

# AMBIENTES DE APRENDIZAJE COLABORATIVO Y CREACIÓN COLECTIVA EN 3 WEEKS BSIDE PROJECT EXPERIENCE

Carlos Javier Rodríguez Sánchez  
carlosalbala@gmail.com

COLLABORATIVE LEARNING ENVIRONMENTS AND COLLECTIVE CREATION IN 3 WEEKS BSIDE PROJECT EXPERIENCE

**ABSTRACT:** This paper proposes a socio-critical review and reflection related to collaborative learning environment as pedagogical agent and its relationship with artistic-practice communities of collective creativity. The main goal of this research is to introduce the case study *3 weeks bside project experience* (3WBPE, from now on). Through participatory action research and the analysis of different concepts and their practical and theoretical aspects. In the framework of an education self-management development universe, the project process is based on a collaborative learning. It is focused on the constructions of a common discourse about the idea of territory that is represented in a publication and site specific exhibition. *3WBPE* allowed setting up stances that suggest a social interaction transfer related to construction of belong, participation and transformation environment, question a teacher role or collective creation of a project, emphasizing the importance of process as a goal, beyond of culture artifact productions. It was dealt with dialog structures, where a social harmony supposed a personal and common reflection space about author's stance, high socio-culture environments and the bond within the education, arts and visual culture focused in the horizontal and flexible work capacity, that proposes a collaborative learning environment settings.

**KEYWORDS:** collaborative teaching, art education, community education, experiencial learning, visual arts

**RESUMEN:** El presente artículo propone, una aproximación, revisión y reflexión socio-crítica del ambiente de aprendizaje colaborativo como agente pedagógico, y su relación con las comunidades de prácticas artísticas a través de la creación colectiva. El principal objetivo es introducir el caso de estudio «3 weeks bside project experience» a través del método de investigación-acción participante, el análisis de diferentes conceptos y de sus aspectos teóricos y prácticos asociados, la fotografía y cultura visual ha actuado como herramienta de expresión y recogida de información. Encuadrado en un universo de desarrollo de autogestión educativa, el proyecto ha basado su proceso en el aprendizaje colaborativo, focalizándolo en la construcción de un discurso conjunto en torno a la idea del territorio, y representado a través de una publicación e instalación expositiva *site specific* colectiva como meta común y proceso simbólico asociado. La experiencia del proyecto permitió establecer una serie de posicionamientos que proponen una transferencia de las formas de interacción social relacionadas con la construcción de ambientes de pertenencia, participación y transformación, el cuestionamiento del rol del profesor entendido como un agente participante y dinamizador, o la creación colectiva de un proyecto, incidiendo en la importancia del proceso construido dentro de una comunidad temporal, más allá de la producción de artefactos culturales. Se abordaron dichas estructuras dialógicas, donde la convivencia supusiera un espacio de reflexión crítica personal y común sobre el posicionamiento como autores, el entorno socio-cultural próximo y el vínculo dentro de la educación, artes y cultura visual focalizado en la capacidad del trabajo horizontal y flexible que propone la configuración de un ambiente de aprendizaje colaborativo.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza colaborativa, educación en arte, educación en comunidad, aprendizaje experiencial, artes visuales



## 1. Introducción

Colaboración, colectivo, arte, educación, comunidad..., son paradigmas generales que componen las prácticas artístico-pedagógicas que alberga la experiencia de autogestión educativa *3 weeks bside project experience*. Un taller-residencia en el cual, la creación colaborativa como proceso y el territorio como tema, aunaron a un grupo de siete participantes a crear colaborativamente dos instalaciones expositivas y un libro. Este proceso de intercambio y aprendizaje conjunto se llevó a cabo durante veinte días de convivencia y cuatro meses de forma expansiva y descentralizada.

Así mismo, el aprendizaje, los roles, la autoría o el ambiente son aspectos que nos ayudan a posicionarlo, configurarlo, desarrollarlo y comprenderlo. El presente artículo pretende acercar, a través de dicha experiencia, los procesos que lo componen y sus resultados, así como su marco socio-crítico de experimentación pedagógica autogestionada que subyace en un contexto híbrido de aprendizaje colaborativo y creación colectiva. «¿El artista intenta crear un trabajo colectivo o concierne más a un proceso de colaboración?» (Nollert, 2005:26).

## 2. Creación colectiva y procesos de aprendizaje colaborativo

La idea de creación y proyectos colaborativos como práctica artística dentro de procesos de intercambio de conocimientos en entornos educativos alternativos, han incrementado su interés en los últimos tiempos. En el presente artículo, partimos de la base de asociar el constructo colaboración a un contexto de aprendizaje dentro de un ambiente concreto como dinámica artística relacional y dialógica de creación colectiva conjunta.

