

Aprendiendo con lo *infraordinario* desde las ventanas: *Restricción, necesidad y educación en la pandemia de COVID-19*

Learning with the Infraordinary from the Windows: Restriction, Necessity and Education in the COVID-19 Pandemic

Glòria Jové Monclús

e-mail: gloria.jove@udl.cat
Universidad de Lleida, España

Daniel Gutiérrez-Ujaque

e-mail: daniel.gutierrez@udl.cat
Universidad de Lleida, España

Quim Bonastra

e-mail: quim.bonastra@udl.cat
Universidad de Lleida, España

Resumen: La pandemia mundial de COVID-19 ha puesto en jaque el sistema educativo al que ha costado responder de un modo inclusivo al reto que supuso en su momento la continuación del curso desde los hogares. Esta investigación presenta una práctica socioeducativa basada en la indagación del entorno próximo de los/las estudiantes del Grado de Educación Primaria y el Doble Grado de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Lleida desde su confinamiento a partir del concepto de *infraordinario* acuñado por Georges Perec. A partir de registros de video realizados desde sus ventanas, diarios de campo y grupos de discusión se ensaya una propuesta de trabajo que quería revertir esta situación, aprovechando las restricciones que imponía

el confinamiento. Los principales resultados muestran que estas restricciones impuestas a nuestros/as estudiantes para la captura de lo *infraordinario* y el trabajo en torno al arte les han servido para abordar el currículum de un modo inclusivo y comprometido con lo cotidiano, el entorno, y la comunidad. Esto les ha permitido desarrollar prácticas reflexivas, creadoras, críticas e inclusivas con las que afrontar la era postcoronavirus.

Palabras clave: Confinamiento; Infraordinario; Innovación Pedagógica; Prácticas Artísticas; Educación Superior.

Abstract: The global pandemic of COVID-19 has shaken the education system, which has struggled to respond inclusively to the challenge of continuing the course from home. This research presents a socio-educational practice based on the investigation of the immediate environment of the students of the Bachelor's Degree in Primary Training of University of Lleida from their lockdown from the concept of *infraordinary* coined by Georges Perec. The students lived a work proposal to reverse the restrictions imposed by lockdown based on video recordings made from their windows, field diaries, and discussion groups. The research results show how the work on art and the capture of the *infraordinary* during these restrictions have helped them to approach the curriculum in an inclusive and committed way with the quotidian, the environment and the community. This approach has allowed them to engage in reflective, creative, critical and inclusive practices to confront the post-coronavirus era.

Keywords: Lockdown; Infraordinary; Pedagogical Innovation; Artistic Practices; Higher education.

Recibido / Received: 13/03/2022

Aceptado / Accepted: 20/06/2022

1. Introducción

La pandemia mundial de COVID-19 que desde finales de 2019 ha aquejado a todo el mundo ha cambiado nuestras formas de vivir, de relacionarnos, de consumir y, lo que es más importante para este artículo, ha puesto en crisis los sistemas educativos que tienen problemas serios para dar respuestas a las necesidades del estudiantado de un modo inclusivo (Armstrong, et al., 2011) e incluido en las comunidades de las que forman parte (Traver-Martí & Lozano-Estivalis, 2021). En general, dicha situación ha agravado las diferencias educativas, potenciando las vulnerabilidades de las personas y niños de las zonas más desfavorecidas. En respuesta a esta situación, el sector educativo ha potenciado la innovación a través de la tecnología, la cual dio respuesta a sectores de los países desarrollados, pero, al mismo tiempo, marcó aún más la diferencia con los sectores más vulnerables de estos, así como con los países menos afortunados (Grek & Landri, 2021; Seilkhan et al., 2022). Por su parte, la educación superior optó por continuar su formación, transformando, en muchos casos, sus estructuras presenciales en una réplica virtualizada. Sin embargo, ¿hasta qué punto este cambio en la metodología universitaria ha implicado una mejora de la docencia y de la formación?

Con este texto queremos mostrar cómo el uso del concepto de «infraordinario» acuñado por el escritor francés Georges Perec puede ayudar a los/las estudiantes futuros/as maestros/as a devenir reflexivos, creadores y críticos, pero, ante todo, inclusivos e incluidos en la comunidad. Conviene, pues, plantear las siguientes preguntas: ¿De qué habla Perec cuando habla de lo *infraordinario*? ¿Cómo utilizarlo y para qué le sirve? ¿Cómo este concepto nos sirve a nosotros en la formación

de maestros/as y nos permite ser capaces de desarrollar prácticas educativas inclusivas e incluidas en la comunidad?

2. Lo extraordinario

2.1. Perec y lo extraordinario

Gran parte del proyecto literario de Perec estuvo centrado en un intento de registrar la realidad. Pero la realidad que intentó registrar no estaba relacionada con aquellos eventos extraordinarios que se suceden en nuestro día a día y que suelen ocupar las páginas de los periódicos y el tiempo de los informativos. «Lo que nos habla» se quejaba «es siempre el acontecimiento, lo insólito, lo extraordinario». Y continúa:

Detrás del acontecimiento tiene que haber un escándalo, una fisura, un peligro, como si la vida solo debiera revelarse a través de lo espectacular, como si lo que se dice, lo significativo fuese siempre anormal: cataclismos naturales o conmociones históricas, conflictos sociales, escándalos políticos... (Perec, 1973, p. 10)

Sin embargo, lo que busca Perec es, más bien, saber:

Lo que pasa realmente, lo que vivimos, lo demás, todo lo demás, ¿dónde está? ¿Cómo dar cuenta de lo que pasa cada día y de lo que vuelve a pasar, de lo banal, lo cotidiano, lo evidente, lo común, lo ordinario, lo extraordinario, el ruido de fondo, lo habitual? ¿Cómo interrogarlo? ¿Cómo describirlo? (Perec, 1973, p. 3)

Esta postura conforma una forma de realismo que se define en contraposición a la estrategia del discurso mediático que impone «una equivalencia arbitraria y deformante entre lo “significativo” y lo “anormal”» (Schilling, 2006, p.58). Esta contraposición implica, por una parte, que lo que está en juego es la definición de aquello que debe ser entendido como significativo. Por otra parte, este realismo por el que aboga Perec se enmarca en una tradición de pensamiento que, a partir de la Segunda Guerra Mundial, desde distintas disciplinas y con distintos enfoques e implicaciones, puso el estudio de la cotidianidad en el centro de sus investigaciones¹. Esta tradición, a pesar de sus diferencias en cuanto a voluntad y enfoque, se define por dejar de lado la lingüística y el economicismo y por compartir su definición como contraposición a las formas de control fuertes; por su retórica centrada en lo inferior y en las condiciones de su aparición; y por su pragmatismo, es decir, por presentarse como un proyecto con una dimensión ética (Schilling, 2006, p.52).

¹ Cuatro importantes exponentes de esta tradición son Fernand Braudel, Henry Lefebvre, Maurice Blanchot y Michel de Certeau. Sobre estos autores en relación con la cotidianidad ver: (Schilling, 2006, p. 29-51).

Como explica Highmore (2017) el compromiso de Perec con lo cotidiano hace que aquello que debe ser entendido como significativo desde una postura realista debe ser aquello que se nos presenta como insignificante. Para Perec, existe la preocupación de que aquello que se presenta como significativo suele llevar la marca de la *doxa* -es decir, una creencia que se da por sentada que reproduce un orden social- contra la que se revela (Highmore, 2017). Esto lo hace buscando aquellos detalles de la cotidianidad que aún no han sido marcados como significativos por ésta. Lo que aún es insignificante, aún a riesgo de convertirse en lo nuevo significativo, le sirve a Perec como una herramienta heurística con la que explorar generalidades emergentes y totalidades en transformación (Highmore, 2017, p. 110).

