

Los ojos hacia el planeta: la voz de los que aprendemos en la comunidad educativa¹
(The eyes on the planet: the voice of those who learn in the educational community)

Gloria Jové Monclús
Universidad de Lleida
Ester Betrián Villas
Universidad de Lleida
Mireia Farrero Oliva
Universidad de Lleida

Páginas 202-216

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 30/01/2013

Aceptación: 01/02/2013

Resumen.

Este artículo forma parte de una investigación más amplia en el que evaluamos la innovación de los proyectos Àlber y Educ-arte – Educa (r) t que lleva desarrollándose desde el 2001-02 en la escuela Príncipe de Viana. El objetivo de nuestra contribución es mostrar cómo escuchando la Voz del Alumnado y la de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa nos permite desarrollar prácticas educativas inclusivas que favorecen la construcción del sentimiento de pertenencia a la escuela y a la comunidad educativa. De este modo favorecemos la identidad terrenal y la educación planetaria.

Palabras clave: *educación planetaria; voz del aprendiente; inclusión; sentimiento de pertenencia.*

Abstract.

This article is part of a larger investigation in which we evaluate the innovation of Àlber and Educ-arte projects. These projects have been developing in Princep de Viana School since 2001-02. The aim of our contribution is to show how we especially hear the Students Voice, and the educational community voices to build educational inclusive practices which foster the building of the sense of belonging to the school and the education community. In this way we strengthen the earthly identity and global education.

Key words: *planetary education; learner voice; inclusion; sense of belonging.*

¹ El trabajo forma parte de una investigación más amplia que ha sido financiada por la Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, nº08669EDUC.

Presentación.

Tradicionalmente, el alumnado ha sido un colectivo silenciado, más aún si nos centramos en contextos con población heterogénea. Actualmente son muchos los estudios que demuestran que la escucha activa de voz de los alumnos (VA) favorece el desarrollo de una educación más inclusiva y que considera la heterogeneidad como elemento enriquecedor. El objetivo de nuestra contribución es mostrar cómo escuchando la Voz del Alumnado y la de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa nos permite desarrollar prácticas educativas inclusivas que favorecen la construcción del sentimiento de pertenencia a la escuela y a la comunidad educativa. De este modo favorecemos la identidad terrenal y la educación planetaria. Todo ello lo mostramos a través de la experiencia educativa, el proyecto “fustetes”, que se desarrolló en un curso escolar en la escuela Príncipe de Viana en el marco de los proyectos Àlber y Educ-arte – Educa⁽¹⁾ t.

El proyecto “fustetes”.

Esta obra es una escultura (véase imagen 1) con múltiples nombres:

Memorias de maderas
Mensajes colgados
Sentimientos de madera
Mensajes hechos de arte
Letras de madera
Metamorfosis de la madera

Francesca, una niña de ocho años dijo: *nosotros estábamos pensando un título, y nos hemos encontrado con un poema.*



Imagen 1. Escultura creada por los alumnos de primaria de la escuela Príncipe de Viana en interacción con la comunidad educativa.

Esta escultura fue terminada en abril. El octubre anterior, como cada inicio de cursos, se inició el Proyecto Àlber con la visita a un recurso comunitario de la ciudad. Este año fuimos al Centro de arte la Panera y trabajamos a partir de la exposición "Park Life" de Martí Guixé. La exposición da énfasis a ciertas actividades cotidianas que algunos hemos dejado de hacer en nuestra sociedad postindustrial. Entre ellas destaca el cocinar, hacer fuego, recolectar fruta, cultivar el campo, pescar y trabajar en una fábrica. Martí Guixé nos propone a través de sus obras cambiar la perspectiva de trabajos pesados hacia otra más abierta donde los considera actividades más lúdicas. En la escuela nos centramos especialmente en la obra #003 Burn-me hecha con madera. Se trata de un preparado para quemar leña, que consisten en pequeños haces de madera, especialmente diseñados para a ser quemados. Están hechos de diversos tipos de madera y de diversas formas y medidas, tal como observamos en la imagen 2:

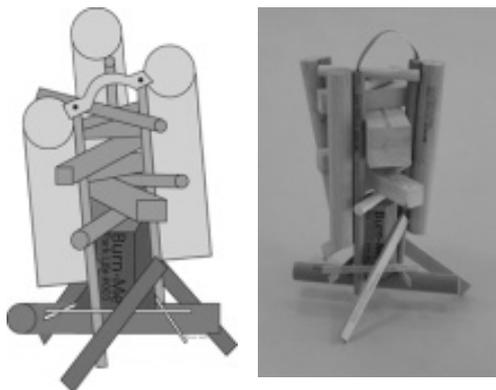


Imagen 2. #003 Burn-me de Martí Guixé de la exposición Park Life en el Centro de Arte la Panera, que sirvió como contexto inicial de aprendizaje en la escuela Príncipe de Viana.

Volvemos de la exposición y al llegar a la escuela hacemos un dibujo inicial sobre la visita y comentamos lo que habían visto, oído y sentido en la exposición. Los comentarios realizados se escriben y categorizan en un mapa conceptual inicial que se va ampliando y modificando a medida que se van reconstruyendo los aprendizajes. Los niños hablaron mucho de #003 Burn-me. Cada grupo concretó el trabajo desde diversos puntos de vista, con diferentes materiales y con los que nos rodean. Mientras estábamos realizando el proyecto, Esther, una niña de diez años, viajó a París y cuando volvió a la escuela, dijo:

- Vi la Torre Eiffel en París y parece a #003 Burn-me de Martí Guixé, pero no está hecha de madera, está hecha de hierro. Propongo hacer una escultura de madera.

Hicimos diferentes estructuras, edificios, casas, esculturas... Uno de los contenidos curriculares que emergió fue "la escultura". Comenzamos a observar nuestro entorno y las diferentes esculturas de la ciudad de Lleida. Ello nos condujo a trabajar las diferencias entre escultura y monumento. Los niños y niñas realizaron sus propias esculturas inspirándose en las esculturas trabajadas (véase imagen 3).