Dillenbourg (1999:1) describe de forma sintética el aprendizaje colaborativo como «una situación en la cual dos o más personas aprenden o tienen la tentativa de aprender juntos». La premisa del aprendizaje colaborativo se basa en la construcción bajo consenso y a través de la cooperación de los miembros del grupo, en contraste con la competición o el trabajo individual (Laal, 2012). A su vez, los elementos clave que lo configuran incluyen: percepción clara de interdependencia positiva, interacción considerable, responsabilidad individual, habilidades sociales y proceso auto-evaluativo grupal (Johnson et al., 1990). De la misma forma, Panitz (1999:1) afirma que «la colaboración es una filosofía de interacción y vida personal donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprendizaje y el respeto de habilidades y contribuciones con otros pares». En conclusión y tras las diferentes experiencias vividas en las que se incluye la del presente artículo, consideramos que:

El aprendizaje colaborativo es un proceso por el que un grupo de personas comparten experiencias y conocimientos con el fin de lograr una meta común. Durante su práctica, se dislocan las lógicas de poder entre sus participantes y se generan dinámicas relacionales basadas en el diálogo y el consenso. Su desarrollo proporciona herramientas de actitud crítica, emancipada y transformativa en relación a la representación individual y colectiva de la realidad. (Rodríguez Sánchez, 2015)

Si se tiene en consideración dicho procesos en un entorno artístico «la colaboración no es tanto una modalidad de producción como una trayectoria clave del arte desde finales de los años 60 hasta hoy» (Green, 2012:96), configurándose como un

elemento de transición fundamental en las prácticas artísticas y procesos educativos en las artes y cultura visual actuales y futuros.

En los contextos de prácticas artístico-pedagógicas donde se sitúa el caso de estudio, el lenguaje y las estructuras relacionales y dialógicas compartidas son fundamentales, puesto que en el mismo momento en que se interacciona «participamos en un proceso de colaboración en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes» (Gros y Silva, 2006:4). En este proceso, el ambiente se torna un agente fundamental, ya que intercambiamos conocimiento dentro un contexto dado. «Para que se produzca un aprendizaje colaborativo, los participantes tienen que intentar establecer bases de un conocimiento común contextualizado en el entorno físico» (ibíd., 2006, p. 4). Por tanto, estos recursos para la configuración de un ambiente de aprendizaje colaborativo «se pueden encontrar en el entorno físico, en la experiencia y la relación que los interlocutores ya comparten con los participantes, y en la experiencia que tienen las particulares conversaciones similares» (Mercer, 2001 citado en Gros y Silva, 2006:4)

Por otro lado, en relación a la creación colectiva, según Nollert (2005:26) la condición esencial se basa en que «los trabajos colectivos deberían producir contenido que no podría de otra manera ser logrado por los individuos». Existiendo en este proceso una ausencia marcada de relaciones jerárquizantes. De igual forma, Nollert (2005) señala que el análisis de la actividad artística, transfiere las formas sociales refiriéndose sobre todo a tres elementos:

- El replanteamiento de la autoría de los artistas pertenecientes al colectivo.
- El proceso de trabajo llevado a cabo.
- El resultado artístico (el trabajo, el producto).

Si estos tres aspectos se relacionan con experiencias artístico-pedagógicas colaborativas, entonces consideramos añadir a los elementos anteriormente aportados otros tres aspectos equiparables e interrelacionados:

- El rol del profesor/alumno y sus tensiones asociadas, vista como una práctica más horizontal y flexible.
- El ambiente de aprendizaje o intercambio colaborativo de conocimiento, saberes, emociones y experiencias.
- La construcción de un trabajo conjunto en pos de una materialización común en forma de artefacto o acción.

Por tanto, en el aprendizaje colaborativo, las experiencias se producen en un espacio dialógico horizontal. Es decir, que la construcción del ambiente, la puesta en marcha de mecanismos de colaboración y las estructuras relacionales van a marcar los posicionamientos dentro de un espacio crítico y reflexivo, caminando hacia una meta común, para crear un espacio de autonomía y emancipación conjunta en el desarrollo de un artefacto cultural tanto personal como colectivo.

### **3. Ambiente, colaboración y comunidades de prácticas artístico-pedagógicas**

#### **3.1. El ambiente como agente pedagógico colaborativo**

Espacio, lugar, entorno, contexto..., son términos asociados a otros como pertenencia, identidad, apego, transformación, participación o experiencia, y son básicos para entender la importancia del ambiente como agente pedagógico. Según Daniel Raichvarg (1994) la palabra *ambiente* data de 1921 y fue introducida por los geó-

grafos para dar una visión más amplia que la palabra *medio*. En esta línea Marcelo Garrido (2005:139-140) afirma que:

El espacio es resultado de una construcción de experiencia, al mismo tiempo que condiciona la dinámica posterior de la misma. El objeto de la geografía se reafirma en lo significativo, al mismo tiempo que en lo histórico; se amplía en su sentido material, al mismo tiempo que mental; se potencia en lo fijo y en lo dinámico; se educa en relación a sí mismo y a los demás.

La relación entre espacio y lugar es social: los espacios son transformados en lugares por los habitantes a través de sus interpretaciones, sus interacciones sociales y su construcción mediante la experiencia (Harrison y Dourish, 1996). «El lugar es seguridad y el espacio es libertad: estamos ligados al primero, mientras deseamos el segundo» (Tuan, 1979:1). En este sentido, los elementos más básicos de la experiencia humana están sujetos a su relación con el mismo, su interacción y la configuración que se genere por parte de los que participan de él. Duarte (2003:1) afirma que:

Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y las de los otros, en relación con el ambiente. En un escenario colaborativo, lo habitamos como lugar de intercambio de ideas y coordinación de esfuerzos para lograr una meta común a través de la experiencia, donde existen factores internos (biológicos y químicos) y factores externos (físicos y psicosociales) que pueden favorecer o dificultar dicha interacción (Pérez Peña, 2014).