En estas series de detalles insignificantes, en lo *infraordinario*, encontramos también una dimensión política. Como muestra Bassett (2017), la priorización de Perec por lo *infraordinario*, está relacionada, en virtud de su inevitabilidad y su opacidad, con la inadmisibilidad del día a día. Es a la escala espacio-temporal de lo *infraordinario* donde ocurre lo intolerable que es lo cotidiano:

En nuestra precipitación por medir lo histórico, lo significativo, lo revelador, no dejemos de lado lo esencial: lo verdaderamente intolerable, lo realmente inadmisibile: el escándalo no es el grisú, es el trabajo en las minas. Los «malestares sociales» no son «preocupantes» en período de huelga, son intolerables veinticuatro horas por día, trescientos sesenta y cinco días por año. (Perec, 1973, p. 126)

Así, lo *infraordinario* se convierte, para Perec, en la única escala de la realidad en la que pueden operar aquellos que buscan aferrarse a la verdad sin violentarla éticamente. Esto lo consigue a través de un método de encuesta basado en una mirada endóptica -es decir, contraria a lo exótico, que utiliza como un modo de escuchar el interior de uno mismo- y de una serie de restricciones que, en conjunto, le ayudan a poner en juego lo interior y lo exterior, lo íntimo y aquello que viene dictado por las restricciones impuestas (Basset, 2017, p. 131). Esto liga claramente su trabajo al trabajo etnográfico y a la tensión que genera en este entre entender desde el interior las perspectivas de la gente y de ver a esta gente y su comportamiento desde una posición más distanciada, incluso ajena a ellos (Hammersley, 2006, p. 11).

Conviene, pues, aprender a aprehender lo *infraordinario* porque, como afirmaba Lefebvre (1968), es a través de lo cotidiano que los aparatos de estado dominan el cuerpo social. Por eso es importante ser conscientes de ello ya que lo cotidiano, para Lefebvre, tiene un doble carácter, representa a la vez lo más alienante de la existencia y la esperanza de una transformación (Schilling, 2006, 39). Esta última característica enlaza, en cierto modo, con una de las líneas argumentales de «La invención de lo cotidiano» de Certeau cuando habla de estrategias y tácticas. Las primeras están relacionadas con las imposiciones de la modernidad científica, política o militar y las segundas con los ardides, en la esfera de lo micro-social, que inventan y utilizan los individuos para escapar cada día a las estructuras de la racionalidad técnica escapando de los protocolos que les son impuestos convirtiendo al ciudadano-consumidor en productor (Certeau, 1990, p. 57-63), puesto que estos

ardides en el consumo no son sino formas de producción. En el mismo sentido habla Rancière del espectador emancipado:

En un teatro, ante una performance, igual que en un museo, una escuela o una calle, nunca hay más que individuos que trazan su propio camino en la selva de cosas, de actos y de signos que los encaran y los rodean. El poder común a los espectadores no reside en su calidad de miembros de un cuerpo colectivo o en alguna forma específica de interactividad. Es el poder que tiene cada uno o cada una de traducir a su manera lo que él o ella percibe, de ligarlo a la aventura intelectual singular que los hace semejantes a cualquier otro en la medida en que dicha aventura no se parece a ninguna otra. (Rancière, 2010, p. 22).

¿Cómo transportamos todo ello al campo de una educación que requiere maestros/as reflexivos, creativos, críticos, inclusivos e incluidos en la comunidad? ¿Podemos los/as maestros/as llegar a emanciparnos de la *doxa* educativa? ¿Podemos cuestionar algunas verdades que damos por sentadas en la praxis educativa?

.2.2. *Lo extraordinario en el campo educativo*

En este texto presentamos una experiencia realizada con nuestros/as estudiantes para mostrar algunas de las posibilidades que ofrece la indagación de lo *infraordinario* en la formación de maestros/as en contexto de pandemia. Este concepto ha estado muy presente durante estos años en la modalidad presencial (Jové, 2017). No obstante, la situación de pandemia y, en consecuencia, la concreción de la modalidad virtual, ha hecho adquirir un potencial y una fuerza que ha centrado nuestra atención y valorar su vuelta y presencia en era post-COVID. En concreto, el objetivo de la experiencia es que los/las futuros/as maestros/as vivan, experiencien y tomen conciencia de la heterogeneidad que caracteriza lo vivo y de cómo esta heterogeneidad se construye desde las vivencias, las experiencias y los conocimientos. Es importante poner a nuestros/as estudiantes a atrapar lo *infraordinario* para que aprendan la importancia de observar, de registrar, de anotar y de elegir aquello que es significativo y, como hemos visto, de saber entrever aquello que aún es insignificante.

Todo ello les ayuda, por un lado, a adquirir los referentes que le permiten verse, comprenderse, y construirse, pero también ver «al otro» y «a lo otro» desde la prudencia, el respeto y la duda, puesto que la consciencia de su existencia también concurre en esta invención de sí en un ejercicio de alteridad. Los postulados de Lévinas (2000) nos ayudan a entender esta necesidad para que la ética aflore, ya que, a través de la toma de conciencia de la alteridad del otro y de la propia alteridad, se inicia un nuevo proyecto de relación interpersonal basado en el diálogo, el respeto, la tolerancia, y la creencia en la diversidad desde la propia diversidad. En la educación, pensar «en lo diverso» sin que haya una implicación personal en la situación diversa conlleva que se realice desde fuera del fenómeno de la diversidad. Lo diverso, así, no pasa de consistir en meras referencias conceptuales

y discursos con los que no cuesta estar de acuerdo. Sin embargo, es imposible plantear prácticas educativas diversas, distintas y que permitan que emerja la heterogeneidad con toda su fuerza solamente desde el discurso. Solo cuando hay implicación personal se activan los conceptos, los valores, las actitudes, los sentimientos, la resonancia afectiva y otras manifestaciones de la personalidad concretadas en comportamientos para contemplar al «otro» como algo distinto a «sí» pero con una riqueza capaz de colaborar en la perfección del «todo». De este modo, la alteridad nace del propósito de aceptar las propias diferencias y reconocer las del otro como propias. Por otro lado, impide pensar en grupos con características similares y, quizás, permite acabar con algunos de los fines míticos de la educación, a saber: la eterna búsqueda de la homogeneidad a pesar de que lo único que existe es la heterogeneidad. Por esta razón, nuestra apuesta consiste en plantear a los/as maestros/as en formación experiencias que permitan reconocer la propia diversidad y diferencia desde un punto de «observatorio personal» para ver y también admitir la gran riqueza de la diversidad del «otro» y de «lo otro».

Por otro lado, poner a nuestros/as estudiantes a atrapar lo *infraordinario* les ayuda a desmontar aquellos modelos de aprendizaje que se basan en discursos sobre cómo se debe realizar el aprendizaje y no en la experiencia del aprendizaje en sí o en los lugares donde ocurren estos procesos de aprendizaje. A esto se le ha llamado una pedagogía de la falta de lugar (*Pedagogy of placelessness*) (Kitchens, 2009, p. 255). En el mundo de la educación, la noción de aprendizaje situado no es nueva y en los últimos tiempos se ha hablado de ella mezclando la literatura sobre educación basada en el lugar, -«que afirma que la educación de los ciudadanos puede tener alguna relación directa con el bienestar de los lugares sociales y ecológicos que las personas realmente habitan»- con la Pedagogía Crítica -«que desafía los supuestos, prácticas y resultados que se dan por sentados en la cultura dominante y en la educación convencional». Esta combinación ha creado lo que se ha denominado una Pedagogía Crítica del Lugar basada en los vínculos entre medio ambiente, cultura y educación, y enfocada a afectar y alterar los espacios en los que se trabaja (Gruenewald, 2003). Creemos que nuestros/as estudiantes deben aprender a ser imaginativos para desarrollar modelos de aprendizaje situados y basados en la experiencia (Kitchens, 2009; Gruenewald, 2003), una experiencia capaz de alterar los espacios en los que se desarrolla y convertirse simultáneamente en lugares en los que, por un lado, se puede crecer y aprender, y por otro, mejorar las diferentes formas de vida (Morin, 1999). Estos modelos deben basarse en experiencias que conduzcan a nuevas experiencias (Dewey, 2008), que ayuden a las personas a discernir qué experiencias son valiosas para su educación, y les permitan dismantelar y dejar atrás algunas de las concepciones que tienen en relación a lo que significa aprender -concepciones basadas, a su vez, en experiencias vividas durante su vida escolar y educativa.

