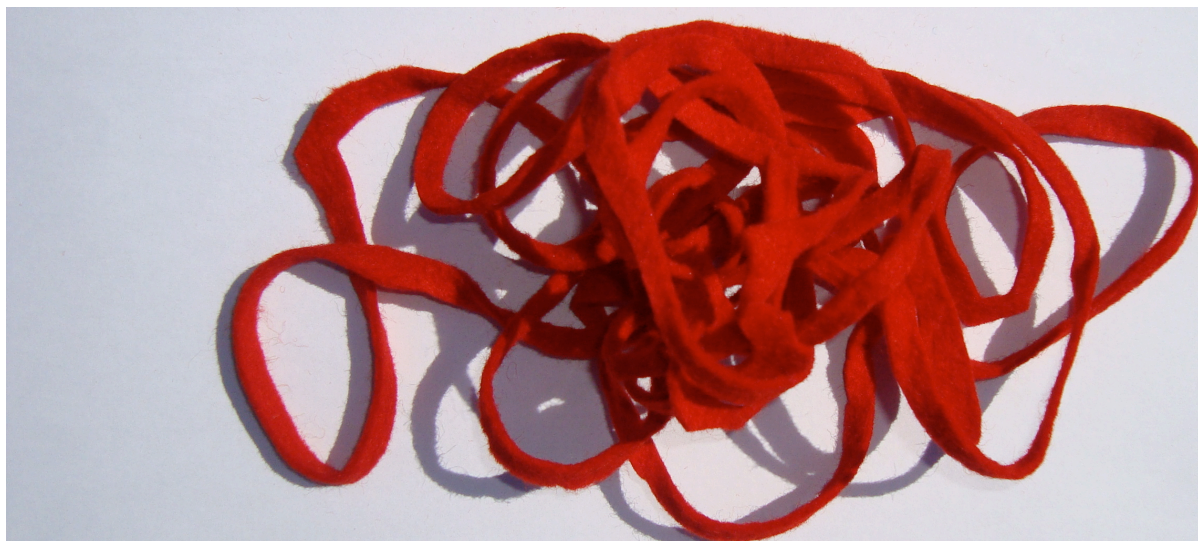


# (RE)PENSAR LA INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA INDAGACIÓN



La relación pedagógica en la universidad

JOSE MIGUEL CORREA GOROSPE Y ESTIBALIZ ABERASTURI APRAIZ  
(COORDINADORES)



La publicación que tiene en las manos cuenta  
con la siguiente licencia de Creative Commons:  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

## **(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación**

Esta publicación forma parte de los resultados del proyecto: “**La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo**”

(EDU 2010-20852-C02-02; 2010-2013).

### **Coordinación de la edición**

Jose Miguel Correa Gorospe, Estibaliz Aberasturi Apraiz

### **Autores**

Jose Miguel Corre

Estibaliz Jz. de Aberasturi

Fernando Hernández-Hernández

Peter Scott

Luispe Gutiérrez

Lorea Fernández Olaskoaga

Inaki Karrera

Juan Aldaz

Teresa Zulaika

Alaitz Tresserras

Ainhoa Casco

Jabi Diez

Endika Elizechea

Itxaso Elorduzapartetxe

Joan-Anton Sánchez i Valero

Anna Forés Miravalles

Karmele Expósito Heras

Javier García Lázaro

Josetxo Gutiérrez Berraondo

Ivan Jorrín Abellán

Sara L. Villagrà Sobrino

Luis Pablo Prieto Santos

Iñaki Imaz Urrutikoetxea

Daniel Losada Iglesias

Asunción Martínez-Arbelaiz

Lourdes Cilleruelo Gutiérrez

Amaia Montorio

Crisina Arriaga

Rosa Adrada

Miren Karmele Bujan Vidales

Iker Nabaskues

Franciele Corti

Juan LLanes Ordóñez

Cristina Alonso Cano  
Aingeru Gutiérrez-Cabello  
Barragán  
Begoña Ochoa-Aizpurua  
Arantza Pamies  
Leire Saldias  
Jose María Etxabe  
Karmele Aranguren  
Edurne Mendia Rezola

Ainhoa Gómez Pintado  
Iratxe Larrea Príncipe  
Olaiz Rivas  
IreneGarcés  
Garazi Urzuriaga  
Judit Onsès Segarra  
Rachel Fendler  
Idoia Marcellán Baraze  
Beltzane Crespo

Beatriz Martin  
Montserrat Rifà  
Joanna Empanín  
Amaia Urzain  
Fernando Herraiz  
Juana M. Sancho Gil  
Joaquín Paredes

<b>PRESENTACIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
1. <b>BUSCANDO CONEXIONES ENTRE LA RELACIÓN PEDAGOGICA, LA INNOVACIÓN Y LA INDAGACIÓN NARRATIVA. ....</b>	<b>11</b>
Jose Miguel Correa; Estibaliz Jz. de Aberasturi.....	11
2. <b>DOCUMENTAR Y NARRAR LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD COMO PROCESO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>24</b>
Fernando Hernández-Hernández.....	24
3. <b>RE-THINKING KNOWLEDGE: BASES FOR ENQUIRY-LED TEACHING AND LEARNING PROCESSES. ....</b>	<b>42</b>
Peter Scott.....	42
4. <b>TEMÁTICAS PARA REPENSAR .....</b>	<b>64</b>
<b>INNOVACIÓN PEDAGÓGICA .....</b>	<b>65</b>
1. <b>INTRODUCCIÓN. RELATORÍA DE JOAN ANTÓN SÁNCHEZ .....</b>	<b>66</b>
2. <b>ALGUNAS IDEAS “NUEVAS” SOBRE INDAGACIÓN / MIRANDO Y HABLANDO CON LA INNOVACIÓN.....</b>	<b>68</b>
Luispe Gutiérrez.....	68
3. <b>DIDAKTIKAN (BIR)PENTSATZEN: DIDAKTIKA GAUR.....</b>	<b>76</b>
Lorea Fernández Olaskoaga.....	76
	1

<b>4. LA INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD Y EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR.....</b>	<b>82</b>
Inaki Karrera, Juan Aldaz, Teresa Zulaika.....	82
<b>5. UNA PUERTA A LA INNOVACIÓN SIN MIEDOS: UN PROCESO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....</b>	<b>92</b>
Alaitz Tresserras , Ainhoa Casco, Jabi Diez, Endika Elizechea, Itxaso Elordiuapartetxe .....	92
<b>6. APROXIMACIÓN REFLEXIVA (Y VISUAL) A MI EXPERIENCIA SOBRE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA COMO DOCENTE E INVESTIGADOR.....</b>	<b>117</b>
Jose Miguel Correa Gorospe .....	117
<b>7. ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DE INDAGACIÓN. UNA APUESTA POR LA AUTORÍA Y LA OCLABORACIÓN DOCENTE.....</b>	<b>131</b>
Joan-Anton Sánchez i Valero, Anna Forés Miravalles .....	131
<b>8. TECNOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN NARRATIVA: RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INVESTIGADORA Y DOCENTE.....</b>	<b>137</b>
Karmele Expósito Heras, Javier García Lázaro, Josetxo Gutiérrez Berraondo .....	137
<b>9. EVALUA-NARRANDO UN PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA UVA.....</b>	<b>141</b>
Ivan Jorrín Abellán, Sara L. Villagrà Sobrino, Luis Pablo Prieto Santos .....	141
<b>10. EXPERIENCIA ESTÉTICA E INNOVACIÓN.....</b>	<b>153</b>
Iñaki Imaz Urrutikoetxea.....	153
<b>INDAGACIÓN NARRATIVA .....</b>	<b>158</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN. RELATORÍA DE DANIEL LOSADA.....</b>	<b>159</b>

<b>2. SEMIPRESENCIALIDAD Y TIC: UN CAMBIO DE RUMBO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....</b>	<b>161</b>
Daniel Losada Iglesias.....	161
<b>3. I WANT TO BE A NUMBER ONE: UN EJERCICIO DE INDAGACIÓN NARRATIVA. ....</b>	<b>171</b>
Asunción Martínez-Arbelaiz .....	171
<b>4. APRENDIENDO A TRABAJAR EN LA INCERTIDUMBRE. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADODE EDUCACIÓN INFANTIL. ....</b>	<b>183</b>
Lourdes Cilleruelo Gutiérrez, Amaia Montorio, Crisina Arriaga, Rosa Adrada .....	183
<b>5. PROCESO INNOVADOR DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS – ABP EN EL MÓDULO “DIVERSIDAD EN LA ESCUELA” .....</b>	<b>188</b>
Miren Karmele Bujan Vidales.....	188
<b>6. LA IMPORTANCIA DE LA NARRATIVA (LITERATURA Y CINE) COMO HERRAMIENTA PARA EL DISCERNIMIENTO MORAL. ....</b>	<b>196</b>
Iker Nabaskues .....	196
<b>7. LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD: DE LA REFLECIÓNA LA PRÁCTICA INNOVEDORADEL PROFESORADO NOVEL. ....</b>	<b>200</b>
Franciele Corti, Juan LLanes Ordóñez.....	200
<b>8. APROXIMACIONES A LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO DESDE LAS NARRATIVAS DE LAS ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS.....</b>	<b>205</b>
Cristina Alonso Cano .....	205
<b>9. UNA PAUSA PARA LA REFLEXIÓN EN MI CARRERA DOCENTE.....</b>	<b>213</b>

Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán .....	213
<b>10. LA PRÁCTICA DOCENTE DE UNA MAESTRA CONECTADA CON LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL ALUMNADO QUE SE PREPARA PARA EJERCER SU LABOR DOCENTE EN PRIMARIA. INCÓGNITAS.....</b>	<b>219</b>
Begoña Ochoa-Aizpurua .....	219
<b>11. (RE)PENSARNOS A PARTIR DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA.....</b>	<b>226</b>
Arantza Pamies, Leire Saldias y Estibaliz Jz de Aberasturi.....	226
<b>12. INDAGACIÓN NARRATIVA REFLEXIVA DE DESEOS Y SABERES DEL ALUMNADO DE TERCER CURSO DE LA DIPLOMATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....</b>	<b>232</b>
Jose María Etxabe, Karmele Aranguren.....	232
<b>DIVERSAS MANERAS DE NARRARSE.....</b>	<b>248</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN. RELATORÍA DE IVAN JORRÍN .....</b>	<b>249</b>
<b>2. REFLEXIÓN EN EL RECORRIDO DE BELLAS ARTES A MAGISTERIO Y DE LA INVESTIGACIÓN A LA ESCUELA.....</b>	<b>254</b>
Eduarne Mendia Rezola .....	254
<b>3. PROBLEMÁTICA Y BÚSQUEDA DE SOLUCIONES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE ARTES PLÁSTICAS Y CULTURA VISUAL.....</b>	<b>264</b>
Ainhoa Gómez Pintado, Iratxe Larrea Príncipe.....	264
<b>4. EDUCACIÓN E INNOVACIÓN.....</b>	<b>284</b>
Olaiz Rivas, Irene Garcés, Garazi Urzuriaga .....	284



<b>5. LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN UNA INVESTIGACIÓN A/R/TOGRÁFICA SOBRE LA EXPERIENCIA DEL SILENCIO EN LAS CLASES DE LA UNIVERSIDAD.....</b>	<b>287</b>
Judit Onsès Segarra-Rachel Fendler, Fernando Hernández-Hernández. ....	287
<b>6. INDAGACIÓN Y REFLEXIÓN VISUAL SOBRE LOS ADOLESCENTES DEL 2012 .....</b>	<b>291</b>
Idoia Marcellán Baraze, Beltzane Crespo, Maialen Lacalle, Beatriz Martin, Nagore Monreal.....	291
<b>7. UN GIRO O “IL GIRO”:DESDE BOLOGNA A MONDRAGON UNIBERTSITATEAY EL CASO DE HUHEZI.....</b>	<b>295</b>
Amaia Urzain .....	295
<b>8. RECONSTRUCCIÓN Y CREACIÓN DE SABERES EN UN MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO .....</b>	<b>304</b>
Idoia Marcellán Baraze .....	304

**TALLERES..... 309**

<b>1. MONTSERRAT RIFÀ Y JOANNA EMPAIN: UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA Y SLIDE.....</b>	<b>310</b>
Pedagogías dialógicas, videoarte y grupos: otros modos de narrar, experimentar e innovar en educación superior .....	310
<b>2. AMAIA URZAIN, ENEKO BALERDI, IXIAR ROZAS ETA JOSERRA VITORIA: UNIVERSIDAD DE MONDRAGON, HUHEZI (ESKORIATZA):.....</b>	<b>316</b>
<b>3. FERNANDO HERRAIZ Y ESTIBALIZ JZ. DE ABERASTURI; UNIVERSIDAD DE BARCELONA (GRUPO INDAGA´T) Y UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (GRUPO ELKARRIKERTUZ):.....</b>	<b>322</b>
¿Cómo documentaríamos nuestra experiencia de innovación? .....	322

**CONCLUSIONES..... 326**

**1. PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO ETNOGRÁFICO SOBRE UNA COMUNIDAD CIENTÍFICA. .... 327**

Joaquin Paredes. .... 327

**2. BALANCE DE LAS JORNADAS: DEVOLUCIÓN DE IDEAS Y CUESTIONES RELEVANTES349**

Juana M. Sancho Gil ..... 349

---

# PRESENTACIÓN

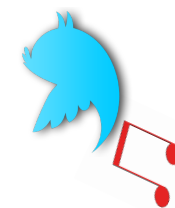
La segunda edición de este encuentro vuelve a ser una oportunidad donde coincidir profesionales universitarios, para debatir y repensar la innovación educativa en la universidad. El trabajo sostenido tanto por el grupo Indaga-t de la Universidad de Barcelona, como por el grupo Elkarrikertuz de la Universidad del País Vasco, ha servido para impulsar y dinamizar diferentes redes de innovación y transformación docente. Esta experiencia nos ha llevado a plantear este encuentro en el que intercambiar conocimientos y experiencias con profesionales interesados en promover formas de relación pedagógica que vayan más allá de las novedades coyunturales y de los discursos dominantes.

La edición de este libro digital pretende recoger la dinámica del encuentro además de las aportaciones que se hicieron.

Hemos contado entre los asistentes con representantes universitarios de diferentes comunidades autónomas y la difusión por medio de Internet y redes de trabajo ha alcanzado a muchos otros docentes universitarios. Tanto la propia organización del encuentro como las publicaciones que se deriven de él, permitirán generar unos contenidos valiosos para la comunidad universitaria.

Las importantes transformaciones que estamos sufriendo en la educación superior demandan desarrollar estrategias alternativas que cuestionen algunas de las prácticas de enseñanza y aprendizaje hegemónicas. Estas II Jornadas sobre la Relación Pedagógica en la Universidad: repensar la innovación desde la indagación narrativa, suponen un paso estratégico para promover contenidos y revisar enfoques teóricos y modelos de prácticas que permitan avanzar en el desarrollo de propuestas de intervención y mejora de la calidad docente universitaria. El valor que están adquiriendo para la profesión docente universitaria los procesos de innovación, le confiere el carácter de ejefundamental de las políticas estratégicas de las universidades europeas, algo que reclama su difusión en encuentros como el de estas jornadas.

Analizar las prácticas docentes universitarias desde la indagación narrativa supone una oportunidad para evidenciar la praxis en toda su dimensión, desde sus particularidades y matices. La indagación narrativa incorpora el trabajo cooperativo entre docentes y estudiantes como actividad fundamental para repensar la práctica además de explorar diferentes formas de representar los procesos reflexivos e



investigadores de los docentes y estudiantes implicados. La indagación narrativa supone un enfoque de mejora y desarrollo profesional basado en procesos cooperativos de investigación docente, con la finalidad de transformar nuestras prácticas docentes.

Analizar los enfoques de innovación docente universitaria supone repensar la identidad del profesorado universitario. Repensar la innovación universitaria es un reto que inevitablemente deben de afrontar todas las instituciones universitarias. Evitar la burocratización de los procesos de innovación y buscar la trascendencia y motivación que para los recursos docentes pueden aportar. Este encuentro es una oportunidad para la difusión y discusión de este tipo de estrategias formativas.

#### **Finalidades:**

- Difundir la importancia de la renovación pedagógica desde una pedagogía crítica y narrativa.
- Analizar de forma colaborativa los efectos de las pedagogías invisibles sobre la práctica universitaria.
- Crear grupos de trabajo entre profesores interesados por la innovación docente universitaria.
- Presentar las principales aportaciones de investigadores sobre esta temática.
- Planificar futuros encuentros sobre esta temática y proyectos de investigación y docencia de carácter internacional.
- Consolidar redes de colaboración docente e investigadora sobre esta temática.



21Jun//repensarlainnovacion @repensarlainnov

Ya estamos preparados

---

# INTRODUCCIÓN

# 1. BUSCANDO CONEXIONES ENTRE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA, LA INNOVACIÓN Y LA INDAGACIÓN NARRATIVA.

Jose Miguel Correa; Estibaliz Jz. de Aberasturi<sup>1</sup>

Universidad del País Vasco  
[jm.correagorosp@ehu.es](mailto:jm.correagorosp@ehu.es)

**Resumen:** Reflexionamos en este texto sobre los objetivos y motivos que tienen para nosotros la celebración de las II Jornadas sobre la Relación Pedagógica en la Universidad. Entre los objetivos que destacamos están cuestionar las formas tradicionales de ver y hacer las cosas en nuestras aulas y universidades y plantear la necesidad de buscar estrategias alternativas para aprender y desaprender. Por otro lado, también es muy importante impulsar una indagación crítica revisando nuestro propio papel como profesores en el cambio y la innovación. Finalizamos proponiendo algunas características que deberían de tenerse en cuenta para ¿???

**Palabras clave:** Relación pedagógica, innovación, indagación, collage narrativo.

*¿Repensar qué, dónde, cómo, con quién...?*

La finalidad de este encuentro es generar sinergias para poder sostener un cambio en la manera de ver y hacer las cosas en nuestras aulas. Entre los motivos que nos han animado a organizar este encuentro está compartir

---

<sup>1</sup> Esta comunicación forma parte de los resultados del proyecto: “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo” (EDU 2010-20852-C02-02; 2010-2013).

21 Jun /Dani Losada @dani\_losada

#repensar Han comenzado las jornadas en Donosti sobre la relación pedagógica en la universidad  
[pic.twitter.com/NaEZT6xL](https://pic.twitter.com/NaEZT6xL)



experiencias docentes y revisar y acordar significados comunes sobre innovación, enseñanza y aprendizaje. Cuestionar las formas tradicionales de ver y hacer las cosas en nuestras aulas y universidades y plantear la necesidad de buscar estrategias alternativas para aprender y desaprender, impulsando una indagación crítica sobre el discurso tradicional de enseñar y aprender en la universidad, reclamando una revisión de nuestro propio papel en el cambio y la innovación. Para Hernández (2011), “prestar atención a la relación pedagógica en la universidad no ha de contemplarse como una moda sino como una necesidad. Si se quieren quebrar las posiciones naturalizadas que configuran el aprendizaje como repetición, al profesor como depositario y transmisor de información y conocimientos y a los estudiantes como reproductores subordinados.”

Puede haber para este encuentro otros intereses que no tenemos intención de ocultar, como el de resistir o evitar ser silenciados, intentar hacer explícito el discurso hegemónico sobre la innovación y el cambio en la universidad. Y organizarnos para quebrar la narrativa dominante en la universidad sobre ciertas prácticas de enseñanza cuestionando para ello los significados, las políticas y las prácticas de la innovación en este contexto.

### ***¿ Pero... qué es la indagación ?***

Para nosotros (Proyecto Elkarrikertuz) indagar es desarrollar una actitud crítica sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en los que estamos implicados. Desvelando las relaciones sociales en la Escuela, la distribución social del conocimiento, del poder o del género. Es ser capaz de desvelar lo que Tyack y Tobin han llamado la Gramática de la Escuela; es decir, darse cuenta de las estructura y pautas regulares que organizan el trabajo de la enseñanza: las prácticas organizativas estandarizadas en la división del tiempo y del espacio, la clasificación del alumnado y su distribución en clases y la fragmentación del conocimiento en asignaturas; el rol atribuido al profesor y al alumno; la función de los libros de texto; la estructura cerrada o abierta del currículo; los límites disciplinares, la comunicación informacional y jerárquica y no relacional, la identidad del alumno como sujeto u objeto, etc...



Buscando entre los impulsos que nos han traído hasta este encuentro estaría la lectura del texto sobre la indagación de Liberman y Miller, que marca un giro en nuestra manera de orientar nuestra práctica. La lectura atenta del texto y el movimiento iniciado de revisión de nuestra práctica nos llevó en cierto momento a formular el reto de imaginar otro estilo de formación de profesores y empezar a compartir y colaborar entre nosotros para promover otro modelo de maestro. Ha sido un proceso lento pero sostenido durante estos últimos años, que entre otras cosas ha ido construyéndose contestándonos a la pregunta de qué tipo de profesor queríamos ser.

Según Schutle (2009:25) existen en la literatura pedagógica diferentes enfoques similares al de actitud indagadora (Cochran-Smith y Lytle, 2003; Cochran-Smith, 2004), tales como el enfoque de terapia cultural (Spindler & Spindler, 1993), claridad política (Bartolome, 1994), pedagogía crítica (Nieto, 1999; Brookfield, 1995); posición de aprendizaje (Shultz, 2003); perspectiva minoritaria (Sleeter, 1995). Schutle (2009) considera que la metodología de trabajo orientada a la “transformación” es un enfoque coincidente con la perspectiva indagadora. Transformación, como Schutle lo define (2009:25), es la continua evolución de la propia comprensión y perspectiva de uno mismo de cara a responder más efectivamente a las necesidades de los estudiantes. Esto está marcado por una ruptura con los valores o creencias culturales por medio de una reflexión crítica con el objetivo de una enseñanza más justa. Requiere que los profesores piensen críticamente y cuestionen las ideas de cómo el poder y control son construidos en el mundo y marcadas o imprimidas en nosotros mismos. Este proceso puede ayudarnos a comprender nuestras propias posiciones culturales y a reflexionar y analizar las razones que nos llevan a encontrar la conducta de una persona de diferente cultura confusa u objetable. (Brookfield, 1995; Beane, 2005). Nuestro objetivo es que comprendiéndonos mejor a nosotros mismos, empecemos a comprender mejor a nuestros estudiantes, especialmente a los que se diferencian de nosotros.

Cuando Cochran-Smith y Lytle (2003) hablan de comunidad indagadora y subrayan la importancia de la dimensión social y política que cuestiona el estado de reproducción de las prácticas escolares y los roles individuales y colectivos de los docentes me recuerda bastante a la idea que se promueve considerar la



relación pedagógica. Más allá de esta aproximación, las preguntas generadoras donde cuestionar quienes somos como profesores y qué hacemos en nuestros puestos de trabajo ayudan a trazar puentes entre nuestros esfuerzos individuales y comunitario sobre el cambio y la transformación social.

Indagar también es establecer conexiones entre lo que yo he vivido como alumno y ahora percibo como profesor en formación o como formador de profesores. En las narrativas de nuestros alumnos, futuros docentes, encontramos referencias a profesores que han marcado la vida y que destacan la capacidad de diálogo, el carácter democrático, la flexibilidad de las temáticas que constituían los temas de estudio...”la sexualidad, la guerra, la anorexia, el maltrato, el machismo, la universidad, los estudios... fue muy importante que un adulto nos hiciese reflexionar sobre temas presentes en la sociedad con los cuales nos íbamos a encontrar y a enfrentar en cualquier momento de nuestra vida”. Profesores comprometidos -como reflexionaba Esther una alumna que acabó hace cuatro o cinco años y cuyas palabras me dejaron una profunda huella- de las que destacan el haber construido una relación pedagógica que les respetase como personas, no sólo como alumnos.

Indagar, también es reflexionar e inventar colectivamente otros escenarios e itinerarios docentes posibles, otras narrativas alternativas, innovadoras y transformadoras. Procesos reflexivos con alumnos que demandan otro modelo de educación, que sueñan con un cambio posible. Un cambio que transforme la vida cotidiana en las aulas convirtiéndola en un buen recurso para promover su capacidad crítica, la autonomía o la iniciativa. Una alumna nos lo decía de esta manera: “no es una crítica hacia vosotros sino hacia el sistema educativo que no parece encontrar la forma para ayudar a sus alumnos a desarrollar la iniciativa, la autonomía y la capacidad crítica. Y yo como parte de este sistema como educadora, tengo muy clara mi parte de responsabilidad, y es a partir de ahí donde debería realizar también una autocrítica y empezar a introducir pequeños cambios” (Eli, alumna del curso 2006/07)

La indagación es estimular, promover y desarrollar nuestra capacidad para la transformación: imaginar y crear otros escenarios posibles donde poder desarrollar otras alternativas. Es desarrollar una capacidad de crítica hacia la estructura hegemónica de la escuela tradicional y su estructura de poder que organiza y

distribuye sobresalientes y suspenso, premios, castigos, ...De esto nos habla Fernando Hernández cuando reclama otra narrativa para la escuela y que hago también mía para la universidad( 2006, 68): “La escuela necesita una nueva narrativa que replantee su propósito. Una narrativa que de otro sentido a la relación pedagógica. Que quiebre la propuesta de que para aprender se necesita un espacio cerrado, donde un grupo de edad gire en torno a una sola persona y a los libros de texto”. En este sentido la indagación nos orienta en la resistencia y búsqueda de la emancipación de las estructuras establecidas en la escuela y en la construcción de alternativas posibles. No es suficiente con identificar los elementos, pautas y normas que estructuran y caracterizan la Gramática de la Escuela tradicional, sino visualizar la orientación y la implicación activa con el cambio. En este sentido el proceso de emancipación al que nos abre la indagación, conecta con el entusiasmo del profesorado, y su ilusión por el cambio y la mejora.

La indagación es una tarea cooperativa, contextualizada y comprometida, porque las prácticas educativas y su innovación se construyen socialmente en la medida que compartimos histórica y situadamente su resignificación.

La práctica del proyecto Elkarrikertuz, pretende conseguir mediante un proceso continuo desarrollar una conciencia sociocultural. Que nos permita desvelar las características de la cultura escolar y de los roles y ritos naturalizados que se desarrollan y nos atribuyen, con la finalidad de romper el sello de nuestra propia encapsulación cultural como profesores y alumnos (Howard, 1999), desarrollando la habilidad para ver más allá de nuestra propia perspectiva ( Darling Hammond, 2006). El proceso de indagación se ha centrado especialmente en cuestionar estrategias metodológicas asentadas en nuestra práctica cotidiana de las escuelas de magisterio y en nuestra práctica profesional, promoviendo alternativas con la intención de superar desde el propio aislamiento del profesorado hasta trascender los límites disciplinares de cada asignatura en el aprendizaje por proyectos.

*La actitud crítica* hacia nuestra práctica (sus conexiones, limitaciones) por un lado para problematizar lo que aparece naturalizado, objetivo, no problemático y neutral y *la actitud transformadora*; nos permite no solo comprender con trascendencia y amplitud las condiciones donde ejercemos nuestra docencia y nuestras



repensarlainnovacion\_@repensarlainnov\_Eka 21

Innovación docente: compartir y construir



responsabilidades sino que nos implica en la transformación (personal y colectiva; de profesores y estudiantes) de nuestra propia práctica.

El aprendizaje de la indagación como competencia profesional a lo largo de la vida es un reto para la mejora de la calidad de la formación de maestros, no es solo un proceso contemplativo e introspectivo a nivel personal, sino que exige y demanda un contexto relacional y social de intervención.

Elkarrikertuz es una oportunidad de buscar el sentido y el sitio de las comunidades de práctica, el aprendizaje por proyectos, la utilización de los recursos tecnológicos digitales (como las plataformas y el trabajo con videos), o los portafolios que veníamos ensayando durante estos últimos cursos escolares. La indagación o la actitud indagadora es el sustrato fundamental e identitario del proyecto, es nuestro objetivo y el principal referente de evaluación. Por todo ello nos parece muy necesario permitirnos profundizar y reflejar con las voces y trabajos de nuestros alumnos y profesores el significado que nosotros le otorgamos.

### *¿Por qué repensar la innovación desde la indagación narrativa?*

Durante estos últimos cursos hemos ido promoviendo nuevas maneras de narrar, convencidos que las ideas que fundamentan esta perspectiva podrían mejorar nuestra práctica. Creo que la gran aportación de la indagación narrativa ha sido promover un cambio que nos ha llevado a cuestionar muchas ideas, prácticas y expectativas que se presentaban naturalizadas. Ha sido encararnos con el curriculum oculto tan presente, invisible y natural. La indagación narrativa, el proceso de cuestionar lo naturalizado, lo vivo como un empoderamiento subversivo que nos ayuda a comprender los silencios y los invisibles pedagógicos. Repensar la innovación supone enfrentarse a una situación paradójica. Los procesos de innovación que están montándose en nuestras universidades, no necesariamente promueven el cambio y fundamentan la transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza. Este discurso de promesas, tan presente en la literatura pedagógica y protagonista de muchas jornadas y congresos pedagógicos actualmente, se convierte

en vehículo de represión. Las necesidades de formación del profesorado universitario y la organización de su carrera docente han promovido que se desarrollen programas específicos para este colectivo donde esta temática protagoniza un papel central. En estas condiciones del mercado de la formación, la práctica de la innovación se desvirtúa, en vez de empoderizar y emancipar al profesorado. El modelo de diseminación de la innovación en cadena, nos subyuga al someternos a la racionalidad técnica del sistema.

La innovación es, como señala Ellsworth (Padró, 2011, 51) uno de los términos que aunque discursivamente parecen emancipadores, "son mitos represores que perpetúan las relaciones de dominación". Esta idea me lleva a pensar que la innovación es una cosa y lo que dicen las instituciones universitarias que hacen como innovación es otra. Dentro de un sistema que ha evolucionado y se ha amparado en el discurso de la calidad y que ha encontrado un territorio de expansión en las situaciones de precariedad y en la transformación silenciada de las condiciones laborales de los docentes universitarios. La innovación aparece junto a otros términos como metodologías activas en el aula, enseñanza virtual, enseñanzas alternativas y un largo etcetera de términos asociados con el cambio de las prácticas docentes universitarias tradicionales. La literatura pedagógica sobre la docencia universitaria esta plagada de artículos, libros y declaraciones en todo tipo de soportes sobre la innovación.

Ya en las anteriores Jornadas sobre la Relación Pedagógica en la Universidad ponía en tela de juicio las bondades de estos programas de mejora e innovación educativa que se desarrollan en algunas universidades. En concreto, y siguiendo la propuesta de Clandinin y Connelly (2000) cuando nos proponen relatar experiencias propias que estén conectadas con lo que queremos investigar, analizaba mi experiencia personal en la Universidad del País Vasco tanto en Proyectos de Innovación Pedagógica (PIEs) como en otras acciones de formación como el programa ERAGIN. Analizaba en aquel texto (Correa, 2011) las consecuencias personales y colectivas de estas propuestas formativas y programas de innovación educativa, intentando desvelar las claves que sustentan el interés y la implicación de los participantes en este tipo de experiencias y el modelo de relación pedagógica en el que se sustentan. Este modelo, donde hemos contextualizado el caso descrito, participa de una estética de franquicia, compatible con la integración de

[repensarlainnovacion](https://twitter.com/repensarlainnov) @repensarlainnov Eka 21

la relación pedagógica como foco de la innovación



figuras relevantes de la pedagogía, que buscan legitimar determinadas prácticas pedagógicas, lo que no justifica ni valida la idoneidad del resto del proceso ni de las estrategias de evaluación que tienen asociadas. Organizado desde arriba, jerarquizado, responde a necesidades percibidas y gestionadas desde ámbitos burocráticos universitarios (Montaner y Sanchez de Serdio, 2011) deriva en un modelo de innovación que economiza su gestión a través de una planificación temporal extensible a un amplio colectivo. Concluía reivindicando a nivel universitario un modelo de innovación que ayude, al profesorado, entre otras cosas, a definir qué tipo de profesor quiere ser y qué estilo de relación pedagógica mantener con sus alumnos y compañeros de centro. La trama del texto describe y se organiza en torno a un incidente crítico vivido que me lleva a abandonar una de estas acciones formativas organizadas por la universidad en la que estaba participando. Abandoné aquella actividad, entre otras cosas por desilusión, porque el modelo de relación pedagógica implícito en esta experiencia, no se correspondía, desde mi forma de ver, con una estrategia pedagógica alternativa, sino continuadora de la enseñanza tradicional. Añoraba en aquella experiencia y reivindicó un modelo de relación pedagógica de respeto, de reconocimiento de la autoría y de horizontalidad en la comunicación. Pues de lo contrario vivimos reproduciendo modelos de enseñanza tradicional, dicotómica, donde hay uno que sabe y lo hace bien, y hay otros que no saben, y que lo hacen mal.

El encuentro de estas II Jornadas nos puede permitir cuestionar la neutralidad y el valor naturalizado de la innovación, problematizar y problematizarnos con la falsa ilusión que moviliza. El concepto de innovación no es abstracto, siempre está situado y corporeizado, algo que constantemente las empresas de gestión de la calidad de las universidades invisibilizan queriendo hacernos olvidar que la educación universitaria es una práctica política. La innovación es un término contextualizado en unas relaciones de poder, de distribución de roles, de representación selectiva de la realidad.

Estoy de acuerdo con Hernández (2011) cuando dice que se aprende con sentido cuando se forma parte de una comunidad, que comparte la indagación sobre el sentido de ser con el conocimiento de los otros y del mundo. Por relación pedagógica entiende reconocerse en esta trama de afectos, presencia, vínculos y contradicciones que nos involucran e invitan a ser agentes de nuestra propia búsqueda de sentido. En esa

búsqueda del reconocimiento del otro, el diálogo, el intercambio y la movilización de nuestra autoría son muy importantes, pues cuestiona las bases epistemológicas de todo un sistema naturalizado y evolutivo de enseñanza aprendizaje.

Hernández (2011), se plantea la relación pedagógica “como un lugar de encuentro donde el aprendizaje se construye a través de las relaciones y la colaboración entre los sujetos participantes y que aparece cuando existe un lugar de encuentro entre subjetividades y saberes”. Esta mirada empieza cuestionando el papel de los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir el papel del profesor y del alumno, continúa revisando el contenido de aprendizaje: qué, cómo, cuándo y dónde aprender, que nociones tenemos del conocimiento, nuestras relaciones de comunicación en el aula (desde dónde hablamos y cómo), la dependencia y autonomía en los aprendizajes, las dicotomías clásicas de quien sabe, la agencialidad del alumno, .....cuando hablo de cuestionar el papel del profesor y del alumno. Reivindicamos por un lado, la importancia y protagonismo del alumno, su autoría, su participación. Para convertir nuestras clases en espacios de producción cultural más que de exclusivo consumo cultural. Pensar nuestras clases como oportunidades para reflexionar y promover la conquista cognitiva del alumno y evitar dar la solución a los problemas.

### ***¿Qué implicaciones tiene la indagación narrativa sobre la relación pedagógica?***

La indagación narrativa tiene implicaciones epistemológicas, éticas y políticas para la innovación en la universidad, puede ayudarnos a arrojar luz y encender fuegos sobre muchos aspectos de la relación pedagógica en nuestra práctica docente. Algunas de ellas son :

- Repensar las relaciones de poder en el aula y fuera de ella
- Cuestionar quién produce el conocimiento y cómo se representa
- Si relación se construye con el otro, ¿ qué hacemos juntos en el aula?
- Cuestionar los límites en que nos colocamos ( quien enseña, quien aprende, sobre quién)

- Generar nuevas maneras de mirar que se alejen de visiones fijas y estables sobre la noción de verdad.
- Atender a la relación que construimos con el conocimiento y a los procesos de transferencia.
- Intentar desnaturalizar el término innovación. Reflexionando sobre todo lo que conlleva y no solo lo que vende y aparenta como promesa y beneficio sino también como estrategia de exclusión o control del profesorado

### *¿Cómo imaginar la relación pedagógica y la innovación en la universidad?*

Viendo los matices con los que hemos descrito los escenarios y avatares en los que transcurre la innovación en la universidad creo que debería de proponerse la innovación como un proceso que contase con grupos de profesores y ayudarles a plantearse un proyecto de centro empezando por clarificar el tipo de profesor que quieren ser. Y esto porque los grupos de profesores se enriquecen con una variedad de estilos de profesores con diferentes perfiles personales, de experiencia, trayectoria y ámbitos disciplinares. Porque los grupos de profesores son el sostén social de la innovación.

Otro aspecto importante son los alumnos que tienen que tener su espacio en los grupos de innovación, ellos son tan importantes como los profesores. Y la innovación tiene que visibilizarlos como autores y protagonistas.

Otro detalle repensar el rol del profesor en el aula y fuera del aula, su protagonismo y responsabilidad social.

Continuando con los ingredientes básicos añadiría que las experiencias de innovación tienen que ayudar a replantearse el modelo de relación pedagógica que se da entre todos los implicados. De esta manera aseguramos las condiciones para el diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa y fortalecemos la comunicación horizontal y la capacidad de coevaluación. Esta participación favorece la inclusión de todas las voces.



Por otro lado creo que necesitamos promover un sistema de innovación y acreditación de la innovación descentralizado. No dejar en manos del sistema organizado y burocrático la exclusividad de la innovación que lleva a imponer el carácter innovador a unas prácticas educativas y no a otras y de sus premios asociados.

Asociado a esto, habría que promover estilos de evaluación más democráticos de las experiencias innovadores que tengan en cuenta la amplitud de la experiencia docente, y no solo los indicadores de corrección con respecto a modelos establecidos de antemano.

Cuestionar la relación pedagógica entre docentes supone reivindicar el papel colaborativo del profesor y del diálogo con el otro compañero. Un equipo educativo y una relación pedagógica no nacen, se construyen. Atender a la relación pedagógica consiste en prestar atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes (Sancho, Creus y Padilla, 2011). En nuestro caso es la demanda de otro tipo de saber universitario que se ha demostrado imprescindible: el saber estar con el otro trabajando y escuchando. Un intento frustrado muchas veces pero que no cesa de intentarse una y otra vez. Costa et al (2011) señalan el sentimiento de pertenencia, el reconocimiento, los encuentros elementos muy complejos pero que dotan al equipo del nutriente fundamental para transformar la colaboración profesional en una relación pedagógica. Reconocer la capacidad de autoría en el otro es promover un cambio sustancial del contexto pedagógico donde nos movemos.

Y por último, en esta inabarcable lista de requisitos imaginados añadiríamos, el ser consciente de la centralidad del deseo en la dinámica social, y por ende, en la relación pedagógica que tiene la escuela.

### **Referencias.**

Connelly, F. Y Clandinin, D. (2000). Narrative inquiry. Experience and Story in Qualitative Research. San Francisco, Jossey-Bass.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica (pp. 65-79). En Lieberman, A. Y Miller, L. La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.

Correa, J.M. (2011). La relación pedagógica y la relación entre iguales: análisis de un incidente crítico en una experiencia de innovación docente universitaria. I Jornadas sobre la relación pedagógica en la Universidad. Barcelona.

Costa et al(2011). La relación pedagógica en el epicentro del equipo docente del practicum de educación social: Construcción de saberes compartidos. I Jornadas sobre la relación pedagógica en la Universidad. Universidad de Barcelona.

Elsworth, E. ( 2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, Pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal

Gergen, K ( 2007). Constructivismo social. Aportes para el debate y la práctica. Bogotá: Uniandes.

Hernández, F. (2011). El silencio en las pedagogías de la escuela secundaria: una investigación con jóvenes. En: Ferrari, A. y Pacheco Marqués, L. (2011) Silencios e educação. Brasil, Juiz de Fora: EditorA UFJF

Hernández, F., Fores, A., Sancho, J.M., Sanchez, J.A. Casablanacas, S., Creus, A., Herraiz, F., Padró, C. (2011). Aprender desde la indagación en la universidad. Barcelona: Octaedro.

Lieberman, A. y Miller, L.(2003). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro

Montaner, A. y Sanchez de Serdio, A. (2011). Sujeto a reforma: la transformación de la identidad Docente en la educación superior. RASE vol. 4, núm. 1: 73-88

Padró, C. ( 2011). El aprendizaje de lo inesperado. Madrid: Catarata.

Sancho, J.Mª, Creus, A. y Padilla, P. (2011). Docencia, investigación en la universidad: una profesión, tres mundos. Praxis educativa, vol. XVI, nº 14. 17-34.

Schulte, A. K. (2009). Seeking integrity in Teacher Education. Springer.

## 2. DOCUMENTAR Y NARRAR LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD COMO PROCESO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN<sup>2</sup>

**Fernando Hernández-Hernández**

**Universidad de Barcelona**

**fdohernandez@ub.edu**

***Resumen:** Documentar implica una reflexión basada en evidencias sobre el porqué de lo que hacemos, al tiempo que narramos públicamente nuestra tarea como docentes que cuando enseñan también aprenden. Esta doble función de dar cuenta de manera reflexionada de los procesos formativos en la universidad y compartirlo con otros son dos de los ejes que marcan el recorrido del que aquí se trata y que llevamos a cabo en el grupo de innovación docente Indaga-t. Pero también hemos considerado que la función de documentar llega un punto que permite explorar cuatro dimensiones o posibilidades para abrir nuevos espacios que inviten a los sujetos a ser dueños de su voz y a relatarse en compañía. Estas perspectivas no son excluyentes entre sí, ni agotan las posibles modalidades de documentación. Cada una de*

---

<sup>2</sup> Pertenece al Grupo consolidado de innovación docente Indaga-t (2010GIDC-UB/12). Este trabajo está vinculado al proyecto de innovación “Enseñar para la autonomía, aprender con autonomía” (2010MQD00052).

*ellas delimita un lugar y una posición desde la que considerar el papel de la documentación como posibilitadora de nuevas intersecciones (inesperadas) desde donde mirarnos y desde la que abrir procesos de indagación.*

**Palabras clave:** *Documentación en educación superior, investigación narrativa, investigación basada en las artes, enseñanza y aprendizaje basados en la reflexión.*

**Abstract:** *Document means a reflection, based on evidences, on why we do what we do, while publicly narrate our task as teachers who learn that when they teach. This dual function of narrating a thoughtful account of the formative processes at the university and sharing with others, are two of the axes explored in this paper and which are part of the agenda of interest of the teaching innovation group Indaga-t. We have also seen that the function of documenting comes a point for exploring four dimensions or possibilities to open new spaces that invite participants to own their voices and recounted in the company of others. These perspectives are not mutually exclusive, nor exhaust the possible forms of documentation. Each defines a place and a position from which to consider the role of documentation as an enabler of new (and unexpected) intersections to watch us from an inquiry processes.*

**Key words:** *Documentation in higher education, narrative inquiry, arts-based research, teaching and learning reflection.*

[repensarlainnovacion @repensarlainnov Eka 21](#)

entender la relación pedagógica para romper la distancia entre alumnado y profesorado



## Un punto de partida

En el grupo de innovación docente Indaga-t de la Universidad de Barcelona llevamos varios años reflexionando e investigando sobre el papel de la documentación (visual y escrita) en los procesos educativos y en las relaciones pedagógicas de las que formamos parte (Hernández-Hernández y Anguita, 2012; Hernández-Hernández y Fendler, 2012). En especial, nos ha guiado en estas primeras fases, la reivindicación de la documentación como actividad de observación, interpretación y narración de los procesos y experiencias formativas con la finalidad de comprender lo que hacemos (estudiantes y docentes) y dar sentido así a nuestras elecciones y posicionalidades. Plantearse la importancia de narrar y documentar los procesos de innovación docente en la universidad es, por tanto, una contribución a pensar e indagar sobre las relaciones pedagógicas en la universidad considerándolo un espacio en el que las maneras de narrar – tomando referentes de la investigación educativa basada en las artes (Baron y Eisner, 2011 )y de la investigación con y sobre imágenes (Grady,2008) permiten desvelar procesos, formarnos y abrir procesos de indagación que conviertan las relaciones pedagógicas en espacios de encuentro y de construcción compartida de experiencias de saber. Documentar se convierte así en una estrategia de narración, basada en evidencias desde las que se configuran relatos de lo que tiene lugar cuando se ponen en juego las relaciones pedagógicas y se hacen públicas

[21 Jun/repensarlainnovacion @repensarlainnov](https://twitter.com/repensarlainnov)

Fernandez Hdz: "Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación"



## Caracterizar el papel de la documentación y la narración de las relaciones pedagógicas

Voy a comenzar con un ejemplo. El curso 2011-12 comenzamos en la Facultad de Bellas Artes una asignatura nueva. Aunque podemos y debemos ser críticos con la ideología que los sustenta y el modo en el que se ha llevado a cabo la declaración de a Bolonia (Hernández, 2010), puede posibilitar desde los márgenes que emerjan alternativas a la docencia en la universidad. Esta asignatura se llama *Investigación basada en las artes*. Lo que supone un cuestionamiento implícito, o si se quiere una expansión, de la ubicación de la investigación creativa que se ofrece como hegemónica en la facultad.

Al terminar el primero de los cursos (septiembre 2011-enero 2012) el grupo optó por tres formas de documentar el proceso realizado. Mediante un relato escrito (Hernández-Hernández, Pujol, Ríos, Servall, y Onsés, 2012) y a modo de etnografía que da cuenta de lo que sucede y nos sucede; a través de una narración visual (que puede verse en <http://vimeo.com/40091683>) y de una exposición que da cuenta de la trama de relaciones construida en el curso (ver imagen 1).

21 Jun /Joaquín Paredes @jparedeslabra

fernando hernandez recuerda que se puede documentar de diversas maneras el cambio y es importante narrar la experiencia para [#repensar](#)





Imagen 1. Las relaciones en se generan en un curso de Investigación basada en las artes. (Foto del autor).

Estos serían tres ejemplos que muestran la doble función que se le da a la documentación y que apuntaba más arriba: por una parte, sirve como de memoria de lo que tuvo lugar y nos pasó; y como proceso de formación para los que participamos. Pero también nos permite explorar formas de narrar que quiebran los modos tradicionales (el artículo académico o de divulgación) de cómo damos cuenta de lo que tiene lugar en las clases de la universidad. Para mí como profesor, me permite comprender qué (me/nos) sucede cuando los estudiantes que participan en el curso deciden que es importante narrar de diferentes maneras la experiencia de la investigación sobre el silencio en las clases de la universidad (Onses, Fendler y Hernández, 2012). Lo



que supone prestar atención no sólo a las decisiones metodológicas y técnicas que se toman a la hora de documentar y narrar, sino también como todo ello se relaciona con las decisiones epistemológicas. En el vídeo no hay ni un solo plano que esté dejado al azar. Porque eso forma parte de la indagación y lo que fundamenta la manera de narrar para mostrar lo que hemos aprendido, lo que nos ha ‘tocado’ en la experiencia de la que damos cuenta. Lo que nos conduce a precisar un primer sentido sobre el lugar de la documentación y la narración de las relaciones pedagógicas en la universidad.

En primer lugar, documentar implica una reflexión sobre el porqué de lo que hacemos, al tiempo que narramos nuestra tarea como docentes, desde la consideración de que cuando enseñamos también aprendemos. Lo que nos lleva a que la documentación y la narración han de vehicular la reflexión. Esto significa ir más allá de la descripción y afrontar la necesidad de poner en contexto las relaciones pedagógicas que documentamos y narramos. Lo que significa dar cuenta de lo que fundamenta de las decisiones que tomamos y las implicaciones de aquello que narramos.

Una segunda característica que emana de este ejemplo es que documentar está vinculado a una actividad de indagación. Lo que significa que es un medio, una estrategia de hacer público un proceso. Esto hace que siempre esté presente un Otro –aquel a quien nos dirigimos- en la tarea de documentar y narrar. Compartir con otros aquello que para nosotros tiene un valor significativo supone plantearnos hasta donde estamos dispuestos a que entran a formar parte de aquello de lo que damos cuenta. Nos lleva a decidir sobre lo que queremos que sea dicho o mostrado y lo que vamos a mantener invisible. Pero también nos hace pensar sobre el modo de narrar, de manera que el Otro pueda autorizarse a interpretar aquello que le mostramos. Esto

[21 Jun/repensarlainnovacion @repensarlainnov](https://twitter.com/repensarlainnovacion)

Hdez: Documentar y narrar implican: reflexionar,  
narrarlo publicamente y aprender



significa cuestionar la autoreferencialidad que tiene lugar cuando al narrar no tenemos en cuenta que no lo hacemos para nosotros sino para otros: quienes participaron y quienes no estuvieron allí. Esta cuestión de estar allí es algo que nos aporta la investigación etnográfica y que nosotros tratamos de tener en cuenta. Lo que hacemos no es una obra artística de carácter conceptual que necesita un manual de instrucciones para saber de qué va. Es la narración de un proceso que se muestra de tal manera que el Otro pueda tener una experiencia próxima a la de quien estuvo allí. A modo y manera de cómo lo intentan los etnógrafos. No estamos haciendo cine experimental o vídeo arte.

Si estamos documentando procesos de investigación o de docencia para hacerlos públicos, tenemos que considerar cuál va a ser el lugar del público. Hemos de decidir si dejarnos atrapar por la fantasía de una totalidad pedagógica (Atkinson, 2011) y tratar de explicarlo todo y dar todas las claves, o vamos a dejar espacio para que construya su propio relato. Lo que nos lleva a decidir si le colocamos en la posición de un sujeto pasivo al que hay que tomar de la mano, o asumimos que sólo nos es posible abrir una puerta para que pueda transitar y organizar su propio recorrido. Por eso habría que pensar qué claves le damos para que haga su propio tránsito y, al tiempo, que no se sienta perdido.

La tercera idea, que tiene que ver con la noción de relación pedagógica, es que la documentación pone de manifiesto y que está vinculada a lo que apuntaba un poema de João *Guimarães Rosa*: tener conciencia de que cuando enseñamos también aprendemos. Por eso, de lo que damos cuenta es de lo que estamos aprendiendo cuando enseñamos. Cuando el grupo de estudiantes de *Investigación basada en las artes* decidió hacer el vídeo, yo no formaba parte de su grupo, sino del que escribía el relato de tipo etnográfico. Esto me



[21 Jun /repensarlainnovacion @repensarlainnov](https://twitter.com/repensarlainnov)

Hdez: Somos dueños de nuestra voz, pero ¿cómo lo gestionamos?

permitió aprender de sus dudas y decisiones. Colocó mi papel en una posición de acompañamiento, como visualizador que se autoriza, junto a los otros estudiantes –aunque desde un lugar diferente- a decir lo que aprendíamos sobre lo que nos mostraban. Lo que incluía compartir las dudas que nos planteaban algunas decisiones que habían tomado: lo que vemos y no vemos, nosotros que también habíamos tenido una experiencia de ese proceso, en lo que nos mostraban.

Estas tres consideraciones sobre la documentación y la narración de las relaciones pedagógicas relacionadas con el lugar de la reflexión, la representación del Otro y la posición ante la enseñanza y el aprendizaje, delimitan un primer territorio a explorar y que espero terminen por delimitar futuras contribuciones.

Pero también hay otro lugar, del que da cuenta la imagen 2, que ha sido un regalo de un estudiante de segundo cuatrimestre de quien no he encontrado su nombre. Nos habla de una circularidad en el aprender y nos interroga no sólo sobre el lugar del profesor –que aparece diluido en el grupo, sino de lo que puede significar documentar en un proceso de aprender en compañía.



Imagen 2: foto enviada por uno de los estudiantes del curso del segundo cuatrimestre.

En éste y en los ejemplos que vimos al inicio, lo que hacen los estudiantes es autorizarse, asumir que tienen la responsabilidad sobre su propia voz y el poder de hacer público nuestra experiencia de aprender en relación. Que va mucho más allá del propósito de documentar como autocelebración. Lo que aquí planteo es que si somos dueños y responsables de nuestras voces, ¿cómo negociamos su visibilidad en un proceso que es grupal? Lo que nos lleva a la cuestión de la voz y de quién somos nosotros, los profesores, para decir que ‘damos voz’ a los estudiantes. Algo que dice mucho de la colonización de las relaciones. El espacio de documentación que es gestionado por un grupo, a modo de experiencia de creatividad colectiva, permite autorizarse a quienes participan en ella.

Pero esta autorización no es algo de lo que se parte, sino a lo que se llega. Cuando nos plantemos en este segundo grupo, cómo dar cuenta del proceso del curso, la primera reacción fue de no saber. De enfrentarse con los límites de lo posible y deseable. Dado que un hilo conductor de su trayectoria en el curso fue hacer pública la experiencia de frustración y amargura de la estancia en la universidad, ¿por qué no transformarla en una experiencia de goce en la presentación final? Decidieron que querían hacer una ceremonia crítica de graduación. Cada estudiante preparó un discurso en el que reflexionaba, desde el saber que había generado, sobre su posición y las contradicciones que le había planteado su trayecto por la facultad de Bellas Artes. Uno de esos discursos es el que se ve en la ilustración 3.

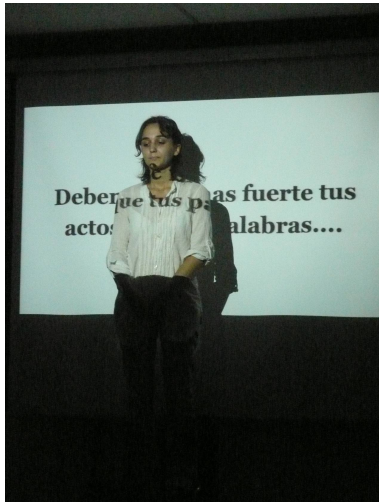


Imagen 3: Performance en el acto de final del curso de investigación basada de las artes (foto del autor).

Miriam proyectó sus palabras directamente sobre su cuerpo, posibilitando así nuevas intersecciones (inesperadas) desde donde mirarnos y desde las que abrir procesos de indagación. Esta sería otra función de la documentación: descubrir aquello que no sabíamos, aquello que no estaba en la lista de lo que queríamos conocer. El espacio de intersección se convierte en una posibilidad para mirarnos también desde los silencios, desde lo no dicho, desde lo que nos sorprende y llama nuestra atención. Surge así una función de la documentación que nos enseña a mirarnos y a narrarnos a nosotros mismos. Algo que ha sido negado como práctica social, y que cuando tiene lugar es trivializado, como sucede en los programas televisivos de telerrealidad. No olvidemos que la universidad es un lugar donde por sistema el sujeto es negado, estando reducido a su condición de reproductor de información y ‘contestador’ de exámenes.

## Modos de documentar y narrar

Situados algunos de los sentidos que puede adoptar la documentación y la narración de las relaciones pedagógicas en la universidad, paso a dar cuenta de algunas de sus funciones. Entiendo este término no en su sentido de utilidad, sino asociado al propósito al que se vincula la tarea de indagación. Lo que no quiere decir

21 Jun /Joaquín Paredes @jparedeslabra Fdo

Hdez: visibilizar lo que no se muestra para extrañar la mirada #repensar



que estas finalidades estén siempre explicitadas, y menos las ideas que las fundamentan. De aquí la importancia de reflexionar sobre ellas.

- *Documentar y narrar para ilustrar*

Es una modalidad necesaria, porque trata de restituir la ocultación y la desaparición del sujeto en las instituciones educativas como la escuela o la universidad. Su función va desde publicitar a compartir. El énfasis se pone en dar cuenta, a modo de reportaje, de momentos, escenas o circunstancias de una actividad o un proyecto. Se piensa, desde una perspectiva de relación con los documentos (visuales y escritos), que las imágenes y los textos hablan por sí mismos ya que señalan algo importante que se ha de percibir de manera naturalizada. Actúa como reclamo e incluso como publicidad de quien la lleva a cabo. Pero deja zonas de sombra y no tiene en cuenta otras posibilidades de mostrar. Quizá por falta de reflexión sobre las implicaciones educativas y políticas de la documentación. La ilustración permite mostrar lo que sucede ante nosotros, pero tiene el peligro de ocultar lo que no puede ser visto, desde la mirada hegemónica de quien documenta. Implica una normalización de la mirada.

21 Jun /Joaquín Paredes @jparedeslabra documentar y narrar para ilustrar, crear un clima para hacer emerger a los sujetos aunque en el fondo vende el aula #repensar



- *Documentar y narrar para visibilizar aquello que de otra manera se mantendría oculto*

En este caso hay una voluntad deliberada de mostrar no sólo lo que se hace, sino lo que de otra manera se mantendría invisible. Para ello se pone especial énfasis en las formas visuales de documentar. Se piensa en los dispositivos visuales y sus posibilidades para mostrar aspectos que las narraciones hegemónicas suelen mantener ocultas: las relaciones entre los cuerpos, los pequeños gestos, lo que ocurre en el fuera de campo, los vacíos, las posiciones silenciadas... En cierta manera se pretende prestar atención a los detalles, a lo que pasa desapercibido, y amplificarlo como lugares para la observación y la reflexión. En esta tendencia se produce una actuación deliberada que indaga en las formas de narrar y dar cuenta de los procesos formativos. Se proyecta desde una posición político-pedagógica que no sólo pretende ilustrar, sino hacerlo con sentido. Esto sucede por ejemplo, con el papel de los cuerpos y de la corporeidad del aprendizaje. Prestar atención a los detalles de aquello que parece como imperceptible. Busca provocar la atención hacia el fuera de campo. Lo que se pretende es extrañar la mirada reclamando la atención sobre aquello que queda en los márgenes. Hay un riesgo en la elección y relevancia (o no) de los detalles, pero por eso supone un desafío a afinar la mirada y su sentido. Desde aquí surge el camino de la indagación y la investigación. Hago esta distinción de la mano de Eisner (1998), quien señala que “indagación es un concepto límite entre investigación y evaluación” (20), que se dirige no sólo “hacia aquellos aspectos del mundo ‘de afuera’, sino que también se dirige a los objetos y hechos que somos capaces de crear” (40). Lo señalo ahora, pero lo preciso más adelante.



- *Documentar y narrar para formarse*

No es esta una finalidad exclusiva de un modo de documentación, pero sí que es un énfasis que no siempre se suele tener en cuenta. Si bien el proceso de documentación se puede llevar a cabo para ilustrar y visibilizar, consideramos que toda actividad de documentación ha de educar a quienes la realicen, les ha de permitir mirarse y pensarse y a la vez dar espacio a que otros se miren y se piensen. En este sentido, la documentación no es una mera acción de dar cuenta de, sino un medio para que quienes documentan y comportan sus narraciones se formen. Esto significa tomar los focos, procesos y modos de representación como espacios de diálogo para indagar sobre la mirada que se proyecta sobre las prácticas educativas y las relaciones pedagógicas. Lo que hace que documentar no sea un fin en sí mismo, sino un medio para conversar, reflexionar y expandir los sentidos de lo que ocurre en las aulas. Que invite a repensar(se) y cambiar de lugar. Lo que es una manera de aprender. Por eso, si narramos y documentamos es para formarnos. El relato que tenemos de la universidad es desde los profesores. Frente a ello se abre la posibilidad de narrarse de manera conjunta, posibilitando, como dice Alfred Porres (2012), que el yo se convierta en un nosotros. Lo que replantea la relación pedagógica y el sentido de enseñar y aprender. Formarse para adquirir otra mirada: para ir más allá de lo que pasa, y apuntar hacia lo que nos pasa.

21 Jun /Joaquín Paredes @jparedeslabra Fdo Hdez: narrar y documentar es un tiempo para formarte, una forma de desarrollarte profesionalmente #repensar

21 Jun /repensarlainnovacion @repensarlainnov Hdez: Narramos y documentamos para descubrir intersecciones



- *Documentar y narrar para investigar*

Esta modalidad pone el foco en el proceso de indagación que acompaña la toma de decisiones que organiza los procesos, actividades y resultados de la documentación. Aquí desvelar adquiere un nuevo sentido, en la medida en que posibilita relaciones, permite viajar a otros referentes y experiencias. En cierta forma, desde esta posición la documentación dialoga con propuestas como la investigación educativa basada en las artes, o con aquellas metodologías de indagación que toman las imágenes y las narrativas visuales como base para dar cuenta (documentar así se convierte en un proceso de investigación) de los interrogantes, desafíos, relaciones que se derivan de las miradas narradas en torno a las relaciones pedagógicas y los procesos que tienen lugar en el aula y la escuela como escenarios posibilitadores del cambio.

Para poder documentar –como para investigar- necesitamos generar evidencias. Y a partir de ellas nos preguntamos qué y cómo vamos a narrarlo. Las evidencias pueden ser imágenes, relatos, reflexiones y textos. En la universidad, el campus virtual –que suele utilizarse sólo como repositorio de información- se convierte en el lugar donde parte de las evidencias se generan y comparten. En un campo para la investigación etnográfica (Hernández-Hernández y Fendler, 2012).

## Un apunte para seguir explorando

Documentar y narrar están vinculados a las relaciones pedagógicas en la universidad, cuando las concebimos como proceso de cuestionamiento. Como un modo de ensayar otras miradas desde una posición de extrañamiento o descolocación.

Cuando narramos y documentamos no lo hacemos como parte de un ejercicio celebratorio sino como una forma de ponernos en tensión y salir de nuestra zona de confortabilidad. Permitiendo que los otros entren en una red que no se acaba en nuestro grupo-clase sino que se puede extender a otros, generando nuevas complicidades.

Al final, no podemos perder de vista que la documentación y la narración tienen un propósito político, en la medida en que la autoría y su visibilización se convierten en una práctica de ciudadanía. En este sentido narramos y documentamos para que las cosas, los modos de relación -dentro y fuera de la universidad- cambien. Y hacerlo a partir de la narración de la memoria de lo vivido, de la reflexión que nos posibilita y el ensayo de otras formas de acción.

21 Jun/[repensarlainnovacion](https://twitter.com/repensarlainnov) @repensarlainnov

Aviso a profesores: NO OS PERDÁIS EN EL AULA!!!

Dejaros ver en las acciones que desarrolla el  
alumnado



## Referencias

- ATKINSON, Dennis (2011). *Art, Equality and Learning*. Pedagogies Against the State. Rotterdam, Holanda: Sense
- BARONE, Thomas E. & EISNER, Elliot (2011). *Arts Based Research*. London: Sage.
- EISNER, Elliot (1998). *El ojo ilustrado*. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.
- GRADY, John (2008). Visual Research at the Crossroads. *Forum: Qualitative Social Research*, 9 (3), <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1173>
- HERNÁNDEZ, Fernando (2010). La declaración de Bolonia: ¿oportunidad o problema? *Cuadernos de Pedagogía*, 403, 24-27.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando y ANGUIA, Marisol (2012). A documentação em um processo de relação pedagógica. *Pátio, Educação Infantil*, 30, 32-35.
- HERNÁNDEZ, Fernando; FENDLER, Rachel. (2012). An ethnographic approach to researching students' experiences of silence in university classes. Symposium on *Rethinking Educational Ethnography II. Researching on-line communities and interactions*. Universidad de Barcelona, Barcelona, 7-8 de junio.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; PUJOL, Ernest; RÍOS, Mariona; SERVALL, Roser y ONSÉS, Judith. (2012). Una investigación educativa basada en las artes sobre la experiencia del silencio en las clases de la universidad. Comunicación presentada al *IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Contribuciones desde la periferia*. Jaén (España), 19 al 21 de abril.

ONSES, Judith; FENDLER, Rachel y HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando (2012). Una investigación a/r/tográfica sobre la experiencia del silencio en las clases de la universidad. *inVISIBILIDADES*. (Portugal) 3, 29-40.

PORRES, Alfred (2012). *Relaciones pedagógicas em torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.

### 3. RE-THINKING KNOWLEDGE: BASES FOR ENQUIRY-LED TEACHING AND LEARNING PROCESSES.



**Peter Scott**

#### ***Presentation***

The first guest and one of the main speakers, Sir Peter Scott, professor of the Institute of Education (London University, London, United Kingdom), presented his talk “Re-thinking knowledge: Bases for inquiry-based teaching and learning processes”.

During his lecture he reflected about the changes that High Education must face nowadays, in order to meet requirements of our society and its specific needs. He focused on the “Mass Higher Education” concept, proposing several aspects which might be helpful in our context. Among others, he highlighted the self-reflective learning and the student-centered learning, the collaborative work among teachers and students, practice communities’ and networks’ roles, as well as the new role teachers must develop as “facilitators”. He concluded proposing “enquiry-led learning as an essential strategy for high education institutions worried about quality and innovation”.

That said, the whole presentation can be read in the following text:

[21Jun /repensarlainnovacion @repensarlainnov](#)

Turno de Peter Scott p.scott@ioe.ac.uk



## Introduction

1. . What I would like to do - all I can do – is to try to stimulate debate not to offer an authoritative statement. I cannot offer you such a statement for two reasons:
  - The first is that I am not an expert on enquiry-led teaching and learning (the second part of my title); I am sure that there are many people here today who are much more knowledgeable than I am:
  - The second reason is that when you come to discuss ‘re-thinking knowledge’ (the first part of my title) you are entering unknown territory. Once things were much clearer – there was a authoritative tradition of ‘objective’ science and, more broadly, a tradition of Enlightenment ideas and values that was regarded as almost as authoritative. Today things are much more complicated – the explosion (maybe even the ‘triumph’) of science has led to a proliferation of expertise (and produced rival experts, often in conflict with each other), and Enlightenment ideas and values have been attacked as merely intellectual ‘cover’ for the imperialism (and neo-imperialism of the ‘West’) and have been confronted by various forms of ‘fundamentalism’ (whether from right-wing Republicans in the United States or al-qaeda!).
2. So what I would to concentrate on is this wider context – of the development of more open knowledge systems, in terms of research and innovation; of the growth of mass higher education systems, that now enrol majorities not minorities of young people (and many not-to-young people as well); and of

the emergence of new forms of society which we struggle to reduce to a single label (such as ‘knowledge society’ or ‘network society’ or ‘risk society’ or even ‘post-modern society’ – the list of labels can easily be extended).