12

A propósito de las teorías de John Dewey, TThorpe y Mayes (2009; citado en Fägers-tam, 2012:161), proponían repensar el contexto y la experiencia en las prácticas pedagógicas afirmando que precisan «construir conexiones a través de diferentes áreas de experiencia, entre la clase, el espacio de trabajo, la casa y la vida social, donde esas conexiones puedan proporcionar puntos de conexión para los alumnos y activar recursos en su nueva experiencia». El ambiente, por tanto, actúa como un agente pedagógico más, ya que durante el proceso se construyen significados a través del intercambio de conocimiento y experiencia desde un espacio colaborativo de convivencia (Rodríguez Sánchez, 2015).

### 3.2. Comunidades de prácticas artístico-pedagógicas

La educación artística establece un puente entre dos prácticas sociales: el arte y la educación. Ambas se mueven, en apariencia, bajo posiciones a la vez antagónicas o confluyentes bajo el prisma libertad/norma. El arte es una forma de conocer y representar el mundo.

La educación organiza el conocimiento privado, en relación con las formas públicas de representar el mundo. Esto supone que, mediante la educación artística, puede ser posible aunar dos formas de representar el mundo, o un conglomerado de representaciones complejas y de difícil articulación. Implica, por ello, la necesidad de realizar una aproximación a los nexos entre educación y arte (Hernández, 1999:47).

El carácter y el trabajo relacionado con el arte ha estado en tela de juicio a lo largo de muchos siglos, pero «muchos artistas han intentado ejecutar funciones que van más allá de la producción de objetos» (Zinggl, 2001:11). Las comunidades de prácticas artístico-pedagógicas son un ejemplo de ello en sus diferentes formas donde

«el más radical, también más coherente concepto de comunidad de aprendizaje está basado en el concepto de aprendizaje colaborativo» (Cross, 1998:5).

Sin la participación equitativa entre los participantes sería imposible dicha colaboración y no tendría lugar. Una vez esa participación se hace efectiva, es la interacción la que va a generar la búsqueda de una meta común, que no es más que la síntesis donde todos llegan a acuerdos a través experiencias dialógicas. Por otro lado, y para llevar a cabo esa experiencia, los participantes deben disponer de una serie de habilidades, como son la toma de decisiones, la construcción consensuada, el tratamiento del conflicto y las estrategias de comunicación (Graham y Misanchuk, 2004; citado en Cenich y Santos, 2006)

Sin duda, el término comunidad está muy presente en nuestra sociedad actual y es muy común situarlo en diferentes niveles de lectura, no solo por los efervescentes entornos de las redes sociales, sino por las características que llevan asociados en función de los contextos donde se sitúa. Por ello, es importante conocer, en primer lugar, de qué manera se trabaja el concepto de comunidad en el entorno de aprendizaje y en las prácticas colaborativas artísticas. Y segundo lugar, conviene definir las características que conforman el carácter de comunidad temporal.

### 3.2.1. Comunidades de aprendizaje y comunidades de prácticas

«Comunidad es una palabra que no puede desvincularse de la práctica social, pues esta última no solo depende de esta comunidad, sino que se percibe como un mecanismo de construcción, de comunidad (aunque sean temporales o efímeras)» (Helguera, 2011:72). «El término comunidad es el único del discurso social que siempre se emplea con connotaciones positivas» (Williams, 1976), y su cada vez mayor diversidad, hace más necesaria una aproximación terminológica heterogénea, ya que hay comunidades muy diversas, tanto como intereses de los participantes que las componen, donde no en todas se aprender colaborativamente (Sanz, 2013).

Según Miwon Kwon (2004) una comunidad podría ser un ente abstracto (como por ejemplo la comunidad de mujeres o de inmigrantes) o podría ser un grupo u organización que se sitúa en un lugar concreto (una institución educativa, un bloque de viviendas, un museo, etc.) y que comparte una identidad social condicionada por su disposición en un espacio (comunidad de vecinos, trabajadores de una fábrica) (Collados, 2012). Las comunidades de prácticas artístico-pedagógicas pueden conformarse dentro de un espacio dialógico de intercambio horizontal, donde poco a poco se construye una identidad común flexible temporalmente. Por tanto, el ambiente es fundamental para su creación y construcción de lugar, desarrollo y convivencia, así como el sentido de pertenencia e intercambio de conocimiento colaborativo dentro de un ejercicio de colectividad que respete la idiosincrasia individual.

En primer lugar, conviene dar respuesta al concepto de Comunidad de Aprendizaje (CA), definido como aquellos espacios donde los alumnos intercambian conocimientos de manera colaborativa en relación a otros alumnos o agentes participantes, que están en el entorno de la propia comunidad. Estas comunidades no están relegadas exclusivamente a contextos formales de educación, sino que se amplía a otros espacios informales, así como a las organizaciones.

Las Comunidades de Aprendizaje llegaron a España a finales de los años 60 gracias al CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, como medida para luchar contra la desigualdad y pobreza asociadas al fracaso escolar. Fueron importados a nuestro país los principios de las Accelerate Schools americanas, bajo el nombre de comunidades de aprendizaje (Santiago y Goenechea, 2012). En relación a un marco de enseñanza superior (Daele & Brassard, 2003; citado en Marqués, Espuny, González y Gisbert, 2011) escriben que «comparte un mismo método de enseñanza-aprendizaje, basado en actividades y modelos pedagógicos en los que prevalecen valores como la colaboración, la interacción, el intercambio o la mutualización de los documentos de trabajo». Asimismo, Gross (2011) afirma que uno de los retos de una reforma educativa para el siglo XXI debiera partir de la idea de que cualquier institución debe atender a la necesidad y beneficio del uso de las comunidades de aprendizaje, introduciendo a nuevas prácticas de aprendizaje a diferentes niveles a través de ellas.

