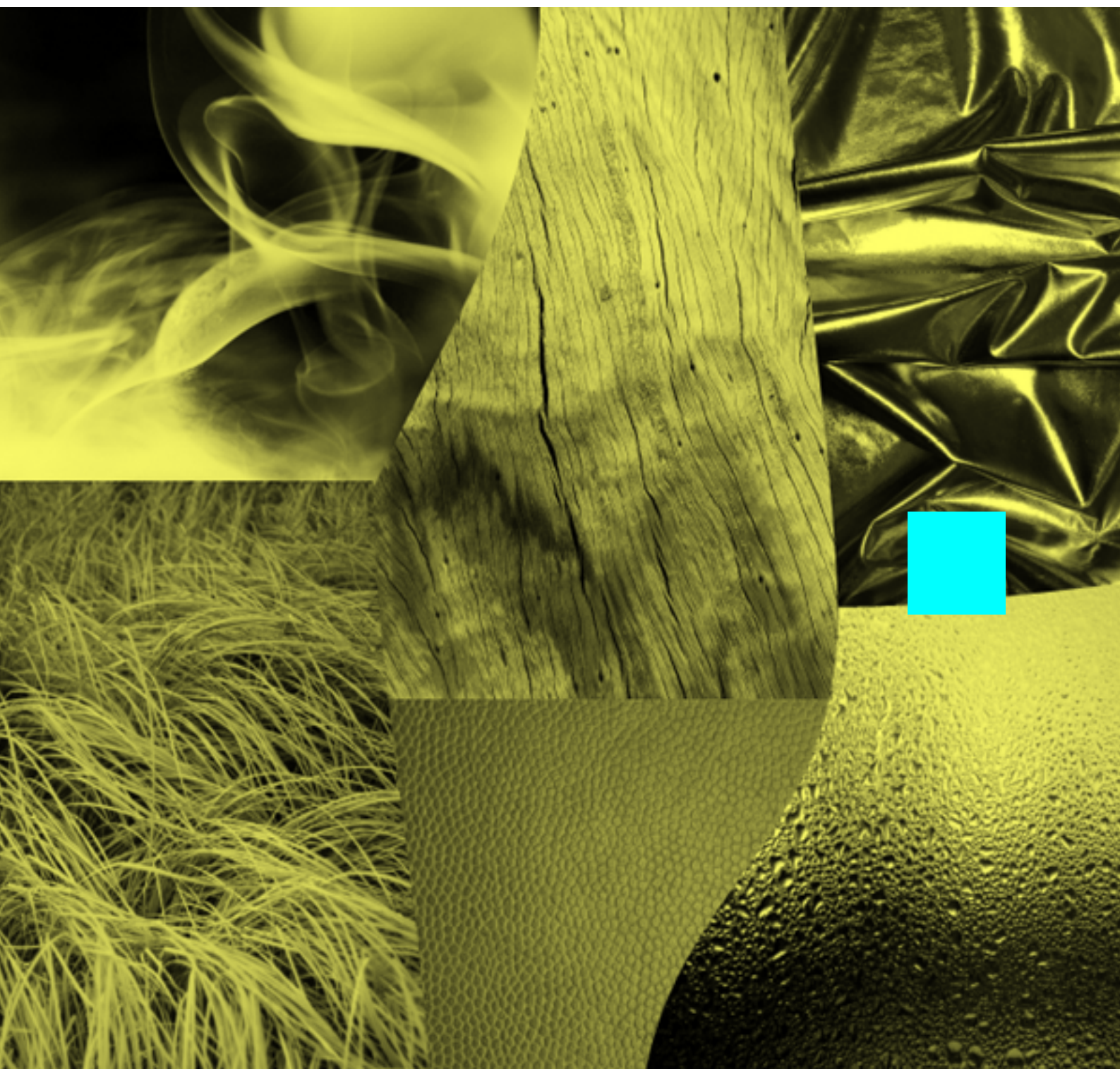


Empezar por las trayectorias de aprendizaje de las investigadoras

Cómo nos relacionamos y cómo nos afecta aquello sobre lo que queremos investigar

Fernando Hernández-Hernández, Jose Miguel Correa Gorospe, Miriam Peña Zabala, Regina Guerra Guezuraga (eds.)



TRAYAP

TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE



Primera edición: Junio 2023

Edición: Fernando Hernández-Hernández, Jose Miguel Correa Gorospe, Miriam Peña Zabala, Regina Guerra Guezuraga

Maquetación: Miriam Peña Zabala



ISBN: 978-84-09-52627-7

Esta publicación se ha elaborado en el marco de concesión de ayudas a «proyectos de I+D+I» en el marco de los programas estatales de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+I y de I+D+I orientada a los retos de la sociedad, convocatoria 2019, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación con el proyecto “Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos” (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. 2020-2023)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (CentroEspañol de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

Introducción

Dar cuenta de nuestras trayectorias de aprendizaje en la universidad para comenzar una investigación que nos afecta
Miriam Peña Zabala 4

Empezar por las trayectorias de aprendizaje de las investigadoras: Cómo nos relacionamos y cómo nos afecta aquello sobre lo que queremos investigar
Fernando Hernández-Hernández 5

Relatos multimodales

Estibaliz Aberasturi Apraiz	10
Ana Abreu Souza	15
Gabriela da Silva Bulla	18
Aurelio Castro Varela	21
Jose Miguel Correa Gorospe	25
Sara Carrasco Segovia	38
Eider Chaves Gallastegui	42
María Domingo-Coscollola	46
Regina Guerra Guezuraga	49
Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán	55
Fernando Hernández Hernández	67
Fernando Herraiz García	71
Laura Malinverni	73
Judit Onsès Segarra	76
Elizabeth Pérez Izagirre	78
Miriam Peña Zabala	83
Marina Riera Retamero	88
Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez	91
Juana María Sancho Gil	96
Silvia de Riba, Mar Sureda, Paula Estalayo	100
Bettina Steren dos Santos	104

Ideas para continuar

Lo que nos permitió pensar compartir nuestras trayectorias de aprendizaje
Fernando Hernández-Hernández 107

Dar cuenta de nuestras trayectorias de aprendizaje en la Universidad para comenzar una investigación que nos afecta

Miriam Peña Zabala

Una persona no puede saber lo que acabará recordando de todas las experiencias que conforman su vida. Es caprichoso como de una misma anécdota se guarda un fragmento u otro o se queda anclado un detalle u otro. La única certeza es que todo está ahí en un espacio tiempo en el que la fragmentación no es posible ni deseable si comprendemos que lo que aprendemos nos interpela a discreción, sin cesar, ahora, allí, luego, contigo.

Nada es regular, nada responde del mismo modo a una misma pregunta y esto deriva en una contextura de la que ineludiblemente todos somos parte. La riqueza poliédrica de todo aquello que se vive unido a las experiencias anexas de lo que alguien ya es antes de que algo suceda, genera esa amalgama de encuentros que son los que al fin y al cabo construyen nuestro ser.

Estamos aprendiendo constantemente, tú, yo, él, vosotras, pero en este caso como investigadoras proponemos investigar cómo se aprende en el contexto universitario en la actualidad. Se plantean ciertas incógnitas frente a este escenario. Nosotras no somos estudiantes universitarias, pertenecemos a la otra cara de la moneda, la que “enseña” la que “investiga” la que. Tampoco somos coetáneos de esas personas que nos suscitan interés, cada día estamos más lejos, hoy más que ayer.

Se nos ocurre que hacer un ejercicio de introspección de aquello que vivimos en nuestra etapa universitaria puede tener algo de verdad. Algo que nos acerque más que algo que analiza desde lejos lo que le sucede al otro. Pensamos que somos en gran parte aquello que nosotras también vivimos en nuestra época universitaria. ¿De qué depende rescatar un suceso u otro? Del impacto, del descubrimiento o del afecto, o de lo incómodo que te mueve, algo ocurre que permite a cada ser construir un hilo válido que dé sentido a un relato. Nos sumergimos en la tarea y cada uno conecta con su yo e intenta reconocerse y rescatar aquello que le ha venido a la mente, que genera un sentido de aquello que quiere contar, su verdad. Creemos en lo íntimo e incuestionable de lo que cada uno decide desvelar.

El modo en el que las ideas toman forma es otra de las características destacables de este trabajo. Si el modo en el que aprendemos no es lineal, tampoco puede ser unidireccional el modo en el que dialogamos con los sentidos del aprender. En este contexto esta publicación presenta unos relatos multimodales que proponen una apertura no solo a dialogar con lo que ‘llevamos’ a una investigación, sino en cómo este diálogo afecta el sentido y el recorrido de la investigación.

Empezar por las trayectorias de aprendizaje de las investigadoras: Cómo nos relacionamos y cómo nos afecta aquello sobre lo que queremos investigar

Fernando Hernández-Hernández

*Todas las entradas son buenas si las salidas son múltiples
Gilles Deleuze y Felix Guattari*

Cuando, en el grupo de investigación Esbrina, comenzábamos a transitar por los desafíos que comportaba realizar una investigación interpretativa de carácter narrativo y vinculado a las historias que las personas nos regalan, fijamos un marco o declaración política de intenciones, que nos guiara en el tipo de investigación que queríamos realizar. En este marco, nuestros movimientos onto-epistemológicos, éticos y políticos se han ido modificando (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2015, pp. 653-654), especialmente desde que comenzamos a revisarlos, a la luz de las nuevas ontologías (nuevos materialismos, giro afectivo y perspectiva postcualitativa), con las colegas del grupo Elkarrikertuz en la investigación sobre "Cómo aprenden los docentes" (APRENDO) (Hernández-Hernández, *et al.* 2020).

Estos movimientos nos han llevado a llevar a cabo experiencias de investigación en la que los "sujetos" no queden reducidos a la categoría de suministradores de datos. Lo que nos ha supuesto promover experiencias de cuidado en la investigación que, desde la escucha, sostengan relaciones de reciprocidad con el "Otro", que nos regala, como dice Les Back (2007), su tiempo y su experiencia y hacerlo "sin recurrir a la arrogancia, sino con humildad" (p. 4).

Además, en la medida en que nuestras tradiciones académicas, condiciones de trabajo y cultura educativa lo van permitiendo, hemos ido asumiendo la noción de investigación participativa como "un proceso de investigación que implica a los que están siendo investigados en la toma de decisiones y la realización de la investigación" (Bourke, 2009, p. 458). Esto implica realizar un tipo de investigación en la que aquellos que suelen ser objeto de la investigación se convierten en agentes del proceso de implementación - a veces, incluso, en la planificación de la investigación-, garantizando que dicha investigación aborde cuestiones que son importantes para ellos y que incluye sus puntos de vista y experiencias (Nind, 2014).

Una de las consecuencias de este modo de relación es que antes de acercarnos al 'Otro' para indagar sobre algún fenómeno nosotros lo hemos indagado primero desde nuestra trayectorias y experiencias. Esta es una práctica que comenzamos a hacer en una investigación sobre qué tipo de sujeto 'produce' la escuela primaria (Hernández-Hernández, 2010). La última ocasión, fue cuando indagamos sobre cómo se aprende a ser docente (Hernández-Hernández, *et al.* 2020) en la escuela primaria y secundaria. En ambas experiencias hicimos -mediante relatos autoetnográficos y cartografías- lo que en nuestra experiencia quedaba atravesado por ser sujeto en la primaria o por cómo pensamos que aprendimos a ser docentes.

Acercarnos a cómo se aprende en la Universidad desde diferentes coyunturas

El grupo de investigación de TRAY-AP lo habitamos mujeres y hombres que formamos parte de generaciones denominadas como *babyboomers*, *millennials* y Z. Esta última es la misma de quienes estudian hoy en la universidad. Aunque la idea de generación tiene mucho de categoría inclusiva que no recoge la variedad interseccional de experiencias de vida, nos sirve para señalar que quienes formamos parte del grupo TRAY-AP estamos atravesados y compartimos -en algunos aspectos- lo que Teymur (1982) denomina como 'coyunturas'.

Los *babyboomers* estuvimos en una universidad que todavía era un lugar de privilegio pues había pocas universidades a las que accedía sólo el 5% de clase trabajadora. Además, era una época - el final de la Dictadura y el inicio de la Transición- donde tener una carrera universitaria posibilitaba movilidad social y ofrecía garantías de estabilidad laboral en una sociedad que necesitaba entrar en una cierta modernidad. Esta coyuntura configuraba un 'ethos' que tenía como consecuencia valorar el esfuerzo en el estudio y que consideraba el aprendizaje como vía de adquisición de un capital social y cultural.

Por su parte, los *millennials* llegamos a una universidad en la que se ha democratizado el acceso, ha disminuido la movilidad, pues se han creado centros de enseñanza superior en todas las capitales de provincia y comienza a generarse una multitud de graduados que el sistema productivo no puede asimilar y se ha abierto a la internacionalización con el programa Erasmus. La generación más preparada de la historia a la que hacía mención una campaña publicitaria se encuentra que el título que obtiene requiere -especialmente en las carreras de humanidades y ciencias sociales-, de un tiempo de espera para encontrar un trabajo. Trabajos que no ofrecen una remuneración adecuada a la titulación, en un país que se va configurando como de servicios y donde la construcción y el turismo son los pilares del sistema productivo. Esta generación es la que comienza a verse afectada por la precariedad y la que, en muchos casos, se ve obligada a emigrar para obtener un trabajo en el que se puede ejercer aquello que se ha estudiado y con un salario de acuerdo con la cualificación y las responsabilidades. En la universidad tratar de ser docente e investigadora supone entrar en una carrera de evaluaciones, acreditaciones, publicaciones -donde es más relevante dónde se publica que lo que se publica-, además de un desequilibrio entre la docencia, la gestión y la investigación, a favor de esta última.

Finalmente, a la generación Z nos ha tocado vivir la crisis de 2008, el tiempo de la COVID y la precariedad laboral, la incertidumbre en el futuro y el malestar psicológico. La universidad que hemos vivido está atravesada por la Declaración y los acuerdos de Bolonia, que, si bien ha facilitado la homologación de títulos, ha llevado a las aulas una orientación competencial no siempre bien comprendida, la entrada de la digitalización y la virtualidad y un cansancio colectivo. A lo que hay que unir un largo periodo de precarización del profesorado por la negativa a sacar nuevas plazas de reposición que se han cubierto con profesorado asociado y precario.

Los relatos multimodales como desencadenantes de relaciones entre las investigadoras

Si señalamos estas diferencias es para llamar la atención de que en la investigación sobre cómo y dónde aprenden los estudiantes en la universidad, las investigadoras nos situamos en diferentes posiciones y entramos en ella atravesadas por diferentes texturas. Por eso, antes de comenzar el camino investigador decidimos realizar una narración multimodal de nuestra trayectoria de aprendizaje en la universidad y aportar un texto sobre cómo creemos que aprenden los estudiantes hoy (para desvelar nuestro posicionamiento y prejuicios de

inicio). Lo que cada una llevó es lo que compartimos en esta publicación. Lo que sucedió en los encuentros es lo que viene a continuación.

Una vez realizada la actividad llevamos a cabo una reunión con todo el grupo (el miércoles 9 septiembre de 2020) en la que los relatos multimodales se convirtieron en un desencadenante de los interrogantes que a cada uno le planteaban las imágenes y los relatos de las otras. La clave fue poner en común lo que nos había permitido pensar la relación con la narración de la trayectoria de aprendizaje del Otro. Y lo hicimos dejando caer una serie de interrogantes:

¿Cómo hemos visto los materiales que hemos generado?

¿Qué diálogos nos plantean?

¿Qué problemáticas genera trabajar con materiales visuales sin que los acompañe un texto?

¿Qué permiten ver y qué no?

Estas preguntas posibilitaron un primer despliegue de las voces del grupo, al tiempo que se iba trenzando alguna de las líneas de sentido que, en los meses siguientes, iría atravesando la experiencia de investigar en compañía:

- Es importante que no establezcamos diferencias entre lo visual y lo textual, pues lo que estamos apreciando es que no mantienen una relación de jerarquía, sino que se acompañan.
- Es importante lo que estamos haciendo en este inicio de la investigación, pues la conversación desde lo que cada cual aporta, nos brinda una apertura que no nos cierra en lo que inscribimos para el proyecto, sino que abre nuevos caminos para la indagación desde la conversación.
- La práctica que estamos haciendo nos permite hacer visible cómo cambian las formas de aprender a lo largo del tiempo y el papel que tienen las experiencias generacionales en cómo se aprende en la universidad
- Lo multimodal te coloca en algún lugar distinto. Narrarse de otros modos te lleva a otros sitios y a otras respuestas.
- Los códigos visuales, escritos y orales no son iguales pero hay lugares de conexión que podrán cruzarse y dar cuenta de esos cruces puede ser uno de los hilos de la investigación, cuando hagamos la invitación a los estudiantes de que compartan sus trayectorias y que lo hagan poniendo en relación esos tres modos de narrarse y constituirse.

Estos fueron algunos ejes de la conversación, pero también aparecieron otros modos de pensar sobre lo que habíamos compartido. Estos modos de hablar rescataban la relevancia que tenía comenzar una investigación no con un seminario sobre lecturas (algo que vendría en el siguiente movimiento del grupo), sino llevando rastros de nuestras trayectorias de aprendizaje. Activando en nosotras, lo que unas semanas más tarde comenzaríamos a compartir con las estudiantes que iban a formar parte de la investigación. Lo que habíamos puesto en movimiento con este primer modo de compartir para aprender a transitar como grupo había sido:

1. Ponernos en juego como investigadores y poder apreciar lo que (nos) afecta cuando nos ponemos en juego.

2. Situarnos en aquello que les vamos a pedir a los jóvenes: poder experimentar lo que mueve, las dificultades que comporta, las posibilidades que abre, las tensiones que hemos de sostener cuando invitamos a narrarse a las estudiantes desde una posición multimodal.
3. Generar modos de compartir en un grupo que se atreve a compartir y hacer transparente no solo lo que acontece en la investigación sino lo que afecta a las investigadoras.
4. Afrontar e imaginar modos de hacer-pensar-sentir cuando hay una diversidad de respuestas y cómo afrontarlo desde una posición de inmanencia (asumiendo lo que emerge) y no de trascendencia (situándolos en patrones prefijados de antemano). cómo investigar desde lo inmanente (no desde una posición trascendente)
5. Prefigurar lo que nos desafía investigar desde la inmanencia, desde lo que los jóvenes nos regalan, desde el no saber y que afrontamos como posibilidad para llevar a cabo una investigación que abre y que no cierra lo posible, ni elude lo que se mantiene en la oscuridad de lo no decible.
6. Finalmente, nos preguntamos cómo podemos compartir lo que nos ha atravesado en este primer encuentro, lo que nos ha permitido pensar sobre nuestros lugares en la investigación y cómo llevarlo a una publicación que también configure una experiencia otra de dar cuenta de los primeros movimientos del devenir investigador.

Relaciones que se abren a partir de poner en juego para llevarlas a la investigación

Comenzar la investigación poniéndonos en juego significa, en primer lugar, activar un acto de confianza. Aunque algunas ya nos conocíamos de la investigación anterior (APRENDO) otras era la primera que coincidimos en un proyecto. Entrar a formar parte de algo que se ha de configurar en el tiempo, supone asumir las expectativas, saberes y temores que cada cual lleva a la investigación. Por eso era importante ver y poner en común lo que nos pasa cuando llevamos una parte de nuestra trayectoria al grupo. Experiencia que prefigura lo que puede suceder cuando le pidamos a los estudiantes que, desde la confianza, compartan sus trayectorias de aprendizaje.

Esta propuesta tiene que ver con el sentido que le queremos dar a la ética en la investigación, que quiere ser relacional y performativa. Que pretende ser una ética basada en el cuidado (Simon, 2012, parafraseado) y que nos plantea las siguientes cuestiones:

¿Cómo podemos llevar la conciencia relacional a todas las etapas de la planificación, el proceso y la presentación de la investigación, así como a todas las actividades?

¿Cómo podemos hablar desde dentro de las relaciones de investigación, junto a las personas y no sobre ellas como si estuviéramos "fuera"?

¿Cómo podemos saber si escribimos con cuidado, respeto y preocupación al de las personas, los personajes y los puntos de vista?

¿Cómo podemos escuchar nuestro diálogo interior, el diálogo exterior, los textos y actuaciones con curiosidad reflexiva y conciencia de las voces prejuiciosas, dominantes y subyugadas?

¿Cómo podemos utilizar la transparencia y la escritura reflexiva y dialógica para mostrar con detalle las relaciones de investigación que muestren dilemas, prejuicios, reacciones, etc.?

¿Cómo podemos colaborar con las personas y tener en cuenta sus voces a la hora de generar y presentar la investigación?

¿Cómo podemos reflexionar sobre las consecuencias relacionales de las elecciones y los contextos de influencia en todas las fases de la investigación?

¿Cómo podemos comprometernos a actuar con reflexividad sobre los propios prejuicios, los límites de la propia comprensión y preguntarnos "¿qué puedo hacer??"

¿Cómo podemos actuar con cuidado y conciencia del impacto que los investigadores podemos tener en los participantes en la investigación?

