender y comprender el mundo. El arte como estrategia, el arte como experiencia (Dewey, 2008). Es así como se produce el nexo de unión, la coherencia y la consistencia, el *encuentro* entre la multiplicidad de las instituciones sociales y los recursos

¹ El trabajo ha sido posible gracias a la financiación de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación a través del proyecto n° EDU2009-08669EDUC.

² El concepto de rizoma parte de la imagen creada por Deleuze y Guattari, en oposición a la estructura arbórea, para referirse a otra que carece de centro y donde todos los elementos están horizontalmente interconectados e influenciados entre sí, “entre” las cosas. Responde a la lógica del cambio, la heterogeneidad y la multiplicidad.

comunitarios. El arte posibilita la apertura transcultural entre los diferentes contextos y los actores implicados.

Utilizar los museos y los centros de arte, así como la riqueza de los recursos de la comunidad, favorece salir de los conocimientos segmentados, de las disciplinas como parcelas aisladas y de las microespecializaciones profesionales. Tradicionalmente se han vinculado ciertos espacios para un tipo determinado de aprendizajes. Considerar la transdisciplinariedad y transprofesionalidad de los profesionales y las instituciones de los recursos comunitarios permite reconceptualizar el espacio del “aula” en las instituciones educativas. Pasamos de entenderla como el espacio único para generar aprendizajes hacia una perspectiva más abierta donde el aula es cualquier contexto donde se construyen aprendizajes. Este es el proceso de apertura del aula-mente-social como metaespiral de representaciones de aprendizaje (Morin, 2006).

Desde este planteamiento, buscamos espacios donde el conocimiento académico y profesional y los conocimientos existentes se funden en otras formas para crear nuevas oportunidades de aprendizaje. Zeichner (2011) apuesta por los espacios híbridos, definidos como aquellos espacios donde se establecen las condiciones para ampliar los aprendizajes y la construcción de conocimientos duraderos. Los espacios híbridos son *encuentros* entre diferentes miembros de la comunidad en formas más horizontales para dialogar, participar, conversar, escuchar, aprender, reorientar, etc. Con ello pretendemos romper la desconexión dicotómica entre la formación inicial de los profesionales de la educación y la formación permanente de los maestros y otros profesionales y entre los aspectos más teórico-reflexivos y las prácticas diarias. Es bastante habitual que en la formación del profesorado se cuente cada vez más con mayor diversidad de espacios. No obstante, suele darse que los aspectos más teóricos y los aspectos más prácticos continúan dividiéndose. Por otro lado, la formación de los futuros maestros acostumbra a realizarse en la universidad, reduciéndose a aquellos aspectos más teóricos. Las escuelas, por su parte, son simplificadas a un “lugar de práctica” en momentos puntuales (Barab y Duffy, 2000), obviando que este entorno es algo más. Por ello, es relevante ampliar nuestro pensamiento hacia formas más complejas y favorecer *encuentros* y *devenires* donde diferentes contextos de aprendizaje interactúen entre sí para mejorar las competencias de los profesionales.

El objetivo del trabajo que presentamos es mostrar cómo a partir de los encuentros y los devenires en el espacio híbrido (Jové y Betrián, 2011b) tomamos decisiones para reconstruir las actividades de enseñanza-aprendizaje del Proyecto Àlber (Jové, Vicens, Cano, Serra y Rodríguez 2006) en el marco del Proyecto Educ-arte – Educa^(t) (Jové, Ayuso, Sanjuan, Vicens, Cano, y Zapater 2009). Nuestra finalidad es formarnos para que podamos educar desde la heterogeneidad y para la condición humana en los contextos del siglo XXI.

2. ¿CÓMO EMERGIÓ LA FORMACIÓN EN EL ESPACIO HÍBRIDO?