Según Johnson y Johnson (1999) podemos hablar de pseudogrupos, grupos tradicionales o verdaderos grupos de aprendizaje colaborativo situados en un sistema ternario evolutivo, donde estos últimos se caracterizan por un alto grado de compromiso o sensación de comunidad. Percibido este último como una característica común a todas las investigaciones vinculadas a las comunidades de aprendizaje (Marqués, Espuny, González y Gisbert, 2011) y donde los intereses grupales dependen de la motivación personal por un interés común compartido, y disponiendo de un «grado excepcional de compromiso de sus miembros entre sí y con el éxito del grupo» (Ripa, 2007:205).

Sin duda, otro de los aspectos a tener en cuenta es que el aprendizaje tiene lugar tanto fuera como dentro de los contextos formales de la Educación, sobre todo en entornos sociales donde se encuentran actores y miembros de la comunidad local fomentando objetivos de aprendizaje donde se promueva la comunicación y confianza entre los participantes. Así como estableciendo una estructura no jerárquica, e intereses personales y culturales fuera de las áreas de acción más tradicionales o formales (Francis, Morse, Lieblein y Breland, 2011).

Como se puede observar, el proceso evolutivo de una comunidad de aprendizaje ha vivido transformaciones en su zona de actuación y, por tanto, no es sencilla su acotación terminológica y conceptual, por su multiplicidad de contextos de acción y su carácter polisémico, donde comunidad de aprendizaje o grupos de aprendizaje colaborativo, por ejemplo, resultan sinónimas (Marqués, Espuny, González y Gisbert, 2011). De igual manera, estas definiciones están sujetas a diversos matices, como por ejemplo su carácter híbrido (espacios virtuales o presenciales) al estar ubicadas en espacios temporales flexibles o discontinuos.

En 1991, Etienne Wenger y Jane Lave acuñaron en su obra conjunta *Situated learning: legitimate peripheral participation* el concepto de Comunidad de Práctica (CP), donde plantearon la teoría social del aprendizaje entendida como participación social a lo largo de toda la vida; y no solo como una mera participación temporal local con diversas actividades o personas, «sino como un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades» (Wenger, 2011:22). Aprender y conocer como un proceso que «no solo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma lo que somos y como interpretamos lo que hacemos» (Wenger, 2011:22).

Estas comunidades de práctica pueden ser tanto formales como informales, y están presentes en nuestra vida diaria, en grupos que manifiestan cierta afiliación e interés común, e interactúan de una manera continuada, aportando sus conocimientos particulares para crear una experiencia de aprendizaje colectiva.

Sin duda, el aprendizaje como participación se sitúa en el medio. Tiene lugar mediante nuestro compromiso en acciones e interacciones, pero enmarca este compromiso en la cultura y la historia. Mediante estas interacciones locales, el aprendizaje se reproduce, y transforma la estructura social en la que tiene lugar (Wenger, 2011:31).

De esta forma, para poder asociar práctica y comunidad, Wenger (2011) describe tres dimensiones de relación, en las cuales el término práctica no es entendido como dicotomía, sino como un todo (lo explícito y lo implícito), lo que implica hacer algo que otorgue una estructura y un significado a lo que hacemos como práctica social. Estas tres dimensiones son las siguientes:

- Un compromiso mutuo entre los integrantes que participan en acciones negociadas y buscan un significado a través de la práctica activa. Este compromiso es posible cuando la comunidad posibilita dicho compromiso mutuo a través de una participación horizontal y equitativa en los momentos importantes de la propia comunidad. De igual forma, esto solo es posible si las relaciones interpersonales se consolidan a través de vínculos fuertes y heterogéneos entre los participantes durante los procesos.

- Una empresa conjunta, donde Wenger (2011:105) plantea tres factores importantes para que una empresa pueda mantenerse cohesionada a la comunidad:

- Es el resultado de un proceso colectivo de negociación, que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo.
- La definen los participantes en el proceso mismo de emprenderla.
- En su respuesta negociada a su situación y, en consecuencia, les pertenece en un sentido muy profundo, a pesar de todas las fuerzas e influencias que escapan a su control. No es una simple meta establecida, sino que crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua.

- Un repertorio compartido durante toda su vida y un proceso donde se generan recursos (acciones y artefactos), estados tácitos e implícitos para poder producir una negociación personal y colectiva de su significado como elementos históricos que producen un reflejo del compromiso, la actividad, la negociación, la resolución o no de tensiones de la comunidad. «Este repertorio permite adivinar el carácter ensayado de la práctica en comunidad, a la vez que permiten reflejar un itinerario o historial compartido entre sus miembros» (Collados, 2012:144).

Las similitudes y diferencias entre las comunidades de aprendizaje y de prácticas tienen a estar vinculadas al ámbito donde se sitúan: organización o ámbito educativo. Pero se considera que estas son relativamente difusas y que tienen en su propia definición y forma de acción particular.

### 3.2.2. Comunidades temporales

En su libro *One place after another. Site-specific art and locational identity*, Miwon Kwon (2004) categorizó tres modelos de comunidad relacionados con el arte público y las prácticas colaborativas, y que a su vez están sujetos a tres métodos que las define su dinámica de intervención en la propia comunidad: Communities of 'Mythic & Unity', Sited & Communities (Existing) y Invented Communities (Temporary / Ongoing).

