

ANÁLISIS DEL USO DEL ARTE CONTEMPORÁNEO EN LA METODOLOGÍA DE UNA PROFESORA DE EDUCACIÓN FÍSICA

ANALYSIS OF THE USE OF CONTEMPORARY ART IN THE METHODOLOGY OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

ANÁLISE DO USO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NA METODOLOGIA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Irene López Secanell¹

¹ Doctora en Pedagogía. Profesora, Unidad de Educación, Florida Universitària, Valencia, España. Correo electrónico: irlopez@florida-uni.es
ORCID: 0000-0002-7720-1658

Cómo referenciar

López Secanell, L. (2021). Análisis del uso del arte contemporáneo en la metodología de una profesora de Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 40(2), 29-61. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v40n2a03>

© Autora.



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar la metodología docente basada en el uso del arte contemporáneo de una profesora de Educación Física. Se ha utilizado la metodología cualitativa mediante una investigación-acción con 10 relatos autobiográficos de la investigadora realizados desde el año 2009 hasta el 2019, 53 relatos autobiográficos de estudiantes y el análisis de 20 grupos de discusión con estudiantes de secundaria. Los resultados muestran las distintas relaciones que se han establecido con el arte a lo largo de la docencia, lo cual se especifica en cuatro categorías que evidencian las distintas formas de aplicación del arte en la educación física: el arte como reproducción, el arte como provocación, el arte como metáfora y el arte como atmósfera. Además, se concluye la importancia de resignificar el uso del arte en nuestras aulas e incorporar el análisis de las voces de los estudiantes en los procesos de investigación-acción para mejorar nuestras prácticas profesionales.

PALABRAS CLAVE: investigación-acción; relatos autobiográficos; Educación Física; arte contemporáneo.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the teaching methodology based on the use of contemporary art by a physical education teacher. The qualitative methodology has been used through an action research with 10 autobiographical stories of the researcher made from 2009 to 2019, 53 autobiographical stories of students and the analysis of 20 discussion groups with high school students. The results show the different relationships that have been established with art throughout teaching, which is specified in four categories that show the different forms of application of art in physical education: art as reproduction, art as provocation, art as metaphor and art as atmosphere. In addition, the importance of resignifying the use of art in our classrooms and incorporating the analysis of the voices of the students in the research-action processes to improve our professional practices is concluded.

KEYWORDS: Action research; autobiographical stories; physical education; contemporary art.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a metodologia de ensino baseada no uso da arte contemporânea por um professor de educação física. A me-

metodologia qualitativa foi utilizada por meio de uma pesquisa-ação com 10 relatos autobiográficos da pesquisadora realizados no período de 2009 a 2019, 53 relatos autobiográficos de alunos e análise de 20 grupos de discussão com alunos do ensino médio. Os resultados mostram as diferentes relações que se estabeleceram com a arte ao longo do ensino, que se especifica em quatro categorias que mostram as diferentes formas de aplicação da arte na educação física: arte como reprodução, arte como provocação, arte como metáfora e arte como atmosfera. Além disso, conclui-se a importância de ressignificar o uso da arte em nossas salas de aula e incorporar a análise das vozes dos alunos nos processos de pesquisa-ação para o aprimoramento de nossas práticas profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa-ação; relatos autobiográficos; educação física; arte contemporânea.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las metodologías que se utilizan en la educación física (EF) han estado condicionadas por los discursos que justifican el juego en su currículum: su tarea socializadora, funcional, vivencial y vitalista (García-Puchades & Chiva-Bartoll, 2018). No obstante, de acuerdo con la teoría de la educación de Biesta (2010), estos discursos que han dominado la justificación curricular de la EF olvidarían uno de los usos fundamentales de la educación: la subjetivación. Según el autor, el proceso de subjetivación a través del juego es ese procedimiento por el que el estudiantado experimenta de manera libre, autónoma e intrínseca la práctica lúdica. Además, García-Puchades & Chiva-Bartoll (2018) añaden que la subjetivación es un proceso de autorrealización a través del cual nos vamos construyendo como individuos. En la enseñanza, nace de la necesidad de llevar al estudiante fuera de su zona de confort, es decir, hacia aquello que desconoce.

La función de la subjetivación se fomenta sobre una educación capaz de crear nuevos discursos a pesar de la normativa de las instituciones educativas y, para ello, es necesario crear unas condiciones de aprendizaje impredecibles, abiertas y novedosas (Biesta, 2010). El enfrentamiento a la incertidumbre nos lleva a salir de nuestra zona de confort, a interrumpir el orden normal de las cosas, lo cual genera, necesariamente, una práctica creativa, ya que nuestro pensamiento se vuelve creativo cuando somos capaces de provocar un cambio en los significados impuestos por la norma (Ferrando, 2012). ¿Pero, cómo crear situaciones desde la EF que promuevan el desarrollo de la creatividad? En mi caso, llevo años utilizando el arte contemporáneo para crear dichas condiciones. Se justifica el uso del arte contemporáneo porque nos permite franquear las costumbres del pensamiento (Ferrando, 2012) y, por lo tanto, del cuerpo. El arte nos problematiza, nos conecta con nuestra realidad y nos enriquece con nuevas formas

más creativas, críticas y reflexivas de entender el mundo que antes no habíamos concebido (López Secanell, 2021).

Evidentemente el arte no es la única posibilidad, pero autores como Ferrando (2012) aseguran que interactuar con el arte significa atraer la capacidad perceptiva y la consciencia a través de su potencial transformador, ya que permite descubrir en un hecho o en un acontecimiento, aspectos ocultos o mudos que antes eran invisibles. De manera que, interrelacionar el arte con el juego deportivo se plantea como una posibilidad para explorar otra EF, más reflexiva, crítica y creativa, que se complementa con los discursos existentes y que conecte con la esencia del juego para permitir a sus jugadores desarrollar un proceso de subjetivación desde lo lúdico.