Referencias

Back, Les. (2007). *The Art of Listening*. Berg Publishers.

Bourke, Lisa. (2009). Reflections on doing participatory research on health: Participation, method and power. *International Journal of Social Research Methodology*, 12, 457–474.

Hernández y Hernández, Fernando; Aberasturi Apraiz, Estíbaliz; Sancho Gil, Juana M.; Correa Gorospe, José M. (eds.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Barcelona: Octaedro.

Hernández-Hernández, Fernando (coord.). (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Universitat de Barcelona.

<http://hdl.handle.net/2445/17362>

Hernández-Hernández, Fernando; Sancho-Gil, Juana Maria (2015). A learning process within an education research group: an approach to learning qualitative research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 651–667,

<http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2015.1049468>

Hernández-Hernandez, Fernando (coord.) (2010). *Aprender a ser en la escuela primaria*. Octaedro.

Nind, Melanie. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Publishing.

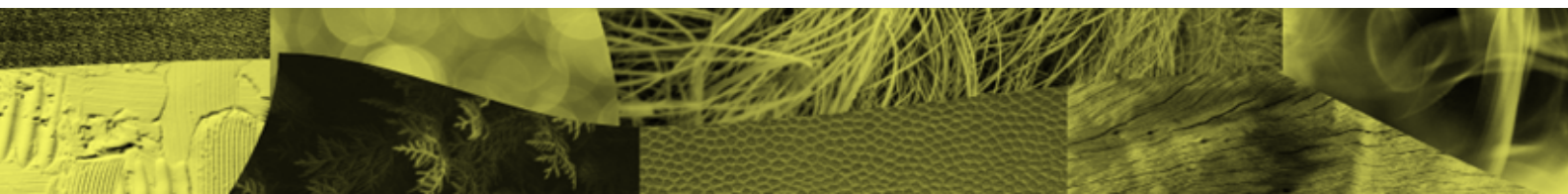
Simon, Gail. (2012). Relational Ethnography: Writing and Reading in Research Relationships. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(1), Art. 4, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130147>.

Teymur, Necdet (1982). *Environmental Discourse*. Question Press.



Estibaliz Aberasturi Apraiz

Estibaliz Aberasturi-Apraiz es licenciada en Bellas Artes y Doctora en Ciencias de la Educación sección pedagogía. por la Universidad del País Vasco, UPV/EHU. Profesora titular de universidad e investigadora de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián-Donostia, UPV/EHU. Es profesora en los grados de Educación Infantil y Primaria, e imparte también docencia en el Máster de Psicodidáctica de la UPV/EHU y dirige tesis doctorales en el programa de doctorado Investigación en Arte Contemporáneo y Psicodidáctica. Su trayectoria investigadora y docente está asociada principalmente a la formación del profesorado, la innovación pedagógica y la investigación y aprendizaje de las artes visuales en contextos educativos. Es coordinadora del grupo de investigación consolidado ELKARRIKERTUZ (IT1582-22).



TRAYECTORIA DE APRENDIZAJE de Estitxu:

Antes de empezar:

En nuestra primera reunión de investigadoras del proyecto, comenzamos rescatando lo que habíamos dicho que haríamos y ajustes del trabajo a realizar. La primera acción que se propuso fue comenzar por los investigadores, planteado como posicionamiento ético del grupo. Comenzar por nosotras antes de acercarnos al Otro que nos regala su historia. En una investigación sobre cómo aprenden los y las estudiantes jóvenes en la universidad, todos nosotros, investigadores y profesores de universidad, nos preguntamos ¿cómo aprendemos nosotras? ¿Cuál es nuestra trayectoria de aprendizaje? Este abordaje lo hicimos utilizando diferentes recursos multimodales, que nos permitieron dar cuenta de nuestra trayectoria a partir de diferentes materiales.

Comencé por dibujar el proyecto:

Cuando me puse a pensar sobre cómo aprendo, fui consciente de que mi concepción de aprender estaba estrechamente unida a las certezas del proyecto anterior¹. Este era mi punto de partida.

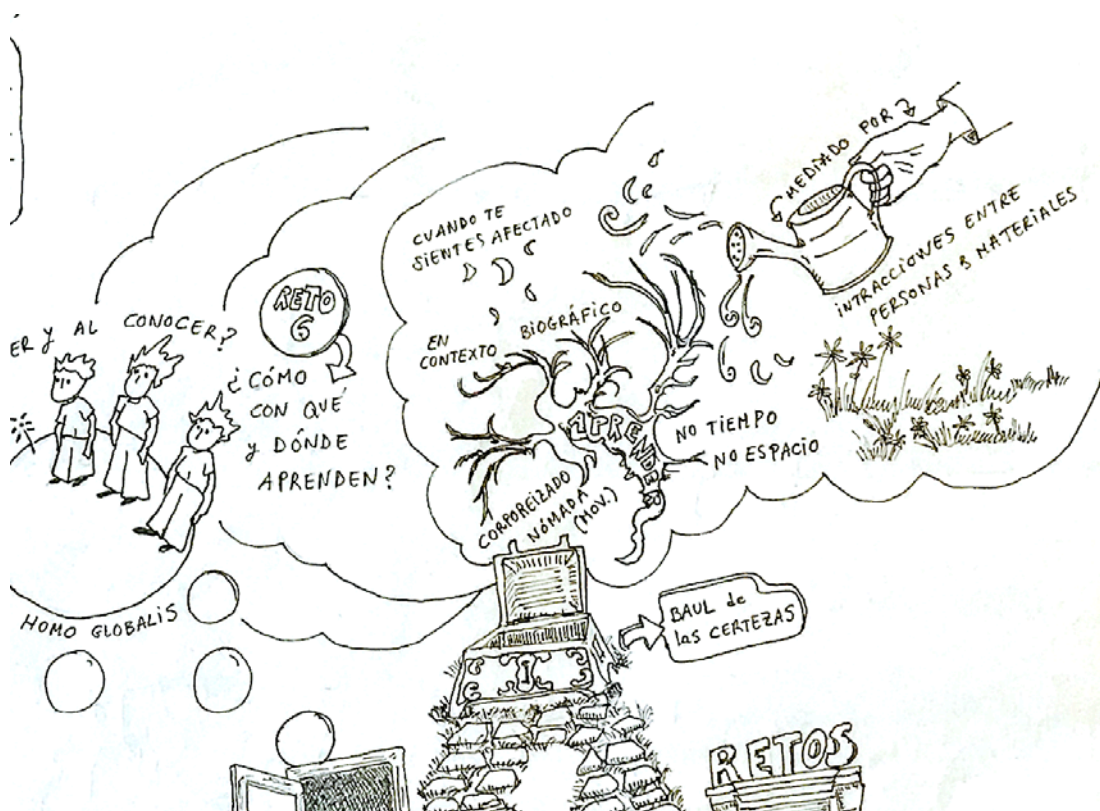


Figura 1: Autoría propia. Fragmento de dibujo a línea sobre papel. 2019.

Baúl de las certezas: aprendemos cuando nos sentimos afectadas, cuando corporeizamos las experiencias de aprendizaje, en un espacio y tiempo concreto, donde el aprender está atravesado por lo biográfico, en una intracción entre personas, materiales y discursos.

¹ APREN-DO: Cómo aprenden los docentes: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social. Ministerio de Economía y Competitividad / EDU2015-70912-C2-1-R

Releer. Grabación de audio comentando alguna de las parte de la tesis:

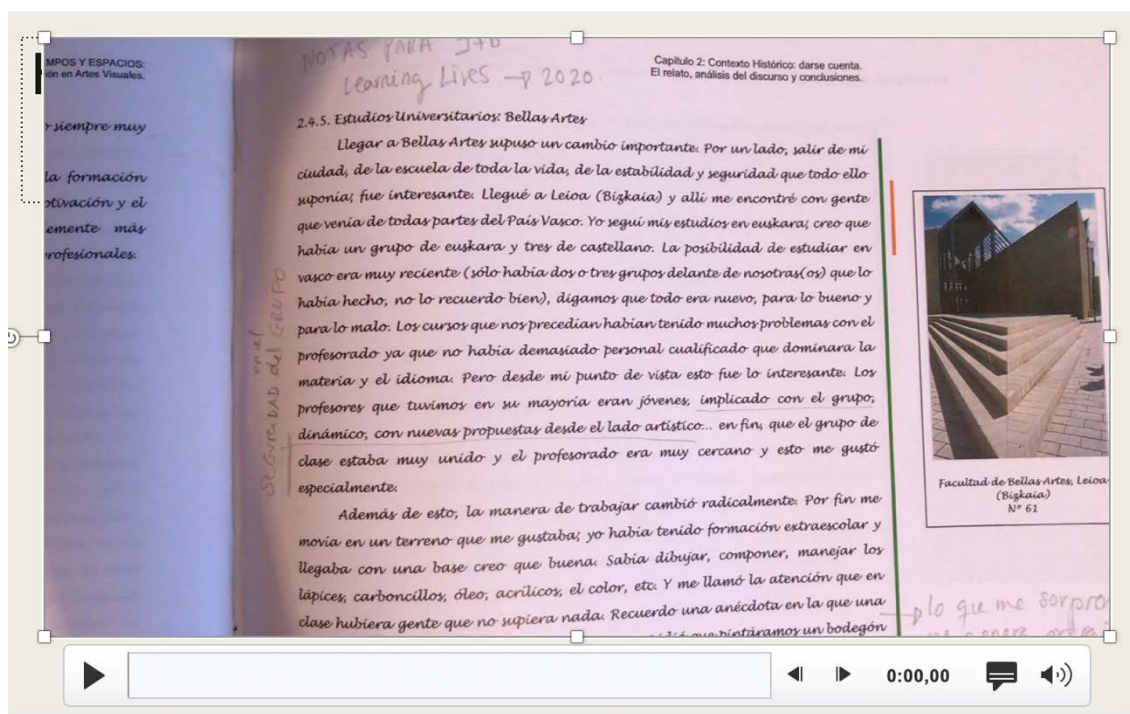


Figura 2. Autoría propia. Fragmento de Tesis Doctoral, 2009. 14:19 min. de grabación.

Para comenzar con mi historia, grabé un audio comentando mi relato de aprendizaje, y lo que aquí recojo está extraído del audio. Para el análisis de mi trayectoria de aprendizaje volví a la tesis doctoral (2009) donde había analizado mi recorrido desde la escuela, hacia el recorrido universitario, hasta el trabajo como docente e investigadora en la universidad. Comencé por el capítulo sobre "Estudios universitarios: Bellas Artes" y de ahí rescato algunos momentos clave: "el grupo de clase estaba muy unido y la relación con el profesorado era muy cercana". Destaco esta seguridad como algo importante del proceso de aprendizaje, donde dejar de sentir miedo por no saber quedaba atrás. Decía que aprendía en relación con otras personas donde siento seguridad para hablar y compartir. Me detengo también en aquello que me sorprende y me genera extrañeza, algo que me permite poner en cuestión mis creencias y abrirme a otros modos de hacer; cuando me relaciono con personas de otros lugares, me doy cuenta de que se acercan al arte de diferentes formas y resuelven sus dilemas de diversos modos. La autonomía y confianza que siento que tengo como estudiante, me resulta significativa. Entrar en la carrera universitaria me permite romper con los lazos previos de aprendizaje; dejando atrás la formación escolar y me abro a nuevas formas de aprender en Bellas Artes, mucho más prácticas y experienciales. El aprendizaje recobra sentido porque me siento comprometida con lo que hago, lo he elegido e indago sobre lo que quiero aprender. Soy consciente de que aprendo a través de historias y relatos visuales, que estas ideas mostradas a partir de metáforas visuales y de experiencias, hace que lo que aprenda tenga sentido y no me resulte abstracto, alejado de mi realidad. Además, comienzo a trabajar en espacios-taller donde la práctica es necesaria. Aprender haciendo fue una de las estrategias que recuperé en Bellas Artes, como una acción de búsqueda de sentido y no como parte lúdica de un proceso de aprendizaje despojado de todo significado, como me había ocurrido en la escuela. Esta experiencia práctica estaba muy unida a la relación con otras personas, pudiendo conversar y contrastar lo que hacíamos. Lo biográfico se hace presente y mi historia puede pasar a formar parte del proceso de creación. En Bellas Artes nuestra historia puede problematizarse o ser parte del proceso de aprender, no como algo a dejar fuera, sino como parte del proceso. Es decir, lo personal y biográfico se pone en relación con el proceso de aprender. Los ritmos de aprendizaje se adecuaban al proyecto y el grado de exigencia lo ponía cada estudiante. No se trataba de competir con

las otras personas, sino de dotar de sentido lo que cada una estábamos haciendo. Escribía en relación a estos momentos: "Nadie debería sentir miedo ni desprecio por su trabajo", porque esto era lo que yo había sentido a lo largo de mi formación escolar. Pero esto no se mantiene durante toda la carrera, son momentos en los que me detengo por su relación con un aprender que me ha marcado. En 4 y 5 de carrera, sin embargo, siento una ausencia de retos y aportaciones por parte del profesorado. Y es ahí donde no encuentro ninguna interacción que me anime al aprendizaje y pierdo parte del interés. Los errores también son parte del aprender, escribo. Utilizar la biblioteca para crear obra, entender lo que hacen otras artistas y buscar otras experiencias, me permite entender que también se aprende desde los referentes. El intercambio de erasmus cuando visito Berlín, también es parte importante del aprendizaje. El viaje o la relación con otros contextos, lugares y personas como algo necesario para comprender nuestra propia realidad.

De este releer algunas partes de la tesis, concluyo que:

- Que el grupo clase esté unido, me da seguridad para aprender.
- Cuando elijo la línea euskara, tiene que ver con el compromiso social.
- Sorpresa y extrañeza que permiten preguntarme ¿qué es lo normal?
- La calificación no me ayuda; aprendo a partir de pequeños comentarios que me posibilitan la mejora. Para aprender necesito de pequeños retos alcanzables.
- Aprendo en relación con los Otros (algún profesor, otros estudiantes, amigos/as)
- El aula como espacio taller me ofrece mayor libertad y autonomía como estudiante.
- A partir de la experiencia transformo el aprender en algo tangible.
- Lo biográfico se vincula con los procesos de aprender.
- Me muevo a partir de: Intuición (cuerpo) y luego la razón
- De la universidad a lo social: el aprender en la universidad me permite abrirme a la comunidad (educación artística en la escuela)
- Búsqueda: de otros textos, materiales, acciones (expos, Arco, cine fórum...), espacios (biblioteca, taller artistas, cueva Ekain...), etc.

Sin embargo, leer estos capítulos de tesis me ayudo a darme cuenta que en aquel momento no consideré otros momentos fuera de la universidad como aprendizaje y ahora sí que los integraría: Preparar y participar en exposiciones (en bares o galerías), las vivencias con las personas de Erasmus, las escapadas al monte, aprender a conducir, viajar con amigas a Roma... Aprender como algo que ocurre en lugares y momentos diferentes, no como aquello que ocurre dentro del marco académico.

Desvelar. ¿Dónde se sitúa mi trayectoria de aprendizaje?

En el hacer, en las relaciones, en la experiencia, en la práctica, en el uso de metáforas, en lo visual o/y artístico, en el sentido que le doy a lo que hago, en el significado que tiene para una misma, en preguntarme, en la búsqueda, en escucharme y escuchar, en dejarme afectar, en dejar atravesarme, en aceptar la frustración y el fracaso como parte del aprendizaje, en la humildad, en lo que me divierte, en lo inesperado, en lo que me sorprende, en leer para comprender, en conocer para entender, en lo social y la relación con la comunidad...

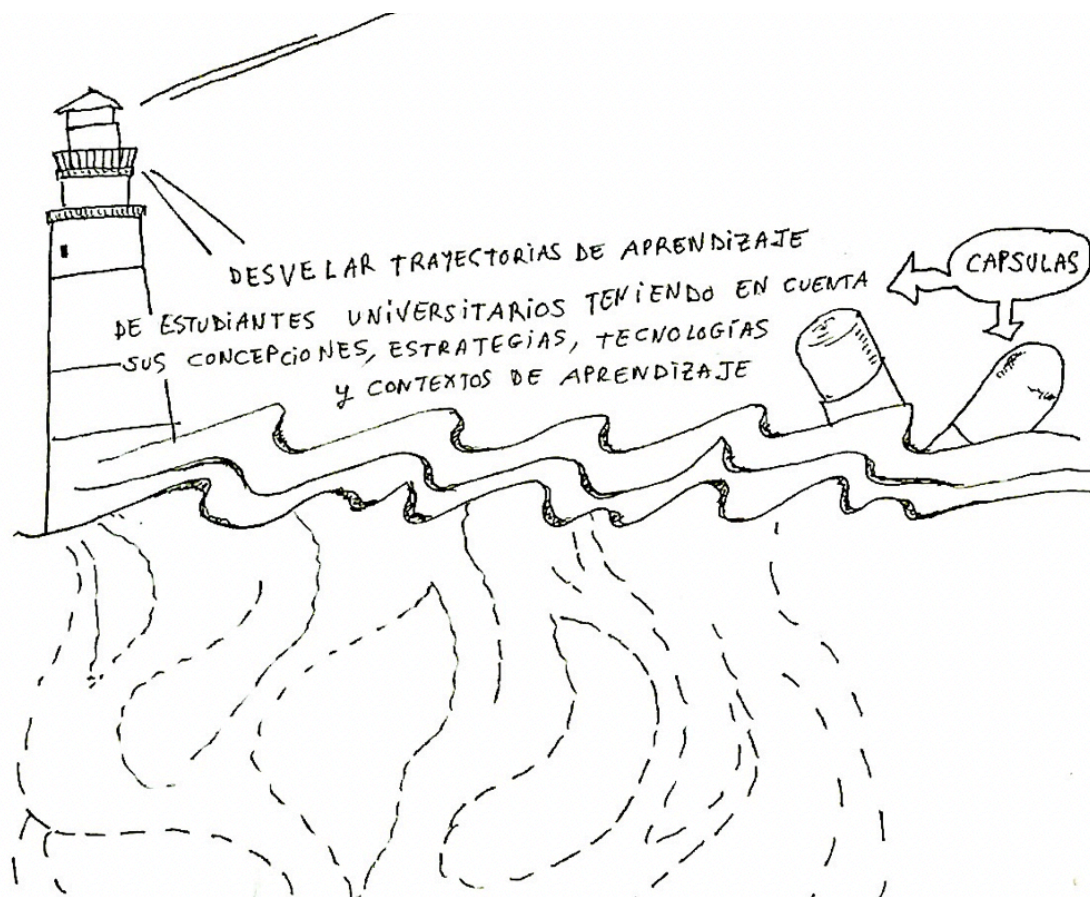


FIGURA 3: Autoría propia. Fragmento dibujo a línea sobre papel. 2019.

Desvelar nuestra trayectoria de aprendizaje.

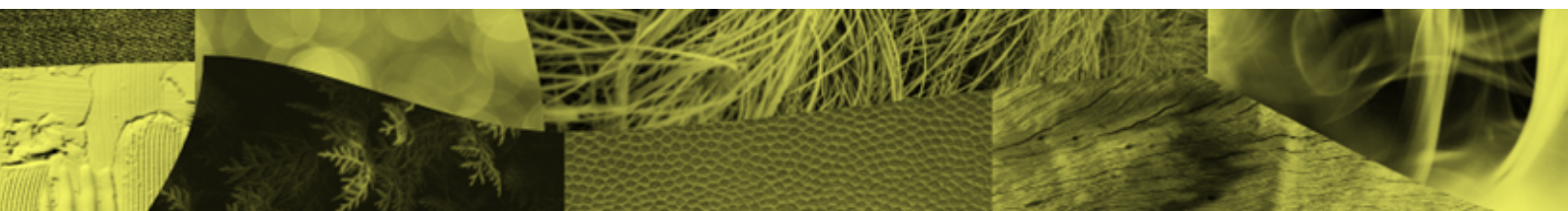
¿Qué sentido le doy a mi trayectoria de aprendizaje?

Que el aprendizaje está directamente vinculado a mi desarrollo y maduración como persona. Mi concepción del aprender dentro de la escuela me hizo creer que lo que hacía en Bellas Artes no era aprender. Tuve que enfrentarme a estas concepciones a partir de la tesis para desaprender y darme cuenta de que lo que hacía fuera del marco académico tradicional también formaba parte del aprendizaje. Utilizaba estrategias creativas para aprender que me ayudasen a recordar las cosas (a través de formas o colores). Necesitaba vivir experiencias en otros contextos, fuera de casa, en relación con otras personas, que me permitiesen poner en cuestión mis saberes. Diría que he aprendido desde la práctica y la experiencia, utilizando diferentes materiales (libros, vídeos, exposiciones, etc.) y en movimiento por lugares diferentes



Ana Abreu Souza

Professora Associada na Universidade Federal de Alfenas MG - Instituto de Ciências Humanas e Letras. Professora e Pesquisadora na Graduação e Pós Graduação em Educação. Doutora e Mestre em Educação, Pedagoga; pós doutora no Programa Educação: Currículo PUC SP. Coordena o Grupo de Pesquisa FORMATIO: Processos na Formação e Profissionalidade Docente. Membro dos GPs: Esbrina – Universidade de Barcelona e Formação de Professores e Cotidiano Escolar PUC SP. Focaliza estudos e pesquisas em Formação de Professores, Psicologia e Educação e Gestão Educacional



Trayectorias de aprendizaje en la universidad: Evidencias de una reflexión permanente.