3. This wider context is so important because enquiry-based teaching and learning does not exist in a vacuum. It is the product not just of new approaches to pedagogy but also new expectations, and receptivities, on the part of learners; not just of new techniques for communicating knowledge but also new ways of conceptualising and defining knowledge; not just of what I will call the ‘internal’ dynamics of the classroom (or even the ‘internal’ dynamics of academy as a whole) but the ‘external’ dynamics of 21<sup>st</sup>-century culture and society, and of the contemporary global economy. But, of course, enquiry-led learning is not just the product of these new environments; it also helps shape them. In fact, a key feature is the dense interactions, profound synergies and intense reflexivity. Linear links, causal relationships – these are not good ways necessarily of describing these new social and scientific realities.
4. There is a famous phrase in *The Manifesto of the Communist Party* published in 1848 by Karl Marx and Fredrick Engels – ‘All that is solid melts into air’. It is an eloquent phrase – and much used (and misused – as I am probably doing today, because what Marx intended was that tradition and religion and other value-systems, which once appeared so solid, had melted away to expose the realities of social relations built on material production). What I intend (and, I suspect, most people who repeat that famous quotation) is that we live in a society in which the familiar landmarks, the old certainties, are slipping away – but are not being replaced (or not only replaced) by new realities but by an accumulation of risks, uncertainties, ambiguity. Or, to take the case of the academic system, the once-fixed taxonomies of disciplines, and demarcations between teachers and learners, or teaching and learning or (even) teaching and research are being dissolved. But, I would argue, far from being destructive, this dissolution has created a vital and creative intellectual (and social) space in which innovation can flourish. And it is in this context that I see the growth of enquiry-led learning.



5. So in setting out the context I want to discuss four topics:
- a. First, the development of much more open knowledge systems – which we tend to associate more with research and innovation but are having an equally significant impact on learning and teaching styles and on the higher education curriculum;
  - b. Next, the growth of mass higher education systems, not only the incorporation of more professionally and vocationally focused institutions into these systems but also the transformation of elite universities;
  - c. Thirdly, the emergence of new forms of society – not so much grand concepts such as the ‘knowledge society’ which have perhaps been overused but of more specific phenomena such as the growth of the graduate class and the intensification but also the problematisation of expertise;
  - d. Finally, the impact of all these things on learning cultures and student expectations – which will bring me back to enquiry-led learning.

[21 Jun /Dani Losada @dani\\_losada](#)



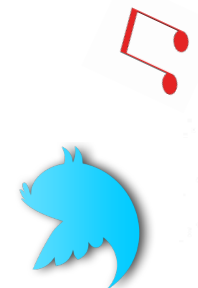
Comienza Sir Peter Scott Re-thinking knowlegde  
bases for enquiry-led teaching and learning



## Open knowledge systems

6. First, then, more open knowledge systems. What do I mean by ‘open knowledge system’? This phrase is used in a number of senses. One is spatial – to indicate their wider territory, embracing not simply research systems but wider innovation and development systems. This is the sense that most Governments find attractive as they seek to harness the outputs of research to produce new products and services in an increasingly global and knowledge-based economy. A second sense is social or political, and refers to the more open availability of research findings through open-source publications and the growth of action-oriented communities of researchers, practitioners and ‘users’.
7. Both senses in which we talk about more open knowledge systems are important:
  - First, it is true that, in practice, the scope of research has been broadened to include a wide range of activities which (if they were regarded as research at all) were traditionally regarded as derivative and subordinate to ‘real’ research. I am thinking of activities such as ‘translational’ research, which is very important in medicine where close working between researchers and practitioners (and patients perhaps) is crucially important). Or another example is ‘action’ research where people try to combine reflection and action to produce not just ‘reflective practitioners’ but (more controversially) perhaps ‘activist researchers’. At a more mundane level, as I can personally testify, research funding is dominated more and more by project funding. For every project funded by a research council or a foundation, there are probably five funded by Government Departments, international organisations, industry and social organisations. So the actual landscape of research is changing before our eyes – and in ways that are tending to dissolve the differences between academic, or scientific, research and other types of knowledge activity;

- Secondly, the sheer communicability of research is making a major difference. ‘Open source’ publications are only one aspect – although an important one because they are tending to break down the monopoly on cutting-edge scientific knowledge and also reduce the number of stages, and intermediaries, that such knowledge once had to pass through. Information and communication technologies – and, crucially, the new social behaviours they are empowering – are tending to dissolve the idea of the definitive text, of the finished and final set of results. Pre-prints (that will never actually be ‘printed’) now circulate widely. New communities of engagement and debate are emerging more powerfully every year. Once again, the communicative habits of research are changing in ways in which ‘research’ is no longer so clearly demarcated from other activities whether teaching and learning or public controversies.
8. But I would like to talk about ‘open knowledge systems’ in a third sense that draws on work I have done with a number of colleagues in the UK, Canada, Austria, the US and Brazil which led us to develop the idea of ‘Mode 2’ knowledge – and was elaborated in two books, *The New Production of Knowledge* and *Re-Thinking Science*. Our key idea was that the traditional way of doing science which relied on clearly demarcated disciplines and communities of ‘experts’, with all the paraphernalia of experimental science and expert peer review (which we labelled ‘Mode 1’) was – not being superseded – but complemented by a new and more open method (‘Mode 2’). So we were not arguing that a paradigm shift was taking place; nor were we dressing up the old ideas of ‘applied science’ or ‘technology transfer’ in nice new theoretical clothes.
9. The key attributes of ‘Mode 2’ are:
- More knowledge is now being generated in the context of application. In other words, some notion of how knowledge might be applied is there from the start – although we were very clear that this did not mean that all knowledge was socially constructed;



- A lot of new knowledge is now trans-disciplinary, in the sense that it uses a wide range of theoretical frameworks, epistemologies and methodologies. This is not the same thing as saying it is ‘multi-disciplinary’ because ‘multi-disciplinary’ implies there are pre-existing disciplines that then get combined. With trans-disciplinary knowledge this need not be the case;
- Next, an extension of the same characteristic, knowledge is embodied in people and project as often as it is encoded in books, articles and patents. We even said that ‘Mode 2’ knowledge could be seen as ‘problem solving capacity on the move’, as flexible teams moved from project to project;
- Another attribute follows from all this – that it is becoming much harder to identify the prime movers of research. In fact there is now a diversity of knowledge actors who were once separated into producers and users. We felt that brokers, knowledge managers, were particularly important in ‘Mode 2’ knowledge;
- Knowledge is also now generated in many places – not just in the sense the advances in information and communication technologies mean that you can collaborate with almost anyone anywhere in the world; but in the sense that some key knowledge-generating sites are found outside universities and laboratories. In particular we felt that ‘controversies’ (about global warming or disease prevention) were important in generating knowledge. So we resurrected the ancient Greek idea of the ‘agora’, half-market place and half political arena, as a key driver of knowledge creation;

- Finally, knowledge is not just created in a context of application but maybe also a context of implication; in the sense that how its future uses are envisioned or imagined is present from the start.
10. So far I have stuck to talking about ‘knowledge’, although I recognise that ‘skills’ would perhaps be an equally good or even better word. But I am reluctant to make too sharp a distinction between ‘content’ and ‘method’:
- In the domain of research methodologies have always been as important as epistemologies and theoretical constructs. Indeed in the experimental sciences method is king. It is no accident that we place so much emphasis on the scientific method – and, although scientific method can be discussed in very broad conceptual terms (for example, as a choice between induction, deduction or the falsification espoused by Karl Popper), it is usually defined at the level of the laboratory bench in much more empirical terms, as technique as much as method. Furthermore, methodology is becoming more dominant. Increasingly PhD examiners, in all disciplines, are placing as much weight on methodologies employed by candidates as on the theoretical content they deploy in their theses;
  - In the domain of learning and teaching the dichotomy between ‘knowledge’ and ‘skills’ is also, in my view, profoundly unhelpful. Not only does it tend to splinter the organic unity of what I prefer to regard as ‘knowledge work’; it also encourages a rather negative categorisation of its different dimensions leading, potentially, to segregation and hierarchy. We were all familiar with the stigmatisation of skills as mere ‘training’ in the eyes of some traditional academics, while more recently ‘skills’ (usually of the transferable, problem-solving and employability variety) have been elevated and ‘content’ downplayed.

11. The emergence of ‘open knowledge systems’ in general, and of ‘Mode 2’ characteristics in particular, has made these debates appear rather sterile – at any rate in my view. Their most fundamental attribute is their porous boundaries – between ways of categorising knowledge, between academic disciplines, between various types of research ‘actor’, between the academy and its enveloping environment. And this fundamental attribute has been reinforced by the growth of mass higher education – which is the second topic I want to cover in my lecture this morning.

## Mass higher education

12. The original definitions of mass higher education tended to rely on quantitative indicators. When more than 15 per cent of the relevant age group was enrolled as students a key transition from elite to mass systems took place. And, we should not forget, when enrolment rates exceeded 40 per cent universal higher education systems were ushered in. these definitions were not only quantitative; they also tended to be linear. The transitions from elite to mass, and from mass to universal, were seen as inevitable. And they also tended to be regarded as progressive and cumulative, in the sense that elite universities would continue to thrive in mass and universal systems. Although a small and vociferous minority argued that ‘more means worse’, the overwhelming consensus in most countries was that the emergence of mass higher education was part of the ‘march of history’.
  
13. Today, I believe, we see mass higher education in a different light – not that we have all turned reactionary and believe that it is desirable, or even possible, to underdo the mass expansion that has transformed nearly every higher education systems in the world over the past decades. Rather I believe we now see mass higher education more in qualitative rather than simply quantitative terms; it is not just that we have more students but that they are also different (even in elite universities). Let me give one example. In the elite university systems there was a pretty strong link between higher education and the traditional professions (and other elite occupations). They were, avowedly, educating the leaders of society. Today the articulation with the labour market is different – in one sense, more intense as more and more students in mass systems are studying on vocational programmes and also the growth of a ‘knowledge society’ (which I will talk about later) has generated more, and more kinds of, graduate-level jobs; but in another sense, less intense (or less direct) because far fewer graduates today are destined to have lifelong ‘careers’ in either the elite professions or in the bureaucratic structures of the state and corporate industry (instead they are more likely to follow fragmented and flexible career paths). That is only one example, referring to graduate employment. There are other

21 Jun /repensarlainnovacion @repensarlainnov

La educación superior masiva vs. las universidades de élite



examples I could have chosen that refer to student expectations while they are in higher education (in terms of learning and teaching cultures, or assessment regimes, or – more broadly – campus life).

14. Nor do we any longer see the development of higher education in such linear terms, as part of the ‘march of history’. Let me take the example of social mobility:

- Once there was almost no argument – social mobility was promoted by increasing access to higher education; the more students, the more mobility. Today, while we have not abandoned that core argument, we tend to take a more nuanced view. First, mass higher education systems are, inevitably, diverse systems contained a variety of different types of institution (often arranged in a well understood hierarchy). So the effect may actually be to entrench the privileged position of elite universities with academically selective (and often socially skewed) student bodies. Paradoxically, the growing emphasis on increasing global economic competition, on the development of ‘markets’ in higher education, and on global ‘brands’ (the whole business of global league tables with their rankings of ‘world-class’ universities) have tended to entrench the position of elite universities. As a result social mobility may actually be more limited than in the ‘bad old days’ of elite systems because it may have become more difficult to co-opt students from poorer homes into elite universities (and so elite careers);
- But there is a second sense in which mass higher education systems may have compromised progress in terms of social mobility. The pattern in most countries, certainly in North America and Europe, is for levels of middle-class participation to be close to ‘universal’, in other words 80 per cent or more, while levels of working-class participation have remained low, still not much higher than in the elite systems of the past. Of course, this social imbalance has fuelled the demand that students make a greater financial contribution to the cost of their higher education, by paying higher fees, because funding higher education out of general taxation

[21 Jun / Joaquín Paredes @jparedeslabra](#)



Scott: levels of working-class participation have remained low, still not much higher than in the elite systems of the past [#repensar](#)





means the poorer people's taxes are paying for richer people's privileges. In turn, of course, higher fees can depress still further participation by those from disadvantaged social groups – so it all gets very complicated. A final dimension of this argument is that mass higher education systems may actually lead to greater social inequality, because they reduce the pressure from below for real reform and leave non-graduates in an even more categorically underprivileged position, squeezed down in the labour market and deprived of essential 'cultural capital'.

15. Please do not misunderstand me – I am not opposed in any way to mass access to higher education; on the contrary I believe the expansion of higher education opportunities since the middle of the last century has vastly enriched human society, as well as benefitting millions of individuals. It has truly been a transformative process, an unsung revolution. I simply made these, perhaps rather negative-sounding, points to emphasise that mass higher education is a highly complex phenomenon, with multiple (and maybe conflicting) agendas. So the individual empowerment, social transformation and economic improvement agendas sit alongside each other – in uneasy coexistence. On the whole I welcome this complexity which, although difficult to manage, also promotes reflexivity and creativity.
16. So I would like to discuss mass higher education under three headings – first, its social base; secondly, its curricular pattern and learning culture; and thirdly, its articulations with the economy, culture and society. But overarching all three are issues of identity:

#### *Social base*

17. I have already mentioned the limitations of mass higher education in terms of promoting social mobility, because in important respects it is an open (or universal) system for the socially privileged and a closed (or elite) system for the socially underprivileged. But, putting that to one side, it would be wrong to belittle the scale of the social transformation embodied in mass access. Today in many

[21 Jun /Joaquín Paredes @jparedeslabra](https://twitter.com/jparedeslabra)

NOWOTNY H, SCHWARTZMAN, S, SCOTT PETER Y  
TROW M La nueva producción del conocimiento  
Barcelona. Pomares 1994 #repensar



countries, not just developed countries, going to 'uni' (in some form or other) has become a routine experience. It is no longer special, although its personal 'magic' for the individual has been maintained. Also participation in higher education has been widely used by minority groups to integrate themselves, and promote their interests, in their host societies. In my own country, the United Kingdom, students from ethnic minorities are actually 'over-represented' in higher education. But an even more important role played by mass higher education has been in the emancipation of women. Participation in higher education has been one of the most powerful drivers, perhaps the most powerful, of gender equality. Even in conservative countries like Saudi Arabia, not renowned for the equal treatment of men and women, female students are now the majority.

### *Curriculum and learning*

18. Next, I want to talk about the higher education curriculum and the learning cultures that have developed in mass higher education systems – although I will say more about both these subjects in the final part of my talk this morning. One of the most marked characteristics of contemporary higher education systems is their 'tilt towards the vocational'. Not only have new professional fields such as nursing or social work become firmly established in the university mainstream, but also traditional disciplines in the arts and sciences now place greater emphasis on employability outcomes. Increasingly the humanities and creative arts make explicit links with employment in the 'cultural industries'. Business and management have become the most popular subjects in almost every higher education system. But this vocationalisation of the higher education curriculum has been accompanied by another trend, the 'hollowing-out' of the curriculum as generic skills have been emphasised at the expense of discipline-specific knowledge. So, once again, we are confronted with complexity, even ambiguity.
19. Learning cultures too have been transformed in mass systems – by technologies that make remote and asynchronous learning possible (as well as enriching on-campus provision and bringing world-class

learning resources to students' computer screens, from anywhere in the world); by student expectations, for more of a 'consumer' experience in terms of more elaborate feedback, both formative and diagnostic or more instant access to their teachers (or, more negatively, of higher grades!); and in terms of wider student life, which may be less campus-bound and less intense because study has to be coexist with family life, caring responsibilities or paid work. Again, a host of influences by no means all compatible. Of course, some would dispute any link with mass higher education – and regard greatly expanded access and these changes in the higher education curriculum and learning cultures as only coincidentally linked, because they have happened at approximately the same time. But in my view they are contingently connected – not cause-and-effect, of course, but with many intriguing linkages.

*Articulations with society and the economy*

20. Which brings me to my third aspect of mass higher education systems, their articulations with society and the economy. Here I would like to highlight only two things:

- i) The first is the idea of a 'graduate society' – by which I mean that, in some key respects, it is now necessary to be a graduate to be able fully to function in modern society; and also that, as older signifiers of identity such as gender, ethnicity, religion, even (perhaps) social class have become less important, educational credentials have become more important. And important not simply in terms of access to the jobs market and successful careers, but also important in terms of individual identity and cultural capital. It is the latter, above all, that is driving participation in higher education. To be a fully emancipated citizen you need to be a graduate – we are not quite there yet, even in the most developed countries, but we are coming closer all the time;

- ii) The second is the idea of ‘clever cities’, the idea that there are cities that have become hubs of creativity, cities in which there is nearly invariably a heavy higher education presence. These ‘clever cities’ provide an intense environment in which social experimentation (gay culture, perhaps; certainly multiculturalism), artistic creativity (theatres and galleries but also cafes and restaurants) and economic enterprise flourish together (high-technology, small and medium enterprises, plus a strong public infrastructure) flourish together. Universities play a key role in ‘clever cities’ – in terms of forming cultural tastes, building skills and knowledge infrastructures, providing markets, reshaping urban landscapes. And mass higher education has populated these cities with some of their most creative individuals.

## New forms of society

21. I have already started to talk about my third main topic – new forms of society, which I will cover more briefly because I want to have time to draw the threads of my argument together and return to the topic of this symposium, the problematisation of teaching and research. It has become almost a truism to say that we have become a ‘knowledge society’ – a truism because it is not a new idea (It is almost 30 years ago that Daniel Bell published *The Coming of Post-Industrial Society*), and also because it is a label that no longer really helps to promote our understanding of these new social forms.
22. Once again, I want to emphasise how our sense of the ‘knowledge society’ has shifted. Once we saw it in terms of a neat, and generally benign, sequence as industrial society, dependent on manufacturing and energy, as replaced by a post-industrial society, dependent on ‘knowledge’ (which we tended to define in terms of science and technology). Universities were destined to play a key role, especially major research universities but also all higher education institutions as the primary producers of new cadres of ‘experts’ (of all kinds). We also tended to assume it would be well ordered society, if not a planned society. The State itself would play a commanding role along with large-scale corporate organisations.
23. Today it all looks, and feel, different:
  - First, although aggregate global wealth has greatly expanded, new social divisions have emerged – between the ‘expert class’, knowledge-rich, and the ‘out-sourcing’ (and marginal), who are knowledge-poor. These divisions are no longer between continents and countries, but run like fault-lines through many (probably most) major cities. Sometimes our cities seem more like the restless and disorderly cities of the early industrial revolution rather than the planned and orderly cities of the age of the welfare state;

[21 Jun / Joaquín Paredes @jparedeslabra](#)

Scott. innovar es hablar de Open knowledge systems,  
Mass higher education, New forms of society, Impact of  
learning processes [#repensar](#)



- Secondly, major institutions – whether the State itself or large corporations – have been ‘hollowed out’, through privatisation and outsourcing. This has created fragile global webs of regulation and dependencies, as we have observed to our cost in the turbulence in the financial services sector in the past four years;
- Thirdly, and following on from that, the ‘knowledge’ component of the ‘knowledge society’ has turned out not only (or even particularly) to be cutting-edge science and technology but also massive data flows that have proved difficult to control, images (benign and otherwise) available at the click of a mouse and ephemeral and insubstantial ‘brands’ (including, intriguingly, university ‘brands');
- Finally, higher education may be playing several different games – not only training ‘experts’ and producing high-quality research, but also feeding other, more disruptive and alternative social realities. It is no longer part of the supply chain, servicing the needs of the ‘knowledge society’; it is also ‘inside’ the ‘knowledge society’, shaping expectations and potentialities. An exhilarating but also a destabilising experience.

## The problematisation of teaching and research

24. There is much more than can be said about the new social forms with which higher education has to contend – but which it has also helped to create. For example, I have only mentioned globalisation by implication – although it is a major force in shaping these new social forms as well as being a major policy preoccupation in most universities. Nor have I touched on the geo-political dimensions, on the one hand convergences into new regional blocs but on the other hand endemic conflict in the shape of small (and ‘smart’) wars. Nor have I really touched on the impact of technology, although it is radically reordering our senses of time and space. But I want to use the minutes that remain to me to try to draw the threads of my argument together – about new forms of knowledge production, about mass higher education and about new social forms (notably the ‘knowledge society’ – although there are plenty of other labels as I have said) – and then try to focus it on the theme of this symposium, the problematisation of teaching and research (and, more concretely still, on enquiry-led learning).
25. If I had to choose just one description of what is happening to all three major topics, or elements, I have attempted to cover in this lecture it would be ‘openness’. New knowledge and research systems are becoming more ‘open’; mass higher education systems are more ‘open’; and new forms of society are more ‘open’. Boundaries have become more permeable and porous. Also traditional taxonomies – whether of academic disciplines, of types of higher education institution (or student) or even of grand categories like ‘public’ and ‘private’, the state and the market – have now become contestable. Perhaps, as a result, all these systems and categories have become problematized in the sense that they have become more open and the boundaries between them have become fuzzier. That is why I chose as my title ‘All That is Solid Melts into Air’; it seems to me to capture well a major characteristic of our contemporary world.
26. I believe this has fundamental consequences of research and teaching in universities:

21 Jun /repensarlainnovacion @repensarlainnov

Scott: El nuevo conocimiento, la investigación, la sociedad, la universidad, etc. están viviendo un proceso de apertura



## *Research*

27. In the case of research these consequences are well understood and (relatively) coherent – although still much resented. The idea of research is being stretched, to embrace applied research, translational research, action research and other forms of knowledge generation (and knowledge organisation and management). At the same time new accountabilities are becoming more prominent – to wider knowledge communities that extend beyond the boundaries of the discipline and the academy, as well as to the State and the market. Of course, some essentials remain – notably the role played by universities in training PhD students (although, of course, the nature of PhD study too has been stretched, overtly in the case of new forms of professional doctorate and more covertly in terms of the acceptance of more heterogeneous methodologies and recruitment of more diverse doctoral students). But, on the whole, the direction of travel is clear, although what we observe in terms of research practice is essentially evolutionary; it is difficult to characterise it in terms of rupture, or paradigm shift.

## *Teaching*

28. With teaching in higher education things are perhaps less clear – or so it seems to me:

- On the one hand there is a trend towards standardisation, even industrialisation, of student learning. New types of higher education institution, often private and for-profit providers, dispense with any need to develop their own knowledge base, in the form of a research mission. Instead they buy it in, like any other service. At the same time globally available knowledge resources, accessible at the click of a mouse, are encroaching on home grown and individually crafted academic programmes. To some degree the growing emphasis on generic skills has accelerated this tendency, as we have experienced a kind of ‘blow-back’ from management training programmes;



- But on the other hand, there has been an equally powerful trend towards the personalisation of learning – the revival of the tutorial, a renewed emphasis on small-group work and the customisation of academic experience (and learning resources). Of course, these two trends are not necessary in conflict. It can be argued that access to cost-effective semi-industrialised course material helps to create the resource room for more expensive individualised learning. But, although this may be true in terms of logistics, it is less clear that it true in terms of underpinning educational philosophies. So, while the direction-of-travel seems clear in relation to research, things are less clear with regard to teaching.

29. This brings me at long last full-circle back to enquiry-led learning. As I said at the start, I am keenly aware I am the presence of many who are more expert than I am in the practice of enquiry-led learning. But it has some core characteristics which I believe can be derived from, and reflect back on, these larger changes in knowledge systems, mass higher education and contemporary society which I have attempted to sketch this morning:

- One is student-centred learning, which is related to several things I have already mentioned – the customisation of learning, the emphasis on the student as customer, the growing fuzziness of the once categorical distinction between learners and teachers (which reflects the fuzziness between different categories of research actors perhaps). The increasing role of peer learning is closely related to this first characteristics;
- A second is the emphasis on group learning – and especially on small-group learning. Of course, this has been a long-term aspiration in all forms of university teaching; the one-to-one tutorial is still held by some to be the best form of instruction (although it is based on a quasi-Socratic intimacy between students and their teachers, rather than necessarily on ideas of problem solving;

[21 Jun Dani Losada @dani\\_losada](#)

Peter Scott Enquiry-led Learning

[#repensar pic.twitter.com/J5fdXl9y](#)

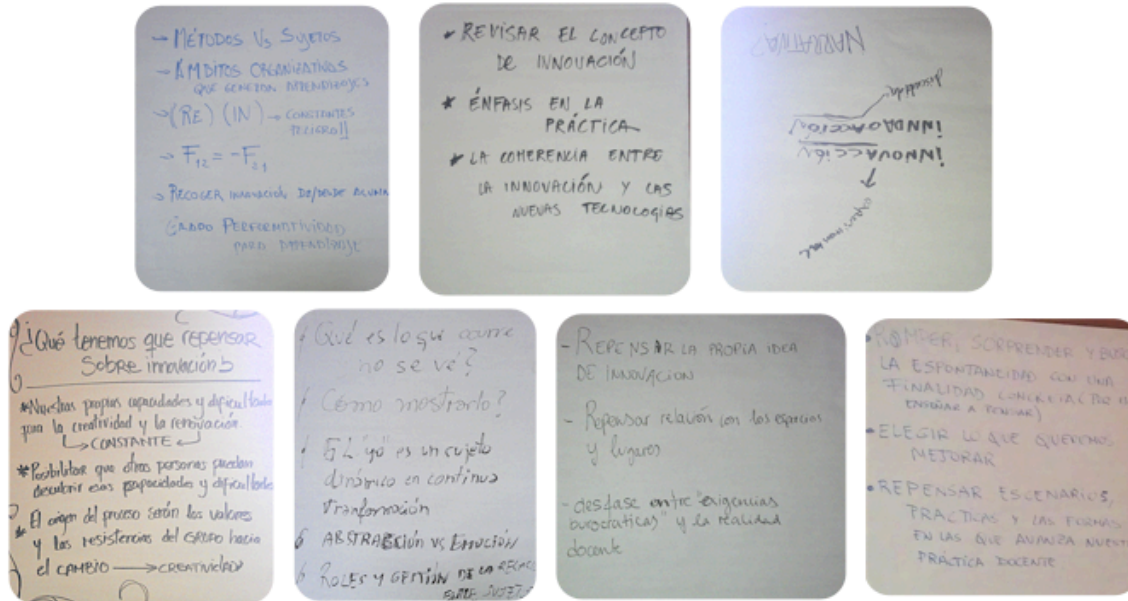


- iii) A third characteristic is that tutors are needed not teachers, facilitators of students' own learning. The tutor is a 'first among equals' ideally in a group with the shared objective of promoting their collective learning – and, through increased collective understanding, enhancing the learning of the individual. Of course, there are risks that the tutor becomes manipulator rather than facilitator. In terms of these second and third characteristics the impact of mass higher education, with its large lectures and standardised systems, may appear to largely negative. But the emphasis on a diversity of student experiences, and inter (and multi) disciplinary study, fit in better;
- iv) The fourth characteristic of enquiry-led learning, of course, is the centrality of the problem as a learning tool. In the context of some disciplines, especially those with more recent experience of enquiry-led learning, of course, the definition of problems can appear contrived. But the experience of more open knowledge systems, in which projects rather than disciplines are the main drivers, is very relevant – especially when undergraduate work is organised round projects;
- v) A final characteristic is that students learn best through self-directed learning. Of course, this is not confined to enquiry-led learning. Many would argue (and I include myself) that this is the object of all university education worthy of the name, to enable the student to become an autonomous learner – so that she or he can remain a lifelong learner. But the 'openness', which I defined a moment ago as the fundamental characteristic of knowledge systems, mass higher education and contemporary society, makes it more essential than ever that the student becomes a self-directed, autonomous and lifelong learner. That is the only way they survive, and thrive in, an environment of ceaseless change.

30. And that is where I would like to end my contribution this morning, by re-emphasising that much of the detailed practice of enquiry-led learning has powerful resonances in terms of wider changes in intellectual culture, in science and research, in universities and in society at large. Perhaps – and this is my last, and admittedly tentative and deliberately provocative thought – this poses a new challenge to enquiry-led learning and teaching. After all, it was developed as the ‘other’, in contrast if not outright opposition to traditional forms of pedagogy which remained dominant. In other words, it was developed against the grain. Working with the grain, in a context in which many of the key assumptions of enquiry-led learning and teaching have been widely incorporated in ‘mainstream’ student learning, may present new and interesting challenges. Thank you for listening to me. It has been an honour to be able to contribute to this summer school. I look forward to your comments, reactions and questions.

## 4. TEMÁTICAS PARA REPENSAR

Tras la inauguración oficial, José Miguel Correa Gorospe se dirigió a la audiencia para la realización de una pequeña dinámica inicial. Pidió que nos juntásemos en grupos de 5-6 personas para discutir y anotar en un póster en blanco lo que nos sugería el título de las jornadas, y más concretamente lo que suponía el concepto de "Innovación" para las personas integrantes de cada grupo. Fueron muchas las reflexiones que surgieron en el debate posterior, pero tal vez el mejor **Resumen** los constituyan los pósters generados en los pequeños grupos de discusión



21 Jun /Dani Losada @dani\_losada

Aportando Juana Peter Asun y yo sobre lo necesario para #repensar pic.twitter.com/xpyfyPtD



# INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

## 1. INTRODUCCIÓN. RELATORÍA DE JOAN ANTÓN SÁNCHEZ

En el segundo grupo de comunicaciones, sobre la innovación pedagógica, emergen reflexiones sobre el concepto de innovación, estrategias y elementos que la favorecen; y relatos de innovación.

Sobre el concepto de innovación, José Miguel Correa lo relaciona con los objetivos de las II Jornadas: Cuestionar las formas tradicionales y buscar estrategias alternativas para aprender y desaprender en el marco de una indagación crítica. Luispe Gutiérrez pone en tela de juicio el concepto de innovación, su significante y extensión en el ámbito universitario y presenta una serie de características, a tener cuenta para promover un modelo de innovación desde la indagación. Iñaki Imaz pone en cuestión la pertinencia de la idea de innovación, en cuanto que relacionada con “lo novedoso”, planteando que lo nuevo y lo novedoso responden a lógicas diferentes e incluso antitéticas: la apuesta por lo primero invalida la posibilidad de lo segundo.

Respecto a las estrategias y elementos que favorecen la innovación, Alaitz Tresserras, Ainhoa Casco Javier Diez, Endika Elizechea, Itxaso Elorduzapatarietxe y sus alumnos y alumnas, muestran una necesidad clara de incluir la creatividad, las emociones y la sinergia grupal en la cultura de las escuelas de hoy, ejemplificando como las imágenes, el juego simbólico y las TIC pueden ser elementos favorecedores de la innovación. Anna Forés y Joan-Anton Sánchez describen un proyecto sobre lo que significa ser un docente que favorece la indagación, aportando ejemplos en la docencia, destacando como en las reuniones del proyecto fueron emergiendo inquietudes y retos comunes; compartiendo estrategias que daban cuenta de cómo las estaban abordando; y como fueron recogidas éstas en una base de datos.

El grupo más numeroso de comunicaciones de este grupo se pueden categorizar como relatos de innovación. Lorea Fernández reflexiona sobre el proceso de innovación y de repensar en la universidad con el alumnado de los grado de Educación Primaria e Infantil que se recoge en el blog personal <http://didaktikagaur.blogspot.com>. Inaki Karrera, Juan Aldaz y Teresa Zulaika relatan la integración de las diferentes asignaturas en un mismo proyecto con el fin de desarrollar y evaluar las competencias transversales



21Jun/repensarlainnovacion @repensarlainnov

J. Paredes: Tenemos alumnos/as objetores/as ante la innovación



del Grado de Educación Primaria. Jose Miguel Correa Refleja su experiencia docente, contextualizada en el curso actual. Kar mele Expósito, Javier García y Josetxo Gutiérrez ponen en común de tres tecnografías que pretenden reconstruir la identidad docente investigadora mientras cursaban los estudios de máster con acceso a doctorado. Ivan Jorrín, Sara Lorena Villagrà y Luis Pablo Prieto, relatan la propuesta, desarrollo y la evaluación de dos cursos de formación de profesorado universitario innovadores, relacionados con los usos creativos de actividades colaborativas.

## 2. ALGUNAS IDEAS “NUEVAS” SOBRE INDAGACIÓN / MIRANDO Y HABLANDO CON LA INNOVACIÓN.

**Luispe Gutiérrez<sup>3</sup>**

Profesor Colaborador Doctor (UPV---EHU)

[luispe.gutierrez@ehu.es](mailto:luispe.gutierrez@ehu.es)

### **Resumen:**

Esta comunicación pretende, en su primera parte, poner en tela de juicio el concepto de innovación tal y como se está implantando en la Universidad. Para ello empiezo cuestionando el mismo significante y su extensión en el ámbito universitario. Más adelante intento establecer unos previos que marcan los límites donde tendría que moverse una propuesta innovadora. Finalmente presento una serie de características que, a mi entender, deberían de ser tomadas en cuenta a la hora de promover un modelo de innovación desde el paradigma de la indagación.

**Palabras clave:** *innovación, invención, el profesor como artesano*

A mí personalmente me gusta el título de estas II Jornadas sobre la Relación Pedagógica en la Universidad. Repensar significa volver a pensar, es decir volver a relacionar ideas en la mente con detenimiento. Desde esta perspectiva me parece interesante dedicar un par de días a darle vueltas a este

---

<sup>3</sup> Esta comunicación forma parte de los resultados del proyecto: “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo” (EDU 2010-20852-C02-02; 2010-2013).



significante, cómo se está consumando, qué fisonomías adopta, con qué intenciones se está desplegando este término en la Universidad y qué alternativas somos capaces de presentar.

### **1. Introducción: algo sobre el puro significativo, su procedencia y sus consecuencias.**

Si miramos el diccionario de la Real Academia Española (RAE), nos encontramos dos definiciones de innovación:

- ✓ f (nombre femenino). Acción y efecto de innovar.
- ✓ f (nombre femenino). Creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado.

Creo que no es casualidad la elección del término “innovación” en la Universidad del siglo XXI. Desde hace tiempo nos viene abrumado con el discurso de la “calidad”. Significantes provenientes del mundo empresarial inundan hoy en día el “santuario del saber”.

Calidad, innovación, producción y gestión del conocimiento, evaluación,... se han introducido en la Universidad de una manera tal que parece inconcebible hoy en día una Universidad sin su plan de calidad, sin su vicerrectorado de innovación, sin sus procesos de producción y gestión del conocimiento y sin la sombra de las agencias de evaluación (ANECA, UNIBASQ,...)

Y de la misma manera que creo que no es casualidad la importación de todos estos términos, también creo que no lo es sin consecuencias. En efecto, en la medida que entendemos la Universidad como una empresa estamos obligados también a entender al alumno como cliente. Un cliente al que hay que satisfacer, normalmente más por el consumo pasivo y el divertimento que por el esfuerzo.

A todo esto hay que añadir que a la existencia de un cliente corresponde también la del comerciante y este papel parece que nos ha tocado a los profesores, quienes asumiendo nuestro rol en la cadena nos encontramos, de repente, “vendiendo” nuestras asignaturas. Nos vemos arrastrados, y nos dejamos arrastrar en esa carrera, haciendo marketing de nuestras asignaturas y para ello utilizamos los últimos medios didáctico-mercantiles (power-points, video-secuencias, apuntes ya resumidos en la copistería de la facultad, dinámicas de grupo,...)

es decir, todo lo que “ayude” al alumno a recorrer más cómodamente el camino por nuestra asignatura. A veces pienso si no estamos dando papilla con cuchara a jóvenes que, desde hace tiempo, tendrían que comer solos un buen filete con cuchillo y tenedor.

## **2. La innovación en el centro, como consigna y credencial**

Una vez introducido el “nuevo” significante en el discurso universitario, la institución no ha reparado en esfuerzos para que la innovación impregne la vida universitaria.

En la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) tenemos un vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente. Este vicerrectorado oferta una multitud de cursos de reciclaje al profesorado en torno a la mencionada innovación docente. Además promueve todos los años convocatorias de los denominados PIEs (Proyectos de Innovación Educativa)

¡Hay que innovar! Es la consigna y a ello se han prestado todas las fuerzas vivas universitarias. Da la impresión de que lo verdaderamente importante en la universidad del siglo XXI es la innovación. No depende tanto de cómo esté funcionando un programa, una metodología o incluso un docente o un administrativo como de que todos sean innovadores.

Algunos nos preguntamos: ¿Nada de lo que existía antes es rescatable? ¿Nada merecía la pena “conservar” tal como estaba? ¿De verdad que todo es mejorable?

Además, el vocablo “innovador/a” se ha convertido en la credencial que nos puede abrir la puerta de algún proyecto financiado por la universidad. Bueno, en realidad son dos los conceptos que funcionan como auténticas contraseñas para conseguir proyectos: innovador y aprendizaje colaborativo. Estos dos significantes tótem ungen con su bendición la mayoría de los proyectos presentados en la Universidad del siglo XXI.

## **3. Algunos previos que habría que tener en cuenta**

Antes de presentar lo que para mí tendría que ser la innovación, me dispongo en este apartado a exponer mis previos, es decir, lo que a mi entender, son las condiciones necesarias, aunque no suficientes, para sentar

las bases de una propuesta de pretensión innovadora. Estos previos marcan los límites que definen el marco del terreno de juego. Me muevo dentro de ellos y es a partir de ellos que me autorizo a presentar alternativas.

➤ **La innovación no puede ser impuesta desde la institución**

La innovación no puede ser una imposición de la institución que ha hecho suyo el discurso dominante sino que más bien tendría que ser algo que partiera de la búsqueda de cada profesor por dotar a su docencia de mejores materiales, recursos, actividades,...

En este sentido una cosa es favorecer e impulsar actividades “innovadoras” y otra muy distinta es dejar de lado cualquier proyecto que no sea innovador. La marginalidad es también una manera de imposición.

➤ **La innovación no puede consistir en un corsé que limite la autonomía de cada profesor**

Ya he comentado anteriormente que la UPV-EHU organiza diversos cursos con vistas a innovar la docencia de su profesorado. El programa ERAGIN es buena prueba de ello. Se trata de un programa que busca la formación del profesorado en “metodologías activas centradas en el aprendizaje”. El método del caso, el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje por problemas son los tres cursos que se ofertan desde hace dos años. Hasta aquí todo correcto. Quien quiere se apunta y si después de un proceso de selección logra una plaza, entra en el periodo formativo. Mi experiencia propia y la de algunos compañeros que han tomado parte en estos cursos es positiva en lo que se refiere al profesorado encargado de impartir el curso y a la primera fase del curso mismo en general.

El problema comienza cuando una vez concluida esta primera fase cada profesor debe rediseñar su asignatura tomando como base la metodología en la que se ha formado. A partir de aquí el camino se convierte en una estrecha senda de la que no se puede salir. Están preestablecidos hasta los tiempos verbales en los que hay que redactar la propuesta “innovadora”. La sensación de agobio y

encorsetamiento es inaguantable. Pero si no cumples las reglas del juego... te expulsan como de hecho ya ha sucedido.

La innovación no puede ser un asiento de conductor de Formula 1 que solo admite una manera de sentarse sino un taburete giratorio que permita diversas posturas y ángulos de visión.

➤ **Ninguna innovación es garante del aprendizaje**

Gran parte del discurso de la innovación docente se basa en que los resultados de aprendizaje de los alumnos mejoran ostensiblemente cuando se aplican en el aula metodologías innovadoras. A este respecto hay que recordar que en la relación pedagógica están convocados alumnos y profesores y será, sobre todo, el grado de responsabilidad de todos ellos el responsable de una buena arribada. La elección de una metodología adecuada sin duda que ayudará al proceso pero nunca conseguirá avalar el aprendizaje de un alumno.

Por muy buen barco que se tenga si el patrón no sabe leer las cartas de navegación equivocará su rumbo y confundirá a la tripulación. De la misma manera que si esta no colabora con el patrón tampoco se arribará al puerto. Es cierto que para navegar se necesita un barco pero incluso la embarcación más dotada precisa de patrón y tripulación para cualquier singladura.

➤ **La tecnología en su justa medida**

Muchos están confundiendo innovación con tecnología. A menudo pensamos que el Moodle, los ppt karaoke, los foros y redes sociales son también garantía de una docencia innovadora. Pero, lo siento, tampoco la tecnología nos va a dar la solución a la relación pedagógica.

Es verdad que frente a unas generaciones “nativas digitales”, parece razonable que algo de las nuevas tecnologías habrá que incorporar a nuestra labor docente (siquiera el correo electrónico) Pero teniendo muy claro qué es lo accesorio y qué lo imprescindible; es decir, qué puede ayudar y qué puede despistar en la relación pedagógica. En este sentido, no podemos obviar los mecanismos de control que subyacen en muchas de las nuevas tecnologías (la plataforma Moodle es un ejemplo de todo esto)

Además, la voz y la mirada tienen un lugar insustituible en la relación pedagógica. En la pura presencia se juegan aspectos de la realidad que la virtualidad asíncrona no es capaz de abarcar.

#### **4. Repensando la innovación: ¿con qué modelo de innovación nos comprometemos?**

Da la impresión que estamos condenados a la utilización de este término. Es tal el grado de implantación de la palabra que no parece muy a nuestro alcance proponer una nueva voz. Pero lo que sí está en nuestras manos y queda bajo nuestra responsabilidad es caracterizar y dotar de contenido a “nuestra innovación”.

En este sentido propongo a continuación una serie de rasgos que, a mi entender, deberían identificar una innovación “repensada desde el paradigma de la indagación”

##### ➤ **La invención.**

Dice una colega mía que desde que se introdujo la innovación en la escuela no se ha inventado nada. Nuestra innovación tiene pretensión de invención. Invención en el sentido de imaginar y/o crear nuevos escenarios que ayuden a que surja esa “conversación cultural” (Hernández, 2011) en nuestras aulas. Pero una conversación cultural apoyada en un saber consolidado.

A modo de ejemplo: sabemos por propia experiencia que leer a los clásicos y a los escritores más autorizados en cada asignatura no siempre es tarea fácil, pero la entendemos imprescindible en una comunidad universitaria que pretenda no devaluar el saber ¿En este contexto no sería aconsejable la creación de seminarios de lectura que ayuden a los estudiantes a introducirse en ese saber consolidado y les ayude a trascender la mera opinión?

##### ➤ **La narración.**

Frente a unos cursos “prêt à porter” que nos inducen a un “café con leche para todos y en el mismo momento”, nuestra visión de la innovación reivindica la autoría de cada docente y cada alumno en cada sesión de aula. Nosotros ambicionamos convertir nuestras aulas en talleres donde se narran experiencias que conciernen y obligan a pensar a sus habitantes. Compartimos

con Lieberman y Miller (2004) la necesidad de una narrativa indagatoria que, partiendo de esos eventos inesperados que exigen improvisar una respuesta (“incidentes críticos”, Flanagan, 1954), ayude a producir y construir saber vivo frente al conocimiento de cortar y pegar inerte en la nube.

➤ **La artesanía.**

La planificación se ha convertido en la gran labor del profesor en la universidad. Planificar cada sesión en actividades estanco de manera que el tiempo de la clase esté perfectamente estructurado y ocupado. Es el sueño del tecnócrata obsesivo: que todo cuadre y que nada escape a su control. Pareciera que una de las pretensiones de Bolonia fuera que todos los profesores de una misma asignatura impartan los mismos conocimientos por medio de las mismas actividades y a ser posible en el mismo momento. Llevando esto al límite los profesores serían intercambiables pues se convierten en meros implementadores de metodologías ya diseñadas y comprobadas. Sin embargo los que nos dedicamos a la docencia sabemos de la incertidumbre y lo imprevisible de la realidad del aula. Es por esto que estar abierto a lo incierto implica recuperar al profesor artesano (Huberman, 1993) lo que evoca la imagen de quien prepara, desarrolla y entrega su obra, de manera solitaria, rubricándola con su sello personal y muy particular. En este sentido algo del arte debe transitar por nuestra clase-taller.

➤ **La enunciación.**

Desde Bolonia el profesor “innovador” debe de prever, incluso antes de que el curso comience y sin saber cómo éste se va a desarrollar, lo que nuestros alumnos han de aprender. Los denominados resultados de aprendizaje los hemos tenido que describir de antemano en la planificación de la asignatura. Frente a esa “muerte anunciada” sin crónica, nosotros reclamamos el talento del alumno a hacer suyo, y a su manera, ese saber que ha ido circulando

en el aula-taller a lo largo del curso. Al final de éste, el alumno tendría que ser capaz de hacer una enunciación, de elaborar un discurso personal e intransferible, de interpretar una “performance” sobre lo que la asignatura le ha ido marcando en lo más particular. En definitiva, de dar cuenta de su saber más que de su conocimiento. Si solo se trata de que aprendan lo que ya sabemos, no tiene mucho sentido nuestra docencia.

### **Referencias**

Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*. 51(4), 327-358.

Hernández, F. (2011) El silencio de las pedagogías de la escuela secundaria: una investigación con jóvenes. En Ferrari, A. e Pacheco, L (organizadores) *Silêncios e Educaçao*. Juif de Fora: UFJF

Huberman, M. (1993) The model of the independent artisan in teachers’ professional relations. In J.W. Little and M.W. McLaughlin (Eds.) *Teachers’ Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers’ College Press.

Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

### **3. DIDAKTIKAN (BIR)PENTSATZEN: DIDAKTIKA GAUR**

**Lorea Fernández Olaskoaga**

Profesora de Didáctica y Organización Escolar (Euskal Herriko Unibertsitatea)

lorea.fernandez@ehu.es

#### **Resumen**

En la comunicación que se presenta a continuación hay una reflexión sobre lo que significa e implica el proceso de innovación y de repensar en la universidad. La experiencia vivida en el curso 2011/2012 con el alumnado de los grado de Educación Primaria e Infantil son el comienzo de una reflexión que se describe in situ y se recoge en el blog personal <http://didaktikagaur.blogspot.com>. La comunicación se compone de texto e imágenes y busca la combinación entre lo visual y lo escrito. Son dos textos independientes, partes de un proceso que sigue desarrollándose y está en un constante cambio.

**Palabras clave:** *Reflexión, innovación, imágenes*



## DIDAKTIKAN (BIR)PENTSATZEN: DIDAKTIKA GAUR by Lorea Fernández<sup>4</sup>

Bidea egiten hasiko naiz, nire esperientzia eta nire ibilbidea idatziz jasotzen, besteentzat eredugarri eta lagungarri izateko. Bigarren lauhilabetea hasi aurretik, irakasgaiarekin zerikusia duten hainbat elementuren inguruan hausnartzen ibili naiz, baina batez ere paper-zorroak eman dezakeen edo jaso dezakeen guztiaz eta ikasleei eta niri ere egin diezadakeen ekarpenaz. Nik ez dut bakarrik didaktika orokorra ematen, bestelako ardurak ere baditut, esaterako Practicum I-eko tutorea ere banaiz eta espero dut hurrengo urtean teknologia berriko talderen bat ere izatea. Nire blogari pertsonalitatea eta bizia eman diot dena bertan biltzeko asmoarekin, ikasleek ere bertan kontsultatu ditzaten klasean egiten dituzten ariketen emaitzak eta nire ekarpen eta pentsamenduak.

2011ko azaroaren hasieran ikasleekin harremanetan jarri naiz practicumeko lehen bilera dela eta. Oso nahasia izaten da guztien helbideak jaso eta mezuak idaztea, hortaz, bloga eurekin komunikatzeko erabiltzea pentsatu dut. Hau horrela bada, blogari izena aldatu beharko niokeela uste dut, baina egia da didaktikako irakasgaia ematen dudala eta beharbada horrekin identifikatuko nautela edo beharko naizela. Nire bloga irakaskuntzan mugitzeko eta funtzionatzeko aliatua izango da. Ekin diezaiogun abenturari!!

---

<sup>4</sup> Komunikazio honetan azaltzen diren hausnarketek  
<http://didaktikagaur.blogspot.com> gunean daukate hasiera.



Esperientzia desberdinak konpartitzen hasi naiz eta bloga ikasleentzako eta niretzako erreferentziazko lekua bada, ba askoz hobeto. 2011ko azaroaren 4ean bazkaria izan nuen unibertsitateko irakasleekin. Bertan kide batekin hitz egin eta unitatedidaktikoen inguruan aritu ginen. Ohartu ere eredurik gabe funtzionatzen dugula, ez dakigula ondo oposaketak egiten dituztenen artean zein irizpide erabiltzen diren ebaluatzeko. Lan horretan nabil orain, eta eredu bat baino gehiago eskuratu dut.

Orain horiek aztertu eta ea zein ondorio ateratzen dudan

Gabonak hurbiltzen ari dira eta ni, bigarren lauhilabetean pentsatzen, didaktikan pentsatzen. Aurreko astean jardunaldi batzuetan egon nintzen Sevillan. Urtero antolatzen ditugun JUTEetan hain zuzen ere. Jendearekin harremanak sendotzen aritu naiz eta irakasgai honetarako gauza berririk ere ekarri dut. Javier Ballestak, Murziako Unibertsitatean irakasle denak, liburu batean irakurketa gomendatu zidan ikasleekin hausnarketa bideratzeko. Egunkariko iritziak dira, berak idatzitakoak eta batzuk oso baliagarriak irakasle izatera iritsiko direnekin lantzeko.

Emozioak inguratzen nau, irakasle berriekin aritzea irakasgaia prestatzeko esperientzia berria eta berritzailea dela uste dut.

2011/2012 ikasturtean hiru pertsonaren artean gaitegia lantzea eta horri buruzko hausnarketa bideratzea aurrera pausu oso garrantzitsua da. Lehen bilera egin dugu eta honako hauek dira [inpresioak](http://didaktikagaur.blogspot.com.es/2011/11/bileraren-ondorioak-i-zatia.html)<sup>5</sup> Orain niri dagokit irakurgaietan ordena jartzea

---

<sup>5</sup> <http://didaktikagaur.blogspot.com.es/2011/11/bileraren-ondorioak-i-zatia.html>



proposamen batekin hurbiltzeko. Ondoren horiek blogean publikatzeko aukera izango dut.

Urtarrila iritsi da eta bigarren lauhilabetea ere bai. Lehen astea egin dut ikasle berriekin, azalpenak eman ditut, nire asmoak zeintzuk diren ere komentatu diet eta baita zer den egin behar den ere, zeintzuk diren klaseak funtzionatzeko baldintzak, etab. Horretarako hona hemen erabili nuen aurkezpenarako [dokumentua](#)<sup>6</sup> Oraindik garbi izan gabe guzti hau nola aterako den, oso pozik nago, klaseak ematea atsegin dudalako eta aurrean didaktikaren zentzua bestelakoa izango delako. Urtebeteko esperientziak zeozertarako balio behar izan dit! Betetzen ari da programaturakoa eta positiboa da hori. Ikasleekin ibili naiz termino desberdinak aztertzen (hezkuntza, didaktika, hezkuntzak transmititzen duena...), eta egia esan ez dira despistatuegi egoten horien inguruan. Ikaskuntza prozesuaren abiapuntuaren leloa hau da: [USTE EDO IKASI DUZUNA AHANTZI](#)<sup>7</sup>.

Kontzeptuen lanketak hainbat gauza ahalbidetzen ditu: lehenik ikasleen usteak azaltzea eta bestetik zalantzan jartzea eta pentsaraztea. Niri ere eragiten didate azken hori, eta hau da ondorioa: berpentsatze prozesuaren hasiera zalantza bat sortzen denean ematen hasten da. Ikasleen galderak mamitsuak dira, ez guztiak, baina indartzen dituzte ohikoak eta ahaztu ezin diren errealitateak: hezkuntzaren definizioa, zein zabala den esparrua, zenbat eragile, zenbat egoera, zenbat desberdintasun... Egia da,

---

<sup>6</sup> <http://didaktikagaur.blogspot.com.es/2012/01/didaktika-orokorraren-aurkezpena.html>

<sup>7</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=i6mwaSyNFg8>



guztiak kontrolpean izatea ezinezkoa dela, ez litzateke sana izango, baina hor daude eta egunerokotasunean etengabeak. Honen aurrean, zein da ikasleei emandako aholkua? Atal bati eutsi eta horretan hobetzen saiatzea; atal txiki batetik hasi eta ondoren beste batetara salto egitea. Hezkuntzaren munduan aliatuak behar ditugu, irakaskuntza eta irakasle perfektua ez baitira existitzen. Honen aurrean hobetu nahi izatea bai dela funtsezko ezaugarri bat. Nire kasuan, nola egiten dut? irakasgaiaren nondik norakoak aztertuz eta idatziz; eta ondoren aldaketak planteatuz

Lau aste pasa dira jadanik lauhilabetea hasi denetik. Sentsazioa, pentsatzen nuena baina okerragoa da. Loturak falta direla iruditu zait... terminoen azterketak hausnarketa bultzatzen du, bai, baina nola lotu batzuk eta besteak? Nola bermatu ikasleak horien arteko lotura ulertzen duela? Agian hitz gako horiek erabiliz idazki bat egitea eskatu behar nuen.... Jadanik berandu da ordea... Garbi dudana zer da, kontzeptuen azterketaren helburua ikaslea desorekatu eta ondoren kokatzea dela.

Bapatean galdera bat, eta ni? nondik nora noa irakasgaiari? Bisio orokorrarekin mugitzen naiz, nondik nora noan badakit, baina zalantzak ugariak dira aldi berean. Adibidez, otsailaren 24ko astean programazio eta unitate didaktikoen inguruan aritu nintzen, ze buruhauste! Urte batetik bestera formulazio aldaketak, orain arte erantzun gabeko galderak, zenbat zalantza ordu batzuetan! Nola liteke hau posible? Oinarrizko hezkuntza konplikatu da, baina guretzat ere, didaktikan ari garentonizat, eta gainera hasiberriak garentonizat, irizpide falta ikaragarria dagoela uste dut. Nire esku uztea, nire irizpideak izatea, ze ardura!! Nondik hasi?



Unibertsitatean ikasitakoa abiapuntu ona bada ere, hezkuntzaren munduan ematen diren aldaketak eta eguneraketak idatziz behintzat, azkarrak dira. Beti esaten da ondoren errealitatean asko kostatzen dela, baina nire kasuan hori ez da aukera bat, aldaketatara moldatzen eta eskaeren aurrean erantzutera behartuta nago. Non dago ordea irizpide falta horren funtsa? Ikasleekin klasean 5 izarreko galdera bat atera zen: nortzuk daude bada arau eta erabaki horien atzean? zer nolako ideia dute hezkuntzari buruz? Gelan ateratako ondorioa: hezkuntza diru sarrera bat besterik ez da. Hortik abiatuz, bertara engantxatzea dakar, hau da, gizarte kontsumista batean gaude, horrek harrapatu egiten gaitu eta hezkuntzak berdina egiten duela uste dut, ezin gara bere besoetatik gehiegi urrundu. Saiatuz gero zorarena, duen dimentsioaz jabetzen zarelako, guzti horrekin burukatu nahi? Ikasleei hori transmititu nahian nabilela uste dut, horretarako tresnarik ote dudan beste kontu bat izango da...hurrengo urtean honen inguruan jarraituko dut pentsatzen, ikasleekin lantzen, eurekin idazten, nire bidea egiten, birpentsatzen...



Hezkuntza= Educación  
Berrikuntza= Innovación

## 4. LA INNOVACIÓN EN LA UNIVERSIDAD Y EL TRABAJO INTERDISCIPLINAR

**Inaki Karrera, Juan Aldaz, Teresa Zulaika**

Iñaki Karrera Juarros

Profesor Interino Laboral

[inak.karrera@ehu.es](mailto:inak.karrera@ehu.es)

Teresa Zulaika Galdos

Profesora Colaboradora de Escuela Universitaria

[teresa.zulaika@ehu.es](mailto:teresa.zulaika@ehu.es)

Juan Aldaz Arregi

Profesor Interino Laboral

[juan.aldaz@ehu.es](mailto:juan.aldaz@ehu.es)

### **Resumen**

En este relato recogemos la experiencia del trabajo interdisciplinar que en el primer grado de Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia y durante los cursos escolares 2010/2011 y 2011/2012 hemos llevado a cabo. El objetivo ha sido la integración de las diferentes asignaturas en un mismo proyecto con el fin de desarrollar y evaluar las competencias transversales del Grado de Educación Primaria.

**Palabras clave:** *interdisciplinaridad, competencias, evaluación*

**Agradecimientos:** A todo el profesorado que ha tomado parte en la elaboración del trabajo interdisciplinar del módulo “Irakasle Zeregina”

Una formación basada en competencias que facilite el aprendizaje del alumnado obliga a los docentes a planificar de forma conjunta y colaborativa el trabajo a realizar. Según Zabalza (2003:73), la planificación consiste en “convertir una idea o propósito en un proyecto de acción”. La elaboración de un proyecto de estas características, además de delimitar los contenidos del programa formativo, debe precisar los procedimientos que vamos a utilizar en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de promover el cambio metodológico de una enseñanza centrada sobre la actividad del profesor a otra orientada hacia el aprendizaje del alumno. Ello implica que, una vez establecidas las competencias que debe adquirir el alumno, se diseñen las actividades y experiencias que éste debe realizar para alcanzar las mismas como resultado de su proceso de aprendizaje (De Miguel, 2005:13).

Este, precisamente, ha sido el propósito de la experiencia interdisciplinar que a continuación describimos. Una experiencia que ha supuesto una nueva forma de trabajo generada por el equipo docente de manera interna y que ha sido apoyada por la institución universitaria al ser aceptada como Proyecto de Innovación Docente de la Universidad del País Vasco.

Con la implementación de los nuevos grados, la práctica docente debe incorporar modificaciones que la mayoría de los profesionales que impartimos docencia en la universidad no hemos tomado en cuenta. En estas líneas, narramos la experiencia vivida por un grupo de docentes de la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián en la titulación de Grado de Profesor de Primaria, durante el primer cuatrimestre del curso escolar 2010-2011. Experiencia que hemos vuelto a repetir durante el primer cuatrimestre de este curso 2011-2012.

A continuación describimos las fases del proyecto diseñado:

1ª fase: Sensibilización de la comunidad y diseño del proyecto

A lo largo del segundo semestre del curso 2009/2010 los docentes que tomaríamos parte durante el primer cuatrimestre del curso 2010-2011 en la implementación del nuevo Grado de la titulación de Educación Primaria, llevamos a cabo diferentes reuniones con la intención de conseguir que los estudiantes de los grados que comenzaban la formación universitaria no tuvieran una visión compartimentada de cada asignatura. Se trataba de un módulo que abarcaba las cinco asignaturas siguientes:

1. Sociología de la Educación (Dpto. de Sociología I)
2. Teoría e Historia de la Educación (Dpto. de Teoría e Historia de la Educación)
3. Función Docente (Dpto. de Didáctica y Organización Escolar)
4. Desarrollo de la competencia comunicativa I (Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura)
5. Psicología del desarrollo en la edad escolar (Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación)

En un primer acercamiento entre los y las docentes de este módulo, denominado “Irakasle Zeregina – Quehaceres Docentes”, nos propusimos realizar una búsqueda de aspectos comunes entre los diferentes programas de las asignaturas. A partir de ese momento, llevamos a cabo diversas reuniones y al final de un proceso que se acerca a los postulados de la metodología comunicativa crítica (Gómez, 2006:40) de puesta en común y de intercambio de puntos de vista, se llegó a los siguientes acuerdos:

A) Que el alumnado desarrollara un trabajo colaborativo en pequeños grupos:

Los grupos de estudiantes se conformarían con el siguiente compromiso:

- Constituir grupos de tres o cuatro personas, elegidas libremente por los propios estudiantes. Cada grupo debía estar formado por los mismos participantes en las cinco asignaturas.



- El alumnado que formara parte de un grupo se comprometía a asistir a clase –al menos un 75% de las horas lectivas- y participar en los trabajos.

### B) Acotar cinco ejes temáticos

En un primer momento, si bien planteamos una docena de temáticas que podían tener aspectos comunes a las diferentes asignaturas, posteriormente estos temas se concretaron en los cinco siguientes:

1. Relaciones entre iguales
2. Familia, diferencia y escuela
3. Convivencia y violencia
4. Interculturalidad
5. Género y coeducación

El objetivo era que cada grupo de estudiantes eligiera un ámbito temático para profundizar en él, tomando como base las diferentes aportaciones que los conocimientos tratados en las diversas asignaturas pudieran aportar a la temática elegida.

### C) Guía del trabajo y evaluación

Durante el verano del 2010 el grupo de profesores y profesoras elaboró un documento para guiar el trabajo de los grupos, que debía cumplir las siguientes condiciones:

- Seguir el guión orientativo del trabajo: compuesto por la portada, índice, introducción, contexto teórico, descripción y análisis, recursos- diseño de intervención, conclusiones y bibliografía.
- La extensión del informe final que presentaría cada grupo de alumnos y alumnas no superaría las 25 hojas.
- Al final del proceso, el grupo defendería su proyecto en una presentación oral de 15 minutos.

En lo referente a la evaluación, se acordó que cada asignatura ofreciera al trabajo interdisciplinar el 40% de su evaluación repartido en: 20% proceso y 20% producto final: informe escrito y presentación oral.

### *2ª fase: Implementación y seguimiento del trabajo interdisciplinar*

En la fase de implementación de esta experiencia tomamos parte los 10 docentes que componíamos el equipo de profesores y profesoras que impartiríamos docencia en los dos grupos de los Grados de Educación Primaria. En la experiencia participaron 175 estudiantes que elaboraron 44 proyectos.

Durante el curso 2010-2011, la carga real del trabajo interdisciplinar (en adelante DILAN) quedó repartida de la siguiente manera:

<b>ASIGNATURA</b>	<b>HORAS PRESENC. (nrácticas)</b>	<b>HORAS NO PRESENC (nrácticas)</b>	<b>TOTALES</b>
Sociología de la Educación	24	36	60
Teoría e Historia de la Educación	24	36	60
Función Docente	24	36	60
Desarrollo de la competencia comunicativa	24	36	60
Psicología del desarrollo en la edad escolar	24	36	60
	<b>120</b>	<b>180</b>	<b>300</b>

Antes del comienzo de curso, los docentes acordamos un calendario que recogiera los siguientes compromisos:

<b>COMROMISOS</b>	<b>FECHA</b>
Presentación del trabajo modular y respuesta a las preguntas del alumnado	

Constituir los grupos de trabajo y elección del tema	
Búsqueda de información general (sensibilización)	
Focalización del trabajo	
Consecución	
Presentación (orales y escritas)	

A lo largo de esta fase, y una vez comenzado el curso, se fueron identificando carencias del proyecto y realizando las modificaciones necesarias para ajustarlo, de manera que el curso 2010-2011 sirvió de pilotaje. Por ejemplo, un aspecto en el que nos vimos obligados a profundizar y concretar nuestras intenciones fue el relacionado con el esquema o guión del trabajo. Percibimos durante esta fase del proyecto que la mayoría de grupos tenían problemas para diseñar lo que debía ser la columna vertebral de su trabajo. Ante esta situación presentamos una propuesta en base a estos cuatro puntos:

#### 1. ESQUEMA

- Necesidad de presentar al profesor o profesora coordinador de cada grupo y responsable del DILAN un esquema que girase en torno al tema seleccionado y donde se recogieran las aportaciones de cada asignatura.

- Definición de los pasos a dar durante el proceso de trabajo.

## 2. REVISIÓN

- El profesor o profesora responsable del DILAN recogería los esquemas y realizaría las correcciones necesarias (malos entendidos, lagunas...).
- Posteriormente se devolvería este esquema mejorado a cada grupo.

## 3. ORIENTACIÓN

- El grupo de alumnos y alumnas presentaría y negociaría con cada profesor o profesora la aportación que cada asignatura pudiera hacer al DILAN. El profesorado debería tener siempre como punto de partida la propuesta consensuada por el grupo de alumnos y alumnas.

## 4. SEGUIMIENTO

- A partir de este momento los grupos de alumnos negociarían con cada profesor los cambios y mejoras que consideraran necesarios.

Uno de los puntos más complejos durante estos dos cursos escolares ha sido el de la evaluación, ya que al ser esta la primera vez en la que se ha trabajado con una metodología interdisciplinar y cooperativa, hemos hecho frente a experiencias, dudas e incertidumbres que hasta el momento no habíamos conocido.

## *-Conclusiones*

### **LA EVALUACIÓN INTERDISCIPLINAR EN LA UNIVERSIDAD**

Tras la entrega de los trabajos escritos se procedió a las presentaciones orales. Para realizar las mismas, se ha trabajado en subgrupos, teniendo un máximo de 5 presentaciones por día y subgrupo. Al final de cada sesión, se dedicaban 30 minutos a la evaluación de los grupos que habían presentado su trabajo. Cada grupo cumplimentaba una matriz de evaluación de la presentación oral, lo que supuso que los estudiantes tuvieran que poner en común su valoración y contrastarla con sus compañeros/as.

Para la evaluación de los trabajos orales y escritos los docentes trabajamos por parejas. Estos dos profesores –pertenecientes siempre a distintos departamentos- se encargaron de la calificación definitiva de los trabajos que les fueron previamente asignados. En los casos en los que surgió alguna duda a la hora de evaluar el trabajo presentado, la pareja de profesores contó con la ayuda de una tercera persona del equipo.

Con todo, acordar criterios y herramientas de evaluación para los informes verbales y escritos, aún resultando una tarea costosa en un primer momento, posibilita una evaluación coordinada y compartida. Además, el esfuerzo realizado durante el curso 2010-2011, lo hemos visto compensado durante el este curso 2011-2012.

De las valoraciones del DILAN que realizaron los equipos de estudiantes destacamos lo siguiente: en cuanto a las aportaciones para la mejora de los trabajos interdisciplinares, el alumnado solicita listados donde acceder a las principales y actuales fuentes de información y materiales de trabajo concretos. En cuanto a los puntos fuertes, destacan la actitud positiva de los componentes del equipo, las buenas relaciones entre sus miembros y la adecuada organización del trabajo.

El equipo docente ha destacado en sus valoraciones la necesidad de un mayor consenso y coordinación entre el profesorado. Se hace necesario sistematizar mejor la coordinación del DILAN. En relación a los estudiantes, el profesorado señala que el gran número de alumnos a los que atender, impide ofrecer a estos una dedicación más individualizada.