El arte puede utilizarse de muchas formas, lo que enriquece aún más su esencia. No obstante, cuando hablamos de arte desde la EF solemos asociarlo a la expresión corporal, encuadrándolo en un espacio donde se relaciona principalmente con el teatro o actividades de *acrosport* (Martínez Vendrell & López Secanell, 2020). La expresión corporal es una parte muy importante de la EF, pero el arte nos permite ir más allá. Las obras nos llevan a pensar y reflexionar sobre los espacios y cuerpos que habitamos, sobre los objetos con los que interactuamos, sobre las problemáticas de nuestra sociedad, etc. Nos abre nuevas perspectivas que nos llevan a entenderlo como un lugar donde se pueden pensar cosas que no son pensables en otros lugares (Camnitzer, 2014). De esta forma, la interacción con el arte nos permite romper con aquellos modelos que aprendemos y que creemos inamovibles, para formarnos como personas reflexivas, críticas y creativas.

Son diversos los trabajos que se están publicando en relación con arte y la educación. En educación infantil, uno de sus referentes es Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina (2019), quienes generan instalaciones de juego a partir de las obras de artistas contemporáneos, focalizándose especialmente en los contextos

relacionales que son configurados con una intención estética. En la educación infantil y primaria encontramos trabajos como el proyecto Alber (Jové, 2006) realizado en la escuela de Príncipe de Viana de Lleida. Este programa tiene el objetivo de desarrollar distintas competencias para que los estudiantes puedan aprender de forma significativa, partiendo del arte contemporáneo, el trabajo cooperativo y las inteligencias múltiples como base. En este sentido, al inicio del curso todos los estudiantes hacen una visita al museo de arte contemporáneo de la ciudad y a partir de allí cada curso inicia su proyecto de aprendizaje donde todos los contenidos de las distintas materias se interrelacionan. En categorías de educación superior encontramos el trabajo de Espai Híbrid (Jové Monclús *et al.*, 2012) quienes se dedican a incorporar la metodología del programa Alber en la formación inicial de maestros de la Universidad de Lleida, creando modelos de colaboración entre centros de arte, museos, universidad y centros educativos. No obstante, aunque su presencia en educación está ganando visibilidad en los últimos años, su uso en la EF representa una innovación si la vislumbramos más allá de las clases de expresión corporal.

El hecho de crear mi propio modelo docente de EF a partir del arte me ha obligado a realizar procesos de investigación-acción para entender qué impacto tenía tanto sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes como en mi práctica docente. En este sentido, desde que terminé mi formación, realizo relatos autobiográficos para comprender mi posicionamiento profesional y situarme en unas bases para seguir cambiando y mejorando mi docencia. Este artículo es una muestra de este proceso reflexivo. De esta forma, la finalidad de este trabajo es analizar cómo ha evolucionado mi metodología docente en relación con el uso del arte contemporáneo en las clases de EF. Para ello, partiendo de las propuestas de mejora en trabajos publicados anteriormente (López Secanell, 2018), se han utilizado tanto los relatos autobiográficos que he realizado desde el año 2009 has-

ta el 2019, como aquellos que mis estudiantes deben elaborar durante su formación. Además, se ha complementado con el análisis de grupos de discusión de estudiantes de secundaria a quienes he impartido unidades didácticas a partir del arte contemporáneo. Este trabajo va en línea a aquellas investigaciones que buscan una EF crítica, reflexiva y creativa, y que contribuyen a la educación humanística.

MÉTODO

Participante

Actualmente tengo 29 años y trabajo como profesora en la Florida Universitària (Catarroja, Valencia). Me he formado 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 en Pedagogía. Además, también tengo la titulación del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MPES).

Durante mi formación empecé a familiarizarme con los relatos autobiográficos en 2009-2010 en la materia “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad” del primer curso del GEP y en la de “Procesos y contextos educativos II (PCEII)” del segundo curso. El equipo docente de esta última materia nos proponía condiciones de aprendizaje que se construían alrededor de la creatividad, la reflexión y el arte contemporáneo. 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. Estos

procesos de aprendizaje se concretaban en un relato autobiográfico, el cual formaba parte de la evaluación. En mi caso estuve en contacto con esta metodología a lo largo de mi formación, de tal forma que en los años posteriores siempre realizaba relatos autobiográficos desde distintos ámbitos: en las prácticas escolares del 2011; en mi trabajo final de grado (TFG) del 2012; en el trabajo final de Máster (TFM) del MEI que realicé en 2013 donde concreté una propuesta didáctica de EF y arte en el colegio Príncipe de Viana de Lleida (López-Secanell & Jové-Monclús, 2017); como personal de soporte en el proyecto de innovación ARMIF (Ayudas de investigación para la mejora de la formación inicial de maestros) y en mi tesis doctoral, la cual se plantea como una autoetnografía reflexiva.

Durante mi doctorado fui maestra de educación primaria en una escuela concertada y fui profesora asociada de la UDL. Desde el año 2017 hasta la actualidad, soy profesora en los Grados de Educación Infantil (GEI), en el GEP y en la especialidad de EF del MPES de la Florida Universitària.

Metodología

En esta investigación se utiliza una metodología cualitativa mediante la triangulación de datos. La triangulación es un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad entre los resultados de cualquier investigación (Betrián Villas et al., 2013). Según estos autores la triangulación de datos supone la verificación y la comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante métodos distintos. En el caso de esta investigación he utilizado dos estrategias de recogida de datos: los relatos autobiográficos de la profesora y de los estudiantes, y los grupos de discusión con estudiantes de secundaria. A continuación, describo cada uno de estos instrumentos:

- Relatos autobiográficos de la profesora:** 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). Entre sus beneficios se encuentra el hecho que nos dan la oportunidad de construir nuestra identidad personal y profesional (Leggo, 2010) y comprender nuestro posicionamiento profesional mediante procesos reflexivos que nos permiten tomar consciencia de nuestras experiencias y vivencias. En este estudio empleó como instrumentos de análisis los relatos autobiográficos que he realizado entre los años 2009 y 2019. Mediante los relatos autobiográficos obtuve datos sobre las reflexiones, incertidumbres, miedos, cuestiones e inseguridades y también reflexiones y percepciones concretas sobre cómo he utilizado el arte en los procesos didácticos de mis clases de EF. A continuación, en la tabla 1 resumo los relatos autobiográficos analizados:

Tabla 1. Descripción de los instrumentos de análisis

Instrumentos	Años	Descripción
Relatos autobiográficos de la profesora	2009	Realizado en el primer curso del GEP en la materia “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad”.
	2010	Realizado en el segundo curso del GEP en la materia PCEII.
	2011	Realizado en el tercer curso del GEP como documento complementario de la memoria del Prácticum II.
	2012	Realizado en el cuarto curso como TFG.