De los tres modelos, es el tercero que sitúa un marco de situación en el trabajo en comunidad, y adaptarlo desde su perspectiva a las prácticas artístico-pedagógicas, en que se sitúa el caso de estudio. Miwon Kwon lo denomina Invented Communities (Temporary) donde el proyecto emerge y es constituido por la convocatoria y coordinación inicial de un agente cultural para desarrollar una propuesta colaborativa o una acción concreta. Su finalización estará sujeta a la pérdida del soporte económico necesario o, lo que suele ser más común, al cumplimiento de los objetivos planteados, que normalmente están vinculados a la materialización de la acción en alguna forma de comunicación. El segundo modelo, Invented Communities (Ongoing), parte igualmente de la inexistencia de un proceso preexistente de comunidad; sin embargo, la continuación de esta va más allá de la acción para la que se había predefinido. La relación con el agente puede ser, en este caso, vinculante, o diluirse en un nuevo proceso post acción inicial (Collados, 2012).

Ambas comunidades parece que se caracterizan en relación a los efectos que puedan producir los proyectos en la conformación de grupos. Por tanto, las comunidades temporales y de proceso siempre son procesuales y están sujetas a la temporalidad, lo que la diferencia es su origen y continuidad como comunidad, por lo que sus fronteras son muy difusas.

### 4. El caso de estudio *3 weeks bside project experience*

*3 weeks bside project experience*, organizado por el proyecto Bside, dentro de su programa autogestionado de laboratorios de creación colectiva y realizado en la residencia de artistas La Fragua (Belalcázar, Córdoba), fue un taller-residencia de veinte días compartido por parte de siete autores, y de trabajo expandido y descentralizado durante los cuatro meses posteriores. El proyecto basó su proceso en el aprendizaje colaborativo focalizado en la construcción de un discurso conjunto en torno a la idea de territorio (en los siguientes enlaces se puede ver tanto un vídeo presentación de la experiencia: <https://vimeo.com/76906983> como un vídeo resultado de una entrevista a los autores en relación a la construcción del libro: <https://vimeo.com/79664410>).

Con la premisa inicial de buscar el territorio personal, vivido e imaginado, se fue construyendo, a través de dinámicas compartidas de experiencia grupal, un trabajo de topografías emocionales individuales y comunes asociadas al entorno territorial donde fue gestado el proyecto. El resultado final de este proceso es la construcción de un lugar común en relación a la conceptualización del paisaje, entendido como mapa emocional y de continuo proceso de vivencia y representación, y materializado a través de un proceso de autoedición de una publicación y de dos instalaciones expositivas.



Así mismo, se configuró una experiencia de creación colectiva basada en un conjunto de dinámicas que debían propiciar, además de la materialización de artefactos de creación colectiva como meta común, un aprendizaje horizontal y colaborativo basado en el trabajo personal y relacional entre los participantes directos o indirectos del proyecto. La propuesta puso el acento en la conectividad entre disciplinas, experiencias y saberes que se pudieran establecer, así como en las sinergias que proporcionen un crecimiento individual y colectivo más reflexivo, crítico y autoconsciente dentro de un proceso autogestionado educativa compartida.

Esta propuesta se enclava dentro del proyecto *Bside* creado por Carlos Albalá (seudónimo de quien escribe el presente artículo) e Ignasi López. El proyecto se engloba alrededor del concepto de territorio y de la interpretación crítica de la relación humana con los espacios y los lugares. Distintos procesos creativos y colaborativos se entrelazan a través de prácticas de investigación-acción e intercambios transformativos de carácter horizontal como base para la coedición de publicaciones independientes que exploran las posibilidades del proceso editorial.

Configurar un proyecto y que de él se desprenda una comunidad temporal requiere una planificación con un alto grado de flexibilidad. Para ello, es óptimo crear un diseño intencional previo que ayude a trazar los posibles recorridos que equilibren la propuesta que se lleva a cabo. Para construir una propuesta sostenible y sólida desde un paradigma de autogestión, en primer lugar hay que sentar unas bases previas relacionadas con la configuración de varios aspectos, como son la limitación del número de participantes, el alojamiento para todos los participantes, trascender la idea de curso para proponer experiencias de convivencia, y el trabajo pos-acción que requiere de un apoyo externo para finalizar el proceso. Una vez realizado el proceso de difusión e inscripción, a los participantes se les envía material informativo con las características de la experiencia, metodología, bases pedagógicas, requisitos, programa e información relativa sobre los coordinadores y colaboradores.

Finalmente, un aspecto a destacar es que *3 weeks bside project experience* nació desde un marco de autogestión colaborativa, junto con agentes externos al proyecto general, que sumaron sinergias respetando la independencia del mismo. Pese al esfuerzo inicial que supone trabajar a nivel profesional sin medios, entendemos que la educación es, sobre todo, un posicionamiento y esta propuesta solo pudo ser albergada en esta fase experimental de esta forma, que no niega su capacidad de aplicar sus conclusiones y experiencias a otros marcos educativos.

#### 4.1. Características y posicionamiento de la experiencia

La experiencia partió de las siguientes características y posicionamientos:

- Participantes. De profesor a facilitador, de facilitador a participante. El grupo estuvo formado por cinco participantes, más los dos iniciadores de la propuesta, Carlos Albalá e Ignasi López, que actuaron como coordinadores, facilitadores y participantes en el proceso de creación colectiva. El proceso y el proyecto planteaban una participación activa y horizontal entre sus miembros, diluyendo su frontera y actuando con una permeabilidad activa. Finalmente, todos se transformaron en participantes, orientadores y facilitadores de la experiencia, a través de la distribución de roles de forma consensuada y mediante una red horizontal de tareas y compromisos mutuos.