**- Bibliografía/References**

De Miguel (coor) (2006): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Gómez, J; Latorre, A; Sanchez, M; Flecha, R (2006): *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure

Zabalza, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea

## 5. UNA PUERTA A LA INNOVACIÓN SIN MIEDOS: UN PROCESO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

**Alaitz Tresserras , Ainhoa Casco, Jabi Diez, Endika Elizechea, Itxaso Elorduzapartetxe<sup>8</sup>**

Alaitz Tresserras Angulo Profesora-investigadora (EHU-UPV)

[alaitz.tresserras@ehu.es](mailto:alaitz.tresserras@ehu.es)

Ainhoa Casco, Javier Diez, Endika Elizechea, Itxaso Elorduzapartarietxe Alumnos y alumnas (EHU-UPV)

### **Resumen**

Este artículo comparte a través de un proceso de aprendizaje construido y vivido en la formación inicial de un grupo de docentes noveles, la experiencia de dibujar el aprendizaje como un proceso innovador y transformador en sí mismo, sobre las personas que lo han vivido y su entorno. Tanto los resultados de este trabajo, como su valoración, permiten situar una mirada renovada, satisfactoria y fácil de pensar la innovación. El proceso de enseñanza- aprendizaje que se describe y se recoge a través de las evidencias narradas tanto de forma escrita como audiovisual por un grupo de alumnas y alumnos, y de su profesora, muestra una necesidad clara de incluir la creatividad, las emociones y la sinergia grupal en la cultura de las escuelas de hoy. Las imágenes, el juego simbólico y las TIC pueden favorecer la construcción de una nueva

---

<sup>8</sup> Alaitz Tresserras Angulo, profesora de TIC del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Pedagoga, psicodramatista y orientadora familiar y sexual. Antigua técnica del Consejo de la Juventud de Euskadi. Recientemente inicia su doctorado y recorrido de investigación científica en el ámbito de la psicodidáctica.  
Ainhoa Casco, Javier Diez, Endika Elizechea e Itxaso Elorduzapartarietxe, alumnos y alumnas de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación de la Diplomatura de Educación Infantil en la Escuela de Magisterio de Leioa



gramática del grupo en el aprendizaje y la enseñanza, posibilitando el desarrollo de una capacidad inherente a la competencia innovadora del profesorado. El análisis y la reflexión tanto de los alumnos y alumnas como de la propia profesora, son aportaciones importantes, que sustentadas en una necesidad latente hoy en día en la formación de formadores, llevan tanto al docente como al aprendiz a tomar conciencia individual y grupal de su labor profesional, abriendo así nuevas puertas a la innovación pedagógica.

**Palabras clave:** *innovación pedagógica, creatividad, inteligencia emocional, TIC, el grupo.*

## Introducción

¿Qué es innovar? ¿Cómo se puede garantizar la innovación permanente? ¿Qué aptitudes y competencias necesita integrar el profesorado para garantizar la innovación permanente? ¿Qué escenario de aprendizaje se necesita construir y crear para corporeizar la innovación permanente? ¿En qué medida pueden ayudar y cómo las TIC? ¿Son imprescindibles? ¿Cuál es la relevancia del juego simbólico a través de las imágenes y de los objetos en este proceso? ¿En qué medida ayuda a vivenciar el aprendizaje? ¿Qué función puede tener el blog y el portafolio en el aprendizaje del grupo?

A través de un proceso grupal llevado a cabo con alumnos y alumnas de tercero de Diplomatura de Educación Infantil en la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, se ha tratado de responder a estas preguntas latentes tanto en las Universidades como en las escuelas de hoy. Inicialmente, se exponen evidencias de cómo se puede enseñar y aprender la capacidad innovadora a través del proceso de aprendizaje llevado a cabo con el mencionado grupo de alumnos y alumnas de la Escuela de Magisterio de Leioa (UPV-EHU). Por medio de la visualización de los resultados de este trabajo y de su posterior valoración, se pretende dar a conocer el proceso de aprendizaje que se programó, experimentó y construyó de

manera vivencial, para aprender haciendo y para crear un conocimiento propio de la innovación, con la ayuda de las imágenes, el juego simbólico y las TIC en un escenario adecuado. En definitiva, el proceso y la experiencia de este grupo de alumnos y alumnas, evidencia la construcción de una nueva gramática del grupo en el aprendizaje y la enseñanza, entendiendo esta capacidad como inherente a la competencia innovadora del profesorado que nos ocupa.

### **Una nueva oportunidad para la innovación pedagógica**

Tal y como apuntó Marc Premsky, cuando el mundo no cambia, es fácil educar a los y las jóvenes para el resto de su vida. Efectivamente la realidad es dinámica y forma parte intrínseca de ese dinamismo, el cambio, la modificación permanente en planteamientos, actuaciones y resultados. Las realidades dinámicas afloran temáticas recurrentes, plantean temas permanentes, establecen modas y resuelven de manera variada situaciones aparentemente similares. La educación como realidad dinámica participa de ese planteamiento y en cualquier revisión que se haga podemos encontrar temas recurrentes: la crisis de la educación, la educación como factor de transformación social, educación y desarrollo, etc., y también modas como puedan ser la calidad educativa o la atención a la diversidad. Modas en la medida en que se presentan como algo nuevo, aunque sea una actualización de debates anteriores. Así, hablamos de calidad educativa, pero ¿no se ha debatido siempre lo que es y no es propio de una buena educación?; también de diversidad, pero, ¿no forma parte del acervo educativo la asunción de planteamientos que tengan en cuenta las diferencias individuales, (enseñanza individualizada, personalizada, etc.) y sociales? Cuando hablamos de diversidad, hablamos en lo esencial de algo ya “clásico”, si bien ahora se actualiza con la incorporación de nuevos puntos de vista y se promueve como respuesta ante la amplitud de los cambios que están experimentando las sociedades (Gairin, 2000). Según Hernández (2008: 95), los orígenes sociales del saber, (el saber, la razón, la emoción y la moralidad), no residen en la mente del individuo, sino en las relaciones

interpersonales; la influencia central del lenguaje, (las descripciones que hacemos del mundo), toman forma en el lenguaje o a través de los ‘juegos de lenguaje’; por tanto, es el lenguaje el que posibilita y condiciona su comprensión; y el yo en la relación, (lo que está en la mente de un individuo), no posee un carácter esencialista sino que es efecto de la esfera social circundante.

El documento básico de trabajo “Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente” utilizado como referente de uno de los seminarios promovidos por la Fundación Santillana, señalaba que la educación para todos y todas se ha declarado meta universal deseable, con algunos logros espectaculares, pese a lo que no se reconocen aún debidamente los deberes o responsabilidades colectivos e individuales, ni se ha superado aún el analfabetismo de millones de ciudadanos, ni generalizado la igualdad de oportunidades para el acceso a una educación avanzada, (Hochleitner, 1999: 10). Por otra parte, la dignidad humana de cada persona necesita ser reconocida plenamente, de modo especial en relación con el derecho a la vida, la libertad de creencias y opiniones, la igualdad de oportunidades ante el aprendizaje y el acceso al conocimiento así como ante el trabajo, la libertad y movilidad de las gentes, incluidos los grupos minoritarios, los minusválidos y los marginados, todo ello gracias a un amplio diálogo cultural y religioso que contribuya a superar el egoísmo y el relativismo moral imperante. También se hace imprescindible que la voluntad política individual y colectiva, así como las acciones a que ésta dé lugar, estén basadas en sólidos principios democráticos, (Hochleitner, 1999: 11).

En un momento en que desde el Ministerio anuncian también la supresión entre otros del programa Escuela 2.0, es fundamental que se reflexione sobre la importancia del uso de la tecnología en una educación innovadora. No se trata simplemente de “aprender a usar los ordenadores” -lo que, de no conseguirse en edad escolar, se puede compensar una vez adultos- sino de algo mucho más importante: la tecnología bien utilizada nos sirve para cambiar el enfoque metodológico, consiguiendo que el alumnado deje de ser un receptor pasivo de conocimientos prefabricados y se convierta en el protagonista de su aprendizaje,

mediante un esfuerzo continuo de construcción activa del nuevo conocimiento. En otras palabras: se trata de la calidad de la educación, (Pennesi M. , 2012).

La estructura de la Universidad sigue anclada a un sistema que es incapaz de dar respuestas eficaces a la gran diversidad de talento e interés del alumnado. Haciendo referencia tanto a la gran cantidad de horas que el alumnado pasa en clases masificadas, donde la relación aprendizaje/hora es demasiado baja, como a la distribución de ese tiempo lectivo, basada, en vez de en las aptitudes e inclinaciones de cada uno de los alumnos y cada una de las alumnas, en la supuesta mayor importancia de algunas de las asignaturas del currículo y en el argumento de que, inculcando los mismos conocimientos a todos y todas, se les están ofreciendo también las mismas oportunidades. Esta estructuración del tiempo que considera la asignatura como elemento fundamental tiene una serie de consecuencias negativas, las más importantes de las cuales son el excesivo número de docentes que entran en un mismo grupo- clase, (y como consecuencia el excesivo número de alumnos y alumnas encomendados a cada docente), y la compartimentación del conocimiento en contenedores estancos totalmente artificiales (Pennesi M. , 2012). ¿Cuál es el rol de las TIC dentro de este panorama? No es una pregunta retórica, pues desde luego la tecnología y los ordenadores pueden ser sumamente útiles, pero también existe cierto riesgo de que tomen posesión del puesto que actualmente ocupan las asignaturas y los libros de texto y, como decíamos anteriormente, si no aprovechamos la ocasión para situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, volveremos a fracasar. Las TIC, entre otras cosas, pueden ayudarnos a diseñar y realizar tareas integradas y colaborativas en las que cada alumno y alumna, independientemente de su competencia curricular en las distintas asignaturas, pueda participar activamente y mejorar el proyecto con sus aportaciones, sintiendo la satisfacción del trabajo bien realizado y el consecuente refuerzo de su autoestima, elemento imprescindible para una buena motivación hacia los estudios. ¿Pero sólo las TIC?

## **Reinventar la innovación: un proceso**

### **Una puerta al aprendizaje y la enseñanza sin miedos**

Cada vez más teorías pedagógicas hablan de la necesidad de incluir la capacidad creativa en una enseñanza-aprendizaje de calidad. La capacidad creativa que reside en cada uno de nosotros y cada una de nosotras es per sé innovadora, sin necesidad de metodologías y tecnologías espectaculares. Reinventarnos a nosotras mismas constantemente, eso sería la verdadera innovación.

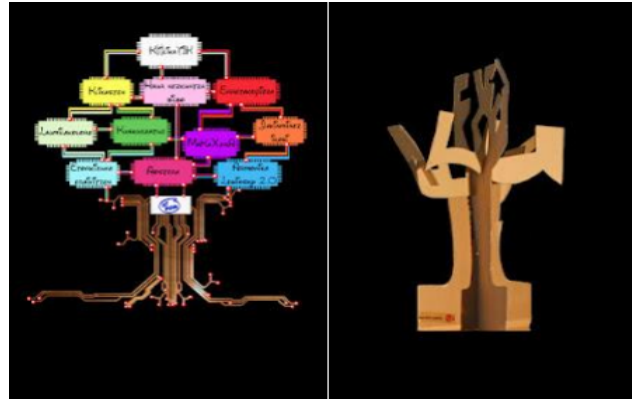
Tal y como explican en sus reflexiones las alumnas y los alumnos de esta experiencia, *“a lo largo de la vida de cualquier ser humano suceden el nacimiento, el crecimiento, el desarrollo y los cambios. Para que de una semilla surja una planta, la influencia de los factores del entorno son necesarios. En ocasiones, estas condiciones pueden ser más adecuadas o menos, facilitando o entorpeciendo el proceso. Todos surgimos de una pequeña semilla”*. Esta semilla, (como la llama este equipo de alumnos y alumnas), se concretó al comienzo del proceso haciendo conscientes las resistencias y los valores que dificultaban y favorecían el aprendizaje de cada uno y cada una en ese momento. Posteriormente, como la puerta hacia un aprendizaje responsable y sin miedos, se compartió con todo el grupo, de tal manera que el miedo a mostrarse tal como es cada uno se atenuó, posibilitando el entendimiento de que cada uno es parte de un todo que se complementa y ayuda. La base de cualquier crecimiento personal y profesional, sería entendida aquí con la explicitación de las resistencias y valores individuales y del grupo. Este escenario permite abrir una puerta a un proceso vivo en constante movimiento, ¿podría llamarse innovación?

Una posible representación del proceso vivido podría ser esta:



Cada muñeco representa las resistencias y valores de cada miembro del grupo y recoge en una imagen los portafolios que se construyeron en cada grupo para trabajar en la asignatura de una forma colaborativa, con responsabilidad y sin miedos. Una de las metáforas utilizada por uno de los grupos representa bien este hecho:

*Armonika: "hacer un sitio a las capacidades y dificultades de cada uno en el grupo y crecer desde aquí. Enraizar nuestros valores y regar bien la semilla plantada que se convertirá en un árbol".*



Innovar es conseguir que los alumnos y alumnas puedan y deban tomar decisiones, para ser los y las protagonistas de su aprendizaje porque son quienes más que nadie pueden llegar a conocer qué les interesa y les apasiona, qué les preocupa y les inquieta, qué les motiva y les anima; en **Resumen**, innovar consiste en crear, conseguir que compartan los talento y sus intereses, estrictamente ligados a su pleno desarrollo como personas y como ciudadanos y ciudadanas. Es nuestra responsabilidad como docentes el guiarles en esa búsqueda dentro de un clima de confianza y de estima, una empresa en la cual las TIC pueden resultarnos bastante útiles. Y desde aquí que se conviertan en los profesores y profesoras que desean y necesita la sociedad. (Pennesi M. , 2012)

### Una arquitectura y una gramática adecuadas a las características y necesidades del grupo

“Las grandes construcciones se componen de pequeños elementos indispensables”.

No cualquier espacio, aunque esté en una escuela creada para ello, facilita la enseñanza y el aprendizaje. Una clase construida en el aquí y en el ahora con una estructura adecuada a las características del grupo será la que posibilite la innovación permanente. La clase debe de construirse para que cada miembro del grupo tanto el profesor o profesora como los alumnos y las alumnas, se sientan seguros, aceptados, acompañados... Casi como los niños y las niñas de una escuela infantil. Sólo si somos capaces de crear este clima en clase se garantizará la oportunidad de enseñar a alumnos y alumnas responsables, autónomas, implicadas, respetuosas y sin miedo a fracasar.

La clase comenzará a construirse por los cimientos poco a poco. En la evidencia de uno de los trabajos recogidos por uno de los grupos de la experiencia a la que se refiere esta comunicación, aparece representada esta idea como “la semilla”:



Esta imagen recoge simbólicamente la idea de crecer desde el espacio creado en la arquitectura y la gramática del grupo, a las dificultades y las capacidades de cada una y cada uno. La importancia de hacer



conscientes desde los cimientos los valores necesarios para crecer a nivel profesional y como personas, favorece un clima más responsable y favorable.

Una puerta a la innovación sin miedos: un proceso en la formación inicial del profesorado para conseguir que las alumnas y alumnos se conviertan en profesoras y profesores competentes y sobre todo innovadores en el futuro.

La función del profesor será la de acompañar y ofrecer herramientas y apoyos en la consecución de la tarea. En este caso representada como una regadera por un grupo de alumnos de la experiencia:



Parar de hacer para observar y compartir las dificultades en el proceso y la marcha del proyecto son imprescindibles en la construcción de una arquitectura de estas características: el ritmo; la necesidad de nuevos apoyos y recursos; la reorganización, readecuación de las tareas en el grupo; la necesidad de cambios en la estructura; y la reinterpretación de los planos. En este caso, aprovechando las posibilidades que nos ofrecen las TIC, se ha utilizado el portafolio digital como hoja de ruta en el proceso. Bien podría servirnos un cuaderno al uso para recoger ideas, reflexiones, necesidades, informaciones, etcétera.

Bien se podría hacer referencia para entender esta idea a la teoría actor-red que entiende los mapas de relaciones como algo a la vez material (entre las cosas) y semiótico (entre conceptos). Esta teoría trata de explicar cómo lo semiótico-material en las redes se reúne para actuar como un todo, como estos actor-redes tienen un carácter potencialmente transitorio, existente en un hacer constante y re-hacer. Cuando la

estructura, la clase, haya conseguido una forma adecuada donde el trabajo del grupo sucede y cada una se siente cómoda en su función con respecto al grupo, sólo queda esperar y confiar. La armonía y puesta en escena de la orquesta se dará en las mejores condiciones en el aquí y en el ahora.

En los momentos de decaimiento y depresión en el grupo debido a diferentes factores internos y externos, las nuevas tecnologías y el lenguaje audiovisual nos ofrecen la posibilidad de romper los muros de la clase y salir a un espacio de imágenes donde se permite soñar, imaginar y emocionarse. Todos nosotros y todas nosotras sentimos el deseo de estar en las imágenes (Tisseron, 2007). La posibilidad de entrar en una imagen no es entonces únicamente la posibilidad de entrar en algo visual, es también la posibilidad de entrar, de sumirse, en un mundo multisensorial. El deseo de entrar en las imágenes como territorios reales; el deseo de poder tocar los objetos que estas imágenes contienen, utilizarlos y manipularlos como objetos reales; y el deseo de estar en la imágenes con los otros.

### **El portafolio de grupo**

Con estas intenciones se puso en marcha una estructura de aprendizaje a través del portafolio de grupo. Pero qué es el blog o portafolio de grupo y qué función puede tener en el aprendizaje colaborativo y significativo de la competencia innovadora.

Gracias a las herramientas disponibles, (aportaciones del usuario), los alumnos y alumnas son evaluados no sólo por el resultado global del trabajo colaborativo, sino también, y sobre todo, por su aportación personal a ese resultado, tanto en su cantidad como en su calidad. A pesar de la aparente superficialidad de esta tarea, en la que el alumnado goza de grandísima libertad, el trabajo con esta herramienta didáctica es una labor muy compleja en la cual se integran varias áreas del currículo y gracias a la cual se ejercitan varias competencias (Pennesi M. , 2012). Según Sancho (2008:24), de esta manera, las TIC

se pueden convertir en experiencia TAC porque pueden aumentar el grado de autenticidad del aprendizaje y el interés del alumnado; construir comunidades virtuales entre diferentes equipos colaborativos y profesorado; ayudar a compartir perspectivas entre estudiantes con diferentes bagajes, promoviendo la ayuda entre iguales y experiencias de referencia en diferentes campos; facilitar la indagación basada en la tecnología y los modelos de resolución de problemas para incrementar las habilidades de aprender a aprender; proporcionar formas innovadoras de integrar el apoyo “sobre la marcha” y las interacciones en diferentes contextos de aprendizaje. También la utilización del portafolio de artista como estrategia para la evaluación comprensiva (Hernández, 1998) se puede considerar una base del trabajo del portafolio de grupo.

En palabras de otro de los grupos de alumnos y alumnas:

*Txitxiburduntzi: “Es una metodología basada en la reflexión del trabajo cooperativo (trabajo en pequeños grupos). Todas las semanas, tomando como referencia la reflexión de lo que se había trabajado en clase, cada grupo debía subir al Blog una nueva entrada expresando lo aprendido y reflexionado y utilizando las nuevas tecnologías: videos, fotos, textos encontrados en la red,... Además, la utilización del Blog se centra en la investigación, debido a lo cual, a la vez que nosotros íbamos descubriendo las cosas, hemos aprendido el funcionamiento del Blog. Es decir, la función de la profesora ha sido la de permanecer como guía dando libertad a nuestras capacidades para analizar”.*

Tal y como menciona Hernández (2008:96) en la Investigación Basada en Artes, el recorrido no ha sido exhaustivo, pues no sólo ha sido algo que requeriría un mayor espacio, sino que al ser una tendencia en proceso, cada día aparecían aportaciones y debates que lo problematizaban y enriquecían. La propuesta de creación de un blog como herramienta tanto para la gestión de la información y del conocimiento, como para la comunicación a nivel interno y externo, ha supuesto una innovación metodológica de posibilitación del aprendizaje colaborativo y de ‘posicionamiento constructorista’ (Gergen, 2000; Ibáñez, 2001b. En Hernández 2008:89). Tampoco entonces hemos sido conscientes en cómo la representación del proceso de

aprendizaje mediante portafolios iba a influir en la manera de favorecer la construcción de experiencias de aprendizaje en la Escuela y en la Universidad (Hernández, 2008:87).

### **Los sentidos y las emociones, también son recursos de aprendizaje**

Cualquier contexto y proceso de enseñanza-aprendizaje innovador debe contar necesariamente con dos herramientas imprescindibles. Por un lado, la presencia de los sentidos a través de la creatividad. Y por otro, la inclusión de las emociones como recursos indispensables en el aprendizaje. La innovación pedagógica, no puede, no debe, estar desligada ni de la creatividad como recurso educativo, ni de las emociones como herramientas de aprendizaje significativo.

La creatividad es una de las habilidades fundamentales que debiera estar presente en todo proyecto de innovación pedagógica. La creatividad permite llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original (Carevic Johnson, 2006). Las creaciones estéticas están apoyadas en las personas adultas del entorno, de tal manera, que se aprende a mirar, a pensar y a dialogar en función de este contexto. Por ello, el aprendizaje surge de la aprehensión del entorno, y de los estados intencionales y emocionales de las personas adultas (Tomasello, 1996). Comprendiendo las ilusiones de la realidad, podemos introducirnos en el mundo de lo posible.

En este contexto, la responsabilidad de los profesionales de la educación, está en procurar la adquisición y desarrollo de estas habilidades emocionales, por ello, un buen profesional de la educación, (Gallego Gil, 1999), debe tener conciencia de sus emociones y de los procesos emocionales que acarrearán para poder actuar y reaccionar en consecuencia con ellas ante sus alumnos y alumnas, y ante otras personas del entorno educativo; tener capacidad de reconocer sus emociones para afrontar de modo eficaz los acontecimientos y situaciones, a veces críticas, de la tarea educativa; ser capaz de motivarse a sí mismo y

superar los numerosos retos que plantea la profesión de educar a otras personas; tener habilidades sociales necesarias para crear y mantener relaciones con alumnos y alumnas, padres y madres, compañeros y compañeras; reconocer conflictos en el aula y saber solucionarlos; y encontrar el tono adecuado para dirigirse a las alumnas y alumnos. Por un lado, hay que considerar en la acción educativa innovadora, el efecto de la propia reflexión sobre nosotros mismos, de tomar conciencia de cómo actuamos, y de cómo con nuestro hacer cotidiano, estamos educando el desarrollo emocional. Es preciso establecer un modelo emocional que empiece por revisar nuestras propias respuestas (Gallego Gil, 2004).

Por otro lado, la reflexión sobre el papel que juegan las TIC en los procesos de innovación pedagógica con respecto al proceso de educación y crecimiento que debe darse, cada vez con más urgencia en las aulas, también tiene una relación directa con los aspectos creativos y emocionales de la enseñanza-aprendizaje. Sin duda, las TIC, utilizándolas adecuadamente, pueden llegar a facilitar estos procesos ofreciéndonos la posibilidad de inventar nuevos escenarios de experimentación haciendo frente a la frustración y al estrés que en ocasiones aparecen. Si como enseñantes somos capaces de situarnos en el lugar que anteriormente mencionábamos de acompañantes y facilitadores, la interacción entre las TIC y las emociones puede llegar a convertirse en una experiencia regeneradora de la propia capacidad creativa tal y como ha sucedido en el proceso llevado a cabo con los alumnos y alumnas de la Escuela de Magisterio de Leioa. Así, las TIC también se convierten en un recurso imprescindible para un aprendizaje centrado en la capacidad de aprender haciendo. Superar los límites de la educación tradicional implica incluir al igual que los contenidos, las TIC y las emociones en procesos de innovación pedagógica. Recordar que las herramientas más imprescindibles para la enseñanza y el aprendizaje son nuestras propias emociones es algo a tener en cuenta en la formación inicial del profesorado. En consecuencia entender las nuevas tecnologías a nuestro servicio facilita un escenario de confianza e innovación permanente.

Armonika: “... Hemos tenido muchos sentimientos a lo largo de este trimestre y en esta asignatura, (a parte de los que recogemos, hemos tenido algunos más, pero éstos son algunos de los que hemos tenido en general los cuatro), al principio posiblemente malos, pero luego se convirtieron en buenos. ¿Porqué? Al principio, al no saber qué hacer y cómo hacerlo o al no estar acostumbrados a probar cosas nuevas, porque siempre estamos acostumbrados a hacer las cosas de una manera, el alejarnos de esa estructura, a veces posibilitaba tener esos sentimientos. Pero eso no quiere decir, que no tengamos que probar o aprender cosas nuevas. Gracias a la experiencia que hemos tenido, entre las muchas que hemos aprendido, una ha sido esa: que tenemos que abrirnos a las nuevas cosas y que tenemos que disfrutar de ellas”.

### Las emociones a través de las imágenes

¿Qué nos pasa ante situaciones nuevas de aprendizaje? ¿Cómo se sienten emocionalmente las TIC en la formación inicial del profesorado? ¿Y en la formación permanente?

La respuesta a estas preguntas en profundidad podría dar lugar a otra nueva reflexión. Aún así, escuchar algunas de las evidencias sobre el proceso vivido por los alumnos y alumnas resulta relevante:

Armonika: “Las Nuevas Tecnologías tienen consecuencias muy importantes en nosotros y eso se refleja en nuestras emociones. En educación hay actitudes muy diversas entre el profesorado: mientras unos, se sitúan en la negación, el miedo y la falta de seguridad; otros sin embargo, se sienten cómodos en el polo opuesto, siempre dispuestos a utilizar los últimos recursos que las nuevas tecnologías ofrecen. En muchas ocasiones, estas resistencias surgen en la falta de formación, de tiempo y también en el miedo que producen los cambios. Entre los compañeros y compañeras de mi clase he encontrado actitudes semejantes”.

Esta respuesta emocional ante las TIC que este grupo de alumnos y alumnas recoge, es similar a la descripción que Tisseron (2007), (psiquiatra, psicoanalista y director de investigación en la Universidad de París), hace del comportamiento humano ante las imágenes. Posiblemente, esta realidad tenga que ver con el lugar en que nos colocamos frente a las TIC. Según Tisseron (2007), cada uno de nosotros somos un dispositivo de imágenes e incluso, somos el primer dispositivo de imágenes con el cual cada uno se pone en relación. El ser humano siempre se ha sentido apasionado por las imágenes: no para de querer verlas, pero también de fabricarlas, ya se trate de pintura, la fotografía u, hoy en día, de creación numérica. Nuestra relación con ellas es ambivalente. Nuestras imágenes psíquicas están en nuestro interior, pero entramos y navegamos por ellas con el pensamiento. Tan pronto como el ser humano es capaz de crear imágenes materiales que considera, con más o menos razón, como reflejo de lo que lleva dentro, siente también el deseo de entrar en ellas. Cuando estamos "delante de" una imagen, en realidad siempre nos imaginamos que estamos "dentro", decimos que estamos "delante" para ocultarnos la ilusión de que deseamos entrar en ella, ya que este deseo no es muy tranquilizador. El deseo de entrar en las imágenes es pues fundamental para nuestra relación con ellas. Pero tenemos otro, el de transformarlas. Allí también, este deseo está ligado a la relación que nos une con nuestras "imágenes interiores". Para obtener placer de las imágenes, hay que aceptar entrar en ellas, pero, tan pronto como entramos, tememos no poder volver a salir. Entonces buscamos cómo restablecer nuestro poder sobre ellas, y la mejor manera de conseguirlo es transformarlas.

### **Experimentar y aprender de los errores, concluir un proceso circular sin fin**

La metodología de trabajo para la incorporación de la capacidad innovadora, es necesariamente, tal y como se recoge en todas las últimas normativas educativas, la capacidad de aprender haciendo. Obligatoriamente, esta idea nos exige desarrollar un clima de confianza en el grupo donde se reconozca el

error como necesario en el aprendizaje, como camino para llegar a construir el conocimiento y la experimentación como la forma para probar nuevas ideas y descubrimientos. Este y no otro, será el nuevo escenario que permita en las aulas la innovación permanente. Para permitir que esto ocurra, se debe interiorizar la necesidad de dar el protagonismo al proceso y no a los resultados.

Armonika recogía de esta manera esta idea: *“Del aprendizaje individual al aprendizaje en grupo; la colaboración y el trabajo en común para crear la identidad del grupo; superar las resistencias; utilizar las TIC; confiar en las capacidades y valores de los demás; detrás de cualquier máquina hay una persona; los sentimientos son imprescindibles, la formación emocional es imprescindible; por los niños y las niñas del futuro, debemos continuar hacia adelante”*.

Kukulumtxu: *“Nosotros no somos especialistas en el mundo de las nuevas tecnologías, por lo tanto, recordamos el primer día de clase. Lo recordamos tanto como si fuera ayer. Y cuando oímos el primer día: ¡teneis que hacer un BLOG! ¡Ay ama! Nuestras dudas, dolores de cabeza, estrés,... A pesar de todo hicimos un pacto, que este proceso nos ayudaría a vencer miedos y pánicos. Finalmente, hemos aprendido que para entrenarse con estos trastos hay que meter la pata, que tenemos que indagar, que tenemos que hacerlo mal y que así es como aprendemos. (...) Hoy estamos contentos. Contentos porque hemos conseguido superar los retos personales, y ahora al menos, hemos aprendido a hacernos camino para caminar por este mundo nuevo, poco a poco, sin ninguna prisa. Sin embargo, estamos aún más contentos, porque esta vez, nos hemos puesto a mirar hacia atrás y hemos visto la evolución, sentimos el crecimiento en nuestro interior de lo que nuestros ojos veían como imposible el primer día. Tanto a nivel formativo como personal”*.





### Una imagen de cada parte en la totalidad. ¡Un, dos, tres, patata!

Recogiendo las palabras de las alumnas y alumnos, expresan de esta manera lo vivido en el proceso:

Armonika: *“La semana pasada, en la presentación de clase, a pesar de que pasamos momentos de nerviosismo, en la cabeza se nos quedó la sensación de haber conseguido un resultado sobresaliente y nos gustaría que en vuestras cabezas, también se quedara esa misma sensación. Como homenaje a todos y todas las que tenemos mala memoria, hemos creado la foto de aquí abajo. La foto -no tiene- hoy en día demasiada importancia, pero con el paso de los años, estamos seguros de que más de una la mirará a gusto. Nosotros por lo menos, así lo haremos.”*

Kukulumutxu: *“Durante cuatro semanas, nuestros compañeros y compañeras han traído a clase cuestiones en torno a diversos temas relacionados con las nuevas tecnologías. Entre otras, numerosa información, aportaciones, tesoros y un montón de regalos. Ha habido mucho trabajo detrás de cada tarea y*

*además una dedicación inmensa. ¡Claro que sí! Cada día nos impresionaban las presentaciones y nos enriquecían todavía más. Han sido muchos los momentos que hemos compartido: los que nos han llevado a la reflexión, con los que nos hemos hinchado a reír a carcajadas, los que nos han llevado a valorar el trabajo en equipo, también los que nos han ayudado a apreciar la amistad, los llantos, las emociones y sentimientos que hemos vivido, los que nos han ayudado a construir nuestra identidad docente, los momentos que hemos creado en la solidaridad y en el amor, los que nos han reforzado el sentido de grupo, ..., ¡momentos inolvidables que hemos creado entre todos y todas! Gracias a todo esto, nuestro interior se va llenando, y eso es principalmente lo que nos han podido ofrecer todos estos ámbitos y presentaciones. Es verdad, que formalmente hemos crecido mucho, ya que cada grupo ha trabajado un tema y al exponerlo a los demás, nos ha dado la oportunidad de desarrollar el conocimiento en torno a multitud de ámbitos y no podemos negar que hemos aprendido muchas cosas. Aún así, los momentos que nos hemos aportado mutuamente, creemos que son también muy valorables, ya que han llenado nuestro interior dulcemente. Hemos recibido muchos regalos y sobre todo, nos ha enseñado a valorar conjuntamente, tanto personal y grupalmente, este ámbito de las nuevas tecnologías. Nos hemos puesto a mirar hacia atrás más de una vez y hemos pensado sobre eso que estábamos viviendo. Según íbamos mirando hacia atrás, también mirábamos hacia delante, y eso que hemos vivido nos lo llevaremos con nosotros. Porque ese día a día nos ha enriquecido totalmente”.*



## CONCLUSIONES

Sin duda tras esta experiencia se puede concluir que innovar es conseguir vivir el aprendizaje y la enseñanza de una manera nueva cada momento, reinventándose y sorprendiéndose. Los espacios acompañados por el lenguaje audiovisual, el lenguaje de las emociones y los objetos, favorecen inevitablemente, esta capacidad de innovar o innovarse. Avanzar en la nueva dirección exige “aprender a desaprender” y ser capaces de desestandarizar las prácticas; también el saber analizar y distinguir las resistencias al cambio que se disfrazan de discursos progresistas que ocultan una estabilidad deseada en los comportamientos y una falta de interés por reforzar los fundamentos ideológicos, éticos, políticos y culturales que sustentan los nuevos planteamientos. (Gairin, 2000).

La sensación de quedarse desnudo, sin recursos, ante algo nuevo, merece la pena, en cuanto nos implica como docentes, de una vez por todas, en el compromiso con los alumnos y las alumnas, diferentes cada momento. A pesar de que la sensación de entregarse a lo nuevo dé miedo, nos lleva como docentes a un nuevo escenario de madurez y esta debería ser la nueva condición que permita la innovación:

ü El aprendizaje también como reforzador del autoconocimiento, tanto de la identidad individual, como de la del grupo.

ü La garantía de pertenencia, conociendo y valorando la función y el lugar de cada uno y cada una en el grupo. Recordar que las grandes construcciones se componen de pequeños elementos indispensables.

ü Jugar con las imágenes, los espacios y los objetos, también de manera virtual, inventando nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje.

ü Reconocer el valor del juego simbólico en la enseñanza-aprendizaje en la conquista de un aprendizaje vivencial.

ü Personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la creatividad y desarrollando el pensamiento divergente: hay mil maneras de llevar a cabo una actividad, mil maneras de ser enseñante.

ü Recordar que aprender a aprender es una de las competencias más inherentes del profesorado innovador.

ü El verdadero reto de la innovación es sorprendernos y reinventarnos a nosotros mismos, profundizar en el autoconocimiento.

ü Humanizar las TIC, hacerlas nuestras.

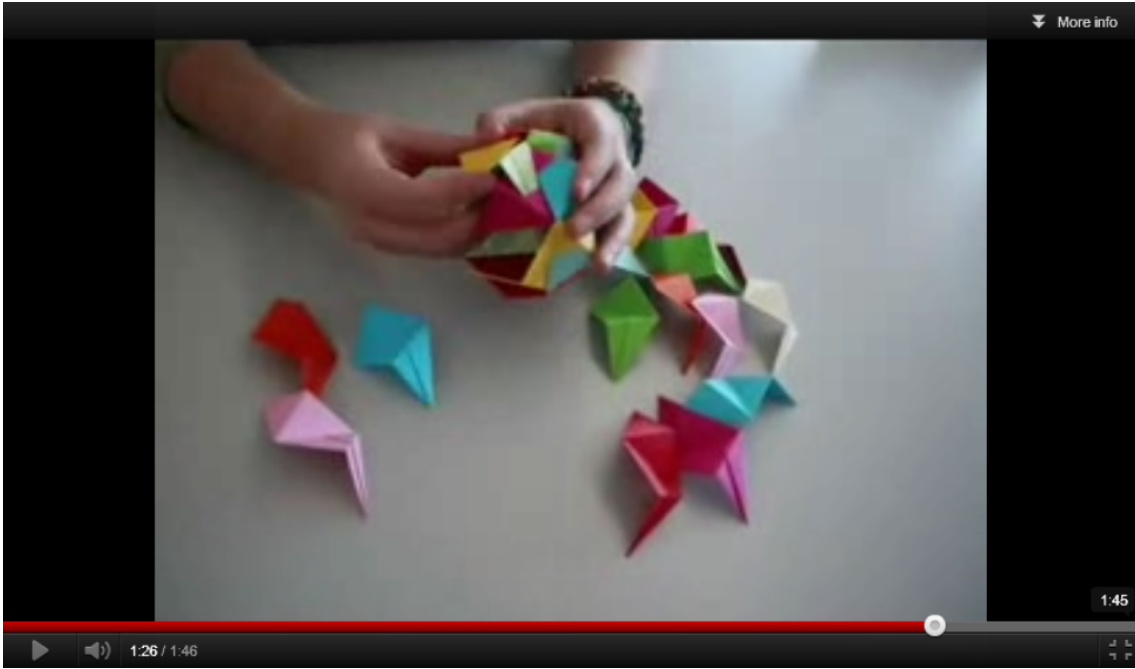
ü En definitiva, devolver el protagonismo al alumnado.

Kukulumutxu: *“The best way to predict the future is to invent it” Alan Kay.*

*“El principal objetivo de la educación consiste en formar personas nuevas que sean capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que en otras generaciones han realizado; formar individuos que sean creadores, inventores y descubridores, así sea en lo grande o en lo pequeño. Es necesario..., desarrollar el espíritu experimental de los alumnos”*  
**Jean Piaget.**

El siguiente video realizado por el grupo de alumnos y alumnas “armonikalewinsky” trata de evidenciar jugando de manera simbólica con las imágenes este proceso:  
<http://armonikalewinsky.blogspot.com.es/2012/05/heldu-ba-momentua-atzera-begiratu-eta.html>. Además en el portafolio del grupo también se recogen reflexiones sobre el proceso:

<http://armonikalewinsky.blogspot.com.es/>.



Más información sobre la comunicación en <http://kilikatik.blogspot.com.es/>  
y <http://construyendounaidentidadinvestigadora.blogspot.com.es/>.

## Bibliografía

Bolívar, A. (2001). Documentar la realidad: Un diagnóstico ajustado de la intervención educativa.

Bolívar A., (2001). Liderazgo educativo y reestructuración escolar. Conferencia en el I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Publicado en Actas del Congreso, pp. 95-130.

Carevic Johnson, M. (2006). Creatividad (I).

Canton, I. (2004). La comunidad educativa innovadora basada en aprendizajes organizativos en un contexto de calidad. Comunicación Simposium: La escuela como comunidad profesional y la comunidad educativa, Sevilla VIII CIOIE.

Canton I. (2001). Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento. Bordón. Revista de pedagogía, nº 2, pp. 201-214.

Correa, J.M., Jiménez, E., Aberasturi L. La tecnografía en la formación docente e investigadora. Universidad del País Vasco. San Sebastián.

Gairin, J. (2000). Una escuela para todos; un reto social y educativo. Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI, ponencia. Universidad de Zaragoza, Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.

Gallego Gil, D. (2004). Educar la inteligencia emocional en el aula. Madrid: PPC.

Gallego Gil, D. (1999). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. UNED.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatió Siglo XXI*, nº 26 , 85-118.

Herran, A. de la (2004). Hacia las organizaciones que maduran: teoría de los sistemas evolucionados aplicada a la evolución creativa de las organizaciones docentes. *Teoria de los sistemas Evolucionados: Hacia las Organizaciones que Maduran. Tendencias Pedagógicas* (9), 71-109.

John-Steiner, V. (2000). *Creative Collaboration*. Oxford University Press .

Pennesi, M. (2012). Experiencias educativas en las aulas del Siglo XXI. *Innovación con TIC*. En P. M. Hernández Ortega J.

Pozo, J.I. y Monereo, C. (1999) *Aprender a aprender: una demanda de la educación del Siglo XXI. Aprendizaje estratégico*. Ed. Aula XXI Santillana, Madrid.

Sancho, J. M. (2008) De TIC a TAC, el difícil tránsito de un vocal. *Investigación en la escuela*, 64, 19-30.

Tisseron, S. (2007). ¿Qué papel juega la obra de arte en el desarrollo del niño? Entrar en las 16 imágenes y transformarlas. *Las Jornadas Profesionales de Louvre ¿Qué exposiciones de arte son para los niños?* Universidad de Paris.

Tomasello, M. (1996). *Cultura learning and learning culture*. En M. T. A. C. Krueger, & D. O.

Torrance (Ed.). *The handbook of education and human development* (pp. 9-27). Cambridge, MA: Blackwell.

Zabalza M.A. (1995). *Dinámica institucional de las escuelas y calidad de la educación*. *Ikastaria: cuadernos de educación*, nº 8, pp. 53-72.



## 6. APROXIMACIÓN REFLEXIVA (Y VISUAL) A MI EXPERIENCIA SOBRE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA COMO DOCENTE E INVESTIGADOR.

**Jose Miguel Correa Gorospe<sup>9</sup>**

Universidad del País Vasco  
[jm.correagorospe@ehu.es](mailto:jm.correagorospe@ehu.es)

**Resumen:** Reflejo en este texto mi experiencia docente, contextualizada en el curso actual. Describo mis propias inquietudes, limitaciones y falta de certezas, pero también hablo de la esperanza y las posibilidades que me brinda el encuentro y acompañamiento con los alumnos, con los grupos de trabajo. Me cuestiono las relaciones pedagógicas y sus posibilidades, mientras incluyo imágenes que evocan el trabajo realizado y me brindan la posibilidad de seguir reflexionando.

**Palabras clave:** *reflexividad, relación pedagógica, innovación, investigación.*

---

<sup>9</sup> Es miembro del grupo de investigación ELKARRIKERTUZ – IKERKUNTZA ETA HEZKUNTZA BERRIKUNTZA TALDEA – [BERRIL@B](mailto:BERRIL@B), Grupo de Investigación e Innovación Pedagógica del Sistema Universitario Vasco. ( IT 433-10)

Esta comunicación forma parte de los resultados del proyecto: “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo” (EDU 2010-20852-C02-02; 2010-2013).

## **Introducción.**

La reflexividad ha sido la clave de mi actitud a la hora de escribir este texto donde quiero dar visibilidad a una parte muy importante de mi realidad, a mis alumnos. Comprendiendo la reflexividad como un recurso fundamental de la indagación narrativa, un proceso dinámico de interacción personal interna y entre nosotros mismos y con nuestros colaboradores (Etherington, 2004). Práctica que soporta los procesos de indagación (Liebermann y Miller, 2003) y búsqueda de coherencia a nuestras acciones. Reflexividad que compartimos a través de una diversidad de formas y de lenguajes, y que sobre todo nos permite reconstruir narrativamente el día a día de nuestra actividad docente. Reflexividad que compartimos en forma de relato en este texto, de aportación narrativa que nos permite reconstruir las condiciones sociales y profesionales donde impartimos nuestra docencia. . Porque como nos propone Bruner (1996) la modalidad narrativa se ocupa de las intenciones y acciones humanas, nosotros no solo pretendemos narrarnos en situación, sino que, a partir de esta narración intentar interpretar y contextualizar los actos, las palabras y materiales desarrollando un análisis que nos permita la búsqueda del enriquecimiento del conocimiento social.

## ***Siempre hay grupo.***

*El curso se me ha hecho muy largo con este grupo de alumnos. Desde Setiembre hasta febrero viéndonos a veces una semana tras otra, o dejándonos de ver más de un largo mes por Navidad, además me había tocado ser tutor de muchos de los miembros del grupo y llevaba desde junio manteniéndolo contacto con ellos, orientando el proceso de matriculación, animándoles y orientándoles en lo que estaba en mi mano. Pero yo se que las relaciones pedagógicas enganchan, queriéndolo o no, y que y la relación que construyes con el otro necesitas conducirla, desarrollarla y por último cerrarla. Y hasta esa despedida hay algo inconcluso, sin acabar, que no me deja tranquilo.*

*Como docente no soy demasiado original, ni me considero especialmente innovador. Pero si me cuesta repetir curso a curso, siempre lo mismo. Cada curso la relación con cada grupo es una aventura distinta, donde me resisto a repetir el mismo guión, aunque las condiciones sean las idóneas para poder reproducir las mismas secuencias, las mismas palabras y actividades. Tenerlo todo programado, bien organizado y preparado para su impartición. Palabras y textos medidos, frases ensayadas, ejercicios resultones...todo como garantía de que lo que haces lo conoces y da buenos resultados.*

*Tener la oportunidad de acompañar a un grupo de alumnos motivados, maduros y entusiastas durante unos meses ha sido una de las mejores experiencias docentes que recuerdo. Además siendo participantes de un master de investigación la experiencia se presta a construir otro marco de relaciones pedagógicas, más espontáneas, más vivas y fructíferas.*

*Muchas veces establezco planes que no me salen porque el encuentro con el grupo me anima a desbaratarlos y a escuchar con atención qué quieren, qué necesitan y en qué y cómo podemos todos ocuparnos para aprovechar lo mejor posible la oportunidad de estar juntos.*



### **INDAGAR, DESDE MULTIPLES PERSPECTIVAS, POR MULTIPLES CAMINOS. SITUARSE.**

Cuando veí en Haritz, Karina y Alaitz, la conjunción de elementos: palabra, música, cuerpo, imagen, construyendo otro estilo de comunicación y representación del sentido que querían darle a una reflexión sobre su propio itinerario, comprendí que el juego, la expresión y su representación son herramientas que favorecen la indagación, ayudándonos a situarnos en un contexto más real, más concreto y más humano. Acertamos creando formas alternativas de representación y comunicación del conocimiento científico, historias en las que somos protagonista y transitamos por diferentes papeles, buscándonos, perdiéndonos y volviendo a encontrarnos. Haciendo visible en nuestros relatos y sus representaciones el mapa de nuestra experiencia, lo que nos acompaña en nuestra vida diaria, los comienzos y finales, sus climax, nuestros estereotipos, héroes y antihéroes...embarcándonos en los procesos de creación de sentido de

comunidades histórica y culturalmente situadas. Como dice Gergen, nuestros relatos, son subproductos de los esfuerzos que la gente lleva a cabo para relacionarse a través del discurso.

Pero ¿qué había hecho yo para que esto ocurriese? ¿Cómo nos habíamos conectado para conseguir este resultado? Quizá la clave estuviera no tanto en lo dicho, sino en lo no-dicho y en lo hecho, en intentar construir otro estilo de relación pedagógica, de reconocimiento y escucha a los otros...y quizá también buscar un clima de colaboración que tuviese sentido para mí, cuestionando lo naturalizado, lo evidente,...lo que siempre he hecho y se ha esperado de mi como profesor.

*Es cierto que me gusta la indagación narrativa, centrarme en descubrir las posibilidades de los que formamos el grupo y no dar de antemano, nada por hecho. Más que centrarme en contenidos, competencias y objetivos preestablecidos, me animo a centrarme en el encuentro, en la relación pedagógica o en el acompañamiento. Un acompañamiento que surge del encuentro, de vivir el momento.*

*Coincido con Elsworth (2005:32) cuando dice “no quiero enseñar o aprender si está ausente el placer, el argumento, emocionar y que te emocionen, la metáfora, los artefactos culturales, la implicación y la interacción con público.”*

*Si algo ha caracterizado la relación pedagógica que hemos mantenido ha sido la comunicación. Una relación pedagógica que ha intentado promover el diálogo y la revisión de muchos supuestos naturalizados en la investigación educativa. Muchos supuesto que excluyen formas de conocimiento subjetivo sojuzgado por naïf, precientífico e inexistente. Paradójicamente lo que pretendo es desmitificar la ciencia, iniciarnos en la construcción de nuestra identidad investigadora, desmitificando las verdades absolutas, combatiendo los estereotipos tan extendidos sobre la ciencia y los científicos y poniendo los pies en el suelo. ¿Y qué mejor que empezar a re-construir nuestra identidad investigadora que volviendo reflexivamente los ojos hacia nosotros mismos?*

## ATREVERSE A CAMBIAR, CRECER...

Me emocioné cuando un grupo de alumnos tras otro actuaban, representaban y se atrevían a cuestionar con sus cuerpos y escenificaciones la tarima, la ortodoxia académica, el misticismo investigador; me embargó una sensación de agradecimiento, de satisfacción, de comunicación, cuando vi que los alumnos con quienes había estado compartiendo el curso actuaban dando otro sentido a lo que hacían. Desinhibidos, naturales, entretenidos...disfrutando de la representación. Ahí estaba Gaizka, como tantas veces le había visto, pero ahora dando paso dándonos paso a todos. Yo disimulaba..., pero me hubiera frotado los ojos, me hubiera pellizcado para saber –aunque no me quedaban dudas- si aquello era real o solo un sueño. La realidad superaba a la ficción.



*No es fácil impartir docencia en un master de investigación marcado por una jerarquización y sesgado por ciertos estereotipos tradicionales sobre el conocimiento científico. Un contexto con un curriculum oculto que promueve una concepción del conocimiento numérico y un mensaje permanente de separación del investigador de lo investigado perpetuando la búsqueda sistemática de la objetividad científica. Un contexto donde se revisa muy poco los prejuicios científicos y las pedagogías invisibles que dicotomizan el conocimiento y su acceso.*

*Es en este contexto, a veces incómodo, pero real donde centro mi tarea docente en ofrecer oportunidades reflexivas a los alumnos para repensar y cuestionar sus roles y lo que de ellos se espera y construir otra mirada “investigadora” sobre la realidad que nos circunda. Promover una revisión de experiencias que hayan marcado su manera de concebir la educación y que limite su propia perspectiva ética y política sobre el quehacer investigador. Es el diálogo y la reflexión dos componentes esenciales de la relación*

*pedagógica, que ha marcado la dirección de la indagación narrativa del grupo al que he tenido la suerte de acompañar.*

*Es en este contexto donde iniciamos el proceso de construcción de la identidad investigadora, revisando las experiencias del pasado, escribiendo sobre nuestros recuerdos autobiográficos para identificar nuestras preferencias y aquello que nos marcó como aprendices y donde practicamos la indagación con el grupo, la escuchar y el intercambio de historias, relatos y vivencias, que nos acerca al otro y que nos ayuda a buscar el sentido de nuestras propias reflexiones. En eso se va el curso, el encuentro con el otro. Intentando dejar un buen recuerdo de la reflexión sobre quiénes somos y con quién estamos aprendiendo.*

### ***Más allá de las cuatro paredes del aula.***

*Era Enero, la salida la tenía preparada desde hace bastante. Necesitaba un pretexto para poder escaparme de las cuatro paredes del aula y disfrutar de una experiencia diferente. No suelo planificar demasiadas salidas, quizá porque he estado dando mi docencia intensivamente y el tiempo pasa demasiado deprisa.*

*Pero necesitaba este cambio. La oportunidad de desarrollar un trabajo para el proyecto de narrativas transmedias, me animaba a explorar otros territorios. Intuía que la salida nos depararía emociones, encuentros, sorpresas y sobretodo la experiencia de coincidir en otro contexto con las personas que habitualmente coincidíamos en el edificio de siempre en la universidad.*



*¿Pero por qué no intentar una experiencia diferente que nos permitiera disfrutar de un cambio en nuestras costumbres? ¿Por qué no dejarnos sentir y estimular nuestra creatividad como principal objetivo de la experiencia, para luego reflexionar sobre lo vivido y darle sentido?*

*Unos días antes de aquel sábado del mes de enero habíamos tenido una sesión de clase y habíamos hablado de la actividad que aquel día íbamos a realizar.*

*Para mi era tentador. ¿ No se llamaba mi curso innovación educativa y nuevas tecnologías? Pues que mejor oportunidad que ir a un contexto donde pudiéramos indagar y jugar con nuestras máquinas de fotos, teléfonos móviles y luego pasarnoslas por el facebook o por email.*

*Además no hay nada como vivenciar la experiencia de ruptura y alejarnos de los escenarios tradicionales donde impartimos nuestras clases de grado y master para probar qué se siente cuando situamos el aprendizaje.*

*¿No es el objetivo de la innovación el mejorar nuestras habilidades para el aprender a aprender? ¿No era la narrativa uno de mis objetivos en este curso que impartía de iniciación a la investigación? Pues las condiciones eran las mejores para poder elaborar nuestra propia narrativa transmedia y experimentar la aportación de las nuevas tecnologías para el aprendizaje en contextos inciertos y desconocidos.*

*Aquella mañana, de las más frías del año, nos reunimos todos puntuales al lado del Mater, el barco museo anclado en la Bahía de Pasaia. Lentamente pero animados llegamos todos y dimos comienzo a nuestro plan de actividades: la visita al barco museo, el paseo en motora por el puerto de Pasaia, la tarea elegida de entrevistar a diferentes personas relacionadas con la vida del puerto.*

*Aquella mañana gris, paseando por el puerto y realizando las tareas, percibía entre el cansancio y el trabajo que se desarrollaba la importancia de la comunicación, del pretexto del encuentro, del feedback positivo del encuentro con el otro que te acompaña.*



#### **CIENCIA ESCOLARIZADA VERSUS VERDAD PARTICIPATIVA**

Tenía necesidad de relacionarme en otro contexto que no fuese los templos sagrados del conocimiento, ni las cuatro paredes del aula, con o sin ordenador. Tenía necesidad de buscar un entorno humano y real e imperfecto, donde pudiésemos ver el horizonte, la luz, las casas, sus tejados y cualquier tipo de objeto potencialmente invisible en el aula-clase, donde nos excluyen, domestican y reducen, condenándonos a perpetuar las relaciones de enseñanza y aprendizaje.

Y todo esto ¿para qué? Para invitarles a sentir, dialogar y pensar e inducir niveles de sospecha sobre los protocolos del discurso intelectual y los límites del género del conocimiento 'académico', para abrirnos nuevos caminos entre las restricciones y certezas de la discusión académica de rutina. La reflexión crítica, la indagación situada y colaborativa, sirve a funciones emancipadoras, apostar por la construcción de sujetos pedagógicos capaces de articular sus propias visiones de nuestra vida colectiva y no subordinarse a los juicios de otros.



*A veces me he parado a pensar por qué la docencia cada vez me exige más, por qué la docencia me deja exhausto si cada vez debería de hacerse más fácil, abordar*

*temáticas conocidas, transitar por caminos en parte bastante conocidos...y no he sabido llegar a ninguna conclusión. Solo que me vacío, que siento la intensidad de la relación pedagógica, que establezco con mis alumnos, a quien acompaño, quienes me acompañan....*

### **Conclusiones.**

Otro sábado lluvioso, pero de Mayo, he ido al cine a ver el film titulado el Profesor Lazhar, interesante película. Una película canadiense que se inicia con el suicidio de un profesor en el aula donde imparte sus clases de primaria. Mientras disfruto de la película me pregunto a mi mismo sobre los motivos que pueden llevar a un maestro o a una maestra a suicidarse en el aula donde imparte clase. No tengo respuesta madurada, ni narrativa que me valga para posicionarme sobre lo que transcurre y nos cuenta esta película, pero si me entretengo en mi reflexión, mientras transcurre la película retratándonos la vida de los personajes protagonistas que derivan por cauces no dramáticos y exploran territorios vitales como lo clásico y lo moderno, la comunicación e incomunicación, la vida, la muerte y las cosas que dejamos pendientes y no dichas. ¿Motivos para llegar a suicidarte en el aula donde impartes tus clases? Quizá la sensación de sentirte encadenado o encerrado día a día entre las cuatro paredes del aula. Repitiendo siempre el mismo guión y sin disfrutar o liberarte en nuestros quehaceres, de la tragedia griega que a veces nos encadena a repetir siempre lo mismo con la esperanza de sentir que hacemos bien nuestro trabajo.

En un reciente foro de discusión que desarrollamos como evaluación del primer año de un proyecto de innovación educativa, tuvimos oportunidad de reflexionar sobre las incertidumbres e interrogantes que se nos plantean en nuestra docencia. Deducíamos que tenemos que consolidar un cambio en nuestras

motivaciones, roles, expectativas y en el carácter de las relaciones pedagógicas que se construyen dentro y fuera del aula. Un cambio que parte del respeto y consideración al otro y a los otros (de dentro y de fuera de la universidad) que tienen mucho que decir y compartir en la formación de los futuros docentes. Un cambio en las relaciones pedagógicas, impulsadas por la necesidad de buscar nuestro propio sentido como profesor en este nuevo mundo de relaciones con el conocimiento, su representación y con su carácter social y comunitario más acorde a otras claves identitarias que manejamos fuera del ámbito escolar y que promueven otra concepción del sujeto pedagógico. Esta nueva concepción se basa en: su liquidez y movilidad, en la falta de límites claros de los roles heredados y hegemónicos que sobre educando y educador hemos vivido durante generaciones; y en el cambio permanente como contexto de relación desde donde abordamos lo que sabemos que no sabemos, pero nos da la razón de seguir y ser.

Por último y como conclusión de esta larga reflexión que me he animado a escribir planteo una pregunta que me ayuda en mis meditaciones sobre lo que aquí hemos venido a celebrar:

¿Estamos colaborando a promover otro modelo de alumno y profesor que lejos de la docilidad, conformismo y sumisión o adaptación a los valores y papeles tradicionales que tenemos atribuidos en la Universidad y la enseñanza estén más orientados a la innovación o transformación.?

### **Referencias.**

Bruner, Jerome, (2003) La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida; Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires

Ellsworth, E. ( 2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, Pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal

Etherington, K.(2004). Becoming a reflexive researcher. London: Jessica Kingsley.

Lieberman, A.y Miller, L.(2003). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona:Octaedro

Lieberman, A. y Miller, L.(2003). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro

## **7. ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DE INDAGACIÓN. UNA APUESTA POR LA AUTORÍA Y LA OCLABORACIÓN DOCENTE.**

**Joan-Anton Sánchez i Valero, Anna Forés Miravalles**

Joan---Anton Sánchez i Valero

Profesor Colaborador Permanente (Universidad de Barcelona)

[joananton.sanchez@ub.edu](mailto:joananton.sanchez@ub.edu)

Anna Forés Miravalles

Profesora Lectora (Universidad de Barcelona)

[annafores@ub.edu](mailto:annafores@ub.edu)

### ***Introducción***

En el grupo Indaga't<sup>1</sup>, desde su creación en el 2006, venimos desarrollando un enfoque de la docencia y la investigación en torno a la innovación docente en la universidad con el fin de contribuir a formar graduados universitarios con autonomía intelectual, creatividad y predisposición para arriesgarse a seguir aprendiendo a lo largo de su vida profesional.

Para ello llevamos a cabo una modalidad de enseñanza centrada en el aprendizaje de los estudiantes, basada en un enfoque socioconstruccionista y en la creación de una red de colaboración entre docentes de diferentes enseñanzas con el fin último de promover el análisis, la comprensión crítica y la mejora de los procesos de aprendizaje en la enseñanza superior.

Esta comunicación se enmarca en el proyecto de innovación docente de la Universidad de Barcelona (PID2010): *Indaga-t en los grados europeos (Consolidación): Una apuesta por la autoría de los estudiantes y la colaboración docente.*

La pregunta general que ha guiado nuestra labor en este proyecto ha sido: ¿Qué significa ser un docente que favorece la indagación y qué ejemplos podríamos poner de esto en la docencia?

### ***Descripción general de la experiencia***

Esta comunicación está centrada en uno de los objetivos del proyecto: Definir y elaborar un conjunto de estrategias y materiales docentes que puedan ser compartidos por las diferentes asignaturas de los grados implicados.

El punto fuerte de este objetivo ha sido poder compartirlo y hacerlo propio. Ha permitido que en las reuniones del grupo emergieran inquietudes y retos compartidos por casi todos los miembros de Indaga-t, compartiendo



estrategias que daban cuenta de cómo estábamos abordando estas dificultades, respondiendo, pues, a cuestiones como:

- ¿Cómo facilitar la indagación en grupos numerosos?
- ¿Cómo facilitar en grupos que no disponen de estrategias individuales para comprender y analizar textos e imágenes?
- ¿Cómo gestionar el tiempo de clase y número de créditos?

El proceso que se siguió para ordenar toda la información y evitar errores de comprensión fue crear una base de datos, con sus correspondientes indicadores, mediante un cuadro que contenía los siguientes apartados:

- Tipos de estrategias que favorecen la indagación.
- Contexto: ¿Qué asignatura? ¿Dentro de qué grado?
- Objetivos para trabajar la estrategia.
- Descripción de la estrategia (con un ejemplo).
- ¿Hay algún requisito o condicionante para desarrollarla?
- ¿Hay documentación de la estrategia o registro?
- Valoración por parte del profesorado.
- Valoración por parte de los estudiantes

Las estrategias comentadas a lo largo del curso fueron:

- Elaborar un glosario de aclaraciones terminológicas de la asignatura, no sólo con la implicación del profesor sino también de los alumnos.
  - Importante destacar no dar por conocido ningún apriorismo, sino que entre todos compartir perspectivas, matices y miradas
- Aprovechar la buena disposición de algunos grupos de alumnos, como para evaluarse entre ellos mediante herramientas como una rúbrica.
  - Si todos son conscientes y participan en el diseño de los criterios y niveles evaluativos es más fácil la indagación sobre la evaluación del aprendizaje
- Ofrecer a los alumnos una plantilla de modelo de escritura para un artículo.
  - Indagar sobre lo que significa escribir en la academia
- Elegir dos textos al azar de los alumnos y ver qué coincidencias y divergencias existentes entre los subrayados que han hecho.
  - Indagar sobre el proceso de aprendizaje, los conceptos previos y lo que destacamos como principal en nuestro proceso de aprendizaje
- A partir de debates, trabajar la argumentación, ya que muchos alumnos tienen dificultades en pasar de una premisa a la argumentación de la misma.
  - Aprender a indagar sobre el proceso de un debate, como tenes argumentos y contrargumentos
- División de una lectura larga para que se exponga por grupos y mediante diferentes alfabetismos.
  - Hacer una lectura compartida e indagando sobre la representación en nosotros de la lectura de un texto
- Responder a la carta de una persona real sobre una temática de clase, leyendo y entendiendo lo que la persona pregunta y respondiendo en función de lo que se entiende.
  - Compartir puntos de vista y dialogar con expertos indagando el proceso que les llevó hasta la creación del texto o de la teoría planteada.
- Definir los conceptos trabajados en clase al finalizar ésta, para ir haciendo un diccionario a partir de acordar cuáles serán los contenidos.

- Entender la fuerza intelectual del grupo para ser más inteligentes de manera colaborativa

### ***Conclusiones***

Algunas de las conclusiones que podemos aportar se pueden explicitar en forma de retos:

- Seguir recogiendo y compartiendo experiencias de indagación en la universidad
- Compartir las experiencias con otros alumnos y con otros colegas de la misma universidad y de otras universidades
- Seguir trabajando para favorecer la indagación en la universidad
- Que los estudiantes valoren y reivindiquen la importancia de la indagación como proceso clave para su aprendizaje
- Entender la universidad como un espacio idóneo para la indagación

## Referencias

- Hernández, F. (coord.) (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Hernández, F.; Forés, A.; Sancho, J.M.; Sánchez, J.A.; Casablancas, S.; Creus, A.; Herráiz, F.; Padró, C. (2011). *Aprender desde la indagación en la universidad*. Barcelona: ICE-UB y Octaedro. Disponible en [www.octaedro.com/pdf/16519.pdf](http://www.octaedro.com/pdf/16519.pdf)
- Sánchez, J.A. (2010). Atención al alumnado y metodologías docentes en los proyectos del grupo Indaga-t. En J.J. Gázquez y M.C. Pérez (comp.) *La Convivencia escolar. Aspectos Psicológicos y Evolutivos* (pp. 287-290). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez, J.A.; Forés, A. y Sancho, J.M. (2011). Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria. En Pagès, T.; Cornet, A.; Pardo, J. (coords.). *Buenas prácticas docentes en la universidad* (pp. 33-42). Barcelona: Octaedro e ICE-UB.
- Sancho, J.M. (2011). La relación pedagógica y la investigación. A Hernández, F. (coord.). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. (pp. 46-54). Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Sancho, Juana M<sup>a</sup>: Creus, Amalia & Padilla, Paulo (2011). Docencia, investigación en la universidad: una profesión, tres mundos. *Praxis educativa*, vol. XVI, n<sup>o</sup> 14. pp. 17-34.

<sup>1</sup> <http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>. Integrado por (orden alfabético) Cristina Alonso, José M<sup>a</sup> Barragán, Enrico Beccari, Maite Fornaroli, Anna Forés, Xavier Giró (suport tècnic), Fernando Hernández (coordinador), Fernando Herraiz, Sandra Martínez, Alejandra Montané, Ascensió Moreno, Adriana Ornellas, Paulo Padilla Petry, Carla Padró, Joan-Anton Sánchez, Juana M. Sancho y Judit Vidiella.

## 8. TECNOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN NARRATIVA: RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD INVESTIGADORA Y DOCENTE.

**Karmele Expósito Heras, Javier García Lázaro, Josetxo Gutiérrez Berraondo**

Karmele Expósito Heras  
Estudiante e Investigadora (Universidad del País Vasco UPV/EHU)  
[karmeleeh@gmail.com](mailto:karmeleeh@gmail.com)

Javier García Lázaro  
Estudiante e Investigador (Universidad del País Vasco UPV/EHU)  
[javiurretxu@gmail.com](mailto:javiurretxu@gmail.com)

José Gutiérrez Berraondo  
Estudiante e Investigador (Universidad del País Vasco UPV/EHU)  
[jgutierrezberraondo@gmail.com](mailto:jgutierrezberraondo@gmail.com)

### **Resumen**

La tecnografía invita a la recuperación del pasado y a la reflexión sobre la permanencia e influencia en nuestra identidad de restos o estelas de experiencias educativas, también es una apuesta por la utilización de las tecnologías digitales y la experimentación de otras formas de comunicación con diferentes lenguajes y alfabetos. En este trabajo, la realización y puesta en común de tres tecnografías realizadas por los autores pretende reconstruir la identidad docente investigadora mientras se cursaban los estudios de máster con acceso a doctorado. Tras la puesta en común de las tecnografías, se elabora un informe en el que aparecen los rasgos más característicos de la identidad profesional compartida.

