

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación	9
<i>Eje Temático 1.</i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
<i>Eje Temático 2.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
<i>Eje Temático 3.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
<i>Eje Temático 4.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
<i>Eje Temático 5</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
<i>Eje Temático 6.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611

ÚNICOS E IRREPETIBLES: ARTE CONTEMPORÁNEO Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Bonastra, Quim¹, Gutiérrez-Ujaque, Daniel²
Sebastián, Caren³, Jové, Glòria⁴

Universitat de Lleida, España

¹e-mail: quim.bonastra@geosoc.udl.cat, ²e-mail: dgutierrez@pip.udl.cat,
³e-mail: csebastian@pip.udl.cat, ⁴e-mail: gjove@pip.udl.cat,

Resumen. Desde 2008, el arte contemporáneo se ha consolidado como una herramienta de mejora de las prácticas profesionales de nuestro equipo docente de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social de la Universidad de Lleida. En esta comunicación pretendemos mostrar como aprender en torno al arte contemporáneo nos permite generar prácticas innovadoras e inclusivas que establecen devenires hacia encuentros inter y transdisciplinares. Se ha diseñado una metodología que permite construir experiencias de conocimiento que se vinculan a su vez al territorio y a los recursos comunitarios tanto en la formación inicial de maestros como en otros estudios de grado o máster. Aprender en torno al arte contemporáneo nos permite mostrar a los futuros maestros que aunque se enfrenten a un currículum fragmentado pueden y deben buscar la interrelación de los contenidos y crear buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje más inclusivas.

Palabras clave: Inclusión, arte contemporáneo, innovación, buenas prácticas.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La mayoría de las investigaciones están totalmente de acuerdo en que es imprescindible la innovación docente en el ámbito de la formación de maestros (Hargreaves, 1998; Bolívar, 1999; Gairín, 2000; Fullan, 2002; Gather Thurler, 2004; Schechter, 2008; Easterby-Smith y Lyles, 2011; Escudero, 2011). De todos modos, Sharp y Green (1975) muestran que los modelos, tanto explícitos como implícitos, que los maestros muestran en su práctica como docentes están más influenciados por los modelos que han tenido como alumnos y personas que por lo que hayan podido aprender durante la formación inicial de maestros. A no ser que durante esta etapa formativa, dichos modelos se expliciten a partir de procesos de aprendizaje que ayuden a deconstruirlos, reconstruirlos y reestructurarlos de distintas formas.

Desde el año 2005, en que nuestro equipo docente de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS) de la Universitat Lleida introdujo el trabajo en torno al arte como estrategia de aprendizaje implicando a una red de instituciones culturales y artísticas (como el Centre d'Art la Panera), escuelas y otros recursos comunitarios, hemos querido mostrar cómo el arte contemporáneo puede ser una herramienta de cambio e innovación en el ámbito docente. El arte contemporáneo contribuye a la deconstrucción, reconstrucción y reestructuración de los modelos educativos en la formación inicial de los maestros y les ayuda a capacitarse para trabajar con la heterogeneidad y dar respuesta a las necesidades y a la incertidumbre que emergen en las aulas y en la vida. Según Dewey (1934, 2008) y Eisner (2004) aprender a través del arte y la experiencia contribuye al proceso de humanización y a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos, con una puerta abierta a la alteridad (Jové et al., 2009) y a considerar con admiración al “otro” desde su propia “otredad” (Ferrández, 2000). O'Sullivan (2006) considera el arte contemporáneo como un potenciador de posibilidades y de relaciones rizomáticas horizontales y no jerárquicas. También es una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomáticos que permitan nuevas relaciones (Deleuze y Guattari, 1987) que lleven a encuentros que nos permitan aprender a vivir la complejidad de la realidad desde la incertidumbre y el devenir. Todo ello nos lleva a adoptar el método como estrategia (Morin, 2003), es decir, a buscar los recursos para trabajar con la incertidumbre que nos sirven para aprender a la vez que generamos aprendizajes. Porque la estrategia puede cambiar en función del proceso, no es cerrada, y nos permite la multiplicidad de factores o las nuevas informaciones.