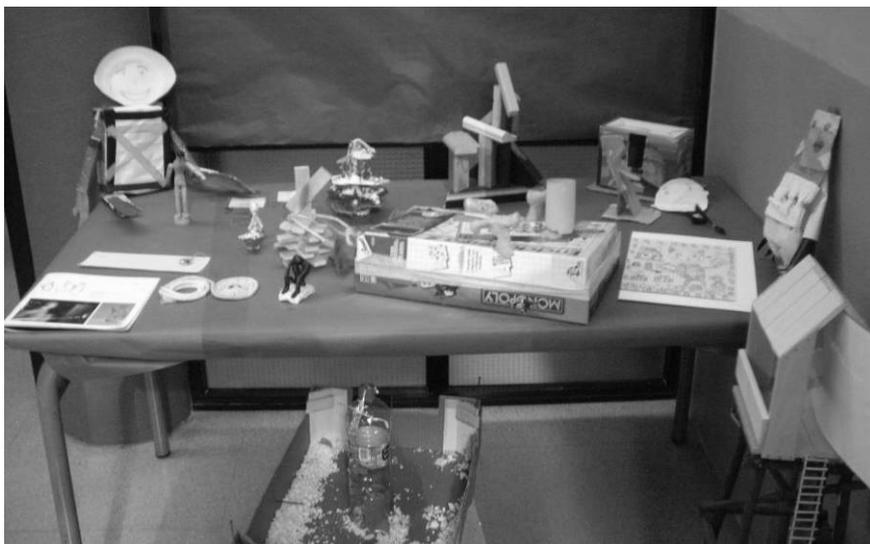


Imagen 3: Rincón montado en el pasillo de la escuela con las creaciones artísticas de los alumnos después de trabajar las esculturas (enero 2010).

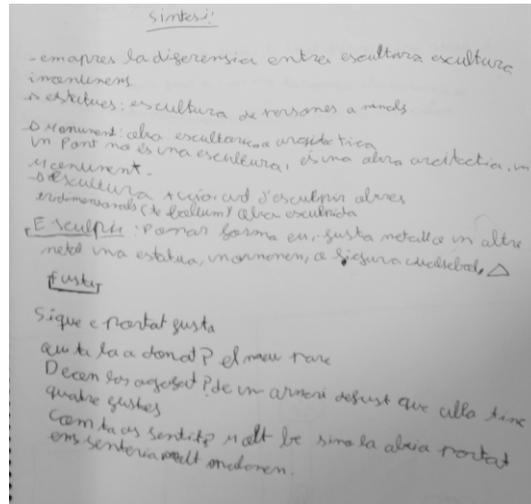
Oscar, un niño de 12 años, y el auxiliar de educación especial que le da apoyo construyeron un haz de maderas inspirado en la obra #003 Burn-me. El trabajo consistió en recoger diferentes listones de madera, medirlos, cortarlos, y unirlos (véase imagen 4).



Imagen 4: Oscar realizando su creación inspirada en la obra #003 Burn-me.

Tanto Oscar como el resto de niños y niñas de la escuela tenían la necesidad de expresar los conocimientos curriculares construidos a través de una escultura. El resultado del trabajo por parte de todos los grupos nos condujo a realizar una escultura de madera entre todos: alumnos, maestros, profesores de la Universidad de Lleida, estudiantes futuros maestros y profesionales del Centro de Arte la Panera.

Primero realizaron una síntesis de los conocimientos construidos acerca de la escultura. Cada niño debía llevar a la escuela una maderita y escribir cómo había sido el proceso: ¿quién le había dado la madera? ¿De dónde la había sacado? ¿Cómo se había sentido?... (Imagen 5).



Se recogieron todas las piezas de madera en la entrada de la escuela. Cada niño y niña de la escuela buscó la madera que creía adecuada para realizar su trabajo.



Los niños y niñas trabajaron por qué habían elegido su madera, para qué servía antes esa madera y realizaron una descripción de ésta. También realizaron un dibujo de la madera (Imagen 6).

El objetivo inicial era que se identificaran en alguna pieza de madera según las características físicas y las preferencias de los alumnos.

Pero mientras los escuchábamos, la heterogeneidad del aula fluyó y los maestros observaron que cada niño y niña querían personalizar las maderitas con criterios distintos.

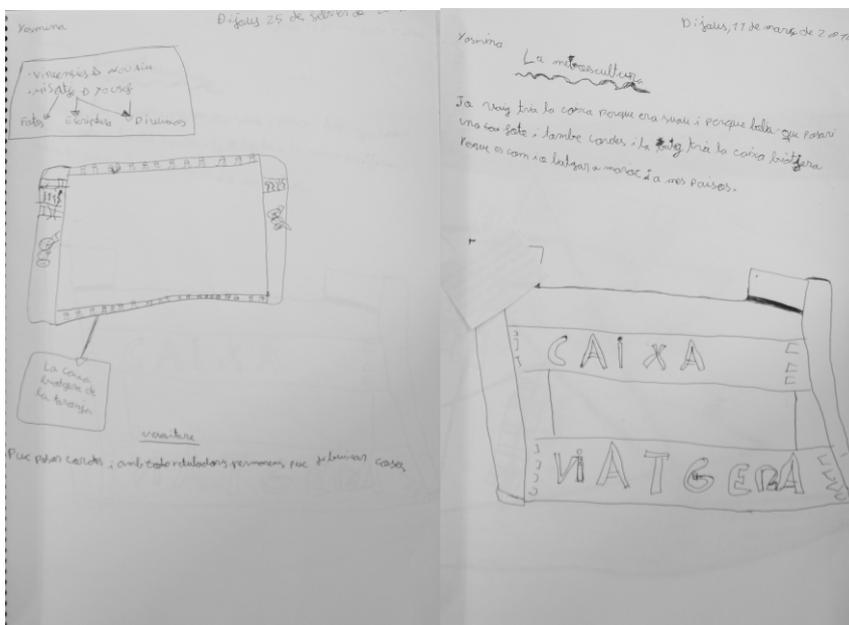


Imagen 7. Producción en la que se muestra el diseño de personalización de la madera: que vivencias explicarán, qué elementos incorporaran (fotos, escritura, dibujos...) y dibujo del diseño.