**Palabras clave:** *tecnografía, Identidad investigadora, Relato autobiográfico.*

La tecnografía es una invitación a la recuperación del pasado y a la reflexión sobre la permanencia e influencia en nuestra identidad de restos o estelas de experiencias educativas que vivimos anteriormente, también es una apuesta por la utilización de las tecnologías digitales y la experimentación de otras formas de comunicación con diferentes lenguajes y alfabetos.

La narrativa no es solo una metodología sino una manera de construir la realidad Bolívar (2002). Además, de expresar importantes dimensiones de la experiencia vivida, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad Bruner (1988). Finalmente, la narrativa según Ricoeur (1995) se puede decir que es un reconstrucción final de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo se puede otorgar significado a lo sucedido o vivido.

Un enfoque narrativo prioriza un enfoque dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo según Correa, Jiménez de Aberasturi, Gutiérrez (2010).

En este trabajo, la realización y puesta en común de tres tecnografías realizadas por los autores pretende reconstruir la identidad docente investigadora mientras se cursaban los estudios de máster con acceso a doctorado. Tras la puesta en común de las tecnografías y la fusión de las diferentes perspectivas de los participantes, se elabora un informe en el que aparecen los rasgos más característicos de la identidad profesional compartida (Hernandez y Rifa, 2011).

**Objetivos:**

- Divulgar la renovación pedagógica desde la visión narrativa personal.
- Analizar de forma colaborativa la pedagogía utilizada en el aula para proponer nuevos modelos de enseñanza basados en la propia experiencia personal.
- Fomentar la participación colaborativa en grupos de trabajo entre profesores comprometidos con la innovación docente.

**Método:**

A través de la propuesta del profesor Correa en la asignatura “Innovación Educativa y Nuevas Tecnologías” impartida en el máster de Psicodidáctica de realizar una investigación etnográfica sobre nuestra identidad docente, decidimos elaborar nuestra tecnografía. Para ello a través del método narrativo hemos indagado en nuestras experiencias autobiográficas reflexionando sobre nuestras etapas de formación con el fin de seleccionar periodos significativos los cuales forman parte de nuestra identidad docente. Nuestra identidad investigadora nace en el máster que cursamos en común y es punto de partida para una nueva etapa en la que incorporamos a nuestra identidad docente la curiosidad por la investigación educativa.

Tras la puesta en común de las tecnografías y la fusión de las diferentes perspectivas de los participantes, se elabora un informe en el que aparecen los rasgos más característicos de la identidad profesional compartida.

Para la realización de la tecnografía hemos utilizado las nuevas tecnologías como herramienta principal, ya que creemos y apoyamos su uso en el aula.

## **Conclusiones**

Resultado de tu vivencia académica, experiencias positivas y negativas, recorrido de vida en el que la parte académica es parte de tu camino en la vida, hay que compartirla, transmitirlas, para el que las ve aprenda de ellas.

Compartir las experiencias de cada uno nos ha servido para sacar un mayor rendimiento al proceso académico que estamos viviendo. Punto de inicio a lo que puede ser el trabajo en grupo.

Momentos emotivos al buscar fotos, momentos familiares.

El poder conocer la experiencia de vida de cada uno de nosotros a través de la tecnografía nos ha permitido poder conocer aspectos de nosotros que son importantes para poder conseguir una mayor cohesión en el grupo y por tanto un mayor rendimiento del grupo. Nos ha servido para ver la importancia que tiene todo esto en un trabajo colaborativo que es fundamental en un grupo de investigación.

## **- Bibliografía/References**

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en la educación”. Revista electrónica de Investigación Educativa,

Correa, J.M., Jiménez, E., Aberasturi L. La tecnografía en la formación docente investigadora. Universidad del país Vasco. San Sebastián.

Hernández, F. y Rifa, M. (2011). Investigación autobiográfica y cambio social. Octaedro. Barcelona.

Sancho, J. M. (2008) De TIC a TAC, el difícil tránsito de un vocal. Investigación en la escuela, 64, 19-30



## **9. EVALUA-NARRANDO UN PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA UVA.**

**Ivan Jorrín Abellán, Sara L. Villagrà Sobrino, Luis Pablo Prieto Santos**

Iván M. Jorrín Abellán

Profesor Contratado Doctor (Universidad de Valladolid)

[ivanjo@pdg.uva.es](mailto:ivanjo@pdg.uva.es)

Sara Lorena Villagrà Sobrino

Profesor Ayudante (Universidad de Valladolid)

[sarena@pdg.uva.es](mailto:sarena@pdg.uva.es)

Luis Pablo Prieto Santos

Personal Investigador (Universidad de Valladolid)

[lprisan@gsic.uva.es](mailto:lprisan@gsic.uva.es)

EVALUA-NARRANDO UN PROCESO DE FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LA Uva. Ivan Jorraín Abellán, Sra L. Villagrà Sobrino, Luis Pablo Prieto Santos

### ***1- INTRODUCCIÓN***

La formación permanente del profesorado universitario abre las puertas a una dimensión de la innovación pedagógica en la universidad con numerosas posibilidades. En un momento en el que en nuestro país se está exigiendo a los docentes de la educación superior una expresa dedicación a la innovación, parece necesario establecer procedimientos igualmente innovadores de formación que resulten favorecedores de los procesos

que este colectivo pone en marcha en sus aulas. Éstos presentan cuanto menos dos facetas a las que necesitamos prestar atención. Por un lado la oferta formativa debe adaptarse plenamente tanto a las demandas reales del profesorado universitario, como a las necesidades del entorno específico de formación (Salinas, 2004). En segundo lugar se hace necesario establecer procedimientos receptivos de evaluación que permitan analizar la calidad y evolución de los cursos y/o paquetes de cursos que se imparten. No obstante, los procesos de evaluación que se implementen a tal efecto, requieren de una revisión profunda que permita valorar su calidad y nivel de adaptación a las necesidades actuales de los escenarios de innovación en materia de formación permanente del profesorado. Esta propuesta se alinea con las de autores como Zabalza (2004) y Pinya (2008) quienes proponen la búsqueda de la calidad en los procesos de formación permanente del profesorado mediante el análisis y revisión de sus prácticas docentes innovadoras.

En esta comunicación mostramos la experiencia de trabajo seguida por el grupo de Sistemas Inteligentes y Cooperativos (GSIC-EMIC) tanto en la propuesta y desarrollo como en la evaluación, de dos cursos de formación de profesorado relacionados con los usos creativos de actividades colaborativas apoyadas por tecnología basadas en principios del Computer Supported Collaborative learning (CSCL), en la Universidad de Valladolid, durante el presente curso 2011-2012.

## ***2- PROPUESTA FORMATIVA***

La universidad de Valladolid, al igual que la mayoría de las instituciones de educación superior, se viene enfrentando desde hace algunos años a la imperiosa necesidad de emplear las TIC como medio para dar respuesta a las necesidades educativas derivadas del nuevo espacio de educación superior (EEE). Este aspecto ha sido considerado por autores como Zabalza (2004) quien propone entre sus líneas básicas para el desarrollo de programas de formación universitaria, la incorporación de las TIC como elemento clave para dar respuesta a los nuevos medios didácticos y nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Desde el grupo GSIC-EMIC se asume esta cuestión, pero sin caer en planteamientos “naïve”, y sabiendo que el uso de tecnologías no implica necesariamente innovación y un mejor aprendizaje (Lobato, 2007). Desde estas premisas se plantearon dos talleres de formación del profesorado centrados en la generación de diseños educativos colaborativos enriquecidos por rutinas de diseño e implementación (Prieto et al, 2011), y en su posterior implementación mediante tecnologías específicas para su diseño y puesta en práctica. De esta manera los talleres pretendían adaptarse a las necesidades del profesorado, que en numerosas ocasiones ha manifestado su interés no tanto por aprender a usar las TIC en sus asignaturas como la de aprender a generar diseños educativos que les permitan emplear de forma creativa y eficiente estas mismas TIC.

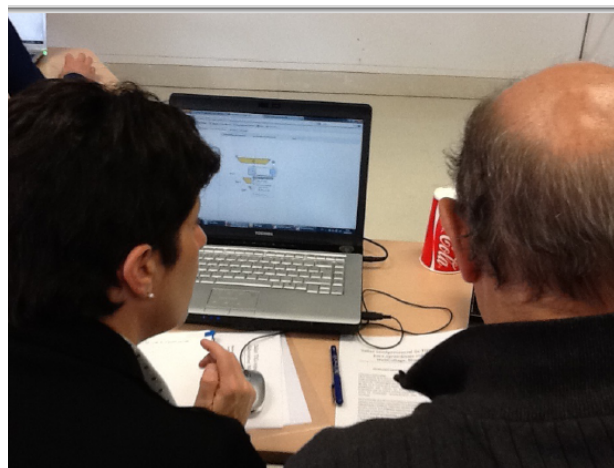
El primer curso planteado se denominó “Diseño y puesta en marcha de actividades colaborativas usando TIC” y se desarrolló en formato semipresencial desde el 18 de febrero al 14 de marzo del 2012. Por su parte, el segundo taller, continuación del anterior, y bajo el título “TICs específicas para el aprendizaje colaborativo” se desarrolló entre el 19 y el 26 de abril de este mismo año.

En el primer taller, usando una metodología colaborativa, se mostraba al profesorado diversos patrones de flujo de aprendizaje (Hernández-Leo et al, 2006) que podrían ser aplicados en sus respectivos cursos para fomentar la colaboración. En las sesiones presenciales (2x4horas), véase imagen 1, el profesorado trabajó eminentemente en formato papel. Al finalizar el taller cada participante generó un diseño colaborativo adaptado a uno de sus cursos.

Por su parte, en el segundo taller propuesto, se le pidió al profesorado que diseñase, particularizase y desplegase en Moodle un diseño educativo colaborativo usando diversas tecnologías (ver imagen 2). Para hacerlo se les instruyó en el empleo de dos herramientas TIC creadas en el seno del GSIC-EMIC: Web Instance Collage 2 (Hernández-Leo et al, 2006); y GLUE!PS (Prieto et al, 2011b). La primera permite el diseño de actividades colaborativas basadas en patrones de flujo de aprendizaje, mientras que la segunda permite particularizar este diseño a un grupo de estudiantes concreto y su despliegue en un Virtual Learning Environment (VLE).



*Imagen 1: Profesorado generando diseños educativos colaborativos en el primer taller*



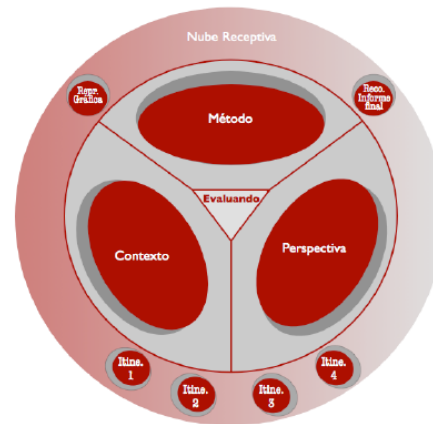
*Imagen 2: Profesorado implementando diseños educativos colaborativos usando Web Instance Collage2 en el segundo taller*

***Métodos/Metodología (3000 caracteres máximo)***

En paralelo al proceso de diseño e impartición de los cursos, propusimos el empleo de nuevas formas de evaluación y narración de los resultados obtenidos mediante el uso del modelo receptivo de evaluación de escenarios CSCL centrado en el evaluando (CSCL-EREM) (Jorrín & Stake, 2009),(Jorrín, 2009), (Jorrín et al,

2009). Por tanto, en esta comunicación no nos centraremos tanto en el análisis de la evaluación de los talleres efectuada sino en los procedimientos seguidos al efecto y en la forma de narrar los resultados obtenidos.

El modelo CSCL-EREM está pensado como una herramienta de ayuda en el diseño de evaluaciones de programas CSCL, innovaciones educativas, recursos de enseñanza-aprendizaje, estrategias de enseñanza, herramientas de soporte, e incluso evaluaciones institucionales de proyectos CSCL. El objetivo fundamental del modelo es el de guiar a los posibles evaluadores de manera clara, entendible y con una orientación hacia la acción. Se centra especialmente en los diferentes evaluandos que pueden ser evaluados dentro de un escenario CSCL, y se encuentra fuertemente inspirado en la aproximación de evaluación receptiva (Responsive Evaluation) (Stake, 2003).



*Figura 1: Componentes del modelo receptivo de evaluación de escenarios CSCL centrado en el evaluando (CSCL-EREM)*

Tal y como se observa en la figura 1, los componentes del modelo son: tres facetas (Perspectiva, contexto y método) que recogen buena parte de las características que podrían influir en la evaluación de un sistema CSCL; Cuatro itinerarios de acuerdo con los principales evaluandos que podrían ser analizados (Primer itinerario: Evaluación de un programa o innovación CSCL. Segundo itinerario: Evaluación de una herramienta CSCL. Tercer itinerario: Evaluación de una estrategia de enseñanza-aprendizaje CSCL o un recurso de aprendizaje. Cuarto itinerario: Evaluación de un proyecto CSCL); un diagrama de representación con la intención de ayudar a los posibles evaluadores en la planificación de su evaluación; y finalmente un conjunto de recomendaciones para elaborar el informe final de una evaluación siguiendo el modelo. El modelo propone a su vez, una recogida de datos profusa basada en los planteamientos de los métodos mixtos (Greene et al, 2001).

El proceso de diseño de la evaluación de los dos talleres así como el de generación de los informes de evaluación se realizó empleando una herramienta web que ayuda en la aplicación práctica el CSCL-EREM. Ésta se encuentra disponible en <http://pandora.tel.uva.es/cscl-erem>. Tal y como muestra la figura 2, la herramienta guía a los usuarios, mediante una serie de preguntas, en la generación de diseños de evaluación conforme al modelo descrito anteriormente.

Figura 2: Interfaz colaborativa para generar diseños de evaluación

Como característica esencial de la herramienta cabe destacar que permite la colaboración síncrona de los evaluadores participantes, favoreciendo la co-generación de los diseños. Para ello se emplea un sistema de turnos de edición, además de un chat. A medida que los evaluadores van cumplimentando los distintos componentes del modelo (Evaluando, perspectiva, contexto y métodos) el sistema genera automáticamente una representación gráfica del diseño de evaluación (Ver figura 3) que facilita su posterior discusión, enriquecimiento, e implementación.



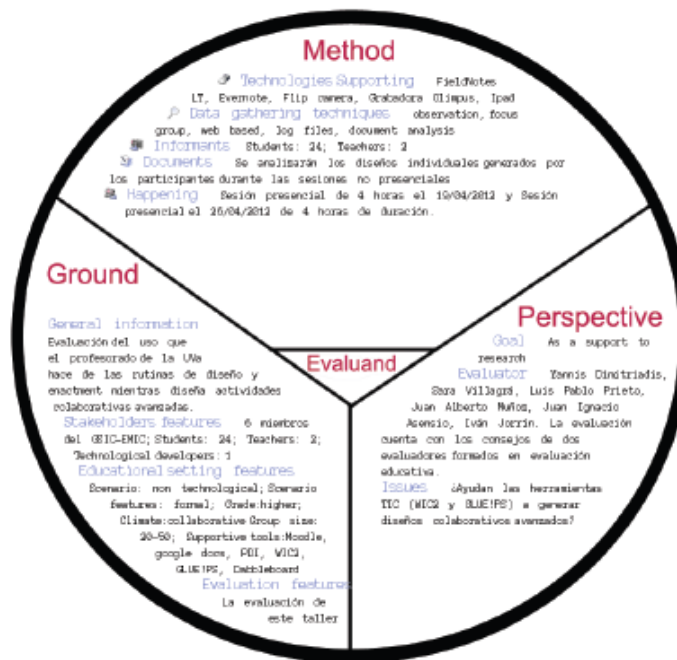


Figura 3: Diseño de evaluación generado por la herramienta CSCL-EREM para el Segundo taller

Una vez generado el diseño de evaluación de los talleres, éstos se analizaron empleando las técnicas de recogida de datos propuestas (Observación, entrevista, grupo de discusión, análisis de log de eventos, cuestionario y análisis de documentos) desde un planteamiento de Método Mixto. En el caso concreto de las observaciones, por ejemplo, podemos decir que fueron realizadas por tres observadores en paralelo quienes posteriormente pudieron usar de manera colaborativa el creador de informes multimedia que ofrece la

herramienta, favoreciendo de esta forma una nueva fórmula narrativa de evaluación de los talleres analizados. La figura 4 muestra el aspecto del informe multimedia creado para la evaluación del segundo taller. Como se mostrará durante la presentación de la comunicación, el sistema permite incorporar texto, imágenes fijas, video, audio y herramientas/web externas con el objeto de enriquecer los informes de evaluación y mejorar la experiencia vicaria de los potenciales lectores.

10:20 Antes de comenzar la sesión Yannis da unas recomendaciones. "Es recomendable usar ratón y como explorador Chrome o Firefox". Hay seis personas que no han realizado el taller anterior. Yannis les recuerda que en la convocatoria del curso se decía que era para los profes que hubieran cursado el anterior. (Ver vídeo V1. Doble click para iniciar reproducción)



*Vídeo 1: Inicio de la sesión*

Yannis pregunta cuántos alumnos tienen idea de usar Moodle. Todos. También pregunta cuántos tienen ideas de usar wikis. Solo levantan 5 la mano. 10:22 Yannis plantea los objetivos del curso como continuación del taller anterior. Se centra en el cacharreo. Hace hincapié en la necesidad de reflexionar a lo largo de todo el curso. Resalta la idea de que el uso de TIC no es solo para aprendizaje a distancia a la vez que menciona cómo usar TIC sin morir en el intento.

10:25 ¿Por qué usar TIC para diseñar y no lápiz y papel? Automatizar el diseño, reutilizar diseños previos. Como desventaja se puede decir que esta forma de diseñar es más rígida y menos flexible. Yannis comenta que pretende que se discuta este último aspecto hoy y la próxima sesión

10:30 Yannis se centra ahora en las ventajas del aprendizaje colaborativo. 10:31 Yannis comenta la idea del taller. Dice que en esta primera parte tendrán que hacer un escenario que nosotros proponemos. Después en la fase a distancia cada participante usará el ciclo completo aplicado a sus propios cursos. 10:35 recogida de datos. Yannis menciona lo que hacemos con la recogida de datos. Dice que no querer no es una opción sino un derecho. 2 personas no han rellenado el cuestionario inicial enviado por Luis Pablo. 10:37 Yannis cuenta la estructura completa del curso para la sesión de hoy. (F2)



*Foto 2: Inicio de la sesión*

*Figura 4:Informe de evaluación multimedia generado con la herramienta CSCL-EREM*

***Bibliografía/References (1000 caracteres máximo)***

Greene, J.C., Benjamin, L., and Goodyear, L. (2001). "The merits of mixing methods in evaluation. Evaluation", 7(1), 25-44.)

Hernández-Leo, D., Villasclaras-Fernández, E.D., Jorrín-Abellán, I.M., Asensio-Pérez, J.I., Dimitriadis, Y., Ruiz-Requies, I., Rubia-Avi, B. "Collage, a Collaborative Learning Design Editor Based on Patterns". Special Issue on Learning Design, Educational Technology & Society, 9. 9(1):58-71, January 2006.

Jorrín-Abellán, I.M., & Stake, R.E., Martínez-Mones, A. (2009). "The Needlework in evaluating a CSCL system: The Evaluand oriented Responsive Evaluation Model."Proceedings of the 9th International conference CSCL, 68-72, Rhodes, Greece, June 2009.

Jorrín-Abellán, I.M. & Stake, R.E. (2009). "Does Ubiquitous Learning Call for Ubiquitous Forms of Formal Evaluation?: An Evaluand oriented Responsive Evaluation Model". Ubiquitous Learning: An International Journal, 1 (3). Common Ground Publisher, Melbourne, Australia.

Jorrín-Abellán, Iván M. (2009). ¿Evaluando o Bordando Retales? Un modelo de Evaluación Receptivo Centrado en el Evaluando para escenarios CSCL. REIFOP, 12 (4), 25-37.

Jorrín Abellán I.M., Rubia Avi B., Anguita Martínez R. (2006a). "Formative Portrayals Emerged from a Computer Supported Collaborative Learning Environment: A Case Study to establish experiential

generalizations". 2nd International congress of Qualitative Inquiry. Technology, Identity and Qualitative Inquiry session. pp 112, Urbana-Champaign, Illinois.

Lobato, M. G. (2007). The Limits and Possibilities of ICT in Education. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 3, pp. 39-48.

Pinya C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PAGES 3-24. Consultado en [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/carme/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/carme/index.html)

Prieto Luis P., Villagrà-Sobrino S., Jorrín-Abellán I.M., Martínez-Monés A., Dimitriadis Y. Recurrent routines: Analyzing and supporting orchestration in technology-enhanced primary classrooms. *Computers & Education*, Volume 57, Issue 1, August 2011.

Prieto, L. P.; Asensio-Pérez, J. I.; Dimitriadis, Y.; Gómez-Sánchez, E. & Muñoz-Cristóbal, J. A. GLUE!-PS: A multi-language architecture and data model to deploy TEL designs to multiple learning environments *Proceedings of the European Conference on Technology-Enhanced Learning (EC-TEL 2011)*, 2011b

Salinas, J. (2004) "innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria" En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 1, no1. Documento en línea [consultado el 22-04-2012] en <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

Stake, R. E. (2003). "Standards-Based and Responsive Evaluation." London. Sage Publications.

Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. el escenario y sus protagonistas* (1ª ed.). Madrid: Narcea S.A.

## 10. EXPERIENCIA ESTÉTICA E INNOVACIÓN.

**Iñaki Imaz Urrutikoetxea**

Facultad de Bellas Artes, Universidad del País Vasco, UPV/EHU

[inaki.imaz@ehu.es](mailto:inaki.imaz@ehu.es)

### **Resumen**

Tomando como contexto de referencia la enseñanza universitaria y a partir de una visión del Arte como práctica de creación y resistencia capaz de producir “lo nuevo”, se pone en cuestión la pertinencia de la idea de innovación en cuanto que relacionada con “lo novedoso”. Lo nuevo y lo novedoso responderían a lógicas diferentes e incluso antitéticas: la apuesta por lo primero invalidaría la posibilidad de lo segundo. Reconociendo la necesidad de cambios profundos en la educación, se desarrolla la idea de que más que por efecto de una dinámica de la innovación, éstos podrían llegar de la mano de una intensificación de la experiencia estética en el marco de la relación educativa.

**Palabras clave:** *Arte, Educación, Innovación*

-----

Agradecimientos: El autor forma parte del grupo HAUtaldea como investigador del proyecto EHU11/26“Antropología visual: un modelo para la creatividad y la transferencia de conocimiento”.

Más allá de las dificultades de definición y de establecimiento de límites que presenta, el Arte es algo: según mi propia experiencia, práctica de creación y resistencia. En cuanto que práctica, es producción más que efecto; en cuanto que resistencia, es compromiso ético. En el acto de producción comprometida, el de “*lo nuevo*” es un concepto fundamental.

La capacidad y la fuerza del Arte, permanentemente ensayadas y puestas en crisis en su proceso de elaboración, permiten, en los mejores casos, una renovación de formas, puntos de vista, concepciones, modalidades de sensación, etc. que constituye un acontecimiento de creación y, como tal, acontecimiento fundacional y de resistencia por remisión al origen. Nietzsche hablaba del acontecimiento como irrupción de “*lo intempestivo*”, de “*lo inactual*”, de “*lo desconocido que llama a nuestra puerta*”, y el artista Carl André decía: “*Arte es lo que hacemos, Cultura lo que nos hacen*”. “*Lo nuevo*” por tanto, desde este punto de vista praxiológico, está en lucha con nuestro propio tiempo y cultura y no responde a la dinámica de “*lo novedoso*”. Las éticas asociadas a “*lo nuevo*” y “*lo novedoso*” son muy diferentes. “*Lo novedoso*” es, sobre todo, exigencia contextual: la transgresión y la innovación son ya elementos socialmente estructurales en esta época nuestra de capitalismo cultural. Por eso, “*lo novedoso*” como efecto entregado a la sorpresa del momento de su recepción y producto de una planificación, corresponde mejor a la lógica de la innovación, que es en gran medida la de la Cultura Visual. Por el contrario, el acontecimiento que suponen “*lo original*”, “*lo nuevo*”, “*lo intempestivo*” o “*lo inactual*”, tiene que ver con el retorno de lo mismo, con el encuentro, o mejor el reencuentro, de “*lo real*” en un sentido psicoanalítico<sup>10</sup>, que por el mero hecho de haberse podido reproducir o repetir es, paradójicamente, siempre nuevo. De *La Primavera* de Botticelli a *Las Demoiselles d’Avignon* de Picasso hay quizá un cambio de intensidad en las fuerzas que en ellas toman cuerpo, probablemente un aumento de violencia, pero básicamente ambas obras se refieren a lo mismo: no sabemos a qué. Hablaremos y

---

<sup>10</sup> Para Lacan, “lo real” es lo que queda fuera del lenguaje, de la representación; es lo no simbolizable, lo imposible, y aunque siempre “está ahí”, siempre en su sitio, sólo resulta accesible por la mediación de lo imaginario y lo simbólico. Entiendo que la tarea del arte consiste en traer de algún modo a presencia eso real.

hablaremos pero al fin, digamos lo que digamos, lo que las realiza como arte quedará fuera de lo expresado y lo expresable.

“*Lo novedoso*” es objeto de la innovación que, en pro de un interés fundamentalmente económico, usurpa al interés común toda idea y posibilidad de investigación. Para ello impone un método. Pero nosotros sabemos que la práctica artística supone un proceso continuo y profundo de investigación, siempre, claro está, que el término investigación se entienda etimológicamente y no como adecuación a ciertos protocolos o estándares metodológicos. La nuestra es un tipo de investigación procesual y subjetivamente implicada diferente a las investigaciones basadas en el método científico al uso. Su diferencia no es su desventaja sino su modo de resistencia y, actualmente, su posible aportación.

Me resisto a la innovación porque deseo lo nuevo. Y en esa tarea la práctica del Arte tiene mucho que mostrar. Pero, ¿cómo es esa práctica? La caracterización que pueda realizar, acaso resulte dogmática y/o arbitraria para algunos. Frente a esa posibilidad la única argumentación factible es dejar constancia de su origen: reconozco por ello que si la describo de una manera y no de otra, es basándome en mi experiencia personal, en el testimonio directo de muchos artistas contemporáneos y en la ya muy extensa literatura sobre la práctica artística a manos de sus autores. Así mismo, esta caracterización es deudora de las ideas del artista y profesor de la Universidad de Vigo J.L. Moraza, expuestas en numerosos artículos y conferencias. Considero todo ello justificación suficiente para este intento de especificación de la práctica y del objeto artístico.

**Implicación subjetiva del observador---autor.** La investigación científica clásica basa su metodología en el anhelo de objetividad, el cual no respondería sino a la fantasía de una “observación sin observador”. En Arte se reconoce la imposibilidad de una aspiración tal, de forma que el autor se implica subjetivamente en sus experimentos desde el primer momento. Como parodia de la diferencia podríamos pensar en el científico que primero toma la temperatura del termómetro para saber cuánto ha podido enfriar éste el agua cuya temperatura quiere medir, frente al artista introduciendo su mano en esa misma agua. El modo de comunicación de los resultados sería también dispar: una cifra (37°) frente a un enunciado o una exclamación

(“Ah! Está caliente pero no quema”). Para decidir respecto a la idoneidad de una u otra respuesta deberíamos tomar probablemente en cuenta el contexto de recepción. En cualquier caso, el asunto de la objetividad y la subjetividad comienza a resultar ciertamente ambiguo cuando caemos en la cuenta de que, lo mismo que en el caso del relato experiencial, para que el dato de la cifra exacta nos resulte significativo debemos relacionarlo e integrarlo con todo un campo de experiencias previas, porque, ¿de qué me sirve saber que el agua está a 37° si yo mismo no lo he experimentado previamente o alguien fiable no me ha contado que a esa temperatura empieza a quemar? En Arte no observamos los fenómenos desde una prudente distancia supuestamente objetiva, sino desde la conciencia íntima de formar parte y contribuir a modificar permanentemente aquello que investigamos. Investigamos desde una posición no neutral, y en ese sentido se nos evidencia el hecho de que resulta muy difícil separar el análisis de la opinión y del juicio de valor.

**La práctica artística es radicalmente procesual.** Frente a la idea de proyecto, que es la que rige la metodología investigadora al uso, y en la que se predeterminan objetivos y métodos, la práctica artística es un tipo de investigación continua, a menudo, de toda una vida, en la que, dada la implicación subjetiva y la complejidad de sus símbolos, cualquier predeterminación supone un serio obstáculo de desarrollo. Trabajar procesualmente quiere decir que "para ir donde no se sabe, hay que ir por donde no se sabe". Esto significa que es posible determinar un punto de partida, pero no tanto un método de trabajo ni un objetivo final claro. Deseablemente, tanto método como objetivo deben autogenerarse, para lo cual el tiempo, la vivencia de un tiempo no dirigido teleológicamente, es exigencia fundamental.

**El objeto artístico no expresa significados preexistentes o externos a sí mismo.** Actúa como mediador entre las subjetividades de autor y espectador pero no como transmisor de contenidos, sino, en todo caso, como generador de los mismos. La obra, más que una respuesta, es una pregunta que precisa de la intervención del espectador para generar sentido. Igual que el azul del cielo no simboliza la alegría sino que la genera, de tal forma que "es" la alegría en sí mismo, ninguna obra de arte "quiere decir" nada diferente a lo que ella misma es en cada contexto de contemplación. Esto no significa que la información sea prescindible, sino que todo lo que importa se da como acontecimiento de relación y que categorías binarias como forma y contenido nos resultan ajenas. Desde este punto de vista no todo vale, siempre pueden darse intervenciones



más o menos acertadas. Huimos de la literalidad que hace que los artefactos que construimos sean vistos como ilustraciones de ciertos contenidos preexistentes o externos a sí mismos.

**En arte, los avances y también el aprendizaje se producen por descubrimiento.** Las tres características previamente reseñadas, son únicamente aprehensibles desde la vivencia: se aprende lo que se experimenta; se aprende por descubrimiento. No es realista esperar extraer de la práctica artística contenidos expresables única y claramente a través de un discurso. Más bien, deberíamos estar atentos ante la aparición de “lo nuevo”, de esos avances cognitivos, de esas sensaciones intempestivas y complejas que nos descolocan y recolocan, que nos revelan algo muy difuso pero concreto a la vez, que nos ayudan a poner en marcha pautas de actuación diferentes. Me refiero a la experiencia estética como vivencia de “lo nuevo”.

Se me ocurre, para terminar, que el esfuerzo por avivar la experiencia estética en la educación, o mejor, el tratar de convertir el acto educativo en una experiencia estética lo más intensa posible, es el sustituto ideal para la idea de innovación. Trataré de desarrollar la ocurrencia en algún otro momento y lugar

# INDAGACIÓN NARRATIVA

## 1. INTRODUCCIÓN. RELATORÍA DE DANIEL LOSADA

1.- La relación pedagógica en la universidad: De la reflexión a la práctica innovadora del profesorado novel Francielle Corti y Juan LLanes (UB) Los autores de la comunicación nos describen una investigación sobre la construcción de la identidad docente del profesorado novel en la que están inmersos. A través de la investigación-acción y del método biográfico-narrativo intentan mejorar la calidad en la propia acción docente. Estos autores creen posible establecer nuevas formas de relación pedagógica y construir procesos de innovación educativa mediante la reflexión y metareflexión sobre las experiencias inéditas del profesorado novel universitario.



### COMUNICACIONES

Investigaciones narrativas (4)  
Experiencias innovadoras (4)  
Relatos autobiográficos (3)

### PREGUNTAS E INTERROGANTES

¿Qué aporta la investigación narrativa a la innovación educativa?  
¿El diseño y la implementación de metodologías activas suponen innovación educativa?  
¿ La reflexión sobre el propio desarrollo profesional nos ayuda a innovar?



Relator: DANIEL LOSADA (UPV-EHU)



2.- (RE)pensarnos a partir de la relación pedagógica Arantza Pamies, Leire Saldias y Estitxu Jimenez de Aberasturi En el marco de una investigación sobre la identidad del profesorado novel de Educación Infantil, la

investigadora y los maestras entrevistadas se convierten en autoras de la comunicación. Las maestras narran con simpleza cuál era su punto de partida como docentes, qué tipo de profesionales son y qué hacen y cómo lo hacen en las aulas. A partir de estos relatos narrativos llenos de matices y detalles sobre su pasado y su día a día, la investigadora expone la complejidad sobre la identidad docente que muestran una actitud abierta y un deseo de seguir aprendiendo. Esto incluye su participación en la investigación, que lejos de ofrecer respuestas cerradas, les ha llevado a hacerse más preguntas.

3.-Narrativas de las estudiantes universitarias Cristina Alonso (UB) Mediante esta comunicación se narra el proceso y los resultados de un proyecto de innovación docente. La base de este proyecto radica en la utilización de cuestionarios con preguntas abiertas, diarios de campo y grupos de discusión para determinar las concepciones sobre el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Como comenta la autora, a través de 32 relatos de estudiantes se han hilado tejidos y texturas narrativas en base a la experiencia en el trabajo autónomo que han permitido construir una visión poliédrica de este tipo de aprendizaje.

4.-Indagación narrativa reflexiva de deseos y saberes del alumnado del tercer curso de la diplomatura de educación primaria José María Etxabe Urbieto y Karmele Aranguren Ante un alumnado que ha sufrido en muchas ocasiones una metodología pasiva, consumista y reproductiva, los autores de la comunicación han realizado un estudio para dar luz sobre ciertos interrogantes de su alumnado en la diplomatura de Educación Primaria. Mediante las narraciones autobiográficas de estudiantes se han recogido las opiniones del alumnado sobre su formación en la universidad y sus expectativas sobre su labor profesional futura. Los resultados obtenidos proporcionan una visión bastante crítica de la formación recibida, puesto que opinan que un número alto del profesorado imparte contenidos alejados de la realidad escolar. Reivindican una mayor especialización en temas sociales, en Tecnologías de la Información y la Comunicación y en métodos educativos.

## **2. SEMIPRESENCIALIDAD Y TIC: UN CAMBIO DE RUMBO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.**

**Daniel Losada Iglesias**

Profesor Agregado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea)

[daniel.losada@ehu.es](mailto:daniel.losada@ehu.es)

### **Introducción**

En Mayo de 2010 fui nombrado coordinador de una nueva iniciativa piloto puesta en marcha en la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián y respaldada por el Vicerrectora de Innovación de la Universidad del País Vasco. Esta iniciativa tiene como objetivo conciliar los estudios universitarios de los grados de magisterio con otro tipo de obligaciones mediante una flexibilización del horario presencial y una reformulación del planteamiento didáctico basado en el aprendizaje mixto. Esta modalidad semipresencial requiere rediseñar las diferentes asignaturas que componen los grados de magisterio en base a estas directrices, garantizando su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En esta reformulación del planteamiento didáctico hay que tomar diferentes decisiones metodológicas con el fin de fortalecer la autonomía del alumno y del autoaprendizaje.

Bajo esta iniciativa, mi tarea es doble, por una parte, como coordinador asesoré al profesorado implicado en el cambio metodológico necesario para un escenario dual (presencial y virtual), y por otro soy docente de una de las asignaturas a impartir bajo esta nueva modalidad. Mediante esta comunicación intentaré sintetizar la segunda de mis tareas, por lo tanto, mi papel como “docente innovador” en la asignatura “Tecnologías de la

Información y la Comunicación en Educación Primaria”. Asimismo, intentaré justificar su valor como innovación en el terreno educativo. Pero antes de nada, debo mencionar que considero la innovación como un proceso de transformación planificado e intencionado que provoca cambios perdurables en la práctica docente y una mejora educativa.

### **Descripción de la Experiencia**

En base a la definición de innovación educativa comentada anteriormente, me puse en marcha y rediseñé la materia con el objeto de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a una menor presencialidad y a un trabajo más autónomo. Todo este trabajo quedó recogido exhaustivamente en una programación didáctica. Esta asignatura tiene como eje fundamental una cuestión:

- ¿En qué pueden ayudar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la práctica profesional de un maestro?

Al alumnado le cuesta mucho determinar la utilidad y la eficacia de las herramientas tecnológicas en la escuela. Para dar respuesta a esta dificultad la materia la he fundamentado en el Modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006; Koehler y Mishra, 2008; Harris y Hofer, 2009) para la formación del profesorado. Gracias a este modelo teórico, es mucho más sencillo para los estudiantes descubrir la potencialidad de estas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los de gestión y comunicación. Bajo este marco, el alumno debe adquirir una sensibilidad dinámica transaccional entre los diferentes conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos necesarios para una verdadera integración de las TIC en los diferentes procesos que toma parte un profesor de Educación Primaria. En definitiva, una buena integración de las TIC requiere que el profesorado sea consciente y negocie con elementos pedagógicos, tecnológicos y didácticos.

Pero, al ponerme a reflexionar sobre que decisiones metodológicas debía tomar en el contexto semipresencial, me di cuenta que un planteamiento ortodoxo basado en contenidos y bloques temáticos no sería efectivo. El alumno debe enfrentarse, y por lo tanto, resolver problemas de corte práctico y real, sumergiéndose en un proceso basado en la interacción social que le exija una reorganización cognitiva. Los postulados del Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Ordenador (CSCL) unidos a un planteamiento basado en situaciones problemáticas (Koschmann, Kelson, Feltovich y Barrows, 1996) me ayudaron a diseñar los escenarios de aprendizaje (Tabla 1) con el objeto de garantizar el fomento de la autonomía del alumnado, la interacción entre iguales y la participación activa mediante la utilización de herramientas tecnológicas.

**Tabla 1. Escenarios de Aprendizaje desarrollados en la materia en modalidad semipresencial**

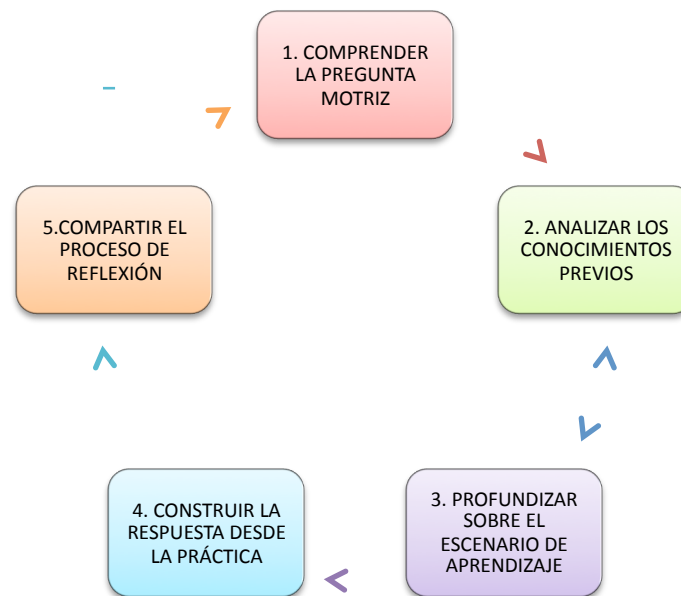
PROBLEMAS	PREGUNTA MOTRIZ	ARTEFACTO TECNOLÓGICO	HERRAMIENTA WEB 2.0
Escuela y TIC	¿Qué son las TIC y para que sirven en el contexto escolar?	Mapa Conceptual +Diario de Trabajo	Herramienta de mapas, esquemas y diagramas  Blog
Competencia Digital	¿Qué formación es necesaria como maestros en Educación Primaria?	Tecnografía	Herramienta de Presentaciones de diapositivas

Aprendizaje Colaborativo	¿Qué herramientas tecnológicas nos ayudan a aprender colaborativamente	Informe	Aplicación Ofimática en la nube
Aula y TIC	¿Cómo diseñamos procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores con ayuda de las TIC?	Objeto Digital Educativo +Guía didáctica	Herramienta de Autor Aplicación Ofimática en la nube
Lenguaje Audiovisual	¿Cómo presentamos un contenido de manera atrayente y significativa para su aprendizaje?	Obra Audiovisual	Herramienta de Edición de Video

Estos escenarios formativos están compuestos de una pregunta motriz y un artefacto tecnológico a construir. La pregunta motriz tiene la misión de provocar el interés del alumnado y les estimulen para investigar y resolver la cuestión planteada. Uno de los requisitos fundamentales de estas preguntas es su carácter abierto puesto que no se puede dar una respuesta cerrada. Cada cuestión obliga al alumnado a realizar una investigación sobre la problemática implícita. Asimismo, los artefactos creados con herramientas Web 2.0 guiarán el proceso de investigación del alumnado gracias a la participación activa de los estudiantes en la adquisición del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico.



A la hora de diseñar la manera de investigar sobre los escenarios de aprendizaje, me he basado en la idea clásica de John Dewey sobre el requisito de comprobar el pensamiento a través de la acción para que se convierta en conocimiento, así como el esquema de trabajo por indagación de Jorin y otros (2007). En este sentido, decidí implementar una modalidad de aprendizaje por indagación (Inquiry-Based Learning) donde preguntar, investigar, crear, discutir y reflexionar son la clave.



**Figura 1. Proceso circular de aprendizaje en los escenarios de aprendizaje**

Este tipo de aprendizaje se ha convertido en una herramienta-guía para los equipos de trabajo en la resolución de las problemáticas implícitas en los escenarios de aprendizaje mediante un proceso circular de 5 pasos (Figura 1):

1. En la primera fase, los equipos de trabajo deben comprender a través de la pregunta motriz la naturaleza poliédrica de la problemática planteada, que conforma su carácter abierto y complejo, imposibilitando una respuesta única y exclusiva. Mediante la reflexión y el debate que suscita la pregunta motriz deben redactar las primeras hipótesis del trabajo sobre su resolución, permitiendo interesar y motivar al alumnado ante la situación problemática planteada.
2. La segunda fase consiste en analizar los conocimientos previos que disponen, para lo cual, deben preguntarse sobre su bagaje conceptual en relación a la problemática planteada, sobre sus carencias, así como sobre la manera de profundizar en el asunto. Toda esta amalgama de cuestiones debe desembocar en un listado de necesidades formativas donde se expliciten las posibles vías de logro de información, recursos y asesoramiento.
3. La tercera fase recoge el testigo de la fase anterior profundizando sobre el listado de necesidades anteriormente planteadas. Los equipos de trabajo deben investigar sobre estas necesidades recogiendo ayuda e información de los recursos materiales y personales que les puedan ser útiles.
4. A partir de la información recogida en la fase anterior, en la cuarta fase cada equipo de trabajo intentará resolver la situación problemática a través de la construcción de una respuesta a la pregunta motriz desde la práctica con alguna herramienta Web 2.0. La argumentación y justificación coherente en relación a la pregunta motriz deben ser el eje central de la respuesta construida. La elección de la herramienta tecnológica dependerá de cada equipo de trabajo.
5. En la quinta y última fase los equipos de trabajo deben compartir las distintas resoluciones del problema entre los diferentes equipos de trabajo para poder ser valorados y criticados. Cada equipo de

trabajo no solo deben comunicar el resultado final, sino también las características del proceso de indagación seguido, permitiendo inferir la visión propia sobre la problemática planteada.

Otro gran reto en la adaptación de la materia al contexto semipresencial fue la modalidad de agrupamiento a seleccionar. Como es evidente, las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación disponen de un componente de trabajo en grupo importante. Este requisito nuclear impedía diseñar una formación de corte eminentemente individual. La apuesta debía impulsar el trabajo colaborativo y por ello, opté por una organización en equipos de trabajo de base (Johnson, Johnson y Smith, 1998). Formé grupos estables para funcionar durante todo el periodo de la asignatura. Entre el alumnado heterogeneo integrante de estos grupos se deben entablar relaciones duraderas, comprometidas y responsables para encarar estas preguntas motrices mediante un proceso de investigación.

Pero la creación de grupos estables en una modalidad semipresencial necesita irremediamente herramientas tecnológicas que faciliten la compartición de recursos y la comunicación dentro de los equipos para hacer frente a los escenarios de aprendizaje. En este sentido, la primera decisión que tomé fue crear un curso virtual para el aprendizaje dinámico dentro de la plataforma MOODLE creada en base a los postulados del constructivismo y construccionismo social (Dougiamas, 1998). Esta plataforma virtual permite la construcción del conocimiento, transformando la información que se recoge del exterior mediante el diálogo y la reflexión entre el docente y los discentes. El trabajo colaborativo se garantiza a través de una serie de recursos y materiales, un foro de discusión, un glosario, unas tareas relacionadas con las fases y un calendario. Por lo tanto, los equipos de trabajo tienen al alcance recursos y materiales de los escenarios de aprendizaje, las herramientas para la comunicación, para el trabajo colaborativo y para la evaluación formativa y entre pares.

Asimismo, para dar un soporte más eficiente al proceso de indagación en una modalidad semipresencial era necesario complementar con un diario de trabajo. Los equipos de trabajo pueden recoger en una herramienta

las evidencias sobre el grado de las conexiones que han establecido en relación a los conceptos, las ideas, las experiencias vividas en los escenarios de aprendizaje. En este sentido, la utilización de un porfolio electrónico me pareció una decisión correcta puesto que sirve como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de habilidades, como instrumento de reflexión y como herramienta tecnológica para la recopilación de artefactos realizados en los escenarios de aprendizaje (Qiuyun, 2008). La construcción por parte del alumnado de un weblog o bitácora digital como porfolio electrónico me pareció una decisión sencilla y operativa puesto que permite narrar cronológicamente el proceso de indagación e integrar los artefactos realizados.

## **Conclusiones**

Como he comentado anteriormente, desde mi punto de vista cualquier innovación educativa tiene como máximas ser intencional, estar planificada y suponer una mejora educativa evidente. Por lo tanto, el carácter innovador en el terreno educativo del planteamiento metodológico presentado en esta comunicación está respaldado por los siguientes tres elementos:

### **1. Planificación rigurosa**

La primer de ellas la situaría en la planificación rigurosa realizada, puesto que posibilita un cambio perdurable en mi modo de enseñar. La programación exhaustiva realizada me permite seguir profundizando sobre el diseño didáctico en años sucesivos, posibilitando la realización de mejoras en el diseño. Asimismo, al estar redactado, ha permitido compartir con otros profesores de la materia este planteamiento renovador.

## 2. Transformación de la concepción de la práctica educativa

La segunda razón para argumentar se basa en la transformación de mi concepción sobre la práctica educativa. He superado una visión exclusivamente centrada en los contenidos, por un diseño de los escenarios de aprendizaje relacionados con la práctica profesional. Las preguntas motrices inherentes me han otorgado un paraguas donde la coherencia entre contenidos y tareas es evidente para los futuros maestros. El alumnado se enrola en un proceso de indagación en equipos de trabajo para comprender, analizar y profundizar una realidad y así poder construir y compartir la resolución de la problemática implícita a. Esto ha disparado el interés y la motivación del alumnado en relación años anteriores.

## 3. Adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje en base al tipo de alumnado

La utilización de un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con la especificidad del alumnado semipresencial lo convierten en una mejora educativa. Aunque el número de clases presenciales es reducido, el proceso de indagación se puede realizar con suma facilidad gracias al soporte de diferentes herramientas tecnológicas. La utilización de un Entorno Virtual de Aprendizaje y sus posibilidades, así como un weblog como portfolio ha hecho realidad el trabajo colaborativo.

## Referencias

Dougiamas, M. (1998). *A Journey into Constructivism*. Recuperado de <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>

- Harris, J. y Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In C. D. Maddux (Ed.), *Research highlights in technology in education 2009* (pp. 99-108). Chesapeake, VA: Society for Information TEchnology in Teacher Education (SITE).
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Smith, K. A. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Jorrín, I. M., Anguita, R., Rubia Avi, B., Dimitriadis, Y., Ruiz Requies, I., Marcos García, J. A. y Villagrà Sobrino, S. (2007). Lo que el ojo no ve: un estudio de caso basado en procesos de indagación co(wiki)laborativos. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia*, 10(2), 75-96.
- Koehler, M. J. y Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In American Association of Colleges for Teacher Education Committee on Innovation and Technology (Ed.), *HandBook of Technological pedagogical Content Knowledge (TPACK) for educators* (pp. 3-29).
- Koschmann, T., Kelson, A. C., Feltovich, P. J. y Barrows, H. S. (1996). Computer-Supported Problem-Based Learning. In T. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm* (pp. 83-124). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Qiuyun, L. (2008). Preservice teachers' learning experiences of constructing e-portfolios online. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 194-200. doi: 10.1016/j.iheduc.2008.07.002

### 3. I WANT TO BE A NUMBER ONE: UN EJERCICIO DE INDAGACIÓN NARRATIVA.

**Asunción Martínez-Arbelaiz<sup>11</sup>**

Language Coordinator (University Studies Abroad Consortium)

[marti300@terra.es](mailto:marti300@terra.es)

#### 1. La indagación narrativo-reflexiva

La indagación narrativa nos ofrece a los docentes y a futuros docentes en diferentes contextos la oportunidad de identificar y contar las historias que nos han marcado en nuestro desarrollo personal, compartiéndolas así con otros docentes que les dotarán de nuevos significado. En la producción y recepción de estas narraciones hay una búsqueda, bien sea individual o compartida, orientada a entender la experiencia y a aceptarla, incorporarla y desvelar cuál ha sido su impacto en nuestra identidad docente. A lo largo de nuestra vida vivimos episodios que nos marcan, a los que llamaremos puntos de inflexión o epifanías (Denzin, 1989: 21), los cuales repercuten tanto en nuestras ideas sobre el enseñar y el aprender como en nuestra práctica docente. En estas líneas voy a hacer un ejercicio autobiográfico al narrar uno de los episodios que más han sacudido, por lo menos conscientemente, mi identidad docente y académica.

¿Por qué traigo a colación este episodio cuando ya han pasado tantos años? La primera razón que me lleva a hacer un ejercicio de memoria es aportar mi visión, supuestamente crítica, de innovaciones universitarias que miran a otros contextos educativos como referencia y modelo, como pueden ser las

---

<sup>11</sup> Esta comunicación forma parte de los resultados del proyecto: “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo” (EDU 2010-20852-C02-02; 2010-2013).

universidades estadounidenses (Flecha García y Racionero Plaza, 2012). La segunda razón es hacer un ejercicio de indagación narrativa para mostrar cómo un evento concreto supuso un punto de inflexión o una revelación en mi orientación hacia la docencia y la investigación.

## 2. La formación del profesorado universitario

Las universidades estadounidenses en general responden a un modelo de gestión y organización que muchos administradores, docentes e investigadores de las universidades españolas consideran dignas de encomio y suelen ser despertar mucha admiración por sus estándares docentes y por los logros científicos de su profesorado. Flecha García y Racionero Plaza (2012) contrastan los procedimientos de la universidad española con los de Harvard y Wisconsin-Madison, por encontrarse estas dos universidades en los primeros puestos en los *rankings* en materia de educación. La principal diferencia entre la universidad española y la estadounidense, según estos autores, estriba en que en la primera las decisiones en cuestiones metodológicas que se adoptan responden a opiniones, casi nunca sustentadas por teorías científicas. Por el contrario, en la universidad estadounidense se prima más la producción científica y el profesorado imparte clase en las materias en las que son expertos y sobre las que tienen una agenda de investigación activa.

Lejos de restar importancia a las severas críticas al sistema docente español y seguramente con más conocimiento de la realidad de la universidad española que la mía, no voy a añadir nada a la probablemente merecida crítica al sistema universitario español que certeramente detallan Flecha García y Racionero Plaza (2012). Lo que sí voy a tratar es de hilar una narración autobiográfica en la que apporto mi visión particular y necesariamente sesgada de las luces y las sombras de las universidades estadounidenses tan encumbradas por los autores citados.

## 3. Mi llegada a la Universidad de Iowa





Fig. 1. El Centro de la Universidad de Iowa.

El capitolio

En 1989 yo entré a formar parte de ese elenco de *Teaching Assistants* (TA, en adelante) o ayudantes docentes del departamento de español y portugués de la Universidad de Iowa. Esta es una de las universidades denominadas *Big Ten*, entre las que se encuentran no diez, sino doce universidades grandes estadounidenses, como la Universidad de Michigan, la de Minnesota, la de Pennsylvania, etc. Todas ellas con excelentes profesores destacados en cuerpo y alma a la investigación. La universidad de Iowa es una de las grandes, pues cuenta con más de 30.000 alumnos y unos 1.700 profesores. Realmente estas universidades son pueblos completos, de donde no se necesita salir y cuentan con todo tipo de instalaciones sanitarias, deportivas, su cine alternativo, su biblioteca abierta 24 horas y con acceso a ordenadores sin interrupción. La Universidad de Iowa se encuentra en una ciudad pequeña en el llamado *Midwest*, el centro del país. Es un paisaje llano eminentemente rural, donde principalmente se cultiva maíz. Muchas películas han recogido el ambiente de granjas de este estado, pero la Universidad de Iowa es una isla en un entorno eminentemente rural, erigiéndose como un centro de conocimiento y de investigación de primera línea.

Para una recién licenciada en Filología Hispánica el entrar en el sistema académico estadounidense fue un choque fuerte por diferentes motivos. En principio, se presentaba como un sueño en mi trayectoria académica donde todas las posibilidades de estudio y de desarrollo personal estaban abiertas. Mi intención era realizar un Master en Lingüística Teórica, con una orientación hacia la lingüística general chomskyana, algo que sólo se esbozaba tímidamente en los programas españoles de aquella época. La dinámica de las clases pronto chocó con mi experiencia educativa anterior en las Universidades de Deusto y en la Complutense de Madrid, donde básicamente teníamos que aprender apuntes de memoria. En mis clases de lingüística no se memorizaba nada. Las clases y la evaluación consistían en realizar problemas sintácticos o fonológicos en casa y defender la solución que se nos había ocurrido. No había memorización posible, sino que primaba la argumentación de la solución que considerábamos más apropiada. No se citaban autoridades sino que nos empujaban a defender nuestra solución como la mejor y el juego de la argumentación cubría la mayor parte de la clase. Si leíamos un artículo, lo más importante era buscarle fallos en la argumentación. Lo importante no era cuál era la respuesta correcta, porque nos enseñaron que no había una, sino defender con coherencia la que cada uno habíamos

propuesto. Un giro copernicano a lo que yo consideraba importante: no había que aprenderse lo que las autoridades y los libros decían sino que había que defender y argumentar una explicación de cosecha propia.

Aparte de la diferencia señalada en las dinámicas de las clases que yo estudiaba, también fue un choque el sistema de docencia que se esperaba de mí, altamente organizado, y con un programa que teníamos que seguir a rajatabla, proporcionado por la coordinadora del curso en cuestión. Es cierto que tuvimos muchos talleres de orientación tanto para estudiantes internacionales, como para TAs de español. También nos sometimos a varios exámenes de inglés, pues aunque íbamos a enseñar en español, había un mínimo de competencia en lengua inglesa. Recuerdo aquellos exámenes nada más llegar con mucha tensión. Si el resultado de inglés no era bueno, obligatoriamente había que matricularse en cursos de inglés que la universidad ofrecía para su elenco de TAs de diferentes nacionalidades.



Fig. 2. La clase de español 212. Spring 1990.

Mi primer contacto con la realidad del aula se dio en este ambiente, entre ilusión y nervios, entre incertidumbre por no conocer el sistema universitario y una mente abierta para ir decidiendo lo que importaba en cada clase. Recibimos varias visitas de la coordinadora, de otros TAs más aventajados e incluso recuerdo con horror

que nos grabaron en vídeo. Todo ello bajo la supuesta idea de ir mejorando mi praxis con el *feedback* propio y ajeno. En la foto se puede ver un grupo de estudiantes que tuve en mi primer año de docencia. No recuerdo quién hizo la foto, seguro que yo no, pero me alegro de haberla conservado todos estos años.

#### 4. El “incidente” de Van Allen vivido desde Schaeffer Hall



Fig. 3. El edificio de “Liberal Arts”-Schaeffer Hall

Schaeffer Hall era el edificio donde los TAs de español teníamos una oficina grande compartida donde podíamos trabajar y recibir a los alumnos en nuestras tutorías. Digo era porque ahora el edificio tiene otras funciones y el departamento de español y portugués está alojado en otras instalaciones. Era viernes por la tarde y la oficina no estaba tan concurrida como otros días. La verdad es que no recuerdo la hora, pero sí que era 31 de octubre, una fecha señalada en el calendario estadounidense por celebrarse la fiesta de Halloween. De repente, nuestra coordinadora de español, que tenía otra oficina separada adyacente, entró en la oficina común que compartíamos y nos dijo a los TAs que allí estábamos que había habido un tiroteo en el campus y que no saliéramos de la oficina.

Todavía puedo sentir la sensación de angustia y de vulnerabilidad. El mensaje que se nos comunicó era que había una persona no identificada que había disparado a algunos profesores en el Departamento de Física y que la policía estaba tras sus pasos. Podría ser hombre o mujer, joven o viejo, no teníamos ni idea. En una breve escapada que hice al baño, miré a todo el mundo con recelo; CUALQUIERA podría ser esa persona armada. En aquella época yo no estaba familiarizada con el tema, hoy conocido y ampliamente debatido, de la facilidad que existe de comprar y tener un arma en la legislación estadounidenses, aunque posteriormente se han realizado películas y documentales que nos han sensibilizado sobre el tema, como *Bowling for Columbine* de Michael Moore. Personalmente, para cuando la película se estrenó yo ya estaba demasiado sensibilizada con el tema para poder disfrutarla en los cines.

Volviendo a mi relato de los hechos, estábamos varios TAs de español, la mayoría estudiantes internacionales, esperando a que se supiera más sobre lo acaecido en el departamento de Física. Una compañera mía, otra TA de español, tenía su clase de español entonces en otro edificio y le preguntó a la coordinadora si debía ir. La respuesta fue contundente, le dijo que tenía que ir a su clase para que los alumnos no se dispersaran. Yo la miré con terror, no sé si yo hubiera tenido el valor de salir de aquella oficina. Pero ella se fue y realmente no recuerdo qué hizo con los alumnos, quizá algunos todavía no se hubieran enterado de lo ocurrido y acudieron al aula.

Los restantes TAs encendimos una radio para seguir las noticias. A los minutos nos informaron de que el agresor había aparecido muerto en el edificio de la administración, parece que se había suicidado. Desde la radio, aconsejaban que cada cual se fuera a su casa a la espera de más noticias, pero el peligro físico había terminado. Hasta bastante más tarde no supimos la magnitud de los hechos.

#### 5. Entre el departamento de Física y Astronomía, edificio Van Allen, y Jessup Hall

Pero, ¿qué había ocurrido en Van Allen? Las noticias posteriores revelaron que un alumno graduado del departamento de Física y Astronomía procedente de China estaba terriblemente resentido al no haber recibido el premio a la mejor tesis doctoral del año. El premio consistía en 1.000 dólares según el New York Times y 2.500 según Wikipedia, pero creo que lo importante era el prestigio que suponía ser considerado el mejor doctorando del departamento. El ya doctor había defendido su tesis con éxito, en un campo científico muy abstracto, y buscaba trabajo. Parece ser que consideraba que el premio le hubiera ayudado a encontrar un puesto. Lo terrible fue que otro compatriota suyo, que había sido su compañero de casa, tuvo la desgracia de recibir el premio. Gang Lu, que así se llamaba el alumno que no había recibido el premio, sufrió un desencanto académico. El no recibir el premio fue probablemente la gota que colmó el vaso. Se preparó fríamente para disparar, tomando incluso clases de tiro y escribió cinco cartas explicando la frustración con el mundo universitario que sentía. Así, ese 31 de octubre se dirigió a su departamento de siempre, pero en lugar de llevar apuntes o libros, fue armado. Entró en el aula donde se iba a impartir un seminario y disparó a su propio director de tesis, a otros dos profesores que se encontraban allí y al otro recién graduado chino que había recibido el premio. Ignoro si murieron en el acto poco después, pero las noticias que recibimos era que los tres murieron a consecuencia del tiroteo.

Pero Gang Lu no se sentía suficientemente vengado y, después de la masacre de Van Allen, se dirigió a otro edificio del campus, pasando por el Capitolio de la figura 1 para continuar destilando su rabia. Fue al Grievance Office en el edificio de administración, Jessup Hall. Es esta una oficina donde se registran las

quejas del alumnado. Allí preguntó por el presidente de la universidad, quien se encontraba fuera de viaje. También ignoro dónde estaba, yo pensaba que en Chicago, pero en Wikipedia dice Columbus, Ohio. Ese dato es irrelevante, lo importante es que el presidente salvó su vida. A la que sí mató en el acto fue a la persona que le atendió. También en esa oficina trabajaba una estudiante que yo conocía porque estaba especializándose en español, llamada Miya, de origen filipino. La bala dirigida a ella le seccionó la espina dorsal. Después Gang Lu se suicidó.

#### 6. Después de la fiesta de Halloween

La repercusión mediática de este trágico incidente ha sido enorme y la verdad es que nunca me había asomado a este episodio de mi vida hasta ahora. Empecé, como todo el mundo, buscando en Google y di con una página en Wikipedia [http://en.wikipedia.org/wiki/University\\_of\\_Iowa\\_shooting](http://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Iowa_shooting). Esta tenía múltiples enlaces, con noticias en los diferentes periódicos y un texto de ficción publicado en el New Yorker, una película titulada Dark Matter con Meryl Streep, etc. e incluso supe que se había realizado un documental sobre la vida de Miya. Un fragmento puede verse en youtube: [http://www.youtube.com/watch?v=VGfS\\_mXQRLk](http://www.youtube.com/watch?v=VGfS_mXQRLk)

Berkeley, the birthplace of the disability rights movement, where she dedicated her

Miya fue la única superviviente de este impactante suceso. Tenía 21 años cuando una bala le paralizó el cuerpo. Como he dicho antes, el tiroteo sucedió la tarde de la famosa noche de Halloween. Tras el horror, muchos estudiantes graduados estábamos en lo que tenía que haber sido una fiesta, gente de todas las nacionalidades, preguntándonos qué había ocurrido. Entre los que ahí nos habíamos reunido estaba un amigo mío, el cual dejó muchos mensajes en el contestador de Miya. “¿No vienes a la fiesta? ¿Te has rajado?” Se extrañó de que Miya no hubiera venido y de que no contestara el teléfono. En esa fiesta, alguien volvió a encender una radio que retransmitía noticias y ahí supimos la magnitud del drama sucedido. Miya siguió

adelante con su vida con una valentía y coraje que demuestran que, incluso en las circunstancias más adversas, hay motivos para continuar luchando.

## 6. Las repercusiones del tiroteo

¿Ha sido el incidente de la universidad de Iowa un punto de inflexión o una epifanía en la formación de mi identidad docente? No cabe duda de que sí. Como bien dice Denzin, “[t]he meanings of these experiences [epiphanies] are always given retrospectively, as they re relived and experienced in the stories persons tell about what has happened to them.” (p. 71). Es cierto que nunca he sido consciente de las implicaciones de una experiencia de este tipo, pero más de veinte años después, puedo ver cómo ha marcado mi trayectoria personal y mi identidad docente. Nunca he creído que ser el número uno es lo más importante en la vida, pero este incidente me hizo desconfiar de aquellas personas encerradas en sus teorías, en sus laboratorios, en sus publicaciones hasta el punto de perder el contacto con la realidad. No hace mucho leí el texto original de Mary Shelley y creo que la experiencia del Dr. Frankenstein refleja de forma poética y simbólica lo que el autor del tiroteo, Gang Yu, debió de experimentar, una disociación terrible y fatal con la realidad circundante:

The summer months passed while I was thus engaged, heart and soul, in one pursuit. It was a most beautiful season; never did the fields bestow a more plentiful harvest or the vines yield a more luxuriant vintage, but my eyes were insensible to the charms of nature. And the same feelings which made me neglect the scenes around me caused me also to forget those friends who were so many miles absent, and whom I had not seen for so long a time.

Mary Shelley, Frankenstein, chapter 4.



El equilibrio emocional del docente universitario tiene que ir íntimamente ligado a su productividad académica, al formar parte de una comunidad de práctica (Wenger, 1998) que lo acoge y de la que se siente un miembro legítimo. Las universidades estadounidenses, al igual que las españolas ahora, hace años que valoran sobre muchas otras funciones que sus profesores publiquen en revistas de impacto. La frase “publish or perish” recoge una realidad que los estudiantes graduados ya tienen internalizado para cuando se insertan en el mercado académico estadounidense.

La universidad española, como todas las demás, debe apostar por la investigación como fuente de innovación, en lugar de aferrarse a fórmulas docentes que son meras recetas importadas de no se sabe dónde, como bien señalan Flecha García y Racionero Plaza (2012). Sin embargo, no podemos olvidar que la universidad estadounidense está inscrita en un contexto social muy diferente del la universidad española. Un aspecto crucial de esta diferencia reside en el hecho de que el recién doctor de una universidad estadounidense no puede quedarse como docente en la universidad de la que se gradúa. Se asume que un recién doctorado tiene que ir a otro departamento porque en el suyo propio no puede aportar nuevas ideas. Aunque las universidades españolas apuestan por la internacionalización, está claro que la mayoría de los alumnos doctores aspiran a quedarse en la universidad en la que se gradúan. Las razones son obvias, hay lazos familiares y afectivos que están entre las prioridades que rigen la elección del sitio en el que se quiere vivir. Las universidades estadounidenses, a diferencia de las españolas, son lugares donde prima la movilidad del profesorado. Harvard, por ejemplo, es una universidad conocida por el escaso número de profesores que consiguen la permanencia, pero les compensa el esfuerzo, pues es un prestigioso escalón que los prepara para su próximo destino.

No podemos dejar que la presión de la carrera académica anule y gane la batalla al delicado equilibrio físico y emocional. Todos sabemos que la trayectoria docente e investigadora es complicada y llena de escollos, pero debemos aprender a disfrutar de los desafíos de la investigación y transmitir a nuestros alumnos el gozo de indagar, de cuestionar, de pensar de forma crítica sobre asuntos que nos apasionan. Sólo así conseguiremos no sólo animar a nuestros alumnos a aprender sino también mantener un desarrollo profesional

equilibrado y sostenido. Porque, como todos bien sabemos, el aprendizaje a lo largo de la vida es una carrera de fondo, donde a menudo algunos –a veces los más capaces intelectualmente- se quedan atrás.