La situación de pandemia ha provocado un aumento de las situaciones de vulnerabilidad y de exclusión social en la sociedad (Murillo, et al., 2020; Hernández-Ortega, & Álvarez-Herrero, 2021). La educación debe visibilizar dichas situaciones y concretar prácticas de aprendizaje que permitan revertirlas, puesto que la educación debe ser una herramienta y una oportunidad de empoderamiento para los grupos sociales y colectivos más vulnerables (García-Domingo et al., 2019). Por

su parte, las universidades en general y las facultades de educación en particular tienen la responsabilidad de plantear situaciones de aprendizaje que permitan hacer reflexionar a sus estudiantes desde una mirada ética y democrática (Giroux, 2018; Vázquez & López, 2016). De este modo, la universidad debe convertirse en un espacio abierto, flexible, sostenible (San Juan & Bueno, 2019) que permita asumir grandes retos ante la complejidad de la sociedad, y los grados relacionados con la formación del profesorado deben apostar por «el desarrollo de competencias educativas adecuadas a la realidad existente en la sociedad del conocimiento» (Carrascal, et al., 2019, p.25). Todo ello hace perentorio un cambio de las prácticas educativas en la universidad por todos los medios posibles.

En nuestro caso, como formadores de maestros/as, consideramos que un medio eficaz para este cambio en las prácticas educativas con miras a asumir los retos sociales ante los que nos encontramos, es la adopción en nuestra práctica docente de los modos de hacer de las prácticas artísticas contemporáneas. Autores como Vygotsky (2006) o Dewey (2008) muestran cómo el arte es una herramienta, conectada con aspectos de la vida social que permite, desde la educación, interactuar con la realidad que nos envuelve. Por lo tanto, el trabajo con arte permite concretar experiencias para entender, descubrir y construir nuevas formas de aprendizaje. En concreto, «el acto o proceso del pensamiento creativo involucra múltiples habilidades o destrezas del/de la alumno/a, relacionando a la persona, con el proceso y el producto resultado de su imaginación» (Carrascal et al., 2019, p. 25). Ello lleva a entender el arte como un intersticio social y, por lo tanto, un espacio de relaciones que permiten concretar otras posibilidades de intercambio del aprendizaje con otras personas y lugares. De este modo, el enfoque artístico permite contribuir a la formación de estudiantes con competencias y habilidades necesarias para desarrollar un mejor rol dentro de la sociedad, dado que «implica procesos como imaginación, motivación, escucha, colaboración, flexibilidad, perseverancia, reflexión, reconocimiento (...) lo que lleva a la participación social» (Ávila, 2019, p. 25). Por ello, investigaciones como la de Jové & Farrero (2017) o Ávila (2019) basadas en las artes como elemento de transformación social en los contextos universitarios evidencian que son elementos catalizadores y generadores de experiencias coherentes con la vida social de las personas y el devenir de la sociedad.

En este sentido, algunos autores (Schilling, 2006, p. 147-150) han visto en parte de la obra de Perec muchas similitudes con el arte conceptual que se estaba desarrollando a partir de la segunda mitad de la década de los 60 (Lyppard, 1973). Éste consistía en una desmaterialización de la obra para dar importancia a su idea generadora que se hace evidente al espectador. Éste, convertido en un colaborador artístico, debe completar la obra de un modo físico o mental. Así, los textos de lo *infraordinario* de Perec, nos ponen en contacto con esta ética contestataria del artista conceptual, con la idea que «el arte de lo cotidiano puede y debe ser hecho por todos» (Schilling, 2006, p. 150). Nosotros, desde una facultad de educación, nos sumamos a esta invitación y nos dejamos contaminar por las prácticas artísticas contemporáneas para ser capaces de hacer prácticas educativas diferentes a través de las que nuestros/as estudiantes devengan maestros/as reflexivos, creadores, críticos, inclusivos e incluidos en la comunidad ya que la escuela inclusiva

también tiene que ser escuela incluida, porque tiene que poder articular relaciones horizontales con otros agentes del territorio (Traver-Martí & Lozano-Estivalis, 2021)

3. Diseño y Método

3.1. *Diseño y justificación de la metodología*

Este artículo tiene como objetivo mostrar cómo el uso del concepto de *infraordinario* puede ayudar a los/las estudiantes de educación a devenir maestros/as reflexivos, creadores y críticos, pero, ante todo, inclusivos e incluidos en la comunidad. Por lo tanto, planteamos un tipo de investigación cualitativa basado en un estudio de caso en el Grado de Educación Primaria y el Doble Grado de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Lleida. En concreto, esta investigación no busca una representación de la muestra de los resultados sino mostrar cómo los/las futuros/as docentes han interpretado y aprendido a través los acontecimientos vividos durante la situación de pandemia. El ámbito de estudio se centra en la educación superior y la unidad de trabajo que se presenta en esta investigación se llevó a cabo en marzo de 2020.

Como hemos dicho, el compromiso de Perec con lo cotidiano hace que aquello que debe ser entendido como significativo desde una postura realista debe ser aquello que se nos presenta como insignificante. También hemos dicho que esto Perec lo consigue a través de un método de encuesta basado en una mirada endóptica y en toda una serie de restricciones que, en conjunto, le ayudan a poner en juego lo interior y lo exterior. La escritura de Perec está llena de restricciones y de elementos computacionales que le sirven como maneras de hacer especulativas en sus tentativas de atrapar la realidad. Nosotros hemos partido de uno de los textos de Perec en el que utiliza este método enumerativo, titulado *Tentativa de agotar un lugar parisino* (1975). Perec, apostado durante los días 18, 19 y 20 de octubre de 1974, en diferentes cafés de la parisina plaza de San Sulpicio y asumiendo el papel de un etnógrafo se dedicó a anotar todo lo que veía desde su posición de observador de la vida urbana con la intención de dejar constancia de aquello que pasa cuando creemos que no pasa nada: personas, trayectorias, autobuses, comportamientos, letras, cifras, señales de tráfico, carteles, inventarios, animales, vestimentas, ritmos, colores, posturas, acciones, marcas, turistas, nubes... Conscientes de la importancia y de la trascendencia de este ejercicio artístico/literario para la educación, hemos realizado esta práctica que consiste en atrapar lo cotidiano, en intentar agotar el campo visual que nuestros estudiantes tenían durante el encierro desde sus ventanas.

Las ventanas de los domicilios de nuestros/as estudiantes sirvieron de portal con el exterior al que no se podía acceder físicamente, sino a distancia. Desde este puesto observarían la cotidianidad del exterior a la misma hora durante 15 minutos y durante 15 días. Además de tomar notas de lo que observaban debían grabar un video de todo ello. Como Perec, entendemos la restricción como algo que aporta al proceso creador. Queremos que nuestros/as estudiantes, en un futuro post-COVID incierto y seguramente lleno de restricciones, no sientan estas restricciones de

un modo determinista, es decir, como algo que le impide desarrollar su práctica educativa sino, en el sentido contrario y de un modo más posibilista, como un bagaje lleno de posibilidades que les permita ampliar y mejorar los procesos de aprendizaje y, a su vez, entender que la educación es un elemento vivo y conectando con el entorno.

