

Fernando Hernández  
Anna Forés  
Juana María Sancho  
Joan-Anton Sánchez  
Silvina Casablanca  
Amalia Creus  
Fernando Herraiz  
Carla Padró

**APRENDER DESDE LA INDAGACIÓN  
EN LA UNIVERSIDAD**

**EDITORIAL  
OCTAEDRO**



Título: *Aprender desde la indagación en la universidad*

## CONSEJO DE REDACCIÓN

*Directora:* Teresa Pagès Costas. Jefa de la Secció de Formació del Professorat Universitari. Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Facultat de Biologia.

*Consejo de Redacción:* Salvador Carrasco Calvo, Facultad de Economía y Empresa; Jaume Fernández Borrás, Facultad de Biología; Marta Fernández-Villanueva Janer, Facultad de Filología; Àngel Forner Martínez, Facultad de Formación del Profesorado; Eva González Fernández, ICE; Mercè Gracenea Zugarramundi, Facultad de Farmacia; Jordi Ortín Rull, Facultad de Física; Antoni Sans Martín (Director del ICE), Facultad de Pedagogía.

Primera edición: Febrero de 2011

© Fernando Hernández Hernández, Anna Forés Miravallers, Juana María Sancho Gil, Joan-Anton Sánchez i Valero, Silvina Casablanca, Amalia Creus, Fernando Herraiz García, Carla Padró Puig

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO  
Bailèn, 5 - 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68  
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona  
Institut de Ciències de l'Educació  
Campus Mundet - 08035 Barcelona  
Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducción total o parcial de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del *copyright*: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-9921-151-0  
Depósito legal: B. 3943-2011

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

# ÍNDICE

<b>1. PRESENTANDO UNA AVENTURA, COMPARTIENDO UN PROYECTO Y UNA MANERA DE AFRONTAR EN LA DOCENCIA</b> .....	5
1.1. Descripción de la publicación.....	6
<b>2. INDAGAR COMO APUESTA DOCENTE. EL CONTEXTO DEL CAMBIO EN EL ROL DEL PROFESORADO</b> .....	10
2.1. ¿Qué es indagar?.....	12
<b>3. CÓMO SE SITÚA EL DOCENTE QUE INDAGA</b> .....	15
3.1. Las acciones indagadoras del docente desde la propuesta pedagógica.....	15
3.1.1. El diseño.....	15
3.1.2. Cómo concibe el docente indagador a los estudiantes.....	16
3.1.3. Cómo concibe el docente indagador el aula.....	17
3.1.4. Cómo evaluar la experiencia indagadora.....	18
3.2. La creación de una comunidad de aprendizaje de docentes indagadores.....	19
<b>4. INDAGAR COMO ESTUDIANTE</b> .....	22
4.1. Indagar como metaprendizaje.....	22
4.2. Indagar como corresponsabilidad.....	24
4.3. Indagar como el paso de <i>a-lumen</i> (alumno) a <i>con-lumen</i> .....	26
<b>5. EXPERIENCIAS DE INDAGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.</b>	
<b>TRES EJEMPLOS</b> .....	29
5.1. Los relatos autobiográficos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	29
5.1.1. El contexto de la experiencia de aprendizaje.....	31
5.1.2. La respuesta del alumnado.....	34
5.1.3. A modo de conclusión.....	35
5.2. Tácticas de <i>performance</i> en el aula.....	36
5.2.1. La <i>performance</i> en la clase.....	38
5.2.2. Producir otros espacios-aula.....	39
5.2.3. Dejar las huellas de las actuaciones en clase.....	41
5.2.4. El póster de Ricky Martin y la pizarra desconsolada.....	41
5.2.5. La clase plató. Estudios Picasso.....	42
5.2.6. Los bohemios y el traje de boda de terciopelo.....	43
5.2.7. Algunas recomendaciones.....	44

5.3. ¡Pon una banda sonora a tu trayectoria por el curso!	45
5.3.1. La elección sin contexto	47
5.3.2. La referencia evocativa	48
5.3.3. La conexión biográfica	49
5.3.4. Nexos con los temas del curso	51
5.3.5. Coda final	52
<b>6. A MODO DE BALANCE</b>	<b>54</b>
6.1. En torno a los posicionamientos de profesores, profesoras y estudiantes	54
6.2. En torno a las relaciones con los conocimientos	55
6.3. El proceso de las experiencias de enseñanza y aprendizaje	56
6.4. Ideas para transferir a otros cursos	57
<b>7. SI UN DÍA UN VIAJERO LLAMA A LA PUERTA... Y SIENTE QUE QUIERE COMPARTIR ESTA AVENTURA</b>	<b>59</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>61</b>
<b>AUTORES</b>	<b>63</b>

## I. PRESENTANDO UNA AVENTURA, COMPARTIENDO UN PROYECTO Y UNA MANERA DE AFRONTAR EN LA DOCENCIA

Esta publicación tiene como origen la experiencia de innovación docente en la universidad que, desde 2007, hemos construido desde la confluencia de un grupo de profesores y profesoras de la Facultad de Pedagogía y de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. A su vez formamos parte del grupo de innovación docente Indaga't.<sup>1</sup>

Quienes integramos Indaga't compartimos una serie de premisas desde las que situamos nuestras concepciones y prácticas de enseñanza; entre ellas figura la necesidad de relatar la propia experiencia de docencia, a la vez que construimos espacios presenciales y virtuales de reflexión para mejorarla a través de la colaboración entre pares.

Algunas de las líneas de interés y perspectivas comunes desde donde nos posicionamos como docentes y que se relacionan con nuestra manera de comprender el aprendizaje en la universidad son las siguientes:

- Una perspectiva socioconstruccionista del aprendizaje, que tiene en cuenta las comunidades de discurso de las que se forma parte (nosotros y los estudiantes considerados en su diversidad), así como la importancia que damos al aprendizaje como algo situado y contextualizado, y, al aprender desde el diálogo, la indagación y la colaboración con otros aprendices.

1. INDAGA'T Grup d'innovació Docent per afavorir la Indagació. (Grupo consolidado de la Universidad de Barcelona -2010GIDC-UB/12). <http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>. Integrado por (orden alfabético) Enrico Beccari, José M<sup>a</sup> Barragán, Silvina Casablancas, Paola Cinquina, Amalia S. Creus, Noemí Durán, Anna Forés, Xavier Giró, Fernando Hernández (coordinador), Fernando Herraiz, Verónica Larraín, Sandra Martínez, Alejandra Montané, Ascensión Moreno, Adriana Ornellas, Paulo Padilla Petry (profesor visitante), Carla Padró, Aída Sanchez de Serdio, Joan-Anton Sánchez y Judit Vidiella. Entre los años 2008-2010 han desarrollado el proyecto de innovación docente «Ensenyament col·laboratiu per a un aprenentatge integrat» (2008MQD 00101).

- La necesidad de que las tareas de aprendizaje planteadas a los estudiantes sean experiencias creativas y con sentido, es decir, genuinas, de manera que vayan más allá de la repetición y la copia y se favorezcan los procesos de búsqueda a partir de problemas y su representación en diferentes lenguajes.
- Apelar al conocimiento vinculado a problemáticas reales que muevan a la búsqueda de alternativas a los dilemas planteados y que confronte a los estudiantes con diferentes versiones de los fenómenos o problemas objeto de estudio.
- La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la investigación, el compartir y la representación del proceso de aprendizaje.
- La formación de profesionales para el siglo XXI que sepan transitar y utilizar múltiples alfabetismos, más allá de las tradicionales formas de representar el saber mediante la lectura, la escritura y los números.
- El hecho de situar el proceso de aprendizaje partiendo de la propia experiencia de los aprendices; lo que significa considerar a los estudiantes como sujetos del proceso de aprender. En este sentido se les invita a partir de lo que «ya saben» o de «lo que han experimentado en sus vidas» sobre una temática o un problema que sea objeto de estudio.
- Consideramos la evaluación como una oportunidad para que los estudiantes den cuenta de su reflexión y el sentido otorgado a su proceso de aprendizaje.

Con esta publicación queremos dar a conocer y compartir una propuesta que plantea la docencia en la universidad como un espacio de diálogo que permite seguir aprendiendo de las propias prácticas reflexivas y de la colaboración entre pares.

### **1.1. Descripción de la publicación**

En la primera parte hemos situado nuestra experiencia como docentes explicitando los puntos de partida que guían nuestra actuación a la hora de promover experiencias de aprendizaje con los estudiantes. Y lo hemos hecho a partir de tres preguntas:

- ¿Qué sentido le damos a la indagación como modalidad de aprendizaje?
- ¿Qué significa indagar para el profesorado?
- ¿Qué significa indagar para los estudiantes?

En una segunda parte, intentamos ilustrar estos propósitos ofreciendo, a modo de ejemplos, tres experiencias que consideramos relevantes por su novedad, exitosas en cuanto a los logros de aprendizaje y motivación obtenidos con ellas y situadas en diferentes ámbitos del conocimiento académico.

La primera de las experiencias de indagación que abordamos es la tecnoautobiografía. Se trata de una experiencia de aprendizaje propuesta por docentes de la asignatura de Tecnología Educativa de la Facultad de Pedagogía.

La **tecnoautobiografía** posibilita a los estudiantes realizar un recorrido inicial en la construcción de los saberes de esta asignatura, ya que permite poner en juego experiencias biográficas que muestren su relación con la tecnología, sus saberes previos, sus prejuicios y su mirada preliminar sobre el hecho de aprender. Con ello se pretende visibilizar lo que se mantiene invisible, para iniciar así el proceso de aprendizaje que propone el curso. La tecnoautobiografía significó poder plasmar estas relaciones en diferentes formatos, utilizando recursos audiovisuales y textuales creados por los estudiantes. Las producciones realizadas fueron vistas y compartidas por todo el grupo, de manera que provocaron una reflexión tanto individual como colectiva y constituyeron un diagnóstico inicial que daba pistas sobre nuestros puntos de partida (como docentes y estudiantes).

En la Facultad de Bellas Artes se sitúan dos experiencias de indagación diferentes, que, sin embargo, abrieron espacios creativos de aprendizaje, pues posibilitaron experimentar aprendizajes multimodales, divergentes, genuinos y susceptibles de ser considerados como experiencias de indagación: la *performance* y la banda sonora.

En la *performance*, el escenario del aula sufre mutaciones que llevan a los estudiantes y a la docente a ubicar el aprendizaje de la asignatura Pedagogía del arte (que aborda los cambios en la construcción so-

cial de la identidad del artista) desde perspectivas, vinculadas a una concepción de la clase considerada como espacio de trabajo, donde el estudiante tiene un papel activo en la creación de *representaciones* que descentran el aprendizaje de los aspectos cognitivos (en la medida en que incorpora modalidades performativas) que involucran la acción corporal. Esto hace que el hecho de aprender sea considerado una actividad desafiante que reclama formas alternativas para mostrar, por ejemplo, las lecturas, las relaciones que se establecen con el arte u otras prácticas sociales.

La **banda sonora** es una propuesta que puede desconcertar a más de un lector por su novedad. En este caso, el profesor a cargo de la asignatura de Psicología del arte, solicita a los estudiantes que elijan la que podría ser la banda sonora del curso, según su opinión. Una banda sonora que les ha de posibilitar la reconstrucción del propio recorrido de aprendizaje, al tiempo que les permite explicitar los motivos de tal elección. De este modo, los estudiantes sienten que su experiencia cotidiana relacionada con la música tiene un lugar en la vida universitaria y que puede resonar en un doble sentido, según apunta Carola Conle (1996): como una correspondencia metafórica entre experiencias narradas (aquí las del proceso de aprendizaje y las de las músicas que escogen los estudiantes) y por su vinculación con la dimensión aural (auditiva) del aprendizaje.

Desde los planteamientos iniciales y desde el relato reflexionado de estas tres experiencias, el recorrido que proponemos se puede resumir en el gráfico 1 (véase en página siguiente).

Por último, presentamos un apartado con una serie de sugerencias para aquellos docentes inquietos que pretendan introducir cambios en sus prácticas de enseñanza y quieran prestar atención a las relaciones pedagógicas que construyen con los estudiantes y convertirlas en una experiencia de indagación.



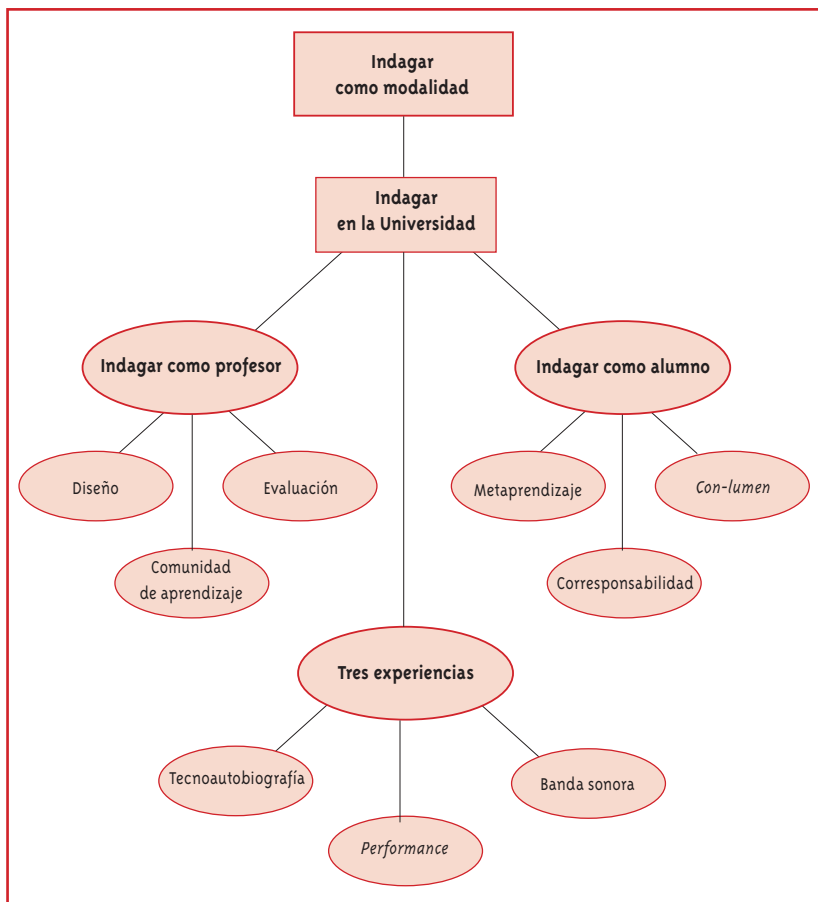


GRÁFICO 1. EL CONTENIDO DE LA PUBLICACIÓN

## 2. INDAGAR COMO APUESTA DOCENTE. EL CONTEXTO DEL CAMBIO EN EL ROL DEL PROFESORADO

La apuesta por la indagación está estrechamente relacionada con los retos planteados en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y con la reformulación de los grados y planes de estudio vigentes. En este marco, la tarea de enseñar y aprender se presenta cada vez de manera más compleja, no sólo por lo que ella misma reclama –lo que sabemos sobre enseñar y aprender–, sino por los cambios que están teniendo lugar en los siguientes ámbitos:

- la aparición de nuevas problemáticas y tendencias vinculadas con los sistemas de producción, acceso, divulgación y legitimación del conocimiento en las sociedades postindustriales (Lyotard, 1984; Gibbons y otros, 1994);
- la digitalización de la información que desplaza la atención de las finalidades, valores e ideales a los medios y técnicas para obtener resultados eficaces en la presentación, recopilación y distribución de la información (Marshall, 1998);
- la combinación de las nuevas perspectivas económicas con la «explosión» de las TIC, que están propiciando la aparición de nuevos formatos organizativos para la educación superior (Hanna, 2002) y ejerciendo una presión considerable sobre las instituciones de enseñanza superior (McIntosh, 2005);
- la generalización del uso de las TIC, que posibilitan y demandan nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, selección, valoración e interpretación de la información y, por lo tanto, de evaluación de los procesos y los resultados de los aprendizajes (Hanna, 2002);
- las características, necesidades y expectativas de las nuevas generaciones de estudiantes, quienes llegan a la universidad con unas biografías de aprendizaje distintas a las de los profesores (Sancho, 2009).