### **Referencias**

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography. Qualitative Research Methods, Vol. 17*. Beverly Hills, CA: Sage.

Flecha García, R. y Racionero Plaza, S. (2012). ¿Por qué no lo hacen en Harvard y Wisconsin? ¿Por qué las mejores universidades mantienen otras preocupaciones distintas a las de las universidades españolas? En J. Bautista Martínez (Coord.) *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

#### **4. APRENDIENDO A TRABAJAR EN LA INCERTIDUMBRE. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

**Lourdes Cilleruelo Gutiérrez, Amaia Montorio, Crisina Arriaga, Rosa Adrada**

*Amaia Montorio Uribarren*

Profesora Titular de Escuela Universitaria (UPV/EHU)

[amaia.montorio@ehu.es](mailto:amaia.montorio@ehu.es)

*Lourdes Cilleruelo Gutiérrez* Profesora agregada (UPV/EHU) [lourdes.cilleruelo@ehu.es](mailto:lourdes.cilleruelo@ehu.es)

*Cristina Arriaga Sanz*

Profesora Titular de Escuela Universitaria (UPV/EHU)

[cristina.arriaga@ehu.es](mailto:cristina.arriaga@ehu.es)

*Rosa Adrada Berriozabalgoitia*

Profesora Titular de Escuela Universitaria (UPV/EHU)

[rosa.adrada@ehu.es](mailto:rosa.adrada@ehu.es)

#### **Presentación y justificación del tema**

La sociedad del Siglo XXI debe de enfrentarse a importantes demandas, en una amplia variedad de contextos. Nos encontramos ante un nuevo paradigma complejo y variable que debe ser estudiado y que cuenta con tan sólo una característica concreta: lo que es válido para hoy no lo es para mañana. Por ello, hoy más que nunca, se presenta la necesidad de nuevos modelos educativos, nuevas competencias que den respuesta a las necesidades actuales.

La iniciativa que vamos a presentar se está llevando a cabo en la Universidad del País Vasco, en concreto en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao y tiene por objeto impulsar un cambio en la formación de los docentes fomentando, de acuerdo con las orientaciones del EEES, la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo.

Este cambio se articula en un formato de estructura modular que coordina a todos los docentes de las asignaturas de cada semestre en una unidad de enseñanza-aprendizaje (equipo docente activo) que representa una sexta parte de cada asignatura, con el fin de que el alumnado realice un trabajo de forma cooperativa: la Tarea Interdisciplinar Modular (TIM).

La TIM se puede definir como la aplicación de diferentes metodologías activas para abordar situaciones o problemas y su posible resolución. La metodología activa elegida para el desarrollo de dicha tarea es el ABP o Aprendizaje Basado en Problemas. En la práctica, un grupo pequeño de alumnos y alumnas se reúne, con la facilitación de un tutor/a, para analizar y resolver una situación o problema diseñado especialmente para el logro de una serie de objetivos de aprendizaje; dicha situación es el estímulo y el contexto de aprendizaje que puede llevar a más de una solución. El escenario a tratar en este módulo se centra en la nutrición y salud. Tras pensar en las soluciones, se debe de proponer una narración creativa para llevar a cabo en el aula de infantil que integre los lenguajes corporal, musical y visual.

La experiencia que aquí presentamos, incluye un trabajo de colaboración de los responsables de las asignaturas del módulo 2 correspondiente a la titulación de Grado en Educación Infantil. Este texto examina, tras su puesta en práctica, los problemas surgidos, la respuesta del alumnado y sobre todo hace hincapié en las dificultades a las que nos enfrentamos tanto alumnado como profesorado.

## **Aprendiendo a trabajar en la incertidumbre**

En esta comunicación se analizarán las principales dificultades a las que se debe de enfrentar el alumnado en la realización de la tarea como sus referentes pobres y estereotipados, la generación de pensamiento crítico, el diseño y concreción de acciones para intervenir en el entorno, e incluso las propias dinámicas de los grupos. Así mismo se abordarán los problemas surgidos en el seno del equipo docente activo como su falta de experiencia en lo que concierne al trabajo colaborativo lo que entorpece la coordinación entre áreas y, por tanto, la ruptura de los diversos compartimentos estancos. También estudiaremos la flexibilidad en la dinámica de los diferentes grupos entendida muchas veces ésta como contradicción en el planteamiento de los distintos tutores del equipo. Por último examinaremos aspectos vinculados a la propia propuesta desde su misma concepción, los criterios seguidos para el diseño de los módulos, su carácter interdisciplinar, o la integración de la TIM en las diferentes asignaturas.

### ***-Conclusiones***

Dar paso a un proceso creativo significa partir de otro problema, de la incertidumbre. ¿Cómo llevo esas ideas a otro(s) terreno(s) y a otro(s) lenguaje(s)? En la primera fase el proceso creativo consiste en dar vueltas a la ideas, formularlas y reformularlas por escrito, improvisar y explorar nuevas posibilidades, pero a partir de un momento dado se tiene que aprender a trabajar de otro modo: con papeles, fotos, gestos, sonidos, explorando y moviéndose en el espacio, trayendo materiales, ejemplos, grabaciones del mundo externo, y todo esto ya no es posible sentado en una mesa.

No se trata de tener una propuesta-inspiración sino de establecer relaciones inéditas, de prescindir de convencionalismos y de adoptar perspectivas distintas. La calidad final de lo que se haga depende de este proceso. Un espacio pedagógico en el que se valora lo irreverente, lo vivo, lo dinámico, lo sorprendente y lo lúdico no se puede resolver sin ayuda, sin un ambiente apropiado, sin tiempo, sin interés y con ganas de terminar “un trabajo más”

Se trata de comprender que la metodología en torno a problemas no trata de dar soluciones, ni de llegar a una única conclusión, sino de abrir caminos para ver dónde nos surgen temas de debate, dónde surgen otras dudas e ideas; de abandonar los pasos certeros de las unidades didácticas y de embarcarnos en un mundo creativo de ilimitadas posibilidades pero inciertas, en donde no hay nada pautado ni cerrado. La propia metodología explora la incertidumbre en el punto de partida y la incertidumbre de hacia dónde nos va a llevar nuestra investigación: “quien no esté dispuesto a equivocarse es improbable que alguna vez idee algo original” (Robinson, 2011: 215)

- *Bibliografía/References*

AKOSCHKY, J.; ALSINA, P. DÍAZ, M. y GIRÁLDEZ, A. (2008): *La música en la educación infantil*. Barcelona. Graó.

BARÁ, J., DOMINGO, J. y VALERO, M. (2011): *Técnicas de aprendizaje cooperativo. Taller de formación*. Barcelona. Universitat Politècnica de Catalunya.

ESCRIBANO, A. Y DEL VALLE, A. (2008): *El aprendizaje basado en problemas*. Madrid. Narcea.

GIRÁLDEZ, A. (2009): “Reflexiones en torno al lugar de las artes en la educación infantil”. *Participación educativa*,12: 100-109

HERNÁNDEZ, F., Forés, A., Sancho, JM., Sánchez, J.A., Casablanca S., Creus, A., Herraiz, F., Padró C. (2011) “Aprender desde la indagación en la universidad”. *Cuadernos de docencia universitaria*, 19. Barcelona: ICE y Octaedro. Disponible en línea: <http://www.octaedro.com/pdf/16519.pdf>

ROBINSON, K. (2012) *Busca tu elemento*. Barcelona: Urano

## **5. PROCESO INNOVADOR DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS – ABP EN EL MÓDULO “DIVERSIDAD EN LA ESCUELA”.**

**Miren Karmele Bujan Vidales**

Profesora Titular Escuela Universitaria (Universidad del País Vasco UPV/EHU)  
[karmele.bujan@ehu.es](mailto:karmele.bujan@ehu.es)

### ***Descripción general de la experiencia o preguntas, objetivos y marco teórico***

Este curso 2011-12 se ha implementado el módulo “Diversidad en la escuela” en 2º curso de la titulación de Grado de Educación Primaria en la Escuela de Formación de Profesorado de Donostia-San Sebastián de la UPV/EHU. En dicho módulo se han integrado cuatro asignaturas: Organización del Centro Escolar, Bases didácticas de la lengua en contextos multilingües, Bases de la escuela inclusiva y Dificultades de desarrollo y aprendizaje. Concretamente, con dichas asignaturas se ha desarrollado la experiencia innovadora de integrar las mismas en el módulo “Diversidad en la escuela”<sup>12</sup>, partiendo de problemas reales y contextualizados en la diversidad de las aulas; sin olvidarnos, de las competencias transversales que se desarrollan en el módulo: trabajo en equipo, orientación educativa, diversidad y valores, dimensión educadora de la comunidad educativa, solución de problemas, y competencia comunicativa.

Centrándonos en las aportaciones que nuestra asignatura “Organización del Centro Escolar” iba a realizar para

---

<sup>12</sup> El equipo de profesores-as que hemos diseñado el módulo “Aniztasuna Eskolan” lo conformamos: Ibon Egaña (coord.), Mariam Soroa, Eider Rodríguez, Karmele Aranguren, Rosa Arburua, Iñaki Carrera y Karmele Bujan.



la solución de problemas que tienen que ver con la diversidad de las aulas señalamos, según Rey, N (2011), dos acciones primordiales para el tutor de Educación Primaria en el aula: su implicación en el plan de acción tutorial del profesorado a nivel de centro educativo; y, su actuación en el grupo clase para fomentar el aprendizaje cooperativo del alumnado en el aula. De este modo, se planteó al alumnado de 2º año de grado en la titulación Educación Primaria, que resolvieran en grupos interactivos de tres ó cuatro alumnos el problema centrado en la “*Falta de comunicación entre el tutor del colegio y el tutor de referencia de un alumnado de 4º de educación primaria que vive en un piso de acogida*”. El reto era que abordaran problemáticas de la práctica profesional similares a las que iban a encontrarse en el modulo “Diversidad en la escuela”. Para ello les ofrecimos en las clases de la asignatura “Organización Escolar”, la metodología Aprendizaje Basado en Problemas-ABP.

### **El proceso del ABP**

Nuestras directrices, siguiendo las pautas de PBL de la Universidad McMaster<sup>13</sup> (Hamilton, Canada) y a Morales, P. y Landa, V. (2004), parten del análisis en profundidad del problema, desmenuzando el mismo en un *diagrama ó mapa* con todas las ideas que clarificaran el origen o punto de partida del problema. A continuación, se preguntó al grupo de alumnos si tenían *información y/o experiencias parecidas* a las del problema en cuestión. De este modo cada miembro del grupo hizo sus *reflexiones y planteó las soluciones hipotéticas* del problema. Sin embargo las soluciones dadas al problema, era necesario argumentarlas con *información relevante* que encontrarían en las dos páginas WEB que les fueron facilitadas:

---

<sup>13</sup> Después de haber realizado al curso “PBL/ABP: Legacy and Currency Workshoop” 6-10 Junio, 2011 propuesto por el *Programa de Movilidad para la Innovación Educativa* (BEHATU) y subvencionado por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente-Servicio de Asesoramiento Educativo de la EHU/UPV.

1) [www.hezkuntza.net](http://www.hezkuntza.net). Página del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en cuya sección “Innovación educativa” se encuentran los materiales de tutoría siguientes: el plan de acción tutorial y sus orientaciones específicas para la educación primaria. A su vez están recopiladas las actividades que un tutor de aula realiza en las horas de tutoría en su grupo clase, diferenciadas en cada nivel de la etapa de educación Primaria. Finalmente también se dispone de dos documentos que hacen referencia a la coordinación entre el profesorado y a las relaciones entre familia y escuela.

2) <http://www.oriapat.net/>. Página del Berritzegune-Centro de Innovación Pedagógica- de Lasarte-Oria en el que están los materiales que el profesorado de los centros utiliza para fomentar el aprendizaje cooperativo.

Después de estas lecturas y *análisis de la nueva información se propone la solución al problema*. Para ello, de nuevo se replantea el origen del problema y se busca una *solución global al mismo a partir de las aportaciones que se hacen desde el resto de las asignaturas implicadas en el módulo*. Finalmente cada equipo de alumnos *expone las soluciones al problema* planteado; así como, su puesta en práctica.

Después de haberse enfrentado, según acabamos de describir, a la metodología ABP en la asignatura “Organización Escolar”, el alumnado lo hizo de modo similar en el módulo “Diversidad en la escuela”, pero siendo ellos los protagonistas de su aprendizaje autónomo en todo el proceso. Al inicio del proceso, cada equipo planteó el problema del entorno escolar que ellos mismos consideraban significativo en la realidad de la diversidad en el aula. A continuación, seleccionaron las fuentes de información teóricas que les daban luz al problema planteado; y también, acudieron a los implicados en el problema para realizar entrevista/s y obtener información de primera mano sobre el problema. Después de concluir con la recopilación de la información, cada equipo reflexionó sobre el problema y redactó un informe final con formato de artículo divulgativo, que fue presentado y debatido en una mesa redonda.

## **Evaluación del proceso ABP**

Llegar a la solución del problema requiere desempeñar actividades individuales y grupales que pueden ser todas ellas evaluadas. Nosotros nos centraremos en la evaluación de dos competencias asignadas al módulo “Diversidad en la escuela” y que hemos mencionado anteriormente, nos referimos a: el trabajo en equipo y la comunicación oral. Para ello hemos diseñado<sup>14</sup> dos e-rúbricas de evaluación de competencias que han sido colgadas en la plataforma GTEA virtual <https://gteavirtual.org/rubric/>.

En cuanto a la competencia “trabajo en equipo”, el alumnado ha realizado cada uno su propia autoevaluación sobre el trabajo en equipo desarrollado con la metodología ABP.

Refiriéndonos a la comunicación oral, los equipos de alumnado de 2º de Grado de la especialidad de Educación Primaria, han evaluado las presentaciones que cada equipo de clase en la mesa redonda. Para reconocer a los equipos, ellos mismos se han denominado según la diversidad de modelos organizativos escolares existentes: escuelas Unesco, escuelas Viajeras, escuelas Rurales, escuelas Comunidades de Aprendizaje, escuelas en Casa y escuelas de Calidad. En el cuadro siguiente presentamos los resultados de sus valoraciones acerca de la comunicación oral atendiendo a: contenidos, dinámica del grupo, comunicación, recursos

---

<sup>14</sup> Las profesoras Itziar Rekalde y Karmele Bujan de la UPV/EHU y miembros investigadores del I+D+I “*Servicio federado de la e-rúbrica para la evaluación de aprendizajes universitarios*”. Referencia: EDU 2010-15432

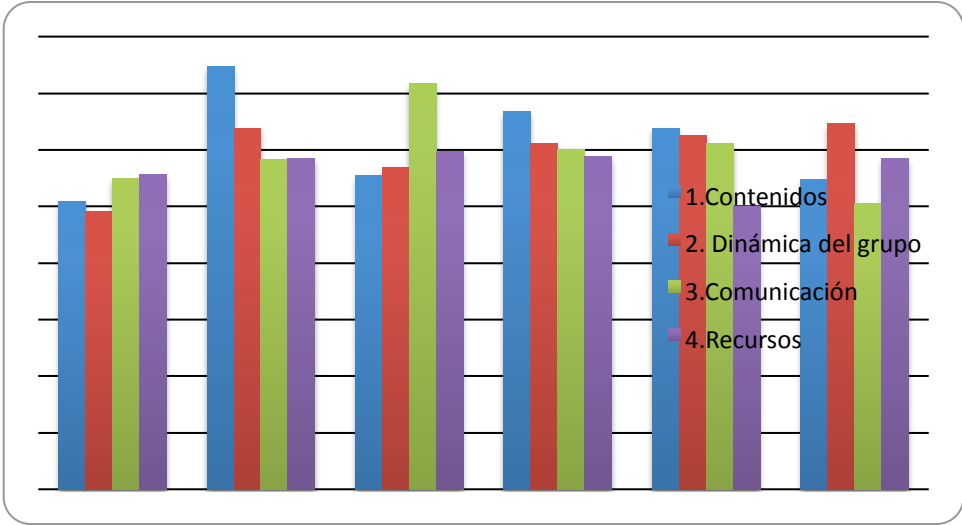


Tabla 2: Coevaluación del alumnado de la “Comunicación oral” de cada exposición de grupo

En general todos los grupos han valorado con altas puntuaciones las exposiciones realizados por los compañeros de otros equipos excepto el equipo UNESCO que ha tenido puntuaciones más bajas que el resto.

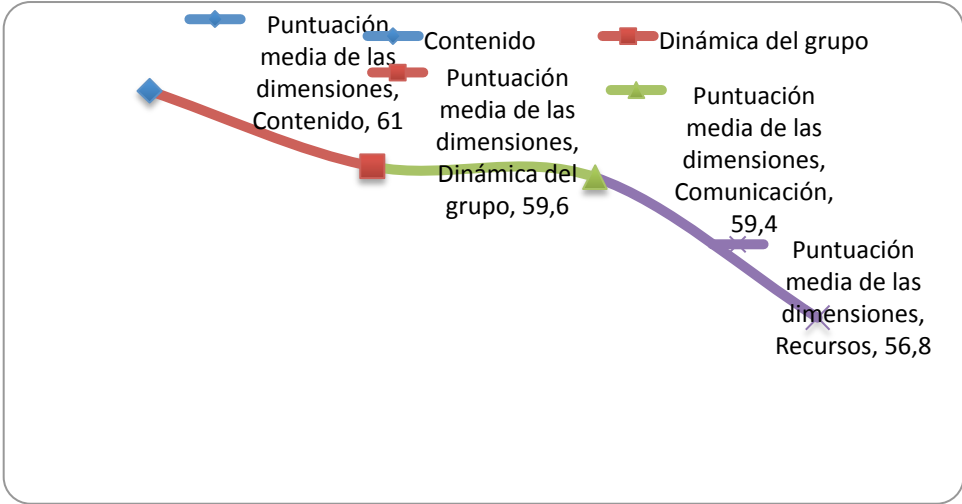


Tabla 1: Resultados de la Coevaluación del alumnado de la “Comunicación oral”

En cuanto a las dimensiones valoradas en la comunicación oral destaca la presentación de los contenidos frente a la utilización de los recursos utilizados para la presentación. En cambio la organización y dinamización de la presentación por parte del grupo; así como, la comunicación oral y no verbal tienen puntuaciones altas y parecidas.

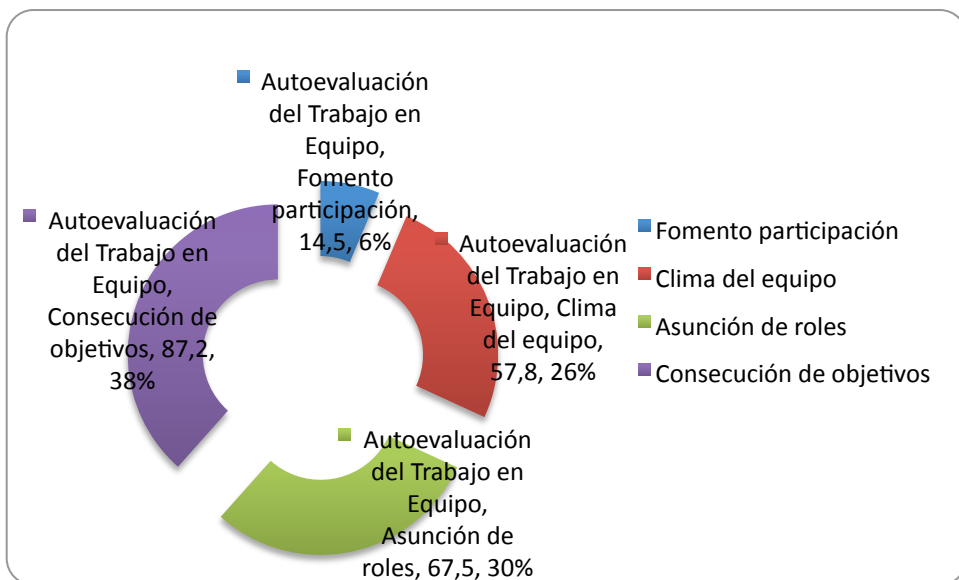


Tabla 2: Autoevaluación del Trabajo en Equipo

En la autoevaluación del equipo destaca sobre el resto la alta puntuación concedida a la consecución de los objetivos. Contrariamente es el fomento de la participación el aspecto que menos se valora dentro de los equipos del alumnado. Las otras dos dimensiones, el clima de trabajo y la asunción de roles en los equipos obtienen puntuaciones altas por parte del alumnado.

*-Conclusiones*

La experiencia innovadora de trabajar dentro del módulo “Diversidad en la Escuela” la asignatura Organización del Centro Escolar se ha desarrollado en tres ámbitos: el uso de la e-rúbrica, utilización de la metodología ABP y diseño de la asignatura “Organización Escolar” para su integración en el módulo. Centrándonos en particular en cada uno de ellos concluiríamos:

- Las e-rúbricas diseñadas para la autoevaluación y coevaluación han propiciado la reflexión del alumnado sobre los propios aprendizajes y el de sus compañeros en cuanto a la “comunicación oral” y el “trabajo en equipo”.

- El diseño de la asignatura para su integración en un módulo ha permitido compartir la evaluación formativa y sumativa del alumnado con un equipo docente de profesores.

- La metodología ABP con la que se ha trabajado ha fomentado el trabajo en equipo del alumnado que han estado implicados en la resolución del problema de manera conjunta con otros miembros del equipo.

#### - Bibliografía/References

BUJAN, K. (2011). Formación inicial del profesorado: proceso de planificación de ABP en el módulo “Diversidad escolar” para el curso 2011-12. En *I Jornadas Estatales de PBL y metodologías activas*, celebradas en Donostia-San Sebastian.  
<http://www.slideshare.net/jornadaspblesp/jornadas-estatales-abp-karmele-bujan1>

MORALES, P.; LANDA, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Problem-based learning. En *Theoria*, vol 13: 145-147.

REY, N. (2011). Organización Escolar y diversidad del Alumnado. Revista digital *Innovación y Experiencias educativas*. N° 41.  
[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_41/NOELIA\\_REY\\_ROMERO\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_41/NOELIA_REY_ROMERO_2.pdf)

## 6. LA IMPORTANCIA DE LA NARRATIVA (LITERATURA Y CINE) COMO HERRAMIENTA PARA EL DISCERNIMIENTO MORAL.

**Iker Nabaskues**

Profesor Filosofía del Derecho EHU---UPV

[iker.navascues@ehu.es](mailto:iker.navascues@ehu.es)

### *Descripción general de la experiencia o preguntas, objetivos y marco teórico*

Se trata de una breve exposición acerca de la importancia de recurrir de manera metodológica a la narrativa como vehículo del discernimiento y del conocimiento en general en nuestras universidades

### *LA IMPORTANCIA DE LA NARRATIVA (LITERATURA Y CINE) COMO HERRAMIENTA PARA EL DISCERNIMIENTO MORAL*

A pesar de las potencialidades que contienen las narraciones de ficción y aún admitiendo el valor intrínseco de la literatura, en círculos académicos se entiende que la literatura y el cine deben quedar al margen de los contenidos docentes. El debate filosófico en torno a los principios de la justicia permanece todavía, claramente dominado por planteamientos racionales y el mundo académico moderno no termina de entender que la novela y el cine representan formas que expresan un sentido normativo de la vida. Se concede a la literatura una potencialidad en lo concerniente a la imaginación privada, pero está generalizada la idea de que no sirve para abordar las grandes preocupaciones en torno a los debates jurídicos y filosóficos más importantes. Sin embargo hay muchos y muchas juristas que piensan que las obras literarias representan una fuente eficaz de argumentos para la discusión sobre las instituciones jurídicas. El movimiento “Law and



Literature” puede aportar muchas cosas en el discernimiento ético sobre la justicia. Fue el filósofo escocés Adam Smith en el siglo XVIII quien en sus clases sobre el arte narrativo en la Universidad de Glasgow supo comprender el valor de las obras literarias para desarrollar en el ser humano dos aspectos fundamentales de su teoría moral: la simpatía (capacidad de empatía con el prójimo) y la teoría del espectador imparcial. Para Smith, la argumentación filosófica que conlleva la crítica de las obras de ficción aporta el ensanchamiento de la visión ético-moral, porque abarca los sentimientos, le ayuda a no juzgar con tanta facilidad y a no olvidar que la ley provee solamente una de las muchas entre las posibles historias de justicia. La imaginación literaria que se desarrolla con la lectura no solo no se opone a la argumentación racional, sino que la completa aportándole un ingrediente esencial. Las lecturas proporcionan un bagaje desde el cual el caso puede relacionarse con matices adquiridos a través de obras literarias, porque la ciencia jurídica prescinde de la subjetividad propia de los seres humanos mutilando el análisis y reduciéndolo a una operación racional sesgada al olvidarse del contexto que modela aquella subjetividad. La novela es útil para acometer el análisis de los principios jurídicos porque presenta formas persistentes de necesidad y deseo humanos encarnadas en situaciones sociales específicas, como ocurre en la vida real. El análisis literario ayuda a construir un estilo de razonamiento ético por medio de la imaginación que está unido a un contexto dado. Las particularidades plasmadas en la novela no implican, como expresan muchos críticos, el relativismo ético por cuanto las necesidades humanas que se reconocen en el relato trascienden los límites de tiempo, lugar, clase, religión y etnicidad. De esta forma la literatura y el cine, en cuanto a esquemas narrativos poseen la cualidad de ensanchar la sensibilidad moral para profundizar en elementos esenciales de la ley y el derecho. Ayudan a la “traducción” de lo jurídico para lo real, reduciendo la distancia entre la ley y la ciudadanía. El lector o lectora puede reflexionar así acerca de la tensión que existe entre los conceptos legales y valores como la libertad o la dignidad del ser humano. Una lectura crítica y ética por medio de obras narrativas y películas, en la búsqueda de la justicia más allá de literalidad de la norma legal, acerca la ciencia jurídica a la tradición aristotélica de *epieikeia* y a una perspectiva ética que parte de la interpretación de los hechos jurídicos desde una percepción abierta a comprender todos los matices integrados en una historia concreta, una visión compatible con la tradición hermenéutica del *interpres equus*, el “intérprete ecuánime” elogiado por Erasmo de Rotterdam. El filósofo Alasdair MacIntyre reivindica la tradición de la narrativa o el relato (*narrative*), y propone que para

entender lo que una persona hace, es necesario que se trate de colocar el episodio particular de su vida junto a otros acontecimientos que ha vivido, historias tanto del individuo del que se trate como de los ambientes en que actúa y que actúan sobre él. Esta es la única manera por la cual podemos comprender las acciones de otras personas. Debido a que vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás. En la narrativa se muestra una experiencia humana en la configuración de una trama que representa la totalidad de una experiencia personal ya consumada. La historia narrativa (narrative story) resulta ser el género básico y esencial para la caracterización de las acciones humanas, y cualquier intento de construir una noción de identidad personal con independencia de la noción de narración corre el riesgo de no resultar entendida. Las acciones humanas se entienden porque encuentran su lugar dentro de una narración (story). En la narración se enlaza nacimiento, vida y muerte como comienzo, desarrollo y fin de un relato. El carácter temporal de la experiencia es el referente común tanto de la narración histórica como del relato ficticio. Ambas modalidades implican la construcción de una trama que concreta un principio y un final, introduce una lógica en la mera sucesión y dota de inteligibilidad y unidad a lo distendido en el tiempo. Los proyectos educativos caracterizan una moral universal que luego tiene aplicación práctica en función de axiomas que se consideran universales. Este es el camino que tomó en su día una educación excesivamente volcada hacia el enciclopedismo. Con la narración, los valores se gestan desde la experiencia concreta y vivida, de lo particular a lo general. El enfoque narrativo se opone a la pretensión de universalizar valores en abstracto, estos solo pueden tener aplicación práctica en los hechos concretos subsumidos en una historia. Es en las historias, contrastadas con las teorías, donde encontramos el valor universal pero solamente en el hecho particular y a través de él.

### ***Conclusiones***

Las obras literarias y las películas deben integrarse en las universidades como elementos fundamentales en la impartición de las materias. vía asignaturas optativas, etc...

***Bibliografía/References***

“LECTURES ONE BELLE LETTERS” (ADAM SMITH)

“TRAS LA VIRTUD” (ALASDAIR MACINTYRE)

“ROBERT LOUIS STEVENSON: ETICA, NARRATIVA Y JUSTICIA” (TESIS DOCTORAL, IKER NABASKUES, QUE TAMBIEN ES EL AUTOR DE LA PONENCIA

\*Recientemente nombrado Doctor en Derecho con la tesis doctoral sobre filosofía del derecho “Robert Louis Stevenson: ética, narrativa y justicia”, donde se hace un análisis sobre el sentido de la justicia que se plasma en las novelas del escritor escocés.

## **7. LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD: DE LA REFLECIÓNA LA PRÁCTICA INNOVEDORADEL PROFESORADO NOVEL.**

**Franciele Corti, Juan LLanes Ordóñez**

Franciele Corti

Técnica de Investigación (Universitat de Barcelona)

[fcorti@ub.edu](mailto:fcorti@ub.edu)

Juan Llanes Ordóñez

Profesor/Becario Predoctoral (Universitat de Barcelona)

[juanllanes@ub.edu](mailto:juanllanes@ub.edu)

### **Resumen**

La comunicación que se presenta refleja los primeros resultados de una investigación sobre la propia práctica docente en la universidad. A través de las experiencias inéditas del profesorado novel universitario es posible establecer nuevas formas de relación pedagógica y construir procesos de innovación educativa. La investigación---acción, el método biográfico---narrativo y el Diario “Identidad” propician estudios para la mejora de la calidad en la propia acción. La finalidad ha sido profundizar en la formación del profesorado novel y cómo se construye esta identidad, en la metodología llevada a la práctica del aula y en cómo se narran los procesos de innovación.

**Palabras clave:** *Profesorado novel, Reflexión, Práctica Innovador*

La comunicación que se presenta refleja los primeros resultados de una investigación sobre la propia práctica docente en la universidad. A través de las experiencias inéditas del profesorado novel universitario es posible establecer nuevas formas de relación pedagógica y construir procesos de innovación educativa. A través de la metodología de la investigación-acción tal y como señala Elliot (1993) se propician estudios de situaciones consiguiendo mejorar la calidad en la propia acción. Partiendo de la reflexión de la formación del docente novel y a través del ensayo biográfico-narrativo se propicia la prospectiva para la acción, enmarcada en el proceso de planificación de la propia asignatura; esta dimensión estratégica, tal y como señala Latorre (2004), contextualizará el marco de la actuación del alumnado en el aula, entendido a través del diario como una forma de registro para poder observarse y narrarse; el profesor se verá reflejado en el diario del alumnado u oirá el resueno de sus palabras. Dentro de la misma relación pedagógica se produce la reflexión que genera la innovación educativa, surgiendo un nuevo ciclo de la investigación-acción. La finalidad del estudio ha sido profundizar en la formación del profesorado novel y en cómo se construye esta identidad, en la metodología llevada a la práctica del aula y en cómo se narran los procesos de innovación. La experiencia está contextualiza en la Universidad de Barcelona en el marco de la facultad de pedagogía con alumnado de primer grado. Para entender esta experiencia se tiene que situar al lector en tres momentos claves del proceso de enseñanza-aprendizaje. En un **primer momento**, hay que centrarse en el cómo ha sido formado este docente, es decir, indagar en su yo docente e investigador. Para esta primera fase se ha utilizada el ensayo biográfico-narrativo como técnica de obtención de información donde el profesor novel reconoce su subjetividad y pone en práctica la reflexión sobre la educación y de lo que de ella se espera. Como señala Van Manen (1998) de lo aprendido se enseña y la enseñanza se aprende y a través del ensayo se puede visualizar sus experiencias y de ellas extraer sentido para su rol docente, como se visualiza en estos fragmentos:

“Educación Social me ayudó a creer en la libertad, a perder el miedo al habla, a rebelarte por aquello en lo que creías. La educación me estaba ayudando a forjar mi identidad como profesional y persona y era eso lo que años más tarde yo intentaría cultivar

en mis alumnos.”

“La pedagogía me ayudó a romper el miedo y la inseguridad al no poder... ahora me sentía preparado para conseguir metas y tirar adelante proyectos utópicos.”

En un **segundo momento**, tendremos que profundizar en cómo se desarrolla su práctica dentro del aula, por lo tanto, es imprescindible conocer cómo se produce la interacción docente-alumno para analizar y entender la propia relación pedagógica.

“Tener como referente el papel de la relación pedagógica consiste en prestar atención a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes” (Hernández, 2011:14).

Como profesor novel la interacción con el alumnado es un intercambio “virgen” donde la práctica docente se establece en el día a día. Registrar los primeros momentos de este vínculo inexperto es una experiencia de encuentro de sujetos actuantes en la relación pedagógica. En la práctica llevada a cabo en la experiencia que narramos en esta comunicación el instrumento utilizado fue el diario “Metareflexión” del alumnado donde han experimentado el autoconocimiento, el pensamiento reflexivo y crítico y han indagado en su propio yo pedagógico, en su manera de entender la pedagogía, defender sus postulados y comenzar a posicionarse dentro de sus propios enfoques. En sus diarios los alumnos reflejan pensamientos que surgen de las discusiones de clases, lecturas, conversaciones con sus compañeros, visita al aula de expertos, donde se empieza a vislumbrar un proceso de maduración (véase fragmentos a continuación).

“Tú no eres sólo un profesor, sino que eres un educador, nos ayudas, nos guías, nos haces entender las cosas, atiendes nuestras necesidades...” (L.C.)

“Después de la sesión y de los textos planteados me acordé de este poema de... y me

gustaría poder compartirlo con los compañeros.” (A.H.)

“Este video me ha recordado a mis años de escolarización y a algunos problemas que fui viviendo en la escuela, pero ahora me doy cuenta que yo quiero ayudar a que eso cambie y hacer a través de la educación un mundo más justo.” (V.M.)

En un **último momento**, se produce la reflexión que posibilitará que el ciclo vuelva a empezar, como señalan Jiménez y Thode (1995) debido al conocimiento y ayudados por la comunicación se produce la reflexión del aprendizaje, donde se solidifica la relación alumno-profesor y se llega a una nueva dimensión del saber, la innovación. Como dice Santos Guerra (1993) la auténtica educación genera compromiso a la acción y no se limita a la esfera del conocimiento y de la comprensión. La educación dispone de una jerarquía de valores asumidos, se relaciona automáticamente con esferas de la propia subjetividad, y con todo ello, es cuando se puede decir que se está en condiciones de vivir un compromiso social. El docente debe motivar al alumnado a ir un paso más allá, a entender que la reflexión es necesaria para alcanzar nuevas dimensiones en la escala del saber y llegar en última instancia a la propia innovación de su práctica. Y es por ello que se ha escogido para esta práctica el diario, método que introduce todas estas posibilidades. Se necesita de actitud, motivación y saber hacer para poder llevarlo a la práctica y poder cumplir con la propia finalidad propuesta.

### ***Referencias bibliográficas:***

Elliott, J. (1993) El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

Hernández, F. (2011) Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/20946>.

Jiménez, J. y Thode, G. (1995) Un ensayo en la docencia por la reflexión. En J.A. García (editor) Innovación Educativa en la Universidad: investigaciones y experiencias para la mejora de la calidad de la enseñanza. Universidad de Málaga: ICE.

Latorre, A. (2004). La investigación acción. En: Bisquerra, R. (coord.) Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla. Cap. 12. pp. 370-394.

Santos Guerra, M. A. (1993) La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe.

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.



## 8. APROXIMACIONES A LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO DESDE LAS NARRATIVAS DE LAS ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS.

**Cristina Alonso Cano**

### **Resumen**

Este trabajo da cuenta de una parte del proceso y los resultados del proyecto de innovación docente Ensenyament per a l'autonomia, aprenentatge amb autonomia (2010MQD00052). La contribución pretende visibilizar las concepciones sobre el aprendizaje autónomo, que se desprenden de los relatos de 32 estudiantes de primer y segundo curso del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en el marco de las asignaturas Comunicación en Educación y Enseñanza y Aprendizaje en la Sociedad Digital.

**Palabras clave:** *aprendizaje autónomo, experiencia narrativa, relatos reflexivos.*

### **Contextualización y fases del proyecto**

El proyecto de innovación docente Ensenyament per a l'autonomia, aprenentatge amb autonomia<sup>15</sup> (2010MQD00052), en el que se inscribe la experiencia que nos ocupa, tiene la finalidad de: (1) detectar las concepciones de los estudiantes y el profesorado del grupo Indaga-t en torno a la noción de aprendizaje autónomo; (2) desarrollar experiencias de aprendizaje y relaciones entre docentes y estudiantes que

---

<sup>15</sup> *Enseñanza para la autonomía, aprendizaje con autonomía*

promuevan el aprendizaje autónomo; (3) indagar en torno a la complejidad asociada a la evaluación de las experiencias de aprendizaje autónomo; y (4) divulgar los resultados del proyecto.

Nuestro objeto de indagación es el aprendizaje autónomo (podría haberlo sido el aprendizaje presencial, el aprendizaje dirigido o el significativo) porque partiendo de los planteamientos del grupo de innovación docente Indaga-t (Forés, Sancho y Alonso, 2010; Hernández y otros, 2011; Hernández coord., 2011), consideramos que el aprendizaje autónomo, es el más ignorado y menos indagado por parte del profesorado, los grupos de innovación docente y los proyectos y experiencias que éstos desarrollan. Es un aprendizaje que se presupone, en el sentido de darse por supuesto. Se supone que los estudiantes irán integrando los conocimientos, harán búsquedas de información por su cuenta, o compararán fuentes de información. Pero, ¿cómo se recogen las evidencias de este trabajo autónomo? Existen algunas propuestas metodológicas y evaluativas que permiten recoger el proceso de aprendizaje (por ejemplo, mediante las carpetas de aprendizaje o los portafolios) pero están diseñadas para saber qué hacen los estudiantes para aprender más que para indagar sobre cómo aprenden o qué sentido le dan a su aprendizaje (Brockbank & McGill, 2007).

Definido el objeto de nuestra indagación, en primer lugar, revisamos la literatura en torno al tema con la finalidad de obtener una visión comprensiva sobre qué se entiende por aprendizaje autónomo. Seguidamente, iniciamos un proceso de intercambio y diálogo entre el profesorado del grupo, con la finalidad de compartir nuestras nociones y experiencias de aprendizaje autónomo.

En la segunda fase del proyecto, se diseñó un cuestionario de preguntas abiertas que se alojó en el Campus Virtual de la Universidad de Barcelona y que fue contestado on line por 373 estudiantes, matriculados en asignaturas impartidas por el profesorado del grupo Indaga-t, de los grados de Pedagogía, Educación Infantil, Educación Social y Bellas Artes. De forma paralela, se planteó a los estudiantes la posibilidad de colaborar en el proyecto elaborando diarios de campo con la finalidad de explorar su concepción de aprendizaje autónomo. Con la misma finalidad, se les invitó al final del semestre a participar en grupos de discusión.

A partir de este punto, intentaremos visibilizar las concepciones sobre el aprendizaje autónomo que se desprenden de los relatos de 32 estudiantes de primer y segundo curso del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en el marco de las asignaturas Comunicación en Educación y Enseñanza y Aprendizaje en la Sociedad Digital.

### **Hilos, tejidos y texturas narrativas... en la tarea de explorar el aprendizaje para la autonomía**

Las 31 estudiantes (y Albert, el único chico que decidió participar), han elegido hilos narrativos singulares, de diferentes tonalidades. Unas (las menos) han optado por telares manuales que les han llevado a trabajar de forma minuciosa y tremendamente reflexiva en la búsqueda de la coherencia y el sentido de su aprendizaje. Otras (las más), eligieron telares automáticos, mucho más rápidos, más descriptivos, más centrados en el qué que en el cómo... pero igualmente sentidos y aprendidos....

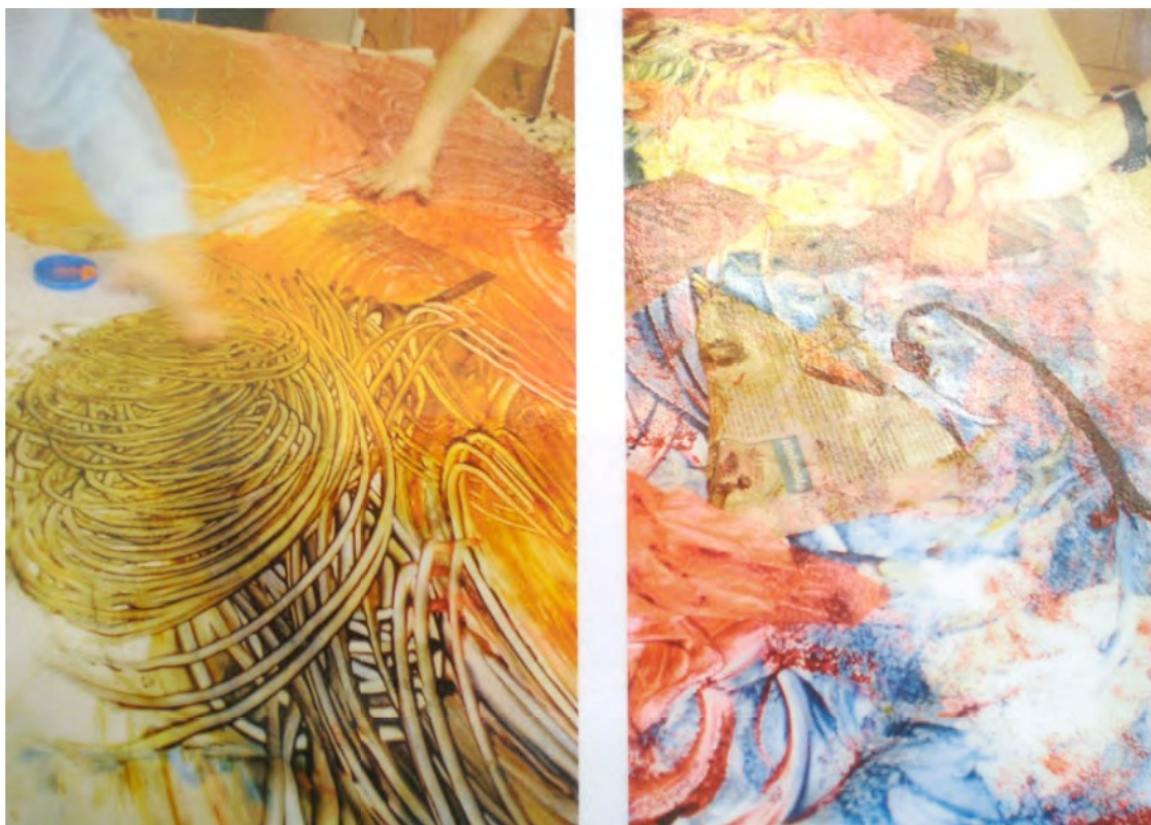
Unas se han narrado en relación a una asignatura, otras han presentado “escenas tituladas”, “clicks” o “momentos que me han tocado” de diferentes asignaturas que les han ayudado a visibilizar lo invisible... Otras han elegido aquellas asignaturas que “me permiten un aprendizaje autónomo... porque ya sabes que unas lo permiten más que otras”... todas las del semestre, todas las del grado, por meses, anotadas en un calendario, por colores, o por sentencias como lo hizo Sira... “Un aprendizaje autónomo... yo nunca acabaré esta asignatura”.

Me faltan 50 palabras para agotar el espacio sugerido (1000 palabras) por el comité organizador de estas jornadas.... Les dejo con algunas imágenes y el 21 de julio nos vemos en Donosti y les explico todo aquello que, de momento, dejo en el costurero.



*“He aprendido mucho o quizás no he aprendido tanto... De lo que si soy consciente, es que he querido aprender y me han guiado en este aprendizaje. Un aprendizaje con esencia de continuidad y con toda su sencillez y complejidad.... Seguir estirando el hilo de la aguja es lo que pretendo, hacia todas las direcciones posibles, con combinaciones de mil colores, con aquellos que más me gustan, pero también con aquellos que no me llaman mucho la atención. Dejando vislumbrar el dentro y el fuera, dibujando diversas formas y*

*estampados, buscando todos los enfoques de este maravilloso arte que es aprender, su interpretación y las posibilidades que da... Insistencia, constancia y implicación para que los diferentes tejidos me llenen de ilusión y me despierten todos los sentidos sin dejarme llevar por la generalización y me permitan comprometerme y experimentar sensaciones gratificantes.” (Laia)*



***La pasta de Farina (La pasta de Harina)***

*“Para realizar la actividad hemos de tener en cuenta la receta, que es la siguiente: 1 vaso de harina de pastelero por 3 vasos de agua, se pone sal para que no fermente y se cuece.*

*Esta actividad la trabajé en la carrera de magisterio. A partir de ella, se trabajaban las diferentes texturas, es decir, a investigar cuantas texturas podíamos hacer con los dedos, los puños, sobreponiendo el papel o tramando. También observar qué posibilidades nos ofrece (volumen o plano) o simetrías a partir de la técnica de imprimir.*

*Fue un trabajo al azar. Aprendí que como maestro hemos de estar muy atentos a lo que les gusta a nuestros alumnos y qué intereses tienen para que sean creativos.*

*Disfruté con aquello que estaba haciendo, es decir, no pensaba en cómo lo haría o como me estaba quedando el dibujo; sino que aprendí a dejarme ir y a disfrutar muchísimo de la experiencia. Por primera vez en mucho tiempo dejaba de lado el trabajo de mis compañeros, no me preocupaba de cómo lo hacían, simplemente disfruté de la actividad en sí. Y este fue para mí un gran aprendizaje, porque desde pequeña me transmitieron la competitividad con el resto de compañeros y gracias a la actividad me centré en aprender y disfrutar. Me enseñó a relajarme pero, sobre todo a aprender a olvidar los problemas y las preocupaciones, a desinhibirme a través de la creatividad y el trabajo en grupo. Hice un ‘click’ con el concepto del que tanto había oído hablar: la cohesión del grupo.*

*Aprendí a mantener el contacto físico y a trabajar de manera diferente a través del juego.” (Teresa)*



*“A mi al recordar, me vienen momentos en concreto, determinadas intervenciones, frases marcadas..., que me despiertan sentimientos diferentes que, inevitablemente, relaciono con colores... es precisamente ese sentimiento el que me indica que ha aprendido algo que me acompañará de ahora en adelante... el color de la página se corresponde con el color que me acompañó en el momento de hacer el clic.” (Clara)*

## Referencias

Brockbank, A. & McGill, I. (2007). Facilitating learning in higher education. Berkshire, RU: Open University Press.

Forés, A.; Sancho, J. M.; y Alonso, C. (2010). La indagació en l'educació superior. Implicació i corresponsabilitat en l'acte ensenyar i aprendre a la universitat. Temps d'Educació, 38, 63-71.

Hernández, F.; Sánchez, J. A.; Forés, A.; Sancho, J. M.; Casablanca, S.; Creus, A.; Herraiz, F.; y Padró, C. (2011). Aprender desde la indagación en la Universidad. Barcelona: Quaderns ICE UB.

Hernández, F. (2011) (coord.). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. Barcelona: Universidad de Barcelona. Repositorio digital. <http://hdl.handle.net/2445/20946>



## 9. UNA PAUSA PARA LA REFLEXIÓN EN MI CARRERA DOCENTE.

**Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán**

Profesor (*Universidad del País Vasco*)

[aingeru.gutierrez--cabello@ehu.es](mailto:aingeru.gutierrez--cabello@ehu.es)

### **Resumen**

Los comienzos en la docencia universitaria de un profesor novel supone un reto plagado de inseguridad y búsqueda de respuestas. La finalidad del presente trabajo es transmitir las reflexiones surgidas a raíz de la propia experiencia en el primer año de recorrido profesional. Para ello, la siguiente comunicación expone una visión personal acerca del modo de concebir la enseñanza en el ámbito de la educación superior. Asimismo, se describen las bases de la metodología desarrollada en las aulas como forma de materializar esta visión propia y la respuesta recogida en los alumnos tras implementar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje.

**Palabras clave:** *Indagación narrativa, Carrera docente, Pensamiento reflexivo*

### ***Una pausa para la reflexión en mi carrera docente***

El final de un ciclo académico me invita a volver la mirada para valorar y extraer conclusiones de los aprendizajes logrados.

Cuando pienso acerca de los laberínticos caminos de la práctica docente universitaria se crean en mí muy diversas emociones. Sin embargo, lejos de centrarme en los sentimientos subjetivos que derivan de cada uno de estos estados los asumo como la mejor de las oportunidades para la reflexión. Una reflexión que no ha hecho sino aumentar el significado de lo vivido y de este modo, dejar de ser un profesor que enseña a convertirme en un profesor que aprende.

Un paso al abismo ejemplificaría el sentimiento que me invade al asumir el reto de impartir clases en un centro de educación superior. Quizá fue esta ansiedad inicial la que me empujó a cuestionarme cuál era mi manera de concebir la enseñanza universitaria.

Mi visión de la docencia se aleja de modelos de transmisión unidireccionales, de aulas estancas y temáticas predefinidas. Asimismo, entiendo que las demandas de la sociedad actual, exige a su vez cambios en las competencias a adquirir por los futuros profesionales que son formados en nuestras escuelas. De esta suerte, la formación de un alumno deberá convertirse en parte en una acción colegiada y crear lazos con el exterior rompiendo así con las murallas de los feudos docentes, una acción imprescindible.

Desde un comienzo, el intento por materializar esta manera de entender la instrucción me ha exigido cuestionarme mis propias capacidades, así como aquellas limitaciones, resistencias y patrones interiorizados llenos de irracionalidad con los que partía. Este punto de inicio ha hecho que optara por una opción metodológica más activa y que centre su interés en el alumno. Porque tal y como señalaba Dewey los profesores tienen que estar abiertos a lo incierto y lo incompleto para poder comprometerse con sus alumnos en múltiples modalidades indagatorias.

Considero injusto el limitar la profundización en los contenidos de una asignatura al conocimiento que pueda transmitir basado en el propio recorrido académico y experiencial. Por qué tener que vestirse de experto cada vez que se cruza la puerta de un aula y no poder acompañar y avanzar junto con mis alumnos en el conocimiento de realidades concretas. Guiar, pautar, ayudar en la resolución de los obstáculos propios de

cualquier proceso de aprendizaje y en definitiva, aprender tanto o más que ellos de esta interacción entre ambos y de nosotros con el conocimiento.

Qué maravillosa oportunidad de convertir las clases realmente útiles, creando conocimiento y ayudando a validar y cribar la información consultada. Ésta supone una realidad que verdaderamente crea motivación en mí como docente y se ajusta mucho más a mi manera de entender la educación.

El aula se transforma de este modo en un contexto de libertad con un riesgo relativamente bajo y con una posibilidad de acceder a la ayuda de un tutor.

Cada grupo de alumnos son así constructores de conocimiento singular teniendo que hacer frente a situaciones de incertidumbre y conflicto que ellos mismos tienen que poner solución. Esta acción implica que la persona que aprende reaccione ante lo inesperado o lo extraño reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema; e inventa experimentos sobre la marcha para poner a prueba su nueva comprensión. Se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto que como el “experto” cuyo comportamiento está modelado (Schön, 1992).

La propuesta académica que he intentado desarrollar en las aulas buscaba una reconversión de los roles que hemos desarrollado hasta el momento. Por un lado, el alumno debía asumir un papel activo en su aprendizaje buscando, reelaborando y comunicando lo aprendido, en definitiva actuando como un verdadero investigador en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, mi función ha consistido en guiar el camino que debía seguirse y colaborar en la resolución de problemas cuando así se me ha pedido.

Sin embargo, la experiencia me ha enseñado que la innovación se convierte en un camino de lo más incierto donde cada acción emprendida se encuentra plagada de interrogantes. El cambio siempre crea inseguridad y esa reacción tan natural nos hace crear resistencias tales como las recogidas en las expresiones de mis alumnos:

*...creo que la metodología que hemos utilizado al darnos tanta libertad no me hace sentir seguro acerca del trabajo que estamos haciendo...*

*...prefiero otro tipo de metodologías, ésta quizá me ha resultado demasiado práctica...*

*...bajo mi punto de vista esta metodología es demasiado abierta y hemos tenido demasiada libertad...*

*...hemos tenido demasiadas oportunidades para tomar decisiones...*

*...esta metodología exige una motivación máxima, y quizá otras metodologías se adaptan mejor a nuestro nivel de motivación...*

Si bien la innovación no implica necesariamente mejora, en ocasiones pueden observarse como los objetivos que se plantean en un comienzo se acercan a los resultados alcanzados.

*...desde que hemos comenzado magisterio nos han enseñado que el profesor no debe ser el centro del proceso de aprendizaje; pero ha sido en esta asignatura la primera vez que lo he podido comprobar en la práctica...*

*...durante toda la carrera nos han dicho que el alumno es el que construye su aprendizaje y que el profesor solo tiene que ser el que guía. Pero hasta ahora no hemos visto eso en la universidad; algunos profesores nos daban esa libertad sin dejar de lado la teoría o las clases magistrales. Por lo tanto, considero muy positivo convertirme de una vez en el responsable de mis decisiones...*

*...hemos tenido la oportunidad de aprender muchas cosas de la realidad; plantearnos objetivos, actividades para la consecución de éstos, hacer frente a los problemas que han ido surgiendo...*

*...es una metodología muy constructiva porque tú eres el que tiene que ir creando el trabajo, aprendiendo de tus propios errores...*

*...hasta ahora las clases magistrales ha sido la metodología que más se ha utilizado; se agradece tener la oportunidad para aprender de una manera autónoma y constructivista, además de poder dirigir tu proceso de aprendizaje...*

*...trabajar de esta manera tiene más relación con la realidad. Los conocimientos los hemos adquirido de una manera práctica...*

*...veo positivo tener que hacer una investigación siendo nosotros quienes se sumergen en el recorrido del trabajo. Sobre todo porque en la universidad no hacemos este tipo de trabajo...*

*...Creo que ha sido una metodología positiva. Hemos aprendido a través de un proyecto y no hemos tenido clases magistrales. Hemos ido dando solución a los problemas mientras desarrollábamos el proyecto de una manera constructivista...*

Los docentes se encuentran a menudo con situaciones nuevas que requieren nuevas formas de pensar y actuar (Little, 1993), precisamente son estas oportunidades para el aprendizaje las que he tenido la posibilidad de reflexionar de manera conjunta. La experiencia que he recogido hasta la actualidad trabajando en centros de educación primaria me hacía ver la profesión docente como una labor solitaria. Pocas eran las posibilidades para exponer las prácticas llevadas a cabo y menos aún para la reflexión crítica entre compañeros. Sin embargo, el presente contexto profesional en el que me he desarrollado en estas etapas iniciales de mi carrera docente universitaria me ha dado la posibilidad de cuestionar públicamente mi experiencia, buscando y compartiendo soluciones con el resto de compañeros. De hecho, los problemas que han surgido en el camino se han convertido en posibilidades para repensar y reconstruir la práctica docente (Lieberman y Miller, 2003). Esta circunstancia que valoro e intento sacar el máximo partido, la considero una oportunidad para cuestionar

y ser cuestionado, además de incitarme a correr riesgos y probar estrategias diferentes que pueden crear mejora en las acciones que llevo al aula.

Las experiencias que vivo, reflexiono y tengo la oportunidad de compartir, contribuyen a crear una identidad docente propia y singular. Corto es el camino recorrido pero no por ello carente de significado.

### **Bibliografía**

Libermann, A. y Miller, L. (2003). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la Educación. Octaedro: Barcelona.

Schön, Donald. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós: Barcelona

## 10. LA PRÁCTICA DOCENTE DE UNA MAESTRA CONECTADA CON LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL ALUMNADO QUE SE PREPARA PARA EJERCER SU LABOR DOCENTE EN PRIMARIA. INCÓGNITAS.

**Begoña Ochoa-Aizpurua**

Profesora de la Escuela de Magisterio de San Sebastián

Departamento de Didáctica y organización Escolar begona.ochoa---aizpurua@ehu.es

### ***Resumen***

Muchas voces confluyen en estas palabras que hilvanan el itinerario pedagógico y vital (¿pueden separarse?) que va desde el modelo didáctico que contextualizó mi formación inicial como maestra hasta los espacios compartidos de conocimiento en los que intento ubicar, aquí y ahora, mi identidad como formadora de futuras y futuros docentes. En el recorrido aspiro a recuperar las situaciones que entiendo han sido claves para configurar esta espiral de investigadora-aprendiz-enseñante en la que se va desarrollando mi quehacer y mi pasión profesional.

***Palabras clave:*** Estilo Docente, Tutorización, Buenas Prácticas

***La práctica docente de una maestra conectada con la formación universitaria del alumnado que se prepara para ejercer su labor docente en Primaria. Incógnitas.***

Muchas voces confluyen en estas palabras que hilvanan el itinerario pedagógico y vital (¿pueden separarse?) que va desde el modelo didáctico que contextualizó mi formación inicial como maestra hasta los

espacios compartidos de conocimiento en los que intento ubicar, aquí y ahora, mi identidad como formadora de futuras y futuros docentes.

*En esto de la docencia y la indagación, ¿se nace?, ¿se hace?*

El sonido ambiente es confuso. Yo quería ser periodista o médico y, ya ves, aquí estoy, intentando encontrar mi voz en una Escuela de Magisterio rodeada por un mar de convulsión política y social, habitando los muros de la facultad más para asistir a asambleas o tertulias de cafetería que para acudir a clases de didáctica o geografía. Eternos debates sobre la importancia de los contextos educativos para Montessori, Summerhill y su educación para la felicidad, la bondad natural de los seres humanos en palabras de Rousseau... Y sobre todo Ferrer y Guardia, y la pasión en torno a las escuelas libertarias. ¡Nos gustaba tanto creer que en el inicio de los ochenta otro mundo era posible y que estaba a nuestro alcance el conseguirlo..!

Hasta que un buen día esta voz que tan apasionadamente vibraba paralela al currículum oficial se vio obligada a tramitar el traslado de su expediente universitario a otro distrito. Y en la nueva Escuela Normal (¿por qué se les llamaba “normales” a las Escuelas de Magisterio?) la voz cambió de timbre e intentó integrarse en la dinámica cotidiana de clase. Por un lado el fastidio del practicum, sentirme un mueble en el aula, una pinche en la cocina de la disciplina autoritaria. En contraste, y para mi sorpresa, el disfrute: encontrar otra voz, por ejemplo, en unas clases de historia en las que investigábamos las condiciones que dieron lugar a determinados procesos o cuestionábamos la dicotomía autoridad/sumisión; y, sobre todo, la voz de una empedernida lectora que pasó a convertirse en la de una amante enamorada de la literatura gracias al arte de una catedrática que, con toda su metodología tradicional a cuestas, supo conducirnos por los vericuetos del análisis literario hasta llegar a sacar chispas de los comentarios de textos y, en consecuencia, comprender en profundidad y vivir el significado de la palabra escrita.



Posteriormente he pensado a menudo que éste fue seguramente el hito más sobresaliente de mi época de formación universitaria como maestra: aprender a analizar, discernir e interpretar además de a cuestionar. Y el momento en que surgió la primera gran incógnita: ¿Metodología, contexto y recursos o estilo docente?

Con la diplomatura en la mano la voz docente se atenúa. Avanza la década de los ochenta inmersa en otros procesos vitales salpicados por cursillos formativos de la más diversa índole y por experiencias con el alumnado de infantil y primaria en entornos lúdicos. Esta voz mitigada por la escasa práctica docente asiste fascinada a los debates sobre la integración en la escuela ordinaria del alumnado con discapacidades.

Con el estreno de la última década del siglo pasado se inicia mi andadura oficial como profesional en esto de la enseñanza. Años de recorrer la geografía gipuzkoana, oportunidad de conocer las más variadas formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas pero sin apenas tiempo para profundizar en ninguna de ellas. Impera el conductismo (¿se gestaba la supernanny televisiva?) en la práctica aunque se oye hablar mucho de educación integral, de Nemirovsky, el constructivismo, de incentivar la curiosidad del alumnado siguiendo la estela de Freinet... Sigo participando en múltiples y variados cursillos relacionados con otras formas de plantear la enseñanza de las matemáticas, las ciencias sociales o actividades alternativas como la introducción de la prensa en la escuela e intento llevar a la práctica cuanto considero interesante, supeditada siempre a mi condición de sustituta. Y otra vez la incógnita: ¿Por qué en el mismo centro, con parecidos recursos e interviniendo con el mismo grupo de niñas y niños, se obtienen resultados tan diversos? ¿Qué se ha investigado al respecto?

Trascendiendo la dureza de una adaptación constante a nuevas circunstancias, este ajetreo se convierte en una verdadera experiencia de aprendizaje sobre modelos educativos y rol docente. Observo, reflexiono sobre lo que veo, cavilo sobre mi papel en el aula y en la escuela en contraste con lo que escucho, leo o con aquello en lo que creo. Asisto a las sesiones intensivas de formación de los distintos centros y me sorprende que el factor común que comparten se aproxime más a la pasividad de la mayoría de los participantes que al interés o la implicación en las propuestas de debate que llegan desde los COP (Berritzegune). Parece ser que el único

incentivo hacia la tarea profesional bien hecha es la satisfacción personal. ¿Cómo es eso de que no exista ningún tipo de reconocimiento hacia el buen hacer docente? Esto de que los derechos adquiridos por antigüedad prevalezcan sobre cualquier criterio pedagógico, ¿cómo casa con la calidad en la enseñanza?

Los períodos de sustitución cada vez más largos desembocan por fin en vacantes de curso completo. Empiezo a aceptar en clase alumnado en prácticas de la Escuela de Magisterio; intento motivarles para que se involucren en la dinámica del aula y propongan tareas, les animo a comentar lo que les llama la atención, lo que les parece positivo, lo que no les gusta; a veces resulta agotador compaginar esta vertiente de tutora de futuros docentes con la responsabilidad cotidiana de llevar adelante el grupo de tutoría de primaria pero intuyo y cada vez palpo más en el ambiente la importancia de desterrar determinadas conductas profesionales y me empeño en que los aprendices que se acercan al aula se percaten de ello. En general las experiencias son positivas; yo voy enriqueciendo mi aprendizaje también, por un lado como observadora participante de las interacciones que se producen entre la o el estudiante de prácticas y el alumnado de mi tutoría y, por otro lado, escuchando los puntos de vista o respondiendo a los interrogantes que plantean los estudiantes universitarios. Se va perfilando la voz de formadora de formadores.

Tras esta andadura me llega la oportunidad de formar parte del claustro de Amara Berri. Es impresionante. El tipo de lenguaje que prevalece, las vías de comunicación abiertas, las relaciones personales, el trato respecto al alumnado, los contextos vitales creados para activar y desarrollar las capacidades de niñas y niños, el ambiente del ciclo, nada de privilegios por llevar más años en el centro... Me encuentro con que aquí son realidad como planteamiento de escuela muchas de las prácticas docentes que a modo de pequeños ensayos y casi siempre en solitario he intentado desarrollar en los centros en los que me ha tocado trabajar. La organización que sustenta el seguimiento del alumnado es uno de los pilares sobre los que se construye la continuación de mi formación como docente, ahora más centrada en el trabajo en equipo, en la reflexión conjunta sobre la práctica y en la búsqueda de estrategias personales y grupales para intervenir más adecuadamente con el alumnado.

Son seis años consecutivos de aprendizaje profesional y enriquecimiento personal, incluida la experiencia que conlleva el tener que afrontar por primera vez la posibilidad de suspender a una alumna en prácticas y tener que defender tus dudas ante un estatus general que da por hecho que en prácticas siempre se aprueba y suspender, además, por la ausencia de empatía y la escasísima capacidad de asumir expectativas positivas respecto a determinado alumnado mostradas por dicha alumna.

El contacto cotidiano con niñas y niños con deficiencias auditivas importantes, añadido a la práctica docente como profesora de segunda lengua, despierta en mi recuerdo a Vigotsky y sus investigaciones sobre Pensamiento y Lenguaje. Recupero la voz que apela a la curiosidad, la que quiere conocer, indagar, analizar. De una forma muy artesanal y asistemática, observo mientras interactúo con el alumnado, leo y releo buscando concordancias entre las hipótesis del psicólogo ruso y los resultados obtenidos en el aula e intento adaptar mis intervenciones a las propuestas que más efectivas parecen. Ahora me preocupa más el desarrollo psicoevolutivo infantil que los rasgos que caracterizan el buen hacer como maestra.

Esta voz investigadora me impulsa a dar un salto adelante y preparo mi habilitación como profesora de Educación Especial en la rama de Audición y Lenguaje. Trabajo exclusivamente como tal en los últimos seis años de docencia directa con alumnado de Primaria. Finalizo también mis estudios de Psicopedagogía. Se amplía considerablemente el panorama sobre el que se posa mi visión como docente, rememoro debates de finales de los ochenta respecto a la integración escolar y ahora es la voz que reivindica la inclusión la que resurge con fuerza, una voz que crece para denunciar la tremenda injusticia de los currículum paralelos y las prácticas más terapéuticas que educativas que condenan a quienes las padecen a vivir en un constante estado de excepción dentro de la cotidianeidad escolar. Sin abandonar la psicología infantil, la voz de la indagación prioriza el conocimiento de las repercusiones del estilo docente ante niñas y niños de Educación Especial.

Y vuelvo a cuestionar la solidez de un sistema que sigue su curso al margen de la competencia del profesorado, un sistema donde se remunera exactamente igual la mala práctica como la labor mediocre o la docencia comprometida y eficaz.