Pensar en la trayectoria de aprendizaje, por medio de la cartografía, como discente en la Universidad, me permitió hacer contextos de un tiempo pasado y evidenciar reflexiones que permean el tiempo presente. Estudié en el curso de Pedagogía y lo empecé en horario nocturno pues ya era docente en la escuela básica de la red pública de enseñanza estadual de São Paulo y trabajaba durante todo el día.

El ejercicio de organizar el pensar en un modelo multimodal (HERNÁNDEZ, 2018) por medio de imágenes, líneas y palabras me mostró territorios y trayectorias de un proceso vivido hace exactamente 28 años. Posibilitó elaborar una comprensión del tiempo pasado, poniéndome en aquella perspectiva y trayéndome para hoy, lo que ha evidenciado, de manera singular e inédita, 3 aspectos en mi proceso de aprender.

El primer fue de percibir que la construcción de la práctica pedagógica en mi trayectoria docente ocurrió antes de mi entrada en la Universidad y fue ella quien me llevó a buscar por aprender, como un eje conductor, el hacer es algo importante en mi trayectoria, las relaciones de los conocimientos académicos con la praxis (VASQUEZ, 2007) era lo que permeaba la curiosidad y esclarecía las indagaciones, lo que me permitió ampliar la comprensión consciente y reflejaba en la construcción docente mientras sujeto inacabado y en formación (FREIRE, 2005).

El segundo aspecto que puntúo es sobre la importancia de las instituciones en esta trayectoria, al representar el aprender percibí que los marcos de relevancia se evidenciaban a partir de los lugares y proyectos por donde vine a trabajar, el ambiente que posibilitaba mi acción mientras docente, evidenciando aprendizajes que se mezclaban en transformaciones entre el ser que soy y la institución que actué.

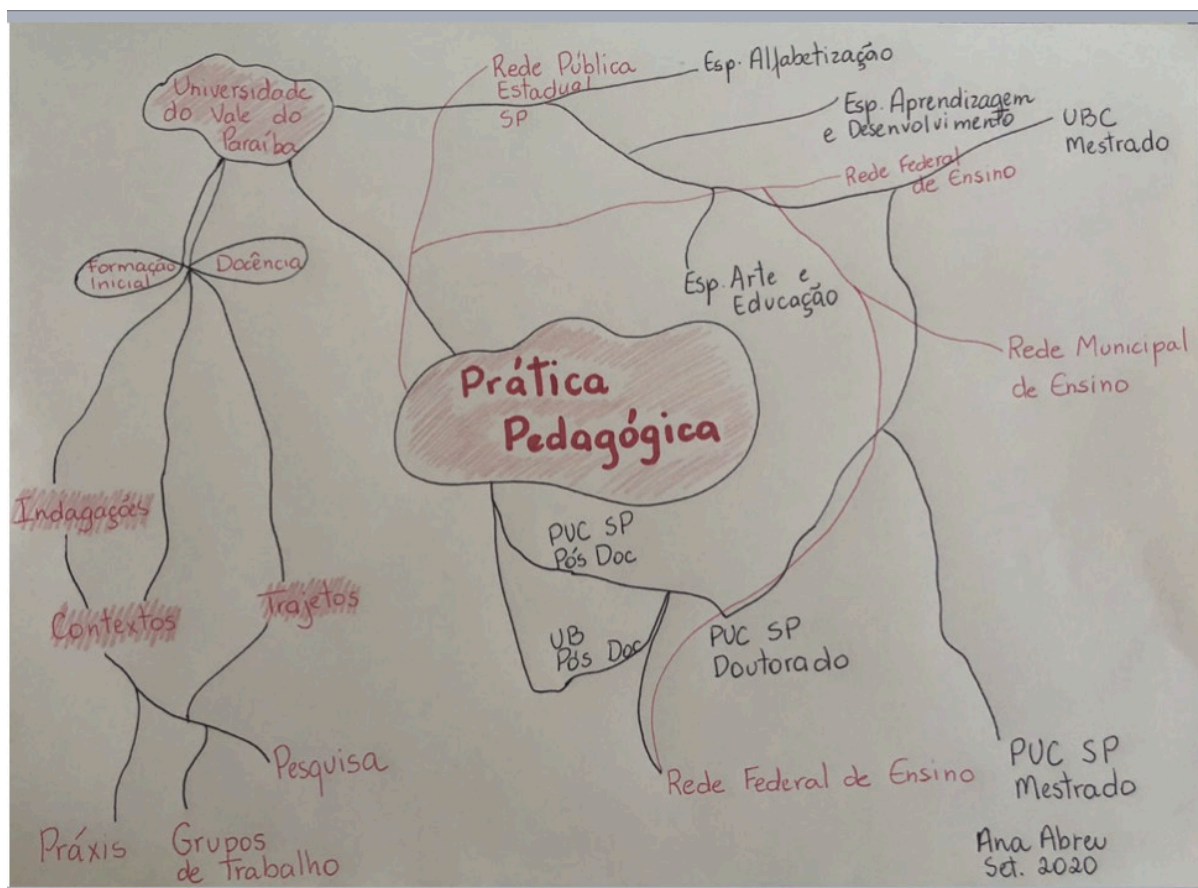
Y el tercer aspecto emerge de la dimensión política en el proceso de estudios universitarios, dimensión esta que siempre me exigió posicionamientos con relación a estar cursando la Universidad y a los desdoblamientos, en un contexto en que me mostraba la clase en que pertenecía, la clase popular. Soy la primera hija de cuatro hermanos a tener la oportunidad de estar en una universidad y comprender más allá de una cuestión de potenciar cuestiones individuales, pero colectivas y que representaba transformaciones en las relaciones, en los espacios y en los ambientes, siempre colectivos, en que yo participaba intensamente.

La experiencia de pensar en la propia trayectoria, por medio de la construcción de la cartografía, a partir de una problematización evidenció un eje conductor, la práctica pedagógica, que me es cara hasta hoy, me dio oportunidad de visitar un proceso, un territorio ya vivido, pero que lleva significados continuos que nació en mi trayectoria inicial, un rizoma (DELLEUZE & GUATTARI, 2011) construido a partir de conexiones que se mezclan y me posibilitaron evidenciar una búsqueda permanente que posibilita comprender el aprender de una manera amplia, que no se limita a un aprender dentro de la sala de aula, pero que atraviesa tiempos, espacios, relaciones y contextos de nuestro cotidiano, y que nos transforma y nos hace transformar. Pensar en la trayectoria de aprendizaje evidenció posibilidades de un proceso dinámico, nada cerrado, pero abierto, pues va siempre más allá de lo que se planea; el sentir y el significado de los procesos se

establecen no como un acto mecánico o técnico, sino como un acto subjetivo con significados, afectos y acciones en la relación con el mundo en que vivimos.

La cartografía permitió navegar por cuestiones que no había pensado de manera reflectante y permitió un pensar contextualizado y profundo sobre trayectorias y el proceso de aprender que se muestra sin moldes y con intensa diversidad.

Cartografia- trayectoria en la universidad



Referencias

FREIRE, Paulo.(2005) **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra.

DELLEUZE, G. & GUATTARI, F.(2011) **Mil platôs**. V. 1. São Paulo: Editora 34. HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2018) Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 103-120.

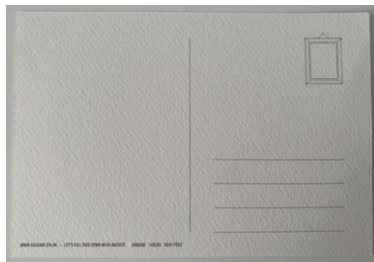
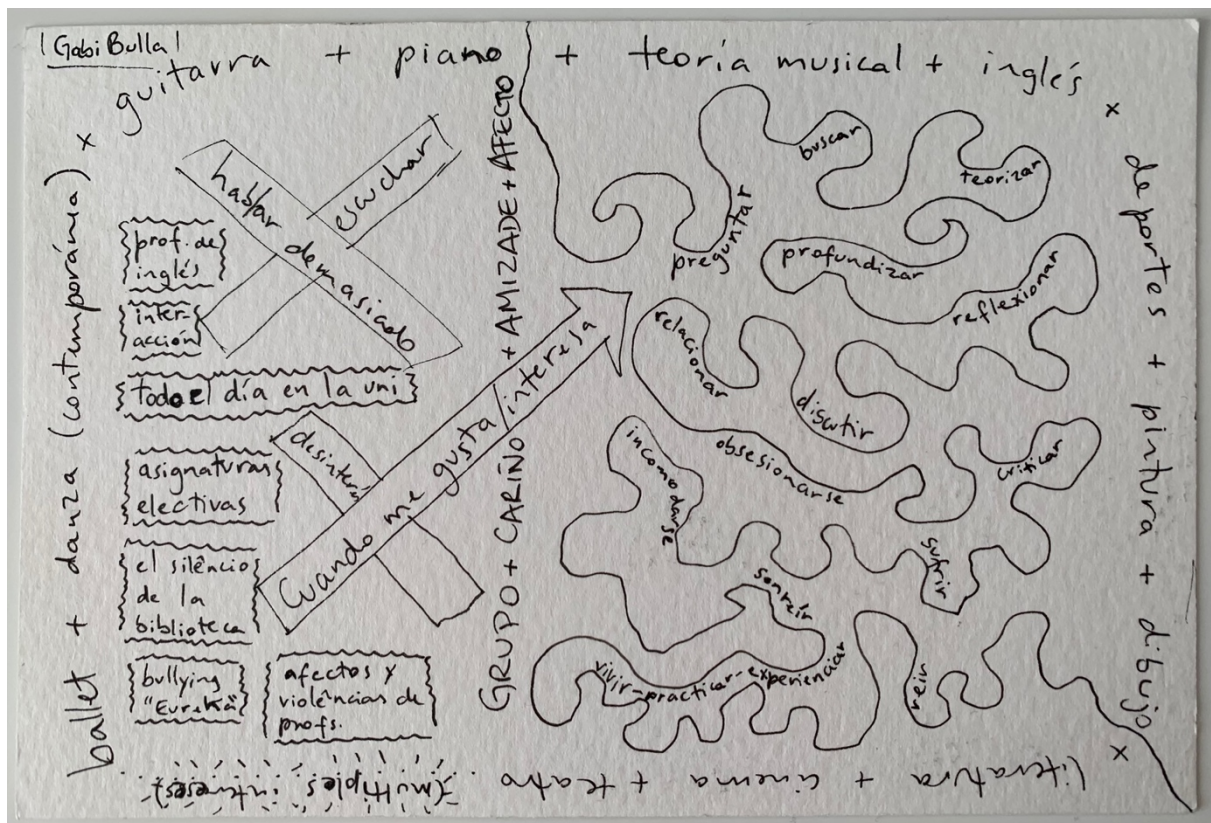
VASQUEZ, Antonio S..(2007) **Filosofia da práxis**. Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, São Paulo: Expressão Popular.



Gabriela da Silva Bulla

Como profesora de práctica de enseñanza de Portugués como Lengua Adicional (PLA), al nivel de grado, y de Lingüística Aplicada, en el posgrado, en la Universidad Federal del Rio Grande del Sur (UFRGS), Porto Alegre, Brasil, mis grandes temas de interés se vinculan a la formación de educadores de lenguaje, centralmente de profesores de PLA. En resumen, me intereso por planeamiento de encuentros educacionales (presenciales y online) orientados por proyectos y por una concepción Bakhtiniana de lenguaje; análisis de interacción social en estos encuentros; y migración y educación plurilingüe.





He elegido reflexionar acerca de mi trayectoria de aprendizaje mientras estuve en la universidad específicamente como estudiante de grado en Letras Portugués y Inglés de 2000 a 2004 en la Fundación Universidad Federal del Rio Grande (FURG), en Rio Grande, donde he nacido. Hacer esta cartografía en 2020 acerca de un pasado a principio tan alejado ha sido no solo un gran ejercicio de memoria, pero también una vivencia de desplazamiento que ha sacudido mi perspectiva sobre los estudiantes universitarios de los cuales soy profesora hoy en la UFRGS. De manera inconsciente o ocasional, hice mi cartografía en un papel Canson tamaño postal idealizado para que uno pueda hacer su propia arte como postal y enviarlo a quienes quiera. Aunque la destinataria fuera yo, lo he compartido con las colegas brasileñas de TRAY-AP, en un diálogo afectivo entrecruzado acerca de nuestras cartografías personales.

Un círculo no solido, lleno de espacios, sintetizan algunos de los múltiples intereses que han atravesado mi mirada, mis elecciones, mis vivencias como estudiante de grado. Por ejemplo, de los 9 a los 18 años fui **bailarina clásica**, pero la alta carga de estudios de grado acabo por llevarme a nuevas relaciones con mi cuerpo y a mi encantamiento con **danza contemporánea**; la relación con **pintura, dibujo**, escultura y costura existía desde niña por mi abuela, que había sido costurera profesional y que había empezado a hacer cursos de arte después de su jubilación, y esas relaciones afloraban no solo en la elección por **asignaturas electivas** de arte, pero también

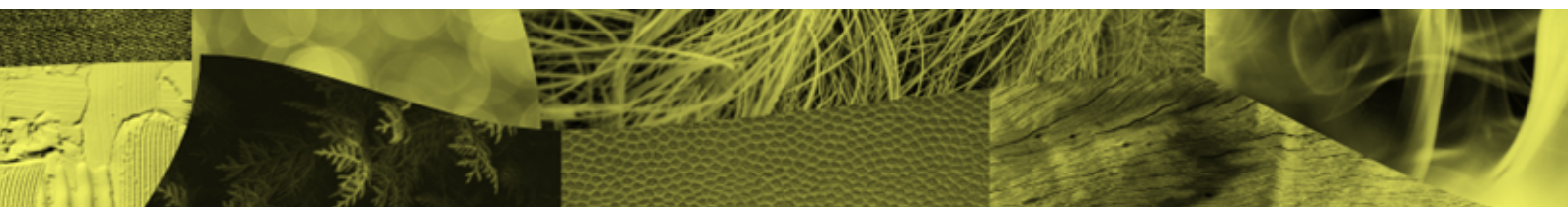
en el modo como yo trataba los materiales que creaba para mis alumnos de inglés o presentaciones de trabajos de grado; también las clases de **guitarra, piano y teoría musical** que tuve en el Conservatorio Municipal durante la primaria, en la compañía de mi hermano, hoy músico profesional, me han llevado no solo a asignaturas sobre canción durante el grado, pero también a una gran **amistad** con un colega músico y poeta con lo cual compartíamos el placer por música y literatura por los corredores y el comedor universitario; con un **grupo** de colegas y **amigos** del grado hicimos proyectos de enseñanza de inglés con **literatura y teatro**, y varios os vivenció en mis clases como **profesora de inglés** para niños y adultos concomitante al grado. O sea, varios de los aprendizajes anteriores al grado me acompañaran por caminos interdisciplinarios que construí en el grado como estudiante y como profesora, **afectando** fuertemente mi manera de vivenciar los aprendizajes como estudiante universitaria de Letras.

Las dos equis simbolizan grandes aprendizajes que hoy creo que me fueran evidentes durante el grado: la búsqueda por equilibrio entre **hablar y escuchar**, y el manejo de lo que **me interesa o no** aprender, involucrarme, enfrentar. **Grupo, cariño, amistad, afecto** son como elementos que protegen mis experiencias de aprendizaje. “**Cuando me gusta/interesa**” rellena una flecha que cruza las dichas palabras protectoras hasta un complejo enmarañado de líneas con las cuales he intentado materializar el aprender desde mi tiempo del grado, aunque esta síntesis me parezca viva en mis trayectorias hasta hoy. ¿Venas, corales, labirintos, ríos, fiord? Todavía no he podido definir con palabras estas líneas que he dibujado en mi cartografía, entrecortadas por acciones (varias de ellas realizadas en **interacciones**) que relaciono al aprender: **preguntar, buscar, teorizar, profundizar, reflexionar, relacionar, discutir, obsesionarse, criticar, incomodarse, sufrir, sonreír, vivir-practicar-experienciar, reír**. En resumen, creo que el aprender aquí es vivo, respirado-inspirado-aspirado, familiar, relacional, histórico, identitario, biográfico, corporal, afectivo, emocional, implicado, cortante-costurero, con distintas capas desde un profundo que no se ve/siente hasta un cume alto entrecortando sol, nubes y mucho mas que tampoco se ve/siente.



Aurelio Castro Varela

Docente de Pedagogías Culturales en la Facultad de Bellas Artes de la UB, mis intereses se centran en las ecologías de aprendizaje y la Investigación Basada en las Artes (IBA) y sobre lo urbano.



**CINECLUBE
DECOMPOSTELA**
martes 4 de novembro
ás 20:15 e ás 22:30
Sala Yago

Angst essen Seele auf 1974 35MM. V.O.S.E.
R.W. FASSBINDER:
O MEDO DEVORA A ALMA



SOCIOS PROTECTORES DO CINECLUBE DE COMPOSTELA: BERROBAMBÁN, A REIXA, MALAS PÉCORAS, MODUS VIVENDI, PUB MOMO... A RUA
ENTRADAS: 3,5 euros - 2,5 euros (parados e USC) - De balde (socios)

Organiza **CINECLUBE
DECOMPOSTELA** Colaboran:  USC
Vice-reitorado de Estudos
Cultura e Servizos e
Comunidade Universitaria  XUNTA
de Galicia  XUNTA
de Galicia

1. Durante la licenciatura en Periodismo, de 2000 a 2004, mi aprendizaje se desarrollaba casi siempre al margen, y a veces a pesar de, las clases. De hecho, varios compañeros y yo nos dimos un aula alternativa entre el primer y el segundo año de licenciatura: un cineclub universitario alrededor del cual gravitaba nuestra vida intelectual y sentimental (imposible deslindarlas), en una suerte de *dilantantismo* compartido. Proyectado cada semana en el auditorio de la Facultad, o bien circulando de mano en mano a través de cintas de VHS, el cine nutría una conversación abierta y constante que crecía entre nosotros en casi cualquier rincón de la ciudad, pero especialmente de noche, en los bares. La literatura, la filosofía, la política y sus relaciones con la estética, también formaban parte de esa conversación.

Éramos un grupo atravesado por múltiples jerarquías, que mezclaba varios cursos pero no géneros (es decir, éramos todos tíos), y que miraba con desconfianza y cierto desdén, casi como un mal menor que había que sobrellevar, la mayoría de asignaturas y docentes. Nuestra voz no existía en el aula a la vez que se fortalecía afuera, en relación con cada idea, libro o película que desgranábamos primero en casa y luego junto a los otros. Algunos de mis compañeros dejaron de ir a clase. No fue mi caso, más temeroso de patinar a final de curso.

Ahora me doy cuenta de que esa conversación colectiva operaba a modo de montaje. Era una constelación de imágenes, discursos, textos, películas, canciones, deseos, bromas, que se

dibujaba en cada encuentro, como si la vida y el aprendizaje tuvieran que ocurrir necesariamente fuera, o a lo sumo en los ángulos ciegos, de la institución en la que nos habíamos conocido.

IMAGEN 2: Una docena de estudiantes forma un círculo en el aula junto a la docente; el sol y el ruido de la ciudad se cuele en el aula por la ventana; la mayoría de los cuerpos están encogidos, presuntamente incómodos, expectantes.

2. Máster de Estudios y Proyectos de Cultura Visual, Universidad de Barcelona, 2004. Un cambio radical en la manera de habitar el aula: un grupo reducido; clases conectadas con mis intereses (artísticos, estéticos, políticos); un círculo de estudiantes a partir del cual se organizan las sesiones y del que ni mi voz ni mi cuerpo (ni mi timidez) se pueden esconder fácilmente (en el fondo no quieren). La lectura de textos, a través y a mayores del Máster, se convierte en la principal herramienta de aprendizaje. La conversación con los compañeros se extiende a algunos docentes, que empiezo a dejar de ver como ajenos a mi aprendizaje e intereses. Con algunos, finalmente, trabo una amistad duradera.

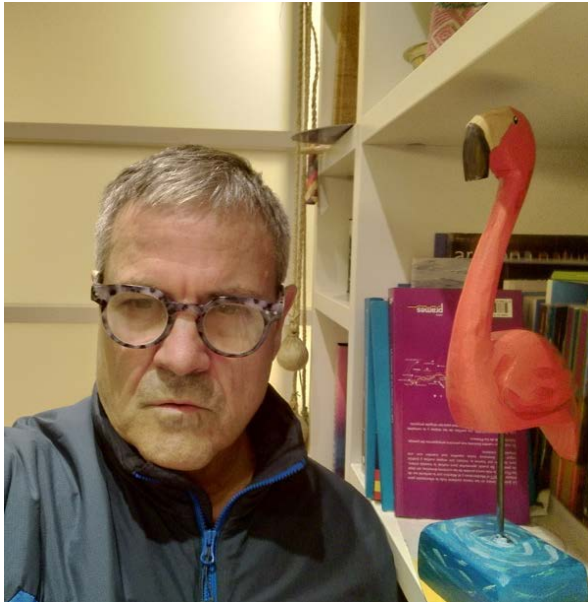
Hay una autonomía practicada durante la licenciatura que aquí da un paso “institucional”. Sin embargo, una cierta tradición a la hora de vincularme con las clases, fundada en la desconfianza, sigue operando. Poco a poco me voy deshaciendo de ella, ahora me estorba. El aprendizaje como constelación se abre, por lo tanto, a la vida del aula. El aula se convierte a su vez en (parte de) la vida. La ciudad también se convierte en un lugar pensable, además de un lugar en el que se piensa. Por lo demás, el cine continúa siendo un refugio cuando la ciudad hace que me tambalee.