En el curso 2001-02 iniciamos en la escuela Príncipe de Viana el Proyecto Àlber, un proyecto preventivo dirigido a toda la población basado en la construcción de las competencias básicas de acceso al currículo. La finalidad es que los alumnos tengan “éxito” y aprendan a pensar y a convivir en la sociedad del siglo XXI. Pretendemos dar respuesta a la heterogeneidad de las situaciones educativas que hoy en día se da en las escuelas. Nuestra metodología parte del método como estrategia (Morin, Roger y Domingo, 2003), ya que basamos la toma de decisiones pedagógicas en la gestión de la incertidumbre y la emergencia del conocimiento en los momentos interactivos y postactivos. El eje vertebrador de los procesos de enseñanza-aprendizaje es el trabajo por proyectos, los agrupamientos multiedad e interniveles, los rincones y el trabajo cooperativo y colaborativo, dando especial énfasis a la relación establecida entre entidades comunitarias a partir de los recursos que éstas nos ofrecen como “local Cultural Project” (Moss, 2006).

En el curso 2004-05 iniciamos una colaboración entre la escuela Príncipe de Viana, la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro de Arte la Panera que ha ido estructurándose en base al trabajo

en red y en el marco del Proyecto Educ-arte – Educa^(r) t. El trabajo en red se ha ido y se está ampliando a otros recursos comunitarios y se está trabajando con otros profesionales dependiendo de nuestras necesidades y prioridades. La continua re-construcción y evaluación de este trabajo *devino* el espacio híbrido (Zeichner, 2010) que actualmente tenemos como espacio de aprendizaje y desarrollo profesional. En nuestro caso lo hemos integrado en el proyecto de la escuela y como base de nuestra formación. Se trata del punto de *encuentro* semanal en la escuela Príncipe de Viana entre todos los profesionales de la escuela, las profesoras de la universidad, el personal del servicio educativo del Centro de Arte la Panera, los estudiantes de maestros y otros agentes de los recursos comunitarios. Se ha ido tejiendo como espacio de reflexión, de toma de decisiones, de formación continua y de cambio educativo. Nuestro interés es cómo somos capaces de generar situaciones y espacios donde todos podamos aprender (Clark, Egan, Fletcher y Ryan, 2006).

Cada curso iniciamos toda la escuela el Proyecto Àlber con una visita a una exposición de arte en alguna institución. Después de la visita y ya en la escuela, cada grupo de alumnos realiza una *lluvia de ideas* sobre aquellos aspectos que les ha llamado la atención. Las ideas se categorizan en un mapa conceptual inicial que se va ampliando y modificando a medida que se van re-construyendo los aprendizajes. A lo largo del proceso se realizan síntesis para asimilar los conocimientos y relacionar las ideas y visitas a otros contextos de aprendizaje. El Proyecto Àlber se concreta en cada grupo en función de la heterogeneidad y los aprendizajes curriculares que emergen, teniendo en cuenta los contenidos y las competencias. ¿Cómo concretamos los aprendizajes y desarrollamos el Proyecto Àlber? Partimos de experiencias y vivencias, planteamos conflictos relacionados con la vida diaria y generamos aprendizajes significativos y funcionales para desarrollar las competencias curriculares. Rompemos las microespecializaciones disciplinares para trabajar con la complejidad y la transversalidad. Desarrollamos el proyecto durante dos horas diarias en interniveles. En la media hora previa a los interniveles, los maestros y los estudiantes en prácticas implicados en cada internivel realizan reuniones diarias de coordinación, donde cada uno explica cómo se desarrolló la sesión anterior. Así reorganizan las acciones y preparan las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el *devenir* del momento interactivo. Los momentos postactivos durante las coordinaciones y en el espacio híbrido *devienen* en situaciones especialmente relevantes para la formación de los profesionales implicados. En estos *encuentros* analizamos los trabajos y las producciones de los alumnos realizados en los momentos interactivos de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Jové y Betrián, 2011a).