3.2. Participantes

El estudio está formado por estudiantes del Grado de Educación Primaria y el Doble Grado de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universidad de Lleida. En la tabla 1 se muestra el número de estudiantes y sus respectivas modalidades de formación.

Tabla 1. Número de estudiantes relacionadas con las modalidades

Grado	Modalidad de estudio	Número de estudiantes
Grado de Educación Primaria	Dual	43
	Bilingüe	31
	Tarde	44
Doble Grado de Educación Primaria y Educación Infantil		37
Total de estudiantes		155

Fuente: elaboración propia

El alumnado estaba matriculado en la materia de *Procesos y Contextos Educativos* y en la materia de *Geografía e Historia* del segundo curso. Estas materias de 6 créditos ECTS, trabajan de un modo coordinadas y desarrollan metodologías coordinada que permitan el aprendizaje en contextos heterogéneos para que los/las estudiantes devengan maestros/as reflexivos, creadores, críticos e inclusivos.

3.3. Trabajo de Campo y Análisis de Datos

El equipo docente de estas materias no estaba dispuesto a transformar sus sesiones en clases magistrales virtualizadas, donde el/la estudiante fuera agente pasivo de su proceso de aprendizaje. Ante la situación de confinamiento domiciliario buscamos formas de concretar situaciones de aprendizaje que permitieran continuar con el objetivo de devenir maestros/as reflexivos, creativos y críticos, pero, ante todo, inclusivos e incluidos en la comunidad. Así pues, se puso en marcha una propuesta metodológica (Tabla 2) con la finalidad que los futuros docentes conectaran a través de lo *infraordinario* de su territorio una mirada inclusiva, social y comunitaria.

Tabla 2. Estructura de la propuesta metodológica

Finalidad de la propuesta: Realización de un registro <i>infraordinario</i> de lo que se percibe a través de la ventana del hogar para abordar el desarrollo comunitario y la inclusión.	
Fase 1	Durante quince días y durante un cuarto de hora, tenían que registrar (a través de un diario de campo y grabaciones de audio y vídeo) desde su ventana todo aquello <i>infraordinario</i> que fueran capaces de captar.
Fase 2	Pasados los quince días, debían analizar el registro <i>infraordinario</i> que habían realizado y ligarlo a lo social y lo comunitario.
Fase 3	Tras el análisis de sus registros, los/las estudiantes debían de crear un cortometraje (teniendo de referencia el cortometraje de Ventanas) con la finalidad de comunicar la experiencia vivida durante esos quince días. En esta fase los estudiantes podían relacionar sus cortometrajes con obras de artistas.
Fase 4	Se celebraron dos grupos de discusión donde los/las estudiantes debían presentar sus producciones y sus trabajos. Estos fueron espacios de debate reflexivo y de pensamiento crítico.

Fuente: elaboración propia

3.4. Análisis realizado

A continuación, vamos a describir los instrumentos utilizados en esta investigación.

Tabla 3. Instrumentos de análisis

Instrumento	Definición	Cantidad
Cortometrajes de los/las estudiantes	Vídeo audiovisual basado en el registro <i>infraordinario</i> realizado durante los quince días de observación. La única pauta era mostrar artísticamente el proceso vivido.	155
Diario de campo de los/las estudiantes	Registro de lo <i>infraordinario</i> percibido desde la ventana.	155
Grabación de los grupos de discusión	Grabación de los grupos de discusión. Estos fueron realizados de forma virtual a través de la plataforma digital Blackboard. En los grupos de discusión los/las estudiantes mostraban sus producciones, así como las reflexiones vinculadas con el cortometraje.	4 horas

Fuente: elaboración propia

Los tres instrumentos obtenidos en esta investigación se articularon creando una triangulación metodológica (Betrían et al., 2013; Jové et al., 2022). Dado el gran volumen de datos obtenidos, se decidió reducir los datos textuales a través de un proceso de segmentación, codificación y categorización de la información (Jové & Farrero, 2018). La codificación y la categorización consistieron en identificar los fragmentos o unidades textuales con los temas relacionados en la segmentación (Bonastra & Jové, 2021). Por ello, se le asignó a cada unidad un distintivo para que hiciera referencia a una categoría concreta. De esta manera, las categorías se entendieron como elementos abiertos y como instrumento para organizar la información recogida. Por último, las categorías que se han realizado en esta investigación se han realizado de manera inductiva a partir de los datos registrados. La categorización y la codificación formaron parte de un proceso para reducir los datos obtenidos para que, así, pudieran ser más manejables. A su vez, permitió establecer relaciones y obtener conclusiones.

4. Resultados

A continuación, presentamos los resultados en función de las categorías elaboradas y los resultados obtenidos.

Tabla 4. Categorización

Categoría	Definición
Inclusividad curricular	Categoría que responde a las experiencias personales relacionadas con el currículum de la Etapa de la Educación Primaria,
Referentes artísticos	Categoría que responde a la incorporación de elementos artísticos (obras de arte, referentes visuales, etc.) y su incidencia en el cambio de mirada de los/las estudiantes.
Comunidad y entorno	Categoría que responde a las reflexiones críticas sobre sus prácticas profesionales en relación con el entorno y la comunidad.

Fuente: elaboración propia

4.1. Inclusividad curricular

Figura 1. Gatos cruzando un paso de peatones



Fuente: Imagen generada por el estudiante 1

De los trabajos del alumnado, el 92% hacen referencia a los animales que han observado desde la ventana (Fig. 1). Ello queda corroborado en algunos de sus diarios que hicieron referencia a noticias publicadas durante el periodo de confinamiento sobre cómo los animales campaban a sus anchas por las ciudades ante la ausencia del humano².

Gatos que cruzan diariamente la calle por el paso de peatones, palomas que cada día hacían el mismo recorrido, pájaros volando o descansando en las antenas de las casas... Estas observaciones y las conductas de estos animales llevaron a los estudiantes a plantearse de qué modo, en qué contextos escolares y en qué condiciones aprendieron sobre los animales. En los diarios de campo se evidencia como muchos recuerdan haber aprendido sobre ellos en los libros de textos o en el marco de algún proyecto con el énfasis puesto en sus clasificaciones, su morfología, su alimentación, su reproducción, etc. Sin embargo, el 95% no recuerda haber observado el comportamiento animal, sus relaciones con los humanos u otros animales, o la capacidad de actuar y conocer de éstos que podemos ver en el texto que sigue a partir de escuchar los matices de los sonidos que estos emiten:

Todos los días oía a los pájaros, excepto los días que tenía que llover o se avecinaba tormenta, su silencio anticipa el cambio de tiempo. (Estudiante 1)

² Ver en https://www.nationalgeographic.com.es/ciencia/planeta-principal-beneficiado-por-coronavirus_15325

A partir de esta reflexión, esta estudiante se preguntaba si los humanos somos capaces de anticipar estos cambios de tiempo y cómo la escuela pone énfasis en estos detalles de lo cotidiano. ¿Cómo estamos conectados con la naturaleza y con el entorno que nos permite estar atento a lo que ha de venir? Estos pensamientos condujeron a esta estudiante a indagar en los aprendizajes de su escolarización y la escasez de estos aprendizajes mundanos y cotidianos.

El estudiante 1, a partir de la observación de los gatos que cada día se paseaban frente a su ventana, se preguntaba sobre el tipo de actividades que han planteado los/as maestros/as a los niños en esta situación de confinamiento en el supuesto de que uno de los temas a desarrollar a nivel curricular fueran los animales. ¿Los aprendizajes sobre los animales se hicieron a partir de lecturas digitalizadas y ejercicios inconexos con sus entornos y realidades? ¿La pantalla digital ha funcionado como una ventana abierta para realizar aprendizajes significativos y reales sobre los animales a partir de la observación desde las ventanas físicas de sus casas? Por otra parte, la observación durante estos días de las trayectorias de los animales les permitió situar el aprendizaje en el devenir, en el movimiento que existe en la vida.