3. Docencia de Visualidades Contemporáneas y Sociología del Arte. Ahora me toca hacer frente a la desconfianza del alumnado desde el otro lado. Se trata de una tradición de la que yo mismo he participado, y que ahora me convierte a mí, a menudo, en un foráneo. Aprendo la *performance* de la docencia con lentitud, y sigo empleando y ofreciendo el montaje, la creación de relaciones, el imaginar vínculos, como método para aprender. Ahora bien, ¿siguen siendo las y los estudiantes *montadores*? ¿Qué aúnan sus conversaciones, qué repertorios ponen en escena, cómo toman lugar en la ciudad?

CODA

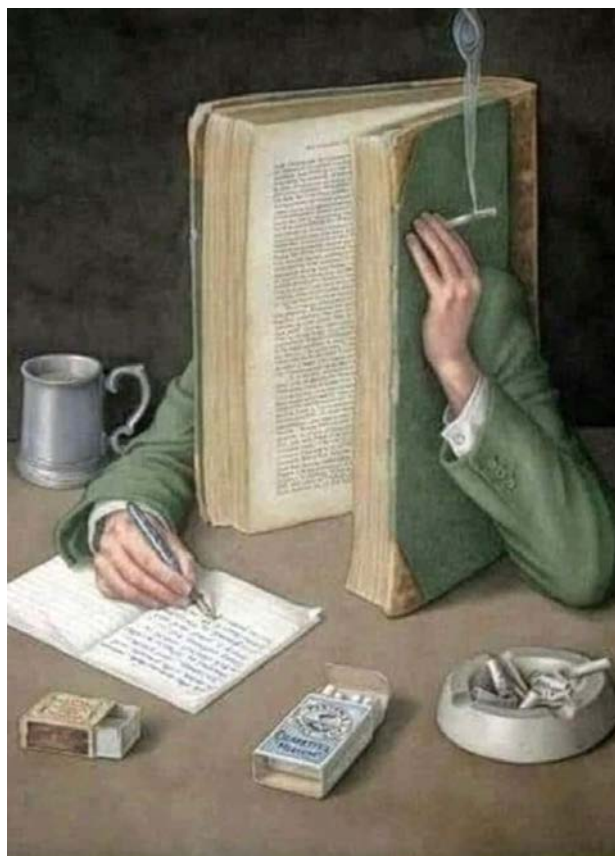
<https://acortar.link/EtSRbP>



Jose Miguel Correa Gorospe

José Miguel Correa Gorospe Doctor en Pedagogía por la Universidad del País Vasco. Profesor de la Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián de la Universidad del País Vasco. Temas de interés están relacionados con las tecnologías sociales, identidades, formación y aprendizaje docente.

Miembro del grupo Elkarrikertuz. (<http://www.elkarrikertuz.es>) y de la red de pedagogía artísticas Artikertuz, que forma parte de la Red de Excelencia REUNI+D (<http://reunid.eu/>). He sido investigador principal en más diferentes proyectos de investigación relacionados con las tecnologías de la Información y la comunicación, la formación del profesorado o la innovación educativa en la Universidad. Entre ellos La construcción de la identidad de los profesores de Educación Infantil durante la formación y los primeros años de trabajo (EDU2010-20852-C02-02). O del proyecto titulado: Cómo aprende el profesorado de Infantil y Primaria: Implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social (Ministerio de Economía y Competitividad EDU2015-70912-C2-2-R).



La cabeza libresca, contenedor del conocimiento. Tomar apuntes en el círculo malsano humo-lectura- escritura. Ilustración de A J. Wolstenholme

FRAGMENTOS: TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD.

Narración multimodal de nuestra trayectoria de aprendizaje en la Universidad y qué significa esa asociación de aprendizaje.

- **Fragmento I: El paraíso de la felicidad infantil**
- **Fragmento II: La calle, la violencia**
- **Fragmento III: Autogestión pedagógica**
- **Fragmento IV: Por la senda de la innovación**
- **Fragmento V: La identidad imaginada**
- **Fragmento VI: Sentirte maestro**
- **Fragmento VII: Delirio(s)**

FRAGMENTO I: El paraíso de la felicidad infantil.

En 1975 entre en la universidad. En setiembre de 1975, con 17 años, días antes de empezar la universidad vivimos el fusilamiento de Txiki y Otaegi y toda la movilización social que acompañó la protesta ciudadana. Desde no se muy bien que edad, recuerdo que las manifestaciones formaban parte de nuestro escenario cotidiano. En vida los veranos se acompañaban de un aprendizaje en la calle, de una protesta permanente contra el orden establecido.



Una de las cosas que me atraían de la Universidad eran las huelgas. Después de haber estado escolarizado en un colegio religioso durante los 16 años primeros años de mi vida, una vida sin tensiones políticas, en un estado de los hechos consumado, católico y apostólico, la universidad se me presentaba como un espacio de disrupción de la cotidianeidad.

Al mes de empezar las clases se murió Franco. Era un clima de violencia y autoritario, creo que la comunicación y reconocimiento que encontré en la asignatura de Ciencias de la Educación, me engancharon a estos estudios.

Entré en la Universidad con la idea de estudiar Filosofía. Pero soñaba con estar mucho tiempo de huelga, leer y vivir. Me matriculé en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Cuando el primer curso era común a los que se orientaban hacia Pedagogía y hacia Filosofía. Ese curso terminó aquella organización y a partir de los siguientes años, Pedagogía tuvo desde el inicio su propio curriculum, sin asignaturas compartidas.

Empecé en la Complutense en el edificio Filosofía A, en el cogollito del Campus.

Al mes, dividieron el grupo de mañana en el que inicialmente estaba incluido y a mí y a otros nos cambiaron al Campus de Somosaguas y dejé ese entorno maravilloso, para pasarme yendo y viniendo en el autobús bastantes ratos. Allí realmente empecé mi experiencia universitaria.

Recuerdo que el primer año estudiábamos Lengua, Antropología, Lógica (Matemática) y Ciencias de la Educación.

No éramos muchos en clase, no más de 50 o 60. Lengua consistió en repasar lo que ya habíamos estudiado en COU y alguna lecturilla más. En Antropología estudiábamos la familia, la escuela y la sociedad. En Lógica una chapa infumable y en Ciencias de la Educación un poco de todo. Realmente me enganchó. Estudiábamos Summerhill, Freire, Illich. Había debates, se favorecía la participación y realmente me pareció algo interesante y seductor. Que rompía con las metodologías que había vivido como estudiante y conectaba con cosas de mi interés. Poco más recuerdo de aquel año, pero tras la primera experiencia universitaria decidí hacer Pedagogía, en vez de Filosofía.

Recuerdo que trabajé con especial interés un libro sobre Summerhill, y que hice un trabajo sobre esta experiencia antiautoritaria (Summerhill: el paraíso de la feliz infantil). Pese a toda la crítica de discurso privilegiado, de experiencia irrepetible, de unos niños de papa, etc. A mí me enganchó aquella experiencia antiautoritaria, aquella polémica.



Creo que me comunicaba un deseo de vivir y de facilitar la vida a jóvenes o niños que fracasaban en los contextos escolares y sociales tradicionales que estábamos viviendo con tanta intensidad.

Se que lo que estudié en la asignatura de Ciencias de la Educación, conectaba con mis intereses personales extra universitarios, porque por aquel entonces yo empecé a ser responsable de tiempo libre con unos amigos y nuestros intereses de grupo iban por allí. Teníamos que preparar salidas, campamentos, dinámicas.

FRAGMENTO II: La calle, la violencia.

Y me pregunto ahora que reflexiono sobre el aprender en la época universitaria

¿cuántos aprendizajes transcurren en las calles?. ¿Cuántos mensajes, cuántas preguntas nos ayudan a formularnos lo que vemos? Qué nos ha enseñado o hemos aprendido con la violencia? Con la disrupción? También en la calle aprendemos a movilizarnos, a sensibilizarnos. En las calles nos enteramos de las situaciones de opresión, de las protestas de los oprimidos. La calle muchas veces nos enseña, nos aturde, nos saca de nuestro ensimismamiento. Pero también hay que aprender a estar en la calle y es un proceso lento de aprendizaje. Un proceso de conquista, de participación, de elección. De madurez. Y hemos vivido años muy intensos que no nos dejaban indiferentes, pero que el día a día era una pugna por construirnos.

Los asesinatos, la represión policial con violencia en la calle, las protestas, la quema de contenedores, enfrentamientos con la policía...no dejó de acompañarme durante toda mi época universitaria. En las dos ciudades en las que vivía: Madrid y San Sebastián. En San Sebastián la intensidad era permanente.



Imagen 1 Recuerdos del verano del 77, mataron en Pamplona a German Rodríguez y en la parte vieja de Donosti se vivió una protesta de varios días en diferentes sitios, que yo viví especialmente cercano en la Parte Vieja. Desde casa observaba las barricadas, los manifestantes, los botes de humo.

Se vivía una cadena de acciones-reacciones, en que se situaban en el escenario público. Donde inevitablemente aprendías a posicionarte, a empatizar, a sufrir...pero también a evadirte de la violencia. Vivíamos el día a día, totalmente implicados y sumergidos en la manifestación pública. Recuerdo que por aquel entonces solíamos quedar por las tardes y cada tarde había grupos de manifestantes protestando desde el centro de la parte vieja, y las llamadas fuerzas de seguridad tirando pelotas de goma. Día si y día no. Aquello no alteraba demasiado nuestras costumbres, mi grupo de amigos seguíamos haciendo nuestra vida con cierta normalidad, incluso sabías por dónde ir en la parte vieja para coexistir con las protestas. Sólo una vez recuerdo que nos aporrearón, en pasillo. En estas protestas callejeras de grupos de jóvenes todas las tardes noches del verano, para denunciar abusos policiales, encarcelamientos, asesinatos...para reivindicar otro escenario político, yo no me implicaba, pero tampoco me dejaban indiferente.

En contraposición Madrid era la gran ciudad, la escenificación social del conflicto en la calle no me afectaba tan directamente. Yo vivía todo de forma más distante, pero sin dejar de implicarme en lo que acontecía. Uno de los recuerdos más intensos, fue cuando fuimos al cementerio de la Almudena, dentro de la riada de gente que asistió, al entierro de los asesinados de la Matanza de Atocha. Todavía lo estoy viendo cómo íbamos unos por un lado, otros por otro dentro del cementerio de la Almudena, hasta que se disolvió el gentío. Era un momento de compromiso político. Lo que se ha venido a llamar la transición democrática. Aprendías del grupo, sabías que tenías que transformar prácticas sociales, prácticas de formación, cuestionar las jerarquías. Y que todo aquello te exigía búsqueda de caminos alternativos.



ya

Madrid, miércoles 26 de enero de 1977

INGRESO EN LA UNIVERSIDAD MAYORES 25 AÑOS
COMPUTIENSE - AUTÓNOMA - POLITECNICA
Excepciones: matemáticas y física

GRADUADO ESCOLAR. *Convenios con y sin plaza*

OPOSICIONES PROFESORADO E. G. B. *Convenios 14.100 plazas*
TÍTULOS MATRIANA, TARDE Y NOCHE
PREPARAMOS TAMBIÉN POR CORRESPONDENCIA

Academia DOVI C/ Sanfozal, 4. T+L 445 18 09. Madrid-10



ACCION CRIMINAL

Los abogados señores Benavides, Saizguila, Faldriera y el marido del rapto don Angel Elías Rodríguez. En el momento muerto a consecuencia del salvaje asesinato perpetrado en la noche del lunes en las oficinas de Atocha. El otro como abogado se encuentra gravemente herido a la hora de cerrar esta jornada (otra de estas ve las fotografías). En la tarde de ayer se esperaba la llegada de los cadáveres a la capilla ardiente instalada en la sede del Colegio de Abogados de Madrid, pero el ministro de la Gobernación no autorizó el traslado. Los abogados, al haberse de la mañana, diez horas consecutivas en asamblea permanente hasta que se consumara la autorización. (Foto Carvajal)
(Amplia información en páginas interiores)

					
Don Enrique Valdivia, muerto	Don Luis Javier Benavides, muerto	Don Javier Saizguila, muerto	Don Luis Ramón, extremadamente grave	Don Alejandro Ruiz Egorta, herido	Doña Estrella González Egorta, herida (esposa de don Javier Saizguila)

Archivo Histórico del Partido Comunista de España

FRAGMENTO III: la autogestión pedagógica

En segundo curso las asignaturas cambiaron y todo estuvo enfocado hacia Pedagogía. Nos pasaron a Filosofía B, de nuevo en el Campus de Moncloa. Había cuatro turnos en la Facultad y yo me apunté al segundo, de 11,30 a 2,30. Conocí a gente interesante. Al hilo de las relaciones que estableces en las clases y sobre todo a lo personal que emerge cuando las metodologías son participativas, me enganché bastante a la dinámica universitaria. Durante ese curso, no recuerdo muy bien cual fue el detonante, pero me embarqué con otros compañeros de clase, con quienes habíamos empezado a compartir intereses y compromisos, en grupo de estudio sobre Paulo Freire. Me acuerdo que por aquella época leíamos mucha bibliografía y mucho texto consagrado en determinados círculos de izquierda, desde el Manifiesto comunista hasta los conceptos fundamentales del materialismo histórico de la Marta Harnecker. Algunos de los cuales era francamente soporíferos. Freire nos aportaba una continuidad y un vínculo con lo montamos por nuestra cuenta y nos dedicábamos a leer la obra, debatirla, resumirla, ver sus implicaciones, sus posibilidades. En la imagen aparece un libro de Paulo Freire: Pedagogía del oprimido. Con mi firma y Diciembre de 1976.



Este curso nos lo pasamos estudiando a Paulo Freire y al final del tercer trimestre impartimos una charla a los alumnos de COU, en un colegio San Juan Bautista, de los salesianos, en el barrio de Cuatro Caminos-Estrecho. Me acuerdo que durante años tuve esos magníficos apuntes. Todos los implicados, los cuatro o cinco implicados valoramos como algo fundamental aquellas reuniones, aquel proyecto. Lo vivíamos como algo alternativo al oficialismo del curriculum de la Facultad, donde echábamos de menos otro tipo de lecturas y otras perspectivas sobre la educación y su compromiso social. Con aquel grupo de lectura viví momentos muy especiales. Manifestaciones, protestas en la calle. Uno de los recuerdos más intensos, fue cuando fuimos al cementerio de la Almudena, dentro de la riada de gente que asistió, al entierro de los asesinados de la Matanza de Atocha. Era un momento de compromiso político. Lo que se ha venido a llamar la transición democrática. Aprendías del grupo, sabías que tenías que transformar prácticas sociales, prácticas de formación, cuestionar las jerarquías. Y que todo aquello te exigía búsqueda de caminos alternativos.

FRAGMENTO IV: por la senda de la innovación

Finalizando el 2º curso se celebraron en la Facultad una Escuela de Verano organizada por Acción Educativa Movimientos de Renovación Pedagógica. No se muy bien en qué participé pero anunciaron durante la celebración de aquellas

jornadas que iban a iniciar unos cursos de formación abiertos a profesores, maestros, educadores y gente interesada a partir del siguiente curso académico. Yo me apunté y durante el curso 77/78 estuve en aquella primera escuela de invierno que organizó Acción Educativa. Dos días por semana durante todo el curso. Nos juntábamos en un colegio de Educación Infantil, en la colonia El Viso. Era una formación basada en talleres. Recuerdo que había uno, bastante potente que se titulaba, desarrollo de la creatividad. Había también de música, de expresión corporal o marionetas. Teatro, Dramatización que lo impartía Federico Martín. El ambiente era totalmente diferente al clima de la Facultad. Más que la distinción tradicional entre lo teórico del espacio universitario y lo práctico de otras experiencias de formación. Distinguiría entre la movilización de la cabeza, o atender a la educación de todos los sentidos. Todavía recuerdo talleres impartidos por alguno de aquellos profesores y profesoras.

Para mí fue una huella profunda. Los talleres eran una gozada. Creativos, fluidos, buen ambiente. Aprendizaje de cosas prácticas. Libertad de expresión. Un proyecto de formación para la transformación. Recuerdo por ejemplo dentro del Taller de Desarrollo de la Creatividad, que impartía Marga Iñiguez, unas sesiones que dedicamos a la invención. A tener que pensar un invento. A tener que dibujarlo. Para lo que tirabas de tu experiencia. Inventar algo que respondiese a una necesidad sentida en algún ámbito de nuestra vida.

También recuerdo en el Taller de Teatro, una experiencia que hicimos con el cuerpo, con la música, con el movimiento, recitando un poema de Federico García Lorca. El que impartía el taller era Federico Martín, cuenta cuentos y artista. Durante mucho tiempo desarrolló su trabajo pedagógico en el contexto del colegio Trabenco de Madrid.

Todas aquellas experiencias formativas llevaban la marca de Acción Educativa. Por el contenido, por las relaciones de comunicación entre formadores y participantes. Yo lo disfrutaba, creo que era una formación liberada del academicismo y de lo rancio de la universidad.

Todos aquellos talleres estaban vinculados a mi tarea de responsable de tiempo libre en el grupo scout donde estaba, con la planificación de campamentos y salidas para los chavales de 12 a 14 años que nos ocupábamos.

FRAGMENTO V: La identidad imaginada

La época universitaria me supuso la apertura a la vida cultural, el descubrimiento del teatro por un lado y aumentar la frecuencia de la visita a los cines. Tener más posibilidades de utilizar tu tiempo libre, facilitaba explorar toda la oferta cultural de Madrid. Desde los clásicos teatros hasta los cines comerciales, cine clubs universitarios de Facultades o Colegios mayores (como el Cine Forum del Colegio Mayor Juan XXIII), cines de arte y ensayo (como los Alphavilles de Argüelles) o la propia Filmoteca Nacional. Había muchas posibilidades de elegir obra de teatro o película. Recuerdo mis preferencias hacia el cine, teatro, como también la literatura de compromiso social. Este consumo cultural, alimentaba nuestro compromiso social, que yo vivía en permanente revisión, diversificación y contraste, de una vida que se enriquecía, se complicaba y se resistía a la simplificación. Algunas experiencias de aquella época: la obra de teatro de Beckett, Esperando a Godot. Y dos películas entre tantas: Los ojos vendados y Dersus Uzala (El cazador).

Teatro

Esperando a Godot



Cine



Al margen de las lecturas universitarias de pedagogía, durante aquella época leí, muchas cosas. Sobre todo novela, pero también poesía. Dos novelistas, entre muchos otros, me quedo con Ernesto Sábato y con Italo Calvino. Me sentía muy atrapado en la paranoia de Sábato en El Tunel, Sobre héroes y tumbas o el Angel exterminador. Me sentía provocado por la imaginación y la provocación de Calvino en esa trilogía del Bizconde Demediado, Cabellero Inexiste y El Barón Rampante. De poesía Neruda, Evgeni Evtuchenko y Gloria Fuertes. Lecturas para la reflexión, para el disfrute, para comprender mejor la sociedad en la que vivíamos. Quizá con la poesía aprendías a sentir, a encontrar palabras bellas para poder hablar y nombrar todo lo que nos rodea.

Otras de las cosas que empecé durante el curso 77/78 es asistir a las clases de euskara en la Euskal Etxea (Casa Vasca) de Madrid. Iba dos días por semana una hora. Estaríamos 5 o 6 en clase. No me acuerdo muy bien de la metodología, pero era bastante tradicional, teníamos un libro de texto y era una habitación interior de un edificio que había en la Calle Las Hilanderas, perpendicular de la calle Arenal, metro Sol. En el centro de Madrid. En aquellos momentos, mi elección estuvo condicionada porque es lo que estuvieron haciendo mi generación o generaciones próximas que se querían dedicar a la enseñanza. Estudiar euskara. Por aquella época conocía bastante gente que solía ir a caseríos en verano o barnetegis, o que se juntaban para estudiar euskara. Yo desde Madrid lo tenía difícil. La única opción que encontré, no se muy bien cómo, fue la de la Euskal Etxea. Todo este aprendizaje, era sobre todo una predisposición al cambio. Una predisposición a transformar determinadas condiciones sociales, a darle la vuelta a una herencia social con la que te encontrabas incómodo.