Instrumentos	Años	Descripción
Relatos autobiográficos de la profesora	2013	Realizado en el módulo 2 del MEI y en el TFM.
	2014	Realizado dentro del proyecto ARMIF.
	2015	
	2016	Realizado durante el primer año laboral como maestra de EF en el MPES.
	2017	Realizado durante mi desarrollo laboral como maestra de EF en el MPES, el GEI y el GEP.
	2018	
	2019	

Fuente: elaboración propia.

- Relatos autobiográficos de los estudiantes:** desde el año 2016 los estudiantes que cursan la asignatura “Aprendizaje y enseñanza de la EF” del MPES deben realizar un relato autobiográfico que tiene un 35 % de peso en la evaluación final. Este instrumento tiene 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 (aquí se incluyen reflexiones sobre las actividades realizadas a partir del arte contemporáneo y la EF); realizar procesos de toma de consciencia sobre su identidad personal y profesional y mostrar y reflexionar sobre sus emociones y sentimientos en relación a cada una de las sesiones que se realizan en la materia. Para ello se facilita a los estudiantes unos ítems en relación con los aspectos más importantes sobre los cuales tienen que reflexionar. Estas preguntas se les presentan antes de empezar el relato y sirven de guía para que puedan elaborar su reflexión. Para este estudio he analizado un total de 53 relatos autobiográficos correspondientes a los estudiantes que han cursado la asignatura de “Aprendizaje y enseñanza

de la EF” en los cursos 2016-2017 (9 relatos), 2017-2018 (11 relatos), 2018-2019 (22 relatos) y 2019-2020 (11 relatos). Todos los relatos autobiográficos tienen la autorización de los estudiantes para ser analizados. Dicha autorización se envió al inicio del curso.

- **Grupos de discusión con estudiantado de secundaria:** durante el curso 2019-2020 se realizaron cuatro unidades didácticas distintas de EF en torno el arte contemporáneo en cuatro centros educativos de la comunidad de Valencia. Los participantes fueron: una clase de 4 ESO (Educación Secundaria Obligatoria) con 26 estudiantes (Instituto 1), dos clases de 2 ESO con un total de 58 estudiantes (Institutos 2 y 3), y dos clases más de 2 ESO con 48 estudiantes (Instituto 4). Todas las sesiones tuvieron una misma estructura que seguía las fases planteadas en el trabajo de García-Puchades y Chiva-Bartoll (2018).

Los grupos de discusión se realizaron una semana después de terminar cada unidad didáctica. En todos los casos, primero se pidieron las autorizaciones para realizar fotografías y registrar en audio las sesiones de discusión, así como hacer difusión de la investigación. Posteriormente se concretó con el estudiantado un espacio y tiempo para realizarlas en horario de patio. En total se realizaron 20 grupos de discusión, cuatro para cada clase. Todas las entrevistas fueron registradas en audio para facilitar su posterior transcripción y estas tuvieron una duración media de 22 minutos por grupo. Antes de iniciar la entrevista se explicaba al estudiantado el funcionamiento del grupo de discusión y se resolvían las dudas que pudieran tener. Las preguntas de las entrevistas tenían la finalidad de conocer el proceso que siguieron para elaborar el juego, cómo les ayudó el arte en este proceso, qué aprendieron en la unidad didáctica y qué emociones o sensaciones tuvieron con sus actividades.

Análisis de la información

En este estudio se plantea una investigación-acción, como una de las formas que facilitan la autoevaluación y autorreflexión sobre la propia práctica docente. Para ello, el estudio se basa en un paradigma interpretativo con una clara intención sociocrítica. Para desarrollar estos paradigmas se apuesta por los relatos autobiográficos y los grupos de discusión con la finalidad de comprender la evolución de los usos del arte contemporáneo en las clases de EF. Para realizar el análisis se utilizó el programa Atlas.ti 6.0 (software para el análisis cualitativo de datos) (Atlas.ti Scientific Software Development, 2011). Este programa informático nos permite analizar los datos textuales mediante herramientas que nos facilitan localizar y codificar los datos y encontrar las relaciones entre estos.

El análisis de la información ha tenido dos fases complementarias. La primera fue establecer los criterios a utilizar para la selección de los segmentos narrativos. En este caso se apostó por seleccionar aquellos fragmentos que aportaran información relevante sobre el uso del arte contemporáneo en las clases de EF. Los fragmentos se clasificaron en cuatro categorías emergentes obtenidas mediante un análisis deductivo. Estas categorías hacen referencia a distintas finalidades que se da al arte en las clases de EF: el arte como reproducción (33 fragmentos), el arte como provocación (58 fragmentos), el arte como metáfora (54 fragmentos) y el arte como atmósfera (12 fragmentos).

Codificación

Para facilitar la comprensión de los datos se utilizaron diferentes acrónimos correspondientes a cada uno de los instrumentos. Los acrónimos utilizados siguen la siguiente estructura:

- Relatos autobiográficos de la profesora: RA + año de elaboración (ejemplo: RA09).

- Relatos autobiográficos de los estudiantes: RAE + año de elaboración + estudiante analizado (ejemplo: RAE-17-3).
- Grupos de discusión: GD + número del grupo analizado (ejemplo: GD4).

RESULTADOS

El arte como reproducción

“La mayoría de las actividades que recuerdo de la clase de arte eran de copiar algún objeto, dibujarlo y pintarlo con distintas técnicas” (RA10). ¿Quién no recuerda haber copiado obras como La Mona Lisa, La Fuente de Duchamp o el jarrón con quince girasoles de Van Gogh en la clase de arte? Era un momento en que todos estábamos sentados, concentrados en las imágenes y trabajando en silencio. En este espacio, las condiciones que me creaba la profesora se basaban en que yo era una reproductora de la obra y, en ningún caso, me veía como productora de nuevos significados.