Esta enumeración de rasgos distintivos del contexto actual de la docencia y de la acción indagadora requiere un docente con habilidades de autoformación; entre las que destacaríamos las relacionadas con las competencias en torno a la alfabetización digital, que permiten experiencias de construcción y representación del conocimiento abiertas,

complejas y de múltiples recorridos. En la trayectoria de nuestro grupo, la indagación se plantea en tres estadios: el de diseño, el de desarrollo y el de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero la práctica de la indagación en el aula representa también un cambio para el profesorado y para los estudiantes en relación con la metodología y las estrategias de aprendizaje utilizadas, y posibilita además la construcción de una relación de confianza y de respeto.

Para abordar la cuestión de la indagación, nos planteamos, como grupo de profesores, las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Qué es para nosotros indagar?
- ¿Cuáles son los presupuestos, procesos o procedimientos que llevamos a cabo para hacer la tecnoautobiografía, la banda sonora o la *performance*? ¿Cuáles son los resultados?
- ¿Cuál es el rol del profesorado y el rol del estudiante? ¿Qué condicionantes y qué sugerencias ofreceríamos a colegas de otras disciplinas para que pudieran transferirlo a las diferentes materias?

Las respuestas a estas preguntas y a otras que fueron surgiendo en la elaboración de este texto y en las reuniones del grupo Indaga't nos ofrecen una visión de los puntos fuertes y de los requisitos que hay que tener presentes antes de aventurarse en el proceso de indagación en la universidad; aspectos que enunciamos a continuación.

PUNTOS FUERTES	REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transdisciplinariedad</li> <li>• Recoger y valorar la voz de los estudiantes</li> <li>• Multialfabetismos</li> <li>• Sinergias docentes</li> <li>• Aprendizaje mutuo</li> <li>• Sesiones de trabajo, intercambio y planificación de proyectos de futuro</li> <li>• Un buen número de profesores y estudiantes implicados en el proyecto</li> <li>• Unión entre búsqueda e innovación</li> <li>• Unión entre innovación y docencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a desaprender</li> <li>• Entender la docencia como un proceso de investigación</li> <li>• Tener en cuenta los distintos lenguajes y modalidades</li> <li>• Coordinarse y colaborar con otros colegas</li> <li>• Disposición para el aprendizaje continuo del profesorado y los estudiantes</li> <li>• Predisposición y capacidad para trabajar en equipo</li> <li>• Poner el conocimiento en acción</li> <li>• Trascender las prácticas docentes inerciales</li> </ul>

Desde estos presupuestos que nos señalan el camino que hay que seguir pasamos a explorar con más detenimiento el sentido que damos a la indagación.

## 2.1. ¿Qué es indagar?

Al plantearnos esta pregunta surge una multiplicidad de respuestas en quienes, como docentes, estamos interesados en aprender desde la investigación sobre lo que ocurre en la clase. Y lo hacemos día a día, interesándonos por escuchar y atender a lo que sucede en los intercambios que posibilitan las experiencias de aprendizaje, y al tratar de comprender lo que acontece en los espacios donde tienen lugar las relaciones pedagógicas entre el profesorado y el alumnado. De esta exploración surge un guión que desvela lugares de indagación que, como una alusión al nombre del grupo Indaga't, proyectan algunos de los sentidos de nuestra búsqueda. En este contexto:

- **Indagar en la situación de clase** significa situarse como aprendiz y documentar lo que pasa en el aula. Actuar como docentes que hacen etnografía en su clase: con su diario de campo y sus procesos de reflexividad durante el aprendizaje. Documentando nuestras pesquisas sobre el hecho de aprender de manera multimodal. Permitiendo que entren los imprevistos, o lo que en un aula parecen imprevistos, o elementos que podrían parecer *fuera de tono* pero que constituyen las identidades de nuestras estudiantes (la mayoría son mujeres jóvenes), quienes se construyen como una generación visual y globalizada. Esto nos lleva a prestar atención, por ejemplo, al papel de la música y a las manifestaciones de la cultura popular de masas en su proceso de aprendizaje.
- **Indagar en el compartir diario** significa ser consciente de los procesos de aprendizaje compartidos (como marcas, cortes, desvíos o derivas) en una temporalidad que parece estable, pero que, mirándola de cerca, puede ser la oportunidad para aprender desde el cruce entre pensar, conocer, actuar e interpretar lo que hemos decidido observar o lo que al principio permanece invisible. Esto supone ubicarse en un espacio intermedio o desde los márgenes donde se construyen relaciones pedagógicas imprevistas, como en el caso de la banda sonora del propio proceso de aprendizaje.

- **Indagar desde la red** significa utilizar las herramientas digitales asociadas al campus virtual desde una posición contextual y transdisciplinar. Esto contribuye a repensar la tecnología como un espacio de posibilidad de compartir y crear, más que un espacio de reproducción de lo que se ha propuesto o debatido en clase.
- **Indagar entre nosotros** significa favorecer procesos dialógicos entre el profesorado de diferentes licenciaturas y grados que tienen conocimientos y competencias diversas y diferentes. Así se amplía no solo el marco de actuación del profesorado, sino su conocimiento compartido entre colegas de diferentes generaciones. También favorece el cruce de capacidades entre el profesorado dedicado a la pedagogía y las tecnologías educativas y el profesorado que transita desde las bellas artes y las pedagogías culturales. Cruces que nos permiten, por ejemplo, compartir cómo favorecer la reconstrucción del aprendizaje mediante relatos visuales, cómo generar tecnoautobiografías, cómo replantearse la clase desde una mirada artística y creativa, etc.

Desde estos espacios de encuentro indagar significa tratar de llegar a saber o conocer sobre un tema, una situación, una problemática, pensando cómo ha llegado a ser narrada o preguntándose cómo se han construido sus versiones hegemónicas o marginalizadas. Así que una de las preguntas clave del grupo que guía nuestra búsqueda sería: ¿Qué es necesario conocer o saber en tiempos de cambios y frente a la escasez creciente de espacios de reflexión en distintos entornos sociales, incluso en la universidad?

Indagar presupone entonces (re)crear tiempos y espacios; roles instituidos y instituidores; procesos de enseñar y aprender; momentos de compartir y dialogar; utilización de instrumentos o herramientas para la construcción, producción y difusión de conocimientos...

Bajo el enfoque socioconstruccionista (Stoll, Fink y Earl, 2004; Hernández y Sancho, 2005), la indagación está relacionada con la creación de sentido en las actividades y experiencias de aprendizaje por medio del desarrollo de la capacidad creadora, de resolver problemas, de ser autores en prácticas pedagógicas colaborativas entre estudiantes, profesoras y profesores en la perspectiva «multimodal» y «multialfabetizadora»: textual, visual, medial y aural (Cope y Kalantzis, 2000; Lankshear y Knobel,

2003). Todo ello como parte de un conversación cultural donde se inscriben, entrelazan y enredan las diferentes experiencias de aprendizaje.

La finalidad formativa basada en la indagación está dirigida hacia el aprendizaje autónomo, con énfasis en la capacidad de trabajo en grupo y en la superación de los límites para arriesgarse y seguir aprendiendo a lo largo de la vida personal y profesional.

Utilizando el potencial de las TIC, la búsqueda se proyecta en un movimiento de aprendizaje en comunidad e interacción entre personas, conocimientos, pensamientos, sentimientos y valores vinculados a una perspectiva crítica y reflexiva. Las plataformas virtuales, los portafolios electrónicos, los proyectos de trabajo, los *blogs* y otros espacios y medios presenciales y virtuales muestran el proceso de aprendizaje y sirven de apoyo a la evaluación de los procesos y resultados del proceso de indagación.

De esta manera, el docente contribuye a la creación de las condiciones y los medios para la formación de redes colaborativas de aprendizaje, de situaciones en las que es posible que tanto los estudiantes como el profesorado puedan reflexionar sobre los sentidos de lo aprendido. También, sobre el hecho de ser capaces de deconstruir las representaciones y las prácticas centradas en la figura del profesor y en la consideración del conocimiento como verdad absoluta y preconcebida.

Por otro lado, el estudiante es considerado como un ser activo, creativo y con sentido de autoría, que también se responsabiliza y es responsable de esta red de aprendizajes. En el proceso de indagación, el estudiante se ve capaz de buscar, relacionar, construir conocimiento, realizar aplicaciones en la práctica y en la interacción con profesores, colegas y distintas fuentes de información, de comunicación y de producción cultural. Entre todos se negocian y modifican las condiciones del aula, la selección de los textos y los trabajos que hay que elaborar. Indagar significa, por lo tanto, entender que la incertidumbre y la actuación en colaboración son los motores que nos conducen a profesores y estudiantes por experiencias de aprendizaje genuinamente creadoras de sentido. Experiencias que son múltiples, complejas y en movimiento constante, donde la articulación de la teoría educativa y de la práctica docente se inscribe en una visión dinámica, contextual y transdisciplinar.

### 3. CÓMO SE SITÚA EL DOCENTE QUE INDAGA

Desde la perspectiva de la indagación ser profesor/profesora universitario conlleva unos acuerdos preliminares y estructurales sobre la concepción de enseñanza, el conocimiento y los estudiantes, a quienes se les considera los sujetos principales de la acción formativa. A continuación se presentan algunos de esos acuerdos y el modo de concebirlos en la práctica de las experiencias de aprendizaje.

#### 3.1. Las acciones indagadoras del docente desde la propuesta pedagógica

##### 3.1.1. El diseño

En relación con el diseño y la puesta en práctica de la misma actividad docente (que supone planificar el proceso de investigación, las propuestas de experiencias de aprendizaje y la evaluación desde la indagación), asumimos los dos supuestos ya planteados más arriba:

- Partimos de la acción de revisar las planificaciones de las diferentes asignaturas que se imparten desde un enfoque de enseñanza y aprendizaje socioconstruccionista.
- Intentamos favorecer procesos de aprendizaje en los que los estudiantes tengan que desarrollar tareas genuinas de investigación y de construcción del conocimiento y representar sus aprendizajes desde una perspectiva multimodal y multialfabetizadora (textual, oral, performativa, visual, medial y aural).

Para poder planificar la docencia en función de estas premisas de acción buscamos:

- Impulsar formas de aprendizaje autónomo y colaborativo centradas en la indagación, la utilización de herramientas digitales de tratamien-

to de la información y la comunicación, la aplicación práctica y el desarrollo de competencias personales y profesionales.

- Situarnos en una visión dinámica, contextual y transdisciplinar del conocimiento que posibilite al estudiante experiencias genuinas de creación de sentido, alejándolos de su papel tradicional de receptor de un conocimiento que no acaba de hacer suyo porque le es ajeno.
- Utilizar el potencial de las TIC para *adaptar* y utilizar herramientas digitales de aprendizaje con las que la interacción con las fuentes de información –dentro y fuera de la institución– y las experiencias de aprendizaje sean prioritarias, así como el intercambio con otros estudiantes y con otros miembros de la comunidad del saber de la que forman parte.
- Utilizar la experiencia de los miembros del grupo en la perspectiva del aprendizaje por proyectos de trabajo y la evaluación mediante portafolios digitales.

### 3.1.2. Cómo concibe el docente indagador a los estudiantes

Para lograr los planteamientos anteriores desde la planificación docente, evidenciamos una concepción sobre el **rol de nuestros estudiantes**, basada en la premisa de que hay que entenderlos en tanto que:

- creadores, no reproductores del saber de otros;
- portadores de experiencias propias en relación con el contenido que se haya de enseñar (para ello es necesario desvelar y poner en juego estos saberes implícitos en la nueva construcción del saber);
- poseedores de conocimientos en cuanto a cómo utilizan las tecnologías de la información y la comunicación (tales usos personales vendrán en herramientas de trabajo para aprender y en la adquisición de competencias digitales para su labor profesional).

En las asignaturas vinculadas al proyecto Indaga't se invita a los estudiantes a construir el conocimiento de manera colaborativa, para después compartirlo con otros grupos, con lo que unos aprenden de otros. En esta línea, en determinadas actividades, las herramientas digitales han facilitado:



- el almacenamiento de tareas y la posibilidad de recuperarlas para su continuación, tanto para cuando coinciden en el espacio y el tiempo cómo para cuando esto no es posible;
- una retroacción continuada en el desarrollo de la actividad entre alumnado y el profesorado;
- la ampliación de las formas de representación del conocimiento generado: presentaciones, fotografías, vídeo...;
- el reaceramiento ilimitado a las construcciones y aprendizajes de todo el alumnado con posterioridad a su exposición.

### 3.1.3. Cómo concibe el docente indagador el aula

Todo lo dicho anteriormente refleja una apuesta por la superación de los límites espaciotemporales de las aulas convencionales, que se refuerza con la utilización del entorno virtual de Indaga't, ahora en el campus virtual de la UB, y con la creación de fóruns para determinadas actividades de debate o puesta en común, que posibilitan la continuación de éstas una vez finalizada la clase. Esto permite nuevas aportaciones y matizaciones de determinadas intervenciones. En las voces de los profesores del proyecto:

Los diálogos que los estudiantes y las estudiantes eran capaces de desarrollar a partir del soporte teórico de la asignatura eran tan significativos dentro del grupo como aquellos que yo mismo podía aportar. A este respecto, tomar conciencia del papel del alumnado y su relación dialógica con los conocimientos construidos ha sido un aspecto relevante en mi trabajo, fruto de mi participación en el grupo de innovación Indaga't.