Por lo tanto, basamos la toma de decisiones en escuchar las voces de los implicados, dando especial énfasis a lo que nos dicen los alumnos. Aunque los alumnos no están físicamente en los momentos postactivos, sus voces emergen continuamente y fruto de la reflexión postactiva en las coordinaciones y el espacio híbrido, se toman decisiones tanto para el momento interactivo como postactivo. Ello favorece la reconstrucción continua del proyecto al mismo tiempo que aprendemos y desarrollamos nuestras competencias. Nos centramos en la toma de decisiones pedagógicas en el durante y el después, más que contar con una planificación o programa a seguir.

Por otro lado, en la Facultad de Ciencias de la Educación y en la titulación de maestros de primaria pretendemos romper modelos. ¿Qué se espera del primer día en un aula universitaria?, ¿qué solemos hacer los profesores? Para ello iniciamos la materia convocando a los estudiantes en el museo o en el Centro de Arte La Panera. Mientras cursan la materia, los estudiantes realizan prácticas un día a la semana durante todo el curso en una escuela. Una de estas escuelas es el Príncipe de Viana. Tanto en la escuela Príncipe de Viana como en la Facultad compartimos el contexto inicial de aprendizaje de museos o centros de arte, en especial el Centro de Arte la Panera. Ello genera un hilo conductor en la formación que emerge en el espacio híbrido. De este modo compartimos las experiencias desde la dialógica y como formación profesional para el desarrollo de nuestras competencias. Partir del mismo contexto de aprendizaje inicial es uno de los múltiples elementos de cohesión y consistencia en el espacio híbrido ante la heterogeneidad profesional y personal.

3. ENCUENTROS Y DEVENIRES

Los contextos principales que vertebran los dos proyectos son tres³: la escuela Príncipe de Viana, la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro de Arte la Panera. En cada curso hay distintos *devenires* y *encuentros* que permiten construir y desarrollar nuestros procesos formativos.

A modo de ejemplo, en el 2008 Lleida celebró el 800 aniversario del nacimiento del Rey Jaime I mediante diferentes actos. Uno de ellos fue la exposición “Escenes imaginàries del Rei” (Escenas Imaginarias del Rey) realizada en el “Institut d’Estudis Ilerdencs” (IEI). Éste fue nuestro contexto de aprendizaje inicial durante el curso académico 2008-09. A partir de la visita de los niños y los futuros maestros en prácticas generamos conversaciones para evidenciar los conocimientos previos de los alumnos, aquellos aspectos que les han llamado la atención, que experiencias han vivido... En educación infantil un niño dijo: “*el rey vivía en un castillo y yo vivo en una casa*”. Este comentario nos llevó a trabajar los contenidos relacionados con la vivienda y las tipologías de casas de la ciudad donde viven y/o han vivido ellos y sus familias. Al establecer analogías entre la vida del rey Jaime I y la vida de los alumnos traspasamos la barrera del tiempo. Con ello abrimos muchas posibilidades. Concretamente trabajamos las semejanzas y las diferencias entre un castillo y nuestras casas con la ayuda de las familias. Vimos cómo eran las casas, los pisos, los edificios y cómo se compartimentaban las distintas partes de las viviendas... y aprendimos que nuestras viviendas tienen partes distintas para funciones distintas.

Las experiencias con el arte, escuchar la polifonía de voces de los implicados y trabajar en el espacio híbrido nos condujo a abrir las puertas de las aulas. Aprendimos que se pueden generar aprendizajes en otros lugares que no sean exclusivamente y excluyentemente las aulas, las escuelas, las universidades y/o los centros de formación. Ello facilita un intercambio más fluido entre diversos contextos, como es la Facultad de Ciencias de la Educación, el Centro de Arte la Panera, la escuela Príncipe de Viana y las visitas a la exposición. A partir de este contexto de aprendizaje concretamos las actividades y tomamos decisiones pedagógicas según las interacciones que emergieron en las diversas situaciones. Cada alumno construyó su vivienda. El color y la disposición de los elementos, ventanas, puertas son elegidas por cada alumno posibilitando la emergencia de la heterogeneidad y dejando fluir el aprendizaje, conectando con otros lenguajes y desarrollando múltiples miradas a nuestra sociedad, llevándonos a un proceso de sensibilización artística y social. Una vez realizada cada vivienda salimos a la calle con ellas.