Estos modelos reproductivos no los aprendía únicamente en la clase de arte, sino que se extendían en todas las etapas del sistema educativo. Consecuentemente, en la clase de EF de la escuela e incluso en la formación inicial de maestros de la universidad, me enseñaban modelos basados en la reproducción de ejercicios físicos que, lejos de trabajar de forma holística el cuerpo, se basaban en el entrenamiento de las capacidades físicas. La realización de los relatos autobiográficos me ayudaba a ser consciente de estas incoherencias y, además, me llevaba a evidenciar que no creía en aquellos modelos de EF que se me estaban enseñando, lo cual me llevó a iniciar un proceso de búsqueda de mi propio modelo profesional.

Me cuestiono si yo soy capaz de crear unas condiciones de aprendizaje que permitan deconstruir las prácticas de EF que hasta el

momento he aprendido. ¿Qué puedo hacer yo para poder crear condiciones de aprendizaje para que todos podamos aprender desde la EF? (RA12).

A partir de este momento, empecé a dirigir mis investigaciones y mis prácticas docentes en buscar una EF inclusiva, reflexiva, crítica y creativa en torno al arte contemporáneo, ya que este último había tenido una gran influencia en mi formación. En ese momento se despertó en mi un apetito para la mejora y el cambio y más aún, para iniciar una búsqueda de un modelo docente que no fuera una reproducción de aquellos que viví como estudiante. Para explicar este cambio, me traslado al año 2013 cuando realicé mi primera experiencia con arte y EF mediante la aplicación de un programa de cinco sesiones en la escuela Príncipe de Viana de Lleida (López-Secanell & Jové-Monclús, 2017), donde se aplicaba el programa Alber. En este contexto, decidí basarme en referentes como Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina (2019) y plantear el programa con la finalidad inicial de crear ambientes de aprendizaje para trabajar las habilidades motrices y las cualidades físicas básicas a través del juego (figura 1). Para iniciar la programación de los ambientes de aprendizaje, realicé una búsqueda de distintos artistas contemporáneos que trabajaran con el espacio y que me ofrecieran posibilidades de crear ambientes que dieran respuesta a la finalidad del programa.

Figura 1. Ambiente de aprendizaje en EF



Fuente: fotografía propia.

A partir de estas bases, decidí que todas las clases las comenzaríamos sentados en círculo para poder hacer observaciones del ambiente. Tras el recordatorio de las normas, los estudiantes empezaban a jugar. Durante este tiempo la maestra actuaba como mediador, lo cual conllevaba que los estudiantes tuvieran más protagonismo y fueran sujetos activos del proceso de aprendizaje. Al final de la sesión nos reencontrábamos y se hacía una reflexión y/o un dibujo de la sesión.

Desde un inicio tenía programadas las sesiones y los ambientes, así como los artistas contemporáneos con los que íbamos a trabajar. No obstante, cuando finalicé las clases y me dediqué a analizar los registros de imagen, audio y video que había recogido para cada una de las sesiones, me di cuenta de que estaba utilizando el arte como reproducción, es decir, utilizaba las obras de los artistas para basarme en su estética y reproducirla en un espacio vacío que se activaría mediante el juego de los estudiantes. Además, en ningún momento me detuve a escuchar realmente las voces de los estudiantes que constantemente me hacían comentarios que evidenciaban, por una parte, la multitud

de relaciones que ellos podían hacer entre la obra de arte y contenidos curriculares que estaban trabajando en otras asignaturas y, por otra parte, que para ellos únicamente tenían significado aquellas obras de artistas que conocían anteriormente y que estaban trabajando desde otras asignaturas. “En ningún momento me he parado a escuchar las voces de los alumnos. El arte únicamente me ha servido a mi, para crear los ambientes, ¿pero y a los alumnos? ¿De qué les ha servido?” (RA13).

En este caso, tenía la sensación de volver a estar dibujando los jarrones de Van Gogh. Sabía que no estaba aprovechando todo el potencial que tenía el arte y que yo había vivido en mi formación. Debía explorar otras posibilidades que nos ayudaran a emanciparnos a través del juego, a desarrollarnos como seres creativos, a concebir el arte como una provocación.

El arte como provocador

La experiencia que realicé en el Príncipe de Viana me llevó a cambiar la forma de incorporar y usar el arte en las clases de EF. A partir de ese momento empecé a realizar mi tesis doctoral y decidí indagar con marcos teóricos para incorporar el arte no como reproductor, sino desde su provocación: “¿A quién provoca el arte?” (RA14). Durante este tiempo de formación fui profesora generalista en una escuela de primaria y de multideportes en educación secundaria y también participé en el proyecto de innovación ARMIF. En estos contextos, seguía reflexionando sobre cómo podíamos cambiar la EF, aunque no lo llevaba a la práctica:

Cuando llegan mis jugadoras al entrenamiento les pregunto qué tal sus clases de EF. La mayoría de ellas me contesta con indiferencia y algún comentario de “lo mismo de siempre”. (...) No quiero que mis futuras alumnas piensen que la EF es lo mismo de siempre, sino que les sirva para vivir lo de siempre de forma distinta (RA14).

Esta fue una de las razones que me impulsó a seguir investigando para buscar una EF distinta, que ayudase a fomentar la reflexión, la crítica y la creatividad. No fue sino hasta el año 2016 cuando tuve la oportunidad de ejercer como docente de EF y empezar a investigar desde la propia práctica. Con todo lo que había reflexionado y observado en los años anteriores, decidí que mis clases siempre empezarían en el museo. Por este motivo, en mi primera semana de curso siempre vamos con los estudiantes de visita a un museo de la ciudad de Valencia, lo que despierta cierta curiosidad a los estudiantes:

“La primera semana del curso fuimos al museo IVAM (Instituto Valenciano de Arte Moderno) (...). Me pregunté: si somos profes de EF, ¿qué hacemos en un museo?” (RAE-17-4).

