

# OTRO ARTE/OTRA EDUCACIÓN FÍSICA: LOS DIÁLOGOS DE UNA PROFESORA ENTRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL ARTE ABSTRACTO

OUTRAS ARTE / OUTRAS EDUCAÇÃO FÍSICAS:  
OS DIÁLOGOS DE UM PROFESSOR  
ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE ABSTRATA

OTHER ART / OTHER PHYSICAL EDUCATION:  
THE DIALOGUES OF A TEACHER BETWEEN PHYSICAL  
EDUCATION AND ABSTRACT ART

Irene López Secanell<sup>1</sup>

- 1 Doctora en Pedagogía (Universidad de Lleida). Labora en Florida Universitaria. Facultad de Educación. E-mail: [irlopez@florida-uni.es](mailto:irlopez@florida-uni.es)

---

López Secanell, I. (2018). Otro arte/otra Educación Física: los Diálogos de una Profesora entre la Educación Física y el Arte Abstracto. *Educación Física y Deporte*, 37(2), 205-242. Jul.-Dic. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v37n2a05>

---

10.17533/udea.efyd.v37n2a05  
URL DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v37n2a05>  
Artículo de investigación

## RESUMEN

En el presente trabajo se explora el *reto de Kirk* (2009) a través de una educación física (EF) en torno el arte. Para ello se utilizan los relatos autobiográficos de una profesora de EF para mostrar los procesos de aprendizaje generados a partir de una exposición de arte. La visita le permite iniciar un juego donde explora las posibilidades que ofrece hoy el arte abstracto en sus prácticas de EF. El artículo quiere discernir sobre si el arte puede incorporarse en nuestras prácticas profesionales, para concebir la posibilidad de crear una EF alejada de los discursos de rendimiento. En este sentido, las actividades que la profesora realiza son el eje vertebrador del texto, el cual se combina con discursos sobre el arte y la EF. Se trata de actividades que pretenden interrumpir el saber que los futuros docentes de EF tienen sobre su medio y permitirles explorar nuevas posibilidades en sus usos educativos a través de un pensamiento singular.

**PALABRAS CLAVE:** educación física, arte, educación superior, creatividad.

## RESUMO

Neste artigo, o desafio de Kirk é explorado através de uma EF em torno da arte. Para fazer isso, as histórias autobiográficas de um professor da EF são usadas para mostrar os processos de aprendizagem gerados a partir de uma exposição de arte. A visita permite iniciar um jogo no qual você explora as possibilidades oferecidas pela arte abstrata hoje em suas práticas de educação física. O artigo quer discernir se a arte pode ser incorporada às nossas práticas profissionais para conceber a possibilidade de criar uma educação física longe dos discursos de performance. Nesse sentido, as atividades que o professor realiza são a espinha dorsal do texto, combinada com discursos sobre arte e educação física. Essas são atividades que visam interromper o conhecimento que futuros professores de EF têm sobre seu ambiente e permitem explorar novas possibilidades em seus usos educacionais por meio de um pensamento singular.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação física, arte, ensino superior, criatividade.

## ABSTRACT

In this paper, Kirk's challenge is explored through physical education around art. To do this, the autobiographical stories of a physical education teacher are used to show the learning processes generated from an art exhibition. The visit allows to start a game to explore the possibilities offered by abstract art today in physical education practices. The article wants to discern whether art can be incorporated into our professional

López Secanell, I. (2018).

practices to conceive the possibility of creating a physical education away from performance discourses. In this sense, the activities that the teacher carries out are the backbone of the text, which is combined with speeches about art and physical education. These are activities that aim to interrupt the knowledge that future teachers of physical education have about their environment, and allow them to explore new possibilities in their educational uses through singular thinking.

KEYWORDS: Physical education, art, higher education, creativity.

## INTRODUCCIÓN

En 1945, con el cercano recuerdo y las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, se iniciaba un duro período donde la civilización debería buscar nuevos lenguajes artísticos para reflexionar sobre el conflicto, e incluso buscar líneas de fuga para todos aquellos dolorosos recuerdos que generó la guerra. En cierto modo, esta renovación hacía plantear el reto de buscar formas de expresión que permitieran expresar aquello que era inexpresable. Así, a mediados del siglo XX nace la necesidad de “otro arte” con aires de renovación, de rechazo de cualquier tradición y convencionalismo, que se pudiese asociar con la modernidad y el progreso. Se considera “otro arte” porque, como decía Tapié (1952) en su libro “Un art autre, où il s’agit de nouveaux dévidages de réel”, nos permitía acercarnos a la realidad de formas distintas. Este “otro arte” fue denominado arte abstracto o informalismo, que se define como un lenguaje nuevo que nace de un mundo interior, más espiritual, que queda lejos del arte académico y de cualquier reproducción de la realidad observable en el mundo externo.

En pleno siglo XXI, son muchos los museos de diferentes países que han aproximado el arte abstracto a sus espectadores. Recientemente, en septiembre de 2017, el Instituto de arte moderno de Valencia (IVAM) presentó la exposición “La eclosión de la abstracción. Línea y color en la colección del IVAM”, que mostraba las obras de los artistas abstractos desde mediados del siglo XX. En ésta se reunían alrededor de ciento cincuenta obras de artistas abstractos desarrolladas desde la postguerra hasta los tiempos actuales. Estos artistas abstractos se describían como sujetos creativos, imaginativos, capaces de inventar de dentro hacia fuera.

El carácter abstracto de las obras que se muestran en el IVAM te lleva, inevitablemente, a conectar el arte con tu vida. En mi caso, la visita a la exposición me llevó a generar diálo-

López Secanell, I. (2018).

Otro arte/otra Educación Física: los Diálogos de una Profesora entre la Educación Física y el Arte Abstracto. Educación Física y Deporte

gos entre dos de mis pasiones: la educación física (EF) y el arte. Mi práctica como formadora de maestros de EF se alimenta de fuentes distintas como son la geografía y la filosofía, pero sobretudo de las prácticas artísticas contemporáneas. La geografía me invita a mirar con otros ojos los espacios que habitamos mediante el movimiento; la filosofía me incita a reflexionar críticamente sobre cómo habitamos nuestro cuerpo, y cómo éste interactúa con el mundo. Pero, ¿y el arte? ¿Qué puede aportar el arte a la EF? Otra EF. Una que aun está por descubrir, pero que es necesaria para romper con aquellos discursos de rendimiento que actualmente imperan en la materia y que se basan, principalmente, en maestros que actúan como entrenadores y alumnos atletas que aprenden habilidades propias de deportes de élite (Stolz, 2014; Tinning, 2006 citado en Kirk, 2009; Kirk, MacDonald & O'Sullivan, 2006).

Para Kirk (2009), en las últimas seis décadas, la idea de una EF como enseñanza de técnicas deportivas ha dominado sobre las demás, y a pesar de que han existido diversas reformas curriculares, esta concepción ha permanecido como si fuera inmutable. Por ello, el autor nos plantea el reto de proponer una reforma radical de la identidad de la EF, que no se oponga a las diferentes ideas existentes, sino que las complemente. Puede que salir de nuestra disciplina y acercarnos al arte, nos posibilite escuchar nuevos discursos, nuevos lenguajes que nos permitan poner en cuestión aquello que conocemos, para dar lugar a la eclosión de una nueva EF.