Cuando ya habíamos realizado este proceso era necesario concretar que haríamos con todas las maderas y cómo construiríamos la escultura (véase imagen 8).

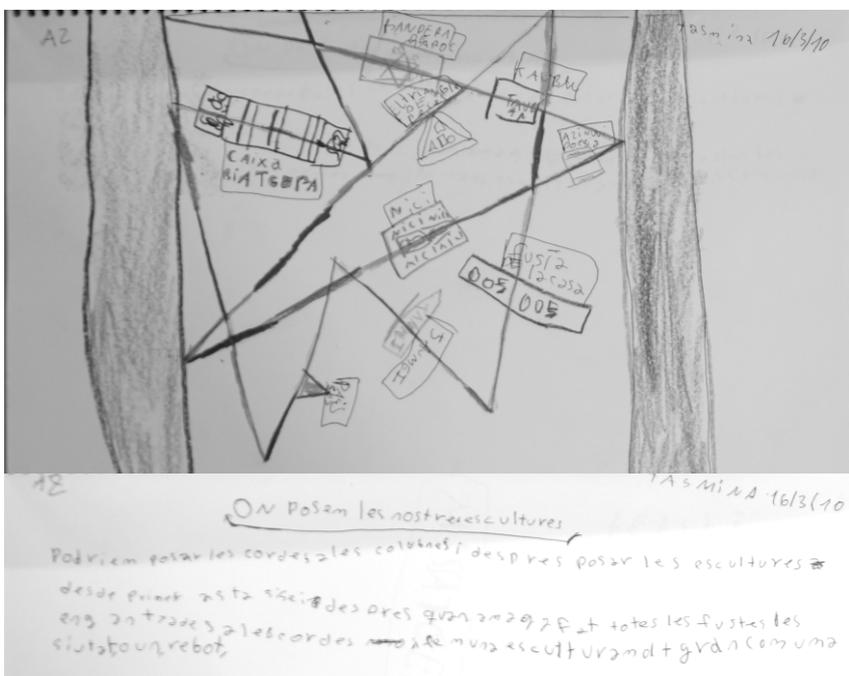


Imagen 8. Los alumnos y alumnas realizaron un dibujo de cómo se imaginaban que sería la escultura común realizada por toda la escuela a partir de sus maderas. Además, realizaron un texto escrito con los posibles lugares donde podríamos realizar la escultura.

Y fueron sus voces las que situaron la escultura en la parte de la entrada a la escuela. “Así, cuando la gente pasa por la calle la podrán ver”, dijo Omar. La heterogeneidad que nos rodea emergió con gran fuerza y creamos entre todos la escultura.

Cuando nos escuchamos y prestamos atención a lo que nos dicen los alumnos, las palabras nos sorprenden y cautivan.

El haz creado por Oscar fue el soporte que sostenía toda la escultura, y de éste se disparaban el resto de producciones realizadas por los otros niños y niñas de la escuela. La escultura era inclusiva, ya que la base que nos permitió relacionar el resto de piezas fue el trabajo de Oscar y recogía las creaciones de los demás. Los niños y niñas plasmaron en las maderas sus vivencias, experiencias y lo relacionaron con los conocimientos construidos en los cursos pasados. La escultura se complementó con un vídeo que recogía las voces de los niños y niñas y en donde explicaban el proceso de personalización de su madera, tal como mostramos en la imagen 9.