4.2. Referentes artísticos

Cuando he abierto la ventana y he puesto toda mi atención en lo que estaba haciendo, mi deseo era ser la segunda «E» de la palabra *Aperçue*. Como maestros/as, ¿en qué letra nos sitúa nuestra práctica docente y en qué letra deseáramos situarnos? (Diario de campo de estudiante 2).

Figura 2: *Aperçue* de Juan López, 2015.



Fuente: Cortesía del artista y de FracCorse

Figura 3. Montaje de los referentes utilizados por los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

El 95% del alumnado incorporaron referentes artísticos en sus trabajos, o bien mostraban ventanas, o bien les ayudaban a hablar de ellas (Fig.3). En la mayor parte de los casos utilizaron estos referentes artísticos como una «reproducción» de las acciones que hacen día a día poniendo énfasis en aspectos cotidianos como era el ritual de subir la persiana.

Figura 4. Fotomontaje



Fuente: Elaboración propia

Un 5% del alumnado ha utilizado referentes para pensar lo cotidiano más allá de la reproducción mimética. Ejemplo de ello lo encontramos en el trabajo de dos estudiantes, estudiante 3 y estudiante 4:

Figura 5. Diálogo entre Edward Hooper y Matt Collishaw



Fuente: Elaboración generada por estudiante 3 y estudiante 4.

Esta producción la organizamos a mediados de abril, cuando llevábamos un mes confinadas. A través de ella queríamos expresar cómo nos sentíamos, cómo percibimos lo que estaba sucediendo y cómo pensábamos que el resto podía estarlo percibiendo. En un principio, el contexto y las condiciones que se generaron, nos hicieron repensar la obra de Collishaw «Antique». En esta obra el artista parte de la pintura de Joseph Wright of Derby, donde se representa la experimentación con un pájaro encerrado en una campana de aire, con el fin de comprobar si, sometido al vacío, podría seguir viviendo. En la recreación virtual (una proyección del pájaro) se representan los intentos frustrados de este por escapar y también lo angustiante de este confinamiento digital al que el artista lo ha sometido. En el cuadro original si hubiesen levantado la tapa donde estaba atrapado el pájaro hubiese podido escapar, en la recreación virtual, el pájaro queda atrapado permanente en la imagen proyectada, no hay escapatoria. Nos sentíamos como el pájaro de Collishaw.

Por otra parte, algunas estudiantes reflexionaron sobre las posibilidades, en cuanto a creatividad, sobre el hecho de trabajar desde la ventana. Leamos las reflexiones de la estudiante 5:

Durante el confinamiento en casi todas las materias nos han hecho reflexionar en torno a las ventanas y lo que percibimos a través de ellas multisensorialmente. Podemos ver que las materias (intencionadamente o no) nos han invitado a construir conocimiento a partir de un mismo eje, las ventanas y lo que puede significar analizar lo que somos capaces de ver a través de ellas

y lo que puede llegar a verse con imaginación, creatividad e invención creando aprendizajes distintos.

En el mismo sentido, el estudiante 6, reflexiona sobre el ejercicio realizado a partir del trabajo desde las ventanas desde dos materias distintas, las nuestras (en la imagen de la izquierda) y la de Artes Visuales (en la imagen de la derecha). Veamos sus producciones y reflexiones:

Figura 6. Fotomontaje



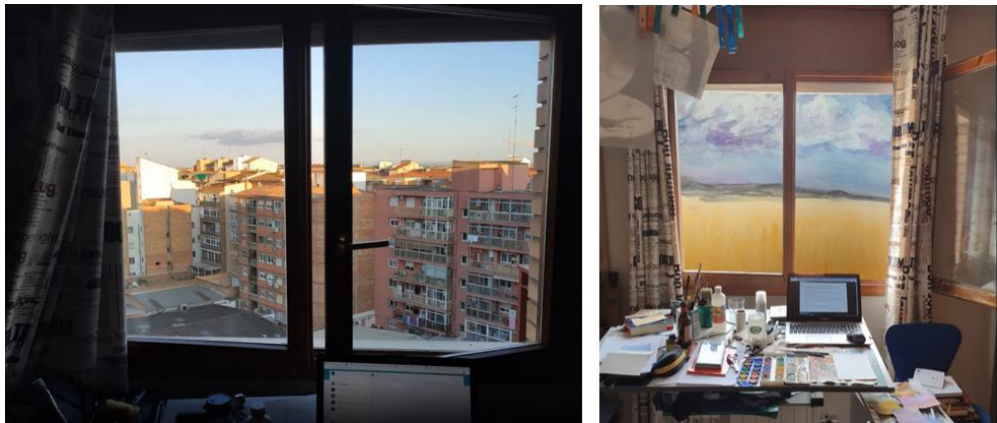
Fuente: Producción generada por el estudiante 6

La producción hecha en artes visuales es el vivo ejemplo de la incorporación de elementos artísticos que nos permiten ir más allá. A partir de una fotografía de nuestra ventana teníamos que realizar un fotomontaje para transformar el paisaje o las vistas que teníamos en el exterior sobre la base del deseo y la imaginación. (...) A priori podríamos pensar que las dos actividades no tienen nada que ver, que una es un registro en el que tenemos que mirar qué pasa delante de nuestra casa y la otra es un tutorial de cómo empezar a desarrollarse en una herramienta de edición y cómo hacer fotomontajes. Si conseguimos ver estas propuestas de forma complementaria y como un engranaje que nos permite aprender, analizando cuál es el motivo de cada una de ellas, seremos capaces de ver que todo tiene un motivo de hacerse. De este modo, podemos observar la actividad como una incorporación de elementos artísticos que nos

permite ir más allá, realizar una reflexión o alcanzar un pensamiento que sin ella no nos hubiera sido posible llegar.

4.3. Comunidad y entorno

Figura 7. Mirada hacia la comunidad



Fuente: Imagen generada por el estudiante 7

Gran parte de las producciones y los comentarios de los/las estudiantes muestran una visión estereotipada y bucólica de la naturaleza necesariamente separada de los entornos urbanizados en los que viven la mayor parte de ellos.

Las dos imágenes que observamos en la figura 4 muestran cómo soluciona un estudiante el hecho de que el único elemento «natural» que podía observar desde su ventana era el cielo. Así, decidió tapar su ventana con una producción artística, transformando su entorno en la típica vista de paisaje rural de secano. Este estudiante, en este momento aprovechó, como ya hemos explicado, el hecho de que, durante el confinamiento, desde la materia de *Artes Visuales* les habían pedido hacer una producción imaginando lo que les gustaría ver desde su ventana, mostrando su rechazo a la vista que tenía, en la que se adivina una comunidad, a favor de un paisaje idealizado.

Otros estudiantes han mostrado cómo algunas escuelas desaprovechan el mirador privilegiado que son las ventanas. Un buen ejemplo de ello es el de una estudiante que en su video emuló el uso de las ventanas en algunos centros educativos (fig. 5), incorporando progresivamente sobre su ventana los diversos dibujos escolares que había podido observar sobre las ventanas de las escuelas. Pasados los 15 días, la ventana quedó cubierta con una representación estereotipada e infantilizada de un entorno «natural» que impedía ver el exterior, mostrando cómo en algunos casos, las ventanas, en lugar de servir como lugares desde los cuales

observar el entorno de un modo crítico pueden acabar transformadas en simples objetos decorativos.