En tal sentido, el presente trabajo tiene como objetivo explorar el *reto de Kirk* (2009) a través de una EF en torno al arte. La forma que tiene el arte abstracto de entender al artista, crea paralelismos respecto a cómo debemos entender al estudiante desde la educación: una persona creativa, capaz de producir, y no únicamente como un mero reproductor de modelos, dando importancia a aquello que lo hace único, a su individualidad, pasiones y talentos (López, 2016). ¿Por qué no entender que el es-

tudiante ya es propiamente un artista? Eisner (2003) hace referencia a la *artisticidad (Artistry)* como lo que el docente puede aprender de las artes para incorporarlo al mundo educativo y convertir a sus alumnos en artistas. Convertirnos en maestros-artistas nos hace más humanos, nos facilita desarrollar nuestra inteligencia, desarrolla nuestra creatividad y sensibilidad, y nos ayuda a comprender el arte, lejos de las perspectivas y dinámicas tradicionales (Eisner, 2003).

Para dar respuesta al objetivo, el texto se presenta como una narración autobiográfica para mostrar los procesos de aprendizaje de EF generados a partir de una visita a la exposición del IVAM. Poniendo en relación los espacios deportivos con el arte, pretendo interrumpir el saber que los futuros docentes de EF tienen sobre su medio, y permitirles explorar nuevas posibilidades en sus usos educativos a través de un pensamiento singular. Según González & Martínez (2009), la investigación cualitativa es un trabajo indispensable y necesario en la EF. Por ello, el uso de las narrativas autobiográficas se contempla como un instrumento necesario para explorar prácticas de EF desde perspectivas más cualitativas (Devís, 2017).

La narración se estructura en un formato de itinerario cartográfico por la exposición del IVAM, donde se van evidenciando aquellos espacios que visité, y cómo éstos me permitieron establecer diálogos entre las obras y mi práctica profesional de EF. Para desarrollar este itinerario, primero expongo el método de investigación que utilicé para realizar el presente artículo. Posteriormente combino tres líneas discursivas. La primera, muestra las obras y los artistas que visité en el museo, los cuales son la base para iniciar las relaciones con la EF. La segunda, muestra ideas sobre la EF y su situación actual en el ámbito pedagógico. La tercera, consiste en mostrar actividades realizadas con mis estudiantes, que sitúan la mirada en cómo el arte contemporáneo nos permite reconocernos en sus construcciones, ofreciéndonos una línea de fuga a los paradigmas tradicio-

López Secanell, I. (2018).

nales que imperan en la materia, y abriendo la posibilidad de concebir otra EF.

## MÉTODO

### Participantes

Actualmente soy profesora de EF en el Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria. Me formé en la Universidad de Lleida (UdL), donde realicé el Grado en Educación Primaria (GEP) con la mención de EF, el Máster en Educación Inclusiva (MEI) y la tesis doctoral dentro del programa de Educación, Sociedad y Calidad de vida.

Entre los años 2009 y 2013 realicé el GEP con la especialización de EF. Durante la especialización del GEP viví una EF que reproducía los modelos que yo recibí como alumna durante mi escolarización. Unos modelos que provenían del mundo de la competición, donde el profesor adoptaba el rol de entrenador y el alumno el de deportista. Estas prácticas responden a maneras de entender la EF donde predominan las metodologías directivas, competitivas y con estilos de enseñanza que situaban el éxito en la ejecución de ciertos movimientos técnicos, lo cual implicaba que la EF solo fuese para los alumnos más hábiles (Coterón & Sánchez, 2013).

Fui consciente de esta situación a través de los relatos autobiográficos que nos obligaban a realizar dentro de la evaluación de otras materias del GEP y de las prácticas profesionales. El relato autobiográfico es un texto reflexivo que permite comprender cómo las situaciones que vivimos nos cambian como individuos y, al mismo tiempo, nos ayudan a ser conscientes de cuál es nuestro posicionamiento respecto a aquello que nos pasa (Hernández & Rifà, 2011). La finalidad de los relatos era reflexionar críticamente sobre nuestros procesos de aprendizaje en la universidad y en las prácticas formativas. En el primer curso se nos facilitaba

un guion con cuestiones de referencia para elaborar dicho relato. En los cursos posteriores no se nos daba ninguna guía, y el profesorado daba libertad al alumnado para presentar sus procesos.

A través de los relatos, fui consciente de cómo no compararía aquellos modelos de EF que se me enseñaban desde la universidad, ya que consideraba que no fomentaban la inclusión, la creatividad, la reflexión y la crítica del alumnado. Fue entonces cuando decidí buscar mi propio modelo de EF. En este sentido, tuvo mucha influencia la formación que recibí por parte de algunos profesores del GEP, quienes me enseñaron a vivir procesos de aprendizaje que se construían alrededor de la creatividad, la reflexión y el arte contemporáneo. La metodología de estos equipos consistía en crear condiciones de aprendizaje para vivir el arte contemporáneo como una experiencia (Dewey, 1934) que nos permitiera reinterpretar nuestras prácticas docentes. Para ello visitábamos museos de arte contemporáneo e interactuábamos con algunas de las obras expuestas. Los profesores actuaban de mediadores y hacían que los estudiantes realizáramos conexiones entre las obras y nuestras formas de vida, así como con los distintos contenidos de la materia. Con esta mediación, se creaban nuevos conocimientos a partir de la colectividad y se enseñaban formas más creativas y reflexivas de abordar el currículum escolar.

Esa formación me influyó hasta tal punto que quise buscar un modelo que se basara en el aprendizaje de la EF a través del arte contemporáneo. Empecé a concretar dicho modelo en el MEI, donde realicé experiencias con alumnos de primaria (López & Jové, 2017). En los años posteriores a la publicación de mi tesis doctoral, seguí investigando sobre el uso del arte en la EF a través de experiencias prácticas con futuros maestros del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria (López, 2019), con los cuales sigo trabajando actualmente.

En este trabajo se muestran las actividades que he realizado con 47 estudiantes del Máster de Secundaria de la Florida Universitaria (Catarroja, Valencia) y 43 futuros docentes de EF co-

López Secanell, I. (2018).

respondientes al Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Lleida, con edades comprendidas entre los 20 y 27 años.

## METODOLOGÍA

Para dar respuesta a la finalidad del texto, el artículo se presenta como una narración autobiográfica. En los últimos años, la investigación de narraciones autobiográficas se está evidenciando como una herramienta importante de investigación cualitativa (Hernández, Sancho & Rivas, 2011; López, 2016). Autores como Leggo (2010) nos reafirman la importancia de incorporar las narraciones autobiográficas en las investigaciones, porque éstas nos permiten desarrollar nuestra identidad personal y profesional. No obstante, aunque las ventajas del uso de la narrativa autobiográfica en la EF se hacen evidentes en diversos estudios, ésta sigue estando en minoría con relación a otro tipo de metodologías más cuantitativas (Armour, 2006).

En el presente trabajo utilizo una metodología cualitativa y empleo como instrumentos de análisis los relatos autobiográficos que he realizado entre los años 2016 y 2017. Los relatos los realizaba voluntariamente al finalizar las sesiones de EF del Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria. Dichos relatos incluyen reflexiones personales que realizaba durante, y después de finalizar las clases o/y las visitas a los museos. Todos los relatos los realizaba en formato digital, lo cual ha facilitado la realización de este estudio.