Con las experiencias vividas, creamos las conversaciones donde emergen y se evidencian los conflictos. A partir de ellos re-construimos las actividades de enseñanza-aprendizaje y el proyecto Àlber en el marco de Educ-arte – Educa^(r) t. Construimos nuestras propias maquetas de las viviendas y los pisos donde vivimos. Utilizamos el arte como una herramienta válida en la educación para y de todos, que se caracteriza por una amplia transversalidad conceptual, la transdisciplinariedad y la transprofesionalidad.

Los alumnos nos llevaron a exponer y presentar sus producciones en el entorno, *deviniendo* su retorno comunitario y siendo contextos alfabetizadores creados por ellos. Es decir, en los dos proyectos es la polifonía de voces la que nos conduce a su re-construcción de forma coherente, pertinente y consistente con el contexto, teniendo en cuenta las interacciones que se crean y las aportaciones que emergen, para volver a presentar sus aprendizajes mediante las producciones a la comunidad. Ello nos lleva a ir más allá de la comunidad de aprendizaje y re-construir el espacio híbrido para compartir estos aprendizajes. En los espacios híbridos y las coordinaciones nos introducimos en la piel de los alumnos, que a su vez se introducen en la piel del artista en su obra para hacerla nuestra. Se producen *devenires* y *encuentros* entre varias instituciones sociales donde

³ Destacamos que en cualquier momento pueden darse encuentros con otros contextos en función de los devenires y las decisiones tomadas.

interaccionamos, creando así un espacio transdisciplinar y transprofesional de intercambio de experiencias, perspectivas, disciplinas y roles, que considera la heterogeneidad como enriquecimiento.

En septiembre de 2009 se realizó en el Centro de Arte la Panera la exposición “Jornada de Puertas Abiertas”. Se trata de una colectiva de las obras que los niños de diferentes escuelas muestran a la comunidad sobre aquello que han trabajado durante el curso 2008-09 a partir de las exposiciones del Centro de Arte la Panera. La escuela Príncipe de Viana expuso algunas de las producciones de los alumnos. Éste fue el contexto alfabetizador inicial de los estudiantes futuros maestros. En el Centro de Arte observamos, hablamos sobre las obras, realizamos hipótesis sobre cómo se llegó a concretar esta propuesta en la escuela... A partir de estos interrogantes los futuros maestros salen de la Facultad para aprender de los niños. Se produce la reconceptualización de los roles (Bragg, 2007) hacia perspectivas más complejas y rizomáticas. Todos podemos aprender de todos independientemente de la edad y el rol.