FRAGMENTO VI: Sentirte maestro

Durante la carrera, no se a partir de qué momento, quizá a partir de tercer curso, mi padre se le ocurrió subscribirme a Cuadernos de Pedagogía. Aquella era una fuente permanente de información. Era como conectarte con experiencias y relatos que se podían entender y te relacionaban tu experiencia universitaria con otras prácticas y otras experiencias que ocurrían en el mundo real de la educación.



Durante mis años universitarios también participé haciendo voluntariado. Recuerdo que asistía a dar clases a una niña que estaba en la cama del Hospital La Paz, porque unas escaleras mecánicas le habían cortado la pierna. Estuve yendo undía a la semana durante dos trimestres en el curso 77/78.

FRAGMENTO VII: Delirio(s)

Conforme avanzaba en la formación universitaria, cada año fortalecía(mos) más nuestras habilidades para ser capaces de vincular nuestros intereses extra universitarios con las exigencias del curriculum universitario. Intereses personales, surgidos de lecturas sobre urbanismo, anarquismo y otros delirios. De esta manera llegamos a hacer un trabajo para la asignatura de Pedagogía Comparada, sobre el sistema educativo albanés, en aquel entonces liderado por Enver Hoxha, manejando fuentes de la Unesco o libros de propaganda como Albania, tierra del hombre nuevo....visitamos la sede del Partido comunista revolucionario y les pedimos información sobre Albania, etc...No se de dónde sacamos la fantasía del sistema educativo albanés, pero en nuestro trabajo dejamos constancia de la experiencia educativa de aquel país.



¿ Qué significa esa noción de aprendizaje?

Había dos nociones de aprendizaje: una centrada en el programa-profesor.

La noción de aprendizaje consistía en juntarnos en aulas tipo anfiteatro, con una mesa de profesor ubicada en la parte delantera y más baja de las aulas y al alumnado sentados en las mesas corridas de las diferentes gradas escalonadas.

Las asignaturas tenían un programa oficial que nos daban al principio de curso y la mayoría de las clases que teníamos las dedicábamos a tomar apuntes de lo que decía el profesor. El profesor llegaba a clase y leía los apuntes o leía y a veces los comentaba. Los alumnos solíamos tener una carpeta donde recogíamos los apuntes de las clases.

A veces tenías que hacer trabajos sobre determinadas cuestiones que te facilitaba el profesor de la asignatura. Otras podías elegir de un tema relacionado con la asignatura.

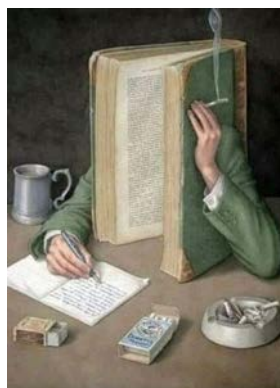
La asignatura estaba orientada al trabajo individual de los alumnos y alumnas.

La evaluación consistía en hacer un examen sobre el contenido del programa visto en las clases. Un examen de 5 preguntas, donde tu contestabas por escrito el contenido de las mismas.

No se te exigía leer demasiada bibliografía complementaria.

El alumnado no teníamos mucha capacidad de intervención ni en la metodología ni en los contenidos de las asignaturas.

La visión y concepción oficial del aprendizaje en la Universidad de mi época, estaba anclada en una concepción del conocimiento que se podía transferir organizando bien el conocimiento, a través de las palabras y las clases teóricas. Se consideraba algo externo a la persona. El conocimiento se transfería y los estudiantes gracias a los procesos de aprovechamiento-memorización, lo hacía suyo. Nos hablaban de una realidad lejana a la nuestra. La imagen de la cabeza libresca



Los discursos transmitían unos valores rancios, incoherentes con el cambio que se deseaba, con la vida que transcurría y lo que pasaba fuera del Campus, muy alejado de las necesidades más sentidas de las personas.

El papel del cuerpo era estar sentado en las grandes aulas-anfiteatros y escuchar pasivamente los discursos docentes. El aprendizaje lo demostrabas respondiendo a las preguntas del examen. Junto con esa comprensión del conocimiento y del aprendizaje de estar sentado escuchando y tomando apuntes, viví en las aulas universitarias otras experiencias diferentes, que promovían el trabajo cooperativo, que dejando de lado esta concepción libresca y tradicional de la enseñanza, ya aunque era muy difícil cambiar nuestras prácticas de

aula, dadas las dificultades físicas de las aulas y de aquellos bancos de madera escalonados, mirando hacia delante y con una pequeña superficie para tomar nota de lo que decían los profesores.

Recuerdo asignaturas que estaban orientadas a enseñarnos a investigar (Pedagogía Experimental, Estadística Aplicada a la Educación), que nos ponían exámenes de 4 o 5 horas. Con la calculadora en la mano, que tenías que hacer todo el proceso de la famosa correlación de Pearson. Era malsano. Nervios, café, tabaco, humos y una tensión que acompañaba todo aquel sinsentido, que te dejaban los apuntes y que te soplaban el tipo de fórmula que tenías que hacer y que finalizabas tras cuatro o cinco horas. Desde esta concepción del conocimiento y del aprendizaje, la investigación consistía en aplicar fórmulas estadísticas no en solucionar problemas humanos. Se trataba de adaptar los problemas a las fórmulas matemáticas, manejar los problemas sin implicarse emocionalmente, movernos entre abstracciones que se pudiesen operativizar.

Había una distancia marcada entre el profesorado y el alumnado, ignoraban nuestra existencia, nuestros sentimientos, nuestros intereses. Una realidad esquizofrénica, solo existíamos de puertas para dentro. Quienes fuéramos, quehiciésemos, no contaba. Daba igual nuestra implicación social, nuestra responsabilidad, de dónde viniéramos. No tenía en cuenta lo que queríamos hacer, nos infantilizaban. Los profesores decidían por nosotros. Además había como un discurso oficial, que evitaba hablar de diferencias, desigualdad. Y también de la violencia o los procesos de dominación y explotación. Tampoco se hablaba del colonialismo.

Había otra noción de aprendizaje con otros profesores de algunas asignaturas que era lo contrario. Podría resumir aquella noción en un intento de aprovechar la experiencia del aprendizaje colectivo, para comprender mejor la sociedad que estábamos viviendo y transformarla. La dinámica de aprendizaje se basaba en aprendizaje por proyectos en grupo sobre elecciones voluntarias del alumnado. Elegíamos un tema vinculado a la asignatura y buscábamos experiencias o bibliografía (revistas, libros). Lo desarrollábamos y luego presentábamos el trabajo en la clase.

En estas experiencias de aprendizaje lo importante era el proyecto que querías hacer, guiado por tus intereses que a la vez reflejaban tu posicionamiento en el mundo. Tu compromiso con el tipo de profesional que querías ser. Estas clases eran un espacio abierto a la negociación de lo que tu como alumno con otras motivaciones, deseos o ficciones deseabas hacer. El peso del programa de las asignaturas era relativo, lo importante era lo emergente de la situación de encuentro. Eran clases que las impartían profesoras o profesores nadaban contracorriente en aquellos momentos, que se arriesgaban a romper las formas tradicionales de enseñar y que basaban en nuestras motivaciones, en la comunicación con el alumnado, los procesos de aprendizaje. Viví en las aulas oportunidades que nos permitió llevar a las clases y rentabilizar nuestros esfuerzos trabajando y estudiando cosas que nos interesaban, de lo que ocurría fuera de aquel recinto universitario.

En aquellas clases había ciertas rupturas, la principal era que no necesitábamos estar todo el rato mirando al profesor escuchando lo que decía. Podáis salir de clase y juntarnos en otros espacios (una mesa del bar), otros rincones de la facultad, incluso salir fuera del edificio.

La responsabilidad del rendimiento y de la rentabilidad de los esfuerzos recaía en ti mismo o en tu grupo. Eras consciente que tenías que aprovechar la oportunidad de estar en la Universidad y aprovechar a tope lo que se te ofrecía. Además, todo aquello que fuese ruptura con el modelo tradicional de escuchar las palabras ilustradas del profesor y aprenderlo por tu cuenta, organizándote, era un triunfo, de daba autonomía y mayor capacidad de acción. El cuerpo y los sentidos se despertaban, te movías, te desplazabas, hablabas. Te movías a un lado y a otro.

Fuera de la universidad estuve implicado en experiencias que me permitían desarrollarme, crecer, asumir responsabilidades. Me implicaba en asuntos que me ayudaban a comprometerme socialmente.

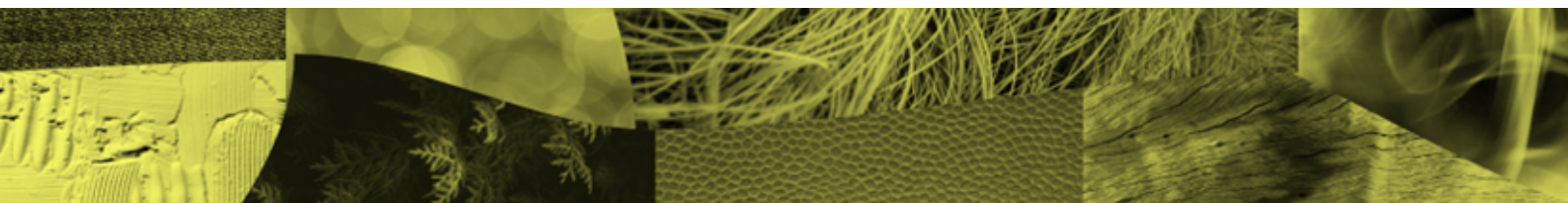
Cuando estudié en la Universidad no tuve ninguna oportunidad de conectarme a Internet. Las tecnologías eran la biblioteca con libros, revistas. Las aulas con las pizarras grandes verdes tipo anfiteatro para más de 150 personas, aunque estuviésemos en grupos pequeños, la voz del profesor. Si había vídeos, pero pocos. No recuerdo ver videos en las clases. Algunos pocos profesores utilizaban transparencias.

Si consideramos que el trayecto no es solo el aprendizaje institucional, sino que también el incluye esa parte de lo aprendes fuera del recinto universitario, son como una gran contradicción de experiencias. Es vivir un simulacro en las aulas, para conseguir un título que te de acceso a un trabajo, para el cual muchos de los aprendizajes, los hemos desarrollado al margen de la universidad, pero que son fundamentales para desempeñarlos. Porque te dan una madurez y una responsabilidad y te dan acceso aun cúmulo de experiencias que enriquecen tu propia capacidad de trabajo y sin las cuales no estaríamos preparados para enfrentarlo.



Sara Carrasco Segovia

Profesora asociada de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Doctora en Artes y Educación. Miembro del grupo de Investigación Esbrina (2017SGR1248), miembro del Grupo REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa) y miembro del Grupo Innovación docente INDAGAT. Campos de interés: educación artística, investigación artística, investigación basada en las artes (IBA), cuerpo y corporeidad, educación y performatividad, perspectiva post-cualitativa, post-humanismos y nuevos materialismos.



Partir de la pregunta ¿cuál ha sido nuestra trayectoria de aprendizaje en la universidad y qué significa?, apela a nuestro imaginario, a nuestra memoria, al cómo pensamos (y recordamos) que nosotros aprendíamos en la época de la universidad. Pero también implica poner atención a los desplazamientos, a las maneras de colocarnos, a detectar momentos claves de esta trayectoria y estar abiertos a lo que de allí emerge.

Es interesante recordar que cuando me planteé comenzar a construir esta representación visual, lo primero que hice fue buscar en Google Maps la dirección de mi universidad y ubicarla en el tiempo y en el espacio. También recuerdo haber mirado las fotografías para ver cómo se veía en esos momentos y, luego, haber puesto la vista de street view para transitar virtualmente por aquellas calles que recorrí durante tantos años. Volver a recorrer los territorios que tantas veces recorrí, pero no solo como un ejercicio mental, sino que también necesitaba verlo y recordarlo materialmente para revivirlo. Ver de nuevo esa fachada morada sobre la Avenida Macul y situarme frente a esa entrada que me recibió tantas veces.



Imagen 1: vista de la universidad en Google Maps (Street view)

En la narración multimodal sobre mi trayectoria de aprender no quise plasmar sólo la primera etapa universitaria correspondiente a mi grado en Chile, sino también los desplazamientos que me llevaron luego a Barcelona, presentado mediante aviones, flechas, mapas y rutas de vuelo. Para visibilizar aquello que quería decir, necesitaba utilizar una aplicación o programa digital que me permitiese construir mediante capas, plasmar los diversos caminos que formaron parte de esta trayectoria, y usar transparencias que me ayudaran a mostrar aquello que, aunque no se encuentra en primer plano, está igualmente presente en la narración. Esto es, dar cuenta de lo que quiero mostrar, pero también de aquello que queda fuera.

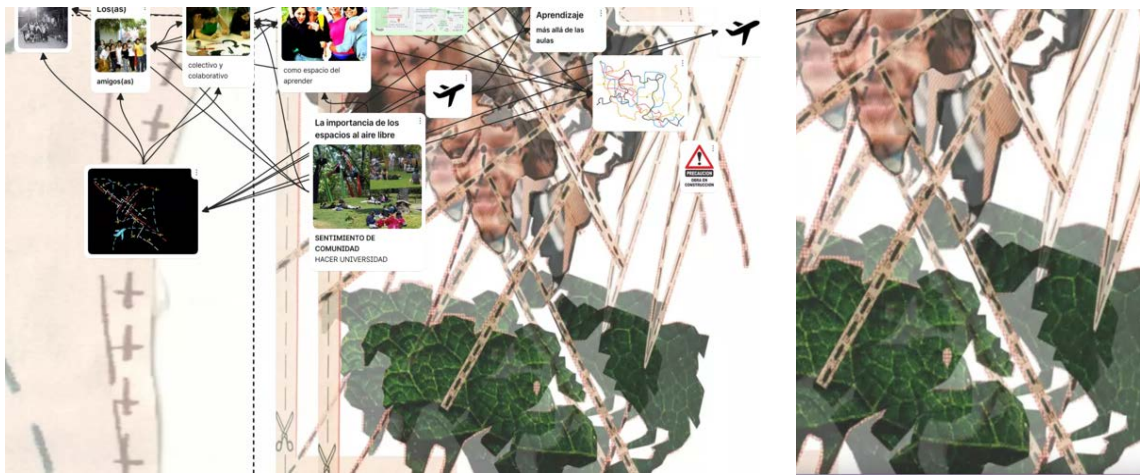


Imagen 2: Fondo y transparencias. Detalles de la narración multimodal y sus transparencias

Para la construcción fui detectando ideas clave en mi proceso de aprender y los ejes vertebrales de mi trayectoria: 1) el aprendizaje como espacio marcado por lo afectivo y lo corporal; 2) los viajes y desplazamientos (intelectuales y geográficos); 3) y el proceso de migración que significó. En este ejercicio me di cuenta de que los espacios de aprender más relevantes dentro de mi trayectoria se daban principalmente fuera del ámbito académico formal y, sin duda, fuera del aula. Si bien muchos ocurrían dentro del espacio físico de la universidad, porque era donde pasaba gran parte de mi tiempo, hacían referencia a las amistades, al equipo de fútbol, al trabajo colaborativo en espacios comunes y al aire libre. Todo esto me llevó a pensar algo clave dentro de lo que ha sido mi vida formativa: el sentimiento de comunidad y de hacer universidad. Los espacios geográficos de la universidad pueden llegar a facilitar otro tipo de relaciones y ayudar a compartir fuera de la hora de clase. De este modo, el aprender se construye en relación y lo geográfico/material es fundamental.



Imagen 3: Vista general de la narración multimodal

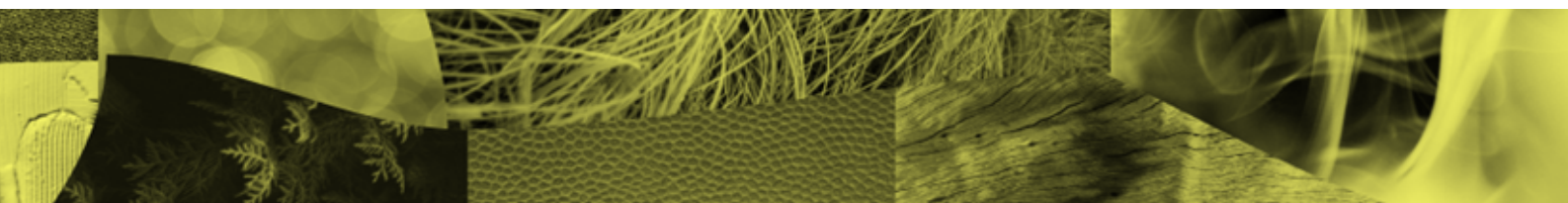
En mi trayectoria el sentido del aprender tiene relación con lo biográfico (la importancia de la experiencia), con el aprender en compañía (el aprender tiene nombres propios), con el desplazarse (ver de otra manera), con la importancia de los espacios físicos y de cómo los cuerpos habitan los espacios institucionales (y se apropian de ellos), y con la continuidad del dentro y el fuera de la universidad que conlleva el aprender.

Finalmente, quisiera destacar que para mí este fue un ejercicio de memoria, de remembranza marcada por las emociones y los afectos, donde el cuerpo necesita recordar materialmente para revivir; donde lo visual no sólo actúa como un dispositivo que me permite narrar sino también como desencadenante afectivo. En este sentido, el referente visual abre lugares que no abre lo escrito y da cuenta de las complejidades y de las capas que conlleva una trayectoria de aprendi



Eider Chaves Gallastegui

Estudiante predoctoral en formación, en el Departamento de Didáctica y Organización escolar en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Mis temas de interés giran en torno al cuerpo, la subjetividad corporal o los cuerpos-encarnados y el giro afectivo; desde una investigación biográfica-narrativa, el aprender dialógico y la investigación basada en artes. Todo ello partiendo de un posicionamiento feminista y posthumanista. Mis propuestas de investigación se centran en el alumnado de formación inicial del profesorado.



DIAGNÓSTICO: TRAYECTORIA DE APRENDIZAJE

<i>Nombre y apellidos: Eider Chaves Gallastegui</i> <i>Fecha del diagnóstico: 2016</i> <i>Última revisión: 2012</i> <i>Lugar: Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU)</i>
--

1. Informe físico

<i>Sintomatología</i>	<i>Frecuencia</i>
Dolor de cabeza agudo	Semanal
Ansiedad suave	No está registrada
Contractura en la espalda	Cuatrimstral
Digestiones pesadas	Temporada de exámenes y trabajos
Hambre	finales
Hombros hundidos	Diaria
Pérdida leve de la vista (posible relación con los dolores de cabeza)	Constante
	Proceso paulatino

2. Informe político

Resultado: cuerpo domesticado. Leyendo su historial, se observan actitudes constantes de obediencia a la institución académica. Las pastillas de disciplina han sido exitosas. Su actitud se rige en base a las normas establecidas: pide permiso para hablar, no habla si no es necesario, acepta el criterio y la opinión del profesorado, estudia para buscar su mayor beneficio en las evaluaciones, organiza bien su estudio (toma apuntes, hace esquemas, prepara un calendario para estructurar su plan, etc.). Todo ello resulta visible, entre otros, por la posición de su cuerpo; espalda erguida, mirada al frente, manos y brazos en actitud proactiva (no tensas, no flácidas, listas para accionar).

3. Informe social

	<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>A veces</i>
Entiende y asume su posición de mujer en el aula			X
Participa activamente, en presencia de hombres			X
Tiene iniciativa			X
Se presenta voluntaria en dinámicas grupales			X
Es creativa en sus elaboraciones			X

Los trabajos presentados contienen reflexiones profundas			X
Muestra afecto y admiración por la infancia			X
Muestra vocación por la Educación			X

4. Informe afectivo

No hay información suficiente. Para una búsqueda más profunda, acuda a los siguientes enlaces:

- www.diario-agendaescolar@reflexionesintimas.com

- www.guiatelefonicaeider@amigxs.com

“Me he sentido, que no sentido. Me he sentido poco y mal, en general”.
Comentario escrito por la paciente. Encontrado, éste mismo, en el borde de unas páginas de su cuaderno de escritura.

5. Informe de consumo

<i>Inversión económica (€)</i>	
<i>Dentro de la institución</i>	<i>Fuera de la institución</i>
Bolígrafos y lápices = 24 € Archivadores = 120 € Folios = 22 € Agendas escolares = 24,5€ Ropa de estreno = 800 €	Fisioterapeutas = 360 € Terapeutas (de danza, sobre todo) = 480 € Viaje de estudios a Montevideo = 2400 € Ordenador portátil = 600 € Transporte (autobús público y coche) = 2000 €
<i>Inversión de tiempo (h)</i>	
<i>Dentro de la institución</i>	<i>Fuera de la institución</i>
Estudio = 4800 h Charlas y coloquios = 28 h Debates con compañerxs = 51 h Tutorías = 7 h Tutorías extracurriculares = 40 h	Estudio = 1500 h Reflexiones con amigxs y familia = infinito (no cuantificable)

RENTABILIDAD

Se estima que la cuantía (en horas y euros) de la inversión en el Grado por cuatro años ha sido adecuada. Entra dentro de los baremos de consumo responsable, aunque roza el límite por arriba, por el tiempo y dinero extra dedicado fuera de la institución.