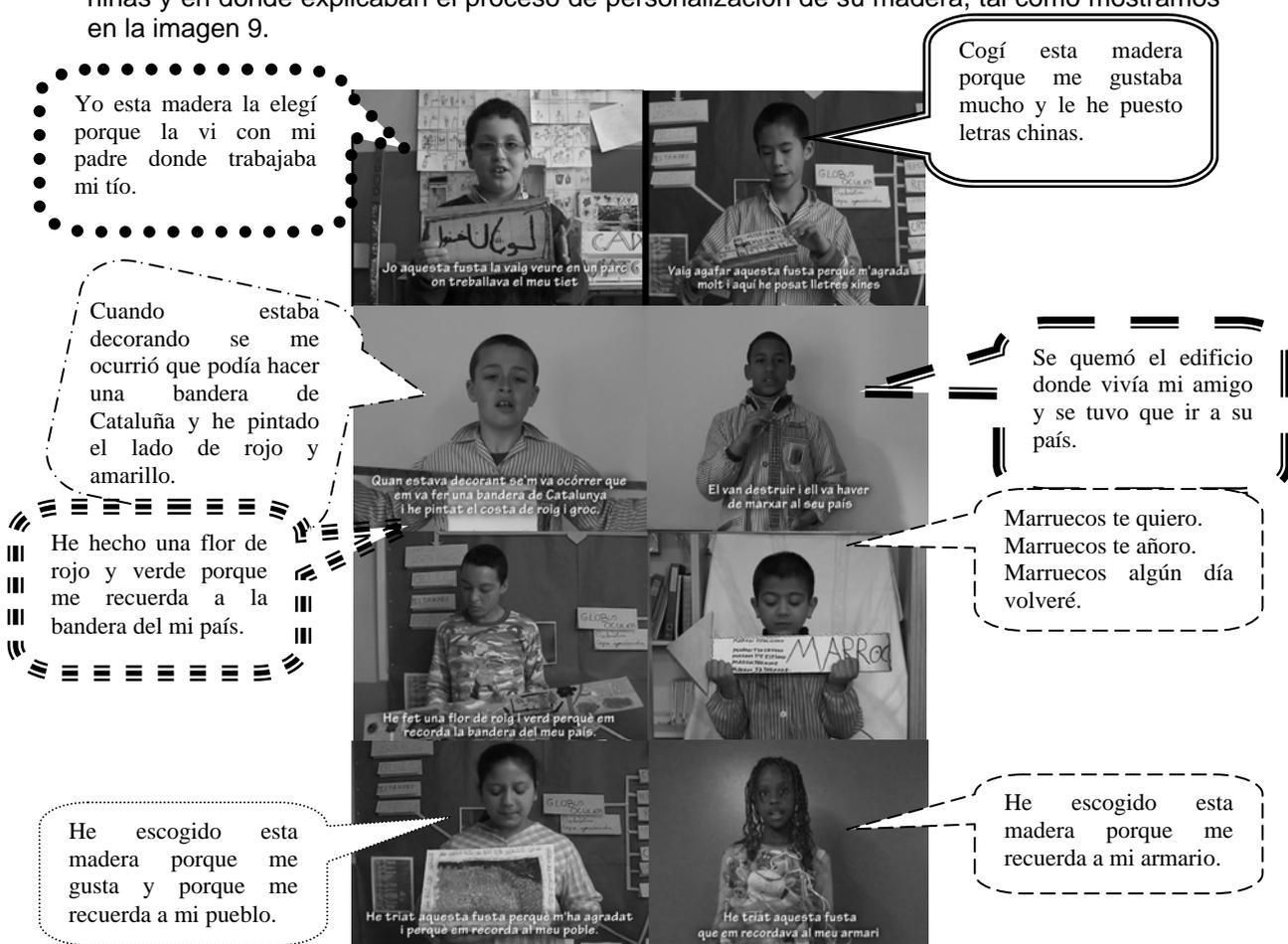


Imagen 9. Instantáneas del vídeo en el que los niños/as de la escuela explican el proceso de personalización de su madera para la realización de la escultura.

La escultura recoge las maderas realizadas por los niños y niñas que representaron experiencias vividas, lenguajes y códigos de comunicación del contexto de Lleida, y también de sus países de origen.

¿Dónde y cómo deviene este proceso de enseñanza-aprendizaje?

Todo ello se desarrolló en la escuela de educación infantil y primaria Príncipe de Viana, situada en Lleida. La escuela es de una línea. En el curso 2001-02 iniciamos el Proyecto de escuela Àlber (Jové, Vicens, Cano, Serra, y Rodríguez, 2006), impulsado por la maestra de educación especial, la profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación y la maestra tutora de P3. Es un proyecto preventivo dirigido a toda la población basado en la construcción de las

competencias básicas de acceso al currículum y que ha devenido la línea educativa de la escuela. La finalidad es que los alumnos tengan “éxito” y aprendan a pensar y a convivir en la sociedad del siglo XXI, así como construir la lengua vehicular de aprendizaje ya que la lengua materna del 95% del alumnado es distinta a la de la escuela. En la escuela convivimos personas procedentes de un total de 24 países diferentes, de los cinco continentes del planeta. La matrícula total es de 224 niños y niñas. Los alumnos autóctonos representan el 22,32% del total y los alumnos de otro origen constituían el 77,68%. No obstante, muchos de ellos pertenecen a una segunda generación, siendo el 60,71% del total nacidos en España y el 39,29% los nacidos en otros países. Por ello, pretendemos aprender de y con la heterogeneidad de las situaciones educativas que emergen constantemente.

A partir del 2005 iniciamos el proyecto Educ-arte – Educa⁽ⁿ⁾ t (Jové, Ayuso, Sanjuan, Vicens, Cano, y Zapater, 2009; Jové y Betrián, 2012; Jové, Betrián, Ayuso y Vicens, 2012), un trabajo en red entre la escuela, la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro de Arte la Panera, el cual se ha ido ampliando a otras instituciones comunitarias. Ello ha devenido el espacio híbrido que incluye toda la comunidad educativa (Jové y Betrián, 2011). Nuestro espacio híbrido es el espacio de formación donde se funden los conocimientos académicos, profesionales y existentes en nuevas formas más horizontales de construcción de conocimientos. Nuestro punto de encuentro es semanal entre todos los profesionales de la escuela, la profesora de la universidad, el personal del centro de arte, las investigadoras, los maestros y psicopedagogos en formación y otros agentes de los recursos comunitarios. Nuestro interés es cómo somos capaces de generar situaciones donde todos podamos aprender (Clark, Egan, Fletcher y Ryan, 2006).

El Proyecto Àlber es la línea de centro de las formas de vida que somos capaces de generar. A nivel organizativo se concreta en agrupaciones mustiedad y por interniveles. Cada curso escolar se inicia con la visita a un contexto de aprendizaje artístico del territorio común a toda la escuela, que deviene el eje temático del año escolar. Después de la visita cada grupo de alumnos realiza un dibujo y comentarios sobre aquello que les ha llamado la atención. Las ideas se categorizan en un mapa conceptual que se va ampliando y modificando a medida que se van re-construyendo los aprendizajes con otros contextos de aprendizaje y otras visitas. A lo largo del proceso se realizan síntesis para asimilar los conocimientos y relacionar las ideas. Trabajamos con el arte como mediador de aprendizajes y como potenciador de posibilidades (O’Sullivan, 2006) y de pensamientos rizomáticos (Deleuze y Guattari, 1987). El Proyecto Àlber se concreta en cada grupo en función de la heterogeneidad y los aprendizajes curriculares que emergen.

La voz del alumnado (VA) está siempre presente en los momentos interactivos que se desarrollan durante las situaciones de enseñanza-aprendizaje y en los momentos postactivos durante las coordinaciones entre los maestros y los espacios híbridos. En la media hora previa a las sesiones multiedad, los maestros implicados se coordinan en reuniones diarias donde explican cómo se desarrolló la sesión anterior en cada grupo para preparar actividades de enseñanza-aprendizaje para las próximas sesiones desde la flexibilidad, ya que el momento interactivo se construye con el devenir. En las coordinaciones diarias y en el espacio híbrido partimos del análisis de las producciones de los alumnos y de los momentos interactivos para la toma de decisiones curriculares (Jové y Betrián, 2011). Aunque los alumnos no están físicamente en los momentos postactivos, sus voces emergen continuamente y fruto de la reflexión en las coordinaciones y el espacio híbrido se toman decisiones tanto para el momento interactivo como postactivo.

La voz del alumnado.