En el curso 2009-10 confluyen diferentes contextos en nuestro espacio híbrido. Catorce estudiantes futuros maestros realizan el prácticum en la escuela Príncipe de Viana. La escuela inicia el Proyecto Àlber con la exposición “Park Life” del artista Martí Guixé en el Centro de Arte la Panera. Además, los estudiantes participan en Zona Baixa (Zona Baja), proyecto iniciado en la Facultad de Ciencias y liderado por el profesor Juanjo Jové. Se creó como espacio expositivo en la planta baja y es un *encuentro* entre la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro de Arte la Panera, el cual facilita obras de arte que se exponen en este espacio. Asimismo, los estudiantes van a realizar el prácticum en los centros educativos, de manera que incorporan las vivencias, experiencias y los conocimientos construidos en los contextos educativos. Aquello que los estudiantes aprenden en Zona Baixa se transfiere a los contextos donde realizan las prácticas educativas de forma recíproca. Y todo ello lo vivimos cuando los estudiantes aportan en los espacios híbridos sus vivencias y conocimientos. A la vez, expresan sus vivencias en el intercambio de experiencias que realizamos en la Facultad para favorecer los préstamos de conciencia. Los estudiantes como producto de las influencias vividas serán a su vez productores en las escuelas donde realizan el prácticum. Se produce un intercambio transprofesional de formación en los contextos donde interactúan, y los estudiantes participan de la formación permanente del profesorado con sus contribuciones, puntos de vista, conocimientos, experiencias... De la relación entre los diferentes ámbitos de trabajo fluyen los conocimientos y se generan otros, favoreciendo el intercambio entre los diferentes contextos educativos y comunitarios. Éste es uno de los propósitos de nuestro espacio híbrido: generar más espacios de *encuentros* y *devenires* y posibilitar nuestra mejora profesional como base de nuestra formación.

Posteriormente en Lleida inauguramos Zona Baixa con el artista Javier Peñafiel. Su obra Egolactante, la relacionamos con la historia de vida de los estudiantes futuros maestros. Este trabajo pretende favorecer la emergencia de los modelos educativos que han tenido los estudiantes futuros maestros como alumnos en los contextos educativos formales y como personas en contextos educativos familiares y sociales. Ello nos permite, según Sharp y Green (1975) reconstruir nuestros modelos hacia formas más abiertas que posibilitan la formación permanente en base a la investigación-acción. En la historia de vida los estudiantes parten de ellos mismos como individuos en la educación y pretendemos que tomen conciencia. Los conocimientos de los estudiantes los utilizamos para construir más conocimientos y tomar decisiones en base a éstos. Este aprendizaje conjunto toma forma en Zona Baixa, pero se transfiere al resto de contextos educativos donde los estudiantes participan durante las prácticas. Cobran importancia los diferentes puntos de vista de los futuros maestros, los profesores de la universidad, profesionales del Centro de Arte y profesionales de la escuela, sustituyendo la dicotomía y las microespecializaciones profesionales para crear conexiones heterogéneas desde diferentes perspectivas.

En los espacios híbridos y a través de la constante revisión y reflexión de los momentos interactivos, postactivos y nuestra concreción a la realidad, hemos aprendido a trabajar con diferentes materiales y esculturas. Se trata del diseño universal, donde concretamos y desarrollamos actividades

abiertas que permite que cada grupo pueda situarse desde su interés, sus vivencias, sus conocimientos. Las actividades educativas se van concretando en una doble contextualización donde emerge continuamente la heterogeneidad. Todo ello lo vivían los alumnos, los maestros, los estudiantes en prácticas y algunos profesionales de los recursos comunitarios implicados. En la Facultad de Ciencias de la Educación lo veíamos los viernes cuando nos mostraban lo que hacían. Nos *encontramos* y profundizamos sobre la importancia de la interacción y el lenguaje para mejorar los procesos de humanización.

La interacción generada en el espacio híbrido Educ-arte – Educa^(r) t en la escuela Príncipe de Viana nos condujo a realizar una escultura de madera entre todos. Allí nos *encontramos* con Rosa Franco, artista de Lleida, quien nos orientó en cómo hacer nuestra obra de arte. Partíamos de Marti Guixé y la obra “explosiones” y *devino* en el “Projecte fustetes” (proyecto maderitas). Cada alumno traería una madera al colegio y la pondría en una caja común para toda la escuela. Elegiría una y la personalizaría en función de sus características físicas, sus preferencias, sus gustos... Pero cuando empezamos a desarrollar esta propuesta y escuchamos la voz de los alumnos nos dimos cuenta que querían personalizar la madera en función de criterios muy distintos. A través del análisis de las producciones de los niños en el espacio híbrido se evidenció que nuestra lógica era muy diferente a la de ellos. Decidimos partir de aquello que los niños nos estaban expresando, y así plasmaron sus vivencias, experiencias, relacionaron los conocimientos con los ejes temáticos de los proyectos de años anteriores...