**Figura 1.** Convento de Santa Clara. Vista exterior del espacio donde se llevaron a cabo las jornadas de trabajo de *Three weeks bside project experience* (archivo de la residencia de artistas de La Fragua). Autor: La Fragua. 2012.

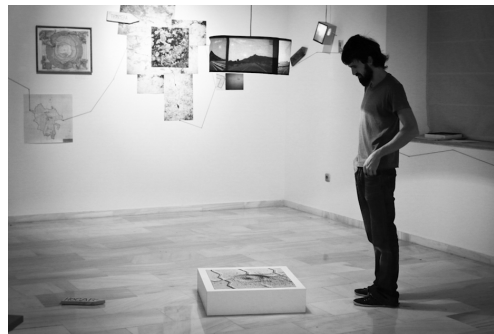
**Figura 2.** Una dinámica de trabajo en el espacio interior del Convento de Santa Clara. Autor: Carlos Albalá. 2013.

- Tiempo. Comunidad temporal expandida. La duración inicial de la experiencia fue de veinte días, y cada jornada de trabajo colectivo abarcó de lunes a viernes de nueve de la mañana a dos de la tarde, pero siendo adaptables en función de las necesidades, y compatibles con las necesidades individuales y colectivas de los participantes.

- Contexto espacial compartido. La experiencia a nivel espacial se llevó a cabo en Belalcázar (Córdoba). Podemos diferenciar diversos espacios en relación al resto de actividades que se realizaron. Estas pudieron rediseñarse y modificarse en función de las necesidades. Por un lado, estaba el espacio situado en el Convento de Santa Clara (**Fig. 1**), sede de la residencia de artistas de la Fragua y donde se realizaron las jornadas de trabajo colectivo (**Fig. 2**). Este espacio estaba dividido, a su vez, en otros espacios individuales, creados por los propios participantes a su gusto. Por otro lado, se contaba con las casas donde los participantes convivían. Finalmente, se generaron otros espacios informales de interacción que se fueron creando según avanzaba la dinámica.

Previamente al comienzo de la experiencia, se compartió material junto con unas pautas previas sobre aspectos conceptuales y dinámicas de trabajo individual a trabajar por cada uno de los participantes. La información constaba de:

- Enlace de acceso al programa, con la presentación del proyecto y las metas comunes a conseguir, además de una serie de pautas previas solicitadas durante el proceso de inscripción.
- Presentación *online* de todos los participantes con sus respectivos espacios personales *online*.
- Premisa inicial del taller, ahondando en el concepto de paisaje como cruce de caminos entre el universo personal, su puesta en común (comunitaria y grupal) y su relación con los territorios físicos que transitamos o habitamos.
- Pautas previas de material de trabajo mediante la prospección individual de tres espacios territoriales y un *link* que se podrá compartir con el resto de participantes:
  - Hacer una búsqueda de información a distancia del territorio de convivencia (espacio común donde estaríamos conviviendo).
  - Territorio de origen (espacio de pertenencia propia). Elaborar un mapa de referencias a nivel personal (con referencia al sentido de territorio o lugar, ya sea físico o vivido). Podría ser información reflexiva, intuitiva o documentación en relación al territorio de origen, ya sea a través de su representación (fotos, escritos, dibujos, huellas, etc.) o ajena (encontrada o recopilada a través de medios de comunicación, documentos, objetos, álbum familiar, referencias asociadas, etc.).
  - Territorios imaginados que no se han vivido de forma «real» pero que han marcado nuestra historia personal. Un lugar donde uno anhela haber estado, un espacio de recuerdo alterado por no ser recordado con toda claridad, una vivencia escuchada que nos impactó y traza nuestra historia en relación al territorio, un fragmento de película, un libro, etc.
- Alguna aproximación a conceptos relacionados con el territorio enfocado desde una bibliografía heterogénea.
- Ideas o propuestas de cada participante sobre pequeños espacios compartidos de información o referencias útiles para el desarrollo de la propuesta.



**Figura 3.** Vista general de la instalación expositiva *Derivas y topogramas*, llevada a cabo en la Sala Barco del Convento de Santa Clara, sede de la residencia de artistas La Fragua. Autor: David Flores. 2013

**Figura 4.** Imágenes del libro *Ouroboros. Códice para un hilo circular*. Autor: Carlos Albalá. 2013

**Figura 5.** Vista parcial de la instalación expositiva *Ouroboros. Códice para un hilo circular* llevada a cabo en la Sala Kursala de la Universidad de Cádiz. Autor: David Flores. 2013

**Figura 6.** Detalle de la instalación expositiva *Ouroboros. Códice para un hilo circular* llevada a cabo en la Sala Kursala de la Universidad de Cádiz. Autor: David Flores. 2013

Así mismo, el proceso espacial y temporal que estructuraba la propuesta se compuso sintéticamente de las siguientes fases, en función de las metas comunes establecidas:

Fase 1. Compuesta por los veinte días de convivencia en la residencia de artistas de La Fragua para materializar las metas comunes de creación colectiva de una instalación expositiva en el espacio de trabajo del convento de Santa Clara (**Fig. 3**), y aproximación al concepto de publicación a realizar.