FERNANDO HERRAIZ

Dar la palabra, visualizar procesos, ayudar a «darse cuenta» son algunos de los mecanismos que Indaga't favorece: que el estudiante se sienta autor, se sienta participe de su proceso de aprendizaje, que se detenga a pensar en su proceso de metaprendizaje.

ANNA FORÉS

Indagar me ayuda a alejarme cada vez más de una visión transmisiva y unidireccional del aprendizaje, reafirmandome como guía en su proceso (del alumnado) colaborativo de construcción de su aprendi-

zaje, aportándole estrategias y recursos, moderando la compartición del conocimiento que ha generado, haciéndole reflexionar sobre lo que ha aprendido y teniendo con éste una comunicación continua y fluida...

JOAN-ANTON SÁNCHEZ

También esta perspectiva da lugar a acciones performativas en relación con el conocimiento. Es entonces cuando el aula se convierte en ocasiones en un auténtico escenario donde se teatralizan las acciones relacionadas con los procesos de aprendizaje (como la profesora Carla Padró relata más adelante en una experiencia de indagación a través de la que había llevado la *performance* a la clase).

#### **3.1.4. Cómo evaluar la experiencia indagadora**

La evaluación implica, entre otras muchas cosas, una búsqueda de información (cualitativa o cuantitativa) sobre los resultados y procesos del aprendizaje. Pero en ocasiones esta información resulta sólo útil al sistema universitario cuando la calificación producto de la evaluación se transforma en datos estadísticos que aportan unos baremos de rendimiento. O bien se constituye como una información indispensable que le es requerida administrativamente al docente al culminar cada etapa de formación de los estudiantes.

Desde nuestra propuesta indagadora, el valor de la evaluación es otro, pues está vinculada a la búsqueda de estrategias de investigación que posibiliten una evaluación continua, y su finalidad es contribuir a situar a los estudiantes con su propio proceso de aprendizaje. No se vincula directamente a los fines burocráticos, sino a los logros obtenidos en su aprendizaje, y a la vez se convierte en un espejo donde poder reflejar los nudos problemáticos del propio proceso para poder ser replanteados o desarrollados nuevamente explorando nuevos caminos. Con este fin, se desarrollan, entre otras, actividades de autorreflexión de lo aprendido, que se describen en el punto siguiente de esta publicación, en relación con las actividades planteadas a los estudiantes.

### 3.2. La creación de una comunidad de aprendizaje de docentes indagadores

Para poder explicitar lo que significó construir un espacio de colaboración en el marco de Indaga't, fue necesario volver a escucharnos como docentes dentro del proyecto. Así, cada uno de nosotros, a través de un relato, hicimos visible el proceso llevado a cabo en colaboración con otros colegas. La perspectiva narrativa de investigación nos permitió organizar nuestros relatos y el diálogo que luego construimos a partir de ellos.

El reconocimiento del aprendizaje entre docentes constituye una evidencia destacada en cada uno de nuestros encuentros presenciales y virtuales: la cuestión de encontrar tiempos y espacios para el intercambio fue una de las constantes en nuestros relatos.

En primer lugar, las reuniones para discutir el avance del proyecto han supuesto la posibilidad de compartir con docentes de mi propia área y de otras las respectivas experiencias docentes. Esto es algo para lo que normalmente no hay tiempo durante el curso, lo cual me hace pensar que sería importante mantener este tipo de puestas en común, independientemente de que se trate de un proyecto de innovación, puesto que el aprendizaje entre iguales es especialmente significativo. Por otro lado, algunas de las premisas del proyecto estaban ya presentes en las formas de enseñanza que veníamos practicando. El proyecto, en este caso, es una oportunidad para seguir ahondando en ellas y tanteando nuevas posibilidades.

AÍDA SÁNCHEZ DE SERDIO

Pero no sólo fue la importancia del tiempo para compartir lo que se destacaba, también los diferentes modos de aprender, de acuerdo con la posición de cada uno de los docentes, que se hacía visible en el cronograma lectivo y en el devenir del proyecto Indaga't:

El hecho de participar de modo activo en relación a la docencia en el próximo semestre, me ha permitido en este momento percibir lo que sucede en los grupos de trabajo de Pedagogía y de Bellas Artes. Me refiero a lo que ocurre y opinan docentes y estudiantes tanto en las aulas, como en el espacio virtual de Indaga't que navega sus rumbos por

la plataforma Moodle. Estar dentro del proyecto, pero en posición de espera, como es el momento actual, se asemeja a entrar a dar clases en un escenario con una historia, pensada, discutida y experimentada, y a la vez conocida por mí. Compartir dudas con mis colegas y apuntar posicionamientos por haber trabajado ya en algunos de los aspectos que involucra el proyecto (como son los entornos virtuales, el trabajo colaborativo y la generación de espacios de autonomía para los estudiantes) es un valor positivo. Supongo que este lujo (mi papel actual en cuanto a la formación y a la autoformación) es algo muy deseado y poco obtenido entre los docentes de hoy día. Generalmente, escasean los tiempos y espacios de reflexión conjunta donde situar nuestras prácticas innovadoras y reflexionar profesionalmente sobre ella. Por este motivo, verse (o no) reflejado en lo que a otros colegas les ocurre es dejar paso a ese espacio tan buscado de reflexión calificada.

SILVINA CASABLANCAS

Se plantea así el foco prioritario de lo que da sentido al proyecto Indaga't y a la perspectiva de aprender a ser docentes indagadores: la posición de reflexión sobre el aprendizaje (propio, de los estudiantes) que tiene lugar cuando las experiencias se narran y se comparten con otro. Esto nos lleva a considerar como una característica clave de la indagación la de aprender desde la reflexión en compañía.

Sitúo mi experiencia en el grupo de innovación docente Indaga't como una posibilidad de construir con otras y otros este espacio necesario para la acción reflexiva. Algo que, cabe señalar, no está dado de antemano en un contexto como el académico, donde los tiempos y las dinámicas enmarcadas en políticas cada vez más duras de competitividad y productividad restringen el tiempo que podemos dedicar a pensar con tranquilidad lo que hacemos y cómo lo hacemos.

AMALIA CREUS

A partir de la reflexión desde el proceso de aprendizaje y sobre el mismo, se abre la posibilidad de explorar los sentidos de esta reflexión. El primero tiene que ver con el tránsito entre las certezas y las dudas; entre lo que pensamos que debe ser y lo que la realidad de la relación pedagógica nos termina por brindar. Aquello que nos enfrenta a lo imprevisto y que se sale de la lista de competencias o actividades preestablecidas.

En resumen, el proyecto Indaga't implica estar en un constante proceso de repensar, donde el aprendizaje individual y grupal en torno a las dudas, sugerencias, conocimientos, cuestiones, etcétera, desempeña un papel esencial que hace que se den los avances y retrocesos necesarios para comprender, desarrollar y otorgar sentido a nuestras prácticas y así crear nuestra comunidad educativa. A la vez, construimos distintos significados sobre nuestras acciones. De esta manera, el trabajo del alumnado y del profesorado son imprescindibles en nuestro espacio virtual de Indaga't, cuyo nombre es una invitación a reflexionar, cuestionar, buscar y construir conocimientos en relación con el contexto, con uno mismo y con el otro.

SANDRA MARTÍNEZ

Lo que hace posible este proyecto de reflexión es la voluntad de creación de una comunidad de aprendizaje por parte de docentes.

Como profesora novel, me permite aprender de otros compañeros noveles y, especialmente, de la larga experiencia de quienes llevan más tiempo en la docencia. Me motiva para la innovación metodológica y me previene del «quemarse» como docente. Nos alienta a mantenernos activos en nuestros planteamientos metodológicos, a innovar, a investigar y a evitar rutinas.

ASCENSIÓN MORENO

Hasta aquí hemos presentado cómo nos situamos como docentes indagadores y cómo entendemos nuestras prácticas desde esta perspectiva. Esta posición también ha impregnado la manera de entender la planificación, la propuesta de actividades, el rol de los estudiantes y la evaluación de los procesos de aprendizaje. En el apartado siguiente presentamos la perspectiva de los estudiantes ante esta invitación a aprender desde la indagación.

## 4. INDAGAR COMO ESTUDIANTE

Una vez explicitado qué es indagar y qué supone indagar desde la perspectiva de los docentes, quisiéramos detenernos en lo que implica situarse desde una perspectiva de investigación como estudiantes. Y lo haremos desde una triple vertiente:

- Indagar como metaprendizaje.
- Indagar como corresponsabilidad.
- Indagar como paso de a-lumen (alumno) a con-lumen

### 4.1. Indagar como metaprendizaje

Indagar supone, o puede suponer, para los estudiantes un proceso de repensar su proceso de aprendizaje, de saber comprender la secuencia por la que pasan para *apoderarse* del saber, de entender qué sucede cuando algo les reta a conocer. Esto supone situarse en el ámbito del metaprendizaje, entendido como el hecho de conocer el proceso de aprendizaje de uno mismo y de reflexionar y analizar qué hacemos para que se produzca el aprendizaje.

Entre las estrategias de aprendizaje y de evaluación que han facilitado este proceso de reflexión y de análisis de cómo han aprendido (les proponíamos un camino hacia la indagación), exponemos a modo de ejemplo la propuesta que denominamos: «¡Ponte en juego!».

<p><b>Título:</b> ¡Ponte en juego! (¡Posa't en joc!)</p>	<p><b>¿Qué es?</b> Una propuesta que permite a los estudiantes desarrollar estrategias de análisis de sus procesos de aprendizaje</p>
<p><b>Objetivos</b> Que el estudiante a través de unas preguntas guiadas pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.</p>	

### **Ejemplo**

En la asignatura Tecnología Educativa, de la licenciatura de Pedagogía, después de cada bloque en que está dividida, se pide al alumnado –por escrito– que reflexione sobre estas preguntas:

1. ¿Qué he aprendido?
2. ¿Qué cuestiones, dudas, certezas, curiosidades... me han surgido?
3. ¿Qué creo que me gustaría/debería aprender a partir de ahora?

Al tiempo que le planteamos estas cuestiones les sugerimos que no se trata de escribir un relato de lo que han hecho, sino de lo que piensan que han aprendido, en un sentido amplio, no sólo de conocimientos, sino también de vivencias, experiencias, inquietudes...

### **Lo que los estudiantes dicen**

De los aprendizajes relatados por el alumnado durante la asignatura de Tecnología Educativa, hemos seleccionado los siguientes fragmentos:

«Creo que lo que lo hace tan gratificante es que no hemos copiado las estadísticas de ningún sitio, que no hemos cogido un libro y hemos copiado y pegado, porque podríamos haberlo hecho perfectamente, ya que en el libro *¿Una canya o un pal?* podríamos haber encontrado toda la información relativa a estadísticas sobre la motivación y la educación secundaria que hubiésemos querido. Realmente, me alegro de no haberlo hecho.»

«Creo que esta asignatura me ha ayudado a plantearme algo más de lo que hacía hasta ahora, cómo tendría que ser el sistema educativo, cómo se podría facilitar el aprendizaje a los alumnos. Me ha ayudado reflexionar y plantearme cosas que hasta ahora no pensaba, y que quizá no te planteabas porque no tenías una mínima base de conocimientos o perspectivas.»

«También he podido observar que todavía me quedan muchas cosas por aprender, he de continuar recogiendo datos, conocimientos, informaciones, etcétera, para poder profundizar en los conocimientos que ya tengo.»

Frente a estas evidencias, la tarea de los docentes consiste en la comprensión de las diferentes maneras de relacionarse con la experiencia de aprendizaje de los estudiantes para afianzar lo que les posibilita aprender con sentido y cuestionar lo que puede devenir en rutina.

Otras estrategias que también utilizamos como favorecedoras de indagación son éstas:

- los portafolios o e-portafolios,
- los cuadernos de bitácora,
- los diarios de campo en *blogs* o en otro soporte, etc.

Por limitaciones de espacio, no mostramos ejemplos de las mismas, pero queremos dejar constancia de que permiten a los estudiantes transitar por experiencias alternativas de aprender con sentido, al tiempo que les posibilita revisar y cuestionar la posición subordinada en la que les colocan otras maneras de entender el aprendizaje, no sólo en la universidad, sino en su trayectoria escolar como aprendices.

## 4.2. Indagar como corresponsabilidad

Ser responsable del proceso de aprendizaje supone tomar partido de lo que quiero aprender, y hacer explícito aquello por lo que estoy dispuesto a esforzarme o reconocer hasta que punto aquello que quiero conseguir me importa y me interesa.

Cuando un estudiante se corresponsabiliza de su proceso de aprendizaje con el profesorado, el diálogo sobre este proceso se enriquece y deja de ser sancionador o controlador por parte del profesorado. Se convierte en un proceso de *acompañamiento* para llegar a los objetivos planteados por el mismo estudiante. Veamos un ejemplo.

<p><b>Título</b></p> <p>Contrato de aprendizaje / Compromiso de aprendizaje</p>	<p><b>¿Qué es?</b></p> <p>Estrategia que se ha de dar antes de iniciar un proceso formativo, la cual permite que el estudiante decida qué quiere aprender, qué nota quiere que refleje su esfuerzo en aprender, qué compromisos asume y, por último, qué pide al profesorado para que le acompañe en ese proceso.</p>
<p><b>Objetivos</b></p> <p>Que el estudiante se corresponsabilice con su proceso de aprendizaje marcándose unos objetivos formativos y un compromiso con su proceso de aprendizaje.</p>	



### **Ejemplo**

En la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, de la diplomatura de Maestro de Primaria, diseñamos una plantilla con los siguientes apartados y sugerencias:

1. Situación actual: *Creemos que queremos...*
2. Objetivos: *trabajar..., realizar..., acordar..., participar...*
3. Compromiso por parte de todo el grupo y de cada estudiante: *nos comprometemos a...*
4. Normas de convivencia como grupo: *si algún miembro del grupo...*
5. Vigencia: *desde el día...*
6. Tipo de compromiso: *nuestro compromiso será para conseguir una nota de...; y lo argumentamos...*
7. Firmas.