Sin perder la dinámica de acoger alumnado en prácticas, durante los últimos tres años compagino el trabajo en la Escuela de Primaria con el de profesora universitaria impartiendo clases sobre los trastornos del lenguaje y su tratamiento educativo en la Diplomatura de Audición y Lenguaje. Ahora es otra la voz que habla, una voz con un timbre, un tono, una intensidad muy diferentes de cualquiera de las voces hasta ahora emitidas. No quiero dejar mi trabajo directo con niñas y niños de primaria pero el reto de contribuir a formar a futuros especialistas en Audición y Lenguaje me apasiona, tanto desde el nivel de conocimientos relacionados con el lenguaje y la estructuración del pensamiento que creo deben desarrollar como, muy especialmente, desde la discusión sobre el rol que vayan a adoptar como docentes.

Durante este tiempo he superado también los períodos de docencia e investigación necesarios para poder obtener el DEA y optar a la preparación de la tesis doctoral. En este intervalo se ha producido otro hito importante en esta polifonía docente pues, aunque no haya sido consciente de ello, está claro que inmersa en la cotidianidad he ido perdiendo amplitud respecto al panorama indagador, la dinámica de los centros de primaria contribuye a achatar expectativas de investigación posible mucho más que a abrir horizontes y el camino en solitario se vuelve a menudo difícil de transitar.

De aquellas recogidas de datos y posteriores análisis artesanales que comencé a poner en marcha a mediados de los noventa en el segundo ciclo de primaria con la ilusión de que desembocaran en un investigación mucho más seria y profunda, ya no quedan más que migajas. De manera que inicio el período de docencia del doctorado sin haberme apercibido de esta pérdida paulatina de ambición y coraje investigadores. Hace falta la provocación, el desafío y una buena dosis de confianza en mis posibilidades por parte de uno de los profesores con los que tengo la suerte de topar para poder darle la vuelta a la estrechez de miras en la que estoy sumergida.

Hace un par de semanas charlaba con este profesor que de una manera tan competente supo colocarme ante el espejo, estimular la caja de resonancia de tantas voces silenciadas en el día a día y reavivar los elementos constituyentes de una identidad profesional que desde su práctica quiere seguir avanzando en la

innovación para mejorar la calidad de la enseñanza. En un punto de la conversación, al hilo de los resultados exitosos obtenidos en una experiencia llevada a cabo por él unos meses antes, este profesor se preguntaba a sí mismo “cómo lo había hecho”, deseaba acceder a los secretos, entresacar los ingredientes y la receta que desembocaron en tan importante logro para utilizarlos en el futuro, claro. Y yo me fui con la pregunta a casa porque ésa es para mí la gran INCÓGNITA.

En lo que depende de la Administración Educativa pienso que ni despliegues espectaculares de recursos digitales, ni grandes inversiones económicas, lo que urge son evaluaciones externas, incentivos para la investigación que pueda repercutir en una mejora de nuestro trabajo como enseñantes y reconocimiento al buen hacer profesional también.

Y, finalizado el primer curso como profesora en esta Escuela de Magisterio, creo que como docente que reflexiona mientras ejerce, ese es también mi reto: detectar buenas prácticas, hurgar en los ingredientes e indagar después sobre la elaboración de distintas recetas que mantengan abiertas ventanas a la improvisación y al desarrollo de la capacidad de saber aprovechar al máximo las circunstancias en las que nos movemos en cada momento.

Begoña Ochoa-Aizpurua Aguirre

Donostia, 28 de Mayo de 2012

## 11. (RE)PENSARNOS A PARTIR DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA.

**Arantza Pamies, Leire Saldias y Estibaliz Jz de Aberasturi<sup>16</sup>**

Arantza Pamies

Maestra de Educación Infantil, CEP Dunboa LHI (Gipuzkoa)

[arantzapamies@gmail.com](mailto:arantzapamies@gmail.com)

Leire Saldias Jacinto

Maestra de Educación Infantil, Orereta Ikastola (Gipuzkoa)

[leiresaldias@gmail.com](mailto:leiresaldias@gmail.com)

Estibaliz Jz. de Aberasturi Apraiz Donostiako Irakasle Eskola, EHU/UPV

[estitxu.aberasturi@ehu.es](mailto:estitxu.aberasturi@ehu.es)

### **Resumen**

En este texto se muestra la reflexión final de dos sujetos y la investigadora que han participado en un proyecto de investigación sobre la construcción de la identidad docente. El texto se ha escrito a partir de las voces de las dos maestras, en relación con la voz interpretativa de la investigadora. La comunicación que hemos escrito ha tratado de mostrar al lector desde la simpleza de las narraciones, la complejidad de lo expuesto.

**Palabras clave:** *Relación pedagógica, relatos biográficos, investigación narrativa*

---

<sup>16</sup> Esta comunicación forma parte de los resultados del proyecto: “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil en la formación inicial y los primeros años de trabajo” (EDU 2010-20852-C02-02; 2010-2013).

**Descripción general de la experiencia:** La relación que a partir de un proyecto de investigación establecimos fue algo que se creó de manera inesperada. La finalidad principal de este proyecto era describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias de construcción de la identidad profesional del profesorado de educación infantil, en especial aquellas que se vinculan al periodo de formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela (EDU2010-20852-C02-02 (2010-2013)). Arantza era el sujeto que se encontraba en sus primeros años en la escuela infantil y Leire, era la alumna/maestra en estudios de formación inicial, que al mismo tiempo trabajaba como maestra en el aula de 2 años. Una investigación basada en entrevistas narrativas a partir de las cuales construimos relatos biográficos que nos permitieron acercarnos a la realidad investigada. Una investigación narrativa que ha requerido tiempo y ha resultado ciertamente más costosa, por la implicación de cada investigador con los sujetos, que nos permite reconocernos creando una conversación donde el diálogo, la escucha, el intercambio de miradas, aprender de una misma, del otro/a y del contexto cultural que nos rodea ha sido fundamental. Hemos establecido una relación que nos ha cuestionado y nos ha llevado a revisar a las dos partes, nuestra identidad docente. Acompañar en este proceso ha supuesto aceptar todo esto, darnos cuenta de nuestras resistencias y nuestras capacidades; pero sobre todo, a partir de esta experiencia de investigación nos hemos sentido reconocidas y nos ha permitido repensar nuestra identidad profesional desde esta conversación a la que a partir de varios encuentros hemos ido elaborando.

El texto que para estas Jornadas hemos escrito pretende mostrar a modo de conversación cruzada entre Arantza y Leire, qué supuso para ellas participar en una investigación en la que se embarcaron por intuición, por mostrarse abiertas a la propuesta, pero sin llegar a comprender del todo de qué se trataba. Pero con una actitud que les ha permitido pasar por una experiencia que nos ha llevado a (re)pensarnos como docentes.

*Arantza: “Para comenzar mi descripción de la experiencia vivida, tengo que colocarme hace unos cuantos meses en la entrada de la escuela donde yo estudié. Salía de secretaria y me tropecé con Estitxu. Después de una conversación sobre nuestras vidas, me comentó lo que estaba haciendo entonces y me propuso tomar parte de aquella investigación. Al principio no sabía muy bien que era exactamente lo que me pedía y para nada me imaginé lo que terminaría significando para mí.*

*Empezamos con una entrevista que preparé con anterioridad, y esto ha sido sobre todo lo más significativo para mí. En aquel momento supuso tener que sentarme y centrarme para analizar lo que yo era, a que me dedicaba y cómo lo hacía. Fui atrás en los años, desde mi paso por el preescolar (etapa en la que yo trabajo actualmente) y mi trayectoria en la escuela, pasando por mis años de universidad, hasta hoy en día. Volvieron a mi memoria cosas que hice cuando era pequeña y personas que me marcaron. Analicé mi motivación para estudiar magisterio así como los obstáculos que tuve en el camino.*

*Al terminar la entrevista me di cuenta que además pude compartir con una persona no muy cercana lo que pienso a cerca del sistema educativo, la universidad, el centro en el que yo estudié, lo que quiero y no quiero hacer gracias a lo que veo en mis compañeros/as, escuela, niños/as... sintiéndome así escuchada y comprendida a la vez que logré un acercamiento con aquella persona que cierto día fue mi profesora y madre de una alumna mía.*

*He tenido varias sensaciones en el transcurso de este proyecto, pero la más importante diría que ha sido la de sentir que nunca me he parado a pensar en lo que hago. A veces funcionamos por inercia sin examinar lo que hacemos, para qué o por qué y esto me ha servido mucho para ver mi trayectoria como educadora y situarme en el momento en el que me encuentro, así como sentir la necesidad de en un futuro analizarme más habitualmente.*

*Por lo tanto, quiero remarcar que esta experiencia ha significado mucho para mí, pues me he obligado a analizarme, cosa que veo indispensable y que sin querer la he dejado a un lado dando preferencia a otras cosas. Antes ya tenía ganas de avanzar, seguir formándome y luchar por mis deseos y derechos, pero ahora todavía tengo más motivación para todo esto ya que he podido ver que esto tiene algún sentido.”*

¿De qué posición partimos? ¿Qué profesional soy yo? ¿Qué hago y cómo lo hago? Una investigación sobre identidad desvela lo que somos y nos ayuda a darle significado. Este puede ser el primer paso hacia lo que queremos ser. En la profesión de maestra, como en la vida misma, no se pueden elegir todos los caminos;



a diario tenemos que discriminar entre lo superficial y lo relevante y ayudar a nuestros estudiantes en ello. Comenzar por reconocernos puede ser un acierto para no caer en la peligrosa dispersión.

Leire: “Para escribir el siguiente texto tengo que echar bastante la vista atrás. Mi primer contacto con Estitxu, que he de decir fue muy superficial por no asistir a clase, fue en segundo curso con la asignatura de plástica. La realicé con otra compañera durante el verano, pues no tuve tiempo de presentarme a la 1ª convocatoria. Aquí empecé a descubrir que la metodología de Estitxu no era la convencional, o por lo menos no coincidía con la que estaba acostumbrada en las demás asignaturas.

Pero no descubrí la verdadera esencia de Estitxu y su modo de ver la educación hasta que el año próximo le asignaron como tutora de mi practicum. Acudí a su cita sin demasiadas expectativas a decir verdad, pero de aquella reunión salí con unos sentimientos contradictorios. Primero, al estudiar y trabajar a la vez, no dispongo del tiempo que me gustaría para realizar los estudios y con la propuesta de Estitxu al principio no vi más que trabajo por su forma de plantearnos realizar la memoria. Por otro lado, sin embargo, observé que quería experimentar con nosotras (en nuestro grupo solo éramos chicas) y comentó algo de una investigación... en aquel momento no le di importancia pero me produjo curiosidad y me puse a trabajar en cuanto pude y con un interés que a lo largo del tiempo fue en aumento.

Dicho esto quiero exponer mis reflexiones sobre todo el proceso que ha supuesto para mí participar en esta investigación. Sin saber realmente que textos, reflexiones u opiniones iban a utilizar para la investigación me dejé llevar por mis sentimientos y mi propia experiencia como educadora de educación infantil (en el aula de 2 años exactamente). Fui creando poco a poco mi modo de ver la educación, los cambios que realizaría para que fuera más eficaz mi trabajo, lo importante que estaba resultando para mí realizar esta asignatura con Estitxu, porque de este modo y sin querer, me replanteaba muchas cosas. Entre otras cosas, si estaba realizando mi trabajo como realmente me gustaría o la importancia y el valor que tuvo poder aplicar los nuevos conocimientos que interiorizaba, en mi propia aula con los niñ@s a los que ya conozco.

De la misma manera, he podido crear mi propio estilo de pedagogía, con las ideas y metodologías que más me gustan y que puedo aplicar en mi centro según los recursos de los que dispongo. También he descubierto, que no todos los profesionales deberíamos funcionar con un mismo patrón porque en mi opinión no es enriquecedor ni para los niñ@s ni para nosotros mismos. Que la metodología utilizada hoy en día en casi todos los centros es el mismo y esto no da opción a replantearse nuevos métodos, creativos, experimentales e innovadores. Que el profesional (hablo generalizando y en base a lo que me rodea) que consigue una plaza para hacer lo que en teoría más le gusta, se acomoda y sigue el mismo patrón que los demás y no se para a pensar en si lo que hace, es lo que quiere hacer verdaderamente... y aquí es donde me paro y empiezo a reflexionar por enésima vez. Y empiezo a exponer mis ideas a mis compañeras de trabajo e intento convencerles de que paren y piensen en lo que hacen, de que creen su propio camino y estilo...

No sé si servirá de algo todo esto, lo único que tengo claro es que mientras nadie me lo impida, yo seguiré con lo mío, con mi estilo, con mi camino.”

*A modo de conclusión:*

Arantza y Leire muestran una actitud abierta y un deseo de seguir aprendiendo. Esto fue lo que les llevo a embarcarse en una investigación desconocida para ellas y para los propios investigadores, que lejos de ofrecer respuestas certeras, nos llevará a nuevas preguntas. Se trata de un trabajo lleno de matices, como podemos leer en los textos; matices que encontramos en las personas y en el trabajo del día a día. Capas que componen a la persona que hace que sea indivisible de su propio ser, así como de lo que esta haciendo. Escuchar y no silenciar los pequeños detalles que configuran a la maestra es una de las cosas que nos muestra esta investigación.

Bibliografía/References:

Clandinin, J. D. (2007) Handbook of narrative inquiry. London: Sage Publications.

Goodson, I. (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Flores, M.A. y Day, C. (2006) Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teacher and Teacher Education*, 22(2); 219-232

## 12. INDAGACIÓN NARRATIVA REFLEXIVA DE DESEOS Y SABERES DEL ALUMNADO DE TERCER CURSO DE LA DIPLOMATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

**Jose María Etxabe, Karmele Aranguren**

José María Etxabe Urbietta

Profesor titular de Escuela Universitaria (Universidad del País Vasco)

[josemari.etxabeurbietta@ehu.es](mailto:josemari.etxabeurbietta@ehu.es)

Karmele Aranguren Garayalde

Profesor titular de Escuela Universitaria (Universidad del País Vasco)

[karmele.aranguren@ehu.es](mailto:karmele.aranguren@ehu.es)

### **Resumen**

Se presentan las reflexiones de la indagación realizada al alumnado de tercer curso de la diplomatura de Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia sobre la formación recibida, impartición de las asignaturas y sobre la relación pedagógica entre el alumnado y las asignaturas. Se han diseñado y se han analizado encuestas. Predominan las narraciones autobiográficas ligadas a la metodología y en aquellos aspectos que para ellos/as son cruciales en el oficio de maestro/a. Señalan deseos de formación centrados en temas sociales, necesidades educativas especiales, practicum, enseñanza personalizada y recursos. Valoran positivamente el paso de diplomatura a grado.

**Palabras clave:** *diplomados de Educación Primaria, formación recibida, asignaturas*

## 1.- INTRODUCCIÓN

El enfoque de esta investigación se circunscribe al ámbito de la relación pedagógica (Suárez d. y Ochoa l.) del alumnado de la diplomatura de educación primaria tanto con el diseño de unidades didácticas (objetivos, contenidos, metodología, actividades,...) como con la influencia pedagógica que han tenido con el profesorado a lo largo de las diferentes asignaturas de la titulación.

En este proceso de relación pedagógica (Von Mannen, 1990) hay aspectos importantes que hay que resaltar, como las actitudes del profesorado universitario sobre los deseos del alumnado y la transformación del profesorado (Von Mannen, 1998) consecuencia de la influencia del alumnado. El profesorado debe identificar las posibilidades formativas (Porres, 2011) ya que en su relación dinámica, múltiple, polisémica y multidireccional con el alumnado (Ellsworth, 2005) influyen las aportaciones de todo el profesorado y de todo el alumnado. En esta relación bidireccional se pueden contemplar dos puntos de vista: el clásico modelo autoritario de transmisión-recepción en el que el saber está en posesión del profesorado y el modelo en el que el alumnado se convierte en el protagonista de su aprendizaje, responsable de su propio avance y ligado a sus deseos. Este modelo es mucho más vulnerable que el anterior, el docente también aprende (Nieto, 2011) y el alumnado incorpora competencias que no logra con el modelo tradicional y hegemónico en la universidad (Stoll, Fink y Earl, 2004).

En este proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se comparten saberes y subjetividades, el docente reflexiona, aprende en cooperación con el alumnado (Porres, 2011) y es más dinámico, sin embargo es mucho más vulnerable su relación pedagógica (Von Mannen, 1998) en el sistema aula (figura 1).

Uno de los aspectos más importantes y que más influye (principalmente en la realización de las acciones docentes) es el deseo del alumnado. Este deseo ordena el aprendizaje, debe ser satisfecho e influye la actividad docente en la que interviene el profesorado. Para ello el profesorado debe diseñar la asignatura teniendo en cuenta el alumnado al que está dirigido. El alumnado que carece de deseo es pasivo, dependiente

y carente de autoría. El alumnado deseoso de aprender o deseante es responsable (Hernández, 2011), activo, innovador, emprendedor, con necesidad de elaborar (Alves, 2011), motivado y con autoestima. Si a este alumnado el profesorado le plantea una metodología consumista y reproductiva disminuirá su deseo y su motivación (Von Mannen, 1998), generando actitudes pasivas e influyendo negativamente en la relación docente social con el profesorado y en el logro de las competencias de la titulación.

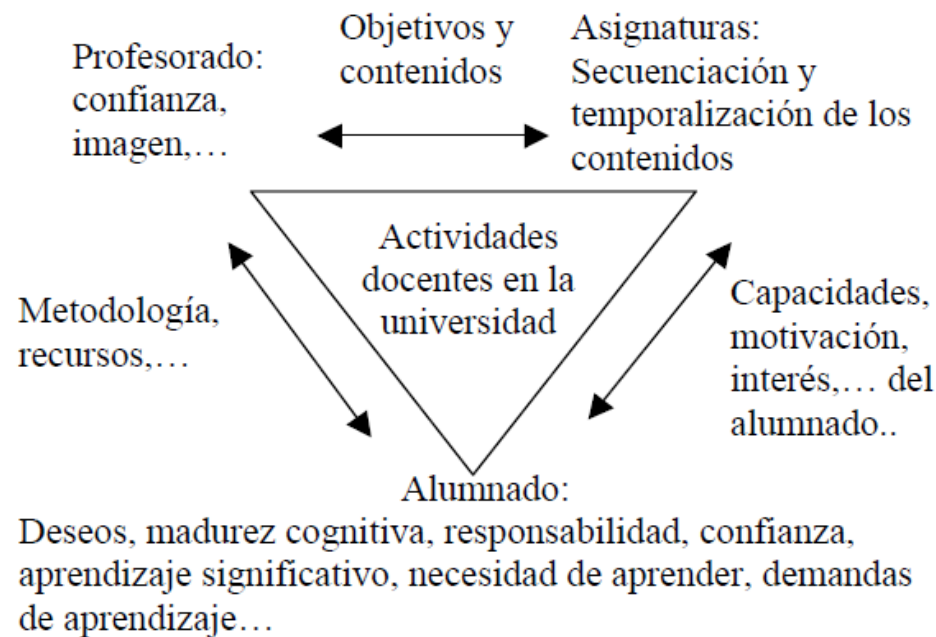


Figura 1. Relaciones docentes en el sistema aula de la universidad

Ante un alumnado que ha sufrido una metodología pasiva, consumista y reproductiva podemos proponer una metodología basada en la elaboración de narraciones para que realicen indagaciones sobre sus experiencias de aprendizaje. Estas experiencias o miradas narrativas autobiográficas son personales,

apasionadas, íntimas, subjetivas y concretas, muy diferentes de los tradicionales modelos de enseñanza. Incluyen lo autobiográfico ligado al contexto social, cultural e histórico. Son narraciones e interpretaciones que configuran investigaciones elaboradas y protagonizadas por el alumnado.

## **2.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Planteamiento del problema**

Pretendemos formar a profesionales de la Educación como personas que poseen conocimientos y competencias adecuadas y que van a tener responsabilidades en la labor profesional. En nuestra práctica trabajamos en este momento de transición con alumnado de diplomatura de “Maestro/a de Educación Primaria” y a la vez con alumnado que cursa los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Habida cuenta de que los grados no están implantados se ha realizado este estudio con alumnado de diplomatura de educación primaria. En este contexto consideramos necesario que el alumnado indague y narre sus reflexiones y sus dificultades toda vez que serán egresados y podrán ejercer en un futuro próximo. Los interrogantes que planteamos en esta investigación son los siguientes: ¿Qué piensan sobre su formación y sobre la labor docente los alumnos/as de la diplomatura de Educación Primaria? ¿Qué opinan sobre la docencia? ¿Qué esperan encontrar en su labor profesional?

### **2.2. Objetivos de la investigación**

Esta investigación pretende indagar la relación pedagógica del alumnado de tercer curso de la diplomatura de educación primaria con el proceso de enseñanza, tanto la relación didáctica con el profesorado como con las diferentes asignaturas.

### **2.3. Hipótesis**

De acuerdo con los objetivos planteados, formulamos las siguientes hipótesis:

- La formación ha sido adecuada, diversa y profunda y ha tenido en cuenta los deseos y la futura labor de los/as profesionales de la educación.
- La metodología de enseñanza en la universidad (relación pedagógica) ha sido adecuada para la formación de maestros/as de Educación Primaria.

### **2.4. La muestra**

Se han recogido 58 cuestionarios del alumnado de tercer curso de la diplomatura Maestro Educación Primaria en el curso 2010-2011. Sus edades han estado comprendidas entre 20 y 39 años, si bien la edad de la mayoría del alumnado ha sido de 20 y 21 años. El 82.8% han sido mujeres y un 17.2% hombres. 7 alumnos/as eran titulados (5 licenciadas en biología, derecho y periodismo y dos diplomadas). 36.2% ha realizado el practicum en centros públicos y el 63.8% en centros privados en los seis cursos de Educación Primaria.

### **2.5. Instrumento para la recogida de datos**

Como el objetivo era recabar las narraciones y las reflexiones del alumnado, la metodología más apropiada y asequible a nuestras posibilidades era la de encuesta. Se diseñó un instrumento interesante y atractivo en el que se explicaban claramente los objetivos y el carácter anónimo de esta investigación. En el cuestionario construido además de los datos personales se diseñaron 2 dimensiones con indagaciones narrativas (abiertas) como cerradas (tipo Likert). Las dimensiones son las siguientes: A) Formación y B) Enseñanza y aprendizaje. Para finalizar se incluye un apartado que denominamos “Conclusiones”, un espacio libre donde los docentes pueden expresar lo que les ha sugerido el cuestionario y que no tenía lugar en los ítems planteados anteriormente. En esta última relatan sus narraciones y sus reflexiones.



Con las narraciones e informaciones recogidas se han utilizado dos estrategias bien diferenciadas, una para las preguntas abiertas y otra para las preguntas cerradas.

En cuanto a las preguntas abiertas, se ha realizado una lectura cuidadosa de los comentarios y criterios manifestados en las mismas, agrupando aquellas con contenidos similares y, finalmente indicando la frecuencia de aparición de cada una de ellas. El análisis de las preguntas cerradas, se ha realizado a través del programa estadístico SPSS 18.

### **3.- RESULTADOS**

#### **3.1. INDAGACIÓN NARRATIVA SOBRE DESEOS Y REFLEXIONES**

Al final del tercer curso de la diplomatura Educación Primaria, les planteamos a los alumnos/as la posibilidad de reflexionar y de narrar los aspectos más interesantes de su recorrido académico en la universidad, así como sus deseos, miedos y opiniones sobre la labor profesional de los maestros/as. El alumnado tenía la opción de comentar sus puntos de vista de forma anónima y podía realizar una narración autobiográfica. Así aprovecharon esta posibilidad y aportaron ideas interesantes.

Estas ideas principales se han ordenado de mayor a menor presencia:

1.- Importancia de las metodologías y recursos didácticos, en particular utilización de las nuevas tecnologías: Se trata de una temática narrativa autobiográfica, en el que el alumnado solicita cambios en su formación inicial y señala limitaciones del sistema educativo.

- *“Yo aprendí en la Ikastola Langile y para mí la metodología utilizada fue muy enriquecedora. A pesar de ello, es cierto que cuando vamos a trabajar a un centro escolar la metodología es muy importante ya que no podemos hacer lo que queremos. Al fin y al cabo debemos hacer aquello que sea lo mejor*

*para los alumnos/as. Lo veo muy difícil, ya que hay pocas ayudas y para llevar adelante la enseñanza los recursos disponibles son muy escasos. Hace falta mejores infraestructuras, nuevas metodologías, más profesorado y mejor preparado”.*

- *“Sería muy conveniente profundizar en las nuevas tecnologías. También sería apropiado mayor contenido didáctico de las asignaturas curriculares. Creo que se emplea la metodología tradicional y como cero que para aprender a utilizar métodos hay que poner en práctica hace falta poner en práctica métodos de las asignaturas. Por tanto creo que hace falta mucho trabajo en cambiar las metodologías”.*
  
- *“Modificaría la metodología de muchos profesores/as de Magisterio, ya que creo que presentar estrategias prácticas de forma teórica no tiene mucho sentido; impulsaría los trabajos en grupo, trabajaría estrategias para fomentar el aprendizaje significativo de diferentes asignaturas concretando ejemplos. Creo que hemos trabajado conceptos abstractos de forma teórica y que ha faltado tiempo para aprender como llevarlos a la práctica. A pesar de ello, he tenido profesores/as competentes y con ellos/as he aprendido mucho”.*
  
- *“A fin y al cabo cuando el profesorado va aun colegio, debe amoldarse a la metodología de ese colegio. Los maestros/as no pueden dar las clases de cualquier forma. Tenemos unas horas, unos contenidos que tenemos que desarrollar y todo no se puede hacer, es decir, no se pueden integrar y relacionar por falta de tiempo, realizar nuevas actividades y motivar o divertir al alumnado. Según mi*

*opinión no podré dar clase como a mí me gustaría ya que los temarios están fijados y hay que impartir los temas de forma muy estructurada y organizada. . Es decir, en esta semana tienes que dar esto, deprisa y no como a ti te gustaría. En muchas ocasiones por falta de tiempo no puedes realizar actividades divertidas y motivadoras”.*

2.- La labor docente de los maestros/as es muy compleja y es necesario tener experiencia: En esta temática relacionan la complejidad del trabajo de maestro/a con diversidad, respeto, enorme cantidad de trabajo, paciencia y tiempo. No se trata de un tema especialmente autobiográfico.

- *“Trabajar como profesor es una actividad muy compleja, ya que cada aula es diferente y para que cada alumno/a crezca como persona hay que tratar a cada grupo de alumnos/as de forma diferente. Es muy complicado trabajar como un profesor/a. Los padres y los niños/as no tienen respeto sobre el profesorado. Hay que tener en cuenta el enorme trabajo que supone elaborar los materiales didácticos: conocimientos previos, nivel del grupo, necesidades....”*
- *“Es un trabajo muy complicado. A menudo creo que es muy difícil hacerle llegar a otra persona lo que hemos interiorizado. Por ello es imprescindible utilizar diversidad de recursos. Además hace falta mucha paciencia, y como parece que en nuestra sociedad el tiempo es un tesoro valioso, es muy difícil disponer de tiempo suficiente a la hora de realizar todas las tareas. Debido a ello es difícil enseñar bien”.*

3.- Reflexión sobre buenos y malos profesores/as a lo largo de la diplomatura incidiendo sobre aspectos formativos deficientes: Este es un tema en el que reflexionan sobre el pasado más reciente. Se sienten capaces de criticar el pasado y creen que poseen capacidades para ser buenos profesionales en un futuro.

- *“En realidad, se aprende en función del profesorado que hayas tenido. Hemos tenido muy malos profesores/as (han hecho y nos han enseñado lo que no hay que hacer). Por otra parte con otros profesores hemos aprendido mucho. He detectado lo que es motivador y lo que le gusta al alumnado. A pesar de ello, si queremos ser profesores/as tendremos que hacer todo lo que esté en nuestra mano para que nuestros alumnos/as aprendan, y a gusto”.*
  
- *“En estos años he visto que hay que cambiar el profesorado de la universidad y que además tengan más interés y respeto por el alumnado, sobre todo al corregir los trabajos”*
  
- *“Estoy muy extrañado y decepcionado por la formación recibida. Han sido pocas las asignaturas que después me han servido en el practicum. Muchos profesores serán buenos psicólogos, sociólogos, ..., pero no son profesores/as. No saben lo que tenemos que dar en educación primaria. Asimismo hay muchos profesores/as con nivel deficiente de euskera. Estos aspectos deberían tenerse en cuenta en las fichas de evaluación. Ese test no sirve de nada. He tenido profesores/as y asignaturas muy útiles y provechosas, por su metodología y por la posibilidad de llevarlo a la práctica en un futuro próximo, pero hay mucho por mejorar”*

4.- Importancia de la enseñanza personalizada. Este es un tema muy particular en el que el alumnado muestra su modelo de enseñanza, seguramente ligado a sus vivencias en el sistema educativo y en el entorno cercano.

- *“A decir verdad yo no creo en el sistema educativo. Es verdad que las cosas están cambiando, pero muy lentamente y muy poco. La educación es para socializar al alumnado y para desarrollar los temas del curriculum. El ALUMNO/A NIÑO/A, debe ser el punto de partida y hay que comenzar de ahí, para que sea inteligente, autónomo, compañero/a... Para ello hay que reducir el número de alumnos/as por aula, modificar las aulas (para que no sean espacios estancos sino dinámicos y que las mesas no sean individuales). Hay que mostrar confianza y creer en una educación centrada en el alumno/a y motivar al alumno/a. Creo que esto ha faltado en muchos profesores/as. Muchos siguen enseñando sin ganas y sin fuerza, y esto no tiene ningún sentido”.*

5.- Importancia de la motivación: Se trata de una temática en la que muestran un enfoque reflexivo en el que identifican los aspectos que según su opinión son cruciales para una buena enseñanza-aprendizaje.

- *“En el trabajo de maestra, espero estar tranquila, y poco a poco haber analizado lo que necesitan los niños/as y partir de ahí para generar y crear la motivación”.*

6.- Importancia del relevo generacional en el sistema educativo: Se trata de un tema que posee un carácter muy social, tanto en el plano interno escolar como en el plano externo social.

- *“Al principio tenía buenas perspectivas pero siento que l situación está empeorando. En la enseñanza se está avanzando, dejando métodos del pasado. Parece que el profesorado veterano está a punto de retirarse, por tanto se incorporarán nuevos profesores/as. Ello renovará de alguna forma el sistema educativo. Me gustaría estar inmerso en este trabajo en equipos de profesores ya que me gustaría vivir esta situación lo más cerca posible. Creo que los padres piensan que la escuela hace milagros, y se olvidan de su importancia en la formación de sus hijos/as. Por tanto cambiaría a los padres, pero como seré maestra no podré hacer cambiar a todos los padres”.*

### **3.2. INDAGACIÓN, DESEOS Y NECESIDADES**

#### **3.2.1. Indagación de la Formación recibida. Deseos y necesidades de formación complementaria.**

En una escala Likert con valoraciones de 1 a 5, consideran que su formación es intermedia o buena. Señalan que su formación es buena principalmente en contenidos de las áreas curriculares y en elaboración de secuencias didácticas. Es intermedia en el resto de los ítems (figura 1). El ítem peor valorado fue estrategias eficaces de enseñanza. Asimismo consideran que la formación recibida es de los ítems menos valorados.

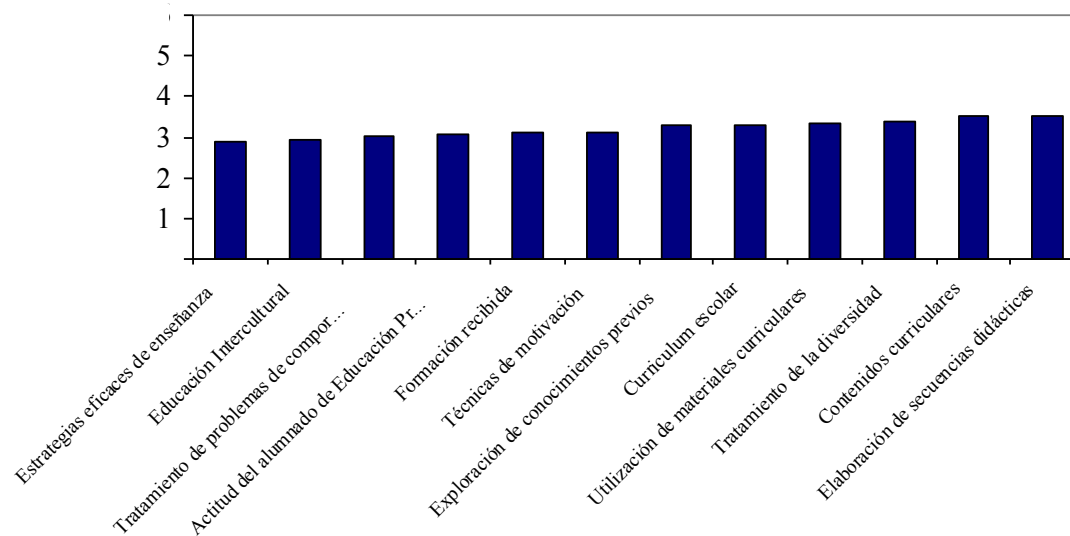


Figura 2. Indagación valorativa de la formación recibida

A pesar de que consideran que su formación es buena el 63.8% ha participado entre 1 y 3 cursos de formación adicional.

En lo referente a la formación complementaria que les gustaría realizar después de cursar Educación Primaria su orden de preferencia se sitúa entre Educación Intercultural, Metodología, Logopedia, Educación Especial, Problemas de conducta, Nuevas Tecnologías, Braille, Tratamiento de la diversidad, Reuniones con padres y madres, más practicum y Lenguaje de signos.

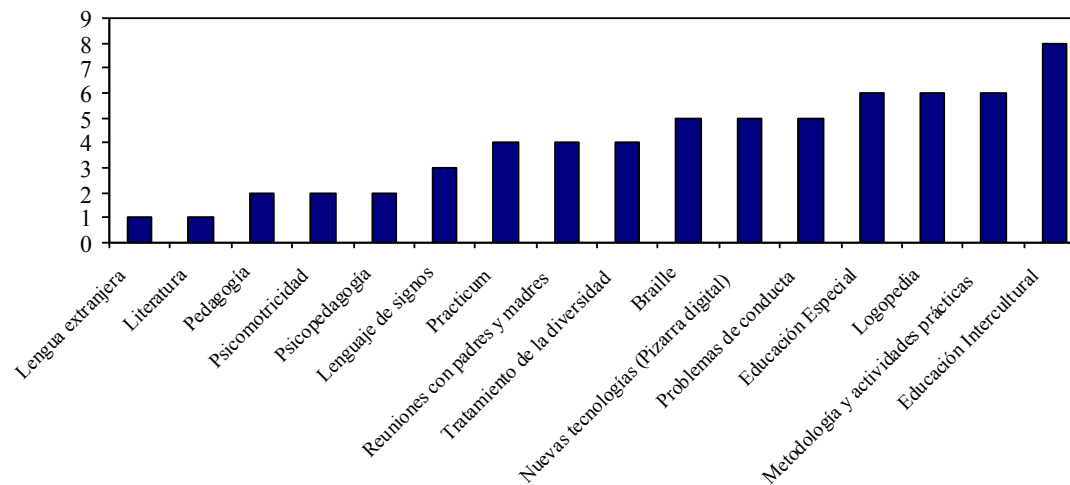


Figura 3. Deseos y necesidad de formación complementaria

### 3.2.2. Indagación sobre enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo: necesidades y deseos

- Sólo el 70.7% del alumnado concede importancia al diseño curricular base.



- El 67.2% considera que la metodología que piensa utilizar como futuro maestro/a es adecuada, si bien cabe resaltar que el 91.4% considera que en un futuro tendrá que cambiar su metodología.
- El 98.3% del alumnado le concede enorme importancia al empleo de ejemplos cercanos (ligados al contexto social).
- En lo referente a las nuevas tecnologías el 87.9% considera útil el empleo de las mismas y por tanto piensa emplearlas en un futuro. El 96.6% concede enorme importancia a los recursos didácticos. El 60.3% considera que son útiles los materiales curriculares.
- El 62.1% considera que hay que reelaborar continuamente secuencias didácticas.
- En lo referente a los materiales y recursos didácticos utilizados en el practicum el 82.1% considera que han sido buenos y adecuados.
- El 100% de los encuestados concede importancia a los conocimientos previos del alumnado y al trabajo cooperativo.

#### **4.- SÍNTESIS Y CONCLUSIONES**

Predominan las narraciones autobiográficas ligadas a la metodología en las que son conscientes de sus limitaciones y solicitan recursos (principalmente nuevas tecnologías) para impulsar cambios, así como aquellas en las que critican el pasado reciente. También inciden en sus modelos y en aquellos aspectos que para ellos/as son cruciales en el oficio de maestro/a. Coincide en señalar la formación recibida así como las estrategias eficaces de enseñanza como uno de los ítems peor valorados. Asimismo coinciden en sus deseos de formación, centrados en la especialización en temas sociales, en nuevas tecnologías, en necesidades educativas especiales y en prácticas de enseñanza.

A pesar de ser críticos con la formación recibida, su visión del oficio de maestro/a es compleja, cambiante, crítica con el alumnado y padres actuales, y conceden mayor importancia a los recursos y una enseñanza personalizada que a los diseños curriculares.

Estas narraciones señalan que el cambio de diplomatura a grado puede ser positivo ya que en los nuevos grados se ha incrementado la diversidad de materias, existe especialización (el planteamiento actual es mejor que el de las asignaturas optativas y de libre elección de las diplomaturas) y se ha incrementado el practicum.

## 5.- BIBLIOGRAFÍA

Alves, M. (2009). Curriculum, disseny i experiència. *Quaderns d'educació continuada*, 21, 113-128.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid:Ediciones Akal.

Hernández y Hernández, F. (2011). ¿Qué hemos venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones. *I Jornadas sobre relación Pedagógica en las Universidades: saberes, estudiantes, evaluación e investigación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Ediciones octaedro.

Porres, A. (2011). De una relación escolar a una relación de investigación. En Hernández, F. (Ed.). *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas*. Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/17362>.

Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2003). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Suárez, D. y Ochoa, L. (2007). *Formación docente e indagación pedagógica*. Dirección General de Educación Superior. Buenos Aires: Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

Van Mannen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Sciences for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: Althouse.

Van Mannen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

---

# DIVERSAS MANERAS DE NARRARSE

## 1. INTRODUCCIÓN. RELATORÍA DE IVAN JORRÍN

Dentro del conjunto de comunicaciones asignadas a este grupo 3, son múltiples las visiones que sobre la innovación se muestran, al igual que las perspectivas y el valor que en cada una de ellas se le otorga a los procesos de indagación.

Mientras realizo este breve resumen iréis viendo proyectada una breve narrativa, en este caso basada en nubes de conceptos, sobre las cuestiones que he considerado más relevantes de las 13 comunicaciones pertenecientes a este grupo. (Ver vídeo más abajo)

Como decía, son múltiples las miradas, los contextos, los puntos de partida, los formatos, e incluso las finalidades que se plantean en los trabajos presentados.

Por ejemplo Idoia Marcellán en su trabajo “Reconstrucción y creación de saberes en un máster de formación del profesorado”, hace visible la tensión acerca de cómo incentivar los aprendizajes y el protagonismo del alumnado en su propio aprendizaje, en un grupo de estudiantes de máster en la especialidad de Educación Artística. Plantea la generación de un ágora colaborativo en formato Wiki, coordinado por la figura del alumno relator, que le ha permitido generar una relación pedagógica distinta y la compartición de saberes y experiencias.

Por su parte, Edurne Mendía, en el trabajo titulado “Reflexión en el recorrido de Bellas Artes a Magisterio y de la investigación a la escuela” establece una serie de tensiones de partida que cuestionan su propia capacitación para la innovación y la narración de la misma, para desde ahí establecer su gramática de la innovación y la narración desde planteamientos de autopoiesis. Edurne cuestiona los planteamientos actuales de la Educación artística y sus narrativas conservadoras, estableciendo dos posibles vías para superarlas desde las experiencias psicodélicas y las pedagogías invisibles.

En una tercera comunicación Ainhoa Gómez e Iratxe Larrea establecen en su trabajo “Problemática y búsqueda de soluciones en la E-A de la asignatura de artes plásticas y cultura visual” el desencuentro que su

alumnado de primer curso del grado en Educ. Infantil sufre en relación a su concepción del ARTE en general, y del arte contemporáneo en particular, al llegar a la escuela de magisterio. Desde esta premisa proponen a su alumnado la elaboración de composiciones abstractas que les permitan re-comprender el hecho artístico para deconstruir y reconstruirlo posteriormente. Rompiendo así con discursos anclados en lo figurativo y proponiendo el abandono de la iconicidad.

Otra aportación a este grupo es la realizada por Judit Onsés, Rachel Fendler y Fernando Hernández, bajo el título “La relación pedagógica en una investigación a/r/tográfica sobre la experiencia del silencio en las clases de la universidad”. En este trabajo los autores parten de una concepción de relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos, para desde ahí profundizar en las experiencias de silencio como base para la indagación en una asignatura de “Investigación basada en las artes”, en el grado de “Bellas Artes.

A través de la propuesta de realización de una narrativa en formato audiovisual, representan de manera pluridimensional un proceso de investigación en torno a la experiencia de silencio en las aulas. Podéis consultar la narrativa resultante en la web de las jornadas.

La quinta aportación a este grupo ha sido la generada por Olaiz Rivas, Irene Garcés y Garazi Urzuriaga cuyo título es “Educación e Innovación”. En ella muestran su preocupación por el estado actual de la enseñanza artística. Para ello parten de la auto-reflexión y de las experiencias acumuladas en este sentido. Entre otros aspectos cuestionan el papel de los docentes en la educ. artística, los espacios destinados a la Educ. Artística dentro de la estructura formal de la escuela, y el sentido de aprender entre las cuatro paredes de un aula cerrada.

En este sentido, Amaia Urzain como miembro del grupo HAT de la universidad de Mondragón, cuestiona también la estructura de la enseñanza de la Educ. Artística en los nuevos grados de Infantil y Primaria, en su comunicación “Un giro, Il Giro. Desde Bologna a la Universidad de Mondragón”. Plantea una nueva propuesta organizativa desde los cimientos de su departamento, apoyada en la transdisciplinariedad a la hora de seleccionar al propio cuerpo docente. Entre otros aspectos plantea la “decepción” inicial de su alumnado al



21 Jun /repensarlainnovacion @repensarlainnov A.

Urzain: la innovación supone ir de la mano de tus alumnos/as, implicarlos en el propio proceso o planteamiento innovador



participar en un propuesta innovadora, y la necesaria flexibilidad de su institución para acoger sus planteamientos.

Idoia Marcellán, Nagore Monreal, Beatriz Martín, Beltzane Crespo y Maialen Lacalle, plantean en “Indagación y reflexión visual sobre los adolescentes del 2012” una experiencia desarrollada por alumnado del máster universitario en formación del profesorado en la especialidad de educación Artística (UPV). En ella relatan la creación de un “retrato de la cultura visual” de un grupo de adolescentes vascos indagando acerca de sus referentes visuales. El alumnado creó para ello 5 videoclips ( se puede ver uno de ellos en la web de las jornadas) con el objetivo de visibilizar los hallazgos y evidencias obtenidos en el proceso.

Por su parte Malen Mayora en el trabajo “Práctica Artística e Investigación educativa” propone un nuevo modo de realizar indagaciones en el ámbito educativo, desde la reflexión y la construcción de nuevas miradas sobre los objetos que nos acompañan en el aprender. Una pizarra, un horario de tutorías en formato cómic, un borrador, se convierten en la excusa perfecta para elaborar acerca de las relaciones que construimos con el conocimiento y cómo su representación puede generar nuevas conexiones y formas de aprender.

Inhintza Irizar, Yoana Mintegi y Lucía Fermin en su trabajo “Enseñar no es lo que digo, sino cómo lo digo y cómo me escuchan” elaboran a partir de la famosa frase de Elsworth, lo que es y no es el aprendizaje y la relación pedagógica, centrándose en aspectos como la motivación. Plantean la metáfora visual de las grietas que pueblan el suelo de la facultad de Bellas Artes y las propias del aprendizaje.

Jessica Bernal, Mailen Lacalle, Nagore Monreal y Banesa Santos, en su trabajo “Ikusi eta Ikasi” (Mira y Aprende) parten de la letra de una canción, “mira y aprende”, para indagar en la noción de aprendizaje desde los modelos establecidos. Para ello cuestionan su experiencia vivida con estudiantes de secundaria en las prácticas del máster universitario en formación del profesorado en la especialidad de educación Artística. En la web de las jornadas se puede consultar una metáfora visual que acompaña a su reflexión en un intento de representar el aprendizaje desde la mirada al otro.

Relacionada con la anterior, Julen Beitia, Ainhoa Marijuán y Melodie Martín plantean en su comunicación “Poder y Educación” una reflexión sobre las relaciones de poder entre alumnado y profesorado en los procesos educativos. Emplean para ello una metáfora visual para ir configurando su discurso. En su reflexión abogan por una relación

Por último, Beatriz Martín, Beltzane Crespo y Andoni Etxeberria proponen en su comunicación “Oihartzun galduak” un texto reflexivo que acompaña a una narrativa visual acerca de los murmullos que constantemente se escuchan en las aulas, haciendo casi invisible y deslegitimando en algunos casos los discursos de aula. En su narrativa visual emplean un murmullo a modo de mantra y letanía que llama a la reflexión sobre la negación que los discursos asentados hacen del alumnado-crisálida. Ver Vídeo

En la breve descripción que he realizado de cada propuesta (pido disculpas de antemano a los autores/as por si he malinterpretado alguna de sus palabras), queda patente un gran eclecticismo tanto en las fórmulas de innovación como en las propuestas de indagación formuladas. Creo que esta es la gran riqueza de este grupo particular de comunicaciones que sin duda darán mucho de sí en el debate posterior.

Aunque me resulta muy arriesgado, me han pedido que lance algunas preguntas para iniciar la discusión, así que ahí van...

#### Preguntas para el debate

- 1- ¿Provocan los procesos de innovación e indagación sobre los mismos un malestar en nuestro alumnado que en ocasiones se vuelve contra nuestros planteamientos originales? ¿Es la reacción en sentido opuesto de mayor intensidad que la acción, rompiendo así los principios de la tercera ley de Newton ?
- 2- Posibilidades/limitaciones de la creación de narrativas multimedia
- 3- Fórmulas para recuperar la capacidad de transgresión desde la innovación y la indagación

21 Jun /repensarlainnovacion @repensarlainnov E.

Jz.de Aberasturi: el error en la innovación es necesario





4- ¿Innovamos para indagar o Indagamos para innovar?

5- Y todas las que propongas tú...

## 2. REFLEXIÓN EN EL RECORRIDO DE BELLAS ARTES A MAGISTERIO Y DE LA INVESTIGACIÓN A LA ESCUELA.

**Edurne Mendia Rezola**

Estudiante Doctorado Universidad del País Vasco

edurnemendia@hotmail.com

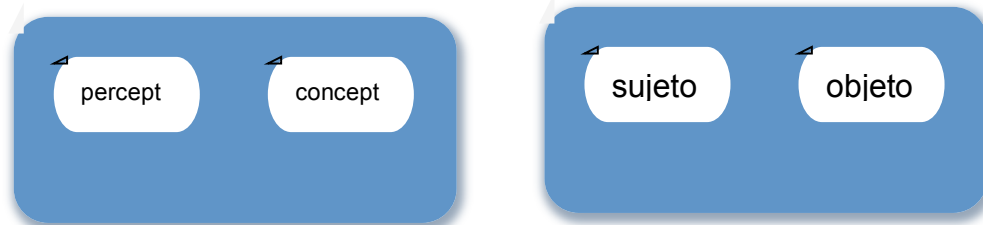
### *- Descripción general de la experiencia, objetivos y marco teórico*

A la hora de escribir este artículo surgen varias dudas e inseguridades que se irán disipando en la medida en que avanzo. Lo más difícil, como siempre, es empezar. En un contexto en el que la indagación es hilo conductor, ¿estoy capacitada para hablar de innovación? ¿Dónde me sitúo como sujeto narrador? Como artista, como docente, como investigadora, como gestora cultural...

Sin embargo, algunas certezas me empujan a participar en este congreso sobre relación pedagógica en la universidad. Por una parte, cuento con que las experiencias artísticas tienen valor cognoscitivo, y además, creo que como cualquier persona desde su experiencia, estoy capacitada para contar cosas en clave vivencial dentro del campo artístico y de la educación.

Por decirlo de alguna forma, mi manera de narrar pasa por considerar juntos al propio autor y a su obra: podemos considerar incluso que es la propia obra la que llega a conformar al artista y no al revés. En este

sentido difundimos conceptos cercanos a la autopoiesis entendida esta como la capacidad de un sistema para organizarse de tal manera que el único producto resultante sea él mismo. Como dicen Maturana y Varela (1984) “El ser y el hacer de una unidad autopoietica son inseparables y esto constituye su modo específico de organización. Nuestra experiencia está amarrada a nuestra estructura de una forma indisoluble”.



De este modo podría decirse que queremos trascender la división habitual entre sujeto y objeto, fijándonos en la experiencia unitaria que les rodea. De un modo similar, preferimos prestar atención a los procesos más que a lo percibido y lo concebido, dejando de lado estas divisiones.

Mi interés por el lenguaje artístico nace porque posibilita ir más allá de este tipo de límites que establece la secuencialidad del pensamiento lineal. Al no depender de la lógica, nos liberamos de los supuestos del sentido común. Si pensamos a través del lenguaje habitual, nuestro pensamiento razona supeditado a sus estructuras y los límites de lo que marca el sentido común. Lo que nos interesa es que el arte, no responde a

esta lógica, no separa el sujeto y el verbo; como autopoiesis, el acto y el ser constituyen una unidad inseparable.

Este aspecto del arte me llevó a centrar mi investigación en La experiencia psicodélica entendida, más allá de los tópicos relacionados con los hippies, como una mirada a nuevos realismos de conciencia. En palabras de Leary (1964), “Los alcances y contenidos de las experiencias psicodélicas no tienen límites, pero su rasgo característico es la trascendencia de conceptos verbales, de las dimensiones de espacio y tiempo, y del ego o la identidad”.

Psicodelia es la adaptación al castellano del inglés psychedelia, un neologismo formado a partir de las palabras griegas psyché (ψυχή), "alma", y delos (δήλος), "manifestar". La palabra psicodélico fue inventada por el psicólogo británico Humphry Osmond y se podría traducir como "manifestando a la mente". Desde esa definición todos los esfuerzos de proyectar el mundo interior de la psiquis pueden ser considerados "psicodélicos".

Con esta afirmación, se desarticula la preeminencia de la supuesta base lógico-verbal del pensamiento; por lo que Moraza (2002) advierte, que el inconsciente está más bien estructurado en imágenes, en analogías. La psique está estructurada como un arte. Cuando de desvela, a través del arte, lo que Moraza llama “ese saber que no se sabe”, se da un acontecimiento psicodélico. De aquí mi interés por hacer visible lo invisible; el arte no nos dice “¡El mundo es así!”, sino que nos sugiere: “¡Mirad el mundo así!”

La confluencia de estas ideas con el hecho de estar estudiando magisterio despertó mi interés por lo que se viene a llamar “Pedagías Invisibles”, que es, para mí, el aspecto psicodélico dela enseñanza, y que conecta directamente con a idea de educación o arte para transformar la realidad.

Las pedagogías invisibles se definen, en el blog<sup>17</sup> con el mismo nombre, de la siguiente manera: “Crear, disfrutar, aprender, generar, dialogar, lo que se enseña pero no se enseña, hacer visible lo invisible dentro de la divergencia y convergencia de nuestros distintos proyectos educativos. Somos conscientes del mundo en el que vivimos, somos conscientes de nuestra posición educativa, pensamos, actuamos, generamos discursos y creamos dudas capaces de remover las conciencias de todo aquel que quiera escucharnos, somos agitadores de conciencias, diseccionamos realidades, explicitamos estereotipos.”

Y continúa: “Las pedagogías invisibles no las hemos inventado nosotros, existen, tan sólo somos conscientes de su existencia, la explicitamos y manifestamos. Reflexionamos sobre lo que enseñamos y tratamos de crear individuos críticos capaces de posicionarse ante el mundo que les rodea.”

En esta época, más que nunca, es imprescindible tener en cuenta nuestro contexto como punto de partida, de manera que seamos conscientes de ciertos problemas. Mientras que En los análisis que analizan la actualidad se mencionan una y otra vez el tercer umbral o conceptos como la era digital, los paradigmas aún vigentes en educación artística están todavía significativamente relacionados con los presupuestos de la Modernidad, con lo que se acepta y normaliza la subjetivación de un sujeto creador varón, occidental, blanco, heterosexual, de clase media alta... (Martínez, 2002). Se transmiten valores que generan percepciones dualistas del mundo, la educación de la mirada que se propone es productora de diferencia sexual y genera un yo enfrentado a la realidad exterior.

Podemos resaltar dos consecuencias negativas del modelo de educación artística que se ofrece en los colegios; por una parte la interferencia en la construcción de la identidad de las personas (como individuos o como colectivo); y por otra, el que se siga alimentando la imagen del arte como espacio elitista y feudo de algunas figuras artísticas, y manteniendo el arte separado de la vida y de las personas, privándoles, entre otras

---

<sup>17</sup> <http://pedagogiasinvisibles.blogspot.com.es/>

cosas, de la experiencia psicodélica en su sentido más amplio, de la capacidad de trascender cualquier idea prefijada.

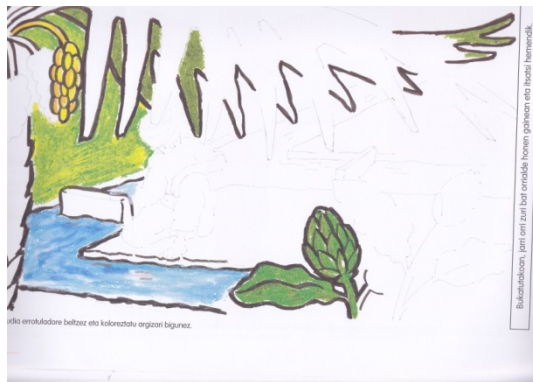
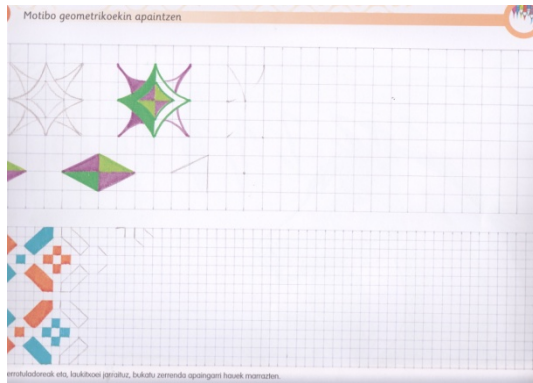
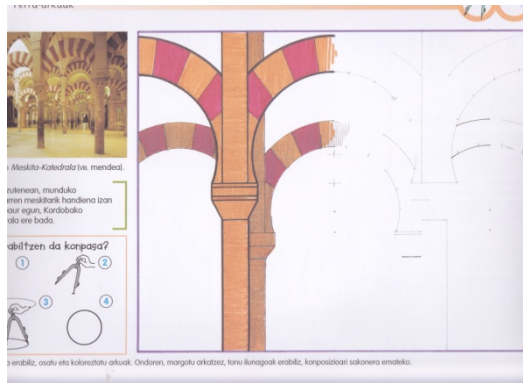
Este hecho se ve agravado por los productos visuales que se ofrece a los estudiantes, que no ayudan a crear una mirada integradora, consecuencia que en el peor de los casos nos lleva a percibir otras culturas desde el prejuicio. Fenómenos como la globalización, la inmigración o la digitalización nos advierten que en el futuro cercano la interacción entre diferentes culturas va a ser cada vez mayor y más rápida; por lo que tenemos que preparar a ciudadanos que sepan desenvolverse en ese entorno, y que sepa aprovechar los aspectos positivos de la multiculturalidad.

A menudo tengo la impresión de que se confunden cultura y folklore. No podemos basar nuestra idea de la cultura en meras referencias al pasado. Los niños y niñas que van a transformar esa cultura, que van a mantenerla y construirla al mismo tiempo, no encuentran en las escuelas medios para gestionar las imágenes que reciben. Sin embargo, poseen una cultura propia como grupo y como individuo, que cuenta con características originales respecto a las demás, un idioma propio y productos culturales de su interés. Serán capaces de interpretar, valorar y reconstruir su cultura y su realidad en la medida en que cuenten con las herramientas necesarias para gestionarla.

Casualmente (o causalmente), al mismo tiempo que preparaba este artículo tuve que diseñar una programación didáctica para poder acceder a las oposiciones a maestra. Como la plaza es para primaria, tuve muchas dudas a la hora de elegir el área. Por una parte, como no disponía de mucho tiempo, pensé escoger “Conocimiento del medio natural, social y cultural,” porque me dejaron una programación sobre esta área que estaba muy bien y hubiese sido lo más rápido. Descarté esta opción enseguida porque a pesar de suponerme poco trabajo hubiese sido difícil hacer la defensa oral, no me parecía muy coherente. Me interesaban otras dos opciones: lengua extranjera (que es la especialidad que hice en magisterio) o educación artística, que es el tema de mi investigación. Finalmente escogí esta última porque pensé que me ofrecía una oportunidad de hacer algo más innovador. Eso sí, me producía muchísima inseguridad, porque pensé que al tribunal que me tocara le parecería un área secundaria, pues eso es lo que yo percibí al leer el currículum, mirar los libros de

texto y ver cómo se organizan las escuelas. Para empezar, dentro del área de la educación artística se incluyen las artes visuales y la música; pero los aspirantes a ocupar esta plaza son siempre diplomados en educación musical. Con lo cual, se da por hecho que si sabe de música ya se las apañará para hacer unos trabajos manuales, o si no esas horas las imparte el tutor o la tutora. De este modo, a pesar de que en el curriculum se habla de competencias, transdisciplinariedad, cultura visual y creatividad, seguimos concibiendo esta clase como un espacio para actividades amables que no van más allá del disfrute personal, en el mejor de los casos. De cualquier manera, seguimos dividiendo el aprendizaje y clasificándolo según la clasificación que corresponda.

Si atendemos a los libros de texto veremos que en nombre de la multidisciplinariedad lo que se hace es enseñar otras materias. Lo que sucede es que en el momento en que las alumnas y alumnos tocan un pincel o una pintura de cera nos pensamos que ya es “arte” y “creativo.” Desde mi punto de vista ninguna de estas actividades (absolutamente dirigidas a un resultado único, basadas en completar un patrón) colabora a desarrollar aptitudes creativas, es más, pienso que contribuyen a menospreciar la capacidad artística del alumnado en un momento en el que se encuentra en la antesala de la adolescencia, conformando su identidad, en un momento en el que es especialmente vulnerable a las imágenes que recibe y en el que debiera de ser capaz de conformar su propio imaginario siendo crítico con aquello que le rodea.



*Imágenes extraídas de un libro de plástica para 6º de primaria*

Si queremos evitar formar a los alumnos como consumidores que asuman todas las mentiras del idioma visual y que comprenden desmedidamente, hay que enseñarles mecanismos para la “deseducación” y la “desinformación”, para que no sean

analfabetos visuales, y sean conscientes del poder del idioma visual. (Acaso, 2009)

Es necesario cambiar la práctica de la educación artística y la cultura visual, desarrollare esta especialidad para los alumnos y alumnas que viven sumergidos en la hiperrealidad, en un mundo terriblemente tecnificado, y que conforman su identidad atendiendo a ídolos mediáticos y asan gran parte de su tiempo libre frente a una pantalla.



Desde una lectura superficial, parece haber bastante consenso entre docentes e investigadores sobre la importancia que tiene la educación artística hoy día, las oportunidades que ofrecen a estudiantes para desarrollar sus capacidades, tanto sociales como morales o las que tienen que ver con la autoestima; y así se refleja, en cierto modo, en el currículum. Paradójicamente, sin embargo, este campo no recibe mucha atención. Mientras alumnos y alumnas de primaria cuentan con un especialista en música para aprender esta disciplina (seguimos dividiendo el saber en materias), no tienen profesorado suficientemente formado para trabajar los temas a los que hemos hecho referencia. En las listas a sustituciones de la CAV, los licenciados en Bellas Artes no podemos enseñar plástica en secundaria, sólo dibujo en bachillerato (generalmente técnico). Si bien estos datos pueden parecer anecdóticos, el caso es que dejando de lado miradas más amplias que hacen referencia a la cultura visual, se trabaja la asignatura de plástica mediante trabajos manuales y planteamientos lineales.

Como señalan autores como Castells, Hargreaves o Majó (Zabalbeascoa, 1999), “por primera vez en la historia nos encontramos con que el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que el ciclo de la vida del individuo, y esto hace urgente un replanteamiento absoluto del sistema educativo: lo que aprendemos para formarnos no nos servirá para toda la vida. En un mundo que cambia cada vez más rápido, no sabemos lo que va a suceder en el futuro, y sin embargo tenemos que preparar a los y las estudiantes para ese futuro que no conocemos. Si queremos que sean capaces de adecuarse a nuevas situaciones de manera rápida y eficaz, es imprescindible que formemos a creadores capaces de tener ideas originales. El desarrollo de estas aptitudes en el campo artístico será extrapolable a cualquier otro ámbito, y cada vez más necesario” (Hernández, 2000)

*-Conclusiones*

La escuela sigue supeditada a las narrativas dominantes ; normalmente vinculadas al mantenimiento del sistema de relaciones económicas. En ese sentido, el espacio que corresponde a la educación artística sigue siendo minusvalorado y considerado desde la interpretación del arte como algo amable, confortable y sin pretensiones.

Debemos plantearnos cómo podemos desarrollar actitudes y procedimientos creativos que nos permitan comunicar nuestra manera de relacionarnos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos; siendo conscientes de los mecanismos de dominación y su estética, para recuperar la capacidad de transgresión (Marcuse, 1964). Para ello, debemos analizar, entre otras cosas, las experiencias de socialización: el entorno construido, el entorno simbólico, el entorno social. Y también realizar propuestas metodológicas que permitan deconstruir el discurso atendiendo al contexto, sin limitarse a la mera producción de imágenes. Estas propuestas deberían incluir manifestaciones de la cultura visual, no sólo de lo que consideramos “alta cultura”, sin también lo popular y las imágenes que forman parte de la vida diaria de nuestras estudiantes, incluyendo publicidad, videoclips y todo aquello que llega desde internet, la televisión o una pantalla. Queremos un espacio en el que a través de la educación artística se puedan imaginar alternativas a lo que creemos que es real e inamovible.

Para ello es necesario contar con profesorado cualificado desde las primeras etapas del aprendizaje, lo que pasa por ofrecer la formación necesaria a los alumnos de magisterio con propuestas adecuadas y espacios de intercambio. También es necesario un Flujo de comunicación constante entre propuestas metodológicas innovadoras que permitan al alumno ser sujeto activo de su propio aprendizaje y las escuelas y un planteamiento más abierto en las programaciones didácticas que permita adecuarse constantemente a las nuevas necesidades que van surgiendo

- Bibliografía/References

ACASO, M. *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata, 2009.

AGUIRRE, A. *Cultura e identidad cultural*. Barcelona: Bardenas, 1997.

BERGER, J.: *Algunos pasos hacia una pequeña teoría de lo invisible*. Madrid: Ardora, 1997.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.

Hernández, F.: *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro, 2003.

Hernández, F.: *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro, 2007. HUXLEY, A.: *Las puertas de la percepción; Cielo e infierno*. Barcelona: Edhasa, 2001.

LEARY, T.; METZNER, R.: *The psychedelic Experience*. London, Penguin, 2008.

MARCUSE, H.: *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel, 1987.

Maturana, H.; Varela, F.: *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate, 1996.