Fase 2. Trabajo *online* descentralizado de comunicación, y encuentro en la casa-estudio de uno de los participantes en Hellín (Albacete) para materializar las metas comunes de diseño, producción, campaña de comunicación para lograr la financiación colectiva o *crowdfunding* de la publicación *Ouroboros. Códice para un hilo circular* (**Fig. 4**), y la adaptación de la instalación expositiva realizada en el Convento de Santa Clara a la Sala Kursala de la Universidad de Cádiz (**Fig. 5**).

## 4.2. Conclusiones

*3 weeks bside project experience* fue, ante todo, un proceso colaborativo de construcción de un ambiente de aprendizaje en comunidad. Si tradicionalmente una acción artística se focaliza en un producto final individual, en este caso se buscaban estructuras dialógicas y relacionales artístico-pedagógicas para elaborar un discurso de creación colectiva, representadas mediante una publicación y dos instalaciones expositivas como meta común, y donde la convivencia supusiera un estado de reflexión crítica personal y común sobre nuestro posicionamiento como autores, nuestro entorno socio-cultural más próximo y su vínculo a un espacio educativo en artes y cultura visual, percibido como un lugar experiencial de autoformación compartida.

La apuesta era lograr un ambiente horizontal y flexible, híbrido y transformativo. Por ello, resultó fundamental desde el principio proporcionar herramientas y generar dinámicas compartidas que lograsen vincular en la experiencia y de forma activa a todos los participantes, incluidos los iniciadores u facilitadores.

Inicialmente, fue importante difuminar la tensión jerárquica de liderazgo de los iniciadores y orientadores de la propuesta como poseedores del conocimiento, y situar en el centro de la escena a los participantes que aceptaron formar parte de esta comunidad temporal, para conducirles a zonas intersticiales de intercambio, donde el proceso de trabajo conjunto se sitúa más allá de la suma de sus partes. «El trabajo se debe organizar no según el *star system*, sino según un sistema de actores de reparto» (Ward, 2013:84). De esta manera, todos los participantes se convierten en facilitadores, guías, orientadores o técnicos, con responsabilidades compartidas y roles redibujables dentro de un clima de emancipación. En este contexto el individuo no se diluye en un pensamiento único colectivo de creación resultadista, sino que forma parte de un engranaje de diversidad e inclusión en pos de una meta común. «Lo importante, amigos míos, no es lo que lanzas, sino el lanzamiento... así que... hazlo de corazón, no importa la meta sino la pasión que pones en ello y lo que aprendes por el camino» (Brand y Falsey, 1990)

Este posicionamiento se logró a través de la colaboración, entendida como un proceso de intercambio y aprendizaje donde los participantes tuvieron un sentido de pertenencia, participación y transformación dentro de un ambiente configurado y

adaptado a cada una de las necesidades personales y colectivas, así como crear entre todos espacios donde no solo se construyera la conceptualización y producción de un artefacto de creación colectiva, sino también un espacio flexible de facilitación para un desarrollo personal. Como afirmó Marcos Isabel (2013:1), uno de los participantes, en un artículo posterior a la experiencia:

La vivencia suponía un proceso que, para sus autores, durante ese tiempo, supuso algo más que estar reunido en torno a unas mesas esperando instrucciones y programas educativos como si de una escuela se tratara. Si estás dentro es que formas parte de ello; recibes, sí, pero también eres un vehículo de tránsito hacia el resto de los compañeros.

Walter Gropius (1956) citado por Ward (2013:84) enunció lo que denominaba:

La técnica de colaboración entre los hombres, que liberaría los impulsos creativos de los individuos en lugar de sofocarlos, la esencia de tal técnica consiste en enfatizar la libertad de iniciativa individual, en lugar de la guía autoritaria de un jefe [...] sincronizando el esfuerzo individual con un intercambio continuo de sus miembros.

Otro hecho importante y significativo relacionado con el ambiente fue encontrarnos en un espacio vacío no impuesto *a priori*, sino que todos fueran partícipes de él, adaptándolo individual y conjuntamente, así como la capacidad de redimensionarlo en cada momento y según las necesidades. El hecho de que el espacio se transformara en lugar común a nivel físico y psicosocial, supuso poner la primera piedra en la construcción del ambiente que nos habíamos propuesto: un lugar de pertenencia y participativo que produjese capacidad de transformación por cada uno de los miembros que formaban parte de él. «Si existe una lógica del espacio es precisamente esta: la lógica de la vida» (Meister, 2014:59)

La presencia de constructos aplicados dentro de la dinámica general, y expuestos durante todo el artículo tanto a nivel teórico como en el caso de estudio, como por ejemplo *horizontalidad, consenso, diálogo, interacción, colaboración, pertenencia, participación o transformación*, marcaron el devenir de la experiencia de veinte días y su posterior fase expandida a través de formatos paralelos que sostuvieran el tono esencial. Muy pronto, las propuestas y aportaciones tanto individuales como conjuntas, comenzaron a resultar exponenciales, más ricas y diversas; los espacios se versatilizaban a través de lugares para el encuentro fuera del horario establecido o la variación del mismo (encuentros informales, cenas conjuntas, interacción con personas de la localidad, espacio de proyección, biblioteca móvil, etc.), lo que repercutió favorablemente en la consecución de las metas comunes y proceso esenciales que nos habíamos propuesto a nivel colectivo.