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En esta investigación se utiliza un paradigma interpretativo. Según Solá (2009), el paradigma interpretativo tiene la finalidad de

revelar el significado de las formas particulares de la vida social, lo cual, en el caso de esta investigación, nos permite comprender la realidad de los procesos de aprendizaje de EF desarrollados a partir de la visita a un museo.

Para dar respuesta a este paradigma, utilizo los relatos autobiográficos para comprender cómo se desarrollaban los procesos de aprendizaje. Para realizar el análisis de cada relato, utilicé el programa WEFT QDA, que permite analizar textos de forma detallada, ordenando los datos de los distintos soportes textuales y clasificándolos en categorías en el mismo momento en que se realiza la lectura. En este estudio no realicé una categorización, sino que opté por ordenar los distintos fragmentos de los relatos autobiográficos elaborados en los años 2016 y 2017, y exponerlos de forma descriptiva para mantener la esencia de una narración autobiográfica. Los criterios de selección de los fragmentos fueron: que describiesen alguna actividad de EF a partir del arte contemporáneo entre los años 2016 y 2017, y que las actividades descritas se relacionaran con las obras de arte abstracto que visité en la exposición “La eclosión de la abstracción” del IVAM.

Los fragmentos de texto extraídos para cada uno de los relatos fueron 88 para los relatos del año 2016, y 75 para los del año 2017. Los fragmentos extraídos se incluyen en el apartado de resultados, el cual es narrado de forma autobiográfica para mantener la esencia de los relatos.

## CONSIDERACIONES Y CUIDADOS ÉTICOS

Todos los textos y fotografías mostrados en este estudio se utilizan bajo una autorización explícita de sus autores para su publicación y difusión.

### Codificación

Para facilitar la comprensión de los datos usé diferentes acrónimos, correspondientes a cada fragmento de los relatos autobio-

López Secanell, I. (2018).

gráficos. Los acrónimos siguen la estructura RA+Año de elaboración (ejemplo: RA16).

## RESULTADOS

### Sala 1. Otro arte: otra educación física

Cuando entré en la exposición, decidí fluir por los espacios dejándome sorprender por aquel nuevo arte. En una primera impresión, pude intuir cómo la curada disposición de las obras generaba diálogos que me llevaban a crear paralelismos entre artistas que contaban historias donde me podía identificar.

En la primera sala se podía ver una línea de trabajo que hacía referencia a la abstracción analítica, vinculada a la geometría, con obras como la de Equipo 57, Sempere o Alfaro. Los trabajos de estos autores se encuentran en una finalidad común basada en la posibilidad de crear “otro arte”, es decir, buscar otros lenguajes y modos de hacer que se alejen de lo convencional. Ese lenguaje se basaba en buscar una mirada interior, que fuera más allá de cualquier reproducción existente en el mundo exterior. En este caso, la visión de los artistas era mucho más holística y fenomenológica, sin diferenciar el cuerpo de la mente, sino que todo nacía de su interacción con el mundo.

En mi relato, traspaso la finalidad de los trabajos de estos artistas abstractos hacia la EF: “¿Cómo conectamos con nuestro interior desde el movimiento? ¿Desde la EF fomentamos prácticas que no dicotomizen el cuerpo y la mente?” (RA17). El propio nombre de la materia *Educación Física* ya nos invita a iniciar un debate sobre esta cuestión. La persona es unitaria y, por lo tanto, la psique es inseparable del cuerpo, y viceversa (Aucouturier, 2004). Entonces, “¿Cómo podemos entender una EF con una denominación basada únicamente en lo físico y no en lo mental?” (RA17).

Actualmente, si revisamos las prácticas que se llevan a cabo en las universidades, podemos evidenciar que predominan las

formaciones a través de discursos de rendimiento a personas que trabajarán como profesionales en el ámbito escolar y, por lo tanto, deberían orientarse a la participación (Kirk, 2009). Por este motivo, en los contextos educativos suelen reproducirse las actividades físicas encaradas únicamente al entrenamiento de habilidades deportivas. Consecuentemente, en el ámbito escolar hay una tendencia a considerar la EF como sinónimo de deporte (Stolz, 2014). Frente a esta situación, Arnold (1991) ya proponía iniciar un cambio a partir de la reconceptualización de la denominación del área. Para ello expone las tres corrientes que dan sentido a la EF: educación sobre el movimiento, educación a través del movimiento y educación en movimiento. En la primera predominan las teorías en relación con el área de EF. La segunda corresponde a la familia de las actividades físicas que generalmente asociamos a la EF. La tercera tiene un carácter intrínseco que se relaciona con las experiencias que vivimos y que nos permiten autoconocernos. Las dos primeras corrientes, que se relacionarían directamente con los discursos de rendimiento, siguen predominando sobre la última, que hace referencia a los discursos de participación. Por este motivo, existe la necesidad de que empecemos a poner en cuestión la actual denominación de EF, buscando otras que no sean únicamente físicas, como puede ser la educación en movimiento.

Con mis estudiantes tomamos consciencia de este escenario que vive la EF en el siglo XXI. Frente a ello, desde la materia *Aprendizaje y enseñanza de la EF*, utilizamos estrategias que nos facilitan reducir la dicotomía entre el cuerpo y la mente. Entre ellas, destacamos el uso del arte contemporáneo, los relatos autobiográficos y los mapas conceptuales. En relación con el arte, empezamos el curso con la visita a un museo. Con los alumnos se empieza a conversar y a reflexionar en torno a las obras. En este proceso de diálogo se invita a los estudiantes a relacionar la obra de arte con la EF, haciendo referencia a aspectos que van desde una perspectiva más teórica, como puede ser el currícu-

López Secanell, I. (2018).

Otro arte/otra Educación Física: los Diálogos de una Profesora  
entre la Educación Física y el Arte Abstracto. Educación Física y Deporte

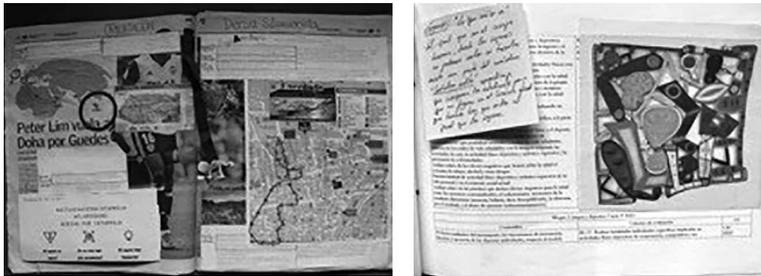
lum, a aspectos más personales, como pueden ser sus experiencias personales en las clases de EF de su escuela o instituto. Este espacio de diálogo nos permite iniciar un proceso de relaciones entre las obras de arte y la EF.

A partir de la visita al museo, el arte nos abre principalmente tres nuevas perspectivas y/o posibilidades de acción. La primera, *lo estético, el producto de la obra*. Nos interesa la forma y los materiales que utiliza el artista para expresar sus ideas. En EF solemos utilizar materiales muy comercializados y pocas veces nos atrevemos a incorporar materiales más próximos a la cotidianidad de los estudiantes, como pueden ser colchones, cartones, plásticos, etc. Junto a los materiales también nos interesa la idea que tiene el artista a la hora de distribuir los materiales por el espacio. En nuestra materia esa organización es clave porque es nuestra primera presentación hacia los alumnos. Es una invitación al movimiento y a la curiosidad, que influenciará en el proceso de aprendizaje (López & Jové, 2017).