Páginas web

[http://www.arteindividuoy sociedad.es/articulos/ANEJO\\_I/Virtudes\\_Martinez.pdf](http://www.arteindividuoy sociedad.es/articulos/ANEJO_I/Virtudes_Martinez.pdf)

<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn26p39.pdf>

<http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>

<http://www.arteleku.net/programa-es/archivo/arte-y-saber/arte-y-saber>

<http://www.elkarrikertuz.es/>

<http://pedagogiasinvisibles.blogspot.com.es/>

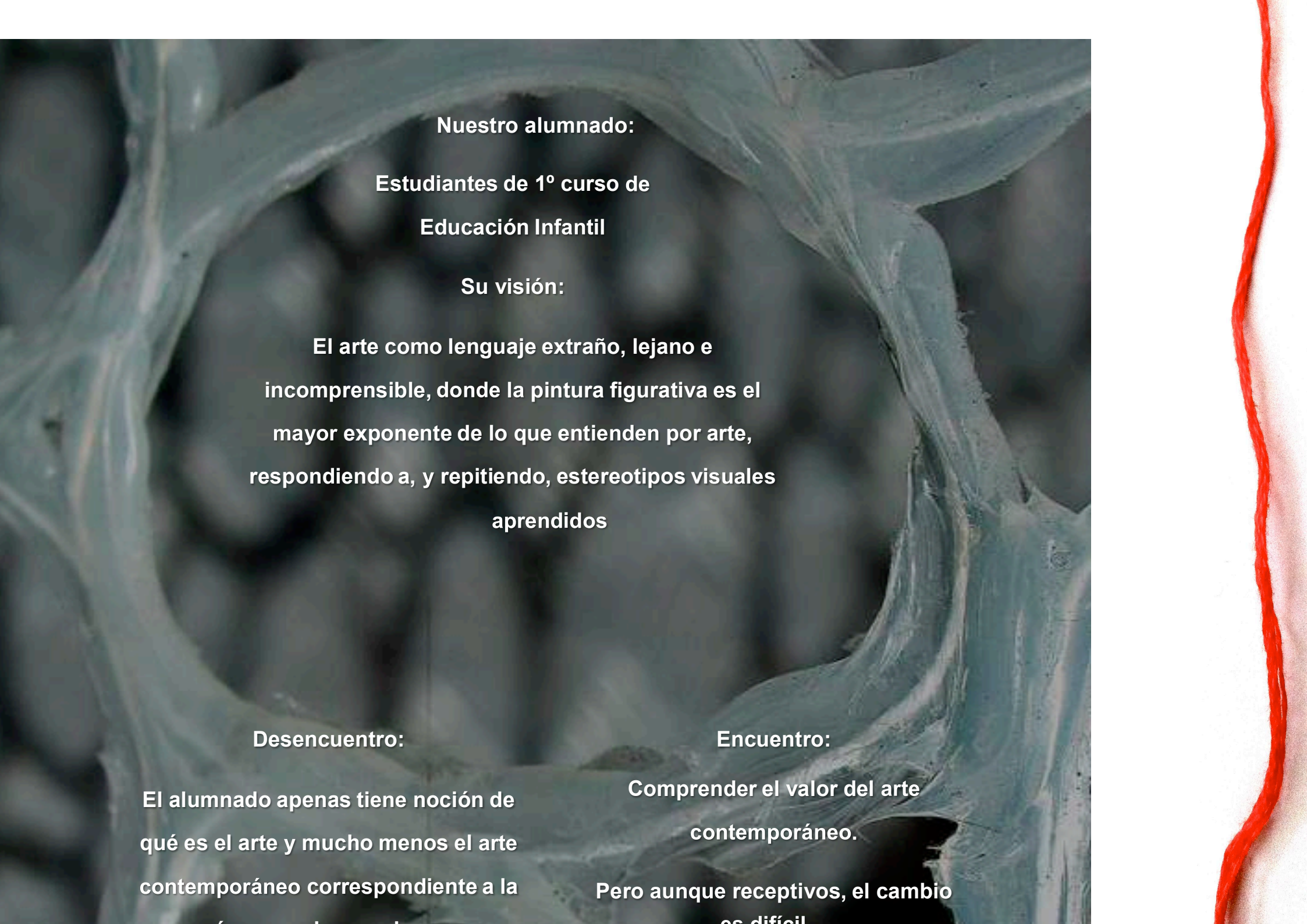
**PROBLEMÁTICA Y BÚSQUEDA DE SOLUCIONES EN LA  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA  
ASIGNATURA DE ARTES PLÁSTICAS Y CULTURA VISUAL  
GÓMEZ PINTADO, A. Y LARREA PRINCIPE, I.**

**Nuestro origen:**

**Bellas Artes**

**Nuestra visión:**

**El arte como elemento  
indispensable de nuestra forma de  
ser y sentir, abiertas a cualquier  
tipo de lenguaje visual y artístico**



**Nuestro alumnado:**

**Estudiantes de 1º curso de  
Educación Infantil**

**Su visión:**

**El arte como lenguaje extraño, lejano e  
incomprensible, donde la pintura figurativa es el  
mayor exponente de lo que entienden por arte,  
respondiendo a, y repitiendo, estereotipos visuales  
aprendidos**

**Desencuentro:**

**El alumnado apenas tiene noción de  
qué es el arte y mucho menos el arte  
contemporáneo correspondiente a la**

**Encuentro:**

**Comprender el valor del arte  
contemporáneo.**

**Pero aunque receptivos, el cambio  
es difícil**

La preparación con la que nuestro alumnado llega a la escuela hace que el aprendizaje en nuestra asignatura no se limite a la interiorización de contenidos que podríamos definir como teórico- prácticos – el lenguaje visual formal o las técnicas artísticas- sino que implica una re-comprensión de lo artístico, en general de lo visual, que abarca desde la apreciación de la estética al desarrollo de la creatividad, pasando por la deconstrucción y reconstrucción de los estereotipos conceptuales que les han sido inculcados desde la infancia.

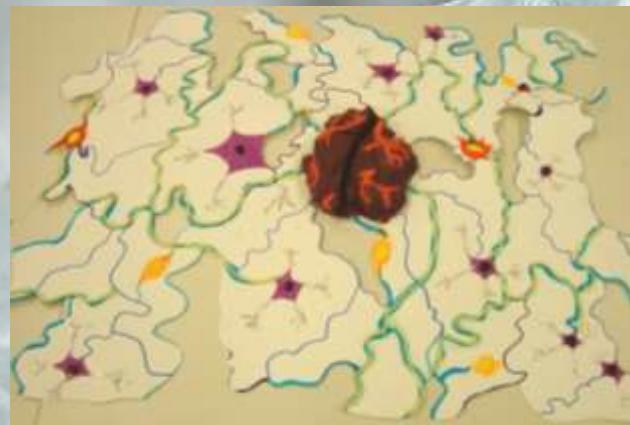
Sin este trabajo de demolición y construcción de nuevos cimientos, resulta imposible que nuestro alumnado se capacite en la creación y la lectura crítica de las imágenes que forman parte de su contexto visual y, en consecuencia, que sean capaces de llevar a cabo su futura docencia en este campo.

En este camino de enseñanza-aprendizaje, uno de los ejercicios propuestos es realizar

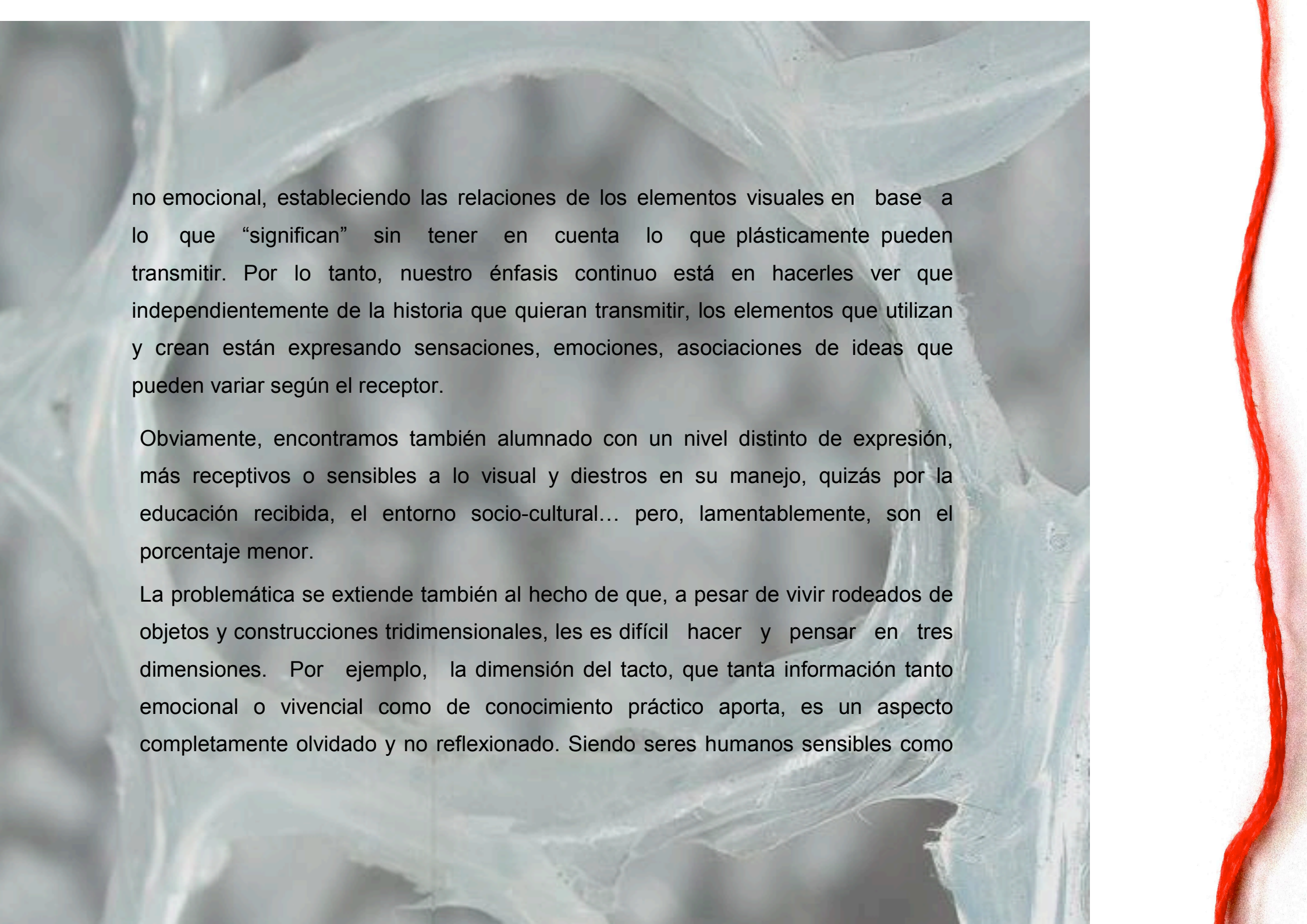


una composición abstracta donde mediante el uso de formas, color y texturas creen una imagen que transmita dinamismo o estabilidad. La falta de costumbre en la utilización del lenguaje visual hace que asocien formas y colores a un significado predeterminado y estereotipado en el cual se basarán para la disposición de los elementos en la superficie. El resultado es, por ejemplo, esta composición basada en la narración que sus creadores han asociado a las imágenes. Por sí sola no consigue transmitir lo que ellos pretenden: diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. Colocan imágenes y colores a los que les asignan un significado cuando, por sí solos, los elementos tienen otro relato o carecen de fuerza comunicativa.

El problema inicial es pedirles que manejen un lenguaje que desconocen, lo que conlleva que su análisis y su mirada se basen en una narrativa más que visual, literaria o cultural (colocar ojos sirve para representar la mirada). Sostienen sus creaciones a través de un discurso figurativo y predeterminado, de carácter lógico y





The background of the slide features a grayscale image of a human skull, viewed from a slightly elevated, frontal perspective. The skull's structure, including the eye sockets, nasal cavity, and jawline, is visible. A prominent, thick red line runs vertically along the right edge of the image, extending from the top to the bottom of the frame. The text is overlaid on the left side of the skull image.

no emocional, estableciendo las relaciones de los elementos visuales en base a lo que “significan” sin tener en cuenta lo que plásticamente pueden transmitir. Por lo tanto, nuestro énfasis continuo está en hacerles ver que independientemente de la historia que quieran transmitir, los elementos que utilizan y crean están expresando sensaciones, emociones, asociaciones de ideas que pueden variar según el receptor.

Obviamente, encontramos también alumnado con un nivel distinto de expresión, más receptivos o sensibles a lo visual y diestros en su manejo, quizás por la educación recibida, el entorno socio-cultural... pero, lamentablemente, son el porcentaje menor.

La problemática se extiende también al hecho de que, a pesar de vivir rodeados de objetos y construcciones tridimensionales, les es difícil hacer y pensar en tres dimensiones. Por ejemplo, la dimensión del tacto, que tanta información tanto emocional o vivencial como de conocimiento práctico aporta, es un aspecto completamente olvidado y no reflexionado. Siendo seres humanos sensibles como

somos, es asombroso como obviamos algo que hacemos constantemente: tocar. Cuando tocamos sentimos de forma muy evidente lo que tenemos ante nosotros, es una experiencia real, vivencial, otra manera de relacionarnos: la energía o esencia de aquello que tocamos pasa a nosotros. Así, el tocar aparece como otro modo válido de conocimiento, aprendizaje y expresión.

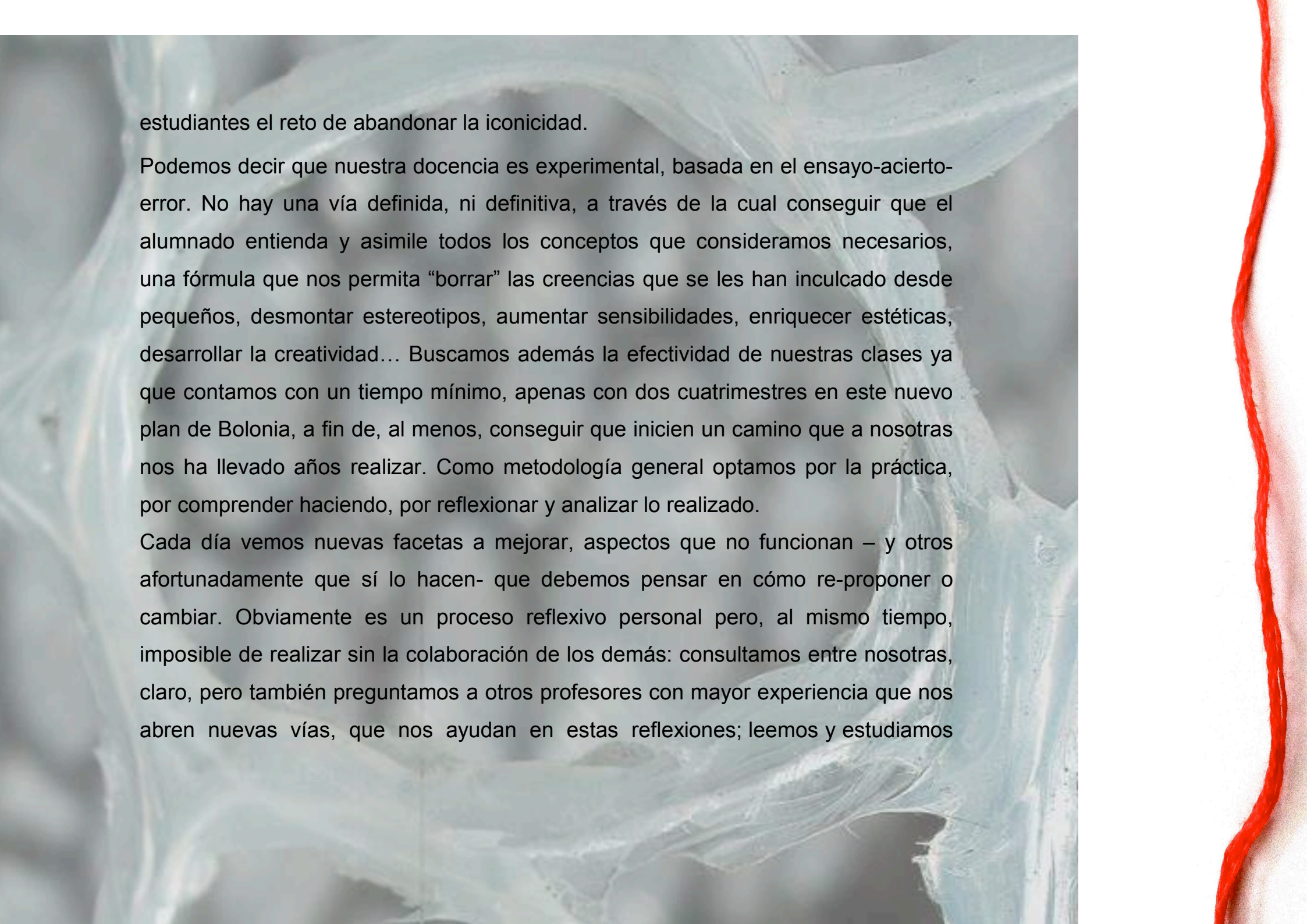


Curiosamente encontramos una relación entre el grado de figuración de las obras realizadas y el uso de los recursos visuales:

habitualmente el alumnado capaz de alcanzar mayor grado de

abstracción en sus creaciones es aquel que también denota un mayor dominio del lenguaje plástico visual. Por tanto, uno de los múltiples caminos que seguimos es precisamente este: plantear a nuestros






estudiantes el reto de abandonar la iconicidad.

Podemos decir que nuestra docencia es experimental, basada en el ensayo-acierto-error. No hay una vía definida, ni definitiva, a través de la cual conseguir que el alumnado entienda y asimile todos los conceptos que consideramos necesarios, una fórmula que nos permita “borrar” las creencias que se les han inculcado desde pequeños, desmontar estereotipos, aumentar sensibilidades, enriquecer estéticas, desarrollar la creatividad... Buscamos además la efectividad de nuestras clases ya que contamos con un tiempo mínimo, apenas con dos cuatrimestres en este nuevo plan de Bolonia, a fin de, al menos, conseguir que inicien un camino que a nosotras nos ha llevado años realizar. Como metodología general optamos por la práctica, por comprender haciendo, por reflexionar y analizar lo realizado.

Cada día vemos nuevas facetas a mejorar, aspectos que no funcionan – y otros afortunadamente que sí lo hacen- que debemos pensar en cómo re-proponer o cambiar. Obviamente es un proceso reflexivo personal pero, al mismo tiempo, imposible de realizar sin la colaboración de los demás: consultamos entre nosotras, claro, pero también preguntamos a otros profesores con mayor experiencia que nos abren nuevas vías, que nos ayudan en estas reflexiones; leemos y estudiamos



publicaciones relacionadas con la educación; encontramos inspiración en el propio arte, que nos proporciona ideas, o en lo que no es arte, lo cotidiano, lo real... Sin olvidar a nuestro alumnado, al que observamos, escuchamos y animamos en este terreno nuevo para ellos y ellas y siempre cambiante para nosotras.





## 4. EDUCACIÓN E INNOVACIÓN.

**Olaiz Rivas, Irene Garcés, Garazi Urzuriaga**

Olaiz Rivas Ibarurengoitia  
Estudiante de Master de Bellas Artes, EHU/UPV

[olaizrivas@hotmail.com](mailto:olaizrivas@hotmail.com)

Garazi Urzuriaga Alvarez  
Estudiante de Master de Bellas Artes, EHU/UPV

[urtzuz@hotmail.com](mailto:urtzuz@hotmail.com)

Irene Garcés Jara  
Estudiante de Master de Bellas Artes, EHU/UPV

[igarcesjara@gmail.com](mailto:igarcesjara@gmail.com)

### **Resumen**

A partir del Master para ser profesores hemos empezado a indagar y a cuestionarnos cuál ha sido nuestro itinerario, qué hemos aprendido y cómo. El texto aborda esta reflexión a partir de las preguntas que emergen.

**Palabras clave:** *Educación, innovación*

### **Presentación y reflexión en torno al tema:**

Es increíble, como tras haber pasado toda nuestra vida dentro del sistema educativo, uno se pregunta realmente como esta recibiendo esa educación y como podría ser, hasta que pone el punto de vista en otro lugar.

Es ahora, al comenzar el master para ser profesores, cuando, hemos empezado a indagar y a cuestionarnos, cual ha sido nuestro camino, qué hemos aprendido, cómo y sobre todo, qué cosas se han excluido de este. Podríamos decir, que el periodo de prácticas ha sido fundamental para volver al aula en un punto intermedio entre alumno y profesor. Donde es más fácil analizar críticamente el sistema de la enseñanza, más concretamente el de la enseñanza artística.

Cuando uno vuelve a clase de plástica, después de 10 años y ve que nada a cambiado, que la metodología, los materiales, los temas, todo sigue siendo igual, uno tiene la impresión de haber retrocedido en el tiempo y de haber vuelto a una clase completamente ajena a un mundo que evoluciona mas rápido que nunca.

Esto tiene todavía menos sentido, cuando los alumnos de hoy en día respirar de ese mundo metamorfósico, que no consigue romper con algunas barreras, que aunque en su momento funcionaran o supusieran un paso adelante, ahora supone un paso atrás.

¿ Podría ser, que gran parte del problema, radique de la falta de interés del profesor?

Es en la práctica del día a día donde ellos ven las necesidades del alumnado y desde donde se debería intervenir.

No podemos llamar enseñanza a todo aquello que se da en un aula por el mero hecho de que un profesor imparta unos conocimientos, no quiere decir que los alumnos los estén adquiriendo.

*“En un primer momento, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan en el ámbito social y, en un segundo momento en el ámbito individual” Vygotsky*

Acudimos a la escuela en grupo, no para amortizar los esfuerzos del profesor sino también para beneficiarnos de la interacción con los compañeros, aprendiendo con otros, pero también de los otros.

La disposición del aula condiciona estas relaciones. El simple hecho de colocar las mesas individualmente, crea una barrera que las obstruye. Es en el campo de la educación artística sobretodo donde se hace evidente la falta de un espacio que responda a sus necesidades. Al igual que en química puedes necesitar de un laboratorio, o en gimnasia ir a la piscina, creemos que a la educación plástica no se le dota del espacio del que requiere. Puede deberse a la falta de interés que parece tener la sociedad en general por el mundo artístico.

Sin embargo no son capaces de comprender que gran parte de su vida gira entorno a el. Una buena educación artística nos ayudaría a comprender y disfrutar incluso pertenecer a este, y en cambio cada vez se le dedican menos horas. Pedimos a los alumnos que roten cada hora de una asignatura a otra, y luego nos quejamos de su falta de concentración e interés. Esta falta de interés, también puede darse por la distancia que existe entre los temas que se dan por el mundo de ellos. Hasta que punto puede tener sentido explicar el puntillismo, si es para copiar un jarrón de flores. Esto no significa que tengamos que aparcar los temas clásicos, si no que hay que establecer una relación entre lo ocurrido y la actualidad para que uno pueda ir mas allá, y aplicarlo en la practica y aprender de la experiencia. De esta manera el alumno crea su propio camino, quizás no de una manera que teníamos prevista, pero si siendo mas significativo para el.

Es así como podrán ver el verdadero sentido de aprender. Que no es la obligación de estar encerrado entre cuatro paredes de una manera pasiva, sino la de adquirir conocimientos de una manera enriquecedora.



## 5. LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN UNA INVESTIGACIÓN A/R/TOGRÁFICA SOBRE LA EXPERIENCIA DEL SILENCIO EN LAS CLASES DE LA UNIVERSIDAD.

**Judit Onsès Segarra-Rachel Fendler, Fernando Hernández-Hernández.**

Judit Onsès Segarra  
Estudiante de Bellas Artes (Universidad de Barcelona)  
[juditonses@yahoo.es](mailto:juditonses@yahoo.es)

Rachel Fendler  
Estudiante de Doctorado (Universidad de Barcelona)  
[rfendler@gmail.com](mailto:rfendler@gmail.com)

Fernando Hernández---Hernández  
Coordinador Grupo INDAGA'T (Universidad de Barcelona)  
[fdohernandez@ub.edu](mailto:fdohernandez@ub.edu)

### **Resumen**

Entendemos la relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos. Fue esto lo que nos ocurrió, en el momento en que los estudiantes de la nueva asignatura Investigación basada en las artes -del grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona-, junto con el profesor, asumimos aprender a investigar... investigando. Decidimos afrontar como tema de investigación cómo nos relacionábamos con las experiencias de silencio en las clases de la universidad. De lo que sucedió durante este proceso y del modo de relación pedagógica que nos propició es de lo que da cuenta nuestra comunicación, así como qué papel jugó la a/r/tografía principalmente llegados a un punto de la investigación

**Palabras clave:** *a/r/tografía, investigación basada en las artes, investigar con los estudiantes*

Entendemos la relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos. Fue esto lo que nos ocurrió, en el momento en que los estudiantes, junto con el profesor, asumimos aprender a investigar... investigando. Quienes participamos en el primer cuatrimestre del curso 2011-12 en la nueva asignatura *Investigación basada en las artes*, del grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, decidimos afrontar como tema de investigación cómo nos relacionábamos con las experiencias de silencio en las clases de la universidad. A partir de este interrogante nos abrimos a un proceso de indagación en el que confluyen relatos, imágenes, lecturas, debates en el campus virtual... que genera un conjunto de evidencias que permiten explorar no sólo los sentidos de la pregunta que nos mueve a la investigación, sino las maneras de dar cuenta—de narrar—el proceso de indagación llevado a cabo. La aventura termina representando el recorrido realizado en tres formatos: mediante un relato escrito (Hernández-Hernández, Pujol, Ríos, Servall, y Onsés, 2012), una narración visual (que puede verse en <http://vimeo.com/40091683>) y una exposición que da cuenta de la trama de relaciones construida en el curso.

Como parte del proceso de indagación reunimos múltiples evidencias (relatos e imágenes sobre nuestra relación con el silencio en las clases de la universidad; resonancias a esos textos; registros en vídeo de las clases; fotografías de diferentes momentos del curso,...) que ordenamos y analizamos para compartir con otros grupos de investigación, docentes, estudiantes y, en general, con toda persona interesada en la *investigación basada en las artes*. Lo que nos lleva a asumir la relación pedagógica también como una posibilidad para aprender desde el compartir.

-Conclusiones

La idea de generar un vídeo, que permitiera representar de manera pluridimensional todo el proceso de investigación en torno a la experiencia del silencio en las clases, surgió a partir de unas filmaciones llevadas a cabo durante el transcurso de la asignatura.

Cuando nos preguntábamos cómo dar salida a todo el material y evidencias generadas a lo largo de las sesiones, surgió la pregunta de qué hacer con esas grabaciones. Se alzó un pequeño grupo de estudiantes que propusieron realizar un vídeo que englobara y sintetizara todo el proceso realizado en la investigación que llevábamos a cabo.

Navegábamos entre un exceso de información, al tiempo que intentábamos captar momentos y generar una narración coherente e inteligible. Pero sabíamos que los objetivos que nos habíamos propuesto no se estaban cumpliendo todavía. No fue hasta que dedicamos dos sesiones de clase a la *a/r/tography* que empezamos a ver una posible salida a nuestras dudas. De lo que sucedió durante este proceso y del modo de relación pedagógica que nos propició es de lo que da cuenta nuestra comunicación.

#### - Bibliografía/References

Arts-Based Research in Art Education. Special Issue. (2006). *Studies in Art Education*, 48 (1). Reston, VA: National Art Education Association.

Durán Salvador, N. (2012). *L'escola com una conversa entre desconeguts: Recercar amb infants a través de llenguatges artístics*. (Tesis doctoral no publicada). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Hernández-Hernández, F. (2011). La investigación sobre y con jóvenes: entre la romantización y el desafecto. Hernández, F. (coor.) *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. (pp.16-23). Barcelona: Repositorio digital de la Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>

Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

Hernández-Hernández, F., Pujol, E., Ríos, M., Servall, R. y Onsés, J. (2012). Una investigación educativa basada en las artes sobre la experiencia del silencio en las clases de la universidad. Comunicación presentada al *IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Contribuciones desde la periferia*. Jaén (España), 19 al 21 de abril.

Irwin, R. L. y Springgay, S. (2008). *A/r/tography as practice based research*. En Springgay, S.; Irwin, R. L.; Leggo, C. y Gourzouasis, P. (Eds.) *Being with A/r/tography*. (pp.xix-xxxiii). Róterdam, Holanda: Sense Publications.

Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K, Xiong, G. y Bickel, B. (2008). The Rhizomatic Relations of *A/r/tography*. En Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Eds.). *Being with A/r/tography* (pp. 105-218). Róterdam, Holanda: Sense Publishers.

Springgay, S., Irwin, R., Leggo, C., y Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with A/r/tography*. Róterdam, Holanda: Sense Publishers.

Marín Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ArteInvestigación Educativa. En Marín Viadel, R. (Ed.) *Investigación en educación artística*. (pp. 223-274). Granada: Universidad de Granada.

## **6. INDAGACIÓN Y REFLEXIÓN VISUAL SOBRE LOS ADOLESCENTES DEL 2012**

**Idoia Marcellán Baraze, Beltzane Crespo, Maialen Lacalle, Beatriz Martin, Nagore Monreal**

Profesora colaboradora y alumnas del Máster de formación de profesorado de secundaria(Universidad del País Vasco)

[idoia.marcellan@ehu.es](mailto:idoia.marcellan@ehu.es), [nagoremonreal@gmail.com](mailto:nagoremonreal@gmail.com), [beatrizmartinplaza89@gmail.com](mailto:beatrizmartinplaza89@gmail.com),  
[beltzane.c@gmail.com](mailto:beltzane.c@gmail.com), [maialentxo@hotmail.com](mailto:maialentxo@hotmail.com)

### **Resumen**

La siguiente comunicación presenta una experiencia de trabajo realizada por los y las alumnas del Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria de la UPV---EHU, en la especialidad de Educación Artística. En formato de videoclip exponen la indagación y reflexión realizada sobre lo que constituyen los referentes visuales de varios adolescentes de la Comunidad Autónoma Vasca en el 2012. En última instancia es una aproximación a lo que podría ser un 'retrato' de la cultura visual y, por tanto, de los valores y creencias con de los que se nutren estos adolescentes.

**Palabras clave:** *relato visual, adolescentes, referentes visuales*

La siguiente comunicación presenta una experiencia de trabajo realizada por los y las alumnas del Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas de la UPV-EHU, en la especialidad de Educación Artística. En formato de videoclip exponen la indagación y reflexión realizada sobre lo que constituyen los referentes visuales de

varios adolescentes de la Comunidad Autónoma Vasca en el 2012. En última instancia es una aproximación a lo que podría ser un 'retrato' de la cultura visual de la que se nutren éstos adolescentes.

Sin embargo esta propuesta nos permitía ir más allá de una mera descripción ya que en la propia asignatura veníamos abordando la cuestión señalada por autores como Duncum (1996, 2001), Efland, Freedman y Stuhr (2003) o Hernández (1997) acerca de la influencia de la cultura visual en la configuración identitaria de las personas, en la configuración de las ideas, las creencias y las actitudes. Compartimos igualmente la idea de que las diversas prácticas culturales “Revelan las identidades tanto de los individuos como de los grupos, pero al mismo tiempo actúan conformando identidades” (Freedman, 2002: 59).

Así es que con el fin de indagar sobre los referentes visuales con los que conviven los adolescentes que conocieron en el periodo de prácticas del máster pero también con el fin de explicitar aquellas prácticas culturales que están nutriendo sus imaginarios, sus identidades, sus creencias y sus valores iniciamos esta pequeña investigación.

Las preguntas o cuestiones que dieron pie a su inicio fueron las siguientes:¿qué sabemos de los adolescentes actuales? ¿Cuáles son sus referentes e influencias visuales?¿Qué consecuencias acarrear?¿Qué evidencias podemos recoger para construir un relato al respecto? ¿Cómo podemos hacer una reflexión visual de todo ello?

Conscientes de que la interrelación entre imagen y palabra ayuda a sacar la máxima potencialidad de una y otra (Ferrés,J. 2008:142) la propuesta fue visibilizar los hallazgos en un doble formato: visual y textual. Concretamente se propuso hacer una especie de videoclip con los hallazgos y anexar una síntesis por escrito de lo expuesto visualmente.

Los y las alumnas del máster se reunieron en pequeños grupos y elaboraron 5 videoclips.

En cada uno de ellos la puesta en escena tenía relación con el discurso elaborado al respecto de las preguntas planteadas, desde el montaje, la secuencia de las imágenes y la elección de las mismas hasta la elección de la banda sonora.

De este modo probamos, por un lado, nuevos modos de hacer investigación que distan un poco de los habituales modos de legitimación del conocimiento, expresados principalmente mediante textos escritos y, por el otro, una metodología de trabajo más próxima al perfil y las competencias de los alumnos y alumnas de la especialidad de Educación Artística, del máster, más familiarizados con los relatos visuales y sus códigos.

### ***Bibliografía/References***

AGIRRE,I. (2011)El mercado mediático y la configuración de los criterios y experiencias estéticas de los adolescentes, en Marín Viadel. R. (coord)(2011) *Infancia, mercado y educación artística*, Granada: Dykinson.

DUNCUM, P.(1996).«From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education», en *Australian Art Education*, vol. 19, n.º 2.

DUNCUM, P.y BRACEY, T. (eds.) (2001). *On Knowing: Art and Visual Culture*. Christchurch: Canterbury University Press.

EFLAND, A.;FREEDMAN, K. y STUHR, P.(2003). *La educación en el arte posmoderno*.

Barcelona: Paidós Ibérica.

FERRÉS, J. (2008). *La educación como industria del deseo*. Barcelona: Gedisa

FREEDMAN, K. (2002) Cultura visual e identidad, en *Cuadernos de Pedagogía*, abril nº 312, pp. 59-61, Barcelona.

HERNÁNDEZ, F. (1997). *Cultura visual y educación*. Sevilla: Movimiento Cooperativo Escuela Popular (mcep).

MATHISON, S. (2009) Seeing Is Believing: The Credibility of Image Based Research and Evaluation. En Donaldson, S. & Christie, Ch.A. & Mark, M.M. (2009) *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice?* Pp. 181-196. California: Sage.

WEBER, S. (n.d.) *Concerning images*. (Accesible en <http://iirc.mcgill.ca/static/methodology/about.html>. Última consulta en Marzo 2012)



## 7. UN GIRO O “IL GIRO”:DESDE BOLOGNA A MONDRAGON UNIBERTSITATEAY EL CASO DE HUHEZI

**Amaia Urzain**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, HUEZI, Universidad de Mondragon

[amaiaurzain@hotmail.com](mailto:amaiaurzain@hotmail.com)

### **Resumen**

A partir de los nuevos planes de estudio de Grado en la Universidad, reestructuramos los cimientos de la formación y en concreto, exponemos el giro vivido en Educación Artística. Abordamos en este sentido el cambio desde las expectativas y resistencias de los estudiantes, desde los saltos dados y la (innov)acción vivida, desde un sombrero con muchos picos y reflexiones para compartir.

**Palabras clave:** *(Innov)acción, formación del profesorado*

Desde dónde nos planteamos la innovación?  
Desde... dónde narrarlo?  
Desde... dónde empezamos?  
Desde...  
Desde...  
Desde...  
Desde...  
Desde...  
Desde...  
Desde...  
Desde...

Una oportunidad  
Una perspectiva  
Una posición  
Una experiencia (soñada)  
Una irrupción sin pre-cedente  
Un cuerpo docente en equipo  
Un tema, asignatura o materia emergente/urgente  
Un proyecto transdisciplinar  
Un relevo

Varias decisiones  
Varias miradas  
Varias escuchas  
Varios obstáculos  
Varios acompañantes/referentes

Mucha incertidumbre  
Mucha resistencia, a veces incomprensión  
Mucha distancia/lejanía  
Mucha pasión  
Mucha exposición (riesgo)  
Mucha experimentación

## UN GIRO O “IL GIRO”:

DESDE BOLOGNA a MONDRAGON UNIBERTSITATEA y el caso de HUHEZI (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

La implantación de los nuevos Grados en Educación Infantil y Primaria, respondiendo a las exigencias del plan Bologna, ha provocado una reestructuración en los “cimientos” universitarios.

*Unos “cimientos”* o estructura que ofrecían una marcada y obsoleta educación artística *tradicional*; basada en manualidades **por un lado** y música **por otro**, olvidando las demás artes y situándolas de nuevo como un mero pasatiempo. Ubicados todos los créditos de la diplomatura en primer curso de carrera, estas asignaturas representaban una válvula de escape para relajarse de los complejos trabajos y novedosos temarios propuestos desde otros saberes o campos disciplinares específicos tales como la psicopedagogía, la psicología evolutiva o la didáctica general (nunca antes tratados en sus respectivas etapas escolares, al contrario que la plástica y la música independientemente del tratamiento y del rigor con las que las han cursado).

*Otros “cimientos”* habían de ser contruidos a partir de Bologna y la premisa de ser una universidad referente, adelantada, pionera...(ya que desde el carácter privado de la institución, la competencia se toma muy en serio) han sido fundamentales. Para empezar nos resituaron en 3º curso junto al resto de didácticas específicas (matemáticas; ciencias naturales etc.) con dos materias: El primer cuatrimestre tratará sobre los fundamentos y las bases de la educación artística y el segundo está orientado a la intervención en la práctica. Entre medio de las dos, los alumnos cursan el Prácticum, una estancia de 2 meses en la escuela, una oportunidad de observar y dialogar con las múltiples realidades escolares así como con nuestro área de conocimiento. Ambas materias

suman un total de 12 créditos ECTS en educación infantil y 15 créditos ECTS en primaria. Un número de horas similar a la antigua diplomatura, con la diferencia de que las asignaturas ya no van cada una por su lado. Es un proyecto compartido para sumar esfuerzos y dar un giro en el aprendizaje/enseñanza de las artes en la formación inicial.

*Un año lectivo, dos asignaturas o materias.* A continuación, un órdago que vino de la mano del profesor de música, Joserra Vitoria. Aún llevando 20 años en la institución no ha dejado de soñar. La primera fase del sueño era reunir un cuerpo docente con trayectorias, visiones y campos disciplinares diversos. Fui yo la primera en llegar, desde las artes visuales y concretamente desde los museos como campo de acción y por extensión la escuela. Juntos lanzamos una convocatoria pública, lo más ambigua y confusa posible, para llamar y captar la atención de bailarines, coreógrafas, video-artistas, performers...el objetivo era no repetir perfiles, “disciplinas”. El resultado fue emocionante y entre interesantes/variados currículums, dos nos hicieron seguir soñando. Eneko desde la danza e Ixiar desde otra posición sobre la danza (investigación escénica y la escritura) pero sobre todo desde una perspectiva contemporánea respecto a las artes vivas (término que por primera vez introduce Ixiar y que es muy pertinente en nuestro proyecto) y la educación.

*Agitación* en nuestra coctelera. Nuestro sueño ya no era inalcanzable. Aceptan las condiciones, también lo hace la institución confiando plenamente en nuestros bagajes profesionales (pese a que estrictamente no sacie las necesidades del perfil de un profesor universitario: Joserra e Ixiar son doctores; yo no soy doctora y el caso de Eneko es aún más excepcional su Grado cursado en Gran Bretaña no está homologado: una innovación muy improbable en otras instituciones).

*El reto* y nuestra materia poco a poco se han transformado en un proyecto, que va tomando forma día a día, en la acción a partir de una planificación prediseñada (Joserra y Amaia), pero que deja sin resolver muchas cosas para que puedan ser desmanteladas, debatidas y cuestionadas; no sólo por el cuerpo docente sino por los futuros estudiantes que se enfrentarán por primera vez a una renovada e inesperada experiencia en educación artística.

### **UN OBSTÁCULO:**

#### DESDE LAS EXPECTATIVAS y RESISTENCIAS DE LOS ESTUDIANTES.

Adentrándonos en lo que ha sido el recorrido de nuestro proyecto, hemos de confesar la confusión que permanece respecto a la nomenclatura y la repercusión en cuanto a expectativas que esto produce y reproduce. Las primeras **reacciones de** los estudiantes ante la propuesta fue la **decepción**. No compartían que nuestra asignatura tomase más en cuenta o partiese de la deconstrucción del propio sistema de enseñanza de las artes y pedían a gritos, reivindicaban, la necesidad de aprender manualidades y canciones para en un futuro enseñárselas a sus alumnos. No aceptaban el cambio de paradigma; discursivamente han interiorizado una preocupación respecto a su responsabilidad de cambiar y la urgencia de innovar en la escuela, pero, se resisten y no aceptan el cambio, la innovación en la universidad.

Nos legitiman como artistas, pero dudan de nuestra práctica docente, pedagógica y metodológica (no nos ven como profesoras y piensan que estamos “experimentando” con ellas como si este aspecto fuese negativo).

Esta desubicación, incomodidad y malestar en su estructura y planificación de lo que deben aprender aquí y ahora para más tarde enseñar/aplicar en el aula/escuela, se traduce en resistencia frente a lo nuevo, lo diferente y lo desconocido. En gran parte, esta novedad, diferencia y desconocimiento viene dado por el contexto geográfico, económico y político.

Ante esta situación, optamos por seguir adelante con nuestro proyecto, ya le hemos encontrado un nombre: **H.A.T.** De esta forma, las expectativas de los alumnos se vuelven más frágiles; al no ver los términos música-plástica-danza y en esta fragilidad pueden ocurrir nuevas e inesperadas expectativas, aprendizajes. Lo hacemos desde una profunda convicción, seriedad y lo más rigurosamente posible. Derrida: el rigor nunca es rígido. No le damos tanto valor a los nombres como a las acciones, por eso la transdisciplinaridad está en cada gesto y no en la suma de las disciplinas. Aún así, seguimos haciendo seminarios específicos y rotamos por los grupos para descentralizarnos como tutores y descentralizar también nuestro propio cuerpo de conocimiento.

### **UNA CAMA ELÁSTICA:**

*DESDE SALTOS, MUELLES OXIDADOS Y (INNOV)ACCIÓN.*

*La flexibilidad* de la universidad para contratar a nuestro equipo ha sido un **salto enorme**, sienta un precedente en nuestro contexto universitario más cercano, incluida la universidad pública.

Si consideramos el tratamiento recibido hasta ahora en la facultad, resultarían **insuficientes**: los créditos, los docentes e investigadores del área, los recursos, la visibilidad y la presencia; por el contrario, los estereotipos expresionistas resultan notables. Pesan en el imaginario de algunos docentes los contenidos que debieran enseñarse y aprenderse en nuestra área. Bajo este prisma expresionista, nuestros **pequeños, seguros, decididos, estudiados, improvisados y coordinados pasos** parecen excéntricas piruetas o saltos mortales, más cerca del circo que de la universidad, mejor vistos en contextos de educación no formal más experimentales. Nuestra red es sólida pero flexible, pero, aún así, es una “cama” desconocida e inquietante para muchas áreas hegemónicas en la facultad de Ciencias de la Educación que han heredado otros privilegios.

Es por esto que insistimos; algunos muelles siguen estando oxidados. Nuestra presencia, aún, es casi simbólica frente a otras materias, estamos “**bajo sospecha**”. Y en esta sospecha, aún quedan residuos... “*se alaban las artes como fuentes de deleite, como medios de adorno o embellecimiento (la cubierta de azúcar del pastel), pero pocas veces se consideran fuentes activas de percepción, conocimiento o comprensión.*” (Efland, A. 2004:211).

Siendo “sospechosos” para estudiantes, docentes e institución, insistimos en repetir la **experiencia HAT** el año que viene, poder investigar sobre nuestra propia práctica y la implicación futura en los imaginarios de educadoras que abordarán la educación artística desde otra formación.

## UN ESPACIO:

*DESDE UN SOMBRERO CON MUCHOS PICOS Y REFLEXIONES PARA COMPARTIR.*

Éstas Jornadas nos dan la oportunidad de re-pensarnos y presentaros nuestra experiencia situada en el contexto universitario de Mondragon Unibertsitatea, facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI). También es un encuentro para compartir reflexiones y posiciones a partir de relatos de momentos de nuestro proyecto y conocer vuestros relatos, intercambiar, tejer y “celebrar”. Por último queremos celebrar (huyendo de la autocomplacencia e invitando al debate y a la reflexión) un proyecto recién “estrenado”, que promete un “reestreno” el próximo curso, aún bajo sospecha, en construcción; quizá, **parte de la innovación, tenga que ver con esa sospecha**, con esas “artistas” que se quieren ser “educadoras” y viceversa.

amaia urzain.

Cuerpo docente **H“A”T**

Joserra Vitoria+Ixiar Rozas+Eneko Balerdi+Amaia Urzain+Itziar Imaz. MONDRAGON  
UNIBERTSITATEA. HUHEZI. 2011/12.

Nombre del proyecto: **H.A.T.** Hezkuntza Artistiko Transdisziplinarra  
E.A.T. Educación Artística Transdisciplinar.

Un juego lingüístico a partir de **H. AT!**

AT, en euskera significa FUERA, y la H es la inicial de Hezkuntza, Educación en euskera.  
Queriendo re- pensarnos/nombrarnos y hacernos más prácticos, nos hemos encontrado e



identificado con este juego de palabras o de iniciales, que nos sitúan fuera de la educación, más concretamente fuera de la educación artística al uso.

Otro juego más simbólico. **HAT.**

Sombrero en inglés. De alguna manera es la “txapela” compartida, la perspectiva, lo transdisciplinar, lo corporal, el refugio, las ideas, lo extraño, lo lejano, lo cultural, lo imaginado, lo soñado...

Horas no presenciales. **HAT OFF.**

Aún estamos adaptándonos al formato no presencial, muchas veces nos servimos de éstas horas para que los estudiantes trabajen textos y hagan trabajos individuales o colectivos. En definitiva, reforzar/profundizar conceptos y alimentar la experiencia de clase en casa.

Revisando las expectativas y el interés de los alumnos por aprender manualidades, técnicas, canciones, bailes...hemos pensado programar las horas no presenciales en talleres, dónde los docentes no intervengan de una manera tan directa, haya invitados externos (animación, cine, ilustración,,,) y los estudiantes puedan gestionar y programar su propio aprendizaje.

## 8. RECONSTRUCCIÓN Y CREACIÓN DE SABERES EN UN MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

**Idoia Marcellán Baraze**

Profesora colaboradora (Universidad del País Vasco)

[idoia.marcellan@ehu.es](mailto:idoia.marcellan@ehu.es)

### **Resumen**

La presente comunicación expone una experiencia de trabajo realizada en el seno del máster de formación del profesorado de secundaria, en la especialidad de educación artística en la UPV---EHU. En ella se narra la propuesta realizada por el alumnado del máster para la creación conjunta de saberes: la utilización de la herramienta tecnológica de la Wiki. Los motivos que llevaron a elegirla y una breve reseña de sus consecuencias en las relaciones pedagógicas constituyen el cuerpo de esta comunicación.

**Palabras clave:** *aprendizaje cooperativo, wiki, relación pedagógica.*

La presente experiencia se enmarca dentro del Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas de la UPV-EHU, en la especialidad de Educación Artística. Se ha desarrollado en el transcurso de dos asignaturas del módulo específico, y durante 5 semanas en el curso 2011/12. La mayoría de los 26 alumnos y alumnas que asistieron eran licenciados en Bellas Artes en la propia Universidad del País Vasco y 3-4 personas provenían de la licenciatura de Ciencias de la Información, de la rama de Comunicación Audiovisual.

En mi labor como docente era la primera vez que asumía estas asignaturas y, entre otras, me asaltaban las siguientes dudas: cómo incentivar el aprendizaje de estos alumnos y alumnas, cómo hacer que protagonizaran un proceso de reflexión y de interiorización de los saberes emergidos en las asignaturas o cómo constatar si se comprendía o no la estructura del discurso que estaba intentando construir...pero sobre todo cómo acompañarlos.

En un principio les planteé la elaboración de un portafolio personal si bien no estaba muy convencida puesto que sabía que en otras asignaturas ya lo estaban realizando y, en realidad, ellos mismos no se mostraron muy animados ante la propuesta. Para ellos y ellas suponía 'otro más'. Además quería aprovechar, de algún modo, la cohesión y buena sintonía que el grupo destilaba, cuestión que me sorprendió gratamente a pesar del poco tiempo que llevaban juntos y de sus diversas procedencias.

Honestamente les planteé mis dudas y fueron ellos los que propusieron elaborar una especie de portafolios común, que lo podríamos materializar a través de una Wiki. Algunos de los estudiantes ya habían trabajado con esta herramienta en el módulo anterior y parecía brindarnos un espacio adecuado para resolver algunas de las cuestiones planteadas. Sin embargo había un gran problema para mí: yo desconocía totalmente el funcionamiento de la herramienta por lo que esta propuesta me llevó a enfrentarme ante una situación de inseguridad y falta de control en mi rol de docente. Ciertamente es que mi primera reacción fue negativa pero si quería ser coherente, primero con mis principios y segundo con los contenidos de las propuestas educativas que trabajaríamos a lo largo de la asignatura, tenía que aceptar sí o sí. Así es que acepté y nos lanzamos a probar y experimentar que otra relación pedagógica es posible, en la que los roles tanto de los alumnos como de los profesores pueden y deben ser distintos a los que habitualmente son, anclados en unos modelos pedagógicos cuestionados hace mucho por las propuestas de la pedagogía crítica (Giroux, Freire, McLaren, 1988, por ejemplo). Y sobre todo, siendo consciente de que no sólo podemos teorizar sobre la necesidad de cuestionar las prácticas de enseñanza y aprendizaje hegemónicas y menos aún en un máster dirigido a la formación docente.

### *Métodos/ Metodología*

Uno de los alumnos abrió la Wiki con la intención de convertirla en un espacio para el grupo. Sería una especie de ágora en la que todas y todos pudiésemos aportar nuestros conocimientos y que iríamos dotando de saberes, creando y conformándola según fueran surgiéndonos necesidades.

Comenzamos asignando para cada sesión entre 4- 5 ‘relatores’ los cuales se encargarían de recoger lo trabajado en ellas y que irían colgando en la wiki pero siempre abiertos a las sugerencias y matizaciones que el resto hiciera. Por ello, a lo largo de las sesiones también dedicamos algunos espacios a pensar y debatir qué es lo que se podía rescatar de lo trabajado durante esa sesión, qué es lo que sacábamos en claro y merecería ser colgado en la web.

Este esquema de trabajo se mantuvo a lo largo de todas las sesiones, hemos de precisar, eso sí, que cada vez esta figura era adoptada por aquellos que voluntariamente se ofrecían; cuestión imprescindible para conseguir una motivación intrínseca, un compromiso personal con el conocer y, en consecuencia, un aprendizaje responsable. El resto del grupo continuaba igualmente participando activamente en lo que ya considerábamos un proyecto común, un ágora de verdad. Así es que, habitualmente, aparecía alguien comentando que había encontrado algo relacionado con alguna cuestión trabajada y que podría ser valioso y que lo había insertado en tal o cual carpeta. Por poner un ejemplo, cabe destacar la carpeta sobre artistas contemporáneos; los alumnos vieron que tenían un gran desconocimiento respecto a este ámbito y convinieron en que podría ser útil para su futura labor como docentes el tener localizadas algunas prácticas interesantes.

La aparición de cuestiones no previstas y el ver que los saberes y conocimientos que estaban emergiendo no se limitaban a los previstos para la asignatura nos llevó a considerar que la wiki no tenía por qué agotarse con el final de la misma y que podríamos dejarla abierta como un espacio de encuentro, de compartir

vivencias, recursos y de aprendizaje común, útil no sólo durante el tiempo de la asignatura sino en su futura labor como docentes.

Transcurrido un breve tiempo desde lo acontecido durante las 5 semanas de docencia la reflexión sobre lo ocurrido me ha permitido constatar que este 'experimento' cuando menos ha permitido emerger:

- Un enriquecimiento de la noción de grupo.
- Estrategias para hacerles responsables de su propio proceso de aprendizaje.
- Una implicación para crear saber y aprendizaje personal y grupal.
- Una ampliación y creación de los saberes más allá de los límites de las asignaturas.
- Un formato de trabajo creativo y cooperativo entre los distintos actores del acto educativo.

En cualquier caso, todo este proceso, personalmente, me está llevando a revisar y cuestionar mi práctica docente, a enriquecerla y a continuar construyéndola y dado que, a día de hoy, el ágora del grupo continua abierto, es un proceso que sigue en marcha así que disculpen las molestias pero seguimos en construcción.

#### *Bibliografía/References*

FREIRE, P. (1969) *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A., (2000).

GIROUX, H; FREIRE, P.; ARIAS I.; MCLAREN,P. (1988) *Los profesores como intelectuales:*

*hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós. (1990)

HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2011) *Aprender a ser docente en secundaria,* Barcelona: Octaedro.

HERNANDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura,* Barcelona: Paidós.

MC LAREN, P. (1995) *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna.* Barcelona: Paidós educador (1997)

MORIN, E. (1999) *La mente bien ordenada.* Barcelona: Seix Barral (2001).

---

# TALLERES

## 1. MONTSERRAT RIFÀ Y JOANNA EMPAIN: UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA Y SLIDE

**Pedagogías dialógicas, videoarte y grupos: otros modos de narrar, experimentar e innovar en educación superior**

### Presentación

En este espacio presentamos las reflexiones videográficas que emergen como resultado del proceso de colaboración entre: la asignatura *Desarrollo Cultural Comunitario* de tercer curso del grado de Educación Social de la Universitat Autònoma de Barcelona; y el proyecto *Slide: encuentros, desencuentros y desfases*, becado por la Sala d'Art Jove de la Generalitat de Catalunya. La reflexión sobre la innovación en educación superior se articulará a través del videoarte, específicamente, como táctica para (de)construir y reconstruir narrativas alternativas para la educación superior a través de la experimentación y la creación.

En el taller se experimentará con otros modos de narrar e innovar a través de algunos conceptos que emergen de las reflexiones videográficas: hibridación de la subjetividad (artista, educadora); dialogismo, transicionalidad e interseccionalidad; la construcción del saber; el espacio-tiempo como experimentación y transgresión; prácticas colectivas, participación y empoderamiento. En el taller se pondrá en práctica una dinámica de producción de narrativas videográficas experimentales para dar cuenta de procesos de innovación y así explorar otras formas de narrar(se) en contextos educativos. Las narrativas resultantes se compartirán en la conversación posterior sobre la experiencia de los talleres.



## Relatoría

A lo largo de estas páginas relataré mi experiencia (quién?) como participante en el taller “Pedagogías dialógicas, videoarte y grupos: otros modos de narrar, experimentar e innovar en Educación Superior” al cargo de Montserrat Rifà y Joanna Empanín, docentes e investigadoras de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en el campo de las Bellas Artes y la Educación.



Son las 16:30, acabamos de salir de una sesión en la que los asistentes hemos tenido la oportunidad de entrar en diálogo con los ponentes de esta mañana Peter Scott y Fernando Hernández. Las distintas intervenciones de los asistentes, me han ayudado a pensar qué puedo hacer desde mi contexto inmediato, como docente e investigadora, con mis compañeros/as para proporcionar vías y espacios en los que sea posible (re)pensar otra educación superior. Una educación superior alejada de discursos instrumentales

sobre lo que funciona y no funciona, que genere discursos alternativos acerca de cómo se desarrollan procesos de e-a, y cómo se generan nuestras identidades profesionales, entre otros muchos aspectos. Un poco aturdida por las distintas ideas que han ido surgiendo en esta sesión me encamino al aula donde va a tener lugar el taller del que me toca ser relatora junto con Asun Martínez Arbeláiz, docente e investigadora en filología y lingüística del grupo de investigación Elkarrikertuz. Identifico en la escalera a Montse y Joanna. Juntas nos encaminamos hacia el espacio en el que vamos a experimentar nuevas maneras de narrar la innovación a través del videoarte, un campo totalmente nuevo y sorprendente para mí, alejado de mi experiencia en mi formación inicial como pedagoga y como investigadora. Para prepararme para esta experiencia, días atrás he leído algún artículo sobre el videoarte como herramienta para visibilizar y de(construir) discursos tradicionales que abarcan distintas tensiones educativas: subjetividad docente-estudiante; barreras espacio-temporales, construcción y compartición de los saberes, implicaciones del currículo oculto, y un largo

etcétera. Dado mi desconocimiento en estas cuestiones, mis expectativas en esta sesión se centran en permanecer abierta y acercar mi mirada ante nuevas maneras de visibilizar distintas relaciones educativas. Minutos después, entramos en el espacio situado en la planta baja sótano donde va a tener lugar la sesión. A mí alrededor identifico dos espacios: el primero abarrotado de las tradicionales sillas escolares que tienen una pequeña mesa para realizar anotaciones. Al frente varias pizarras, una con las rayas de un pentagrama, otra para ser usada con rotulador y la última, blanca, preparada para proyectar vídeos y presentaciones. Al fondo de la sala Montse y Joanna han preparado tres rincones diferenciados con distintos materiales que los participantes usarán en la sesión: papel grande, ordenador, cámara de fotos, rotuladores, cámara de vídeo, etc. La sala está llena de distintos instrumentos. Es curioso observar cómo a menudo las salas destinadas a la educación artística en muchos centros siguen situándose en espacios lúgubres, con poca luz, o alejadas de la vida del centro, comento con Joanna. Los asistentes comienzan a llegar y toman posesión distribuyéndose entre las sillas. Mientras tanto, Joanna me comenta que está todo preparado y que está un poco nerviosa “es la primera vez que hacemos este taller”, me comenta.



La sala se va llenando poco a poco. Por último entran un numeroso grupo de estudiantes del máster de bellas artes y educación de la EHU-UPV. Montse nos da la bienvenida y pone a los asistentes en contexto de lo que vamos a hacer durante las dos horas y media que va a durar el taller. Para ello comienza haciendo una breve introducción de su trayectoria como docente e investigadora vinculada al campo de las Bellas Artes y la Educación. Nos habla de su experiencia e intereses en torno a las narrativas autobiográficas en la investigación educativa basada en las artes y en la formación permanente del profesorado. También ha trabajado la videoetnografía en espacios urbanos y le interesan

especialmente los desafíos que plantea el videoarte como estrategia de investigación. A continuación, Joanna también nos ofrece algunas pinceladas sobre su trayectoria, en este caso más vinculada con el mundo de las artes digitales en general y el videoarte en particular, sobre el cual tiene especial interés en profundizar en su tesis doctoral.

Tal y como nos comenta Montse a lo largo del taller se presentarán distintas reflexiones videográficas que han emergido como resultado de un proceso de colaboración en la asignatura “Desarrollo Cultural Comunitario” con estudiantes de tercer año de grado en Educación social en la UAB en colaboración con la Escuela de Artes y Oficios dentro del marco del proyecto Slide “Encuentros, desencuentros y desfases”. A lo largo del proyecto se pretendía, tal y como nos trasladaron Montse y Joanna, generar espacios en los que estudiantes y docentes reflexionaran sobre distintas categorías hegemónicas que afectan a los educadores sociales en su contexto profesional (p.ej. activísimo en educación social, empoderamiento, teorías del etiquetaje) con el objetivo de generar dinámicas en las cuales se dote a los estudiantes de herramientas para pensar en comunidad. Para ello, los docentes de la asignatura, tal y como nos comentaron Joanna y Montse se convertían en creadores de oportunidades y facilitadores de espacios donde se experimentaba con significados relacionados con el desarrollo cultural comunitario.

Después de ver dos videos de escasos minutos contextualizadores de las experiencias que se habían puesto en marcha en el marco del proyecto mencionado anteriormente, los participantes hacen un par de preguntas para que Montse y Joanna les cuenten un poco más sobre el contexto del proyecto Slide. A la luz salen temas como el trabajo desarrollado con los estudiantes a través de la identificación de un proceso creativo, el empoderamiento experimentado a medida que avanzaba el proyecto, que tal y como nos comenta Montse, tiene lugar cuando las experiencias y preocupaciones son narradas y compartidas con otros. En este sentido a lo largo del proyecto eran varios los temas que se abordaban propuestos desde los intereses e inquietudes de los estudiantes: los límites institucionales que afectaban a su profesión, el currículo oculto, entre otros. A continuación se muestran algunos frames de los vídeos vistos en el taller. (Incluir frames)

Tras este breve diálogo, Joanna y Montse dan paso a la segunda parte del taller que consiste en experimentar distintos modos de narrar las relaciones pedagógicas a través del videoarte, partiendo de un fragmento de audio, distinto en cada uno de los tres grupos conformados. De esta manera, los participantes se dirigen al fondo de la sala, se dividen en 3 grupos y toman asiento en cada uno de los rincones preparados con todos los materiales que les hace falta para afrontar el reto que tienen entre manos: en 40' reflexionar sobre qué tipo de relaciones pedagógicas les sugiere el fragmento musical con el que cuentan y llegar a posibles consensos con sus compañeros/as de grupo para hacer un videoarte. “Al final os pediremos un título”, comenta Montse.

Los grupos se ponen a trabajar. Montse y Joanna van paseando entre ellos mediando la tarea, sugiriéndoles posibles situaciones, y dándoles alguna orientación acerca de lo que les tienen que entregar finalmente. Todos los grupos escuchan atentos en repetidas ocasiones la música inicial de partida, todos los participantes, con más o menos experiencia en el campo de las bellas artes aportan sus opiniones a partir de lo que la música les sugiere. Tal y como se observa en el siguiente vídeo hay diversidad de opiniones a la hora de narrar el tipo de relaciones pedagógicas que les sugiere el fragmento de audio inicial. Es curioso observar las distintas dinámicas de trabajo que se generan, algunos grupos optan por escuchar la música numerosas veces para ir concretando ideas en el papel que les ayude a pensar en la historia que quieren contar, otros, por el contrario se centran en discutir sobre el término relación pedagógica. A medida que avanza el tiempo, los participantes comienzan a anotar en papel las ideas que han ido consensuando. Uno de los grupos sale fuera del aula para grabar imágenes en el exterior.

Tal y como vemos en el siguiente video, Joanna y Montse ayudan a los grupos a pasar esas ideas en papel al montaje final de video.

La sesión ha durado media hora más de lo esperado. Es sorprendente ver el resultado del trabajo final generado por los grupos. Joanna y Montse se quedan en el aula un rato más trabajando en el montaje final que será compartido en la sesión plenaria de talleres al día siguiente. Tal y como me comentan, la sensación es

buena, los participantes han captado en seguida el mensaje y han estado en todo momento receptivos ante las distintas ideas de los compañeros/as y las propias ideas que ellas les iban dando.

Los trabajos generados tras la sesión pueden verse en los siguientes videos: "Otros modos de narrar la relación pedagógica"; "Habitando espacios de relación" y "(RE)".

Tras finalizar la sesión, de camino al hotel intercambio ideas con un compañero acerca de lo que hemos ido observando en nuestros respectivos talleres.

El taller me ha hecho pensar en la importancia que tiene educar la mirada hacia otras maneras de representar y narrar el conocimiento. En este sentido estoy convencida de que es a partir de la reflexión y desde el proceso de aprendizaje y sobre el mismo donde se nos abre la posibilidad de explorar todos los sentidos que le damos a las reflexiones que generamos. Además cuando esos procesos son compartidos con otros, el proceso y la tarea de aprender y desaprender se vuelve mucho más enriquecedora. De esta manera, desde el punto de vista de una persona con poco o ningún conocimiento previo sobre el videoarte, creo que éste puede constituir una herramienta potente para favorecer procesos de intercambio en el ámbito educativo, fomentando que estudiantes y docentes hagan visible lo invisible.



## 2. AMAIA URZAIN, ENEKO BALERDI, IXIAR ROZAS ETA JOSERRA VITORIA: UNIVERSIDAD DE MONDRAGON, HUHEZI (ESKORIATZA):

### Presentación

Desde dónde nos planteamos la innovación?  
Desde... dónde narrarlo?  
Desde... dónde empezamos?  
Desde...  
Desde...  
Desde...  
Desde...  
Desde...  
Desde...  
Desde...  
Desde...

Una oportunidad  
Una perspectiva  
Una posición  
Una experiencia (soñada)  
Una irrupción sin pre-cedente  
Un cuerpo docente en equipo  
Un tema, asignatura o materia emergente/urgente  
Un proyecto transdisciplinar  
Un relevo

Varias decisiones  
Varias miradas  
Varias escuchas  
Varios obstáculos  
Varios acompañantes/referentes

Mucha incertidumbre  
Mucha resistencia, a veces incomprensión  
Mucha distancia/lejanía  
Mucha pasión  
Mucha exposición (riesgo)  
Mucha experimentación

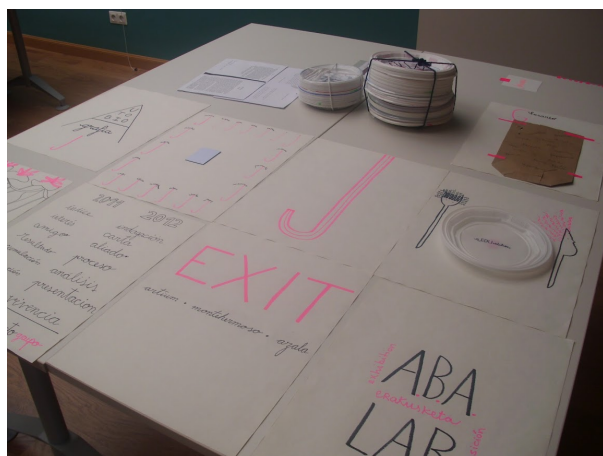
Relato de Lorea Fernández:

### MI NARRATIVA. COMO LO HE VIVIDO?

Hemos subido al aula 5.2, hasta el último piso de la escuela, aula que piso por segunda vez este curso escolar. Pero esta vez todo iba a ser diferente ya que el contexto era diferente. Después de la casi agotadora subida saludo a Eneko, intercambiamos algunas palabras, porque al parecer, no hace mucho coincidimos en otra ocasión. Yo desde luego no lo recordaba. Nos da la bienvenida con un panel lleno de tarjetas con esparadrupo rosa y nos invita a poner nuestro nombre y pegárnoslo en la solapa. Al entrar al aula, todo está preparado, pienso, hoy me quiero sorprender, la incertidumbre del “no sé con qué me voy a encontrar” me invade ... pero la verdad es, que ésa es mi idea.

Me siento en un aula al lado de Joan-Anton, como bien me comentó una colega (Begoña) en esas situaciones es mejor sentarse al lado de la gente con la que no sueles coincidir o estar normalmente. En el aula por lo tanto hay gente conocida y desconocida. Todos, y sin excepción, tenemos nuestra tarjeta blanca con esparadrupo rosa y nuestro nombre en la solapa. Las sillas están ubicadas en forma de J ¿alguien de los que estuvo allí se fijó? y estamos dispersos por todo el aula, ocupamos sillas de diferentes colores: amarillas, azules y rojas, yo estoy sentada en una silla azul. El trato es amable y cercano, por lo tanto la primera impresión ha sido muy buena. Somos relatoras pero ni lo hemos comentado, simplemente los responsables de la dinámica del taller han tomado la palabra.





Cuando hemos entrado al aula, Amaia nos ha repartido un texto, que previamente lo había ojeado o leído por encima, transversalmente; buscando algún indicio de en qué podría consistir el taller. Me da por escribir en el ordenador lo que veo, por la labor que hoy me toca desarrollar como relatora: algunos leen el texto, otros conversan, otro se miran, y poco a poco la sala se va llenando. Somos unos 15. La lectura parece que es importante, pero al mismo tiempo es libre, es decir, cada uno la hace como quiere, de hecho Amaia nos han invitado a hacerlo así. Todo es colorido, alegre, divertido incluso, pero transcurre con momentos de silencio. A mi no me apetece leer, lo que quiero es observar al resto, pero tengo que admitir que he ojeado otra vez el texto. En las sillas vacías se han colocado libros, ¿para qué? Y luego me han surgido estas preguntas ¿Con



cuántos elementos debe contar la innovación? ¿Qué tipo de elementos o materiales entran en juego? ¿Son necesarios?



De repente, Joserra entra en juego y he dejado de escribir, el taller ya había empezado.