### **Lo que dicen los estudiantes**

Los estudiantes dicen lo siguiente sobre lo que ha representado esta propuesta en su proceso de aprendizaje:

#### **Situación actual:**

«Aunque formamos parte de la era digital y de los nuevos sistemas de comunicación, no dominamos mucho las nuevas tecnologías. Aún no estamos familiarizados con la plataforma Moodle; muchos de los conceptos que se han definido en clase no los conocíamos. La mayoría de los miembros del grupo no estamos acostumbrados a ampliar los conocimientos de clase mediante la investigación. Como consecuencia normalmente no reflexionamos ni tenemos una visión crítica sobre aquello que aprendemos.»

#### **Creemos que queremos:**

«Conseguir un buen nivel de manipulación de las nuevas tecnologías para aplicarlas de forma excelente en el contexto escolar.»

«Adquirir buenos conocimientos tanto teóricos como prácticos en la materia de nuevas tecnologías, ya que así los podremos aplicar a nuestras futuras clases para ser más competentes, dinámicos e innovadores.»

#### **Y lo argumentamos dejando constancia de:**

«El esfuerzo diario, motivación, entrega a la asignatura, la investigación para ampliar conocimientos, la participación en clase y en el campus virtual y la cooperación de grupo.»

«Mucho trabajo tanto en clase como en casa y esfuerzo por parte de todos los miembros del grupo.»

«El trabajo constante y eficaz para conseguir la máxima nota.»

«El trabajo constante, dedicando tiempo y esfuerzo para entender y aplicar todos los conocimientos que aparecen en clase.»

Lo que nos parece más relevante de estas manifestaciones es que ponen de manifiesto cómo los estudiantes no muestran una lista de intenciones

para agradecer a los docentes, sino una disposición para aprender que se suele considerar obvia en la universidad. Pero la práctica demuestra que es necesario hacer consciente y reafirmar la responsabilidad que conlleva ser estudiante universitario. Algo que facilita la implicación en el aprendizaje.

### 4.3. Indagar como el paso de *a-lumen* (alumno) a *con-lumen*

La palabra *alumno* etimológicamente es «a-lumen», sin luz. Desde un planteamiento indagador, los estudiantes son considerados con su propia luz, con conocimientos previos, con interés por saber, con aportaciones interesantes que se pueden ofrecer y compartir con los colegas y con el profesorado. Consideramos a los estudiantes como portadores de autoría, como autores de sus propios aprendizajes y de sus procesos formativos, facilitados, acompañados y mentorizados por parte del profesorado. Pero somos conscientes de que una parte importante de la función que desempeña la orientación que predomina en la educación básica se dirige a que se conviertan en reproductores dependientes. Por lo que, en una primera fase, nuestro trabajo consiste en despertar esa posibilidad de ser autores que, por diferentes caminos y estrategias, les ha sido arrebatada. El ejemplo que viene a continuación ilustra cómo tratamos de movilizar esas posibilidades: mediante la autoevaluación, el alumno ilumina su proceso de aprendizaje y es parte fundamental en éste. Las preguntas que se incluyen en el ejemplo hay que entenderlas como una propuesta inicial que se hace al alumnado, que, en lógica coherencia con los planteamientos mencionados, al final de la asignatura ha de crear su propio modelo de autoevaluación.

<b>Título</b> Las autoevaluaciones	<b>¿Qué es?</b> Estrategia para saber de antemano los criterios de cómo van a ser evaluados. Se han de autoevaluar ellos mismos y después han de contrastar esa evaluación con la realizada por el profesorado.
<b>Objetivos</b> El estudiante apreciará el proceso evaluativo como un proceso de mejora. Conociendo de antemano los criterios evaluativos, podrá ajustar más su trabajo al resultado final. En este tipo de evaluación también se le da mucha importancia al proceso de aprendizaje. Este proceso también está explícito en los criterios de evaluación.	

### **Ejemplo**

Para la autoevaluación de una tecnoautobiografía realizada por el alumnado de la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación de la diplomatura de Maestro, diseñamos una plantilla con los siguientes apartados y preguntas:

#### **Bloque A**

- Presentación (según los siguientes apartados que hay que valorar de A a D): ¿Habéis ajustado el tiempo? Sincronía entre texto, música e imágenes. Creación artística. ¿Queda claro el mensaje? ¿Habéis motivado a los compañeros?
- Contenido (según los siguientes apartados que hay que valorar de A a D): Muestra la relación de las tecnologías con vuestra vida. ¿Había mensaje? Creatividad. Valor añadido.
- Proceso (según los siguientes apartados que hay que valorar de A a D): Coordinación como grupo. ¿Habéis tenido dificultades? ¿De qué estáis más orgullosos/as?
- Aspectos que mejorar.
- Puntos fuertes de vuestra tecnoautobiografía.
- Valoración general: ¿Qué habéis aprendido haciendo la tecnoautobiografía?

#### **Bloque B**

- ¿Cómo habéis creado el contexto? ¿Qué habéis hecho para crearlo?
- ¿Qué preguntas os habéis hecho?
- ¿Qué conocimientos previos tenáis sobre el tema?
- ¿Qué evaluación hacéis de lo que sabéis y de lo que os queda por saber?
- ¿Qué habéis investigado? ¿Dónde? ¿Cómo os habéis distribuido la tarea?
- ¿A qué conclusiones habéis llegado? ¿Cuál es el resumen de lo que habéis aprendido?

### **Lo que dicen los estudiantes**

A modo de autoevaluación final, se preguntó a los estudiantes qué había supuesto para ellos participar en la propuesta pedagógica de Indaga't. Destacamos las siguientes respuestas de algunos de los estudiantes de la asignatura Tecnología Educativa de la licenciatura de Pedagogía:

«Cuando salió el tema de Indaga't como algo diferente no le di credibilidad. ¿Quién no ha estado sentado en una clase en estas sillas con una mini mesa acoplada, escuchando al profesor 50 cm superior a ti en el estrado? Mis clases durante los últimos 15 años han sido prácticamente todas así, es decir, no es de extrañar que ahora me cueste asimilar que existen otros métodos.»

«Es importante la autonomía que nos ha proporcionado [...]. Ha sido un aprendizaje mucho más significativo que a lo mejor en una clase magistral.»

«Es una manera de aprender diferente, porque normalmente en otras asignaturas se hace la parte teórica y el examen. Aquí no, aquí se combinan las dos cosas, la teoría con la práctica, y luego se evalúa mucho el trabajo propio y lo que sale.»

«Aquí, tu propia creación, la creatividad de cada persona. Creo que es una construcción de uno mismo, que a través de esto sí se toca bastante fondo, y vas creando y construyendo, y a la vez que van surgiendo los problemas, aprendes a ver otras alternativas y a ver las posibilidades que hay, que quizás estaban olvidadas. A veces hace falta recordar que tenemos que irnos construyendo continuamente y ser críticos.»

«El profesor nos da las pautas y su figura está ahí para cualquier duda que queramos, pero el trabajo lo realizamos nosotros, con su guía, con sus pautas, pero no sé. Ha estado bien.»

«Estar motivado a descubrir las cosas y a reflexionar y a sacar tus propias conclusiones es de lo más gratificante. Eso es, sobre todo, lo que yo he podido recuperar.»

El proceso de convertirse en autores del propio aprendizaje no es algo que se consigue de la noche a la mañana. La presencia encarnada de enfoques pedagógicos que colocan a los estudiantes en una situación de subordinada dependencia limitan su posibilidad de pensar(se) desde otro lugar. Lo que reflejan estas frases es sólo el esbozo de un primer paso. La evidencia de que hay otro lugar para aprender se comienza a desvelar. Pero no lo consideramos un punto de llegada, sino un punto de partida. En el siguiente capítulo desarrollamos de manera más extensa la situación de la que parten los estudiantes y cómo les condicionan sus experiencias previas de aprendizaje.

## 5. EXPERIENCIAS DE INDAGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. TRES EJEMPLOS

En este apartado recogemos tres formas de poner en práctica distintos procesos de investigación, creatividad y autoría que fomentan la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje y favorecen su conexión con unos ámbitos de conocimiento que, en un primer momento, le pueden sonar como algo abstracto y lejano que poco o nada tiene que ver con él o con ella. Sin darse cuenta de que, de manera implícita, están formando parte de sus vidas.

### 5.1. Los relatos autobiográficos en el proceso de enseñanza y aprendizaje

En general, entre el profesorado, también el universitario, sigue más vigente de lo que cabría esperar, en el mejor de los casos, la metáfora que define al alumnado como un vaso vacío que es preciso llenar. En el peor, la que lo considera como un erial donde es difícil que florezcan los brotes de la sabiduría que el profesor trata de sembrar. Sin embargo, cuando se estudia lo que los estudiantes saben y cómo lo saben se pone de manifiesto que cuando llegan a la escuela primaria (no digamos a la universidad), ya disponen de un volumen de saber, conocimiento, habilidades, destrezas y predisposiciones que pueden contribuir a incrementar, pero también a inhibir, sus procesos de aprendizaje formal.

Como argumenta Charlot (2001), en la relación docente parece importante plantearse la cuestión de la relación con el saber. Esto implica, en primer lugar, dejar de presuponer el *yo epistémico* (el sujeto del conocimiento racional) como ya constituido y a la espera, de algún modo, de las condiciones didácticas que le permitan nutrirse del saber de forma ejemplar. Y en segundo lugar, preguntarse por la propia constitución del *yo epistémico*. Asimismo, esto implica indagar sobre sus relaciones con el *yo empírico* como sujeto portador de experiencias que inevitablemente busca interpretar.

Pero si hemos de tener en cuenta el *yo empírico* de los estudiantes y concebirllos como sujetos portadores de experiencias que buscan interpretar para poder seguir aprendiendo, habrá que comenzar a cuestionarse el modelo conductista de aprendizaje de caja negra, donde el docente dispone de una información que traspasa directamente a los estudiantes, como si de un objeto estático se tratase. Porque, como muestran las contribuciones de las ciencias del aprendizaje (Sawyer, 2006) y los estudios realizados desde la neurociencia (Fischer, 2009), la propia acción (o inacción) es el agente que modela nuestro cerebro, y el conocimiento está basado en la actividad. El estudio del cerebro muestra cómo nuestra propia experiencia influye en la forma de trabajar de nuestro cerebro, cambiando literalmente las neuronas e influyendo en la actividad cerebral; de ahí que la exposición de hechos o información, sin posibilidad de acción, tenga poco efecto en el cerebro o en el cuerpo (Fischer, 2009) y, por tanto, en el aprendizaje. Por otro lado, como argumenta Phil Cohen, «la mayor parte de las teorías contienen un elemento autobiográfico fuerte y hasta de rechazo» y «la mayor parte de las teorías generales descansan sobre una base empírica muy poco convincente e, incluso, a veces inexistente» (Walkerdine, 1998, p. 154).

Desde estos presupuestos, el profesorado del grupo Indaga't, en primer lugar, tenemos en cuenta el conocimiento, las habilidades y predisposiciones de los estudiantes de los cursos que impartimos como forma de reconocimiento del otro. Y en segundo lugar, desde una perspectiva socioconstruccionista de la enseñanza y el aprendizaje (Stoll, Fink y Earl, 2004; Gergen, 2006), como vía para propiciar anclajes cognitivos y emocionales que posibiliten y mejoren los procesos de aprendizaje del alumnado.

Desde este marco son muchas las estrategias docentes y los recursos de aprendizaje que ponemos en marcha para practicar nuestros posicionamientos pedagógicos. En este apartado nos referiremos de manera específica a la autobiografía como manera de recuperar el saber de sí y de hacer explícitas nuestras relaciones con lo que nos envuelve. En nuestra experiencia de años de enseñanza en distintos ciclos del sistema educativo y de distintas materias, continuamente hemos encontrado que el estudiantado, cuando se comienza un tema o se introduce en un campo de estudio (por abstracto y lejano que parezca) siempre

tiene alguna imagen sobre él, alguna vivencia, alguna mirada, alguna noción. Poder explicitar su posición frente a ese tema o campo de estudio, además de permitirle hacer patente todo lo que (piensa que) sabe o no sabe, le posibilita situar sus intereses, curiosidades, miedos y aversiones. Partir de una autobiografía respecto a un tema o campo de estudio, es decir, partir de sí, ponerse uno mismo como primera fuente de saber, en nuestro caso se ha revelado también como una forma de actividad que ayuda al estudiante a entender de manera vivencial conceptos, metáforas y teorías que, de otra forma, le costaría comprender y dar sentido y serían olvidadas una vez evaluadas.

### 5.1.1. El contexto de la experiencia de aprendizaje

Los estudiantes de Pedagogía, Magisterio o Educación Social –mujeres, en su mayoría– se acercan a la asignatura de Tecnología Educativa o de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación con una buena dosis de temor y una cierta reticencia. Piensan que la tecnología les resulta muy lejana, que nada tiene que ver con ellas y ellos, que les va a costar mucho porque no tienen una buena relación con las máquinas (sobre todo los ordenadores), etc. De este modo, cuando comenzamos a explorar el conjunto de tecnologías organizativas, simbólicas, artefactuales y biotecnológicas, que han contribuido a que vivamos en el tipo de mundo que habitamos, el estudiantado se queda hondamente impresionado por las profundas interrelaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad, y de lo influida que está su vida por la tecnología, incluso desde antes de su nacimiento.

Sin embargo, nos dábamos cuenta de lo difícil que nos resultaba *desmontar* sus ideas previas y hacerles entender que tanta investigación, conocimiento, habilidades, procesos de planificación, evaluación, etcétera, podemos encontrar en la creación de un bolígrafo o un coche como en la de un ordenador. Que instrumentos como el dinero, los mapas o el código de circulación son tecnologías simbólicas que regulan el comercio y nuestra forma de desplazarnos por el mundo. Que la agricultura, con su conjunto de saberes, habilidades, técnicas y artefactos, ha desempeñado un papel esencial en la conservación y mejora de la vida, de manera que se ha constituido en la biotecnología fundamental

de la especie humana. O que la tecnología organizativa reflejada en los horarios de los centros educativos condiciona mucho más la forma de impartir la enseñanza que la introducción de cualquier artefacto, por sofisticado que sea.

Desde esta posición, uno de los retos que nos planteamos en este tipo de asignaturas es que los estudiantes construyan un conocimiento en torno a la tecnología que vaya más allá de lo artefactual. En particular, nos preocupa que sean capaces de comprender sus diferentes dimensiones, pasando de una visión superficial o *débil*, centrada en los artefactos, a una visión *fuerte* de la tecnología (Sancho, 1997), que abarque todas las formas de hacer, todas las decisiones y actuaciones que implican transformaciones en el entorno humano, sean éstas de carácter artefactual (aparatos), simbólico, organizativo o biotecnológico.