6. Informe antropológico

En ciertas ocasiones, la paciente tiene la mirada desenfocada. No es una mirada perdida, es simplemente como si estuviera en otro lugar. Su cuerpo físico está, pero el equipo interdisciplinar no se atreve a afirmar que, sea lo que sea que haya dentro de ese cuerpo físico, está presente en esos momentos. Parece que tuviera un incendio por dentro, como si estuviera ardiendo. Sin embargo, no hay fuego en la mesa, no hay fuego en sus ojos. Es algo distinto. Y esa abstracción nos preocupa. Es complejo explicar técnicamente para las y los profesionales esa ruptura interna. Se diría que su cuerpo es un contenedor sólido que alberga algo líquido (casi etéreo) en su interior. Una masa que todo lo mezcla, que todo lo confunde, y aun así, su cuerpo visible sigue mostrándose compacto, unificado, hasta sin grietas se diría, al menos aparentes.

OBSERVACIONES

Si bien el resultado general del diagnóstico es positivo, se observan cambios significativos en la paciente. Desde la última revisión, se han notificado una secuencia de prácticas no aceptables o normativas; como contestaciones al profesorado, escritos escondidos en cuadernos privados que ponen en cuestión el sistema hegemónico, alineación que no alienación respecto a sus compañerxs de estudio, etc. Como ejemplo preocupante, se menciona la siguiente cita encontrada en uno de sus cuadernos privados: *“Parece como si me estuviera despertando de algo”*.



María Domingo-Coscollola

Profesora de Educación Primaria y Educación Infantil de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Miembro del grupo de investigación VINCLES de la UIC. También, es miembro de la red de excelencia REUNI+D y del grupo de innovación INDAGA-T de la Universitat de Barcelona (UB). Está interesada en la enseñanza y el aprendizaje con transformación educativa dentro de la sociedad contemporánea.

Sus temáticas de interés son: aprendizaje, formación de profesorado, transformación educativa, competencia digital docente y el cuidado.



Maria Domingo-Coscollola
Universitat Internacional de Catalunya
mdomingoc@uic.cat

Empecé a asistir a la universidad, para estudiar la diplomatura de Maestra. Después, ya trabajando, estudié la licenciatura de Ciencias de Educación y más tarde realicé el doctorado de Pedagogía. Para crear mi cartografía de aprendizaje (figura 1), inicialmente realicé una lluvia de ideas sobre cuáles eran los contextos o escenarios de aprendizaje durante mi época universitaria. Posteriormente, fruto de un análisis, fuí ubicando mis contextos de aprendizaje en distintas esferas que eran más o menos grandes según el nivel de influencia de cada contexto en mi aprendizaje.

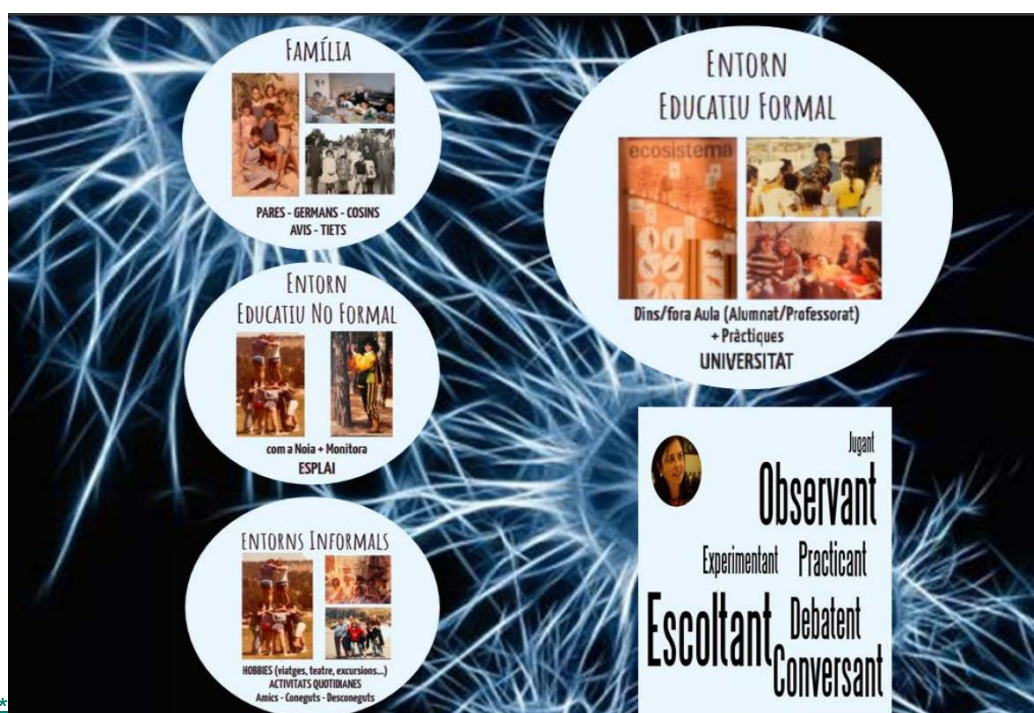


Imagen 1. Cartografía/relato multimodal sobre mi aprendizaje durante la época universitaria

Al final del análisis, quedaron cuatro contextos en mi cartografía. Destaco lo más importante de cada contexto con imágenes significativas (sobre con quién o con qué aprendía): familia (aprendía de mis padres, hermanos, primos, abuelos y tíos), entorno educativo no formal (aprendía de otros jóvenes y como monitora de otros monitores y de niños), entornos informales (aprendía de con quién realizaba mis hobbies y actividades habituales) y entorno educativo formal (aprendía del profesorado y de mis compañeros de universidad, y de las prácticas realizadas en centros educativos de educación primaria).

Posteriormente, analicé cómo aprendía en estos contextos. Es decir, de qué forma estaba aprendiendo. En las respuestas, obtuve diferentes acciones que están representadas principalmente con estas palabras: jugando, observando, experimentando, practicando, escuchando, debatiendo y conversando. Ahora bien, el tamaño de cada palabra también depende de cómo favorece mi aprendizaje o de la importancia que tiene en mi aprendizaje (a mayor tamaño, una mayor incidencia en mi aprendizaje).

Finalmente, seleccioné la imagen de unas neuronas que ubique como fondo de mi cartografía. Así, procuraba mostrar mi aprendizaje como un todo interconectado e integrado. Concretamente, valoré cómo todos los escenarios se retroalimentan los unos de los otros. En realidad, es todo un engranaje de interacciones en movimiento constante y retroalimentándose de forma continua las unas con las otras. De este modo, organicé mi cartografía como un entramado entre personas, contextos y relaciones durante mi aprendizaje. Por lo tanto, he puesto de relieve la existencia de una dilución de fronteras espacio-temporales durante mi aprendizaje. También, la real interconexión e integración del aprendizaje formal, el informal y el no formal.

La creación de esta cartografía ha sido una estrategia práctica de autoinvestigación y de autoconocimiento sobre cómo aprendí durante mi época universitaria (dónde, cómo, con quién y con qué). Así, vamos avanzando sobre la importancia de mejorar la relación entre teoría, investigación educativa y práctica (Sancho-Gil et al., 2017). Consecuentemente, desvelo la necesidad de transformar los muros del aula de la universidad en ventanas al mundo para reforzar, expandir y contemplar lo que se aprende dentro y fuera de los espacios institucionales universitarios (Sancho-Gil et al., 2020). A modo de ejemplo, destaco la propuesta que tiene como planteamiento ir transformando la cultura de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior desde la perspectiva DIY-*Do it yourself* (Miño-Puigcercós et al., 2019).

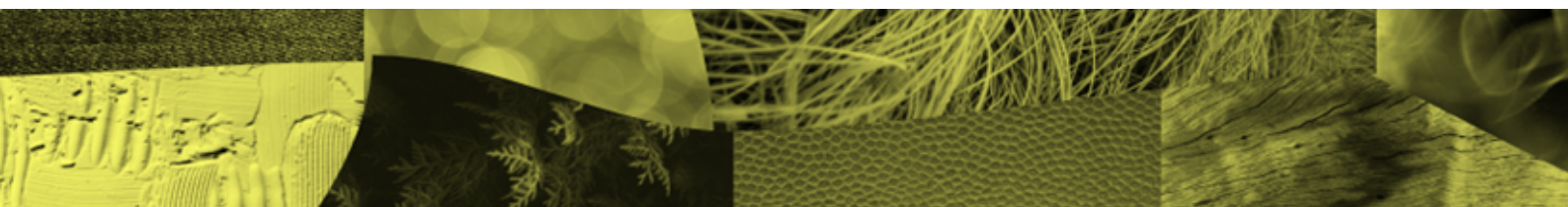
Referencias

- Miño-Puigcercós, R., Domingo-Coscollola, M., & Sancho-Gil J. M. (2019). Transforming the Teaching and Learning Culture in Higher Education from a DIY perspective. *Educación XX1*, 22(1), 139-160. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20057>
- Sancho-Gil, J. M., Ochoa-Aizpurua, B. Correa-Gorospe, J. M., & Domingo-Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos los docentes de universidad. Implicaciones para la formación docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 24(2), 144-166. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.9050>
- Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., & Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310-325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>



Regina Guerra Guezuraga

Licenciada en Bellas Artes (2010), Máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista (2011) y de Formación de profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de Idiomas (2013) y Doctora por la UPV/EHU en Filosofía y Ciencias de la Educación, dentro del programa Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (2017). Desde 2018 hasta la fecha, es profesora adjunta (ayudante doctor) en la Facultad de Educación de Bilbao. Es profesora en el grado de Educación Infantil e imparte también docencia en el Máster de Formación de profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de Idiomas de la UPV/EHU. Su trayectoria investigadora y docente está asociada principalmente a la formación del profesorado, las relaciones pedagógicas y la investigación y aprendizaje de las artes visuales en contextos educativos.



Para narrar mi trayectoria de aprendizaje en la universidad tengo que apelar a la memoria, ya que han pasado 15 años desde entonces, y esto “supone aludir a un proceso social en la que se condensa historicidad, tiempo, espacio, relaciones sociales, poder, subjetividad, prácticas sociales, conflicto y, por supuesto, transformación y permanencia” (Kuri, 2017).

Lo primero que me viene a la cabeza al pensar en mi época de estudiante de Bellas Artes, es el olor de la facultad nada más pasar la puerta de la entrada. La primera vez que entré en contacto con el edificio fue el segundo día de la semana de selectividad del 2005. Llegué una hora antes del examen y me senté junto a mi compañero de clase en el hall del edificio. Allí sentados, repasando el temario de Historia del Arte, no podía dejar de mirar el interior de la facultad: sus ladrillos de hormigón industrial, los marcos rosas de sus puertas, la cuesta prolongada que abarca dos paredes, los bancos, el suelo... No sabía lo que me depararía esta facultad, ni lo que aprendería en ella, pero había algo que me gustaba. Puede que fuera el olor a aguarrás y oleo o la estructura cuadrada que tiene la planta del edificio, o puede que fueran las ganas de cambio, de crearme mayor, como en las películas. Siempre he sido muy fan de las películas de adolescentes americanos y, aun sabiendo que mi instituto de Gernika no era como el de las películas, todavía me quedaba un poco de esperanza puesta en la universidad. La cultura popular era una constante en mi vida y las referencias creaban un imaginario en torno a diferentes lugares y momentos de la vida que siempre han sido interesantes de contrastar con la realidad.

Recuerdo ver las taquillas de los pasillos de la facultad y gustarme esa idea de tener nuestro pequeño espacio para meter nuestros materiales y objetos. Al igual que en el instituto y el colegio, seguía llevando una capeta y un amplio y gordo cuaderno para apuntar la teoría de las asignaturas. En casa tenía un solo ordenador que compartía con mi hermano y mis trabajos los hacía a caballo entre ese ordenador y la sala de ordenadores de la facultad, por lo que el trabajar significaba hacerlo en zonas comunes y no personales como puede ser la habitación propia.

Las relaciones que establecí en esta etapa de mi vida fueron entre la gente de mi “contexto” inmediato dentro de la facultad. Es decir, gente con la que compartía clase. Fui conociendo a la gente de mi clase y, a medida que el primer curso iba adelante y tenía que pensar en la especialización, fuimos creando entre nosotras nuestro pequeño grupo. Esto me hace pensar en la manera que tengo de relacionarme con la gente. Me doy cuenta que, muchas de las relaciones que tengo se basan o vienen dadas desde mi trayectoria de aprendizaje. Es decir, los lugares en los que encuentro amistades están relacionados contextos educativos o formativos (no es de extrañar, pues nunca terminamos de formarnos como personas, siempre estamos en contante aprender), sea en el colegio, instituto, universidad, masters, cursos o trabajo. Esto me hace ser crítica conmigo misma ya que cuando entré en la universidad lo hice acompañada de mis compañeras de instituto (habíamos hecho el bachiller artístico), pero al estar en clases distintas (me quedé solo con una de mis compañeras) deje de relacionarme tanto con ellas.

Puede que fuera por la falta de coincidir en un mismo espacio-tiempo juntas, por la pérdida del contacto o intercambio de experiencias y conocimiento. Cuando menciono el intercambio de conocimiento, quiero enfatizar en la importancia que esta relación tiene en mí. A mí me gusta mucho aprender, y a lo largo de mi trayectoria nunca me ha resultado difícil estudiar para exámenes o quedar con gente para hacer trabajos, y es en esta faceta donde más he conectado con la gente dentro de los contextos que creamos a lo largo de las experiencias de aprendizaje. Me gustaba quedar a estudiar con mis compañeras de restauración. El darnos tiempo para leer y explicarnos lo que habíamos entendido y ponerlo en común, creando un conocimiento en conjunto. No me gustaban, en cambio, las preguntas atosigantes y competitivas de algunas de mis otras compañeras: ¿Has estudiado esto? ¿Has llegado a este punto? ¿Qué has contestado a

esta pregunta?... me daba la impresión de no haber espacio al intercambio, siempre me parecía más un monólogo que un diálogo. En muchas ocasiones, y dado el carácter competitivo que había en la especialización de restauración y conservación de obras artísticas, también me dejaba llevar por el rebaño. Es decir, si había que hacer unas prácticas, las hacía. Si mis compañeras iban a coger una asignatura en concreto, yo también lo hacía. Mi criterio de seleccionar mi propio camino desapareció dentro del grupo. Pienso que esto se debía al hecho de que me sentía muy a gusto en el pequeño grupo que habíamos creado. Compartía el humor y el gusto musical de la que se convirtió en mi mejor amiga de la universidad. Éramos inseparables, pero su afán por destacar y conseguir la atención del profesorado para lograr prácticas hizo que me replanteara muchas cosas. Fue entonces cuando reparé en las relaciones pedagógicas y en cómo estas siempre habían estado presentes a lo largo de mis años de estudiante, pero sobre todo en la universidad. Gracias a darme cuenta de estas relaciones, fui eligiendo asignaturas más afines a mis ideas, principios e intuiciones.

Este es un hecho me hace pensar en algo que un docente de la ESO nos dijo sobre que a medida que fuéramos avanzando en nuestra trayectoria de aprendizaje, los docentes con los que nos encontraríamos dejarían de tratarnos de una manera personal. Sus palabras fueron:

“Nos os creáis que en el instituto o en la universidad os van a tratar o conocer como aquí. Cuanto más avancéis, menos os llegarán a conocer y más pasarán de vosotros”. Esta frase resonó mucho en mi cabeza a lo largo de mi trayectoria, ya que mi impresión era bien distinta. Me parecía que cuanto más específico era lo que estudiaba, más personal era la relación con el profesorado y por tanto el aprendizaje que hacía. Cuando compartía mi opinión con docentes de la facultad y veía como asentían y me escuchaban, veía que la afirmación del profesor de secundaria, en mi caso, era falsa. Siento que nunca he tenido reparos en dar mi opinión a los docentes que me han impartido clases y que eso me ha permitido aprender de la asignatura y de mi misma.

En cuanto a la manera en la que pienso que aprendía, diría que era mediante la copia o repetición. Esta metodología era aplicable a lo que veía a mi alrededor o a la manera de estudiar para los exámenes. Leía y luego me lo auto-explicaba en alto, o volvía a escribir de una manera resumida lo que tenía que aprender. Había veces, sobre todo en secundaria, que cuando me ponía a estudiar, había algo que me hacía pensar en mi familia. En el sentido de la vida y la muerte. En pensar donde estaría mi madre y si le pasaría algo antes de llegar a casa. Pienso que, en esos momentos de mi vida, en los que tenía que aprender cosas que en un principio me parecían inútiles y en las que veía que iba a contrarreloj, me embargaba un sentimiento de incertidumbre, de miedo, de no saber para qué servía todo eso, si luego la vida era otra cosa. Este sentimiento se ha ido disipando a lo largo de los años, pero sin desaparecer del todo. No sé si el estrés de la situación jugaba un papel importante en este proceso o era conducida a ese pensamiento por la pérdida temprana de mi padre. Él murió cuando yo tenía 5 años y pese a que no tenga un recuerdo claro de él, he crecido (y en parte he completado mi trayectoria de aprendizaje) a la sombra de su figura. Es decir, no sé si consciente o inconscientemente he emulado la misma trayectoria de mi padre. Pienso en la posibilidad de haber necesitado llenar un vacío, de cubrir esa ausencia de una manera intelectual, que logra que la falta se convierta en acompañamiento. Cuando escribí un capítulo de mi tesis llamado “origen”, en el que a modo de agradecimiento menciono a la personas o grupos clave en mi trayectoria de aprendizaje, no lo mencioné y mi madre se dio cuenta de ello. Me preguntó: “¿Por qué nos has mencionado a tu padre?” Yo en ese momento no supe cómo decirle que la ausencia de su nombre para mí ya era una manera de nombrarlo. Yo me preguntaba, ¿Cómo se puede agradecer un vacío o una falta? ¿Cómo puedo nombrar y agradecer a alguien que nunca estuvo allí físicamente, pero cuya presencia me acompañó siempre? Nunca me había abierto a hablar de estas cosas, o de él. Estoy acostumbrada a tenerlo presente todos los días, pero no a narrar la influencia que ha tenido en mi trayectoria.

Muchas veces me doy cuenta de que he aprendido cuando estoy haciendo algo totalmente diferente y mecánico al mismo tiempo. Es en ese hacer, en el usar las manos, en ese plano automático y autómatas en el que pienso o reflexiono. Puede ser fregando, limpiando el jardín o haciendo una trenza o pulsera. Son momentos en los que el estar fuera del contexto educativo me ayuda a mirarme de otra manera. También es algo que me hace pensar en mi entorno familiar. En las mujeres que me criaron y a las que veía tejer, coser, hacer punto... siempre con algún hilo o alfiler colgando de sus vestidos o camisas. Y me doy cuenta de que yo me he convertido en ellas. Que mi sobrina de 4 años me mira igual que yo miraba a ellas.

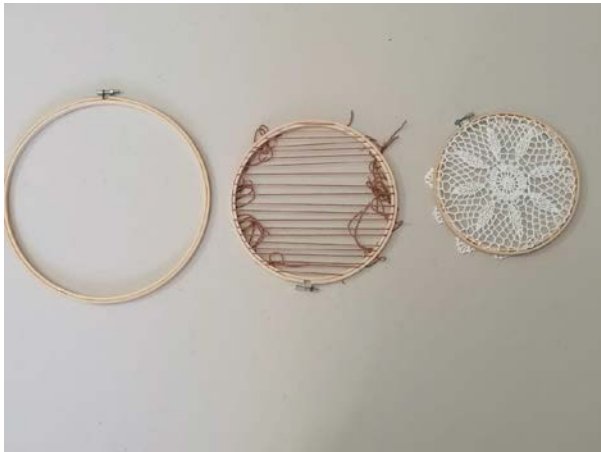
Hemos estado todo el mes de julio juntas y nos lo hemos pasado entre hilos, haciendo pulseras, creando paisajes sobre papel con los restos de los mismos. Por eso, cuando pienso en mi aprendizaje de una manera visual lo veo como un telar, donde la trama da forma al espacio o contexto que presta la urdimbre. En mi caso, tomo prestado la reformulación de la noción de contexto en términos de un despliegue de *contexture* (contextura) (Jornet y Roth, 2018 en Jornet y Erstad (2018)), el cual da lugar a que las personas y los materiales cambien dentro de una relación constitutiva mutua. Es ahí donde Jornet y Erstad (Ibid.) hacen una analogía con las cuerdas y los hilos que las componen, donde todo lo discernible dentro de un contexto se junta de tal modo que forma nuestras vidas particulares, identidades e historias. Es entonces cuando entra en juego las características intrínsecas de una persona y los acontecimientos o situaciones que la rodea. En mi caso la responsabilidad y la observación han marcado mi trayectoria de aprendizaje. Desde pequeña he estado rodeada de gente mayor y debido a circunstancias familiares me volví responsable de mis propios procesos de aprendizaje.

Aprendía mediante la observación de la gente que cuidaba de mi y de las relaciones que creábamos. Empecé a trabajar pronto para pagarme los estudios y este hecho (el trabajar los fines de semana de camarera) hizo que organizara las horas de trabajo y estudio de una manera diferente a mis amigas que no trabajaban. Pero no sólo eso, gracias a trabajar desde tan joven en el sector de la restauración, generé un aprendizaje a partir de las relaciones interpersonales que se dan en esos contextos.