De acuerdo con Santos Guerra (2002), con Deleuze & Guattari (1987) y Jové (2011) situamos nuestra docencia en el plano de la consistencia y la coherencia entre lo que decimos y lo que mostramos, hacemos y somos, ya que la consistencia lleva al rizoma, permite múltiples relaciones creativas e inimaginables. Como profesores universitarios pretendemos que nuestros estudiantes profundicen y reflexionen sobre contenidos y nuevas formas de desarrollar los procesos de aprendizaje, pero también que tomen conciencia de las propias creencias y actitudes que muchas veces obstaculizan, dificultan o imposibilitan el cambio, el progreso y la innovación

educativa dentro de las aulas. En este sentido, es importante que la formación docente no solo se encamine hacia los aspectos más didácticos, metodológicos y cognitivos, sino que también se centre en cuestionar las formas de pensar y de vivir, y como éstas pueden influir en nuestra manera de actuar en el proceso de aprendizaje.

OBJETIVO

Nuestro objetivo es mostrar buenas prácticas inclusivas e innovadoras que se han diseñado a partir de la construcción conjunta de conocimiento entorno al arte contemporáneo y mediante una revisión continúa para la mejora de la práctica docente.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

¿Qué hacemos en las universidades en la formación inicial de maestros?
¿Cómo podemos potenciar la construcción de competencias profesionales en los futuros maestros para afrontar la complejidad de la realidad educativa?

Desde el año 2010, los alumnos de segundo y cuarto de las asignaturas que impartimos en el grado de Educación Primaria, inician el curso en un contexto alfabetizador fuera de las aulas universitarias. Esto nos permite generar, a partir de un mismo punto de inicio diferentes situaciones de aprendizaje dentro del currículo universitario. Diversas disciplinas parten de un mismo espacio que puede ser un centro de arte, un elemento patrimonial o un espacio natural, para desarrollar sus contenidos propios; hecho que a su vez permite que se produzcan encuentros en espacios y vivencias entre los estudiantes implicados, crear conocimiento entre diferentes disciplinas y aprender a vivir la complejidad de la realidad desde la incertidumbre y el devenir a lo largo del curso universitario.

Con las experiencias que mostraremos más adelante intentamos que nuestros estudiantes, que se forman como maestros, reflexionen, investiguen y escriban no solo sobre como tienen que ser los procesos educativos de calidad, sino sobre sus propias prácticas educativas, ya sea en las escuelas o en los trabajos realizados en la facultad. Indicamos asimismo que estas experiencias realzan la existencia de la diversidad de nuestro estudiantado de manera positiva, incrementando su participación y disminuyendo la exclusión en y desde la educación (Blanco, 2008). A su vez, este proceso de investigación-acción se concreta en los relatos autobiográficos de los estudiantes que evidencian como a veces las prácticas y el discurso educativo se mueven en una constante “living contradiction” (Whitehead, 1989) que no debería suponer un obstáculo sino, más bien, una revisión conducente a la mejora.

Consideramos que las prácticas inclusivas se nutren y apuestan por una mirada global que no se reduce a las disciplinas, sino que tienen que ver con aquellas perspectivas que consideran el mundo en su unidad diversa. Del mismo modo, creemos que las prácticas inclusivas son aquellas que, tal como dicen Booth y Ainscow



(1998), permiten “incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (1998, p.2)

A continuación mostramos tres experiencias de lo que consideramos buenas prácticas inclusivas que hemos llevado a cabo en nuestra docencia universitaria en estos últimos años. Todas ellas se caracterizan por mostrar como la interacción con el arte contemporáneo favorece ir más allá de los modelos de enseñanza y aprendizajes teóricos y buscar la coherencia entre lo que decimos, lo que hacemos y lo que mostramos. Las prácticas inclusivas posibilitan el progreso y la participación democrática de los estudiantes con el fin de responder a la pluralidad presente.