De ahí que, profundizando en la forma de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje que nos planteamos desde el grupo Indaga't, decidiéramos proponer a los estudiantes explorar las diferentes imágenes de la tecnología desde su propia experiencia biográfica realizando una tecnoautobiografía. La realización de una tecnoautobiografía constituye, así, una de las diferentes experiencias de aprendizaje que proponemos al estudiantado y atiende al objetivo general de las asignaturas de *ofrecer una visión amplia y profunda de la tecnología, desde una perspectiva crítica y comprometida*. De forma particular, esta propuesta tiene como principal finalidad proponerle al estudiantado que inicie un proceso de reflexión sobre su relación biográfica, en este caso con la tecnología; pero podría centrarse en cualquier ámbito o tema de estudio, al comprenderla como un elemento determinante en su manera de entender el mundo y posicionarse ante él.

Se propone al alumnado la realización de este trabajo de la siguiente manera:

Con la finalidad de estudiar en profundidad nuestra relación con la tecnología os proponemos la elaboración de una tecnoautobiografía. Se trata de explorar la siguiente pregunta realizando una narrativa que combine texto, imágenes, sonidos... *¿Cómo ha influido la tecnología en vuestras vidas desde vuestro nacimiento hasta hoy?*



Resulta importante señalar que uno de los temas que nos planteamos en este proceso fue cómo orientar este trabajo. Queríamos partir de una propuesta suficientemente abierta, que diera lugar a diferentes interpretaciones sobre el significado de la noción de tecnología y, en particular, al sentido que ésta ha tenido para cada alumno o alumna a lo largo de su trayectoria. Sin embargo, a la vez que manteníamos una posición receptiva hacia todo lo que pudiera emerger de este trabajo, también nos preocupaba que las producciones del alumnado no tuvieran relación con los contenidos de la asignatura. Por otro lado, dado que hacemos un gran hincapié en la necesidad de utilizar distintos lenguajes que nos permitan comunicar de la forma más adecuada el proceso y el resultado de la indagación (Cope y Kalantzis, 2000), una de las dificultades que podía suponer trabajar con lenguajes audiovisuales era cómo conseguir que los estudiantes alcanzaran un buen nivel de reflexión teórica utilizando códigos que pertenecen al ámbito de lo metafórico y que, por tanto, requieren analizar y elaborar contenidos de una manera muy diferente a la que estaban acostumbrados con el texto escrito.

Para orientar esta experiencia de aprendizaje, ofrecimos al alumnado la siguiente sugerencia:

La biografía consiste en un relato expositivo, en general narrativo y en tercera persona, de la vida de un personaje real, desde que nace hasta que muere o hasta el momento actual si está vivo. También puede centrarse en unos años determinados o unos aspectos determinados de la vida. Una tecnoautobiografía hablaría de cómo la tecnología ha influido en la vida de una persona.

La autobiografía es la vida de una persona escrita por ella misma. Puede tener un foco o referirse a determinados momentos o aspectos de su trayectoria. Una tecnoautobiografía hablaría de cómo la tecnología ha influido en mi vida.

Asimismo, les ofrecimos algunos recursos disponibles en la web sobre este tema.<sup>2</sup>

2. <http://donestech.net/en/tecnobiografias>;  
<http://edongsky.com/photos/?a=technobiography-photos&i=1157>.

A partir del segundo curso en el que utilizamos esta estrategia de aprendizaje, los estudiantes también tuvieron acceso a las tecnoautobiografías desarrolladas por sus compañeros.<sup>3</sup>

### 5.1.2. La respuesta del alumnado

Los estudiantes suelen recibir la propuesta con un alto grado de interés y dedicación. Implican a familiares y amigos y presentan sus producciones utilizando diversos lenguajes y modalidades de expresión (imagen fija y animada, voz, sonido...). En algunas ocasiones, como en el caso de un estudiante de Magisterio de Educación Musical, hasta crean la banda sonora de su tecnoautobiografía.

Como hemos señalado, a menudo el estudiantado inicia el curso con una idea sobre tecnología muy conectada a una perspectiva artefactual, asociada al uso de máquinas y, en particular, a todo lo que hace referencia a las tecnologías digitales de la información y la comunicación. Desde una visión prioritariamente «tecnicista», al principio suelen colocarse en una posición de usuarios de la tecnología. Es decir, se ven a sí mismos como agentes capaces de manipular diferentes herramientas tecnológicas, pero no están acostumbrados a pensar en su relación con la tecnología desde una posición corporizada que implique, por ejemplo, su comprensión del mundo, sus relaciones sociales, la manera de comunicarse, los entornos sociales a los que pertenecen, su manera de aprender, etc.

La mayoría de las tecnoautobiografías elaboradas por los estudiantes reflejan un cambio significativo tanto en su forma de entender las dimensiones de la tecnología como de posicionarse ante ella. La oportunidad de *pensarse a sí mismos* frente a la tecnología da lugar a que inicien un proceso reflexivo donde comienzan a hacer referencia a cuestiones tan complejas como pueden ser la identidad, la corporalidad, el lenguaje o las transformaciones del entorno y sus consecuencias en la

3. En estos momentos, se pueden encontrar en Youtube un buen número de tecnoautobiografías en forma de vídeos realizadas por estudiantes de las asignaturas mencionadas, que han sido colgadas por los propios estudiantes.

vida de una comunidad. A continuación indicamos algunas formas de posicionarse frente a la tecnología que emergen de los trabajos:

- Amplían su comprensión de lo que significa la tecnología. La tecnología artefactual aparece en relación con otras dimensiones: simbólica, organizativa, biotecnología.
- Pasan a entender su relación con la tecnología como un proceso social e históricamente situado. A partir de su propia biografía, elaboran reflexiones en torno a la relación entre cambios sociales y evolución tecnológica.
- Reflexionan sobre su responsabilidad como productores y consumidores de tecnología.
- Reflexionan sobre el papel socializador de la tecnología en diferentes etapas de su biografía (infancia, adolescencia, vida adulta).
- Analizan el papel de la tecnología en la sociedad desde una perspectiva amplia, cuestionando las formas de organización social bajo las que crecieron.
- Reflexionan sobre el papel fundamental de la tecnología, en especial la tecnología organizativa, a lo largo de su propio proceso de escolarización y como futuros educadores.
- Tejen relaciones entre tecnología y lenguaje señalando la importancia de lo visual en las sociedades contemporáneas.
- Discuten y se posicionan en relación con lo que ha significado para ellos poner en juego sus experiencias personales en la elaboración de las tecnoautobiografías.
- Experimentan formas de investigar y de conocer inusuales para ellos (relación conocimiento/subjetividad).

### 5.1.3. A modo de conclusión

En un proceso de enseñanza y aprendizaje que quiera implicar al sujeto, que parta de su saber pero sobre todo de sus posicionamientos implícitos, que lo entienda como constructor activo de conocimiento, los relatos autobiográficos representan un papel esencial. Pueden elaborarse como una práctica de clase, o conectarse con otras dimensiones, como la forma de representar el resultado de una indagación a partir de considerar diferentes lenguajes. Pueden plan-

tearse en torno a la historia, las matemáticas, la física, las ciencias políticas, el derecho o la economía. Cuando el estudiante llega a la universidad tiene una larga trayectoria de encuentro o desencuentro con casi todo lo que se le va a proponer estudiar. El hecho de comenzar haciéndole reflexionar sobre «¿cuál ha sido tu relación biográfica con...?», o «¿cómo ha influido la/el... en tu vida?» puede marcar la diferencia entre que el estudiante se enfrente a los temas de estudio *desde fuera* (como algo que no les implica más allá de aprobar o suspender) o *desde dentro* (como algo que forma parte de su vida personal y de la sociedad donde viven y que puede contribuir a su crecimiento personal y social).

## 5.2. Tácticas de *performance* en el aula

(\*)

*Qué te voy a contar a ti,  
profesor/a,  
que cada año tienes  
que pasar por los mismos  
contenidos  
a veces compactados,  
otras expandidos o derramados,  
que el tiempo apremia  
y los alumnos no siguen.  
Qué te voy a contar a ti,  
profesor/a,  
que ves siempre los mismos alumnos,  
que escribes en la pizarra  
dándome la espalda,  
que estás encerrado/a en  
la pantalla.  
Qué te voy a contar,  
si el día que decides cambiar,  
los alumnos no te siguen,  
se ríen, se enfadan,  
algunos hasta se van.*

*Qué te voy a contar a ti  
profesor/a,  
si cuando quieres des-aprender,  
te cansas y te vas,  
te quejas y te quedas,  
y yo, como siempre,  
sigo sin saber  
dónde estás.*

Este poema representa cómo muchos estudiantes de Bellas Artes se sienten delante de algunas situaciones de clase por las que pasaron. En la asignatura de Pedagogía del Arte, que forma parte del grupo Indaga't, pretendemos desplazarlos de las situaciones donde las relaciones pedagógicas sean asimétricas. Y por ello, nos ubicamos en el lugar de los aprendizajes, con el alumnado y en sus procesos.

Para mí, formar parte de Indaga't ha significado un nuevo marco donde se autorizan nuevas formas de establecer relaciones pedagógicas entre alumnos/as y profesora. Para situarme cada vez más como aprendiz y para indagar sobre «lo que pasa» en clase desde el otro lado (de la mesa, de la tarima, del ordenador o de la pantalla de proyección). Para abordar aquellos dispositivos que en la clase operan a menudo como actos de explicación, control y que, según cómo los utilices, bloquean el *contacto* con tu alumnado. A la vez, me ha servido para indagar sobre cómo podemos utilizar la *performance* para producir experiencias pedagógicas situadas y significativas en el contexto de mi universidad, la Facultad de Bellas Artes.

La asignatura es Pedagogía del Arte. Se trata de una asignatura obligatoria de segundo curso cuya finalidad es estudiar las representaciones de los artistas como construcciones sociales, más que como realidades objetivas. Teniendo en cuenta que éstas están relacionadas con el contexto en el que emergen y, por tanto, poseen implicaciones ideológicas y políticas. En segundo lugar, se trata de situar a los estudiantes en el contexto artístico contemporáneo y en sus debates, teniendo en cuenta las intersecciones entre modernidad y postmodernidad. Finalmente, se pretende iniciar una reflexión compartida sobre la naturaleza del arte como práctica social y cultural.

### 5.2.1. La *performance* en la clase

Al plantearse cómo la *performance* y todo lo relativo a ella pueden *entrar* en clase, la noción de *performance* se puede entender de varias maneras:

- Como un flujo de acciones evocadoras cuyo objetivo es provocar al espectador para que deje de ser pasivo en la contemplación de una obra. Esta concepción se remite a las *performances* artísticas que desde los años 60 y 70 se realizaron, sea colectiva o individualmente, como una reacción a la producción objetual (como por ejemplo, la pintura). Como ocurrió entonces, ahora, en lugar de objetos, construimos acontecimientos, *happenings*, acciones, en su mayoría efímeros, que podían ser reconstruidos a partir de fotos, vídeo o de relatos de memoria. Estas experiencias no siempre se daban en el lugar del arte (el museo, la escuela y la galería), sino en otros frentes, como la calle, un cabaret, un café teatro, un auditorio, etc. La audiencia tenía que ayudar, corresponder, salir del camino y así cambiar el locus de la obra hacia el sujeto y lo subjetivo.
- Como una actividad de un participante en una ocasión determinada que influye de alguna forma a otros participantes (Goffman, 1959).
- Como una acción exclusivamente centrada en el cuerpo (Vergine, 1974).
- Como una acción específica o un conjunto de acciones (dramáticas, musicales, atléticas) que acontecen en un tiempo y en un lugar determinado (Bell, 2008).
- Como un acto de repetición que posibilita la autoría personal.

En todo caso, la *performance* siempre hace referencia a modos de hacer, actuar, ver y crear, ya sea siguiendo el statu quo, respondiéndolo o cambiándolo. Por otra parte, muchas teorías consideran que la *performance* produce, crea o constituye la identidad (Bell, 2008). Judit Butler, en los años noventa, se refiere al concepto de performatividad como «la citación socioculturalmente condicionada de las normas y leyes acompañantes específicas de cada sexo, que son siempre repetidas para representar uno u otro sexo mediante la estilización del cuerpo» (Butler, cit. Angerer, 2009:181). En nuestra clase, ha significado que nos fijemos en cómo actuamos al ser sujetos sexuados.

Incorporar la *performance* en la docencia significa visibilizar aquellos espacios liminares que facilitan o descartan ciertas formas de aprender y de actuar en la clase, de leer los textos, de preparar las intervenciones de alumnos y alumnas y, finalmente, de articular la presentación de los textos en clase. Todo este proceso se convierte en un texto donde nos producimos como alumnas, alumnos, docentes y aprendices y que sitúa qué significados generamos con ello. En todo momento me interesa que seamos conscientes de que la clase es una experiencia de *relacionalidad* que construimos entre todos y todas a partir de ciertas referencias y citas culturales que podemos intercambiar, intervenir, exagerar, presentar o contestar.

Por otro lado, parto de la noción feminista del *standpoint theory*, de Sandra Harding (1991), como táctica para que alumnos y alumnas *actúen*. Esta concepción subraya la validez de múltiples perspectivas que provienen de diferentes sujetos, desde diferentes puntos de vista y que cuestionan una lógica universalista patriarcal. Sandra Harding defiende la necesidad de «poner tu voz» desde tu punto de vista personal, aunque siempre puede ser cambiada o cuestionada por las otras. En clase significa aprender a relacionarte desde tu experiencia personal o con la de los demás. Es un concepto difícil para las alumnas y los alumnos, porque se sienten «evaluadas, inseguras, vigiladas»; porque es «demasiado subjetivo o desorienta».

### 5.2.2. Producir otros espacios-aula

Una de las estrategias que seguí de artistas *performers*, como Adrian Piper, Nancy Fraser, Cindy Sherman o Sophie Calle, fue la de deconstruir y resignificar, desde el humor, la ironía, el pastiche o la parodia, el espacio-aula como un texto que iba cambiando según el tema que se presentaba. Autoricé a que la clase fuera un café teatro (a media luz, con velas, bebidas y música ambiente), un plató de televisión, una sesión de espiritismo o media sesión de yoga.

Estas ambientaciones y experiencias habían sido negociadas conmigo en la tutoría previa a la presentación de cada grupo. Ayudé a que fueran más allá de la transmisión de conocimientos formal, a que buscaran

referencias artísticas, a que el tema del día (fuera la noción de artista de genio masculino, de postmodernismo y postmodernidad, de artista como intelectual público, etcétera) fuera la excusa para indagar en cómo generar no sólo participación en el aula, sino un espacio dialógico. Un día, Jana comentó que le gustaría «cambiar esta clase tan grande y convertirla en un campo de fútbol porque así podríamos movernos entre estas sillas que están vacías». Elisabeth quería traerse su manta de yoga. Lo hizo para su presentación. Empezamos la clase con incienso y con una pequeña meditación que sirvió para conectarnos con el artista que trabaja desde la acción social. Enfatizábamos la experiencia y valorábamos no solo lo que habían presentado, sino cómo y por qué.