En esta perspectiva situamos el presente artículo. Éste forma parte de una investigación más amplia en el que evaluamos la innovación del proyecto de Àlber en el marco del Proyecto Educ-arte – Educa⁽ⁿ⁾ t que lleva desarrollándose desde el 2001-02 en la escuela de educación infantil y primaria Príncipe de Viana. La escucha activa de las Voz del Alumnado (VA) en interacción con los miembros de la comunidad para la toma de **decisiones curriculares** en la reconstrucción de los dos proyectos ha contribuido a que esta escuela sea cada vez más inclusiva (Betrián, 2012). El objetivo de nuestra contribución es mostrar cómo escuchando la Voz del Alumnado y la de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa nos

permite desarrollar prácticas educativas inclusivas que favorecen la construcción del sentimiento de pertenencia a la escuela y a la comunidad educativa. De este modo favorecemos la identidad terrenal y la educación planetaria.

Uno de los grandes desafíos a los que nos enfrentamos hoy en día es el desarrollo de prácticas educativas inclusivas en la que todos podamos aprender. Ello supone considerar la heterogeneidad del contexto, y de los alumnos en especial, como un elemento enriquecedor que favorece la construcción de aprendizajes por la riqueza de miradas, de lenguas y de pensamientos que posibilita. Por tanto, la escuela inclusiva debe “reconocer y validar a todos los alumnos como iguales, en el cual, se intente favorecer una sociedad, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad” (Bolívar, 2005:3). Si queremos desarrollar prácticas inclusivas, debemos comenzar por escuchar aquellos colectivos más silenciados, como es el alumnado y resto de personas que configuran la comunidad educativa en nuestras escuelas. En este sentido, países como Reino Unido, Canadá y EEUU cuentan con más de una década de experiencia relacionada con la VA. Pretenden esencializar la voz de este colectivo percibiéndola heterogénea, variada y dinámica (Susinos, 2009). La fuerza de la VA reside en que la escuchemos y la tengamos en cuenta para la toma de decisiones pedagógicas y curriculares. Ello supone que los alumnos pasen de ser concebidos consumidores a productores activos en el desarrollo de las situaciones educativas. Es decir, los alumnos pueden y deben participar activamente en las formas de vida de la escuela. El grado de participación puede ser diverso, desde una acción concreta donde predomina el poder del adulto sobre el alumnado, hasta experiencias con gran implicación del alumnado en la toma de decisiones (Susinos, 2009). El factor que determina el grado de implicación del alumnado es la visión que se tiene de éste. Veamos en la figura 1 los niveles de participación del alumnado en la escuela:

Incremento del empoderamiento y de la responsabilidad.

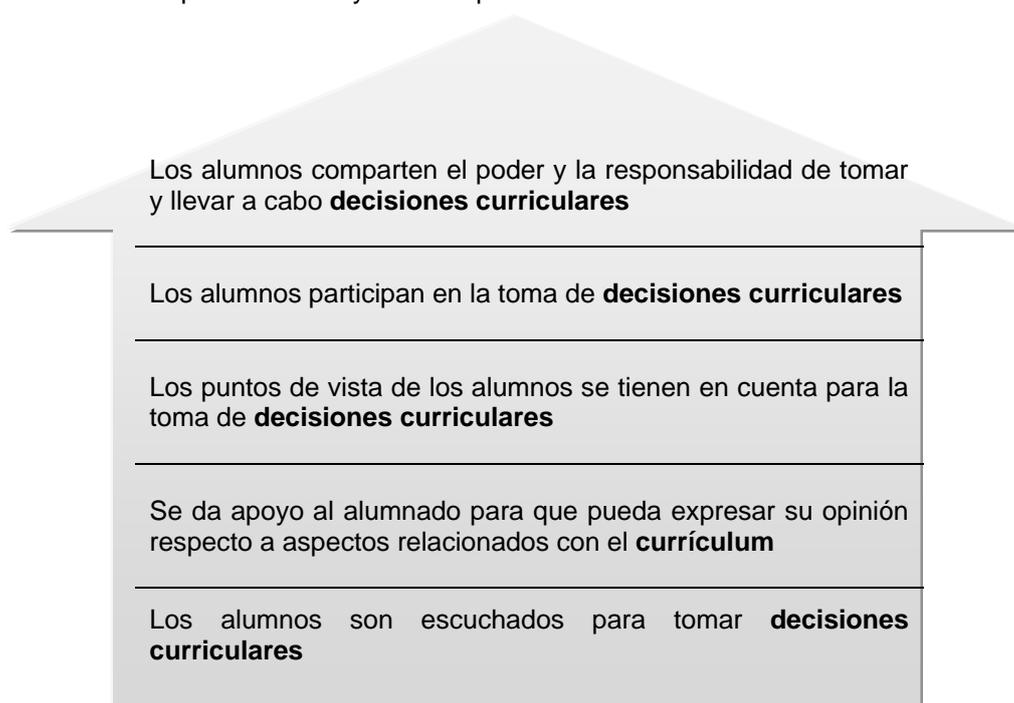


Figura 1: Niveles de participación del alumnado en la escuela, de menor a mayor grado de participación. Fuente: Adaptación propia de Shier (2000, citado en la guía del Department for children, schools and families, 2008) a partir de nuestro contexto y dando importancia a las decisiones curriculares.