Figura 8. Invisibilizando la comunidad



Fuente: Producción generada por el estudiante 8

En este sentido, la estudiante 8 reflexiona:

He podido ver como la ventana es nuestra conexión con el entorno. Pero, ¿podemos conectarnos con el entorno de otras maneras? ¿De qué entornos podemos estar hablando? [...] los entornos sociales y comunitarios también tienen mucha importancia. Ejemplo de ello son las ventanas de las escuelas. ¿Qué nos dicen? ¿Qué aprendizajes pueden emerger de ellas? Como futuros docentes tenemos que aprender a reflexionar de los entornos que nos rodean y los diferentes conflictos que podemos encontrar a nuestro alrededor.

La estudiante 8 se da cuenta de la capacidad de crear comunidad a partir de la observación a través de la ventana:

Como cada día aplaudimos a los servicios sanitarios. Por primera vez nos saludamos con algunos vecinos. Cada día somos más o menos los mismos, son nuestra nueva familia confinada, incluso hablamos de ellos en las tertulias de la cena. Nos hacen sentir seguros.

El *fotocollage* que hemos hecho a partir del cortometraje elaborado por la estudiante 8 muestra cómo, desde los balcones y las ventanas se va construyendo esta comunidad.

Figura 9. Mirada hacia la comunidad



Fuente: Elaboración propia

Una comunidad que se percibe, también, a través del registro sensorial, sobre todo el sonoro. El sonido de los animales, el viento entre las ramas de los árboles, el paso de un coche, el aplauso de las 20:00h, el concierto de un músico... La percepción sonora durante el confinamiento ha implicado una exploración de la atención, la escucha y la acción.

5. Discusión y Conclusiones

5.1. *Discusión*

5.1.1. *Inclusividad curricular*

Mirar las experiencias personales de nuestros/as estudiantes relacionadas con el currículum de la etapa de la Educación Primaria en relación con los contenidos que hacen referencia al mundo animal nos permite pensar, a partir del campo híbrido y multidisciplinar de la geografía animal, no solamente cómo se estudian estos contenidos en la escuela sino también ver qué enseñanzas podemos sacar de todo ello en relación con el tema de la inclusión, la justicia social y el desarrollo comunitario.

Diversas son las materias del currículum en que, explícita o implícitamente, los animales pueden tener alguna relevancia. Algunos ejemplos son la de medio natural, la de medio social y cultural y las de lengua y literatura. Las reflexiones y las producciones de nuestros/as estudiantes nos confrontan con algunas de las cosas que se dan por sentado, esa *doxa* de la que hemos hablado anteriormente, cuando

hablamos de animales. Para esta investigación, necesitamos abordar el tema desde dos puntos de vista que, en algunos momentos pueden entrar en relación: en primer lugar, el estrictamente relacionado con el currículum, su diseño y su desarrollo; en segundo lugar, las enseñanzas que podemos extraer de aplicar ciertos aspectos teóricos de las geografías animales a la educación en relación con el tema que nos ocupa (inclusión, justicia social y desarrollo comunitario).

Desde el primer punto de vista es interesante ver que las condiciones de aprendizaje sobre los contenidos y las competencias curriculares se sitúan frecuentemente en la estaticidad de las cosas. Momentos concretos, imágenes concretas, situaciones concretas, instantáneas concretas de toda la posible vida de ese ser. Observar sus movimientos y las trayectorias que realizan la naturaleza de nuestra comunidad nos ayuda a aprender y estar atento a esos cambios, a esas transiciones, a entender la vida en continuo devenir (Deleuze & Guattari, 1987). La observación en su devenir de lo insignificante, aquello no significativo, *infraordinario*, cosas banales como el paseo de unos gatos frente a una casa lleva a un estudiante a pensar en cómo ha aprendido en la escuela sobre los animales: ¿en qué contextos, en qué condiciones, a través de qué actividades, sobre qué temas se han focalizado? Las respuestas tanto de este estudiante como de sus compañeros, nos muestran un panorama en el que el animal es entendido como un objeto que puede ser clasificado de un modo abstracto y sometido al control humano y no como un sujeto con agencia y finalidad que emerge al observarse su comportamiento, un individuo corporalizado que vive su vida enredada con los humanos (Buller, 2015).

La cuestión animal ha servido a los humanos para preguntarnos qué significa ser humanos, lo hemos utilizado como una metáfora. Esto lo vemos claramente en las fábulas y los cuentos que se leen en las escuelas, en las que animales antropomorfizados viven una vida a medio camino entre lo humano y lo animal para darnos ejemplo en nuestras vidas. Se trata de una trampa en la que han caído sobre todo las «humanidades» y las ciencias «sociales» con su voluntad de mostrar discontinuidades entre animales humanos y no-humanos, llegando a un dualismo jerárquico y oposicional entre naturaleza y cultura, animal y humano, objeto y sujeto (Buller, 2014).

Desde el segundo punto de vista, estas ideas de una absoluta diferencia entre humanos y animales deben mucho al legado colonial de la modernidad europea que toma sus ideas sobre jerarquías culturales, progreso civilizatorio y distinción racial de las ideas sobre los animales. Desde la geografía animal se muestra cómo las relaciones entre humanos y animales están moldeadas por el colonialismo, por las ideas sobre cómo los humanos debemos relacionarnos con la naturaleza, a través de relaciones de dominación, mercantilización y protección que se han exportado a todo el mundo a través de políticas y estrategias de gestión (Hovorka, 2017) y también a través del currículum escolar: clasificación, morfología, alimentación, reproducción...

Escrutar lo *infraordinario* de los animales nos ha servido para darnos cuenta de la continuidad de la experiencia animal/humano (Buller, 2014). De que, del mismo modo, en las aulas, el «otro», también está (Lévinas, 2000) y ello nos empuja a repensar y reorganizar nuestra relación con el otro y lo otro no en términos de diferencia absoluta sino de continuidad, de co-presencia co-constitutiva, de

un devenir conjunto (Buller, 2015) del otro como portador de cosmovisiones, conocimientos y maneras de conocer que se apartan de la doxa (Hovorka, 2018) y que, precisamente por ello, no deben ser silenciadas ni fagocitadas por soluciones universalizadoras (Hovorka, 2017), sino escuchadas, tomadas en cuenta e incluidas en nuestras prácticas.

5.1.2. Referentes artísticos

Los resultados mostrados nos hacen plantear la importancia de estar atentos a los modelos que tenemos integrados en nuestro ser y que han sido incorporados, en buena parte, durante la escolarización. ¿Cómo nos relacionamos con el arte? ¿Lo situamos en la educación artística y, si es así, qué entendemos por educación artística? ¿Cuál debe ser el papel del arte para que nos ayude a interpelar lo cotidiano, nuestro entorno, nuestras formas de vida? ¿Cómo las propuestas formativas que somos capaces de plantear posibilitan esta deconstrucción de los modelos que tenemos tan arraigados como *doxa* y que no nos permiten imaginar otras formas de pensar?

Los resultados han evidenciado que los centros universitarios son, en muchos casos, espacios de performatividad por parte de los/las estudiantes (Lyotard, 1979). En los trabajos, los/las estudiantes incorporan referentes artísticos porque saben que representa un eje central en la metodología que utilizamos -que se basa en cómo repensamos la educación a través del arte y las prácticas artísticas contemporáneas (Jové et al., 2022) pero los utilizan de forma mimética y reproduciendo muchos de los modelos respecto al arte que han integrado durante la escolarización.

¿Cuántos de los referentes utilizados por los/las estudiantes conectan con sus formas de vida y les proporciona ir más allá de este juego «recreativo»? Los resultados obtenidos demandan la necesidad de profundizar más en cuál es el papel de las artes en las creencias de los/as futuros/as maestros/as. Por lo tanto, ¿cómo las artes y las prácticas artísticas contemporáneas posibilitan repensar los modelos docentes que hay detrás de las prácticas cotidianas? ¿Cómo dichas aproximaciones permiten explorar la creatividad y la creación de prácticas educativas distintas por parte de los/las estudiantes?