El rol de la profesora era aprender a desaparecer actuando como una alumna más, desestabilizando la demarcación entre mesa y sillas, dejando que los alumnos decidieran dónde sentarse (en el suelo, en la esquina, en grupos). Esto llevó a que cada clase fuera diferente, dinámica en el fluir de sus saberes y de sus cuerpos. La comodidad generada creó una atmósfera de intercambio, deseo y placer. Me acuerdo de que un alumno quiso utilizar el espacio-podio del profesor para realizar su presentación. Le interesaba más ver cómo ejercía cierto control desde arriba (vía indicación, vía definiciones) y así, cruzar fronteras. Permitted que nos viera a todas y todos desde la centralidad y la visión panorámica. Y jugó. Y se rió. Y nos reímos con él y de él. Y analizamos qué pasó. Por qué le interesó estar en aquel altar. Por qué se sintió aliviado al desacralizarlo.

Otra táctica fue la de utilizar el espacio de forma evocativa, metafórica y simbólica, partiendo siempre del texto que los estudiantes tenían que presentar. Por ejemplo, el grupo que debía explicar las relaciones entre los feminismos, la crítica del arte y la producción artística decidió que tendríamos que coser un gran *patchwork* durante toda la clase. Mientras tanto, el grupo nos presentaba a mujeres artistas que utilizan la yuxtaposición, el retal y el collage como táctica artística (y que, en el fondo, era lo que nos estaban pidiendo en clase). La experiencia nos pareció tan fuera de lo común y tan extraña para una clase en la facultad, y nos engulló de tal manera, que el trabajo presentado fue más una forma de vernos, de ver cómo nuestras identidades son constituidas a partir de ciertos textos, que de escuchar lo que nuestras compañeras



nos contaban. Pura resignificación: la clase se convirtió en otro lugar que desconocíamos.

### 5.2.3. Dejar las huellas de las actuaciones en clase

Documentar lo que hacíamos formaba parte de nuestras conversaciones en el aula, a veces también fuera de ella. Queríamos recoger el cómo, el qué y el dónde para ver qué efectos tenían nuestras acciones si se colaban en otros espacios entre medio de la institución. El grupo que hizo un gran collage sobre el retrato y el autorretrato como un dispositivo para generar una cierta noción de artista lo colgó en el edificio colindante a nuestro aulario. Estuvo casi un mes, y recibimos muchos comentarios (que si era una obra de alguien, que si era una crítica de..., o que si era algo demasiado literal, etcétera). Otro grupo dejó sus *polaroids* colgadas como ropa tendida delante de la entrada durante dos o tres semanas, hasta que la institución nos pidió amablemente que la retirásemos en tres días, pues si no, cancelarían la instalación. Tampoco se sabía muy bien si era un taller de fotografía, un ejercicio de una clase de fotografía o algo que *pasó* por allí. Todo menos pensar que provenía de una clase de pedagogía. En las aulas, dejamos mapas, *post-its* y otras marcas.

### 5.2.4. El póster de Ricky Martin y la pizarra desconsolada

El trabajo era grupal. Consistía en presentar los textos sobre un tema-problema específico y a la vez repensar los dispositivos de una clase donde desarticular al sujeto discente modernista desde tácticas artísticas contemporáneas. Se planteaba la lectura de los textos como un lugar donde indagar, buscar otras posibilidades, pensar críticamente sobre el mismo, hacerse preguntas vinculadas con el arte contemporáneo y la construcción de nuestras subjetividades de género, clase social, raza, sexualidad, religión, etc. La clase se presentaba como una plataforma para compartir lo que surgía en el proceso de preparación del texto (lectura/tutoría/rearticulación de ideas para presentar en clase/tutoría si es necesaria la presentación del proceso mientras se da clase). La intención era que la clase no fuera «alguien que hablaba de o sobre»,

sino que planteara el «efecto del texto o textos sobre mí», siguiendo la teoría de la direccionalidad de Elisabeth Ellsworth (2005).

Y llegamos a mediados de octubre. La tarima de la clase sirve de apoyo para colocar unos cojines naranja con espejitos, una alfombra roja, una mesita baja y una luz. La pared se convierte en la habitación de Ana. Dos pósteres. En la mesita, los textos que hay que comentar, un bol con golosinas, revistas, libros y otros *gadgets*. Ana y Noa<sup>4</sup> reclinadas en la tarima. Su habitación. En la tutoría me habían comentado que les daba mucha vergüenza hablar en público; que estaban demasiado acostumbradas a hablar bajito y para sí; que estaban nerviosas y que no serían capaces.<sup>5</sup> Que no serían capaces, ¿cómo que no serían capaces si a estas alturas del curso se había generado una clase dialogante, cálida y que no escrutaba fríamente a quienes presentaban, sino que coevaluaba la presentación de cada grupo? ¿Por qué no?

Pero seguían con sus miedos, sobre todo vergüenza a no hacerlo bien. Seguimos conversando hasta que tuvieron la idea de trasladar su lugar de trabajo a la clase. Si se encontraban como en su habitación, bajaba la tensión y podían hablar en público. Un cambio de escenario. Resultó que sus voces ya no eran tan difusas. Y la presentación fue insólita hasta para ellas mismas... Se quedaron gratamente sorprendidas.

### 5.2.5. La clase plató. Estudios Picasso

Ha habido muchos otros más escenarios. La clase ha sido un plató de televisión, un café teatro, un *blogspot* (una serie de situaciones, momentos de juego). El plató de televisión: Estudios Picasso. Monólogos de Joan amenizados por preguntas a la audiencia (todas nosotras con las sillas dispuestas ovalmente a lo largo del espacio plató). Dos personas que nos ayudan a hacer de claqueta. Grandes letras que nos indican cuándo aplaudir, admirar o protestar. Una cámara de vídeo que nos vigila. Montse, encantada de ir vestida a lo Picasso. Camiseta blanca, rayas azules (curiosamente, unos meses más tarde, el ayuntamiento de Barcelona

4. Todos los nombres están cambiados para mantener el anonimato de los sujetos.

5. Un ejemplo de performatividad que intentamos situar y desafiar.

hizo un anuncio sobre la ciudad con alusiones al gran maestro y su camiseta rayada). Tenían que presentar el discurso del artista masculino, genio vanguardista. Parodia completada cuando llamaron al azar (cada estudiante marcaba un número a alguien para preguntarle qué opinaba sobre Picasso). La llamada entró. La cámara vigilante. Silencio del tipo «no me lo puedo creer». (Y a mí que se me salía la risa por los poros. En la tutoría me habían comentado que se confabularían con alguien..., pero, por suerte, todo puede cambiar.) La verdad parece ser una cuestión de perspectiva, y ésta, productos de intercambios y consensos sociales, es decir, construida en los sistemas de comunicación social (Gergen, 1992). Y... confirmado: discurso dominante. El señor mayor que creyó estar hablando con los Estudios Picasso nos comentó en pocas palabras todo aquello que se había subrayado: era un genio (su biografía lo demuestra), era muy prolífico, rompió con todos los estilos anteriores y creó otros nuevos, era incansable; el genio nace y no se hace, el genio necesita estar en su estudio para trabajar y bla, bla, bla. Discurso aprobado.<sup>6</sup>

Aplaudimos. Nos quedamos boquiabiertos. Ana, vestida de Picasso, me comentó que le *molaba* la clase porque les *dejaba* aprender desde donde habían aprendido, o sea, desde la televisión. La grabación del video fue utilizada por los alumnos en otras circunstancias. Se colgó en Youtube porque en el Moodle no había espacio suficiente. No está escrito con intención de final feliz. Algunos alumnos entregaron estos vídeos en otras asignaturas. El contexto les mostró que a veces la valoración cambia según cómo se mire o lo que se mire.

### 5.2.6. Los bohemios y el traje de boda de terciopelo

Tres chicos y una chica. Uno lleva la voz cantante. Tiene la idea de escribir un guión televisivo sobre la noción de artista como genio romántico. Me enseñan el guión. La chica queda relegada. ¡Claro, es que es Ofelia! Pero la relegan a lo largo del trabajo y hasta que finaliza la sesión:<sup>7</sup> siempre con el papel de la musa. Los tres chicos estaban inte-

6. En el sentido de darse cuenta de que es un poderoso discurso que opera como una verdad o la verdad desde el momento que es repetido y normalizado, sin plantearse si existen otros.

7. Otro ejemplo de performatividad que también comentamos.

resados en Courbet, Manet y Gauguin. Los estudiaban en la clase de historia del arte. Se vistieron de dandis. Se comportaron como medio bohemios. Grabaron un vídeo en Montjuich sobre el artista en busca de inspiración. Se inventaron un gesto repetitivo para significar al artista genio que pasaron en clase junto a sus sesiones en un supuesto taller, también junto a imágenes de grandes museos. Se inventaron una fórmula televisiva de saludo: una especie de ademán entre desmayo y exageración (una mano en el corazón y la otra en la frente) para pronunciar a coro: «el artista genio». Cada vez que pronunciaban estas palabras hacían el ademán, por lo que añadían otro acto de *performance* en clase. Josep se vistió de boda. Estaba bastante nervioso. Su padre le había dejado el traje de terciopelo gris. Aunque lo habían ensayado varias veces, el guión no funcionó. La persona que llevaba la voz cantante se dio cuenta de que tenía que ceder, pero la risa funcionó. No sé si nos pareció más irónico el guión o sus propias risas al ver que el cuerpo del guión era otro.

### 5.2.7. Algunas recomendaciones

Si tuviera que hacer algunas recomendaciones a partir de mis experiencias, pensaría en lo siguiente:

- Producir formas horizontales de relacionarse con el conocimiento, sin desestimar el poder (intelectual, referencial, de seducción, de contestación, etcétera), las experiencias de los estudiantes y la posición negociadora del docente.
- Pensar que la clase es un lugar donde aprender compartiendo, más que el lugar de la explicación.
- Dar voz a partir de los intereses de los estudiantes, donde el docente tiene que priorizar que el aprendizaje no son solo los contenidos seleccionados, sino que hay muchos estilos de aprendizaje, muchas referencias contemporáneas en la cultura visual y nuevas formas de relacionarse.
- Aprender de los saberes que las sociedades tecnológicas «asignan» a los estudiantes y que traen a la clase de forma «natural» (a veces están fuertemente contrastados por la cultura de la letra, a la que pertenecemos muchos profesores y profesoras).

- Contribuir a que los estudiantes no sólo sean conscientes de sus vacíos, preconcepciones, etcétera, sino que sepan resolverlos e ir más allá de sus «miedos» y aquello que se considera «fuera de control».
- Cambiar los ritmos, los silencios, los tiempos y dejar que lo «imprevisto» o lo imprevisible fluya.
- Coevaluar.
- Intentar no enjuiciar a los estudiantes desde posiciones de *superioridad*, lo cual no permite ni dialogar ni aprender desde y con los otros.
- Reírse de una misma.
- Indagar en tus propias formas, creencias y saberes a partir de lo que ocurre en la clase.
- Documentar lo que pasa en el aula como forma de recogida de datos para comprender los cambios en los estudiantes y en la propia docencia.

Supongo que se podrían añadir otras recomendaciones en mi lista o quizás también se pondrían poner en cuestión.

### 5.3. ¡Pon una banda sonora a tu trayectoria por el curso!

En el año 2007, en Indaga't comenzamos a hacer efectiva la propuesta de los múltiples alfabetismos que tratan de favorecer un aprendizaje multimodal. Esta perspectiva plantea, en síntesis, que se aprende mejor cuando lo que se pretende aprender se representa y comunica utilizando diferentes lenguajes. Con esta intención, pensamos una serie de propuestas para favorecer el aprender con sentido, accionando los conocimientos que explorábamos con los estudiantes a partir de su representación performativa (el cuerpo en acción), de la utilización de diversas tipologías textuales, de la construcción de narrativas visuales..., pero no veíamos cómo incorporar el referente aural (relacionado con los sonidos, con lo auditivo) al proceso que tratábamos de construir.

Observando y escuchando a los estudiantes, vimos que la música forma parte de su experiencia cotidiana. La mayoría de ellos lleva una permanente banda sonora en su vida, contenida en su móvil o en su Mp3/4. La música tiene un papel clave en lo que dicen ser y en algunas de las

miradas que proyectan sobre las relaciones con los demás, con el mundo y con ellos mismos. Con este sonido de fondo, la universidad es uno de los pocos espacios donde la música desaparece para llenarse de palabras, pizarras y silencios.

Yo no soy mi música, eso está claro, pero ésta sí es parte de mí. La música es uno de tantos factores que contribuyen a formar una identidad, a menudo más colectiva que individual.

J. M., *Psicología del Arte* (2009).

Al reflexionar sobre esta carencia, nos preguntamos: ¿Qué pasaría si pidiéramos a los estudiantes al final de un curso que dejaran en el espacio virtual la banda sonora de su experiencia de aprendizaje?

Con esta propuesta no buscábamos que dejaran una canción o una pieza musical. Lo importante era que se hiciera visible la relación entre la música y su proceso de aprendizaje en el curso. Como ocurre en el cine, la música, la banda sonora, tenía que ser el puente que señalara y actuara con un efecto de resonancia respecto a los momentos clave de su aprendizaje. Les pedíamos que prestaran atención a la dimensión temporal del aprendizaje señalando las marcas que habían quedado en el trayecto de su experiencia en el curso.

La propuesta no les sorprendió. Lo consideraron como algo natural, algo con sentido. Casi no plantearon preguntas. Funcionó su intuición. Seguramente porque se vinculaba a una manera de aprender con la que se habían habituado a ser autores. Cuando llegamos al tramo final del curso, su amplio caudal de referentes musicales comenzó a ser rescatado para señalar momentos críticos, para apuntar conexiones imprevistas, para expandir la conciencia de aprender vinculando lo que se había conocido con lo que se había vivido. Este nexo nos pareció fundamental, porque representaba lo que pretendíamos en *Indagát*: no separar lo que se aprende de quien aprende.

Lo que vamos a presentar en las siguientes páginas son algunos ejemplos de esa experiencia a partir de una valoración del sentido de aprender, alejados de una posición celebratoria, o desde la consideración de que «todo» tiene el mismo valor. Aunque todos conectan con la pro-

puesta, respecto a lo que comparten dejan entrever diferentes interpretaciones de su experiencia de aprender.