En este gráfico observamos que a medida que aumenta la participación de los alumnos, sus acciones en la escuela se modifican hacia otras que incluyen en la toma de decisiones

curriculares. Ello implica modificar las creencias, la cultura de centro y las personas que habitan en él, es decir, las formas de vida de la escuela. Necesitamos construir la identidad colectiva de la escuela para modificar las estructuras hacia otras más abiertas, dinámicas y coherentes con la sociedad actual para una educación más inclusiva. Los resultados de Fielding (2004) centran el potencial de la transformación en el diálogo activo entre los alumnos y los profesores en las dimensiones de formación y experienciación en la escuela. Los alumnos que son personas, aprendientes y miembros de la escuela – comunidad que interactúan continuamente con el resto de personas implicadas pueden aportar valiosos conocimientos basados en la experiencia. Por tanto, damos especial énfasis a escuchar la VA, pero también consideramos otras voces que nos muestran la heterogeneidad del contexto. De ahí surge la importancia de concretar espacios híbridos, es decir, encuentros entre diferentes miembros de la comunidad educativa (Zeichner, 2010) para dialogar, conversar, escuchar, aprender, reflexionar, reorientar, etc. Basándonos en Fielding y Bragg (2003) el espacio híbrido promueve la reconceptualización de los roles y las creencias en la escuela para dejar emerger ampliamente la heterogeneidad del contexto y aprender de ella. Por tanto, los alumnos, maestros, estudiantes futuros maestros, profesores de la universidad, profesionales del servicio educativo de la Panera, otros agentes de los recursos comunitarios y familias. Todos somos “aprendientes” que construimos conocimientos a partir de las interacciones que generamos. Ello nos conduce a ir más allá de la escucha activa de la voz del alumnado y permite que emerjan las voces de los que aprendemos en la comunidad educativa que somos.

¿Cómo emerge la escucha de las voces de los que aprendemos en la comunidad educativa?

Tal como hemos mencionado, consideramos aprendientes a los alumnos, los maestros, los estudiantes futuros maestros, profesores de la universidad, profesionales del servicio educativo de la Panera, otros agentes de los recursos comunitarios y las familias. En un primer momento, los datos de la investigación se obtuvieron a partir de los **25 alumnos** de la escuela que iniciaron el Proyecto Àlber en P3. Los alumnos realizaron su historia de vida escolar y una entrevista individual. En ambos casos los alumnos utilizaron como soporte los dossiers personales de las actividades de enseñanza-aprendizaje que recogen los trabajos y producciones de los alumnos que realizan cada curso escolar en el marco del Proyecto Àlber. La historia de vida escolar se integró en las actividades de enseñanza-aprendizaje del grupo, siendo para los alumnos una estrategia metacognitiva de su proceso de aprendizaje y su participación en el cambio educativo. Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales. Debían explicar todo aquello que recordaban del proyecto Àlber, sus experiencias, aprendizajes, emociones y procesos de cambio. Después transcribimos literalmente las 27 horas registradas de las 25 entrevistas.

De forma simultánea, realizamos una observación participante en el **espacio híbrido** semanal para escuchar las voces de los maestros, los estudiantes futuros maestros, profesores de la universidad, profesionales del servicio educativo de la Panera, otros agentes de los recursos comunitarios. A través del análisis de producciones que realizamos en el espacio híbrido escuchamos indirectamente de sus voces. La información fue recogida a través de un diario de notas.

Por su parte, los estudiantes futuros maestros realizaron en el marco del prácticum varios trabajos en los que recogían los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en la escuela. En uno de estos trabajos los estudiantes, futuros maestros, recogieron las voces de las familias de los alumnos sobre la escultura. Concretamente, los estudiantes realizaron una entrevista a las familias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados con la escultura. Se seleccionaron las ideas más importantes para analizarlas y sintetizar en un trabajo. Los trabajos de los estudiantes se presentaron en el espacio híbrido para compartir el análisis, reflexionar colectivamente y generar aprendizajes por todos los participantes. De este modo, realizamos un análisis documental los trabajos de los **estudiantes futuros maestros** para escuchar sus voces y las voces recogidas de los **alumnos**, los **maestros** y las **familias**.

La voz de los que aprendemos en la comunidad educativa.

En este apartado mostraremos qué nos dicen la heterogeneidad de voces de los que aprendemos en la comunidad educativa que somos.

Partimos de Park Life de Martí Guixé en la Panera. Dijimos que nosotros haríamos lo mismo, y cada uno llevó una madera. Escribimos una palabra clave y también en otras lenguas, algunos colgaron sus fotos, sus recuerdos de otros años... Es como un recuerdo de nuestra escuela. Para mí esta escultura significa un tesoro. Esto es lo que a mí me gusta de todos los años que he pasado aquí, porque no todas las escuelas pueden hacer todo esto y colgarlo en el patio. A mí me gustó mucho, porque nos hemos sentido como artistas. El otro día pasaba por la escuela y vi a un señor y una señora que no eran de nuestra escuela ni nada y dijeron, mira esto es de la exposición de Martí Guixé, como si hubieran ido...

Después fuimos a la Fundación Sorigué a ver una escultura de madera. Eran maderas llenas de ladrillos. Y dijo Omar que los ladrillos eran un recuerdo. Cada ladrillo era un recuerdo. Al igual que la caja, había una cuchara, una escalera, una caja... De todo. Entonces hicimos una poesía también. Y de ahí también salió lo de las maderas sí, lo del árbol, las maderas del patio...y lo relacionamos con el mapa conceptual que hacemos

Y también a clase nosotros, yo con los amigos hablaba castellano pero cuando llego a casa hablo en árabe y a veces cuando comento con mi madre también hablo un poco de castellano, pero en la escuela siempre hablo con el maestro en catalán.

El proyecto de este año se llama Park Life y huellas. Le pusimos este nombre porque las maderas son como las huellas de nuestro nombre, dejamos una pequeña parte aquí, en el colegio para... para que los profesores y los alumnos nos recuerden. Y Park Life porque fuimos a la Panera y vimos una casa desmontable y que era Park Life... y nuestras maderas la hicimos... y se podía hacer también una casa con ellas.

A partir de #003Burn-me de Martí Guixé que visitamos en la Panera trabajamos el fuego. Estudiamos que el fuego necesita oxígeno para quemar, y cuanto más materia y oxígeno tiene, más grande es el fuego. También trabajamos qué simboliza el fuego en la prehistoria, en la edad antigua, en la edad media, en la edad contemporánea y en la moderna en los diferentes territorios del planeta.



Hasta ahora no sé qué significa. Les pregunto a los niños y no dicen nada, me dicen que observe le pregunto a una profesora y dice que pregunte a los niños...

A mí me gusta mucho, lo digo con el corazón en la mano. Para mí lo de abajo es como una representación, un poco los maestros, la escuela, todo. Y permite expresar todo lo que los niños tienen en la mente.