Después de la visita los estudiantes cambiaban sus perspectivas:

“A mi me moló cuando empezamos a hacer relaciones entre las obras y la EF” (RAE-17-4).

“Nunca había pensado que la EF y el arte contemporáneo tenían relación” (RAE-17-8).

No obstante, antes de realizar la primera clase con los estudiantes, yo ya he visitado el museo para seleccionar las obras. Para mí, es en ese momento cuando se inicia la provocación.

“Ir al museo me ayuda a seleccionar aquellas obras que pueden activar el pensamiento de mis estudiantes. Pero a la vez me ayuda a establecer relaciones entre mi vida, la EF y algunos referentes teóricos que tengo en mi cabeza” (RA16).

En ese momento el arte me estaba provocando como maestra, en mi proceso de diseñar las clases. En este punto el arte actúa como provocador porque me ayuda a establecer conexiones con la EF para proponer formas distintas de abordarla.

Ver las obras de arte me ayuda a establecer distintas conexiones y a entender que el pensamiento artístico desde la EF no debe asociarse con una técnica, como puede ser la pintura o la escultura, o únicamente con la creación de un objeto, sino como un préstamo de conciencia para expandir el conocimiento.

Para hacer referencia al arte como forma de expansión del conocimiento, me remito a las palabras de Camnitzer (2014) cuando afirmaba que lo interesante del arte es preguntarse qué es lo que generó la obra y cuál es la razón para existir. Sus palabras son la base de las preguntas que me formulo cada vez que planteo una actividad en torno al arte contemporáneo: “¿Cuál es el problema que quiere resolver el artista? ¿Cómo nos ayuda a repensar las formas de crear nuevas prácticas sobre lo que pide el currículum de EF?” (RA18). Un ejemplo sería una de las sesiones que realicé en torno a la obra “Orbital Motion” de Monika Grzymala (Grzymala, 2017). El problema que quería solucionar la artista era la deconstrucción de la bidimensionalidad del espacio. Para ello, creó, mediante el uso de cintas adhesivas, una transformación del espacio expositivo a partir de una red de líneas “flotantes” (figura 2). La inquietud de la artista la traslado a la EF: “¿Qué uso damos a las líneas de nuestros campos de juego?” (RA17). A partir de aquí, se inicia el proceso creativo y decido que los estudiantes utilicen cintas adhesivas para dar tridimensionalidad a partir de las líneas que conforman un campo polideportivo (figura 3):

Figura 2. Orbital Motion



Fuente: Grzymala (2017). Tomada de <https://masdearte.com>.

Figura 3. Actividad "Art Motion" de la UDL



Fuente: fotografía propia.

Los alumnos pegaban cintas sobre las líneas de los campos y las unían con las paredes, porterías u 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).

Esta acción es el inicio de un proceso lúdico-creativo en un espacio que se aleja de los que comúnmente conocemos a la EF y así lo demuestran las voces de los propios estudiantes:

“Nunca había hecho una actividad así. (...)” (RAE-16-4).

“A partir de la obra hemos utilizado las cintas para crear un nuevo espacio (...). Hablar en torno a la obra nos ha llevado a inventar una forma nueva de juego” (RAE-16-20).

Este tipo de ejercicios nos ayudan a ver la potencialidad del arte para crear experiencias estéticas activas. Desde la percepción de Dewey (1934), una experiencia estética activa es un término que entiende que el espectador no es un sujeto pasivo que contempla la obra, sino que la obra provoca la acción que le motiva a actuar y a transformar su entorno.

Las actividades que realizaba con los estudiantes parecían generar aprendizajes provocadores y significativos para el estudiantado, pero en ese momento estaba más sumergida en la práctica que en conceptualizar aquello que estaba provocando a mis estudiantes:

“No sé poner nombre a lo que estoy ofreciendo a los alumnos y me crea impotencia” (RA18).

En ese momento un artista y una conversación me ayudaron a empezar a conceptualizar aquello que nos estaba ofreciendo el arte. Más allá de utilizar el arte como provocación, estaba utilizando el arte como metáfora.

El arte como metáfora

La reflexión del arte como metáfora nace cuando en 2018 vi la obra *Drawing of a drawing 2* del artista Massimo Uberti (Uberti, 2015). El artista realiza su obra a partir del arte conceptual y el minimalismo. Para ello trabaja con la luz creando espacios tridi-

mensionales que juegan con nuestras percepciones. Mediante tubos de neón crea geometrías abstractas que dan formas a espacios amplios que alimentan nuestra imaginación y que nos llevan a crear metáforas. De este modo, podemos ver una casa, una escalera o una mesa reducidas a trazos luminosos tridimensionales.

“El artista me hace ver una casa donde únicamente hay luces de neón (...). ¿Se puede transferir esta idea de metáfora a los espacios de EF?” (RA18).

Después de esta obra tuve una conversación con Wenceslao García, filósofo del deporte. En esta conversación descubrí el concepto de subjetivación de Biesta (2010) y la filosofía orientada a los objetos (FOO) desarrollada por Harman (2016). La teoría de la educación de Biesta (2010) afirma que la subjetivación es un proceso de autorrealización, a partir del cual nos vamos construyendo como individuos. No obstante, la subjetivación enfocada al juego es ese procedimiento por el que el estudiante experimenta de manera libre, autónoma e intrínseca la práctica lúdica (García-Puchades & Chiva-Bartoll, 2018).

Una forma de crear procesos de subjetivación es la FOO, la cual se focaliza en los objetos —en nuestro caso podría ser cualquier objeto que utilizamos en la EF— y se sustenta en una ontología radical e imaginativa que no solo afirma que los objetos (humanos, no humanos, naturales, culturales, reales o ficticios) existen más allá del punto de vista humano, sino que además afirman que su existencia no es directamente accesible desde el modo en que normalmente lo experimentamos (Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina, 2019; Harman, 2016). En este sentido, los objetos pueden usarse más allá de las formas que comúnmente conocemos. El problema reside en que en nuestra formación de maestros siempre nos han planteado usar los objetos con un fin concreto. Por ejemplo: los conos para delimitar espacios, la portería para marcar goles, las redes para jugar a deportes como

voleibol o tenis, etc. De esta forma, lo que estamos haciendo es agotar¹ las capacidades de los objetos, porque no estamos creando condiciones para explorarlos en otros contextos, con otros materiales.