Tomemos, por ejemplo, la propuesta realizada desde la materia de artes visuales en la que se invitaba a imaginar a los estudiantes lo que les gustaría ver desde la ventana. Una propuesta que era justo lo opuesto a la nuestra en la que se proponía observar lo *infraordinario* y la cotidianidad. El estudiante cuyo trabajo hemos mostrado ve necesaria, para la primera propuesta, la incorporación de elementos artísticos para mostrar qué le gustaría ver desde su ventana, para ir más allá, en su caso un más allá bastante lejano, que leemos como un arte por el arte y como una escapada hacia un más allá. Sin embargo, no aprovecha las potencialidades de aprehender lo *infraordinario* y de incorporar referentes artísticos que nos ayuden a percibir de distintas formas y hacer visible aquello que nos puede pasar desapercibido nos posibilita imaginar otras posibilidades. Podemos leer esta disyuntiva como una transposición en la práctica educativa de lo que explica Böhme (2017) sobre la transformación del sistema de necesidades en deseos en el capitalismo avanzado, en el que el consumo del superávit ya no está en la esfera de

la necesidad, sino del lujo y la extravagancia, del arte por el arte, de la creatividad por la creatividad, vendida al neoliberalismo (Florida, 2002). Capturar lo *infraordinario* nos vuelve al mundo de la necesidad, de las restricciones, en el que los referentes artísticos o la creatividad en general no suponen una escapada a un mundo soñado, sino que nos permiten percibir la realidad de una forma distinta, hecho que nos posibilita imaginar y concretar prácticas educativas distintas.

En este último sentido entendemos la relación que otras estudiantes hicieron entre *Antique* de Collishaw y *Mañana en Cape Code* de Hopper. Para estas el trabajo universitario virtualizado estaba representado en la primera obra, se sentían encerradas digitalmente en una urna de cristal sin posibilidad de escapatoria. La obra de Hopper les ayudaba a reflexionar y conectar con su realidad y su cotidianidad. Como este, diversos proyectos han evidenciado que la digitalización representada por la pantalla digital, es entendida como una ventana digital que les abre mundos, pero, sobre todo, los lleva a la necesidad de mirar por las ventanas físicas, atendiendo a la cotidianidad de todo lo que les rodea. Estos ejemplos muestran cómo el arte y de los referentes artísticos pueden y deben llevarnos a lo cotidiano, al entorno, a la comunidad.

5.1.3. Comunidad y entorno

Cuando los/as maestros/as planean salir a observar el entorno, la idea va normalmente asociada a espacios naturales fuera de los núcleos construidos. Sin embargo, como hemos visto, algunas de las producciones y ensayos de los/las estudiantes nos muestran una dicotomía entre naturaleza y cultura que reproduce aún la visión de la modernidad europea decimonónica según la cual la cultura se entiende como un sistema de significados que se funda sobre una distinción entre la vida humana y la naturaleza. Esta versión de la noción de cultura se basa en la idea según la cual el acceso humano al mundo está mediado por sistemas de representación y referencia, es decir discursos, ideologías o narrativas que organizan la formación y la circulación de los significados. Frente a esta noción de cultura -heredada por corrientes como la *new cultural geography* a finales del pasado siglo, en la que también se entendía la cultura como la descripción de una particular forma de vida (*way of life*)- están emergiendo nuevas versiones contemporáneas del concepto en cuyo centro encontramos un intento de redefinición de lo que entendemos por vida y que se basan en el problema de cómo relacionarse e intervenir en un mundo heterogéneo y constituido de diferencias (Anderson, 2020).

Estas ideas nos conectan, entre otras, con perspectivas decoloniales como las basadas en la cosmovisión del *buen vivir* (Acosta, 2009; Gudynas, 2011), donde la cultura y la naturaleza se integran en una sola perspectiva y, por lo tanto, rompen dicha dicotomía. Si queremos realizar prácticas inclusivas no debemos dicotomizar entre ir a observar los entornos naturales o ir a observar la comunidad. O, diciéndolo de otro modo, debemos entender la noción de entorno de un modo que implique lo natural y lo humano y la de comunidad de un modo que no excluya lo no-humano.

Como decíamos, nuestros/as estudiantes percibieron la comunidad eminentemente a través del registro visual desde sus ventanas, pero también a través del registro sonoro. El confinamiento causado por la epidemia contribuyó,

como en una metáfora de la inclusividad en las aulas, a que todo el ruido que ocupa un primer plano en nuestra sociedad hipermecanizada quedase prácticamente silenciado, lo que permitió que pasaran a un primer plano todos aquellos sonidos que normalmente quedan tapados por este ruido hegemónico. Esto no significa que estos sonidos que éramos capaces de oír durante el confinamiento no existan en las épocas en que no estamos confinados, sino que éstos quedan tapados. ¿Cuáles son los sonidos hegemónicos en nuestras aulas? ¿Cuántos sonidos quedan tapados, en segundo plano, imperceptibles?

Nos damos cuenta de la necesidad de poner de relieve aquellos rastros sensoriales que, imperceptibles fuera del confinamiento, irrumpieron con fuerza en nuestros paisajes durante el *lockdown*. Esto nos obliga a posicionarnos más allá del oclocentrismo que ha sido hegemónico en la modernidad occidental (Foucault, 1966) para poder huir de la máxima según la cual ver es conocer (Adell, 2011). Los sentidos juegan un papel crucial en la mediación y la estructuración de la experiencia de los espacios urbanizados. Estos median nuestro contacto con el mundo a través de una experiencia corporal (Pallasmaa, 2005). Explorar lo sensorial permite repensar nuestras formas de vida comunitarias desde lo local y lo global.

5.2. Conclusiones

Las restricciones ocasionadas por la pandemia de COVID-19 durante el segundo semestre del curso 2019-20 nos hizo plantear la creación de situaciones de aprendizaje con nuestros/as estudiantes a través de una observación del entorno desde las ventanas del domicilio basada en la noción de *infraordinario* de Perec.

A partir de las producciones de nuestros/as estudiantes y las discusiones con ellos hemos llegado a una categorización de los datos obtenidos. Las tres categorías que han surgido del proceso de los datos son: Inclusividad curricular, referentes artísticos y comunidad y entorno.

En lo referente a la inclusividad curricular podemos concluir que la tentativa de capturar lo *infraordinario* ha hecho que nuestros/as estudiantes problematicen la manera, los contextos, las condiciones en se desarrolla el currículum escolar. Poner en duda aquello que se da por sentado, la *doxa* educativa, les ha hecho ver algunas de las limitaciones de los modelos que tenemos integrados sobre la docencia y crear conexiones y relaciones para repensar el currículum a través del prisma de la inclusión. Reformulación que se debe desarrollar a partir de una reorganización de las relaciones con el otro en términos de continuidad, de co-presencia, de un devenir conjunto en el que se tengan en cuenta y se incluyen en la propia práctica sus conocimientos y maneras de conocer.

En lo que respecta a los referentes artísticos, podemos constatar que gran parte de nuestros/as estudiantes responden con performatividad a nuestra propuesta, que se basa en las prácticas artísticas para repensar la educación a partir de prácticas educativas inclusivas. Su uso del arte y de los referentes artísticos muestra la tensión en la que se encuentra el arte tanto en las escuelas como en la formación de maestros/as. Tensión entre una visión del arte y las artes inserto en la esfera del lujo y la extravagancia, del arte por el arte, y una visión del arte inserto en la esfera de la necesidad. Las restricciones impuestas a nuestros/as estudiantes para

la captura de lo *infraordinario* han colocado a algunos de ellos en esta esfera de la necesidad mostrando cómo el arte y los referentes artísticos pueden, y deben, llevar a lo cotidiano, al entorno, a la comunidad y cómo esto permite a nuestros/as estudiantes devenir docentes reflexivos, creadores, críticos, inclusivos e incluidos en la comunidad.