1.-La figurita de modelismo

Esta experiencia consiste en colocar y fotografiar una figurita de modelismo de 1,5 cm en diversos puntos de nuestro entorno de manera que, de algún modo, construya una narrativa. Nuestra finalidad es trabajar el juego de escalas que se entabla entre las dimensiones reales y las dimensiones que representa la “figurita”. Hecho esto, en el aula se trabaja con las fotos impresas y se decide de manera colaborativa de qué manera se disponen en una de sus paredes laterales de modo que se entablen narrativas y juegos de escalas entre las diferentes fotos. Se trata de un ejercicio que, en primer lugar, sirve para abrir la mirada sobre el medio que nos rodea, que suele estar anestesiada por la enorme cantidad de estímulos a la que se encuentra sometida. Recordemos las palabras del poeta William Henry Davies (Leisure, 1911): *What is this life if, full of care, / We have no time to stand and stare.* Esto permite a los estudiantes tomarse el tiempo de mirar su entorno con calma y, buscando el buen emplazamiento de las figuras y la cámara para fotografiarlas, advertir los pequeños detalles que, de otro modo, pasarían inadvertidos. En segundo lugar, habiendo visto el medio circundante de un modo distinto, el trabajo en el aula en el que se organizan las fotos intentando construir narraciones con ellas y teniendo en cuenta los juegos de escalas nos acercan a la idea de *rizoma* de Deleuze y Guattari, a esta interconexión caótica y necesaria entre elementos de distinta naturaleza, pero del mismo modo a lo que Bourriard llama el *radicante*, basado en la trayectoria y que se va creando a medida que se enuncia. Por todo ello, nos invita a reflexionar sobre la condición humana y la naturaleza del mundo en el cual vivimos.

2.-Brocoli romanescu

Esta experiencia consiste en entablar un diálogo con un trozo de brócoli romanescu. En la última sesión de clase antes de las vacaciones de navidad hacemos una presentación del brócoli a los estudiantes en la que se mezclan lo ritual y lo sensorial. Tras la presentación nuestros estudiantes se llevan a casa un trozo de brócoli con diversas consignas: deben ponerlo en el centro de la mesa de navidad para ver qué diálogos suscita, deben representarlo de algún modo y deben elaborar un texto en el que se establezcan relaciones de todo el proceso con el ámbito educativo. Esto

permite que emerja la riqueza de la heterogeneidad y a su vez, iniciar una construcción identitaria en la que se tenga en cuenta la alteridad. Con ello pretendemos que el estudiante tome conciencia y comprenda la complejidad educativa a través de los tres principios básicos de Morin (2006). Cuando planteamos la actividad a los estudiantes no les explicamos cuáles son las relaciones que se pueden establecer con los contenidos teóricos, sino que se les invitamos a hacer las relaciones que ellos consideren pertinentes. Así, los futuros maestros, son los que proponen y se convierten en creadores, emergiendo unos contenidos más amplios y diversos que los que podíamos preparar a priori. Esta práctica nos permite incrementar la participación, el progreso y el proceso de forma activa mediante la diversidad de las producciones emergentes.

3.-*Alfabeto*

¿Qué pasa cuando les proponemos a nuestros estudiantes que creen sus propios alfabetos? La propuesta emerge como parte del aprendizaje del proceso de lectoescritura en la que los estudiantes deben diseñar un alfabeto a partir de tipografías aprovechadas o creadas ex novo y que tengan alguna relación con ellos o expliquen algo de ellos. Con ello pretendemos ver el patrón hegemónico del aprendizaje de escritura y de lectura con el fin de repensar los modelos de adquisición de la lengua. Esta práctica nos suele mostrar una “living contradiction” al darse solamente un cambio estético y no conceptual sobre la adquisición de los procesos de lectoescritura en el que, normalmente se reproducen los modelos vividos en la escolarización temprana. Por otra parte, la práctica pretende un ejercicio de “embodiment” del alfabeto que nos ayuda a que emerjan, se expliciten y, en definitiva, se deconstruyan muchos aspectos de nuestra relación con el mundo y nuestras posturas frente a él. Por consiguiente, la práctica nos acerca a un proceso de reestructuración de los procesos de aprendizaje para responder desde la heterogeneidad la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los estudiantes (Lipsky, Gartner, 1996).