Yo creo que han aprendido a trabajar con cosas que no son un papel y un lápiz...con maderas, metales,... Han aprendido a diferenciar una madera de un mueble y a una de una caja normal y corriente y también a respetar las cosas

Yo aprendo cada día que vengo aquí y hablo con la señorita Lola, con los niños...aprendo un montón de todo el mundo. Me gusta aprender de la vida. Yo cambiaría lo que no sé por lo que sé y...es mucho lo que no sé.

...Estoy de acuerdo con ella pero yo añadiría la palabra madera porque nunca me hubiera imaginado que con una madera hubiéramos llegado aquí....

Yo escogería dos palabras "la experiencia y la inclusión". La experiencia porque es muy bonito ver a los niños explicar sus experiencias. Y la inclusión porque todas estas actividades que hemos hecho sirven para que todos nos sintamos bien y podamos participar de una forma u otra.

Yo lo relaciono con el sentimiento de pertenencia, porque con una madera que ni siquiera era la suya inicialmente, se la han hecho suya, han hecho un proyecto conjunto. Y nosotros como estudiantes futuros maestros nos hemos sentido implicados en este proyecto

Estábamos muy obsesionados con la identidad. Yo lo titularía buscando la identidad hemos encontrado la diferencia.

Yo me quedaría con la relación que hay de todos los conceptos que es lo que representa la escultura. Es como a partir de una pieza se incluye el todo y a partir del todo vemos las piezas y todo unido por la transdisciplinariedad. A demás con el tema de la cultura y como a través de un individuo emerge toda una comunidad

A mí me interesa mucho la relación familia escuela. Creo que el hecho de poder colgar esa escultura fuera, en el patio, nos permite ver todo lo que aportan los niños, una visión de la escuela de todos. Y esto es una manera de que participe también la familia, de que vean, entren, pregunten, que participen de lo que hacen en la escuela... Pero no sólo individualmente con lo que traen los niños de casa, sino globalmente.

A modo de síntesis...

Continuamente emerge la heterogeneidad y aprendemos de ella por la riqueza de miradas, de lenguas y de pensamientos que posibilita. Ello favorece la construcción de conocimientos en los consideramos las diferentes culturas de la comunidad educativa desde la horizontalidad. De este modo, construimos aprendizajes partiendo desde lo local, aquello propio del contexto de Lleida, al mismo tiempo que consideramos lo global, que son las experiencias, cultura y otros conocimientos que hemos construido en otras partes del mundo. Nos basamos en una educación planetaria, ya que reconocemos la condición humana y al mismo tiempo partimos de la heterogeneidad cultural inherente a todo cuanto es humano (Morin, 1999). El elemento de riqueza es que la heterogeneidad del contexto y la escucha activa de la polifonía de las voces de los que aprendemos favorecen los procesos de humanización y justicia social, al no priorizar la cultura dominante sobre las minoritarias. En la escuela trabajamos gran diversidad de conocimientos curriculares a partir de los contextos de aprendizaje, las interacciones que se crean en él y los propios implicados. Trabajamos los contenidos de manera transdisciplinar y según aparecen en nuestra vida real. Atendiendo las aportaciones de Bruner *es posible enseñar cualquier materia a cualquier persona, tenga la edad que tenga, siempre que se haga de manera interesante y sincera* (Bruner, 1988). De este modo, los conceptos y los

aprendizajes se retoman a lo largo del tiempo para profundizar, ampliar y establecer conexiones con otros conocimientos. Así construimos los conocimientos de manera dinámica.

Estamos construyendo la identidad de escuela común por todos aquellos que formamos la comunidad educativa, pero a partir de cada una de las poli-identidades individuales integradas por las diferentes identidades familiar, regional, étnica, nacional, filosófica, religiosa, continental, escolar, terrenal, compleja y plenamente humana. Los niños y sus familias tienen un fuerte sentimiento de pertenencia a sus raíces de origen y tienen la necesidad de compartir este sentimiento con el resto de compañeros de la escuela, que ahora forman parte de su vida. El hecho de compartir estos sentimientos hace que se establezca una cohesión de grupo. Respetamos la identidad individual a la vez que creamos la cultura común para interactuar, comunicarnos y con el que nos sentimos identificados en base a la alteridad.

Utilizamos los recursos comunitarios como contextos de aprendizaje para iniciar y desarrollar el proyecto a partir de los conocimientos y los conflictos del alumnado que van emergiendo. Por lo tanto podemos afirmar que fortalecemos el sentimiento de pertinencia al territorio que habitamos. Aprendemos a través de los recursos comunitarios, y ellos también entran en la escuela. Ello simboliza la apertura del aula para aprender en los diferentes contextos comunitarios. El hecho de partir de contextos de aprendizaje artísticos ha hecho que incorporamos el arte contemporáneo a las formas de vida de la escuela. El arte contemporáneo es un poderoso mediador para aprender, enseñar y comunicarnos (Adams, Worwood, Atkinson, Dash, Herne y Page, 2005). Por un lado, el arte es potenciador de posibilidades y de mundos posibles (O'Sullivan, 2006). Por otro lado, facilita la comprensión de la realidad. De este modo, favorece la transformación social a través de las acciones. El arte contemporáneo es una herramienta educativa de cohesión social y de consistencia entre los conocimientos, los contenidos y las competencias que las personas construyen de manera funcional y significativa. Los contextos de aprendizaje y el arte como elementos posibilitadores y enriquecedores.

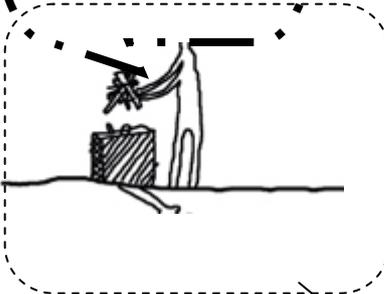
Los alumnos nos han llevado a exponer sus producciones en el entorno, deviniendo su retorno comunitario y siendo a su vez contextos de aprendizaje creados por ellos. Son ellos quienes hacen la devolución de sus conocimientos al contexto a través de lo que conceptualizamos como actividad de producción y de retorno a la comunidad. Es decir, los proyectos Álber y Educ-arte – Educa^(r) parten del entorno, la polifonía de VAp nos conduce a su re-construcción pertinente y consistente con el contexto, teniendo en cuenta las interacciones que se crean y las aportaciones que emergen, para volver a presentar sus aprendizajes como producciones a la comunidad. Por tanto, somos productos de la educación-sociedad y a la vez productores de educación- sociedad.