Referencias Bibliográficas:

- Jornet, A. y Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.
- Kuri Pineda, E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *En Península vol. XII, num. 1*.

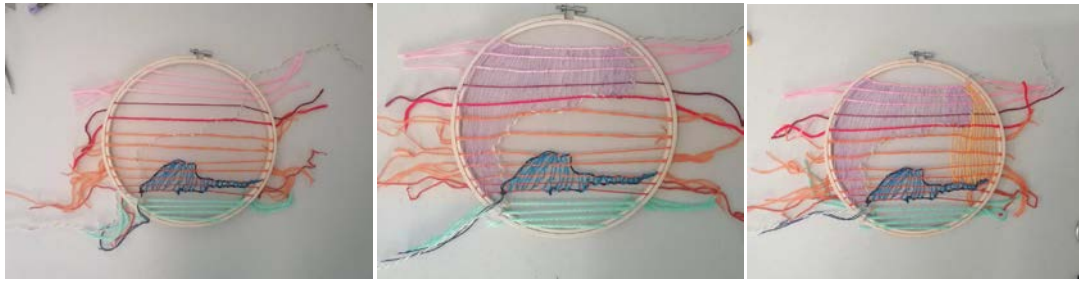
Contrastando las referencias de imaginario visual y experiencias ajenas con el pedazo de realidad que vivía.



Las relaciones pedagógicas dentro y fuera del aula

- Relaciones interpersonales entre compañeras De clase y docentes.
- El trabajo manual, táctil y automático como método para pensar en lo aprendido y repensarme.
- El estrés y sentimientos de incertidumbre que me hacen replantear el significado de “el estudiar para”.
- La observación de mi entorno y mi relación con el mismo .



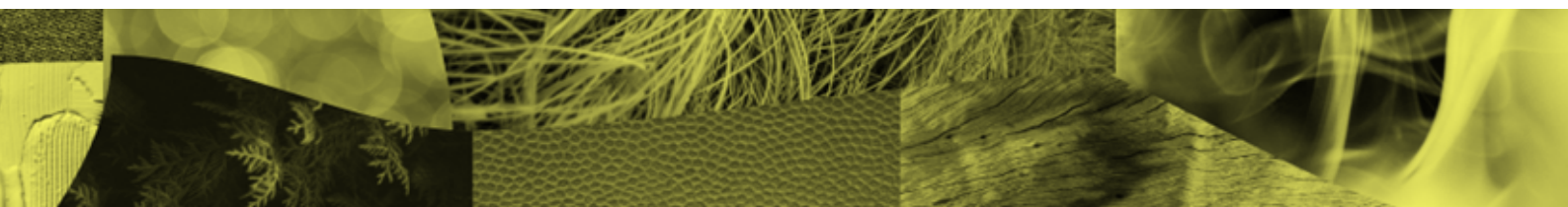


a reformulation of the notion of context in terms of unfolding contexture as part of which persons and materials change in mutually constitutive relation (Jornet & Roth, 2018). (...) context as rope (...) In a contexture (e.g. the rope) there is an ensemble of threads, where everything that can be discerned as forming part of a context – persons, materials- gets intertwined in such a way so as to build up particular lives, identities, and histories. (Jornet and Erstad, 2018, p.5)



Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán

Profesor de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz (GIU19/011). Su actividad investigadora se centra en el aprendizaje de los jóvenes, la investigación basada en las artes y los nuevos materialismos. Ha participado en proyectos relacionados con la construcción de la identidad del profesorado de Educación Infantil durante la formación inicial y los primeros años de trabajo (Ministerio de Economía y Competitividad, EDU2010-20852-C02-02), así como el aprendizaje de los docentes de infantil y primaria (Ministerio de Economía, Empresa y Competitividad, EDU2015-70912-C2-2-R). Su último proyecto se centra en las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes universitarios (TRAY-AP, PID2019-108696RB-I00)



Tránsitos

Lugares comunes

Me viene al recuerdo haber caminado durante mi infancia por las calles de un municipio donde escuchaba hablar gallego, asturiano, acentos andaluces, extremeños... hombres con ropa azul de faena escondida bajo sus chaquetas que caminaban a cubrir sus puestos de trabajo en las fábricas... **bordillos con los rebordes manchados de azufre**... olores a químicos como el amoníaco... el constante sonido de la emisión de las chimeneas de la industria de Rontealde... El Barakaldo donde he vivido era el resultado de años de industrialización y cambios socioeconómicos muy bruscos entre finales del siglo diecinueve hasta el comienzo del veinte. Durante ese periodo, tal y como señalaba el autor Gurrutxaga (2007), hubo toda una serie de transformaciones que marcaron la realidad futura de toda esta margen.

Uno de sus principales cambios fue consecuencia del aumento tan desproporcionado que experimentó su población. La mayoría de las personas migrantes desplazadas al municipio de Barakaldo, procedieron inicialmente de provincias limítrofes castellanas para después, durante las décadas de los cincuenta y sesenta, también hacerlo de otras regiones españolas. Respecto a la economía de la zona, se sostuvo principalmente gracias a **la siderurgia y al sector naval**, así como a toda una serie de empresas auxiliares que surgieron para dar soporte al desarrollo de los grandes complejos industriales. Barakaldo poseía una estructura urbana con un centro destacado, pero progresivamente, a medida que la población avanzaba fue desarrollándose hacia la periferia. El estilo de vida de sus habitantes sobresalía por el **sentido obrero-industrial** y una idea del **trabajo como vocación**, así como por los **compromisos comunitarios** y la **solidaridad** entre sus vecinos. Toda la lógica política e institucional de los gobiernos del municipio quedaba condicionada a la hegemonía marcada por las grandes empresas decididas a invertir en toda esta zona.

Después de todo este periodo de desarrollo económico que marcaba la estabilidad y bienestar de toda esta población, al municipio le tocó realizar un difícil tránsito hacia lo que vino a denominarse como la **reconversión industrial**. Este proceso de cambio que comenzaba a repetirse en otras muchas zonas del País Vasco, supuso que se eliminaran de forma acelerada una de las principales fuentes de creación de empleo como fue el sector industrial, y el pilar básico sobre el que se sustentaba la arquitectura económica e identitaria de toda una zona. Esta circunstancia, derivó en un nuevo periodo marcado por **la crisis y la conflictividad social**, en el que toda una margen tuvo que aprender a aceptar el cambio hacia una realidad distinta.

Recuerdo cómo el tránsito diario de casa a la escuela lo hice observando cómo se iban desmantelando los grandes iconos de la

modernidad de mi entorno, como fueron los edificios industriales de la Naval de Sestao o los Altos Hornos de Vizcaya, entre otros. Junto a aquellas transformaciones del paisaje que acompañaban a este proceso reconversión del modelo productivo, se sucedieron fuertes momentos de **tensión obrera** y **revuelta social** que condujeron a que dentro de las familias del entorno se vivieran momentos de **gran incertidumbre**, más aún cuando la única fuente de ingresos de muchas de ellas provenía del único miembro ligado laboralmente a estas empresas.

La gente del entorno donde crecía miraba resignada el nuevo horizonte, alejado profundamente de aquella época de certezas, seguridad y oportunidades laborales que proporcionaba el anterior modelo basado en la producción industrial. La **resistencia obrera**, los **trabajadores** en activo que pasaron a ser **prejubilados**, **jóvenes** que creían tener definido su futuro laboral al igual que lo tuvieron sus padres, conforman algunos de los elementos de la escena social. Una de las grandes consecuencias a las que derivó estos cambios fue el gran aumento de las tasas de **desempleo**, algo a lo que nadie podía llegar ni a imaginarse hace solamente unos años antes.



Figura 2. Voladura controlada de una de las chimeneas de Altos Hornos de Vizcaya (M. Rivas, 1995) (fotografía izq. realizada por Ricky Dávila).

Colectivo de mujeres de Altos Hornos de Vizcaya manifestándose a favor de la industria de la zona (Vilela, 1993) (fotografía drcha. realizada por Roberto Pérez).

Después de un par de décadas después del impacto que tuvo la **eliminación** de casi el total del **tejido industrial** de la zona, la

margen izquierda seguía sin recuperar la estabilidad que proporcionaban los tiempos anteriores a la crisis. Todavía puedo acordarme de cómo nuestros profesores en los centros de secundaria nos explicaban que Barakaldo volvería a tener tantas opciones laborales como las tuvo en un pasado, gracias en parte a los nuevos proyectos comerciales que había previsto desarrollar. Grandes centros de ocio que

albergarían restaurantes, tiendas, cines, etc. y que favorecerían el empleo de los vecinos del municipio. Esa esperanza de la que era fácil contagiarse, quedaba rápidamente oscurecida al mirar a la cara de familiares y vecinos, todos ellos antiguos trabajadores de las industrias, cuando les contábamos que nuestro futuro como margen izquierda vendría de la mano de empresas de comida rápida, tiendas low-cost o empresas de ocio.

Como bien señalaba Gurrutxaga (2007), el nacimiento de esta nueva etapa "ya no depende de la industria pesada o de los barcos, sino que vive de la economía de servicios, del trabajo flexible, de la memoria de lo que fue y de un futuro que hay que erigir desde soportes distintos a los que proporcionó la gran industria siderúrgica o el sector naval" (p. 63). Una cultura obrero industrial que ha pasado a sustituirse por el trabajo flexible, el consumo y el individualismo que favorece toda la economía del ocio y servicios. Un nuevo periodo que nos empujaba a tener que adaptarnos a un modelo desarrollo cada vez más nihilista y capitalista, si cabe.

Encontrarme con la enseñanza

Haber crecido en un contexto como el que he descrito más arriba me hace preguntarme acerca de qué me llevó a decidirme por el ámbito de la educación como opción laboral, sin embargo, no puedo negar la dificultad que

encierra poder encontrar una respuesta clara. El hecho de no existir antecedentes familiares que hubieran cursado estudios superiores, suponía romper con una dinámica familiar y con la del propio entorno, donde prácticamente nadie contemplaba proseguir con sus estudios más allá del bachillerato. Tampoco hubo ningún referente que ejerciera en profesiones vinculadas al cuidado o la enseñanza, lo que parece lógico en un ambiente con tanta tradición obrera como Barakaldo donde básicamente todas las opciones laborales giraban en torno a los trabajos técnicos y manuales. De hecho, resultaba difícil encontrar en el barrio compañeros de la edad que no tuvieran algún familiar relacionado a la industria metalúrgica o naval de la zona.

La elección que realicé por la profesión de maestro atendió, muy posiblemente, a motivaciones inconscientes y poco razonadas en su momento; sin embargo, en la búsqueda de significados acerca de qué fue lo que me decantó por el ámbito educativo, hubo pequeños fragmentos biográficos a los que he ido atribuyendo un peso cada vez mayor y que vendrían a justificar los motivos de mi elección.

Existe una escena paradigmática de mi infancia que repetidamente me

viene al recuerdo y que a las ocho de cada mañana contemplaba camino de la escuela primaria; posiblemente, una situación que fue resultado por una parte de la ingenuidad y desinformación que marcó en los años setenta y ochenta a los jóvenes de mi entorno y por otra, al incipiente tránsito hacia una época marcada por la falta de seguridad y opciones laborales. "No Future"¹ (No hay futuro) era considerado como el emblema que mejor definía la falta de expectativas de toda una generación de jóvenes; muchos de ellos ligados a movimientos de estilo contracultural como el Punk, con una fuerte motivación a la rebeldía, y que la crisis económica golpeó con dureza en toda la margen izquierda donde crecí.

Esa escena que me encontraba repetidamente cada mañana, la conforma alrededor de una veintena de personas, aún jóvenes pero con apariencia demacrada y enferma, que prácticamente vagaban por las calles de mi municipio camino posiblemente del único lugar en el día donde podían recibir un poco de alivio a su adicción. El consumo de heroína durante los ochenta y el principio de los noventa supuso un cruel refugio para muchos que no veían ninguna opción laboral ni posibilidad para crear un proyecto vital de futuro. Un autobús del servicio vasco de salud se ubicaba desde bien temprano en un lugar periférico del municipio para dispensar dosis de metadona a los drogodependientes que allí se acercaban. Casualmente a espaldas de donde se encontraba dicho autobús se erigía de forma irónica parte de la fábrica de la industria minera ya inutilizada y que supuso el símbolo de la estabilidad de otros tiempos.

¹ "El "no futuro" punk remite a una forma de interpretación de la vivencia del tiempo en las sociedades occidentales, ante la cual el mecanismo de perversión simbólica reacciona desvelando las falsedades ocultadas en su mito del progreso." (Porrah, 1990, p. 202).



Figura 3. Los 80, drogas, sida y punk en Euskal Herria. Escenas del Documental de la ETB, 2008.

Todas esas mañanas íbamos desde nuestro barrio a un colegio público que se encontraba aproximadamente a unos veinte minutos caminando de nuestras casas. Un acto de aburrida rutina diaria. Este camino lo solíamos realizar casi siempre, acompañados por algún adulto que movido por la desconfianza de que pudiera pasarnos algo durante el trayecto, iba junto a nosotros hasta la misma puerta de la escuela. Tanto a la ida como a la vuelta de nuestro recorrido, estábamos obligados a cruzar dos **túneles**, bastante largos, sucios y llenos de pintadas, pocas veces iluminados. Al final de cada uno de ellos, a sus costados, había pequeñas parcelas de jardín con una especie de chimeneas donde veíamos salir ocasionalmente parejas de **drogadictos** que acabarían posiblemente de **pincharse** o de haber recogido algo escondido.

En las contadas ocasiones en las que nos dejaban ir por nuestra cuenta solía empezar nuestro particular juego, no muy prudente por otra parte, de insultar a los drogadictos que nos cruzábamos cuando veíamos que estábamos lo suficientemente lejos para que no pudieran ir tras nosotros. "¡Putos yonkis!" solía ser la frase más ocurrente de uno de los chicos de nuestro grupo que esperaba con ansia vociferarles cada vez que encontraba la oportunidad. Personalmente no recuerdo haberles gritado nunca nada, aunque siempre siguiera el juego al resto. Después de insultarles, corríamos intentando escapar de ellos con una risa nerviosa que no podíamos parar. Supongo que no era un acto muy inteligente por nuestra parte, más aún cuando sabíamos de antemano que en algún otro momento de la semana nos cruzaríamos de nuevo con ellos por esos mismos túneles.

En cualquier caso, ese comportamiento se convirtió en el juego de un grupo de niños de barrio que llevados por la opinión general que tenían sus adultos sobre los drogadictos, hacía que creciera nuestro **miedo** y **desprecio** hacia ellos. Dentro de ese mismo sentir general que se vertía sobre el drogodependiente, entraba tanto el que robaba a punta de **jeringuilla** cuando sufría el síndrome de abstinencia y no tenía dinero para comprar más **heroína**, como aquellos otros que actuaban de forma pacífica. A los ojos de unos niños, conformaban simplemente esa especie de masa gris y homogénea de personas **sin identidad**, a la que generalmente nos enseñaron a apartar la mirada.

Año tras año, recorrimos ese mismo trayecto de casa a la escuela, cruzándonos sistemáticamente con el mismo grupo de drogodependientes. Sin embargo, año tras año también pudimos comprobar cómo algunos de ellos empezaban a verse progresivamente más deteriorados, con problemas para desplazarse y con rasgos físicos propios del deterioro por el **sida**. Del grupo inicial que aproximadamente sería de veinte personas, pasaron a convertirse en diecinueve, para después, al siguiente año reducirse a dieciséis... y así sucesivamente hasta darnos cuenta un año que solamente quedaban unos pocos de ellos.



Figura 4. Fotografía de los túneles de Lutzana-Barakaldo.

Estos recuerdos me hacen pensar en qué **injusta** era nuestra **mirada** hacia ellos. Ahora, en la edad adulta, me pongo a recordar a algunas de estas personas, y me pregunto sobre sus proyectos de vida posiblemente deshechos por la heroína, pero también en el **sufrimiento** de sus familias y la gente que les rodeaba. Me cuestiono también sobre nuestra **responsabilidad** como **sociedad** y en cómo las circunstancias que nos tocan vivir puedan conducirnos a asumir con tal fuerza comportamientos tan autodestructivos.

Los **afectos** que desprendían ese tipo de escenas infantiles guardadas en mi recuerdo, creo que me despertaron la **sensibilidad** hacia lo **social**. Más aún, hablaría de cómo mi experiencia vital en ese entorno me llevó a realizar un **giro político** en lo personal que me haría perseguir un mayor **igualitarismo** y cotas de **justicia social** dentro de mi entorno, un posicionamiento que me supuso querer optar también en el plano profesional por elecciones que me permitieran avanzar en el mismo sentido. En mi caso, desde la educación y desde los últimos años, en la **formación de futuras maestras**.

Un ámbito que interpreto como un espacio para contribuir a construir miradas más **sensibles** e **inclusivas** hacia las necesidades de los que más lo necesitan y que cuestionen las fuerzas que condicionan y limitan nuestra labor educadora en la época en que vivimos.

Aprendiendo a ser

Supongo que llegaba a mis **estudios de magisterio** por algo así como el azar, el **esfuerzo personal** y un sistema de **becas públicas** que contribuyó costearme los estudios fuera de mi lugar de residencia. Esto último lo digo porque cuando en el 2003 comencé mi **carrera**, solamente un 26.1% de los hijos de padres no cualificados (MECD, 2006) nos encontrábamos matriculados en la universidad, lo que muestra la desigualdad de clases que encerraba nuestro sistema académico en sus estratos más altos.

Parece lógico pensar que si el sistema de becas garantizaba la oportunidad de todos para acceder a la universidad, debían haber otro tipo de factores que cribasen la entrada para cursar estudios superiores de más jóvenes crecidos entre la **clase obrera**. No obstante, en mi caso particular, esa especie de techo de cristal que existía para los hijos de familias trabajadoras no me impidió que llevara a cabo la carrera de maestro. En cualquier caso, haber tenido que cumplir con las exigencias académicas de una beca, recuerdo haberlo vivido como una auténtica **losa** durante los años que me llevó cursar estos primeros estudios. En cierto sentido, por tener que cursar todos aquellos años de carrera con la **inquietud, malestar y miedo** por perder esa ayuda económica que hubiera hecho inviable haber continuado estudiando en otra provincia.

Emprendí mis estudios movido por una cierta **conciencia de clase** que movía mi aspiración por contribuir al **cuidado, formación y acompañamiento** de la **infancia**, así como una suerte de **deseo salubrista** por promover buenos hábitos de vida entre mi futuro alumnado. Una ambición que atribuyo en parte, al hecho de haber crecido rodeado bajo una ridícula cantidad de heroína y jeringuillas usadas por todo mi municipio, añadido a vivir encerrado en un entorno altamente industrializado como era la margen izquierda. Si bien, este tipo de desarrollo industrial intensivo trajo consigo toda una serie de beneficios económicos a la zona, también redujo de manera notable la calidad de vida de los que allí vivimos. En Barakaldo no hubo más remedio que convivir con el **veneno, químicos y contaminantes**, todo ellos muy perjudiciales para la salud. Los vecinos del barrio donde crecí, solían pronunciar la expresión de que *"aquí nunca huele bien"*. Cincuenta años de exposición a industrias químicas no es algo que pueda salir gratis ni en el plano medioambiental como tampoco en la salud de los vecinos.

A finales de los años ochenta, la OMS hacía público un informe donde expuso que la zona presentaba un *"índice de enfermedades cancerígenas y respiratorias más elevado de Europa"*. El **lindane, coque, amoníaco, azufre...** todos ellos fueron algunos de los químicos con los necesariamente te veías forzado a convivir. Todavía recuerdo la voz de nuestras mayores diciéndonos que no podían colgar las medias a secar al exterior de las casas porque a la mañana siguiente aparecían con agujeros a causa de la lluvia

ácida. Los humos que emitían las chimeneas de Befesa hacía que los árboles se quemaran, que las plantas de los maceteros murieran y que incluso las farolas llegaran a quedar oxidadas. Es difícil aún hoy, encontrar viviendas que tengan sus ventanas abiertas por las noches para dormir, supongo que por si acaso.

Esta clase de circunstancias bajo las que me tocaron crecer, despertaron el deseo personal por querer que mi futuro alumnado tomara una cierta conciencia crítica acerca de cómo las circunstancias personales, ambientales, sociales y políticas afectan en el desarrollo de nuestra salud. Fueron esta clase de posicionamientos los que hicieron decantarme por la especialización en educación física dentro de mi formación como maestro.