El segundo es *la problematización del artista a través de su obra*. Es interesante preguntarse: ¿Qué problemas se nos plantean al ver la obra? ¿De qué forma la obra nos ayuda a problematizar la EF? Finalmente, podemos terminar preguntándonos cuál es el verdadero problema que quiere enfatizar el autor con su obra, y ver las relaciones que se establecen entre nuestros diálogos y el suyo. “El arte presentado de esta manera no es un fin en si mismo, sino que se convierte en un catalizador de pensamiento y en un campo de experimentación” (Camnitzer, 2013, p.11).

La tercera es *el proceso de creación-investigación del artista*. Descubrir cuáles son los pasos que ha seguido el artista para elaborar su obra, para reflejarnos en este proceso de indagación e inspirarnos para iniciar nuestros propios procesos de investigación-acción. De esta forma invitamos a los estudiantes a ser personas reflexivas, creativas y críticas, características clave para los maestros del siglo XXI.

En relación con los relatos autobiográficos, los utilizamos como una estrategia que nos permite narrar sobre nuestro mundo interior, tanto a nivel emocional como cognitivo, partiendo de aquello que nos ocurre. Dentro de la materia, los estudiantes redactan los relatos autobiográficos con un triple objetivo: para tomar consciencia de los modelos docentes que han recibido durante su escolarización, para reflexionar sobre cómo las actividades que realizamos en clase les permiten reconstruir aquellos modelos docentes que tienen integrados, realizar procesos de toma de consciencia sobre su identidad personal y profesional, y mostrar y reflexionar sobre sus emociones y sentimientos con relación a cada sesión que se realiza en la materia.



**Figura 1.** Relatos autobiográficos de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Partir de aquello que nos pasa, es una oportunidad para mejorar nuestra práctica profesional y, al mismo tiempo, fomentar nuevas formas de agenciamiento. Así, el relato se convierte en una herramienta que facilita la comprensión del propio posicionamiento profesional (Barrett, 2004).

Junto a los relatos autobiográficos, en la materia también utilizamos mapas conceptuales. En clase disponemos de un espacio donde, durante todo el curso, vamos elaborando un mapa conceptual colectivo en el que se sintetizan todos los contenidos que trabajamos a nivel práctico y teórico. En este mapa tienen cabida tanto contenidos más teóricos, como también todo

López Secanell, I. (2018).

lo relacionado con nuestro mundo interno, lleno de sensaciones y emociones.



**Figura 2.** Evolución del mapa conceptual.

Fuente: elaboración propia.

El mapa permite relacionar nuestras experiencias, vivencias y conocimientos para ser más conscientes de nuestro proceso de aprendizaje, a nivel individual y colectivo (Jové, Farrero & Selfa, 2016), lo cual describo en mi relato:

Hemos iniciado el mapa a partir de lo que hemos hecho en la clase práctica. Los alumnos se han puesto en grupos y han elegido las palabras o frases más importantes de la sesión. Al compartirlo en grupo, han salido emociones, contenidos teóricos y también alguna relación con experiencias que vivieron en la escuela (RA17).

Estas experiencias nos hacen plantear las siguientes cuestiones que invitan a la reflexión: “¿Por qué las paredes de nuestros espacios de EF generalmente están vacías? ¿Por qué solemos mostrar paredes únicamente con normativas e imágenes de materiales, y no mostramos los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes?” (RA17).

## Sala 2. Action painting: espacios de acción

Una de las obras destacadas de la exposición es la de “Night Cascade”, de Robert Rauschenberg, creada en 1961. Su obra está realizada bajo los parámetros del “Action painting”, inventado por Rosenberg en 1952. Este término se enmarca en el expresionismo abstracto, y consiste en una técnica basada en salpicar la pintura sobre un lienzo de forma espontánea y enérgica. De esta forma, el lienzo se convierte en un espacio de acción, donde no se busca la reproducción de formas y figuras ya conocidas, sino que se crea un juego donde el artista se expresa libremente, sin mayor previsión que los colores y las herramientas que se van a utilizar.

Las características propias del “Action painting” me llevan a iniciar un diálogo con la EF. Concretamente me lleva a conectar con la actividad titulada “Art motion”, que durante el curso 2016-2017 realicé en un seminario con los estudiantes de Doble titulación Grado en Educación Primaria y Grado en Ciencias de

López Secanell, I. (2018).

la Actividad Física y del Deporte, de la Universidad de Lleida, y con los estudiantes del Máster de Secundaria de la Florida Universitaria (Catarroja, Valencia).

Tanto en la Universidad de Lleida, como en la Florida Universitaria, disponíamos de 2 horas para realizar la actividad. Se inició la sesión mostrando a los estudiantes fotografías de la obra "Orbital motion" (2016), de la artista Monika Grzymala (Figura 3):



**Figura 3.** Orbital Motion en el Espacio de arte contemporáneo de Castellón (València).

Fuente: Espai d'Art Contemporani de Castelló.

El principal problema que quiere solucionar la artista es la bidimensionalidad del espacio. Para dar respuesta a su inquietud, decide utilizar cintas adhesivas negras para experimentar con el dibujo tridimensional. Esta inquietud nos lleva a iniciar una reflexión que nos permite cuestionarnos por qué los espacios de EF suelen habitarse desde su bidimensionalidad. Esta pregunta da lugar a que los estudiantes reflexionen acerca de cómo las actividades de EF que han realizado durante su escolarización, se caracterizan por seguir unas mismas normas, con lo cual los jugadores tienen poco margen para poder decidir cómo desarrollar el juego.

Con esta introducción, vamos al campo polideportivo y observamos el espacio. Tomamos consciencia de que está formado por líneas de diferentes colores que conforman un campo de voleibol, fútbol, básquet y hándbol. Con ello, les invito a recordar cómo solucionaba la artista la bidimensionalidad del espacio y les facilito una serie de cintas adhesivas con la única consigna de que empiecen a experimentar con el campo polideportivo. Aquí empieza nuestro particular "Action painting". El lienzo se convierte en una pista polideportiva, el artista es el estudiante, los colores y las herramientas son los materiales que el maestro dispone para jugar, en este caso cintas adhesivas. El estudiante empieza a actuar libremente en el espacio, sin reglas, de forma espontánea e instintiva.



**Figura 4.** Art motion en la Universidad de Lleida.

Fuente: elaboración propia.



**Figura 5.** Art motion en la Florida Universitaria.

Fuente: elaboración propia.

López Secanell, I. (2018).

Otro arte/otra Educación Física: los Diálogos de una Profesora entre la Educación Física y el Arte Abstracto. Educación Física y Deporte



**Figura 6.** Estudiantes de la Universidad de Lleida experimentando con el espacio.  
Fuente: elaboración propia.



**Figura 7.** Estudiantes de la Florida Universitaria experimentando con el espacio.  
Fuente: elaboración propia.

En mi relato, manifestaba los procesos de creación de los estudiantes:

Los alumnos pegaban cintas sobre las líneas de los campos y las unían con las paredes, porterías o otros objetos, lo cual iba dando tridimensionalidad al lugar. A través del movimiento se iba creando el caos, la improvisación, la libertad y la creatividad (RA16).