Relato de Begoña Ochoa-Aizpurua Aguirre:

#### EJERCICIOS PARA DAR A CONOCER LO HECHO HACIÉNDOLO:

Joserra propone hacer un manifiesto sobre lo que entendemos como innovación, pensar sobre lo que quisiéramos PROPAGAR al respecto, elaborar una declaración pública sobre nuestra visión a propósito de la indagación.

El grupo se pregunta qué es innovación en la escuela, cómo se innova, por qué queremos innovar... Asumen la necesidad de desaprender, tomarse un tiempo y pararse a pensar en voz alta. Documentan el proceso mediante algunos momentos recogidos en vídeo y plasmando en letras grandes lo que a cada participante le sugiere la palabra.

Amaia plantea DECONSTRUIR la historia del arte pasando del METARRELATO al MICRORRELATO.

La tarea consiste en montar una historia alrededor de fotocopias de diversas obras de arte. Una de las participantes lo hace desde una óptica profesional, conoce la mayoría de las obras y la información que les rodea lo que condiciona en gran manera su manera de colocarse en la historia, la mirada se le va a la Historia con mayúsculas, la oficial, la museística; la otra participante apenas reconoce media docena de las copias expuestas sobre la mesa y su narración se desliza hacia la historia con minúsculas, intenta escarbar en el significado que las culturas dominantes otorgan a las imágenes. Ninguna de las dos visualiza un relato que no sea lineal.

Eneko nos coloca ante la autobiografía de cara a buscar una imagen que muestre ese recorrido vital individual hasta llegar a generar una biografía colectiva o COLEC-BIOGRAFÍA

Utilizando el hueco central entre escaleras y partiendo desde el piso de abajo escenifican diversos intentos individuales por alcanzar algo o salir del entorno que los inmoviliza hasta la conquista de un espacio colectivo de encuentro en el que el grupo es capaz de captar o aprehender aquello que parecía inalcanzable

Ixiar proyecta la tarea de generar un glosario jugando con la definición de las palabras, experimentando con el significado oblicuo, la sonoridad o la fragmentación de la palabra "CUERPO". Definen el cuerpo

- 1) desde una óptica científica exponiéndolo como una cantinela escolar repetida monótonamente por los participantes.
- 2) Desde una visión alternativa o delirante con referentes lúdicos, cotidianos, visibles, surrealistas, disparatados, cantada a ritmo de rap.

### 3. FERNANDO HERRAIZ Y ESTIBALIZ JZ. DE ABERASTURI; UNIVERSIDAD DE BARCELONA (GRUPO INDAGA'T) Y UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO (GRUPO ELKARRIKERTUZ):

**¿Cómo documentaríamos nuestra experiencia de innovación?”**

#### Presentación

En este espacio presentamos las reflexiones que emergen como resultado del proceso de colaboración entre dos profesores de universidad y estudiantes de dos universidades y facultades diferentes. El “viaje” de aprendizaje a partir del intercambio se mostrará buscando otras maneras de narrarnos.

En el taller los participantes también experimentarán con otros modos de narrar e innovar a través de algunos conceptos que emerjan y a partir de las preguntas que formularemos como ejes de trabajo. Para ello contaremos con diferentes materiales, además de los tecnológicos.

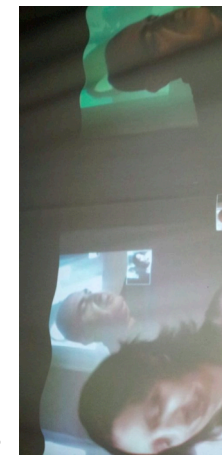
Introducción: En este espacio presentamos las reflexiones que emergen como resultado del proceso de colaboración entre dos profesores de universidad y estudiantes de dos universidades y facultades diferentes. El “viaje” de aprendizaje a partir del intercambio se nos muestra buscando otras maneras de narrarnos.

En el taller los participantes también experimentarán con otros modos de narrar e innovar a través de algunos conceptos que emerjan y a partir de las preguntas que formularemos como ejes de trabajo. Para ello contaremos con diferentes materiales, además de los tecnológicos.

#### Relato Edurne Mendi

INTRODUCCIÓN: lectura del capítulo 3. Estitxu y Fernando no quieren empezar explicando qué es una narración, sino que en su lugar crean un capítulo narrativo. Vemos cómo leen este capítulo a partir de una proyección de la conversación que están teniendo vía Skype, lo que con una nota de humor engancha a los

21 Jun /Dani Losada @dani\_losada #repensar ¿Cómo documentar la innovación? Con Estitxu y Fernando Herraiz



participantes, volviéndonos testigos de lo que ocurrió en primera instancia. A través del relato se narra la práctica docente; en lugar de contarnos “lo que ha pasado” somos partícipes de “lo que les ha pasado”.



A partir de esta conversación surge una pregunta que se convertiría en punto de partida y nexo entre Bellas Artes y Magisterio. Gracias a la propuesta didáctica a través del arte se ponen en contacto ambos grupos (Elkarrikertuz+Indagat): *¿Qué pueden aportar los estudiantes de Bellas Artes a los de Magisterio (y viceversa)?*

Y aquí nos rebotan la pregunta: *¿Qué podemos nosotros/as aportar a las Jornadas..?* En un contexto en el que se entiende la innovación como un proceso en colaboración, nos proponen buscar puntos de unión. En el caso de su propuesta, ellos se

encontraron en una intersección cuando una indagaba en la identidad del docente y el otro en la identidad del artista

Estitxu y Fernando actúan como creadores/posibilitadores de circunstancias; nos hacen una propuesta: reunirnos alrededor de una merendola. Reflexionamos en grupo: *¿qué apodemos aportar a las jornadas como taller? ¿Qué contar y cómo nárralo?* Así, charlando y haciendo presentaciones de manera informal, estudiamos nuestras capacidades, puntos fuertes o posibles aportaciones; hasta que de forma natural, según coinciden los intereses en común, las conversaciones se alargan y los grupos de van formando por sí solos.

Nuestra misión es idear posibles proyectos para trabajar colaborativamente entre docentes y alumnados de diferentes ámbitos. El grupo en el que participo



se da una discusión interesante sobre la propuesta; diálogos, reflexiones que reflejan nuestras inquietudes antes de desarrollar la idea que consideramos podemos aportar a la Jornada:

Nuestro grupo lo conforma gente de diferentes disciplinas: un profesor de TCI, dos profesoras de didáctica del arte en Magisterio, una profesora de educación artística en la ESO que está haciendo el doctorado y yo (estudiante de doctorado, provengo de BBAA y magisterio)

Nuestra cualidad principal es que podemos aunar diferentes edades, sensibilidades y lenguajes a través de un proyecto común: relatos del cuerpo. Nos marcamos como objetivo ofrecer un tratamiento integral de la persona en relación con su entorno, hacer una propuesta didáctica que tenga un planteamiento holístico, romper con lo exclusivamente mental para desarrollar otras capacidades

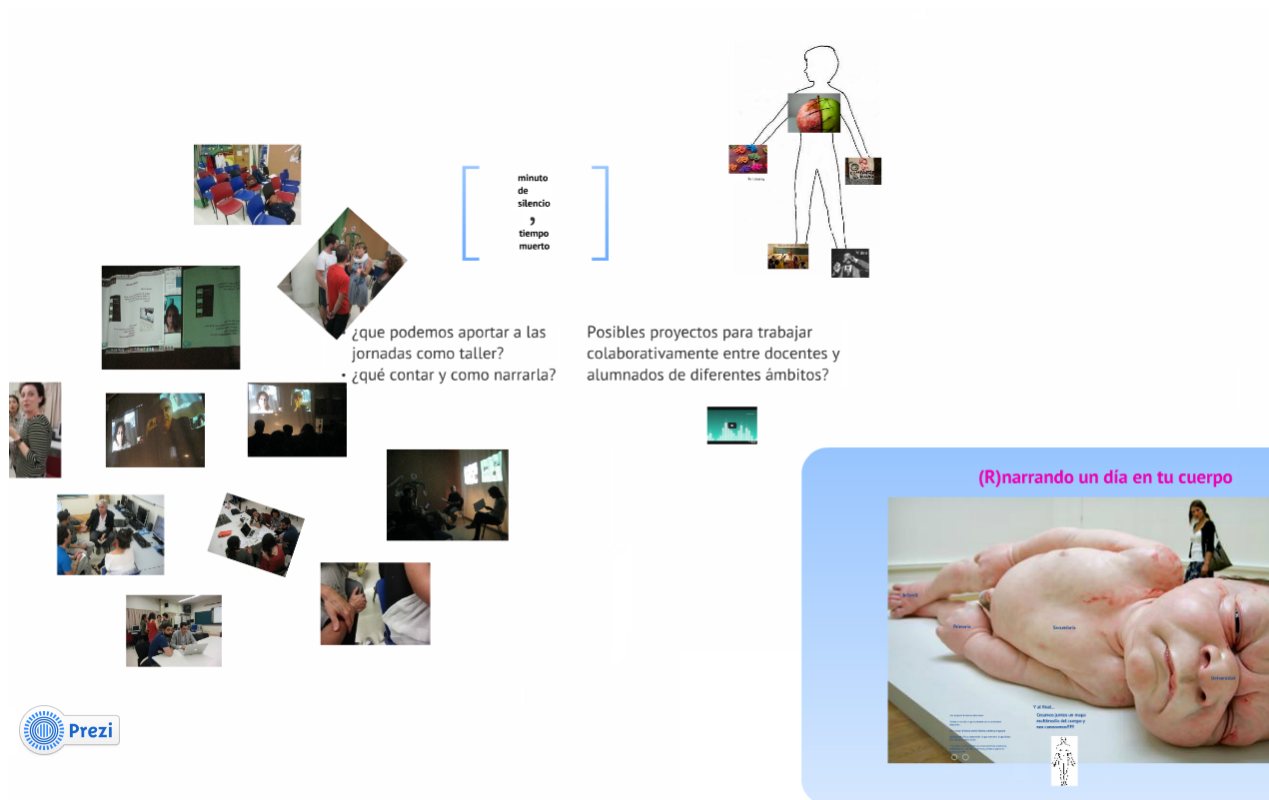
En una presentación Prezi proponemos “TU CUERPO EN UN DÍA”; ésta va a ser nuestra forma de contar, contando con la ayuda de las nuevas tecnologías. En este lienzo infinito podremos ver nuestra propuesta junto con las aportaciones de los demás grupos. En nuestro caso trabajaremos con propuestas para reflexionar sobre la relación o las sensaciones que experimentamos en nuestro propio cuerpo, pudiendo ser, por ejemplo, centrarse en una parte concreta de éste. Estos son algunos fragmentos que dan cuenta de nuestra experiencia:

- Se ha comentado la preocupación por la “inercia”, el hecho de que los alumnos, a partir de cierta edad, se dedican a reproducir modelos; de manera que esto suele ser a lo que se limitan los futuros maestros (estudiantes de magisterio). Así se conforma una rueda en la que el resultado es el planteamiento de una educación artística basada en ejercicios manuales.
- También se ha mencionado la importancia de integrar el uso del cuerpo (no como objeto de estudio sino el propio cuerpo a través de la danza o el teatro) en la etapa de la adolescencia
- La propuesta variará según al grupo que se dirija, pero la idea es que el material vaya rotando de un grupo a otro (infantil à primaria à secundaria à Universidad) de tal forma que sea un proceso colaborativo; de manera que los alumnos vean, de algún modo, de dónde vienen y a dónde

se dirigen (en lo que a diferentes etapas del desarrollo se refiere). Como se ha citado antes, también se alternarán diferentes lenguajes, según las características del grupo.

Finalmente, por medio de a presentación colectiva, hemos podido recoger la experiencias de los distintos grupos de manera visual y comentarlas entre todos. He aquí la presentación prezi resultante:

<http://prezi.com/bvkzzbl-8ign/desayunos-donostia-barcelona/>



---

# CONCLUSIONES



## 1. PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO ETNOGRÁFICO SOBRE UNA COMUNIDAD CIENTÍFICA.

**Joaquin Paredes.**

**Universidad Autónoma de Madrid.**

### **Resumen**

Se aborda un relato etnográfico que analiza la posibilidad de etnografiar identidades educativas profesionales a partir del recorrido y vivencia de un congreso científico sobre la relación pedagógica en la universidad. Se aplican sucesivamente diversas metodologías, autoetnografía, etnografía de una institución, investigación-acción y recopilación funcional. Entre los resultados está el propio relato etnográfico del encuentro científico sobre relación pedagógica en la universidad, las evidencias incorporadas a cada forma metodológica recorrida, donde se pone manifiesta la existencia de comunidad, en este caso interesada en el estudio de la relación pedagógica, cuáles son sus características y preocupaciones, la existencia de una cultura sobre el análisis de la relación pedagógica, así como la pertinencia del propio relato etnográfico como metodología para entender la identidad profesional y de la comunidad. La conclusión de este relato es una percepción crítica sobre las posibilidades del relato etnográfico para caracterizar una comunidad, donde hace falta una etnografía reflexiva.

**Palabras clave:** *relato etnográfico, identidad, comunidad científica, congreso*

## Introducción

Rafael Morales, poeta y profesor de la UAM, cuenta que en muchas reuniones de bardos les acaba doliendo la garganta de decirse poemas entre sí. De otros, suyos, generados en el encuentro. Dice que les salen poemas por las orejas. Algo parecido pasa cuando se tiene que construir un relato repentizado al final de un encuentro científico sobre ese mismo encuentro<sup>18</sup>, etnografiando lo etnografiado, repentizando como los mejores poetas, como etnógrafos.

Ahora bien, otros artistas, como los grandes cocineros, llevan a las exhibiciones –una suerte de reunión científica de su arte- algunas partes precocinadas de sus fogones, donde a pesar de todo amplían su conocimiento y el nuestro sobre ese arte, el culinario. Sin querer forzar más la metáfora, y como es conocido, el etnógrafo no va con la mente libre de ideas previas. Sus prejuicios, su subjetividad, están presentes. Para algunos etnógrafos es necesario ser capaz de explicitarlos y resolver metodológicamente el problema de la subjetividad mediante una intersubjetivación de lo que allí ocurre, ser capaz de reconstruir esa realidad con suficientes y diversas evidencias, tiempo, técnicas. Incluso cabe que el grupo genere su narración de lo ocurrido, como pasa en los momentos de cierre del encuentro científico que analizamos, donde este relato es sencillamente uno más, pues cada participante ha hecho su propia narración de lo que ha ocurrido y la volverá hacer cuando recuerde el encuentro y lea estas líneas.

---

<sup>18</sup> En las “II Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad, (Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación narrativa”, San Sebastián, 2012.

[Eka 22 repensarlainnovacion @repensarlainnov](https://twitter.com/repensarlainnov)

J. Paredes: Sthepan Berton, visitemos sus videos sobre etnografia en youtube. Nos habla de



El relato etnográfico que se presentará aborda un tópico, tiene un marco teórico repartido por el relato, algunas lecturas previas de otros etnógrafos que han intentado realizarlo, alguna reflexión sobre la naturaleza de los encuentros científicos equivalentes a éste sobre la relación pedagógica en la universidad. Y lógicamente está el propio encuentro, lo allí dicho, conversado, grabado, en sus salas, eventos sociales y descansos, con sus recuerdos y ausencias. En este ir y venir desde lo repentizado y planificado por el etnógrafo se encuentra el relato que se presenta sobre este encuentro científico.

### **El tópico**

El encuentro que se relata aborda la relación pedagógica en la universidad, las condiciones en las que enseñan los docentes universitarios, tal y como han planteado en el mismo encuentro Fernando Hernández y se puede recoger de lo que publican en las actas del mismo los 36 grupos de investigación que han presentado comunicaciones. Proponen poner en crítica una mirada que convierte en natural y forma tradicional de enseñar, cuestionar muchas prácticas. En estos grupos se intenta poner estas prácticas en cuestión. En algún momento, se dice: Si hay un lugar donde el sujeto es negado es en la universidad. Es como una bomba, porque entonces, ¿para qué estamos investigando la relación, si sólo hay excluidos? Un poco más tarde se volverá a insistir: Quién puede ser el foco: si sólo es el profesor, no se cuestiona ese saber. También se dice que hay: Murmullos, silencios, calma, grietas, estado bajo sospecha, del murmullo al silencio, del silencio a la transformación.

### **Preguntas, dudas y esperanzas sobre un posible recorrido**

Desde una lógica tradicional de análisis de un programa, el relato sería “tecnológico”, de una forma de organizar técnicamente el trabajo: qué objetivos se atendían, qué contenidos se trataron, qué actividades desarrollaron, con qué procedimiento lo hicieron, qué se dijeron, qué callaron...

También se podría contar como se cuenta a un viaje o una película, en forma de algunas anécdotas sabrosas de personas y momentos.

Como etnógrafos, la aproximación es distinta. Salen preguntas al encuentro: ¿Se pueden etnografiar identidades profesionales? ¿Hay aquí una comunidad? ¿Les preocupan a sus miembros las mismas cosas? ¿Se generan modos de proceder que se podrían identificar como una cultura? ¿Son pertinentes estas preguntas, o por el contrario son una forma de búsqueda de una esencia inexistente cuya búsqueda puede paralizar a esa comunidad? Toca aquí “dar un paso atrás y observar cada uno de dichos rituales desde una perspectiva de otros mundos” (Gergen, 2006: 270).

En palabras de Dietz y Mateos (2010), es necesaria esta meta-etnografía, pues es una exorcización (“que todo el mundo desea” dice Fernández de Rota, 2012), una “expiación de culpas” –sigue-, una “antropología descolonizante y descolonizada” –ahora Dietz- donde realizar un reconocimiento explícito de las relaciones asimétricas y dialécticas que existen entre el investigador-como-persona, la ciencia-como-institución y el grupo estudiado, así como la o las sociedades que constituyen el marco, incluyendo las estructuras, las audiencias, la construcción de conocimiento, el enfoque etic-emic. En corto, se trata de dudar de que lo que ocurre sea lo que tiene que ocurrir. Precisamente el objetivo del encuentro sobre la relación pedagógica.

Lo que se puede decir será lo que el lenguaje permite: un texto declamado, un montaje audiovisual, una performance...

Nos introducimos con ciertas dudas a este análisis: “si le damos al discurso postmoderno una posibilidad de expandirse y de hacer uso de los recursos disponibles en la lengua ¿habrá algún resultado positivo para la sociedad, en la práctica y en sus posibilidades?” (Gergen, 2006: 314).

El psiquiatra Traver (2012) ahonda nuestras dudas: “En cierto modo la postmodernidad no es sino el paroxismo, el éxito de la modernidad”; “la postmodernidad ha propiciado la emergencia de nuevas enfermedades -histerias modernas y multifrénicas- mucho más desorganizadas que las anteriores”.

Tenemos en educación una papeleta muy compleja en un mundo con el “yo saturado”, trabajar para la gente y su felicidad (señas tradicionales de la educación contemporánea) quizá encierre una trampa. El tipo de relatos al uso son limitados (éxito, fracaso), algo que vemos en los medios y escuchamos referido a nuestra profesión educativa, y nosotros vamos a hablar de emociones y recuerdos, así como formas alternativas de vida y educación.

En este recorrido se espera “una mezcla de lo que ves, de lo que interpretas, de lo que no se ve. Por ver lo que no se ve, vuelta a reflexionar sobre lo oculto... curriculum oculto, pedagogías invisibles...”, dice Joxemi Correa en el encuentro.

Nos damos cuenta que podemos narrar porque ya hemos aprendido a tomar figuras retóricas en nuestro recorrido, nuestra vida. Esto nos ayuda a generar saber pedagógico, y nosotros lo debemos dotar de sentido. Al dar sentido, ya estamos en camino de la investigación.

### **¿Cómo realizar la etnografía del encuentro? Apuntes metodológicos y evidencias que salen al paso**

Hablando de subjetividad, se ha advertido de que es más seguro centrarse en las metodologías y la mecánica que en la construcción de conocimiento. Algo contra natura. Ya no tiene remedio, para este relato etnográfico se aprovecharon diversas metodologías.

Al precocinar el relato, se cruzaron, además de un recuerdo de una lectura de Marvin Harris sobre el potlach, los poetas de Morales, la cocina vasca, el cine, Gergen, Traver, lo autoetnográfico de Stéphane Breton, una etnografía genuina de Fernández de Rota (2011), una valoración en medio del encuentro de Joxemi Correa sobre la etnografía como acompañamiento; seguida de dos lecturas más, lo que cuenta la sociedad científica CARN de su congreso 2012 y un análisis contemporáneo de la obra de Frazer. Dicho en corto, se aplican sucesivamente diversas metodologías, autoetnografía, etnografía de una institución, investigación-acción y recopilación funcional.

Como se indicó antes, hay un marco teórico coherente con la propia temática del encuentro científico. Y está el encuentro, lo que se he leído, conversado, grabado, lo dicho tanto en el encuentro como el comedor, en el evento social y en la playa frente al centro de convenciones donde se celebra la reunión.

## Una aproximación autoetnográfica

A Stéphane Breton se le considera heredero de Jean Rouch y las autoetnografías visuales (Paredes, 2011). Su obra es un desafío al problema de las preconcepciones del que observa, como si el que observa no estuviese ya modificando lo observado. Con pocas palabras, Breton cuenta de forma excelente qué hace y qué pretende en la presentación por el autor de la película "Le ciel dans un jardin. L'aventure humaine" en la Cadena Arte, 25 febrero 2006:

*"Con "El cielo en un jardín", vuelvo a los lugares donde rodé mi última película, "Ellos y yo" (...). Queriendo escapar del cine etnográfico (que no deja espacio para la contemplación) como el reportaje de la televisión (que fabrica salvajes sin preguntarse cómo presentamos nuestra similares), traté en esta comedia sus retratos íntimos como si fueran mis vecinos de al lado. Al final de la película, una familia se acercó a mí mediante la construcción de su casa cerca de la mía. Llegamos a buenas relaciones de vecindad. "El cielo en un jardín" es la continuación de esta conversación irónica y tierna, pero en un nostálgico ahora. Se preguntaban por qué había venido verlos y pensaron que era con intenciones mercantiles (las que ellos mismos tenían para mí). Ellos han aceptado que sólo soy un curioso, un viajero desocupado. Se trata de la historia de la vida de esta familia de la que me convertí en prójimo. Después de haberme ganado el derecho a conocer su intimidad, veo mejor la diferencia en*

*nuestras vidas. No tienen nada y tienen tiempo. Nosotros somos ricos y no lo tenemos. ¿Qué es la vida cuando el tiempo es la materia prima? "*

Supone quedarse todas las noches, casi sin luz, haciendo un recuento de lo que ha ocurrido, desde las ideas más sublimes hasta los gestos más pueriles o los hábitos alimenticios de los participantes en el encuentro, un desafío al poder, una acción política, un ejercicio de solidaridad con los observados... supone lo mismo que el remix en la cultura contemporánea, pero sin aspavientos.

Durante el encuentro científico hemos sufrido la locura esquizoide de recoger estas notas y simultáneamente mantener una cuenta en Twitter (figura 1) y posts en Facebook (figura 2) para [#repensar](#) la innovación en la universidad. Asimismo, hemos subido unas fotos a Picasa (figura 3). También, como Stéphane Breton, hemos dormido poco.



## Resultados de #repensar

### Tweets [Destacados](#) / [Todos](#)

2 nue



**Joaquín Paredes** @jparede  
Fdo Hdez: narrar y documer  
forma de desarrollarte profe  
[Abrir](#)



**Joaquín Paredes** @jparede  
Fdo Hdez: visibilizar lo que n  
[#repensar](#)  
[Abrir](#)



**Joaquín Paredes** @jparede  
documentar y narrar para ilu  
a los sujetos aunque en el f  
[Abrir](#)

Figura 1. Autoetnografía. Posteos en Twitter durante el encuentro científico.

The image shows a screenshot of a Facebook page. On the left side, there is a vertical list of user profile pictures and names: Agustin Lagunes, Peter Shukie, Rogério Arruda, Enrique Javier D..., Jurjo Torres Sa... (Universidade da C...), Rosa Franco Pel..., José Moran, Maru Valiente, and Juan De Pablos ...

The main content area shows two posts by Joaquín Paredes:

- Post 1:** "Nueva tanda de fotos del encuentro" with a link to a Picasa album: <https://picasaweb.google.com/111053267517330537329/EtnografiaDelEncuentroRepensarLaInnovacion2>. Below the link is a photo album titled "etnografia del encuentro repensar la innovación 2" with the URL "picasaweb.google.com" and "Photos by Joaquín Paredes, Jun 21, 2012". The post has one like from "Pruden GE" and a comment box.
- Post 2:** "En el espacio 3: Fernando Herraiz y Estibaliz Jz. de Aberasturi. UB y UPV/EHU. viendo cómo narran aquello que ocurre en las aulas". The post has one like from "Pruden GE" and a comment box.

Figura 1. Autoetnografía. Posteos en Facebook durante el encuentro científico.

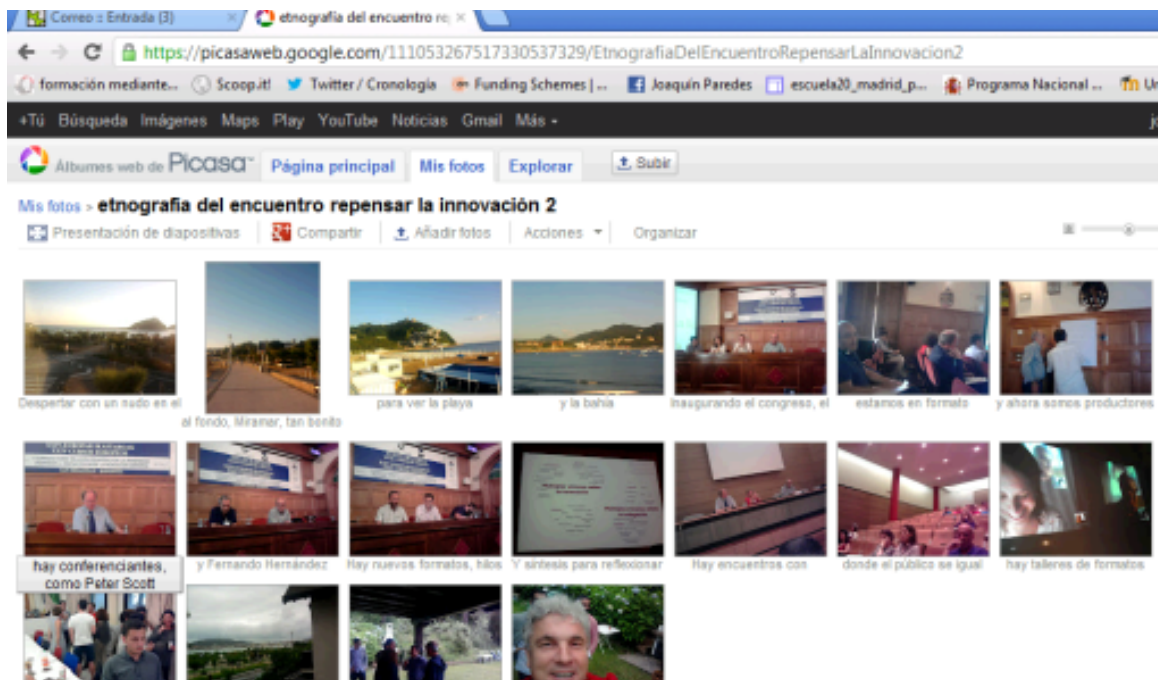


Figura 1. Autoetnografía. Fotos en Picasa tomadas y posteadas durante el encuentro científico.

Fernando Hernández hace un elogio durante el encuentro de esta forma metodológica como privilegiada para desentrañar la relación pedagógica en la universidad. Para él, narrar y documentar es un clásico de la innovación reciente, pues se comienza a plantear en la forma que entienden la educación infantil y primaria las escuelas de Reggio-Emilia, un movimiento que tuvo tanta importancia en la renovación de la pedagogía en España en los años ochenta y noventa.

Lo importante es narrar la experiencia para repensarla, crear un clima para hacer emerger a los sujetos, visibilizar lo que no se muestra para extrañar la mirada. Narrar y documentar es un tiempo para formarte, una forma de desarrollarte profesionalmente. Documentar es una reflexión sobre el porqué de lo que hacemos, al tiempo que narramos públicamente nuestra tarea como docentes. Al enseñar se aprende, se plantea qué está pasando. Cada narrador se autoriza a sí mismo, tiene responsabilidad sobre su voz, se empodera, de su docencia, de su aprendizaje. O de la comunidad de la que forma parte, donde se autoetnografía.

¿Se puede aprender a estas alturas? Claro, es descubrir aquello que no estaba en nuestra lista de conocer, abrir un interrogante. Como cuando alguien nos regala el título de un libro o un vídeo o una web para disfrutar.

También supone transformar nuestra amargura por una experiencia de gozo, nuestra rabia por algo que nos redima. Son vitaminas contra la neurosis un día que se reciben las evaluaciones de los estudiantes.

No todos los etnógrafos están de acuerdo. A este intento Dietz y Mateos (2010) le llaman “introspección estetizante”, parece que con poco aprecio.

Pero documentar no es un ejercicio celebratorio, es para provocarse. A este respecto, se plantea que se abre una puerta para reflexionar, pero hace falta darle claves al público para que entienda lo que ve. Cuando se tienen todas las evidencias, cómo se puede contar la historia. Hernández responde en el encuentro reflexionando sobre el contenido artístico de los vehículos que narran las realidades, y hace una declaración gráfica, evocando las discusiones de artistas de los años cincuenta del siglo pasado, que se resume en la frase “Que se jodan los artistas o Que se joda el público”.

### **Fernández de Rota y la etnografía de una institución**

Una etnografía a los observadores es, en primer lugar, una broma estupenda. Se encuentra una a esta comunidad científica en la estupenda etnografía sobre los antropólogos de Estados Unidos, de Fernández de Rota. Generoso, recuerda que Pierre Bourdieu ha hablado del “homo academicus”, el brasileño Robert Kant de Lima sobre Harvard y el colombiano Arturo Escobar sobre los antropólogos. Entre los españoles, algunos colegas como Víctor Pérez Díaz y Frances Pedró han hecho sus ajustes de cuentas con la vida académica universitaria, con aciertos y desaciertos. Una muestra de que el que observa, aunque para Fernández de Rota tenga cierta ventaja porque viene de fuera para observar lo de dentro, trae un bagaje que algunos propusieron que se podría exculpar si se declaraba primero. Tantos informantes, tantas entrevistas, tantos lugares distintos, tantos relatos cruzados... todo ello tiene un inmenso valor, una intersubjetivación apabullante, que además es histórica y holista, como la de los pre-etnógrafos como Frazer, del que se hablará al final.

Se han hecho otros recuentos etnográficos sobre la propia etnografía, como en “Teorías sobre la cultura postmoderna”, de Marvin Harris. A pesar de su título, está poco interesada en la postmodernidad. Su recuento es de temas de interés para una forma de enfocar la etnografía, por un autor, como es sabido, del denominado materialismo cultural. Harris explora metodología, modos de producción y reproducción, causalidad, buscar explicaciones, formulaciones éticas, nomotética.

Harris analiza el problema de las “Perspectivas emics y etics”, un ejercicio sobre la perspectiva de los observados y los observadores que cabe aplicar a esta etnografía de un encuentro: “cuanto más grave es un

problema social, más difícil es encontrar una explicación comportamental emic” (p. 45), y lo ejemplifica analizando las muertes de niños en Brasil en los años 90, un problema de salud pública o unos infanticidios encubiertos según se mire. La reconstrucción desde los propios etnografiados es de enorme dificultad. Sin embargo, reivindica una forma de analizar que entronca con los “postprocesualistas” de la arquitectura, quienes en los años 90 denunciaban las reconstrucciones arqueológicas basadas en narrativas interesadas. Hasta un funcionalista con cierto toque conservador como Harris aprecia el postprocesualismo por su seriedad en el trabajo.

Este intento de etnografía de “tramas tradicionales” de la etnografía es un recuento, un examen o estado de la cuestión. Ha hecho una devolución a los colegas, una toma de conciencia, quizá una “externalización movilizante”, a la que Dietz y Mateos (2010) tampoco tienen aprecio.

Son apuntes de lo recuperado en el encuentro con la comunidad científica, un espacio “enigmático y cargado de densidad humana y sofisticación intelectual como para intentar hacer una investigación en profundidad”, dice Fernández de Rota (2012:7). Una propuesta de categorías como la siguiente: ecología, lo dicho, lo documentado, epistemología, moral, gentes, identidades, problemas.

Sobre ecología: ¿De dónde vienen estos investigadores?, investigadores sociales como arqueólogos, sociólogos, conservacionistas... lugares de reunión, decoración de espacios, red de relaciones, Comunicación, Intensidad de debates, malentendidos, clientelismo, Conversiones, Escisiones, hegemonías, micropolíticas, jerarquías, Endogamia, marginación, Sobre-titulación, explosión de titulados, Masificación (“cuando trabajé en Rodesia pude leer prácticamente todo lo que se había escrito. Hoy sería imposible”), Luchas por el

liderazgo ceremonias, fiestas, programas, propaganda... (hablando de congresos) con sólo ver a qué seminarios entran ya se sabe a qué bando pertenecen (Fernández de Rota, 2012: 207)

Sobre lo dicho: Para quién hablamos

Sobre Epistemología, formas de construir conocimiento, escuelas de pensamiento, interpretativos y positivistas... Temáticas: formas de problematizar, fracturas intelectuales, apertura, fronteras, zonas de sombra, transformación en el tiempo de los temas que preocupan...

Sobre Moral, relación entre disciplina y sociedad civil. Ciencia y sociedad, cómo son financiados los estudios, Política, visión de la sociedad a la que atiende la ciencia, formas de intervención, relaciones entre ciencia, poder político, desarrollo económico y modos de producción. Cultura empresarial para la gestión de la ciencia

Sobre Gentes: Jóvenes y veteranos, los polos contrarios no opinan lo contrario sino que simplemente hablan de cosas distintas (Fernández de Rota, 2012: 9), el no leerse los unos a los otros es una práctica ampliamente compartida (Fernández de Rota, 2012: 92)...

Sobre Identidades. Nosotros: Redes y genes también influyen. Problemas de estrellato. Cada generación tiene nuevos intereses. La influencia de otras culturas en nuestra cultura. Nuestra disciplina (en el caso de la etnografía el trabajo de campo y la preocupación por lo contemporáneo y lo social).

Sobre los problemas de la comunidad (Fernández de Rota, 2012: 287 y ss.): subjetivismo, mirada autocrítica, relativismo, falta de rigor, escritura literaria en vez de científica, palabreo, escritura confusa, falta de apoyo

empírico, falta de conclusiones, falta de definiciones, imposibilidad de acumular datos, imposibilidad de replicaciones.

La etnografía no es ajena a las explicaciones metafóricas. Medio en broma, salen como referencias los curas, las monjas, las iglesias... el conferenciante como obispo de una iglesia, y todos en la nube, la web 2.0... esta broma es, quizá, una venganza de quienes dominan la palabra, el tiempo, el espacio. Otra es la de potlach. ¿Qué sino un regalo a cambio de prestigio, la fría definición que aparece en Wikipedia, supone encerrarte tres días teniendo una vida tan compleja como la que nos toca vivir en el siglo XXI? Te regalo lo que he aprendido y a cambio recibo tu homenaje. Y los demás tienen su propio potlach... Darlo todo para agasajar a los visitantes. Es un rasgo de culturas rurales.

Joxemi Correa avisa de nuevas posibilidades en este intento de etnografiar un campo: la investigación como acompañamiento, el acompañamiento en la investigación. Una “antropología activista”, una “etnografía doblemente reflexiva”, que conduce a “cauces innovadores para diversificar el “conocimiento” universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos. Cómo se ilustrará, este incipiente “diálogo de saberes”, que involucra dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”, a su vez, obliga a la antropología académica a replantear sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas” (Dietz y Mateos, 2010). Parece una propuesta más democrática que la etnografía clásica.

En el espacio 3 del encuentro que se etnografía, Fernando Herraiz y Estibaliz Jz. de Aberasturi han abierto un diálogo entre maestros y estudiantes de bellas artes sobre cómo se construye colaborativamente una narración,



cómo ese diálogo genera respuestas al problema pedagógico de investigar la práctica. Se pretendía ir más allá de las paredes del taller.

### **La actividad congresual desde la investigación acción**

¿Es la actividad congresual objeto de etnografía? El congreso de la CARN2012, una sociedad internacional sobre investigación-acción, explica en su página principal rasgos de un encuentro de etnógrafos y gentes preocupadas por lo cualitativo con los siguientes rasgos:

*“Ésta es una conferencia con una diferencia, porque la investigación-acción y sus conferencias trabajan de manera diferente a las conferencias académicas convencionales. Los valores fundamentales que sustentan nuestra planificación y organización de conferencias acentúan nuestro compromiso con la transformación, el aprendizaje transformacional y la práctica de transformación en conjunto con la reflexión crítica académica. Nuestros valores comunes son:*

- *Ser crítico reflexivo.*
- *Explorar las ideas desafiantes.*
- *Compromiso con la mejora de la calidad de la práctica profesional.*
- *Desarrollar el diálogo colaborativo, crítico y creativo entre la práctica y la investigación.*

- *Mejora de las experiencias de los beneficiarios a través de la participación inclusiva, el diálogo crítico y el compromiso de colaboración.*
- *El desarrollo de las culturas centradas en la persona y las prácticas que demuestran la humanidad y el compromiso con el desarrollo humano.*
- *Trabajar con la intención explícita de transformación.*

¿Aplican estos interrogantes al trabajo de antropólogos de la relación pedagógica? ¿Son pistas que permitirían etnografiar este trabajo?

Hay momentos y rutinas de un congreso, de todo congreso. A esto también aplica el aserto de Fernando Hernández: “Todo sistema permite que haya fracturas”. Así ocurre:

- Acto inaugural. Puede ser un acto clásico, formal. Parece poco formal la relación entre quienes se dirigen al auditorio. No hay jerarquías, hay ganas de empezar.
- Dinámica de reflexión sobre las posibilidades de cambio. Esto es nuevo, poco visto, un plenario que trabaja como un taller.
- El académico de prestigio en el congreso. Éste es un clásico.
- Hay variantes: el académico que habla desde la tarima vs. el que pasea con un micrófono y puede utilizar sus diapositivas con un ratón inalámbrico.
- Un congreso sin interacción tras la conferencia -un “coitus interruptus” bromea Fernando Hernández-, hay que esperar al encuentro con el conferenciante “en el jardín”, de manera informal, para poder preguntarle.
- Las comunicaciones presentadas a las jornadas contadas por los relatores. Los relatores buscan un hilo conductor, intentan poner orden en las propuestas de los comunicantes.

- Los habitantes de las jornadas:
  - o Joanna, una doctoranda que se está reinventando a si misma, habla del choque cultural que le supone la llegada a otra cultura académica.
  - o Nicolás, un estudiante de Deusto piensa que entre el profesorado universitario, objeto de análisis del encuentro, hay gente que se ha perdido.

El encuentro se quiere convertir en un espacio en grupo que es importante para hacer algo (un proyecto, una revisión, una forma de compartir), que está en la base de la forma de pensar la innovación, como se manifiesta en el taller que se ofrece, como se quiere que ocurra en los plenarios de este encuentro.

### **Antropología de biblioteca**

James Frazer, en “La rama dorada” (edición monumental, 1907-14, 12 volúmenes, una síntesis de casi 700 páginas), ejemplifica una revisión de literatura y saca a pasear sus fantasmas etnocéntricos criticados por toda la etnografía posteriormente. Leerle es caer la cuenta de cómo trabaja la ciencia del último siglo y por qué se ha considerado este libro tan influyente: un cuerpo de referencia amplísimo (con cierta insistencia en algunos tópicos como la cultura clásica, los libros de viajeros incluidos los de la conquista española de América ya traducidos al inglés en el siglo XVII, multitud de referencias alemanas y centroeuropeas), trabajo detectivesco, suposiciones... Una forma de entender las Humanidades en el siglo XX.

¿Cuáles son los referentes del trabajo de quienes hablan en el encuentro? ¿A quién citan, qué interrogantes abren, qué suponen?

Quizá la propuesta de un conferenciante, Peter Scott, sean un diagnóstico al que se dirige el encuentro analizado: Sistemas de conocimiento abierto, Educación superior para las masas, Nuevas formas de sociedad, Impacto de los procesos de aprendizaje. En el debate surgen dudas e inquietudes sobre si a partir de este diagnóstico podemos hacer algo como universidades, o cuánto de aplicable es a los procesos que se emprenden por parte de los miembros de la comunidad del encuentro que están cambiando las relaciones pedagógicas en la universidad.

### **A modo de conclusión**

Convendría aquí recoger las palabras de Geertz (1996) citadas por Fernández de Rota (2012), para antropólogos y que aplican, creemos, un himno de entusiasmo sobre la etnografía:

*“Los antropólogos hemos sido los primeros en insistir en una serie de puntos: en que el mundo no se divide en personas religiosas y personas supersticiosas; en que puede haber orden político sin poder centralizado, y justicia sin códigos; en que las leyes a que ha de someterse la razón no fueron privativas de Grecia y en que no fue en Inglaterra donde la moral alcanzó el punto más alto de su evolución. Y lo que es más importante: fuimos los primeros en insistir en que unos y otros vemos también la vida de los demás a través de los cristales de nuestras propias lentes”.*

Junto al himno del entusiasmo sobre las posibilidades de la etnografía, convendría posiblemente un himno crítico: el principal legado de este relato etnográfico sobre un encuentro científico es lo que nos hemos

acercado a las dudas sobre nuestro trabajo en la base de la etnografía, gracias a identificación y distanciamiento, compromiso pleno y reflexión analítica, relación intersubjetiva y dialéctica, una “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz y Mateos, 2010). En palabras de los participantes en el encuentro: “Terminas improvisando, terminas cantando, algo para el otro, que tiene más trascendencia que la propia propuesta, la próxima experiencia”, dice Joxemi Correa. “Fórmulas para recuperar la capacidad de indagación”, dicen unos colegas. “Hacer la innovación con ellos”, nos recuerda alguien. “Ganas de colaborar”. “El error es necesario”, dice Estitxu J. de Aberasturi. “Hacen falta más espacios”, dice José Ramón.

Quizá este recorrido sea el relato, relatado en la misma sala de conferencias del encuentro, compartido y dialogado con los participantes, que nos pueda acercar a esa síntesis etnográfica que los organizadores me pidieron.

### **Referencias bibliográficas**

Breton, S. Them and me, with heaven in a garden: <http://www.youtube.com/watch?v=pSJBvQ94a44>

Breton, S. Le ciel dans un jardin <http://vimeo.com/39259032>

Collaborative Action Research Network (CARN) & International Practice Development Collaborative (IPDC) (2012). Towards Creative Action: Transformations and Collaborations in Practice 23rd - 25th November.

Ashford, Kent, England

<http://www.canterbury.ac.uk/health/EnglandCentreforPracticeDevelopment/CARNConference2012/>

Dietz, G.; Mateos, S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. Cuicuilco, 48: 107-131.

<http://scielo.unam.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a7.pdf>

Fernández de Rota, J.A. (2012). Una etnografía de los antropólogos de Estados Unidos. Consecuencias de los debates postmodernos. Madrid: Akal.

Harris, M. (2007). Teorías sobre la cultura postmoderna. Barcelona: Crítica.

Frazer, J. (2011). La rama dorada. Magia y religión. México: Fondo de Cultura Económica.

Paredes, J. (2011). Cambiar el panorama de las escuelas. Indagación narrativa, artes visuales y TIC en una escuela activa radical. En Bautista, A.; Velasco, H. (Eds.): Antropología audiovisual, medios e investigación en educación. Madrid, Trotta, pág. 152-176.

Traver, F. (2012). El trastorno límite de la personalidad y la postmodernidad  
<http://pacotraver.wordpress.com/2012/02/06/el-trastorno-limite-de-la-personalidad-y-la-postmodernidad>

## **2. BALANCE DE LAS JORNADAS: DEVOLUCIÓN DE IDEAS Y CUESTIONES RELEVANTES**

**Juana M. Sancho Gil<sup>19</sup>**  
**Universidad de Barcelona**

### **De la intervención oral al texto**

Los organizadores de las *II Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad. (Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación narrativa*, me invitaron a realizar un balance final, a modo de diálogo y problematización de lo acontecido durante los dos días de encuentro. Esto me llevó a estar particularmente atenta y a recoger todas aquellas cuestiones que me parecieron significativas. Con todo ello compuse una presentación, en la que las imágenes tuvieron un papel importante. El contenido de este texto se

---

<sup>19</sup> Es miembro del Grupo de Innovación Docente para favorecer la Indagación. INDAGA-T (reconocido como consolidado - 010GIDC-UB/12- por la UB. Coordinadora del grupo de investigación consolidado ESBRINA - Subjetividades y entornos educativos contemporáneos. Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement. Secretaria d'Universitats i Recerca (2009SGR 0503): <http://www.ub.edu/esbrina> y de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa –REUNI+D. Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2010-12194-E): <http://reunid.eu>.

basa en mis notas y en la transcripción de una gran de lo que dije. De ahí que el texto conserve algunos elementos característicos de la comunicación oral.

### **Lo que comparto a partir de unas Jornadas**

Al hilo de la intervención de Joaquín Paredes, que me ha precedió, comencé diciendo que no sé a qué tipo de comunidad pertenecemos las personas que nos hemos reunido por segunda vez para discutir, analizar, estudiar, situar y, en la medida de lo posible, entender y mejora, la relación pedagógica en la universidad. Pero no creo que formemos parte de una religión o una secta. Y creo que no, porque si así fuese, yo no estaría aquí. Lo que sí creo que somos, o al menos yo así me siento, es unos privilegiados. Porque con los años que vengo realizando este trabajo, con el tiempo que llevo en la docencia, que me siga haciendo ilusión, al final de un largo e intenso curso, viajar 600 kilómetros para encontrarme durante dos días con un grupo de colegas, con la intención de seguir aprendiendo, lo siento como algo muy especial. De ahí que me sienta privilegiada. Así que no sabría cómo definir o interpretar lo que estamos haciendo, pero a mí me está sentando bien. Joaquín apunta que se debe a mi entusiasmo. Es posible que así sea, pero de alguna parte vendrá la fuerza que me lleva a conservarlo o acrecentarlo. Siempre he creído que viene del interés que me despierta mi profesión y de las ganas que tengo de seguir aprendiendo. Del convencimiento de que no lo sé todo y que todo se puede hacer, si no mejor, al menos de otra forma.

En esta sesión de cierre de las jornadas, tal como me habían pedido los organizadores, puse de manifiesto el diálogo que fui estableciendo con el contenido de las distintas sesiones, plenarias y paralelas, a las que asistí. Y, como no podría ser de otro modo, lo hice desde mí misma, desde *mis gafas* con su intento de corrección de

[@Eka22repensarlainnovacion](https://twitter.com/Eka22repensarlainnovacion)

J. Sancho: la única certeza que tenemos es la incertidumbre





la miopía y el astigmatismo. Porque soy un tanto Spinoziana y como argumentaba este filósofo “cuando Juan habla de Pedro en realidad habla de Juan”. Es decir, cuando hablamos de algo o de alguien siempre hablamos de nosotros mismos. Así que lo que hice a lo largo de estos días fue dialogar con lo que (me) iba pasando, a veces para reafirmarme, a veces para desdibujarme, a veces para redibujarme, a veces para discrepar. E intenté hacer una síntesis. No llevé nada precocinado, porque sabía de qué se iba a hablar, pero no qué se iba a hacer, decir o cómo. Así que siguiendo con la metáfora culinaria, opté por la comida de mercado y fui componiendo en texto con lo que más me llamó la atención y fui seleccionando.

Partí de mí misma e invité a la audiencia, y ahora a los lectores, a que cuando hablemos del mundo que nos rodea y los *problemas* que nos genera, comencemos centrándonos en nosotros mismos, como, al menos para mí, hicimos en estas jornadas. De este modo me fui planteando qué preguntas nos tendríamos que hacer (me hago) para comprender mejor los complejos elementos que configuran la relación pedagógica. Son cuestiones para seguir explorando. Pero son interrogantes que se refieren a mí (nosotros) como profesora universitaria (profesores universitarios) y que tendremos que considerar en todos los momentos sociales, políticos, económicos, tecnológicos y culturales que vivamos.

De las notas que tomé comencé por resaltar lo que podríamos llamar la *pedagogía de la no pretensión*. Alguien argumentaba que no tenemos que pretender hacer siempre cosas innovadoras, maravillosas, diferentes, casi perfectas. Otras se preguntaban si podemos seguir mejorando siempre. ¿Cómo me situé frente a esto? Pues preguntándome: ¿Lo que tenemos, hacemos, es lo más adecuado, es lo mejor posible? ¿Todo es mejorable? ¿Hay siempre que innovar? Ante esto lo que tengo a plantearme es si tengo claro a qué quiero

contribuir con mi trabajo. Porque si tengo mínimamente claro a qué quiero (o no quiero) contribuir, a lo mejor podré elaborar alguna pequeña pauta (siempre provisional) para saber si estoy yendo por un camino o por otro completamente contrario. ¿Cómo voy a saber si he de mejorar, o no, si no me pregunto por el sentido de lo que estoy haciendo? Y por otra parte ¿podemos permitirnos no plantearnos cómo mejorar los procesos y contextos en los que estamos inmersos?

Lo explicaré con un ejemplo. Hace unos años, con Fernando Hernández, participamos en un proyecto de reforma integral del sistema educativo de Georgia, la antigua república soviética. Algunas las personas que participaban en este proceso – altos cargos del sistema educativo- les costaba entender por qué tenía que cambiar un sistema que ellos entendían como *muy bueno*. Porque consideraban que la enseñanza instituida por el orden soviéticos formaba a buenos matemáticos y científicos. Un día, después de muchas y largas discusiones, me di cuenta de que lo que les asustaba era tener que *reconocer* que *no lo estaban haciendo bien*, que no eran *perfectos* (las dictaduras tienden a inventarse la *perfección*). Y no hay nada peor que dar a entender a alguien que ha de iniciar un viaje duro y exigente, por lo desconocido, que su bagaje no le sirve, que se está quedando obsoleto, que *ha hecho las cosas mal*. Así que les propuse el siguiente relato. “Seguramente ustedes a los 14 años tenían un traje que les parecía maravilloso, que les sentaba estupendamente, que les encantaba y con el que se sentían de lo más a gusto”. Dijeron todos que sí. Pero, continué, “¿qué pasaría ahora si tuviesen que seguir llevando ese traje? Pues, obviamente, que les sentaría fatal, que les parecería inadecuado y se sentirían desconcertados si tuviesen que salir de casa con él”. Todos asintieron. El traje les iba bien a los 14, pero a los 60 necesitan otro. ¿Es eso innovar, mejorar, empeorar? En todo caso, ese es el sentido del cambio y de la mejora de algo. Cuando nos damos cuenta de que podemos

[Eka22repensarlainnovacion @repensarlainnov](https://twitter.com/Eka22repensarlainnov)

J. Sancho: la incertidumbre como valor no como debilidad



estar muy bien en un momento dado, pero que tenemos que revisar constantemente las preguntas que dan sentido a lo que hacemos, para decidir si éste es el *mejor* camino, si éstos son los *mejores* medios y si lo que vamos experimentando nos permite seguir aprendiendo.

A partir de aquí compartí el conjunto de cuestiones que estos días me fueron suscitando y creo que a mí me ayudan a orientar el sentido de mi trabajo.

### **Un cúmulo de preguntas**

¿En qué mundos vivo? ¿Cómo los exploro, participo en ellos, los configuro y me configuran? Peter Scott hablaba de la existencia de un pensamiento único en el campo de la economía y a mí me da la impresión de que también puede existir un pensamiento único en el ámbito universitario. Y voy a ser provocadora, a veces tengo la sensación –basada en múltiples evidencias– de que se trata del pensamiento único de la *ignorancia*. A menudo parece que lo que no sabemos no existe, y como sabemos tan poco, pues existe muy poco. Revisando los programas de muchas asignaturas te preguntas de hasta qué punto estamos al día y tenemos en cuenta el conocimiento disponible –en distintas lenguas-, en nuestro caso, sobre la educación, sobre cómo aprendemos, sobre lo que lleva al alumnado a querer seguir aprendiendo y lo que le dificulta el aprendizaje. Entonces me pregunto en qué mundos vivo, cómo los exploro y conozco, entiendo en el mundo en el que vivo para saber y decidir si comparto sus premisas o no. Y ahí me refiero, por ejemplo, a la caracterización realizada por Peter Scott, en cuanto al pensamiento único político, económico; la persistencia de ciertas representaciones del conocimiento en las universidades; todo el tema de la explosión tecnológica y científica;

el de las desigualdades que vuelve a aflorar después de un momento que tuvimos la ilusión de que se habían nivelado. Y todo esto nos implica, nos constituye.

Todos estos temas están relacionados con cómo nos relacionamos no solo con los estudiantes, sino también con la institución, con las políticas nacionales, autonómicas y locales, con los señores y señoras que nos proponen de ministros y a los que nosotros tendremos que sobrevivir. (Y además con entusiasmo, porque si no, pobres de nosotros). Y esto me lleva a preguntarme por nuestra actitud y sentido de responsabilidad. ¿Cómo me formo, cómo me sitúo? Y sobre todo ¿cuál es mi actitud y predisposición hacia el trabajo que realizo? Últimamente ya no me sirve con que pidamos esto y aquello, sino que pregunto y me pregunto ¿y yo, tú, nosotros qué estamos dispuesto a dar? Porque todos queremos un mundo... Pero ¿cómo estamos contribuyendo a que se haga realidad?

Y aquí nos tenemos que preguntar, me pregunto, por mi relación con la docencia, los estudiantes, los compañeros. Y para mí un punto fundamental es cómo percibo, entiendo y me posiciono en relación a las representaciones y nociones de conocimiento. Este es un tema que tuvimos en cuenta con los organizadores de las jornadas, a la hora de pensar en un invitado para las jornadas. De ahí que el invitado fuera Peter Scott, el autor europeo de la obra de Gibbons, Limoges Nowotny, Schwartzman, Scott y Tow (1997 [1994]): *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Porque cada día dispongo de más evidencias de que si no nos preguntamos qué nociones manejamos de conocimiento, nos será difícil transformar nuestra relación pedagógica. Porque nos puede suceder que esté mediada por la idea del conocimiento como algo factual y declarativo. Algo desvinculado del tiempo, el

espacio y las propias condiciones de producción. Algo de lo que yo como profesor dispongo y he de *transmitir* a los estudiantes, asegurándome de que saben decir lo mismo que yo digo (¿hago?). Algo que nos lleve a asegurar que no podemos enseñar de otra manera porque los estudiantes han de saber la *base*, lo *fundamental*. Pero ¿qué es la base? ¿Lo que nosotros sabemos? ¿Lo que pone el libro de texto o considera el programa? ¿Cómo estamos seguros de que esta *base*, fomenta la curiosidad y las ganas de aprender de los estudiantes, favorece su proceso de comprensión, interpretación y pensamiento crítico y creativo? ¿O se trata de algo como la base del triángulo equilátero que, como oí explicar a un profesor hace bastantes años, era el lado en el que se *apoyaba* el triángulo?

Para mí, no creo que podamos avanzar mucho como docentes universitarios y como investigadores si no revisamos cuál es nuestra noción de conocimiento y, sobre todo, ¿cómo lo concebimos, cómo nos posicionamos, qué papel tenemos nosotros en su elaboración y desarrollo? ¿Cómo lo corporeizamos, cómo lo corporeizamos en otros?

Y luego, como hicimos a lo largo de esos días, seguimos preguntando: ¿Innovo? ¿mejoro? ¿aprendo? ¿creo? ¿recreo? ¿pienso? ¿repienso? Y para mí el sentido de estas preguntas y sus posibles respuestas está relacionado con la cuestión clave de ¿qué tipo de sujeto, persona, ciudadano o ciudadana, profesional... me gustaría contribuir a formar? Porque somos y los estudiantes son sujetos (no objetos), individuos, seres sociales que serán profesionales. Y no puedo dividir a los estudiantes en trocitos, o considerar que son solo *cerebro*, *cognición*, como yo tampoco me puedo fragmentar. De ahí que, en función de lo que vayamos reflexionando en relación a todas las preguntas anteriores, éstas irán cobrando nuevos sentidos. Porque para

mí todo está relacionado. Porque según dónde me fije o no me fije, según lo que resalte o no resalte, me contestaré unas cosas u otras.

A partir de aquí ¿qué es lo que hice? Como el foco de las jornadas era la enseñanza basada en la indagación, recuperé las cinco dimensiones de las que habló Peter Scott y que en los grupos de innovación docente Indaga-t y Elkarrikertuz solemos tener en cuenta en nuestro trabajo.

- Aprendizaje centrado en el estudiante.
- Aprendizaje entre pares y en grupo.
- El profesorado como facilitador del aprendizaje de los estudiantes.
- La centralidad de los problemas como herramientas de aprendizaje.
- Aprendizaje autodirigido (nosotros le llamamos autónomo).

Estas dimensiones configuran un entramado que (me) nos ubica, porque queremos contribuir a que la gente piense, a que indague, que vaya más allá de lo obvio, que sea consciente que siempre podrá (tendrá que) seguir aprendiendo. Mientras también tratamos de hacerlo nosotros. Y en las comunicaciones presentadas por los asistentes a estas jornadas, se pueden recuperar muchas de estas dimensiones. Para mí serían como una estrella de cinco puntas, a la que le podemos añadir alguna más, que nos orienta un camino.

A mí me resulta evidente que tenemos que centrar el aprendizaje y el conocimiento en el estudiante. Los docentes, más que pensarnos y actuar como los protagonistas de la película, tendríamos que comenzar a comportarnos como directores de escena, de orquesta, de obra, y conseguir sacar lo mejor de cada estudiante. Así podríamos evitar ser los protagonistas de un monólogo sin fin. La primera *escena* del libro sobre el

malestar docente, del malogrado colega José Manuel Esteve (1987), que caracteriza a un actor interpretando impertérrito su monólogo, mientras todo a su alrededor se transforma, refleja una situación todavía demasiado cotidiana.

El tema de aprender en grupo y de los compañeros se hizo evidente y de distintas maneras a lo largo de estas jornadas. Del mismo modo que algunas de las comunicaciones hicieron referencia al aprendizaje entre colegas.

También parece fundamental el cambio de perspectiva que implica considerarse más tutor/guía del aprendizaje de los estudiantes, que profesor, el que ha formar/configurar al estudiante a su imagen y semejanza. En inglés, dado que asignatura y sujeto se dicen del mismo modo (subject) funciona muy bien el juego de palabras que indica que el profesor no ha de empeñarse tanto en *enseñar su asignatura/sujeto*, como *en enseñar a sujetos*. El énfasis no se pone en el enseñar sino en el aprender. De uno mismo, en su relación con los otros, en el diálogo con el conocimiento disponible. Y los docentes podemos aprender con ellos, porque si solo enseñamos lo que sabemos y no estamos en condiciones de aprender, mal preparados estaremos para desempeñar nuestra tarea en el mundo contemporáneo.

La centralidad de la resolución de problemas también se configura como algo primordial. Plantear la información y el conocimiento disponible de forma problematiza y, a la vez, que suscitar cuestiones y problemas, más o menos cotidianos, que capten nuestro interés y el de los estudiantes, parece dos elementos importantes para fomentar la comprensión y la dotación de sentido. No me refiero a que todo conocimiento tenga que ser funcional, pero sí que pueda conectar con las problemáticas que surgen en el mundo que nos

rodea. Porque, de hecho, en la génesis de todo conocimiento acumulado se encuentra una pregunta o un problema que alguien (o muchos) se plantearon e intentaron explorar.

Por último, el aprendizaje si es, en su capacidad para permitirnos seguir aprendiendo a lo largo de la vida, es autodirigido, o autónomo como decimos en Indaga-t<sup>20</sup>. Porque si no, parece que no podamos aprender si no hay alguien que nos enseña de forma directa y planificada. Y a lo largo de la vida quizá no tengamos siempre la posibilidad y necesidad de asistir a cursos. Pero siempre tendremos la necesidad de aprender.

### **Un final impresionista**

En la última parte de este texto presento pinceladas de algunos elementos que fueron saliendo a lo largo de las jornadas y que yo he significado de manera especial.

- *Los temas que nos planteamos nos producen mucha incertidumbre. ¿Hacia dónde vamos? ¿Cómo llenamos y le damos sentido a todo esto? ¿Hacia a dónde? ¿Vamos hacia un lado o hacia otro? Pero también nos indican una cierta vía, una cierta direccionalidad. Para mí la incertidumbre no se configura como algo negativo. De hecho, valga el oxímoron, lo mas *cierto* que tenemos es la *incertidumbre*. Sabemos lo que estamos viviendo ahora, pero no lo que nos pasará en los próximos 30 segundos. En medio minuto puede cambiar absolutamente todo. De ahí que la incertidumbre sea como la vida, que es lo único que tenemos. Como ha sucedido aquí en distintos talleres, o cuando en nuestro grupo de innovación docente hacemos algo que no hemos hecho antes, lidiar con la incertidumbre resulta vital. Y si fuésemos capaces de trabajar nosotros mismos y con nuestros estudiantes el tema de la incertidumbre como *valor*, y no como debilidad u obstáculo, para mí sería un gran hallazgo.*

---

<sup>20</sup> Por ejemplo en el proyecto de investigación: *La evaluación en el aprendizaje autónomo* (2012PID-UB/040).



- *La necesidad de ponernos en los zapatos de los otros.* Lo importante que resulta ponernos en la piel y la experiencia del otro. En general al profesorado nos cuesta acordarnos de lo que pensábamos y sentíamos cuando éramos estudiantes. Lo descubrí hace años cuando comencé a trabajar en la universidad y un estudiante me dijo: “Juana, los profesores nos evalúan desde lo que ellos saben ahora, pero no por lo que sabían cuando eran estudiantes como nosotros”. Le dije: “Muchas gracias”. La verdad es que aprendí con ella del mismo modo que he aprendido con Piaget, Vigostki o tantos otros autores.
- *Todas las personas que en una institución hacemos algo que no es lo habitual estamos bajo sospecha.* Pero, por favor, no dejemos de ser sospechosos. Hace años lo descubrí en mi departamento, cuando una profesora expuso una experiencia que querían llevar a cabo y algunos colegas le pusieron todas las pegadas posibles. Es decir, que quienes ponen en práctica métodos convencionales de enseñanza, que todos sabemos a dónde nos llevan, no tienen que dar explicaciones, y quienes tienen argumentos para actuar de otro modo pueden encontrarse con todos los inconvenientes que les presentan sus colegas. Quienes siguen la inercia no se tienen que explicar, quienes queremos decidir nuestro propio camino lo hemos de hacer continuamente. Lo mejor es que podemos explicitar y argumentar nuestras razones y, sobre todo, que estamos dispuestos a aprender al reconocer lo que no sabemos. Y los que hemos participado en las jornadas parece que tengamos una buena predisposición para aprender.
- *Nos hemos divertido mucho en los talleres.* Esto me ha conectado con una situación que viví en el MIT<sup>21</sup>, donde trabajé con un grupo de profesorado de secundaria dirigido por Seymour Papert, centrado en el uso de los ordenadores en la enseñanza. En el grupo se superponían dos discursos. Por una parte, sobre todo en la bibliografía, se argumentaba que el uso del ordenador desarrollaba las habilidades de pensamiento de orden superior. Pero cuando el profesorado relataba sus experiencias de uso del ordenador en sus clases, destacaba como más importante que los estudiantes se lo habían pasado muy bien, que se habían divertido mucho. Así que cuando me invitaron a dar una conferencia

---

<sup>21</sup> Massachusetts Institute of Technology (Estados Unidos).

en la escuela de verano del MIT, lo que les propuse discutir fue si existían habilidades de divertimento de orden superior. Es decir, si existe un tipo de diversión que te permite desarrollar el llamado pensamiento de orden superior. Lo que hemos visto en los talleres es que esa aparente diversión, que no siempre es divertida porque te enfrenta a situaciones que te lo pueden hacer pasar mal, sí permite llevar a cabo procesos de análisis, evaluación, crítica, resolución de problemas, procesos creativos... que se consideran constitutivas de este tipo de pensamiento. Porque divertirse no consiste en reírse todo el tiempo, sino poner el cuerpo, dejar fluir las emociones, autorizarse a disfrutar de lo que se está haciendo y esto mejora el aprendizaje.

- *La importancia de remirar la realidad.* Ahora está de moda el *remix* de la información. ¿Por qué no remezclar el mundo que nos envuelve o nuestra forma de mirarlo y constituirlo para buscar y crear nuevas realidades como se ha sugerido en distintos momentos a lo largo de estos días? Utilizo unas imágenes de instalaciones de la Bienal de Venecia de 2011, que nos invitan a situar las cosas en otro sitio, a darles otras funciones, relocalarlas. Tal como nos hemos incitado a hacer a lo largo de estos días.





Instalaciones de la Bienal de Venecia 2011 (fotografias de la autora).

- *El silencio y el tiempo*. Como se discutió en las jornadas, parece importante reivindicar el silencio. Una forma de estar que tiene distintas significaciones en la educación (Sancho, 2012). Pero como proponía en la última diapositiva que presenté, en silencio, sin más comentario, e incluyo a continuación, reivindico la necesidad de que el silencio no esté vacío, que hable, grite desde su no decir.

Silencio lleno  
(No) tiempo vivo

Del mismo tiempo que, en silencio, (me) invité a contemplar cómo hacer de ese, no-tiempo que parece presidir el trabajo en la universidad, esa falta crónica de tiempo que impera en nuestras vidas, en un (no) tiempo vivo (frente al tiempo muerto, de la metáfora deportiva).

### Referencias

Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; Torw, M. (1997 [1994]): La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Pomares-Corredor.

Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona. Laia.

Sancho, J. M. (2011). Los matices del silencio en la educación. En A. Ferrari e Luciana Pacheco Marques (Org.), *Silêncios e Educação* (pp. 129-142). Juiz de Fora (Brasil): Editora UFJF.