Y todo ello quedó recogido, reflexionado y analizado en los trabajos que los estudiantes futuros maestros debían realizar para profundizar en algún aspecto de la materia. Tres grupos se centraron en conceptos relacionados con el proceso que se estaba desarrollando en el proyecto “fustetes” en relación a: el sentimiento de pertenencia a la escuela, la implicación de las familias y las relaciones y los puentes con los recursos comunitarios. Uno de estos grupos presentó el trabajo en formato video tomando de préstamo de conciencia el trabajo de Javier Codesal, uno de los artistas que en esos momentos estaba exponiendo una de sus obras en la Zona Baixa. En resonancia, el arte es un medio que nos permite construir competencias creativas, por un lado, para afrontar y gestionar nuevas situaciones, nuevos retos e incertidumbres; y por otro lado, para ir forjando nuestro camino con el continuo desarrollo de estrategias en un bucle recursivo que no cesa de reconstruirse. En el marco del proyecto Àlber concretamos la educación a través del arte con el objetivo de “salir” del marco rígido del currículum como una segmentación de disciplinas. Es un “arranque” para que el profesorado también se sitúe conceptualmente, y pueda trabajar desde la transversalidad, funcionalidad y significación de la propia vida.

Los trabajos realizados por los estudiantes también se presentaron en el espacio híbrido para favorecer nuestra propia reflexión y el análisis de nuestro quehacer diario. A través de los comentarios, observamos que durante nuestro proceso de formación el espacio híbrido se ha ido re-organizando horizontalmente desde el liderazgo compartido, es decir, cualquier asistente puede aportar, compartir, conversar, reflexionar, preguntar, escuchar y tomar decisiones desde la corresponsabilidad y la autogestión. Establecemos conexiones para aprender a comprender los diferentes saberes y los significados. Es un proceso transdisciplinario y transprofesional que debe estar abierto a los constantes cambios, un pensamiento dinámico que no cesa de auto-eco-organizarse (Nicolescu, 1996). De este modo emerge la incertidumbre, la emoción y el *devenir* que permite, en el marco de procesos de investigación-acción y de reflexión, mejorar profesionalmente y con ello los contextos educativos.

4. PARA CONTINUAR AVANZANDO

La base de nuestra formación y la toma de decisiones es el espacio híbrido formado por todos los profesionales de la escuela Príncipe de Viana, las profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación, el personal del servicio educativo del Centro de Arte la Panera, los futuros maestros y otros agentes de los recursos comunitarios. En este espacio partimos del análisis de las producciones de los

alumnos y de los momentos interactivos de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Dialogamos entre la heterogeneidad de los implicados, interrelacionando nuestros conocimientos más teóricos con nuestras vivencias y experiencias. Desde los planteamientos de la investigación-acción desarrollamos, re-construimos y evaluamos el Proyecto Àlber en el marco del Proyecto Educ-arte, al mismo tiempo evidenciamos metacognitivamente nuestras competencias profesionales, las re-construimos y realizamos, préstamos de conciencia como base de nuestra formación. Asimismo, hacer metaconsciente nuestros procesos favorece la emergencia de los modelos educativos (Sharpe y Green, 1975) que hemos vivido para re-construir identidades porosas abiertas a la mejora continua de nuestras competencias profesionales.