Estas acciones se desarrollaron durante treinta minutos. Una vez transcurrido este tiempo, se les pidió que terminaran lo que

estaban haciendo para empezar a observar lo que se había construido. Una vez reunidos, se les preguntó: “Con este nuevo espacio que habéis creado, ¿a qué podemos jugar?” (RA16). De esta forma empezó la compleja tarea de ponerse de acuerdo en unas normas y un juego, donde las únicas condiciones eran que todos jugaran y que solo disponían del material de las cintas. En todos los grupos, los estudiantes tuvieron muchas dificultades para autogestionarse. Ellos mismos se justificaban diciendo que nunca se les había propuesto este tipo de dinámica durante su formación.

En un principio, los estudiantes de la Universidad de Lleida propusieron jugar al fútbol, lo cual evidenció los modelos deportivos que tenían integrados. Esta situación dio lugar a hablar de las dificultades que tenían para inventar nuevos juegos que saliesen de los que comúnmente caracterizan los discursos de rendimiento. La mediación por mi parte les permitió ser conscientes de ello:

Les invité a ser conscientes de cómo los juegos que estaban proponiendo eran una reproducción de deportes de competición. Por ello les invité a reinventar aquello que ya conocían. Pero, aun así, mostraban muchas dificultades (RA16).

Finalmente, decidieron hacer una adaptación del juego de la bandera con interacción con las cintas (Figura 9).

Los estudiantes de la Florida Universitaria decidieron hacer una adaptación del juego de los diez pases (Figura 8). La primera limitación que se encontraron era que no tenían pelota. Por ello decidieron crearla con las cintas adhesivas y luego readaptaron las normas del juego convencional:

El grupo decidió que el juego consistiría en realizar diez pases entre los miembros de un equipo, de tal forma que todos los miembros del equipo tenían que tocar la pelota, y lo tenían que hacer únicamente con su brazo no dominante. Con las cintas decidieron que cada vez que se encontraban una cinta amarilla tenían que saltarla; cuando era una cinta roja tenían que pasarla por debajo; y con una cinta negra tenían que seguirla en cuclillas (RA16).

López Secanell, I. (2018).



**Figura 8.** Adaptación del juego de los 10 pases

Fuente: elaboración propia.



**Figura 9.** Adaptación del juego de la bandera

Fuente: elaboración propia.

Cada quince minutos se iba parando el juego, con la finalidad de incorporar variaciones. Las variaciones son muy importantes durante la acción lúdica, porque nos permiten ser conscientes de aquellos aspectos que no están funcionando y, consecuentemente, proponer alternativas.

En los dos grupos, cuando se finalizaban los juegos se realizaba una reflexión sobre la sesión. En general, de las conversaciones emergieron preguntas interesantes, como: “¿Qué hubiera pasado si hubiéramos programado el espacio previamente? ¿Cómo nos han influido los modelos docentes deportivos que tenemos integrados? ¿Por qué hemos tenido tantas dificultades

para inventar un juego? ¿De qué forma esta experiencia nos permite revisar nuestra identidad como docentes de educación física? (RA16).

Inconscientemente, con “Art Motion” seguimos las premisas del “Action Painting”, actuando como artistas abstractos, sin mayor previsión que las cintas adhesivas, habitando el espacio desde la creatividad, sin unas reglas preconcebidas que condicionasen nuestros movimientos, creando, siendo y aprendiendo en libertad.

### Sala 3. Arte Povera – los materiales reciclados en EF

La siguiente sala nos muestra ejemplos del “arte povera”, que utiliza materiales humildes, propios de nuestro entorno cotidiano, como pueden ser plantas, cuerdas, sacos, telas, tablas, tierra, troncos, materiales industriales, etc., que se combinaban de tal forma que su transformación generaba una obra de arte.

Las obras que observo en la sala me llevan a la siguiente cuestión: “¿Qué tipo de materiales predominan en nuestras aulas de EF?” (RA17). Esta pregunta ya me la formulé el año 2014, cuando realizaba mi trabajo final del MEI. En dicho trabajo fotografié los materiales que conformaban algunos gimnasios de distintas escuelas de la ciudad de Lleida. A continuación, muestro algunas de éstas:



López Secanell, I. (2018).



**Figura 10.** Fotografías de los materiales de distintos gimnasios de escuelas de Lleida.

Fuente: elaboración propia.

¿Por qué en gimnasios distintos se observan el mismo tipo de materiales y colores? ¿Qué relación tienen estos materiales con la cotidianidad de los estudiantes? Las respuestas las encontré cuando decidí ir a fotografiar los materiales que teníamos en el gimnasio de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social de la Universidad de Lleida:



**Figura 11.** Materiales del gimnasio de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de Lleida.

Fuente: elaboración propia.

Si observamos las fotografías de los gimnasios de las escuelas y el de la universidad, no veremos muchas diferencias. En ambos predominan los materiales comerciales y de elementos poco cercanos a la realidad de los estudiantes. Esto nos dibuja una hipótesis respecto a cómo los materiales y modelos que se enseñan en la universidad son un reflejo de los que encontramos en las escuelas. En este caso, la universidad se revaloriza como un contexto clave para formar futuros maestros capaces de desarrollarse como profesionales innovadores, reflexivos, creativos y críticos (López, 2016). ¿Cómo podemos fomentar otros espacios de EF más cercanos a la cotidianidad de quienes los habitan, si durante la formación inicial de maestros no se propician espacios distintos a los que vivimos durante nuestra escolarización?

Puede que acercarnos al “arte povera” nos ayude a repensar los materiales que proponemos en nuestros espacios de EF. En mi práctica profesional, las obras del “arte povera” que observé en la exposición del IVAM me transportaron a la actividad “Bowie rules”, que tenía la finalidad de trabajar la expresión corporal a través de los límites corporales. Según Canales (2006), trabajar los límites corporales en el bloque de Expresión Corporal (EC), permite el desarrollo de la creatividad, la espontaneidad, el autoconocimiento y la autonomía. Parece evidente, entonces, que la EC debe ser uno de los contenidos clave para hacer realidad el cambio educativo hacia formas de aprendizaje que favorezcan el autoconocimiento corporal. No obstante, en la práctica nos encontramos con el problema de que los maestros de EF, durante su formación inicial y permanente, no reciben una sólida formación con relación a la EC (Monfort & Iglesias, 2015; Montávez & González, 2012). Por ello, generalmente los docentes de EF llegan a las escuelas inseguros y con poca confianza para trabajar la EC, lo cual deriva a que existan pocos estudios acerca de esta temática (Montávez & González, 2012). No obstante, en los últimos años, la necesidad de clarificar el concepto de EC para definir sus límites y establecer su

López Secanell, I. (2018).

relación con otras manifestaciones corporales de expresión ha generado un incremento de investigaciones en relación con la EC (Montávez & González, 2012). En estos estudios, se reafirma cómo los profesores de EF sienten insatisfacción en relación con el ámbito de la EC, tienen insuficiente formación práctica y metodológica, muestran inseguridades frente a metodologías más abiertas y creativas y, además, existe una desvaloración de la EC en comparación con los modelos deportivos que generalmente imperan en el área de EF.