Para la FOO, la metáfora es una de las operaciones que nos presenta el carácter inescrutable de un objeto (Harman, 2016). La metáfora establece una distancia entre el objeto y lo decible o su posible y nos incita a explorar lo que no puede ser. Es un objeto “gatillo” que rompe los lazos entre el objeto real y sus cualidades o propiedades habituales permitiendo la reorganización desde dentro de sus capacidades esenciales. Metaforizar un objeto, equivale a deconstruir las imágenes externas que lo identifican normalmente, y darle nueva forma al plasmar sus cualidades en una estructura híbrida. Por ejemplo, una red de voleibol fue fabricada para que una pelota pase por encima, pero metaforizarla sería utilizarla como si fuese un puente o una red para jugar a pescar. Para la FOO, la metáfora es un espacio de creatividad radical, producido por la proyección de un objeto “fuente” sobre un objeto “destino”, que pone en cuestión nuestro saber acerca de este último, al tiempo que induce a la exploración acerca de una esencia renovada. Toda metáfora se constituye como un espacio de proyección metafórica o metaforización de un objeto sobre otro. En este sentido, una metáfora instaaura siempre una relación asimétrica entre dos objetos, en la medida que uno de ellos proyecta sobre el primero sus propiedades para, desde dentro del segundo, iniciar un proceso de reestructuración de sus capacidades esenciales.

La conversación con Wenceslao me ayudó a conceptualizar mi docencia focalizándome en los objetos y las relaciones que

¹ Se usa el concepto “agotar” desde la perspectiva de Harman (2016). Un objeto lo agotamos cuando no exploramos más allá de las capacidades que ya conocemos. Por ejemplo: un cono puede ser más que simplemente un delimitador de espacio.

establecemos con ellos. En este sentido, me volvió a venir a la cabeza la obra de Uberti (2015) y la idea de metáfora:

“¿Es posible el uso de la metáfora a la EF? (...). ¿Puede que las condiciones que planteo a los alumnos a partir del arte sean metáforas?” (RA18).

Junto a los referentes teóricos, me propuse explorar el uso de las metáforas y el arte contemporáneo, dos estrategias que consideraba que nos podían convertir en docentes provocadores, es decir, capaces de suscitar, crear incertidumbre, atraer y asombrar a nuestro estudiantado, es decir, capaces de crear condiciones de subjetivización. Pero para ello era necesario llevar al estudiantado fuera de su zona de confort, es decir, distanciarse necesariamente de lo ya conocido y salir a la búsqueda de lo que aún no lo es (Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina, 2019). En este sentido, en el año 2019, empecé a aplicar el arte contemporáneo a las clases de EF de educación secundaria mediante la dirección de trabajos finales de máster que se desarrollaban en institutos. Pusimos en práctica cuatro unidades didácticas donde el arte contemporáneo era el catalizador para acceder al currículum y donde se proponía crear metáforas incorporando el arte y objetos no usuales en las clases de EF.

En la primera y segunda sesión el estudiantado adquirió técnicas y tácticas básicas de los distintos deportes por instrucción directa. Por ejemplo, en un grupo los estudiantes participantes ya habían trabajado el baloncesto en dos sesiones anteriores, por lo que eran conocedores de sus técnicas y tácticas principales. Ello nos hizo plantear una primera sesión de recordatorio. Para ello, se realizó un circuito para aprender la técnica y tácticas básicas del baloncesto. En dicho circuito había cinco estaciones donde se trabajaron ejercicios de bote, pases por parejas y entrada a canasta, y el juego de ataque y defensa (que incluía el reconocimiento de las posiciones de base, escolta, alero y pívot). A los diez minutos se cambiaba de estación.

En la tercera y cuarta sesión, modificamos el juego con la intención de generar tensión entre la práctica lúdica y las técnicas y tácticas adquiridas (cambio de tamaño de la pelota, cambio de las dimensiones del campo y cambios de las reglas). A partir del ejemplo anterior, se planteó una sesión de baloncesto mediante una serie de juegos en las que se añadían variables al juego estándar de baloncesto: variación en el tamaño de la pelota, el número de pases por jugador, un cambio en las dimensiones del campo, en el número de pasos antes de encestar, etc.

En la quinta y sexta sesión, el estudiantado experimentó el deporte como una práctica corporal singular y única que busca una alternativa a los saberes acerca de la técnica y la táctica de dicho deporte. Para conseguir esa experiencia de exclusividad adoptamos las estrategias del arte y las metáforas.

En la quinta sesión, el maestro seleccionaba una obra de arte de un artista contemporáneo que ayudara al estudiantado a repensar las formas de juego del deporte. Dicha obra se mostraba al estudiantado y se generaba un diálogo en torno a esta. Entre las sesiones 5 y 6, el estudiantado iba al aula de informática donde se distribuía en cuatro grupos para repensar el deporte planteado a partir de las reflexiones realizadas en torno a la obra de arte que había enseñado el profesor. En la sesión 6, pondrían en práctica los distintos deportes con sus compañeros. La práctica deportiva se convirtió así en un espacio de incerteza en el que el estudiantado creaba sus propias técnicas y tácticas para adecuarse a este. Desde la perspectiva del arte, los objetos propios de los distintos deportes adquirieron nuevas posibilidades de uso, utilizándolos en este caso como metáforas (por ejemplo, utilizar cintas de construcción como si fueran líneas de un campo de básquet) (figuras 4 y 5).

Figura 4 y 5. Metáfora realizada con cintas como líneas de campo



Fuente: Rafael Dordà Vidal.

Algunos de ellos, en un principio se mostraban extrañados:

“Al principio era todo un poco raro, porque el arte solo lo hacemos en la clase de arte” (GD5).

No obstante, después de las distintas sesiones algunos de ellos ya empezaban a ver las relaciones entre el arte y la EF:

“Creo que el arte ayuda a entender mejor las cosas” (GD1).

“Es una forma diferente de hacer deporte” (GD3).