Con el espacio híbrido planteamos un tipo de formación diferente. Estamos viviendo una apertura transcultural entre los diferentes contextos y aquellos implicados. Cambian nuestros modelos y reconceptualizamos los roles. Rompemos con las microespecializaciones y la visión de “expertos” de los profesionales para considerar la transdisciplinariedad, la transprofesionalidad y la complejidad para aprender unos de otros. Hemos reconstruido este espacio formativo y de toma de decisiones de manera horizontal, desde la corresponsabilidad y la autogestión. Cualquier asistente puede aportar elementos tanto en el análisis de las producciones y los momentos interactivos, como en la continuidad del proyecto. Ello nos conduce a reconstruir el conocimiento a partir del contexto y de los préstamos de conciencia. Esta riqueza es la que nos permite mejorar continuamente y realizar procesos complejos de aprendizaje desde la dialógica de las profesiones, los contextos y los conocimientos. En función de las personas que nos encontramos en el espacio híbrido y las interacciones y devenires que se generan tomamos decisiones para reconstruir el Proyecto Àlber en el marco del Educ-arte – Educa^(r) t y que contribuyen a nuestra formación. Nuestro espacio híbrido es posibilitador de la creación de más encuentros, devenires y espacios para el aprendizaje y la formación profesional.

A lo largo de este artículo hemos mostrado cómo creamos condiciones para tomar decisiones que favorecen la construcción de conocimientos para la condición humana. Los aprendizajes de los alumnos dependen en gran medida de cómo los implicados en el espacio híbrido somos capaces de ofrecer posibilidades que permitan el desarrollo de estrategias y competencias.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BARAB, S.A.; DUFFY, T. (2000): From practice fields to communities of practice. En D. Jonassen y S. (eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-26). New York: Routledge.
- BRAGG, S. (2007): But I listen to children anyway! Teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research*, 15 (4), 505-518.
- CLARKE, H.; EGAN, B.; FLETCHER, L.; RYAN, C. (2006): Creating case studies of practice through appreciative inquiry. *Educational Action Research*, 14 (3), 407- 22.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1987): *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós.
- FARIÑAS, F. (2010): Caos: Una breve revisión conceptual. *Encuentros Multidisciplinares*, 36. [En línea] Consultado el 5 de marzo, 2012. Disponible en: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA34/Fernando%20Fari%C3%B1as%20Balseiro.pdf>
- FULLAN, M. (2002): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GÓMEZ, J.; JOVÉ, G.; NAVARRO, J.L. (2011): *El análisis del discurso y las actividades típicas de aula en el Proyecto Àlber*. (En prensa)
- JOVÉ, G.; AYUSO, H.; SANJUAN, R.; VICENS, L.; CANO, S.; ZAPATER, A. (2009): Educ-arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta & R. Romà (eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp. 127-138). Valencia: Universidad de Valencia.

- JOVÉ, G.; BETRIÁN, E. (2011a): Educ-arte en la Complejidad. Un trabajo en red: la universidad, la escuela y el museo. En L. Rodríguez (coord.), *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: Desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI*. Buenos Aires: Comunidad de Pensamiento Complejo. (En prensa).
- JOVÉ, G.; BETRIÁN, E. (2011b): Entretejiendo encajes entre la universidad, los museos, los centros de arte y las escuelas. (En prensa).
- JOVÉ, G.; VICENS, L.; CANO, S.; SERRA, O.; RODRÍGUEZ, J. (2006): *Desig d'alteritat. Programa Àlber: Una eina per atendre a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès editors.
- MORIN, E. (2006): *El Método VI. Ética*. Madrid: Cátedra.
- MORIN, E.; ROGER, E.; DOMINGO, R. (2003): *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- MOSS, P. (2006): Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a locus for democratic practice. En 16th Conference EECERA. Consultado (19/12/2009) en <http://www.congress.is/eecera2006/default.asp?q1=keynote.htm>
- NICOLESCU, B. (1996): *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- O'SULLIVAN, S. (2006): *Art encounters deleuze and guattari thought beyond representation*. London, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- SHARP, R.; GREEN, A. (1975): *Educational and social control. A study in progressive primary Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- STACEY, R. (1996): *Strategic management and organizational dynamics*. Londres: Pitman.
- ZEICHNER, K. (2010): Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-150.