EVIDENCIAS



Figura 1. Producciones de “La figurita” de estudiantes de Geografía e Historia de Cataluña del Grado de Educación Primaria



Figura 2. "Esquina del Brocoli" formada por las creaciones de diferentes generaciones de estudiantes de la asignatura Procesos y Contextos II del Grado de Educación Primaria



Figura 3. Alfabetos personalizados para el aprendizaje del proceso de lectoescriptura creados por estudiantes del Grado de Educación Primaria.

CONCLUSIONES

La comunicación muestra un proyecto desarrollado en el Grado de educación primaria de la Universidad de Lleida basado en el aprendizaje inter y transdisciplinar en torno al arte contemporáneo como estrategia de mejora de la práctica profesional. Nuestra experiencia nos muestra que plantear propuestas abiertas y flexibles en torno al arte contemporáneo permite que en las producciones de nuestros estudiantes emerja la heterogeneidad, dando como resultado trabajos únicos e irrepetibles. Para enfatizar el carácter inclusivo de estas propuestas y para incorporar esta diversidad en nuestras formas de vida, exponemos todas estas producciones de manera pública en las paredes de nuestra facultad, que de este modo devienen contextos de aprendizaje para toda la comunidad universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. En Conferencia Internacional de Educación. *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48, 5-14.
- Bolívar, A. (1999). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades. Madrid: La Muralla
- Booth, T.; Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres, Routledge.
- Bourriaud, Nicolas. (2009). Radicante. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987) Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos. .
- Dewey, J. (1934) Arte como experiencia. New York: Minton Balch & Co. Easterby-Smith, M. y Lyles, M. A. (eds.) (2011). Handbook of Organizational
- Eisner, E. (2004) El Arte y la Creación de la Mente: El Papel de Las Artes Visuales en la Transformación de la Conciencia. Madrid. Paidós
- Escarbajal, A., Haro, R. i Martínez, R., (2010) Una aproximación a la educación inclusiva en España. Revista educación inclusiva, vol. 3, 1, 149-164.
- Escudero, J. M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. En M. T. González (coord.). Innovaciones en el gobierno y a gestión de los centros escolares. (pp. 117-144). Madrid: Síntesis
- Ferrández, A. (2000). Las diferencias culturales, la alteridad y las estrategias metodológicas. La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación Infantil a la Universidad. En Actas XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Universitat de Lleida. Lleida
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85
- Gather-Thurler, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona: Graó
- Hargreaves, A. (1998). Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona: Octaedro.
- Jove, G. (2011). How do i improve what I am doing as a teacher, teacher educator and researcher through action-reflection? Reflection for action. Learning to walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*. n. 19 pp. 261-278 n. 19 pp. 261-278.
- Jové, G. Ayuso, H. y Betrian, E. (2012). E. Proyecto “Educ-arte - Educa (r) t” : espacio Híbrido. Pulso, revista de educación, 34.



- Jové, G., Ayuso, H, Sanjuan, R. Vicens, L, Cano, S. & Zapater, A. (2009) EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En Huerta, R. y Romà, R. (Eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp.127-138). Valencia: Universidad de Valencia. Learning and Knowledge Management. Chichester: John Wiley and Sons.
- Lipsky, D.; Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66, 461-465.
- Morin, Edgar (2006), *El Método VI. Ética*, Madrid, Cátedra.
- Morin, Edgar (coord.). (2003). "Educar en la era planetaria." 1ª ed. Barcelona, España: Gedisa.
- O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari Thought Beyond Representation*. London: Palgrave Macmillan
- Santos Guerra, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Barcelona: Morata.
- Schechter, C. (2008). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), pp. 155-186.
- Sharpe, R & Green, A. (1975). *Educational and social control. A study in progressive primary Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- UNESCO (2001) *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A guide for Teachers*
- Whitehead, J. (1989) Creating a living educational theory from questions of the kind 'How do I improve my practice?' *Cambridge Journal of Education*. (19)1, pp. 41-52.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68 (24,2), 123-150.