En este sentido, es posible hablar de un modo de hacer propio del arte: la práctica del “como si” (Rancière, 1996). La práctica del “como si” puede interpretarse como la institución ficticia de una escena donde lo que antes no existía alcanza inteligibilidad en el espacio de una comunidad inexistente. Hacer “como si” se trata, ante todo, de apoderarse de una capacidad que deforme las apariencias establecidas como comunes, como lo hacen también las metáforas.

Esta experiencia me ayudó a ver que “las metáforas representan una estrategia docente muy adecuada para estimular el pensamiento acerca de las infinitas posibilidades ocultas en las prácticas de la EF” (RA19). Tal y como hemos argumentado para la FOO, a través de la metáfora podemos acceder a la realidad oculta de un objeto a través de otro objeto. Por tanto, metaforizar la EF supone deconstruir el saber cotidiano acerca de sus prácticas dominantes en la EF a través de otro objeto para provocar un pensamiento renovado acerca de sus posibilidades.

Aquella conversación con Wenceslao me ayudó a empezar a conceptualizar que en mis clases estaba utilizando el arte como metáfora, favoreciendo procesos de subjetivación. No obstante, al finalizar ese curso recibí una llamada de los mediadores del museo donde habíamos ido al inicio:

Hoy me han llamado los del museo para ver si podríamos hacer una colaboración que dure todo el año, ya que normalmente nos vemos solo en el museo y luego ellos no tienen *feedback* de los procesos que realizamos en clase (...). También les interesa hacer varias visitas durante el curso, para crear un proyecto conjunto (RA19).

Esa conversación me ayudó a ser consciente de que aquellas metáforas que estábamos creando a partir del arte eran metáforas relacionales entre profesora y estudiantes, pero, en este caso, los agentes comunitarios que también habían formado

parte del proceso no los estábamos teniendo en cuenta. Ser consciente de esto me ayudó a entender que debía llevar el arte un paso más allá, hacia la creación de atmósferas.

El arte como atmósfera

El arte como atmósfera es un elemento que aún no he tenido la oportunidad de llevar a la práctica en mi contexto, pero que la reflexión a través de los relatos autobiográficos y las voces de los alumnos me ha llevado a plantearme para seguir mejorando mi docencia. El análisis de mis relatos evidencia reflexiones sobre las relaciones que he establecido en las clases, las cuales siempre han sido entre estudiantes y profesora, exceptuando las visitas puntuales a los museos donde estaban los mediadores.

“Les hablo a mis alumnos de la importancia de la inter y la transdisciplinariedad y solo interactuamos entre nosotros. ¿Dónde queda la comunidad en mis clases?” (RA19).

Estas reflexiones me llevaron a una incoherencia. Por este motivo, me replanteé cómo podría cambiar las relaciones que establecemos en nuestros procesos de aprendizaje. Para encontrar la respuesta me sumergí en la teoría, en este caso la teoría de las atmósferas. El arte como atmósfera está estrechamente vinculado al arte como metáfora. No obstante, la atmósfera va un paso más allá, reforzando la importancia de las relaciones. Chekhov (citado en Meerzon, 2005) describe la atmósfera como aquella que se crea con su relación con la audiencia, en un intercambio de emociones, memorias y expectativas. En este caso, se caracteriza por su conectividad, conectando espacios, personas y objetos, de tal forma que las relaciones que se establecen nacen de una interacción entre objetos y sujetos que crean una atmósfera (Bernad Lage, 2017). En este sentido, “sería interesante promover condiciones de aprendizaje para hacer

emerger atmósferas donde se estableciera un sistema de relaciones simultáneas entre los mediadores de museo, los artistas, los estudiantes y los profesores” (RA19).

La atmósfera debe producirse a través de las emociones, por la activación de la memoria o la imaginación y solamente puede ser activada cuando hay un cuerpo que es capaz de percibirla y sentirla (Bernad Lage, 2017). En este sentido, observo que ya estaba generando estas atmósferas cuando en el museo algunos estudiantes comentaban que las obras les permitían activar sus memorias:

“A mí la obra me recordó a las luces de las ferias donde iba cuando era pequeño” (GD-18).

“La obra de arte de las telas era como una red de voleibol con las que jugábamos al patio” (RAE-18-11).

En este caso, el museo se puede vislumbrar como una estrategia que reúne las características idóneas para crear este tipo de atmósferas. No obstante, no podríamos concebir esta relación a partir de una visita convencional al museo durante la cual el mediador nos explica la obra. De esta forma, volveríamos a ser productos y no productores de conocimiento. Se tendría que contemplar como un espacio donde la obra de arte sea la que permita conectar con nuestros intereses y con nuestra memoria. En este caso, contemplar la atmósfera nos permite desdibujar las relaciones entre el objeto (arte) y el sujeto (estudiantes, profesores, etc.), y poner en duda si son los primeros o los segundos los que nos afectan (Bernad Lage, 2017). Para el artista sería una forma de resignificar su obra, y encontrar nuevas sinergias y narraciones creadas por los espectadores. Para los estudiantes, sería una oportunidad de culturizarse, conectar con su vida y la EF desde una perspectiva más creativa, y para dejarse provocar e imaginar nuevas formas de impartir su docencia. En este caso, dejarían de ser simples espectadores para convertirse en

productores de nuevos significados, en artistas. También estaríamos aprendiendo a mirar “entre” la obra de arte y nosotros, y no únicamente miraríamos “a” la obra de arte (Bernad Lage, 2017). El interés recaería en el espacio intermedio, en los intersticios, este espacio donde puede nacer una creatividad radical. Según Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina (2019), esta zona intermedia es el espacio donde se desarrolla la imaginación y el pensamiento, entre el mundo interno y externo. Para el mediador y el profesor también sería una oportunidad para aprender y para ejercer como guías entre la conversación del artista y los estudiantes, no de una forma externa, sino formando parte de la propia atmósfera.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis realizado me permite concluir que en el inicio de mi docencia empecé con el uso del arte contemporáneo desde su potencialidad reproductora, influenciada por aquellos modelos que recibí en la escuela, para evolucionar hacia el uso del arte como metáfora y atmósfera. Desde la educación no deberíamos quedarnos en un nivel de reproducción, sino poner nuestra atención en el “entre”, en aquello que pasa entre las interacciones que activa la obra de arte y que nos conecta con el mundo (López Secanell, 2018). En mi caso, para ir más allá de la reproducción he indagado en el arte como provocación. El arte provoca tanto al maestro —en mi caso para diseñar mis clases desde un enfoque más creativo, reflexivo y crítico— como al estudiante, para repensar las prácticas de EF desde nuevas perspectivas.