Los ojos hacia el planeta: para continuar aprendiendo.

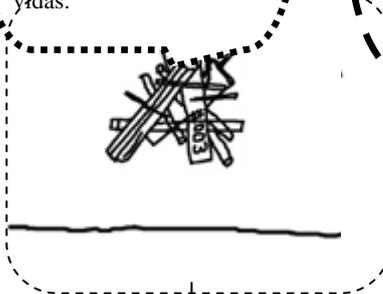
Nuestra situación en el mundo es:

Formamos parte de una comunidad educativa que está en Lleida, vamos a la escuela Príncipe de Viana y aprendemos a través de los recursos comunitarios de nuestro entorno, siempre en interacción con nuestras vivencias, experiencias y conocimientos con el fin de favorecer la identidad terrenal y la educación planetaria.

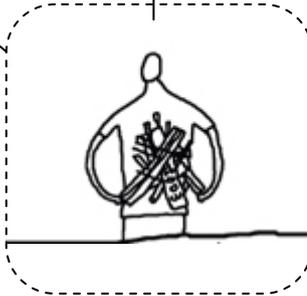
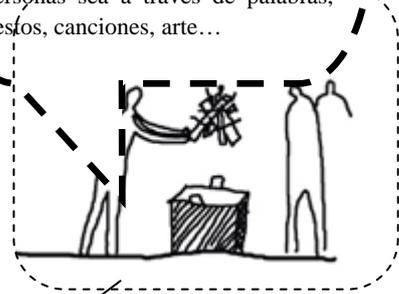
Hemos podido experimentar que los niños desde su textualismo de materia, de gestos, de acciones, de trabajos, han matizado el planteamiento de la exposición. Realmente lo han utilizado como escultura y luego lo han utilizado como relato polifónico entre todos. Están hablando no solo de su origen sino de sus familias, están hablando de lo que es Cataluña ahora, están hablando de lengua, de la posibilidad de **interrelación** que tienen, la expectativa de interrelación que tienen.



Es decir a nivel macroscópico lo que nosotros somos capaces de ver son estas fustetes que han hecho cada una de los niños pero a nivel micro los niños tienen muchas otras experiencias y vivencias que nosotros no somos capaces de hacer que muestren. Como la física cuántica que nos dicen que a nivel **microscópico** nos hace entender el mundo de otra manera. Hace falta que no tan solo nos fijemos en lo que hay a nivel macro sino lo que podemos llegar a ver a un nivel más pequeño que serían todos los pequeños relatos, las pequeñas vidas.



Los alumnos de Príncipe de Viana nos **han enseñado** que en las aulas hay aprendizaje de verdad, pero no un aprendizaje de libros y contenidos rígidos sino un querer aprender del otro, un saber que nos podemos crecer con el otro. Con un trozo de madera, a priori insignificante, hemos podido ver en ellas los orígenes de los niños, sus raíces, sus lenguas, sus familias, te hace sentir raíces bien formadas de no querer perder, ya que el origen de una persona no se escoge. Pero si has estado bien acogido será tu origen. Poder hacer narraciones, poesías, hablar en catalán, y en su luego, hace ver que al mundo es igual donde vivas siempre que de una forma u otra te puedas comunicar y relacionar con las personas sea a través de palabras, gestos, canciones, arte...



Referencias.

- Adams, J. Worwood, K., Atkinson, D., Dash, P., Herne, S. & Page, T. (2005). *Teaching through contemporary art. A report on innovative practices in the classroom*. London: Tate Modern Research Pamphlet.
- Betrián, E. (2012). Analysis of the educational change of Àlber Project in dynamic interaction with Educ-arte – Educa^(r)t from a complex approach.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 3, (2), 17-35.
- Clarke, H., Egan, B., Fletcher, L. y Ryan, C. (2006). Creating case studies of practice through appreciative inquiry. *Educational Action Research*, 14 (3), 407-422.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Department for Children, Schools and Families (2008). *The Early Years Foundation Stage Statutory Framework*. Nottingham: DCFS.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295-311.
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers: making a difference*. Cambridge: Pearson Publishing.
- Jové, G. y Betrian, E. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, 24(2), 301-314.
- Jové, G., Ayuso, H., Sanjuan, R., Vicens, L., Cano, S. y Zapater, A. (2009) EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta y R. Romà (Eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp. 127-138). Valencia: Universidad de Valencia.
- Jové, G., Betrián, E., Ayuso, H. y Vicens, L. (2012). E. Proyecto "Educ-arte - Educa^(r)t": espacio Híbrido. *Pulso, revista de educación*, 34, 177-196.
- Jové, G., Vicens, L., Cano, S., Serra, O. y Rodríguez, J. (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per atendre a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès Editors.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari Thought Beyond Representation*. London: Palgrave Macmillan.
- O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari Thought Beyond Representation*. London: Palgrave Macmillan.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- 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.

Sobre los autores:

Glòria Jové Monclús- Maestra, Pedagoga y Doctora en CCEE, Profesora de la Universidad de Lleida del Departamento de Pedagogía y Psicología. Coordinadora del Máster interuniversitario de Educación Inclusiva. gjove@pip.udl.cat

Ester Betrián Villas- Maestra, Psicopedagoga y Doctora en Educación Inclusiva, Profesora de la Universidad de Lleida del Departamento de Pedagogía y Psicología. estherbetrian@pip.udl.cat

Mireia Farrero Oliva – Maestra, Becaria FI-AGAUR en la Universidad de Lleida del Departamento de Pedagogía y Psicología. mireiafarrero@pip.udl.com