Finalmente, en lo tocante a la comunidad y el entorno ha hecho emerger la dicotomía entre lo cultural y lo natural que gran parte de nuestros/as estudiantes tienen interiorizada. En un mundo heterogéneo y constituido de diferencias es necesario ir más allá de este pensamiento divisorio. Si queremos realizar prácticas inclusivas e incluidas debemos entender la noción de entorno de un modo que implique lo natural y lo humano y la de comunidad de un modo que no excluya lo no-humano. Aprehender lo *infraordinario* durante el *lockdown* ha permitido a nuestros/as estudiantes conocer lo comunitario a través de lo sensorial ya que gran parte de los estímulos que suelen ser hegemónicos habían dejado de ocupar un lugar de centralidad. Gracias a esto, pudo emerger todo aquello insignificante que forma parte de lo comunitario y que suele quedar tapado por el ruido persistente y atronador de lo hegemónico, mostrando nuevas dimensiones de lo comunitario más allá de la *doxa*. Este estudio ha permitido ampliar las potencialidades de abordar el *infraordinario* en situaciones de restricción como vivimos en el primer periodo de pandemia, modificando y mejorando la propuesta una vez vuelta la presencialidad.

6. Referencias

- Acosta, A. (2008). El buen vivir, una oportunidad por construir. *Revista Ecuador Debate*, 75, pp. 33-47.
- Adell, N. (2011). *Anthropologie des savoirs*. París: Armand Colin.
- Anderson, B. (2020). Cultural geography III: The concept of 'culture'. *Progress in Human Geography*, 44(3), pp. 608-617. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0309132519856264>
- Armstrong, D., Armstrong, A. & Spandagou. I. (2011). Inclusion: ¿by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), pp. 29-39. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Ávila, N. (2019). Educación artística, transformación social y universidad. *Revista Prisma Social*, 25, pp. 316-331.
- Basset, C. (2017). What Perec Was Looking For: Notes on automation, the everyday and Ethical Writing. En R. Wilken & J. Clemens (Eds), *The Afterlives of Georges Perec*. (pp. 120-135). Edinburgh: Edinburgh University Press,
- Bernal, J. M. (2001). *Renovación Pedagógica y Enseñanza de las Ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Böhme, G. (2017). *Critique of Aesthetic Capitalism*. Mimesis.

- Betrián, E., Galitó, N., Merino, N., Jové, y Macarulla, M. (2013) La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE.Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), pp. 5-24.
- Bonastra, Q. & Jové, G. (2021). Rethinking learning contexts through the concept of atmosphere and through contemporary art, *Journal of Geography in Higher Education*, pp. 1–20. doi: 10.1080/03098265.2021.1902959
- Buller, H. (2014). Animal Geographies I. *Progress in Human Geography*, 38(2), pp. 308-318.
- Buller, H. (2015). Animal Geographies II: Methods. *Progress in Human Geography*, 39(3), pp. 374-384. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0309132513479295>
- Carrascal, S., Ceballos, I., & Mejías, J. Ángel. (2019). Retos de la educación como agente y paciente de los cambios socioculturales. *Revista Prisma Social*, 25, pp. 424-438.
- Certeau, M. de. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. París : Gallimard.
- Comas, M. (1937). *Contribución a la metodología de las ciencias naturales*. Barcelona: Pla. E.C. Editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *Mil Mesetas Capitalismo y esquizofrenia*. Madrid: Pre-Textos.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Madrid: Paidós.
- Farrero, M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Lleida, Lleida.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life*. Nueva York: Basic Books.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. París : Gallimard.
- García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, T., & Fuentes Gutiérrez, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, 27, pp. 40-64.
- Giroux, H. (2018). *La Guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Madrid: Herder.
- Grek, S., & Landri, P. (2021). Education in Europe and the COVID-19 Pandemic. *European Educational Research Journal*, 20(4), pp. 393–402. doi: <https://doi.org/10.1177/147490412111024781>

- Gruenewald, D. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), pp. 3-12. doi: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X032004003>
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Today's Tomorrow. *Development*. 54(4), pp. 441-447. doi: <https://doi.org/10.1057/dev.2011.86>
- Hammersley, M. (2006). Ethnography, Problems and Prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), pp. 3-14. doi: <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Hernández, M., García, O., García, O., Serrano, I., & Serrano Rodríguez, I. (2016). Crisis y nuevos límites en el espacio social de la exclusión. *Revista Prisma Social*, 16, pp. 650-710.
- Hernández-Ortega, J., & Álvarez-Herrero, J.-F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), pp. 129–150. doi: <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017>
- Highmore, B. (2017). George Perec and the Significance of the Insignificant. En R. Wilken & J. Clemens, *The Afterlives of Georges Perec* (pp. 105-119). Edinburgh: Edinburgh University Press
- Hovorka, A. (2017). Animal geographies I: Globalizing and decolonizing, *Progress in Human Geography*, 41(3), pp. 382-394. doi: <https://doi.org/10.1177%2F0309132516646291>
- Jové, G. (2017). *Maestras contemporáneas*. Lleida: Ediciones Universitat de Lleida.
- Jové, G. & Farrero, M. (2018) Rethinking education through contemporary art, *International Journal of Art & Design Education*, 36(3), pp. 1–36.
- Jové, G., Gutiérrez-Ujaque, D., Bonastra, Q., Simón-Martin, M. (2022). From Hybrid Spaces to In-between Spaces: A Journey with Contemporary Art and Situated Knowledge. doi: <https://doi.org/10.1111/jade.12411>
- Kitchens, J. (2009). Situated Pedagogy and the Situationist International: Countering a Pedagogy of Placelessness. *Educational Studies*, 45(3), pp. 241-261. doi: <https://doi.org/10.1080/00131940902910958>
- Lefebvre, H. (1968). *La vie quotidienne dans le monde moderne*. París : Gallimard.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid : Machado Libros.
- López, I. (2016). *Resignificant" la formació inicial de mestres: L'aprenentatge com a projecte vital*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Lleida.
- Lyotard, J.F. (1979). *La condición postmoderna*. París: Les Éditions de Minuit.
- Lyppard, L. (1973). *Six years: the dematerialization of the art object from 1966 to 1972*. Westport: Praeger.

- Llobet, G. (2016). *Resignificant” la formació inicial de mestres: Concretant la pràctica professional de forma reflexivo-creativa i crítica*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Lleida.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana/UNESCO.
- Murillo, F. Javier, & Duk, Cynthia. (2020). The Covid-19 and the Educational Gaps. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), pp. 11-13. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Pallasmaa, J. (2005) *The Eyes of the Skin. Architecture and the Senses*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Perec, G. (1973). Approches de quoi. *Cause Commune*, 5, pp. 3-4.
- Perec, G. (1975). Tentative d'épuisement d'un lieu parisien. *Cause Commune*, 1, pp. 59-108.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- San Juan Fernández, M., & Bueno Villaverde, Ángeles. (2019). El liderazgo en las universidades como elemento de cambio en la sociedad. *Revista Prisma Social*, 25, pp. 374-397.
- Schilling, D. (2006). *Mémoires du quotidien : les lieux de Perec*. París : Presses Universitaires du Septentrion.
- Seilkhan, A., Abdrassulova, Z., Erkaebaeva, M., Soltan, R., Makhambetov, M., & Ydyrys, A. (2022). Problems of distance education in Kazakhstan during the COVID-19 pandemic. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(2), pp. 380–389. doi: <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i2.6913>
- Traver-Martí, J., & Lozano-Estivalis, M. (2021). *La escuela incluida*. Barcelona: Editorial UOC.
- Vázquez, V. y López, I. (2016). La Ética del Cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia”. *Bajo palabra*, 6, pp. 167- 172.
- Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*. Madrid: Paidós.