Llegados a este punto, algún lector pensará que esto es algo que se puede hacer en Bellas Artes o en Pedagogía, pero no en estudios relacionados con las ingenierías, las ciencias experimentales o el derecho. Incluso pensarán que no es algo «serio». Les sugiero que, antes de emitir un juicio, lo intenten en su clase. Pueden sorprenderse con las respuestas de los estudiantes, y podrán reconocer aquello que, normalmente, permanece invisible: el sentido que para los estudiantes tiene aquello que pretendemos que aprendan; las relaciones que son capaces de establecer si damos espacio para que se autoricen éstas.

### 5.3.1. La elección sin contexto

Hay una primera aproximación que desvela una posición preferencial. Lo que importa es la elección de la música, el telón de fondo que dibuja, pero sin hacer explícita la relación con el aprender. Como plantea V. P. F., es más una opción para situarse frente al grupo que un vínculo con la trayectoria del curso.

Mi banda sonora del curso: una canción de Animal Collective, «Lion in a comba», de su último álbum, «Merriweather Post». Es uno de mis grupos actuales preferidos. La he escogido porque tienen unos directos impresionantes y porque mis grupos preferidos y la música de mi generación para la mayoría de vosotros os parecerían arcaicos.  
¡Suerte! ¡¡¡Y muy buenas vacaciones!!!!

V. P. F., Psicología del Arte.

(2009: <http://www.youtube.com/watch?v=y9nwK0qLtg0&feature=related>)

V. P. F. escoge la canción porque denota estar al día y en proximidad con los estudiantes más jóvenes. Haber descubierto esta cercanía parece ser la huella que organiza su retorno al grupo.

### 5.3.2. La referencia evocativa

Una parte de lo que se comparte tiene que ver con un sentido de evocación, ni definido ni delimitado, pero relacionado con algo –no dicho– que ha sido significativo en el curso. Así, para E. S. T., la energía que transmite la música se conecta con lo vivido en la asignatura.

Dejo mi banda sonora, una canción de Dragonforce, «Heroes of our time». Supongo que se puede relacionar con varios temas. La canción es muy movida y llena de energía, un poco como ha sido este curso y esta asignatura también.

Un saludo.

E. S. T., Psicología del Arte.

(2009: <http://www.youtube.com/watch?v=PvquWIULIFA>)

Algo que contrasta con la posición de A. M. B., para quien la evocación se dirige hacia la mirada interior que propicia el curso –no hay que perder de vista que es un curso de psicología para estudiantes de arte– y lo que (se) descubre en ese recorrido.

He escogido este grupo –Sæglópur– porque aparte de su música, que te introduce en mundos complejos y frágiles, juegan mucho con la narración del vídeo. El vídeo aporta otro significado a la melodía y a la voz. El curso me ha parecido un poco como el vídeo de la canción. Un espacio donde introducirse, donde descubrir y ser descubierta, donde me atrapan los temas y situaciones y en los que no me he ahogado. ¡Buen verano!

A. M. B., Psicología del Arte.

(2009: <http://www.youtube.com/watch?v=7yjurf5d6X0&feature=related>)

Evocación que en el caso de C. A. P. va dirigida al grupo, al aprendizaje generado a partir de las relaciones que se han creado, a la experiencia de construirse con otras colegas, y a la relectura que desde estos vínculos se ha hecho de las maneras de narrar la Historia.

Como banda sonora del curso escogería la versión original de «Stand by me» de Ben E. King. Cuando F. colgó la versión de «Playing around the world» aquel fin de semana, cuando todas escuchamos la misma canción recordé esa versión original, la busqué; no sabía de quién era y me



emocioné al escucharla, cosa que no suele pasarme con la música. Es una canción con muchas versiones. Creo que las escuché casi todas, incluso algunas que nunca debería haber escuchado, como la de Enrique Iglesias. Entre ellas, me quedo con la de King. La versión de «Playing around the world» también me encanta y además me parece una referencia a la Historia y a la historia de que tanto hemos hablado en clase, a la polifonía, a la resonancia, a construirnos en red...

Me ha gustado trabajar con todas vosotras. Era una asignatura que me daba un cierto miedo, pero me he sentido bien, respaldada, a gusto. Gracias.

C. A. P., Historia y Currículo de Educación Artística.

(2009: <http://www.youtube.com/watch?v=Vbg7YoXiKn0&feature=related>)

Esta relación con los otros aparecerá como una constante en diferentes aportaciones. En realidad, a la postre, la banda sonora forma parte de una resonancia que trata de ser socializada, no sólo para el profesor, sino para que la persona sea reconocida y se reconozca en los demás.

Casi nunca aprendes solo, pero también es muy difícil hacerlo en compañía. Por eso considero esta coreografía de Nederlands Dans como una metáfora del trabajo en equipo y de lo que ha pasado entre nosotras. Escuchar en torno a ti en todos los sentidos, saber cómo se mueve quien tienes detrás aunque no tengas ojos en la nuca y no olvidar nunca que tienes equilibrio porque un compañero te hace de contrapeso. ¡Espero que os guste!

M. G. M., Historia y Currículo de Educación Artística.

(2009: <http://www.youtube.com/watch?v=Fos48yxAUk4>)

Y tal relación con los otros resulta relevante en la propuesta de Indaga't, pues es el aprender con los otros y de los otros lo que marca la pauta para elaborar una posición profesional donde esta manera de estar les será necesaria.

### 5.3.3. La conexión biográfica

Los nexos con la biografía personal, con el círculo de relaciones que se amplían y cobran sentido en el curso, también son un referente en los relatos que acompañan a la banda sonora escogida. En el recorrido

de N. M. P., los recuerdos personales se entrelazan con las marcas de identidad, y éstas con los descubrimientos que se han proyectado en el curso.

Mi banda sonora, mi canción para este curso es «Gold», de Spandaw Ballet; puede ser que os parezca un poco «horteril», lo sé, pero es la primera canción que pensé en el momento en que se nos planteó este ejercicio.

Toco varios instrumentos desde pequeña; he pasado por muchas formaciones de diferentes estilos; trabajo en un espacio musical... Digo esto porque hubiera podido encontrar muchas otras canciones que también hubieran servido para esta banda sonora, pero lejos de hacer de eso una muestra de identidad, me he dejado llevar por el corazón en lugar de por la cabeza...

Así que me quedo con «Gold», ya que lo que dice (y la fuerza de cómo lo dice) y lo que podemos ver en el videoclip (la investigación incansable, la confianza en uno mismo, encontrar la pieza que faltaba) entronca bastante con mi historia de amor y de superación personal, con esta asignatura.

¡Buenas vacaciones para todos!

N. M. P., Psicología del Arte.

(2009: <http://www.youtube.com/watch?v=gSq8ZBdSxNU>)

Por su parte, E. A. O. S. rescata lo que escucha una hermana más joven, para llevarlo a la experiencia del curso, reconocer la necesidad de «atreverse» si se quiere aprender y se pretende explorar un camino menos transitado.

En cuanto a la banda sonora del curso escojo una canción que mi hermana escucha a todas horas: «Why Not», de Hilary Duff, ya que, si presto atención a la letra de la canción, habla de dar rienda suelta a la imaginación, de no tener miedo a dar un paso adelante y atreverse a hacer cosas que no te atreves porque estás acostumbrada a hacer solo aquello que te dicen que hagas. Personalmente, encuentro esta canción perfecta para describir el proceso llevado a cabo con los proyectos de trabajo, ya que empiezas perdida sin ni tan siquiera saber por dónde empezar; es algo nuevo para ti y te encuentras insegura, necesitas que alguien te de la mano y te acompañe por ese camino, ya que tú, de buenas a primeras, no te atreves a hacerlo sola, y buscas la aprobación que te han estado dando toda tu vida, y cuesta adaptarse a una situación

en la que te dan rienda suelta, ya que te sientes como si te hubiesen abandonado al borde de un precipicio.

E. A. O. S., Historia y Currículo de Educación Artística.  
(2009: <http://www.youtube.com/watch?v=QX8sW8xZ0rk>)

E. A. O. S. termina estableciendo la conexión entre dos finales de etapa, la vinculada con la educación secundaria y la de ahora en la universidad. Con ello muestra una voluntad reconstructiva que va más allá de la anécdota de la elección, y que la reviste de significados que expanden las experiencias de referencia al vincularlas con el proceso de reflexión que propicia el hecho de escoger una banda sonora.

#### 5.3.4. Nexos con los temas del curso

Finalmente, están las bandas sonoras que sirven para rescatar los temas abordados en los cursos. Se trata ahora de establecer vínculos con lo que se ha estudiado y conocido. Pero no como referentes cerrados, sino como formas de comprensión de uno mismo y del mundo.

¡Hola!

Al final he decidido que mi banda sonora del curso es el Nocturno de Chopin Op. 9 Número 2. Os paso el link.

Cruzando el tema del deseo, la identidad y la subjetividad... y sobre todo, dándome cuenta de que yo escribo y decido hacia dónde va mi vida, me he encontrado conmigo misma en estadios semiolvidados. Volviendo a tocar el piano y haciéndolo sonar con esta melodía, que me parece de una belleza y sensibilidad sublimes y me llega muy adentro. Gracias por todo. Nos vemos. Buen verano.

A. S. C., Psicología del Arte.  
(2009: <http://www.youtube.com/watch?v=YGRO05WcNDk>)

Esta relación entre quien aprende, el contexto relacional del aprendizaje y lo aprendido –bien sean conocimientos, habilidades o maneras de hacer– no sólo es otra de las finalidades de Indaga't, sino que dibuja una perspectiva que pone el énfasis en la necesidad de prestar atención a cómo se construye la relación con el saber en las situaciones de aprendizaje.

En las clases he aprendido mucho de las aportaciones de mis compañeras y escuchando a los grupos exponer sus temas. En algunos de estos grupos he visto complicidad y un entusiasmo que yo no he sabido encontrar en mi grupo. Eso me hace sentir que he perdido una parte importante de la esencia del curso, y me sabe mal que haya sido así.

Desde un punto de vista individual (la experiencia con los temas que hay que investigar), estoy satisfecha con mi trabajo y dedicación, siempre con la sensación de querer hacer más, entrando incluso en muchas ocasiones en una vorágine difícil de controlar, porque mi trabajo individual me ha hecho establecer conexiones y puntos muy interesantes.

La asignatura me ha ayudado mucho a visualizar muchos problemas y conflictos que en muchas ocasiones pasan inadvertidos frente a nuestra mirada, a veces ciega.

Me ha encantado la libertad que nos has dado para trabajar y escoger lo que nos interesaba y que estaba vinculado directamente con nuestros propios conflictos. Gracias.

He escogido dos bandas sonoras porque no era capaz de decidirme sólo por una; las dos [Shiina Ringo y Genki Rockets] hacen referencia a la libertad que todas hemos experimentado a lo largo de este curso.

E. S. B., Historia y Currículo de Educación Artística.  
(2009: <http://www.youtube.com/watch?v=9xVpKMZ7-P0>  
<http://www.youtube.com/watch?v=sndRxSaefpl>)

Nuestra visión del *saber* está próxima a la de Schlanger (1978), quien lo considera como una relación, un producto y un resultado del sujeto que conoce con su mundo, como resultado de esta interacción. De la misma manera que hay diferentes tipos de saber (práctico, teórico, procesual, científico, profesional, operatorio), no hay saber sin una cierta relación con el mundo (los conocimientos), consigo mismo y con los otros. Implica una forma de actividad y una relación con el lenguaje y con el tiempo. Si el saber es relación, el proceso que lleva a adoptar una relación de saber con el mundo es el que debe ser objeto de una educación intelectual y no de una acumulación de contenidos intelectuales.

### 5.3.5. Coda final

Si hemos escogido este camino en Indaga't es porque consideramos que aprender no es un proceso puramente cognitivo y didáctico; que no se configura como una actividad de transmisión/deglución. Se trata de

llevar a los estudiantes a inscribirse en un cierto tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros, que proporcione placer y desafío, ya que siempre implica una renuncia, provisional o profunda, de otras formas de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros.

Y por eso mi banda sonora de este curso ha sido «Réquiem for a Dream», de Clint Mansell. Para mí ha sido clave que L. utilizara esta misma melodía para su vídeo, ya que hacía un recorrido por su vida a partir de las películas que más le habían marcado. Para mí, esta melodía ha sido el camino del curso, el camino del último semestre, con todas sus cosas buenas y con aquellas mejorables. Caminando muy rápido y a veces muy lento, para llegar al fin a la meta: esta autoevaluación. Y por todo esto, y por muchas otras cosas que siempre quedan por contar, creo que me merezco un excelente, porque he trabajado muchísimo y porque he aprendido de gente, lugares, corrientes... de los que nunca creí que lo haría.

L. R. M., Historia y Currículo de Educación Artística.

(2009: <http://www.youtube.com/watch?v=KSY4Yi2ypno&feature=related>)

En ese sentido, la cuestión del saber es siempre una cuestión de identidad (Charlot, 2000). Y la música constituye un componente clave de la identidad para buena parte de los jóvenes universitarios.

## 6. A MODO DE BALANCE

Fueron diversas las motivaciones que me llevaron a formar parte del grupo de innovación docente Indaga't; entre ellas, creo destacables las vinculadas a la necesidad de compartir inquietudes, avances y limitaciones, a la voluntad de crear vínculos de aprendizaje entre docentes de otras facultades, a la ganas de aprender del trabajo de otros y otras compañeras, al deseo de desarrollar un marco de aprendizaje innovador y compartido, etc. Aparte de las motivaciones iniciales, Indaga't me aporta una manera concreta de relacionarme y ubicarme en torno a las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los y las demás, y de las mías propias.

En este sentido, el acto de compartir, que supone dialogar con las experiencias de compañeros y compañeras, es lo que me ha llevado a reflexionar en torno a las tres experiencias metodológicas que muestra el presente texto a modo de ejemplo. Con este objetivo, me planteo realizar una breve reflexión en torno a aquellas cuestiones que me han parecido significativas por singulares y características. Al respecto, he dialogado con las experiencias a través de las tres temáticas siguientes: los posicionamientos de los agentes implicados en las experiencias de enseñanza y aprendizaje, las formas de relación con los conocimientos, y los procesos de las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

### 6.1. En torno a los posicionamientos de profesores, profesoras y estudiantes

Desde el lugar donde nos venimos ubicando dentro del proyecto Indaga't, nos parece relevante tomar conciencia de la posición donde nos colocamos como agentes implicados en las experiencias de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, pretendemos favorecer formas de relación en las que, tanto profesores y profesoras como alumnos y alumnas, asuman relaciones de corresponsabilidad en los procesos desarrollados. Tratando de ser consecuentes con esta premisa, se ha planteado

la estrategia vinculadas con el despliegue de tecnoautobiografías, dando a los estudiantes la oportunidad para reflexionar desde sí mismos en torno a sus conocimientos experienciales dentro del ámbito de las tecnologías. Esta manera de trabajar a partir de las experiencias y los conocimientos previos de los propios estudiantes, de algún modo los define y los comprende como *agentes que saben* situándolos ante aquellos saberes con los que pretendemos que construyan sus aprendizajes.