Aunque la formación en EC y su falta de aplicación en el aula son algunos de los principales problemas, hace falta especificar que el trabajo de estos contenidos no es garantía de una educación más creativa y reflexiva que favorezcan el autoconocimiento, sino que depende de cómo se aprenda en el aula (Monfort & Iglesias, 2015). Es por esta razón que se hace necesario hacer visibles prácticas que permitan a los maestros buscar formas y lenguajes distintos para desarrollar la EC. Por ello, decidí realizar la actividad “Bowie rules”, para trabajar la expresión corporal a través de los límites corporales. Para ello, invité a los alumnos a inspirarse con las reglas del cantante Bowie, es decir, ser camaleónicos, rebeldes, transgresores, inconformistas, polémicos, innovadores, sensibles, etc. Partiendo de estas “reglas”, los alumnos debían anexar en su cuerpo materiales cotidianos que alterasen sus límites corporales. Los materiales consistían en botellas, papeles, medias, cintas, etc., que se fueron recopilando durante una semana. En cierta forma, “los estudiantes estaban realizando sus procesos de creación como artistas propios del movimiento del ‘arte povera’, utilizando materiales humildes y cotidianos, en este caso, para experimentarlos con su cuerpo” (RA17).

Una vez realizadas sus anexioniones, se les pregunta: “Y ahora, ¿cuáles son vuestros límites corporales? ¿Cuáles son vuestras capacidades?” (RA17) Cada estudiante había incorporado nuevas capacidades a su cuerpo. A partir de aquí, se les invitó a presentarse delante de sus compañeros para explicar cuáles eran sus



**Figura 12.** Estudiantes disfrazados con los materiales reciclados.

Fuente: elaboración propia.

puntos fuertes y sus puntos débiles. A partir de sus capacidades, se les propuso un reto muy difícil: imaginar una actividad donde se respetaran y se potenciaran las fortalezas y las debilidades de cada uno. La actividad elegida fue la realización de un cuento motor: un relato que nos lleva a un escenario imaginario donde los personajes cooperan entre ellos, dentro de un contexto de reto y aventura, con el fin de lograr un objetivo compartido con el que los estudiantes se puedan sentir identificados. Los cuentos motores se adaptaban a las potencialidades y debilidades de cada uno de los personajes. Un ejemplo de ello sería cuando el grupo se encuentra en medio de la isla y tiene que cruzar un río. El personaje cojo no tiene la capacidad para hacerlo, por lo que, entre los personajes capaces, fuertes y con la facultad de volar, consiguen ayudarlo a cruzar al otro lado del río. De esta forma, se iban encontrando situaciones donde, según sus capacidades, tenían que superar distintos retos que solo podían resolverse a través del trabajo en equipo.

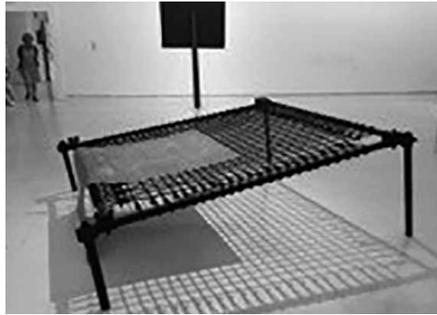
#### Sala 4. La escultura minimalista

Las tendencias del “action painting” y del “arte povera” fueron suplantadas a partir del 1960 por la aparición del arte minimalista. La siguiente sala de la exposición estaba presidida por unas

López Secanell, I. (2018).

Otro arte/otra Educación Física: los Diálogos de una Profesora entre la Educación Física y el Arte Abstracto. Educación Física y Deporte

esculturas de Gilberto Zorio, una metáfora de una cama elástica oscura sobre la cual el artista sitúa una especie de lámina flácida metálica.



**Figura 13.** Fotografía de la obra "Letto" de Gilberto Zorio (2017).

Fuente: elaboración propia.

Se parece a las camas elásticas que utilizamos en EF, aunque con materiales distintos (RA17).

La finalidad del artista es jugar con los opuestos que se generan cuando combinamos materiales de características enfrentadas, en este caso, sobre todo entre lo flácido y lo rígido. Esta obra nace hacia la mitad del siglo XX, cuando emerge una línea de trabajo basada en el minimalismo. También se pone en cuestión el papel pasivo del espectador, abriendo así la posibilidad de incorporar proyectos artísticos donde el papel activo del visitante forme parte de la activación de la obra. De esta forma, empieza una renovación de los registros expresivos, dando especial fuerza a tres líneas de trabajo: las características de los materiales, la redefinición del concepto de paisaje y el papel del público.

Trasladamos las tres líneas de trabajo del minimalismo a la EF: "¿Cuáles son las características de nuestros materiales? ¿Cuáles son nuestros "paisajes" o espacios? ¿Cuál es el papel de nuestro "público" o estudiantes?" (RA17) Generalmente en EF solemos utilizar materiales comerciales específicos para la materia como

pelotas, colchonetas, redes, conos, etc. Menos común es utilizar materiales no específicos del área, como pueden ser materiales reciclados, industriales, naturales, etc., como se utilizaban en el movimiento de “arte povera”. Con las actividades que se presentan en este texto, se empieza a vislumbrar la hipótesis de que cuando utilizamos materiales no específicos del área, no partimos de ninguna norma preestablecida y, por lo tanto, favorecemos que se den situaciones de movimiento más creativas que cuando utilizamos materiales que se relacionan directamente con un juego o deporte en concreto. Estos materiales generalmente los utilizamos en espacios conocidos, donde ya existen unas normas preestablecidas y donde actuamos con movimientos mecanizados que difícilmente van a favorecer la creatividad de los estudiantes. El rol del estudiante en este espacio suele coincidir con los discursos de rendimiento que mencionamos, donde se limita la autogestión y autonomía del alumno a partir de la obediencia de directrices por parte del profesor. “¿Qué pasa cuando utilizamos materiales que no son propios de nuestra materia? ¿Qué pasa cuando cambiamos la forma conocida de habitar los espacios propios de la EF? ¿Cómo podemos dar un rol activo a nuestros estudiantes?” (RA17) Estas preguntas me derivan a la actividad que titulamos “INdiaca”. Antes de empezar la actividad práctica, presenté a los estudiantes unas fotografías de la obra “Körpergewichte” (1969), del artista Franz Erhard Walther, uno de los referentes del nuevo arte de los sesenta.

El principal interés del artista reside en romper la autoridad de los artistas y la pasividad contemplativa del espectador. Para ello propone una serie de materiales, entre los que destacan las telas, que convierten a los espectadores en una escultura. La motivación del artista nos permite empezar a hablar sobre la autoridad de los maestros de EF frente a sus alumnos, así como de las experiencias personales que hemos vivido en torno a este tema. Con ello, derivamos la conversación para hablar de cuál es nuestra concepción de la EF. La mayoría de

López Secanell, I. (2018).



**Figura 14.** Activación de la obra de Franz Erhard Walther a WIELS Contemporary Art Centre

Fuente: Sven Laurent.

los comentarios seguían la misma línea, asociando la EF con los discursos de rendimiento:

Algún alumno comenta que hacían lo que les decía el profesor y que tenían pocos espacios o ninguno para proponer ellos las actividades (RA17).