No obstante, el planteamiento de actividades a partir del arte como provocación me llevó a ser consciente sobre cómo centrarme únicamente en la práctica me estaba impidiendo conceptualizar aquello que estábamos viviendo. En este sentido, a través de distintas conversaciones y de la revisión de marcos teóricos fui conceptualizando mi relación con el arte a partir de las

metáforas y las atmósferas. El análisis me ayuda a ser consciente de la necesidad de crear espacios vividos que se accionen con la presencia de los cuerpos y donde emerjan atmósferas que den lugar a experiencias individuales pero activadas desde la colectividad. De esta forma, tal y como nos afirma Larrosa (2003), pasaríamos de entender el proceso de aprendizaje como aquello que nos pasa, en lugar de entenderlo como aquello que me pasa, fomentando unos de los saberes claves de la educación: la alteridad y un sentimiento de pertenencia a un colectivo.

Los resultados también remarcan la importancia de resignificar el uso del arte en nuestras aulas, indagando en su potencial para facilitar procesos de subjetivación en nuestros estudiantes. Este resultado va en línea con el trabajo de García-Puchades & Chiva-Bartoll (2018), quienes afirman que es necesario que los procesos de subjetivación sean una línea importante dentro de la educación, ya que permiten al individuo formarse desde su libertad y autonomía. La obra de arte puede ayudarnos a ello si creamos las condiciones propicias para que así sea. Partir de la obra de arte para crear una atmósfera entre sus participantes nos ayudaría a generar espacios vívidos y de afección, ya que, de acuerdo con Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina (2019), debemos crear espacios vívidos donde sea posible compartir las ideas porque nunca pensamos solos, lo hacemos con otros y a través de los objetos mediadores, en nuestro caso, el arte. Al enfocar a quiénes participarían en la creación de estas atmósferas, el análisis me ha ayudado a evidenciar que todas las acciones didácticas que he realizado se han basado en relaciones bidireccionales, entre profesora y estudiantes. En algunos casos se ampliaban con la participación del mediador del museo, pero esta relación era efímera, ya que únicamente se realizaba con la visita al centro de arte.

Como futuras líneas de investigación, planteo llevar mi docencia hacia el uso del arte como metáfora y atmósfera, creando un espacio más híbrido donde haya un diálogo abierto en cons-

tante redefinición y que se active desde la colectividad. Analizaría qué supone para los participantes del proceso educativo ir más allá del arte como metáfora para crear condiciones de aprendizaje en las cuales haya una interacción entre estudiantes, profesores, artistas y mediadores de museos y no únicamente entre los dos primeros. De esta forma, estaríamos creando un espacio híbrido de percepciones que nos llevarían a estrechar las relaciones entre el arte y la educación, en este caso, la EF.

REFERENCIAS

1. ATLAS.ti Scientific Software Development. (2011). *ATLAS.ti 6 User Guide and Reference*. https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/atlasti_v6_manual.pdf
2. Bernad Lage, S. (2017). *Atmósfera activa. Hacia una poética y política del espacio contemporáneo*. Centre Universitari de Disseny i Art de Barcelona.
3. Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Jové Monclús, G., & Macarulla Garcia, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2869>
4. Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
5. Camnitzer, L. (2014). *Un saber realmente útil: pensar en torno al arte y a través de él*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
6. Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Paidós.
7. Ferrando, B. (2012). *Arte y cotidianidad: hacia la transformación de la vida en arte*. Árdora Exprés.
8. García-Puchades, W., & Chiva-Bartoll, Ó. (2018). El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículo de EF. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(38), 147-156. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1070>
9. Grzymala, M. (2017). *Orbital Motion* [instalación]. Espai d'Art Contemporani de Castello, Castellón, Valencia.

10. Harman, G. (2016). *Inmaterialism: Objects and Social Theory*. Polity Press.
11. Hernández, F., & Rifà, M. (coords.). (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Editorial Octaedro.
12. Holt, N. (1976). *Sun Tunnels* [instalación escultórica]. Desierto de Utah.
13. Jové, G. (coord.). (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per a l'atenció a la diversitat a l'aula*. Pagès Editors.
14. Jové Monclús, G., Betrián Villas, E., Ayuso Moli, H., & Vicens, L. (2012). Proyecto «Educ-arte-Educa⁰t»: espacio híbrido. *Pulso*, (35), 177-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118871>
15. Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Editorial Laertes.
16. Leggo, C. (2010). Lifewriting: A Poet's Cautionary Tale. *LEARNing Landscapes*, 4(1), 67-84. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i1.363>
17. 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. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v37n2a05>
18. López Secanell, I. (2021). *Aprendiendo Educación Física en torno al arte contemporáneo*. INDE.
19. López-Secanell, I., & Jové-Monclús, G. (2017). (De)Construyendo la Educación Física mediante ambientes de aprendizaje de arte contemporáneo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(2), 226-256. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.226-256>
20. Martínez Vendrell, N., & López Secanell, I. (2020). La expresión corporal en Educación Física: análisis del interés del alumnado de secundaria. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, (64), 8-19. https://emasf.webcindario.com/Expresion_corporal_y_musica_en_EF.pdf
21. Meerzon, Y. (2005). Body and space: Michael Chekhov's notion of atmosphere as the means of creating space in theatre. *Semiotica*, (155), 259-279. <https://doi.org/10.1515/semi.2005.2005.155.1-4.259>

22. Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.
23. Ruiz de Velasco Gálvez, A., & Abad Molina, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Editorial GRAÓ.
24. Uberti, M. (2015). Drawing of a drawing 2 [instalación]. Design Miami, Miami, Florida.