Pero, tal como se hace evidente en el relato de Carla Padró, en ocasiones las inercias académicas (materializadas a través del *hermetismo*, *el silencio* y *la pereza* de algunos estudiantes que prefieren adoptar posiciones pasivas) se convierten en retos educativos que nos llevan a reflexionar en torno al papel y la posición que debe adoptar el docente en las relaciones de aprendizaje. A este respecto, nos sentimos cómodos ubicándonos allí donde se confunde alumnado y profesorado en la medida en que todos y todas tenemos voz y, tal como afirma Fernando Hernández en su texto: somos autores y autoras de las experiencias de enseñanza y aprendizaje, y de lo que en ellas tiene lugar. En este sentido, los trabajos desarrollados como prácticas performativas, o lo que emerge de las tecnoautobiografías y las bandas sonoras son ejemplos que ayudan a comprender la idiosincrasia del grupo de innovación Indaga't en relación al lugar que debe ocupar el profesorado y alumnado en las experiencias educativas.

## 6.2. En torno a las relaciones con los conocimientos

Reflexionar sobre determinados modos de posicionarse en las experiencias de enseñanza y aprendizaje conlleva tomar conciencia de las formas de relación emergentes con los conocimientos. Desde posiciones vinculadas a la corresponsabilidad, y a estudiantes y profesorado *con-lumen*, se hace necesario repensar cómo los agentes implicados en el trabajo educativo nos relacionamos con los conocimientos propios de las materias de nuestras asignaturas. Mientras que por un extremo las posiciones pasivas se mantendrían en los márgenes de nuestra mirada, por el otro, las posturas corresponsables, activas y autoras tratarían de relacionarse a través del diálogo reflexivo dando sentido a aquellos saberes con los que pretendemos construir los conocimientos. Comprender

diendo que las relaciones de proximidad entre los agentes y los saberes favorecen de modo eficaz las experiencias de enseñanza y aprendizaje, el trabajo vinculado a las tecnoautobiografías se convierte en una estrategia que en este sentido beneficia, tal como argumentan Juana María Sancho y Amalia Creus, un tipo de relación basada en la proximidad estimulando procesos reflexivos de los y las estudiantes.

Por otro lado, el trabajo performativo, consecuencia de los procesos de comprensión de la bibliografía del curso con Carla Padró, se convierte en un espacio de indagación dialógica, donde las formas de relación con el conocimiento se desarrollan de forma horizontal a partir de los intereses, creencias y resistencias emergentes en la voz de los agentes involucrados en el trabajo educativo. En esta misma línea, Fernando Hernández, con estrategias vinculadas a las bandas sonoras, enfatiza en la necesidad de no crear barreras entre el conocimiento y los sujetos que aprenden construyendo sentidos abiertos de modo que se favorecen determinadas formas de relacionarse con el mundo que les rodea, con los otros y las otras, y con uno mismo.

### **6.3. El proceso de las experiencias de enseñanza y aprendizaje**

Dentro del proyecto Indaga't comprendemos, tal como afirman Joan-Anton Sánchez y Anna Forés, que una educación basada en la *indagación como metaaprendizaje* es aquella que toma conciencia de los procesos de investigación, estableciendo formas de comprensión y haciendo significativo los diferentes momentos que componen la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

Como estrategia, las actividades desarrolladas performativamente con Carla Padró eran materializadas en documentos que se trasladaban a otros espacios fuera del escenario habitual del aula, convirtiéndolas en objetos de reflexiones dialógicas que cuestionaban la propia experiencia de aprendizaje. En esta línea de trabajo, comprendemos que la reflexión evaluativa del proceso tiene que evitar el juicio desde posiciones de superioridad de unos u otras, dado que impide el diálogo y los aprendizajes que se pueden llegar a producir. Por otro lado, las resonancias que evocan las bandas sonoras se convertían en elementos



que, ubicados en el tiempo, apuntaban hacia las marcas que se habían producidos durante el curso y así reflexionar en torno a los procesos de aprendizaje. Al respecto, tal como Fernando Hernández argumenta, la música señalaba momentos críticos y conexiones imprevistas, tomando así conciencia de un aprendizaje que relacionaba aquello que se había conocido con lo que se había vivido.

La experiencia nos corrobora la importancia de seguirnos comprometiendo a ofrecer a estudiantes y profesores miradas más poliédricas, más plurales, ricas en matices. Conectar mundos, establecer puentes entre profesores de la misma materia pero de diferentes asignaturas, de las mismas asignaturas pero de diferentes disciplinas, entre profesorado de diferentes enseñanzas, departamentos y facultades... entre estudiantes de diferentes cursos, entre profesores de diferentes orígenes curriculares pero que todos compartimos un objetivo común, seguir indagando.

#### 6.4. Ideas para transferir a otros cursos

Algún lector puede pensar que lo que aquí se presenta es posible porque tiene lugar en facultades de Bellas Artes, Pedagogía o Formación del Profesorado; instituciones que se caracterizan por afrontar conocimientos y saberes que no necesitan reafirmar una *aplicabilidad*, como puede ser en el caso de un ingeniero o un médico. Nada más lejos de la realidad. Puede llevarse a cualquier campo profesional. Sólo se necesita cambiar el significado que se le suele dar a la relación pedagógica en la Universidad y cuestionar la brecha normativa entre el que se supone que sabe y al que se supone y representa como ignorante (Ranciere, 2010). Lo que viene a continuación son algunas ideas para transferir lo que presentamos a otros contextos.

<b>Tecnoautobiografía</b>	Abrir un proceso de indagación a partir de una biografía que ponga el énfasis en la relación de cada estudiante con las leyes (Derecho), los medicamentos (Farmacia), los diferentes grupos sociales (Sociología), las palabras y sus sentidos (Filología), el papel de los símbolos numéricos (Matemáticas)...
---------------------------	---

<p><b>Performativa</b></p>	<p>Supone incorporar la sensibilidad, los deseos y los cuerpos, es decir, la propia «historia» de cada sujeto en el proceso de aprender. Implica que lo importante es la capacidad de los sujetos para constituir-se en lo que estudian. Lo que significa ser capaces de poner en palabras el conocimiento de la experiencia de subjetividad que tiene lugar cuando se acercan a los diferentes campos de estudio.</p>
<p><b>Banda sonora</b></p>	<p>En cada caso, junto con el trabajo final puede incluirse una reconstrucción del proceso de aprender en el curso vinculado a lo que sería su banda sonora.</p>

Seguro que hay otras relaciones, incluso con el propio proceso de indagación. Que sean los posibles lectores de este texto quienes las encuentren, pues adoptar una perspectiva performática brinda la posibilidad de dejar huecos, de evitar la ficción perfecta, de dar la posibilidad a que cada colega pueda *completar* con sus historias y preguntas el relato que hemos presentado.

## 7. SI UN DÍA UN VIAJERO LLAMA A LA PUERTA... Y SIENTE QUE QUIERE COMPARTIR ESTA AVENTURA

Estimado lector o lectora, si has llegado hasta aquí podrás pensar que todo esto significa voluntarismo, exceso de dedicación... Pero para nosotros es nuestra manera de entender nuestro trabajo en la universidad y el sentido que damos a *eso* que no se puede poner en la lista de competencias, en la programación de actividades virtuales o en los proyectos de innovación: aprender a partir de construir una relación pedagógica en la que, como dice Ellsworth «La pregunta es: ¿de qué forma los profesores crean diferencia en el poder, el conocimiento y el deseo, no sólo a través de *lo que* enseñan, sino también a través de *cómo si dirigen* a sus estudiantes» (Ellsworth, 2005: 18).

Lo que viene a continuación pueden parecer máximas de libro de autoayuda. Nada más alejado de nuestra intención y de nuestra manera de entender la docencia en la universidad. Sin embargo, lo que decimos y la manera de decirlo puede sorprender, porque no utiliza el lenguaje al uso que marca el actual pensamiento único tecnocrático. Nosotros consideramos que aprender y enseñar se basa en construir una relación en un lugar y un tiempo determinado. Sin relación no hay encuentro de aprendizaje.

Si alguien quiere empezar o si le ha creado inquietud lo que ha leído en este relato le dejamos algunas sugerencias que puede tomar o no, reírse de ellas o no, o simplemente pasar página. Pero aquí van, por si acaso... Nunca se sabe.

El entusiasmo y el placer en la relación pedagógica no se pueden transmitir (pasar a otro, o meterlo en su «cabeza»), sólo compartir.

El sentido de compromiso con la docencia, lo que significa sobre todo asumir que los estudiantes son portadores de saber, es algo que no se puede traspasar a otro colega.

Todo lo que aquí se dice no tiene sentido para quien todo lo sabe y no necesita seguir aprendiendo sobre sí mismo, los otros y el mundo (y aquí ponemos el conocimiento vinculado a su *lugar* académico).

- Comienza el curso pensando quién eres tú respecto a la enseñanza y los estudiantes que cada año son nuevos y que empiezan un camino mientras que tú has acumulado otro año más. A lo mejor ayuda si compartes con otros colegas cómo te sitúas y cuáles son tus inquietudes e intereses respecto al campo de estudio.
- Piensa qué noción del conocimiento tienes. Si es algo factual, reproductivo y esencialista. O si puede ser un camino para establecer relaciones entre conocimientos y actuar como motor de comprensión.
- Comienza el curso intentando saber quiénes son tus estudiantes, pero en el sentido de qué expectativas, temores, inquietudes y conocimientos llevan al grupo clase. Reconstruir su biografía en relación con los conocimientos de la asignatura puede ser un camino (como has visto en el ejemplo de la tecnoautobiografía en relación con la tecnología).
- No trates de cubrir tus dudas inspirando temor y una distancia que te haga inaccesible. La proximidad no significa camaradería, sino estar abierto y disponible a responder a sus inquietudes. Nos pagan por facilitar que los estudiantes aprendan, no que suspendan (o que aprueben sin haber aprendido).
- Ten en cuenta el conocimiento disponible sobre cómo los individuos aprenden mejor (Stoll, Fink y Earl, 2004). Conocerlo y llevarlo a la relación pedagógica es imprescindible.
- No pretendas que los estudiantes sepan lo mismo que tú. Ellos tienen otros conocimientos, experiencias y saberes. Conocerlos te puede ayudar a establecer puentes y ayudarles a *moverse* hacia otros lugares del conocimiento.
- No les pidas a los estudiantes que hagan lo que tú no vas a hacer.
- Si cuando terminas el curso no has aprendido algo de ti, de los estudiantes y del campo de estudio, te has ganado tu sueldo, pero has perdido el tiempo y las posibilidades que te brinda tu puesto de trabajo.
- Para concluir, un deseo: que tu recorrido sea intenso y la recompensa gozosa.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANGERER, M. L. (2009). «Performance y performatividad». En: H. Butin (ed.) *Diccionario de conceptos de arte contemporáneo*. Madrid: Abada Editores.
- BELL, E. (2008). *Theories of Performance*. Los Ángeles, Londres, Nueva Delhi, Singapur: Sage.
- CONLE, C. (1996). «Resonance in preservice teacher inquiry». *American Educational Research Journal*, 33(2), 297-325.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres y Nueva York: Routledge.
- CHARLOT, B. (org.) (2001). «A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos». *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: ArtMed.
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação como saber*. Puerto Alegre, Brasil: Artes Médicas. (1997).
- ELLSWOORTH, E. (2005). *Posiciones de la enseñanza*. Madrid: Akal.
- FISCHER, K. W. (2009). «Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching». *Mind, Brain and Education*, 3 (1) 3-16.
- GERGEN, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- (2006). *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós.
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor. (1994).
- GOFFMAN, I. (1959). *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Nueva York: Doubleday Anchor.
- HANNA, D. (coord.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- HARDING, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*. Nueva York: Cornell Press.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. (2005). «Hacia la escuela del futuro desde la transformación de la del presente». *Revista de Cooperación Educativa*. 75-76, 23-28. Consultable en: <http://learningandthebrain.gw.utwente.nl/Explorations%20in%20Learning%20and%20the%20Brain%20QS%20final.pdf>

- KALANTZIS, M.; COPE, B. (2005). *Learning by Design*. Melbourne: The Learner.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press. Traducido al castellano por Editorial Morata.
- LYOTARD, J. F. (1984). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- MARSHALL, J. (1998). «Performativity: Lyotard, Foucault and Austin». Conferencia presentada en la American Educational Research Association. San Diego, 11-17, abril.
- MCINTOSH, C. (2005). *Lifelong Learning and Distance Higher Education Overview*. París: UNESCO.
- RANCIERE, J. (2010). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago.
- SANCHO, J. M. (1997). «La tecnología educativa: conceptos, aportaciones y límites». En: P. Marqués; J. Farrés (coord.). *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona: Praxis. (Puesta al día n.º 3, 35 y 36/19.)
- (2009). «Digital Technologies and Educational Change». En: Andy Hargreaves, Ann Lieberman, Michael Fullan, David Hopkins (eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 433-444). Springer International Handbooks of Education.
- SCHLANGER, J. (1978). *Une Théorie du Savoir*. París: Vrin.
- STOLL, L.; FINK, D.; EARL, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro. (2003).
- VERGINE, L. (1974). *Body art and Performance. The Body as Language*. Milán: Prearo.
- WALKERDINE, V. (1998). «Sujeto a cambio sin previo aviso: la psicología, la posmodernidad y lo popular». En: D. Morley; V. Walkerdine; J. Curran (coord.). *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (pp. 153-186). Barcelona: Paidós.

## AUTORES

**Fernando J. Hernández**, profesor de la sección de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

**Anna Forés**, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

**Juana M. Sancho**, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

**Joan-Anton Sánchez**, profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

**Silvina Casablancas**, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

**Amalia Creus**, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

**Fernando Herraiz**, profesor de la sección de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

**Carla Padró**, profesora de la sección de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.



**APRENDER DESDE LA INDAGACIÓN  
EN LA UNIVERSIDAD**

Fernando Hernández  
Anna Forés  
Juana María Sancho  
Joan-Anton Sánchez  
Silvina Casablanca  
Amalia Creus  
Fernando Herraiz  
Carla Padró