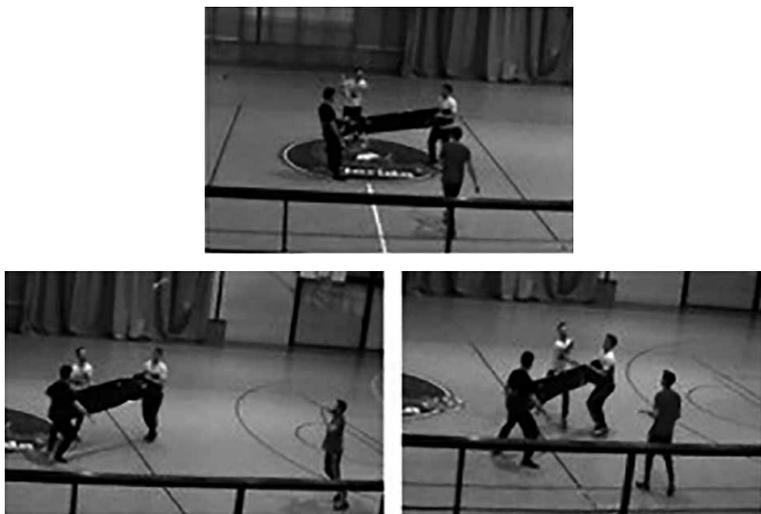
A partir de la conversación, se propone transferir la finalidad del artista Franz Erhard Walther hacia la EF, lo cual nos da la oportunidad de romper con la autoridad del maestro-artista y la pasividad del alumno-espectador, y crear espacios donde emerja la curiosidad, la participación, la creatividad y la reflexión. Para crear estos espacios, partimos del concepto de “régimen estético” de Ranciere, quien define el régimen estético como el lugar “donde se redistribuyen las relaciones entre los cuerpos, las imágenes, los espacios y los tiempos” (2005, p.17). ¿Cómo transferimos el concepto de régimen estético a la EF? Para saberlo primero debemos hacernos otra pregunta: ¿Cuáles son los regímenes estéticos que imperan en nuestras prácticas de EF? Uno de los espacios predominantes en la EF son los campos po-

lidesportivos. Estos espacios se definen por líneas de colores que conforman los límites espaciales de ciertos deportes, que generalmente suelen corresponder al fútbol, el básquet y el voleibol, que están regidos por unas normas, propias de cada deporte, que condicionan nuestras acciones y movimientos. Pongamos por ejemplo el voleibol. Cuando un profesor propone a los estudiantes hacer una actividad en el campo de voleibol, se ven condicionados por las experiencias previas que tienen respecto a este deporte. Estas experiencias están influenciadas por un régimen que, generalmente, consiste en lo siguiente: unos objetos comunes, que serían la red y la pelota, y un campo de 18x9 metros, donde en el centro se sitúa la red. El cumplimiento de este régimen hace que se corte la creatividad de los estudiantes, ya que viven en la ingenuidad de creer que el orden y las condiciones de juego que predomina han existido siempre de la misma forma y que así debe seguir.

Para entender el concepto de régimen estético, partimos de la obra de *Körpergewichte* (1969) para deconstruir los regímenes estéticos de un deporte con red, entre los cuales elegimos la indíaca. Para ello, tuvieron que reflexionar sobre cuáles eran sus experiencias previas en relación con este deporte:

Los alumnos dicen que no tienen experiencias previas con la indíaca en el instituto, a excepción de J, que dice que alguna vez había jugado con su hermano, pero fuera de la escuela (RA17).

La mayoría de los alumnos evidenciaban que no lo conocían, o que siempre lo habían aprendido a través de los mismos ejercicios. Sus experiencias partían de jugar con una indíaca en un campo de 25x5 metros. A partir de sus ideas previas, e inspirándonos en la finalidad del artista, les invité a deconstruir el espacio de juego de la indíaca que comúnmente conocían. Para ello, inspirándonos en la estética que utilizaba Franz Erhard Walther, utilizamos plástico para convertirnos en redes.



**Figura 15.** Secuencia de juego.

Fuente: Elaboración propia.

La finalidad era romper con aquella red que normalmente vemos inmóvil, para dar “vida” al objeto. De esta forma, los alumnos se convierten en sujetos-objeto, lo cual les permite crear un nuevo espacio de juego que no tiene ningún límite establecido, y crear nuevas formas de movimiento. Así, el juego consistía en ser redes dinámicas que generaban un espacio de juego que estaba constantemente en cambio y que dificultaba las acciones de los jugadores. De esta forma, mientras dos estudiantes hacían de red móvil, otros dos jugaban un partido con esa red.

Las voces de los estudiantes evidenciaban que el hecho de cambiar el régimen del espacio que comúnmente conocían, les permitía explorar nuevas formas de movimiento y nuevas formas de relacionarse con el espacio que, junto al carácter incierto de la situación, les generaba una motivación y una curiosidad hacia su experiencia.



**Figura 16.** Momento de juego.

Fuente: elaboración propia.

Con esta actividad, junto con las que se presentan en este texto, podemos empezar a vislumbrar la posibilidad de cambiar los estereotipos que tenemos hacia los materiales y los espacios propios de EF, brindando la posibilidad de reconfigurarlos para darles nuevos usos que permitan al estudiante ser un agente activo, creativo y reflexivo de su propio proceso de aprendizaje. De esta forma, como docentes se nos abren tres nuevas líneas de trabajo que están en paralelo con las de los artistas minimalistas: buscar nuevos materiales y paisajes y dar distintos roles a nuestro público.

### Sala 5. Movimiento de la luz y del espacio

En la última sala nos encontramos con una pared negra que nos adentra a una habitación oscura, impropia de los museos más convencionales. Entramos y nos sentamos en un banco que nos permite ver una serie de luces de neón y figuras geométricas que reflejan el trabajo “Porteville”, creado por el artista norteamericano James Turrell. Su obra se encuentra dentro de los trabajos realizados en torno al movimiento de la luz y del espacio que emergió durante la década de los 60 y 70 en California. En este caso, Turrell quiere expresar las complejidades de la percepción

López Secanell, I. (2018).

de la luz y, más concretamente, analizar cómo se podía llegar a transformar y conducir la experiencia de contemplar un espacio lleno de luz. Delante de su obra les pregunté a los estudiantes sobre sus experiencias con la luz:

Les pregunté si en educación física habían trabajado la luz. Ninguno levanta la mano, a excepción de F, que dice que ha hecho teatro de sombras. Concluimos que dependemos de la luz para vivir, pero, en cambio, esta no entra en nuestra materia (RA17).

Después de visitar la exposición, nos dirigimos a la zona del río Turia de Valencia, que se encuentra delante del IVAM. En este espacio les propuse unas condiciones de aprendizaje basadas en la luz y la naturaleza. Para ello, utilizamos una pelota con agujeros y cascabel, pulseras fluorescentes y cintas luminosas.

Cuando situamos las cintas luminosas en el espacio, se creaba una yuxtaposición entre objetos fabricados y el mundo natural, que nos invitaba a pensar sobre la interacción que tiene el cuerpo con estos elementos y como éstos los incorporamos en nuestras aulas (RA17).



**Figura 17.** Fotografía de materiales luminosos.

Fuente: elaboración propia.

Mediante estos materiales, los estudiantes debían crear unas condiciones de aprendizaje para trabajar un contenido del currículum de EF y ponerlo en práctica. Para ello se formaron 3

grupos y se propusieron adaptaciones de distintos juegos como la bandera, tiro al objetivo, los bolos y las dianas. La única condición era que todos los juegos debían ser inclusivos, haciendo participar a todos los alumnos, sin excepción.