De igual forma, las jerarquías de intercambio de conocimiento se diluyeron, para traspasar la autoría de producción personal en beneficio de una autoría compartida, donde todos se sintieran representados a través de los procesos vividos y las imágenes circundantes que rodeaban la premisa común del proyecto general: «Construye el lugar al que quieras volver». Dicha premisa no solo resume un proceso, sino que actúa como punta de lanza de un resultado, de una reflexión y de un autoconocimiento materializado en formato de publicación e instalación expositiva que no es más que un artefacto cultural simbólico y compartido fruto de una experiencia compartida y creada en colaboración.

## Bibliografía

Brand J. y Falsey J. (dir.) (1990). *Northern Exposure*. Universal Pictures.

Cenich, G. y Santos, G. (2006). *Aprendizaje colaborativo online: indagación de las estrategias de funcionamiento*. TE & ET. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 1, 1-8.

Collados, A. (2012). *Laboratorios artísticos colaborativos. Espacios transfronterizos de producción cultural. El caso aula abierta en la Universidad de Granada*. (Tesis de doctorado). Universidad de Bellas Artes. Granada.

Cross, K. (1998). *Why Learning Communities? Why Now?* About Campus, 3 (3), 4-10.

Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by collaborative learning?* en P. Dillenbourg, *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp.1-19). Oxford: Elsevier.

Duarte, J. (2003). *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Estudios de pedagogía, 29, 97-113.

Fägerstam, E. (2012). *Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning*. (Tesis doctoral) Linköping University Educational Sciences. Linköping.

Francis, C., Morse, S., Lieblein, G. & Breland, T. A. (2011). *Building a social learning community*. NACTA Journal, 55 (3), 100-101.

Garrido, M. (2005). *El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica*. Cad. Cedes, Campinas, 25, 137-163.

Graham C., y Misanchuk, M. (2004). *Computer-Mediated Learning Groups: Benefits and Challenges to Using Groupwork in Online Learning Environments*. En T. Roberts, *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp. 181-202). Idea Group Publishing, Hershey-USA.

Green, C. (2002). *La tercera mano. Colaboración y arte contemporáneo*. Exit: imagen y cultura, 7, p. 96.

Gros, B. y Silva, J. (2006). *El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado*. Revista de Educación a Distancia, 16, Recuperado en: <http://www.um.es/ead/red/16/gros.pdf> (Mayo de 2015)

Gross, M. (2011). *The hybrid learning community*. Internet@Schools, 18(2), 9-10.

Harrison, S. y Dourish, P. (1996). *Re-place-ing space: the roles of place and space in collaborative systems*. En *Proceedings of the 1996 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*. (pp. 67-76). Boston, Massachusetts, United States.

Helguera, P. (2011). *Pedagogía para la práctica social. Notas de materiales y técnicas para el arte social*. Errata#, 4, 64-83.

Hernández, F. (1999). *Educação en cultura visual: un espaço para os projetos de trabalho*. Alegre-Brasil: Artes Médicas.

Isabel, M. (2013). *Colabor[a]cción*. Recuperado de <http://codigocine.com/colaboracion/>. (Febrero de 2015).

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Garibaldi, A. (1990). *Impact of group processing on achievement in cooperation groups*. *J Soc Psycho*, 130 (4), 507-516

Kwon, M. (2004). *One place after another. Site-specific art and locational identity*. Massachusetts: MIT Press.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Aique: San Pablo.

- Laal, M. (2012). *Collaborative learnig: what is it?* Social and Behavioral Sciences, 31, 491-495.
- Marqués, L., Espuny, C., González, J. y Gisbert, M. (2011). *La creación de una comunidad de aprendizaje en una experiencia de blended learning*. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 39, 55-68.
- Meister, A. (2014). *Beaubourg. Una utopía subterránea*. Madrid: Enclave libros.
- Nollert, A. (2005). *Art is life, and life is art*. En Block, R. y Nollert, A., *Collective creativity* (pp. 25-29). Frankfurt: Revolver.
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. ERIC Clearinghouse.
- Northern Exposure*. (1990). Universal Pictures. EEUU. (temporada 3, capítulo 14).
- Pérez Peña, A. (2014). *A Collaboration Facilitator Model for Learning Virtual Environments*. Computer Science and Information Technology, 2 (2), 100-107.
- Rodríguez Sánchez, C. (2015). *Ambientes de aprendizaje colaborativo en comunidades artístico-pedagógicas*. (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid.
- Sanz, S. (2013). *Las comunidades de práctica son tendencia*. Revista de estudios de ciencia de la información y de la comunicación de la UOC, 19. Recuperado de: <http://comein.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero19/articulos/Article-Sandra-Sanz-Martos.html>. [Enero de 2015]
- Santiago, M. y Goenechea, C. (2012). *La ventaja de tener un gran problema educativo: el arranque de una comunidad de aprendizaje*. Revista de educación inclusiva, 5 (3), 114-134.
- Thorpe, M., y Mayes, T. (2009). *The implications of learning contexts for pedagogical practice*. En Edwards, R., Biesta, G. y Thorpe, M. *Rethinking contexts for learning and teaching. Communities activities and networks* (pp. 149-161). London: Routledge.
- Tuan, Y. (1979). *Space and place: the perspective of the experience*. London: Edward Arnold.
- Ward, C. (2013). *Anarquía en acción. La práctica de la libertad*. Madrid: Enclave de libros.
- Wenger, E. y Lave, J. (1991). *Situated learning: legitime peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós,
- Williams, R. (1976). *Keywords: a vocabulary of cultural society*. Nueva York: Oxford University Press.
- Zinggl, W. (comp.) (2001). *Wochenklausur. Sociopolitical activism in art*. Viena/Nueva York: Springer-Verlag.