Turrell, mediante sus obras, nos proponía experimentar con la sensación y la percepción de contemplar un espacio de luz, siendo conscientes de cómo nuestros ojos se van acomodando a la luz artificial. Del mismo modo, los propios estudiantes comentaron que sus ojos se habían acostumbrado a un espacio con poca luz y con materiales con los que no estaban acostumbrados a trabajar en EF:

P comenta que nunca había trabajado con una pelota de cascabel, ni con barritas de luz. Dice que “le sorprende” y sus compañeros comparten su opinión (RA17).

Además, la mayoría de ellos manifestó que durante su escolarización nunca habían trabajado mediante la luz en EF, y que partir de la obra de Turrell les había permitido ver nuevas formas de trabajar el cuerpo a través de la luz con materiales no convencionales. La propia voz de los estudiantes nos llevó a plantearnos unas cuestiones que abrirían debate en la próxima sesión, y que deberían hacernos reflexionar respecto a

¿Por qué la mayoría de las aulas de EF están llenas de materiales comerciales hechos principalmente de plástico? ¿Por qué en la mayoría de las aulas de EF encontramos los mismos colores en los materiales –azul, rojo y amarillo–? ¿El uso de estos materiales condicionan el tipo de actividad que realizamos en las clases de EF? ¿Por qué en la mayoría de las aulas de EF que visitamos no encontramos materiales cotidianos que ayudan a aproximar al alumno a su propia realidad y a experimentarla mediante el cuerpo y el movimiento? (RA17).

## A MODO DE SÍNTESIS

En este artículo se pretende explorar el *reto de Kirk* (2009) para buscar “otra EF” que proponga una reforma radical que complemente las existentes. Para esta tarea he realizado una narración autobiográfica dirigida a mostrar las prácticas de EF en torno el arte que realizo con mis estudiantes.

La interacción que he establecido con las obras de arte me ha abierto nuevas posibilidades, más creativas, reflexivas y críticas de concretar mis prácticas profesionales de EF. En éstas se entiende el arte como un lugar en el que se pueden concebir cosas no pensables en otros lugares (Camnitzer, 2013). De esta forma, el arte se reivindica como una estrategia para asombrar al alumnado, como una fuente inagotable de experiencias singulares. Se utiliza como un lenguaje que nos permite presentar condiciones de aprendizaje nuevas que obligan a los estudiantes a enfrentarse a situaciones que deben ser exploradas nuevamente a través del juego. Esta indagación les invita a alejarse de aquello que ya conocen. Este alejamiento facilita la creación de procesos de subjetivación (Biesta, 2010) que concretan formas distintas de aprendizaje que ayudan a los estudiantes a tener estrategias para deconstruir aquellos modelos que creen inamovibles, transgrediendo el conocimiento, buscando constantemente la renovación para la mejora. No obstante, para reafirmar esta idea es necesario abrir nuevas líneas de investigación donde se evidencie a través de las voces de los propios estudiantes.

La rotura de los modelos está influida por aquellos materiales que utilizamos en nuestras aulas de EF (López & Jové, 2017), y los artistas nos ayudan a salir de los objetos propios de EF, incorporando materiales más cercanos a nuestra cotidianidad. Los objetos propios de la EF son aquellos que están en el merca-

do, y que de forma prudente van reproduciéndose en las aulas. Estos objetos ya están llenos de significado, de una información elaborada por el fabricante. En este sentido, agotamos el objeto porque no nos planteamos otras utilidades. Precisamente, lo que nos aporta el arte es hacer frente a lo que está agotado, invitándonos a buscar otras funcionalidades a los objetos.

Al igual que Kirk (2009), el texto también reivindica el ámbito de la formación del profesorado como un espacio esencial para pensar un escenario radicalmente diferente de la EF. En este sentido es necesario que la formación del profesorado de EF invite a sus estudiantes a interrumpir el saber que el futuro profesorado tiene acerca sus prácticas corporales convencionales, y especule acerca nuevas formas de experimentarla. Pero para ello es necesario que, como profesorado, realicemos estas interrupciones, reflexionando sobre nuestras prácticas profesionales. Puede que esta sea la esencia para cumplir el reto que un día nos lanzó Kirk (2009): buscar otra EF.

## REFERENCIAS

1. Armour, K. (2006). The way to a teacher's heart: Narrative research in physical education. In D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp.467-485). London, UK: Sage Publications.
2. Arnold, P. (1991). The preeminence of skill as an educational value in the movement curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77.
3. Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. España: GRAO.
4. Barrett, T. (2004). Investigating art criticism in education: An autobiographical narrative. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp.725-749). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
5. Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement-ethics, politic, democracy*. Colorado: Paradigm Publishers.
6. Camnitzer, L. (2013). *Un saber realmente útil: pensar en torno al arte y a través de él*. Madrid, España: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

López Secanell, I. (2018).

7. Canales, I. (2006). *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida, España.
8. Coterón, J., & Sánchez, G. (2013). Expresión corporal en EF: bases para una didáctica fundamentada en los procesos creativos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 117-122.
9. Devís, J. (2017). La investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Movimiento*, 23(1), 13-24.
10. Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós.
11. Eisner, E. (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 273-283.
12. González, G., & Martínez, L. (2009). Aproximación a los significados e interpretaciones de la lesión en futuros docentes de Educación Física por medio de narraciones autobiográficas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 35-40.
13. Hernández, F., & Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
14. Hernández, F., Sancho, J., & Rivas, J. (2011). *Historias de vida en educación. Biografías en Contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Esbrina-Recerca 14.
15. Jové, G., Farrero, F., & Selfa, M. (2017). A la derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 12, 1-18.
16. Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. London: Routledge.
17. Kirk, D., MacDonald, D., & O'Sullivan, M. (Eds.) (2006). *Handbook of physical education*. London, UK: Sage Publications.
18. Leggo, C. (2010). Lifewriting: A poet's cautionary tale. *Learning Landscapes*, 4(1), 67-84.
19. López, I. (2016). *"Resignificant" la formació inicial de mestres: l'aprenentatge com a projecte vital* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida, España.
20. López, I. (2019). La educación en movimiento: análisis de una sesión de Educación Física desde un enfoque fenomenológico. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 23(248), 30-48.
21. López, I., & Jové, G. (2017). (De)construyendo la Educación Física mediante ambientes de aprendizaje de arte contemporáneo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 226-256.
22. Monfort, M., & Iglesias, N. (2015). La creativitat en l'expressió corporal. Un estudi de casos en educació secundària. *Apunts. Educació Física i Esports*, 122, 28-35.
23. Montávez, M., & González, I. (2012). La expresión corporal en educación física en primaria. Conclusiones sólidas para una sociedad líquida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39, 8-21.

24. Ranciere, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona, España: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
25. Solá, J. (2009). Els paradigmes científics en la investigació educativa i el model de camp psicològic. *Temps d'Educació*, 37, 235-252.
26. Stolz, S. (2014). *The philosophy of physical education: A new perspective*. London: Routledge.
27. Tapié, M. (1952). *Un art autre: où il s'agit de nouveaux dévidages du réel*. Paris: Gabriel-Giraud.