A los estudios de magisterio en la universidad del País Vasco, llegaba con una cierta ansia por encontrar respuestas a los posibles retos que me plantearía mi futura realidad profesional. En ocasiones, la formación de magisterio me proporcionó algunas de ellas. El tránsito por determinadas experiencias formativas puso a mi disposición un tipo de conocimiento principalmente técnico, cortoplacista y alejado de mi propia experiencia personal. En otras ocasiones, sin embargo, coincidí con personas que me permitieron establecer otra clase de vínculo con el conocimiento. Me refiero a las oportunidades en las se nos invitaba a explorar cuestiones que iban más allá del conocimiento declarativo de los libros de texto y que nos abrían a la posibilidad de formularnos nuevos interrogantes. Experiencias de aprendizaje que trascendían los muros de la universidad y que me llevaron en alguna ocasión a poder entablar una conversación junto a mi padre sobre su experiencia de escolaridad; pudiendo acercarme a la afectividad que desprendía su relato acerca de cómo escuchaba junto a su abuelo las emisiones de radio clandestinas emitidas en euskera durante el franquismo. Experiencias de formación que se alejaban de la terquedad académica por querer desarrollar un conocimiento disciplinario y que apostaban por favorecer otra clase de relación con saberes diversos.

Por aquél entonces compaginaba mis estudios con la práctica intensiva del atletismo. Ese ámbito deportivo que tanto peso ha tenido en mis experiencias vitales y de aprendizaje en lo personal, también me llevó a impartir clases de iniciación al deporte a un grupo escolares. Durante aquellas sesiones, mi intención era la de explorar otras formas de aproximarse a la práctica deportiva; y en la medida de posible alejarles de las prácticas físicas tan analíticas que solíamos trabajar en los estudios de magisterio. El juego, la narración, el cuento, la música... y su vínculo con lo corporal intentaba que ocupase un lugar importante durante aquellas tardes en las que solíamos juntarnos. Mi intuición me llevaba a querer construir una experiencia más global con aquellos escolares que comenzaban a establecer su primera relación con la práctica deportiva y la competición. Construir espacios donde encontrasen nuevas oportunidades para explorar sus posibilidades corporales, pero también para poder expresarse libremente a través del movimiento, durante al menos, ese periodo concreto del día.

En otro periodo, durante mi formación universitaria, también impartí clases de mantenimiento físico a **mujeres** dentro de las antiguas **escuelas de mi barrio**. Una experiencia que además de permitirme ganar algo de dinero durante la etapa universitaria, se convirtió en un espacio de aprendizaje constante. Se trataba de un grupo de personas diverso, con distintos grados de movilidad y distintas experiencias con la actividad física. Cuando me propusieron dirigir aquellas sesiones reconozco mis dudas por la **diferencia de edad** que tenía respecto a ellas, sin embargo, también reconozco que me llenaba de **curiosidad** afrontar una clase de experiencia así. Este periodo junto a ellas me permitió explorar nuevos registros de enseñanza que debían adecuarse a sus necesidades físicas y motivacionales. Una experiencia que me permitió pensar en el valor de la **escucha** y también sobre el tiempo que requieren construir una **relación pedagógica** con el otro.

De ambas experiencias con grupos de edad tan diferentes, extraje aprendizajes como la necesidad de establecer **vínculos** de relación, la necesidad de la **confianza**, el **desprenderse del juicio** y otras cuestiones vinculadas a **lo afectivo** que los estudios de magisterio era imposible que me ofrecieran.

Entiendo que al cursar cualquier tipo estudios, en mi caso de educación física, es inevitable construir **nuevos imaginarios** y relatos en torno a la infancia, el cuerpo, el aprendizaje... ahora, con mayor perspectiva, echo en falta haber tenido la oportunidad de **romper** con la **familiaridad de las ficciones** que traía construidas sobre aquellas nociones. Creo que durante las experiencias de formación no aprendí a **tomar** la suficiente **distancia** sobre lo que hacíamos, de tal manera que permitiera **desestabilizar las certezas** de algunas narrativas que se convirtieron en hegemónicas durante la formación.

Tras mi periodo de estudios en la escuela de magisterio sentí la inquietud personal por seguir profundizando en más lecturas sobre educación, así que opté por continuar con los estudios de Psicopedagogía. Cursar esta carrera en la universidad pública vasca suponía trasladarme a vivir a San Sebastián durante dos años, algo que económicamente no podía permitírmelo; por lo que la alternativa se encontraba en la **universidad nacional de educación a distancia** (UNED). De la educación a distancia me atrajo no solo la posibilidad de desarrollar mis estudios desde mi propia residencia, sino también la experiencia de vivir un modelo de enseñanza distinto al exclusivamente presencial.

Parecía obvio pensar que muchas de los beneficios que traen consigo la experiencia formativa en una universidad presencial, no iba a poder conseguirlos dentro de un sistema de formación a distancia. No obstante, en la UNED fui descubriendo un modelo de enseñanza que me permitió desarrollar otros aspectos distintos de mi persona relacionados con la **autonomía**, la **disciplina**, la **constancia**. Supuso explorar un modelo de universidad que encajaba con mis necesidades personales, académicas y motivacionales durante ese periodo concreto de mi vida.

La universidad a distancia en la que me matriculé, encerraba un modelo de enseñanza básicamente tradicional, basado en el estudio de manuales y en la evaluación de tus conocimientos en los periodos de exámenes; sin embargo, he de reconocer que dentro de esta universidad, encontré el **compromiso personal** con el estudio. Supuso por otra parte, un tipo de aprendizaje solitario en muchos momentos que te enfrentaba al reto de tener que abordar textos en ocasiones complejos y que te exigían no cesar en el empeño por comprender y profundizar en sus significados. De esa experiencia académica intenté extraer algo más, intentando profundizar más allá de las actividades que nos proponía el equipo docente y estableciendo vínculos sobre cuestiones que transcendían los manuales de estudio. Aun no estando tan desarrollados como en la actualidad, atribuyo a los **medios digitales** un importante papel en la posibilidad de seguir ampliando la información que recogían aquellos textos.

Dentro de la universidad a distancia descubría las posibilidades de un modelo de enseñanza dual, donde se intercalaba tanto lo presencial como lo digital. Si bien es cierto que el sistema virtual de la universidad a distancia no te permitía establecer el mismo tipo de vínculo personal como en la formación presencial, las oportunidades para contactar con los tutores eran muchas, bien a través de los **foros virtuales** o en las tutorías presenciales dentro de los centros asociados. El contacto con compañeros y profesorado se mantenía principalmente mediante los foros virtuales, lo que sin duda nos requería aprender a comportarnos y a relacionarnos socialmente dentro de esos espacios digitales.

A pesar de haber coincidido con profesores "virtuales" que daban **calidez** a los foros de cada asignatura, solía esperar con ansia las tutorías presenciales donde podía compartir con más compañeros mis puntos de vista, dudas o incertidumbres. En los comienzos, recuerdo cómo me llamaba la atención coincidir en las tutorías con **gente tan diversa**.

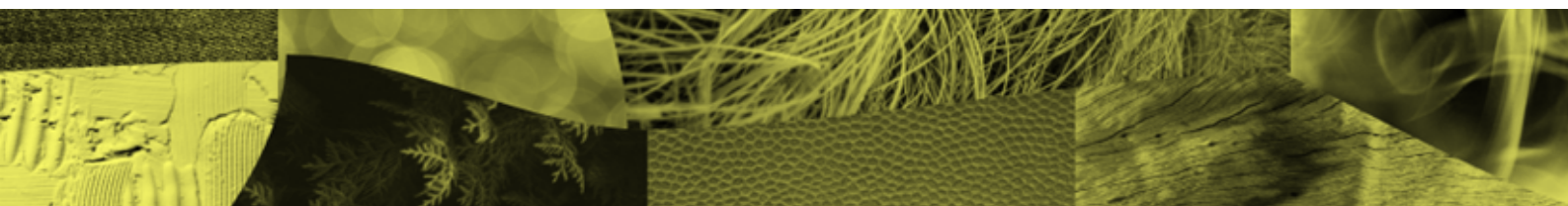
Personas siempre más adultas que yo, que accedían a estudiar en la universidad por primera vez, o que quizá estudiaban su segunda o tercera carrera, o simplemente personas que encontraron el tiempo libre necesario para profundizar en aquello que siempre habían deseado estudiar cuando eran jóvenes.

En mi **sedimento identitario** supongo que quedan los restos de haber transitado por esta clase de experiencias formativas. Aun siendo un periodo en el que la **soledad** del estudio llegaba a darme en ocasiones un cierto vértigo, creo convencido que todas esas horas en las que me he encontrado sólo frente a aquellos textos han contribuido decididamente a conformarme personalmente y prepararme para afrontar la futura tarea profesional. Como también pienso que lo ha hecho mi tránsito por la experiencia en aquellos foros virtuales donde compartíamos, discutíamos y en definitiva, aprendíamos los unos de los otros.



Fernando Hernández Hernández

Soy profesor de la unidad de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. Formo parte del grupo de investigación consolidado *Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos*- ESBINA (2017 SGR 1248) <http://esbrina.eu/es/inicio/> y de la *Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa* - REUNI+D (RED2018-102439-T): <http://reunid.eu>. Coordino el programa de doctorado en Artes y Educación. Además de mi actividad en la universidad colaboro con proyectos educativos -en escuelas, museos y redes- que promueven y faciliten que todos los estudiantes encuentren su lugar para aprender. Uno de mis intereses se vincula al cuestionamiento de las narrativas coloniales sobre la infancia y la migración. Además promuevo la utilización de métodos y estrategias artísticas como parte de una onto-epistemología en la educación y la investigación que posibilitan otras maneras de narrar y relaciones basadas en la reciprocidad y la implicación. En la actualidad soy co-cordinador del proyecto TRAY-AP: Cómo aprenden los jóvenes universitarios (2020-2023), financiado por el programa nacional de investigación.



Un punto de partida para comenzar:

Qué dicen los estudiantes cuando se les pregunta cómo aprenden

Hablar de mi trayectoria de aprendizaje no me parece a estas alturas relevante. No porque sea una actividad que desmerezca, sino porque lo he hecho en varias ocasiones y ahora no le veo mucho sentido el repetirlo. En todo caso dejo tres ideas clave:

-Entré en la universidad con un buen bagaje sobre cómo estudiar más allá de la repetición.

-Me encontré con profesores que, aunque era transmisores y pedían respuestas 'textuales' de libros y apuntes, promovían actividades paralelas, como participar en investigaciones o comparar lecturas, que me abrieron otras posibilidades de aprender.

-Pero, sobre todo, estuve en la universidad en un contexto -el final de la dictadura- que animaba a situarse en los márgenes y autoorganizar el aprendizaje con otros colegas que compartíamos la necesidad de: generar relatos críticos y alternativos -basados en lecturas paralelas, a los que ofrecía el profesorado -sobre todo en los estudios de Psicología- y aplicar aquello que aprendíamos a las situaciones que vivíamos dentro y fuera de la universidad.

-Además, tanto La Laguna en los Comunes, como Barcelona en la especialización en Psicología, eran lugares donde pasaban muchas cosas que abrían a perspectivas y mundos que la universidad no contemplaba.

Hasta aquí algunos trazos de mi trayectoria de aprendizaje en la universidad que paso a sintetizar en algunos ejes:

- es necesario tener en cuenta el contexto social y cómo se refleja en la universidad;
- hay que considerar el bagaje con el que uno llega a la universidad;
- hay experiencias que permiten experimentar modos de aprender que plantean desafíos y acomodos;
- y toda trayectoria muestra cruces entre el dentro y el fuera.

Pero lo que me interesa compartir ahora es cómo devino mi interés por el cómo aprendían los estudiantes universitarios.

Hicimos la investigación sobre 'las zonas grises'² de los estudiantes (y los docentes) en la Universidad porque caímos en la cuenta, después de terminar un curso y mientras revisábamos los autoinformes de los estudiantes, que nos mostraron que no sabíamos lo que lo estudiantes habían aprendido. Sobre este 'hecho' hicimos un proyecto de innovación docente³ y escribimos algunos artículos⁴ y presentaciones a congresos⁵.

² Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M. y Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8 (2), 368-379. DOI:10.1344/reire2015.8.28226

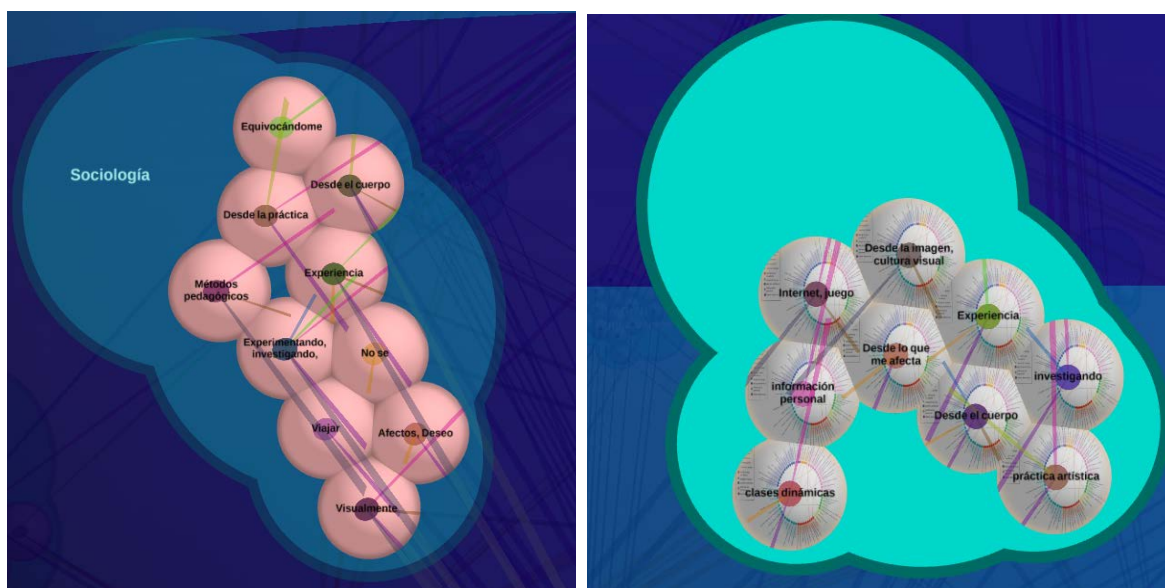
³ Zonas de invisibilidad en la evaluación formativa del aprendizaje autónomo 2013PID-UB/001.

Lo que aprendimos de este proceso de indagación fue que la distinción entre aprender (vinculado al saberse afectado) y aprendizaje (vinculado a la fantasía de la planificación y la medida) de la que habla Atkinson (2011) en *Pedagogies against the state*, se hacía patente en los estudiantes (también en nosotros los docentes del grupo Indaga-t⁶), quienes buscaban el *acomodo* a lo que se les plantea como inevitable. Pero que, cuando pueden situarse en otras coordenadas evidencian fracturas, resistencias y puntos de fuga. La noción de zonas grises -de no saber- constituía también un lugar compartido entre ellas y nosotras. Este primer acercamiento quedó suspendido e imagino que ha estado presente en nuestras relaciones pedagógicas.

El curso pasado entreabrimos otra puerta. Ante la necesidad de saber quiénes eras los estudiantes, desde que 'lugar' comenzaban el curso -pues no podíamos acompañar en el viaje del aprender sin saber cómo el 'otro' inicia su trayecto, en varias asignaturas de Bellas Artes y de Educación, iniciamos el recorrido con tres preguntas a los estudiantes: *¿Qué te preocupa? ¿Qué te interesa? ¿Cómo aprendes?*

Voy a tomar algunas de las respuestas a esta última pregunta, para hacer un puente con lo que nos planteamos en la investigación de TRAY-AP.

Pero antes un apunte. Con Ida Barbatí, y usando el programa Thort, comenzamos a hacer mapas visuales -desde cada asignatura- en los que aparecían referencias relacionadas a cómo los estudiantes aprenden:



⁴ Herraiz-García, F. y Miño-Puigcercós, R. (2015). Zonas de invisibilidad que emergen de las relaciones pedagógicas. Compartiendo penumbras entre estudiantes y docentes. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 343-356. DOI:10.1344/reire2015.8.28224

⁵ Hernández-Hernández, F. y Fendler, R. (2013). What remains unseen: negotiating the grey areas of collaborative learning in a course on arts-based research. *InSEA European Regional Congress. Tales of Art and Curiosity*. <http://hdl.handle.net/2445/45264>

⁶ <http://www.ub.edu/indagat/>

Como se puede intuir, lo que los estudiantes relacionan con su aprender se sale de lo que disciplinas como la Psicología y la Pedagogía señalan y, se aproxima bastante a lo que señalaron los docentes que participaron en el proyecto APRENDO⁷: desde lo que me afecta, desde la experiencia, equivocándose y desde el cuerpo. A lo que cada una de estas tematizaciones remite no lo sabemos. Algo que sería importante explorar en TRAY-AP.

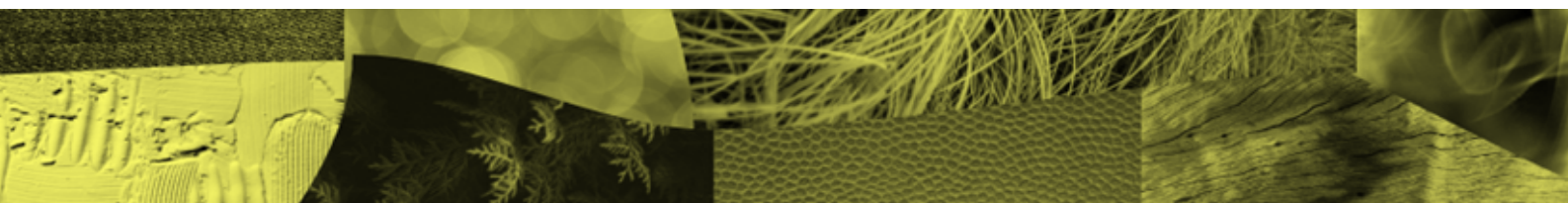
Todo lo anterior son las coordenadas de mi punto de partida para entrar en TRAY-AP. Al cruzarlas aparecen puntos de contacto entre los estudiantes y mi trayectoria. Pero también diferencias, focos que por entonces no sabía nombrar, como los afectos y el lugar del cuerpo en el aprender. De todo esto también emerge que los estudiantes 'saben' sobre cómo aprenden y dónde aprender. Una pregunta pendiente, si en algún momento pensamos que puede tener sentido es cómo se aproximan a la pregunta qué es el aprender/aprendizaje. Pero para todo esto hacemos la investigación. ¿O no?

⁷ Hernández y Hernández, Fernando; Aberasturi Apraiz, Estíbaliz; Sancho Gil, Juana M.; Correa Gorospe, José M. (eds.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Barcelona: Octaedro.



Fernando Herraiz-García

Fernando Herraiz-García es profesor agregado en la facultad de Bellas Artes (Universidad de Barcelona) en la Unidad de Pedagogías Culturales. Dentro del grado de Bellas Artes es profesor de asignaturas como Antropología y Sociología del Arte, y Visualidades Contemporáneas. Por otro lado, imparte docencia dentro del máster oficial de *Artes Visuales y Educación, un enfoque constructorista*, y forma parte de la comisión académica del programa de doctorado de *Artes y Educación* dirigiendo tesis en este ámbito. Interesado por temáticas en torno a la educación, la cultura visual, las artes visuales y los géneros, pertenece al grupo de investigación *Subjetividades. Visualidades y entornos educativos contemporáneos* (Esbrina) donde ha venido educativos a través de metodologías narrativas y visuales. Por otra parte, es coordinador del *Grupo de Innovación Docente que favorece la Indagación* (Indaga-t) en el que ha participado en proyectos y propuestas que reflexionan en torno a nuevas maneras de comprender las relaciones pedagógicas en la universidad.



¿CÓMO Y QUÉ APRENDÍ EN MI PASO POR LA LICENCIATURA DE BELLAS ARTES A MEDIO CAMINO DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE LOS NOVENTA?

Para pensar en torno a cómo y qué aprendí cuando era estudiante en la universidad me ha venido a la cabeza dos experiencias que viví entonces y recuerdo ahora con tensión. Estos breves relatos hablan de cómo recuerdo algunos sin sentidos académicos vistos desde mi perspectiva actual.

Clase de Historia del Arte

Trotando de retener las imágenes de pinturas y esculturas

RELATO : Recuerdo las clases como un espacio donde diapositivas de obras artísticas se sucedían una tras otra acompañadas con la voz de la docente argumentaba las mismas. Mi esfuerzo consistía en anotar lo que se decía y tratar de retener la imagen en mi mente asociándola al autor y al título. Buscar en enciclopedias las imágenes y complementar la información era tarea posterior en la biblioteca.

en demasiadas ocasiones no me volvía a encontrar visualmente con la obra hasta el día del examen, en el cual tenía que reconocerla y demostrar que había asumido lo que debía aprender.

Aprendiendo de la validez que implica lo textual impreso

Ya no tengo necesidad de memorizar las imágenes; el acceso a través de Internet me facilita el trabajo



Siempre tuve problemas para visualizar una obra únicamente con las anotaciones que había tomado en clase

Clase de Dibujo

Trotando de saber qué y cómo hacer para superar la asignatura

RELATO: Recuerdo aquellas sesiones de 4 horas donde una modelo se colocaba delante nuestro para que la dibujásemos adoptando diferentes posturas. Aunque siempre tuve facilidad para dicha labor, mi preocupación era saber qué tipo de línea representativa apostaba el profesor.

La dicotomía de entonces era saber si trabajar con línea o mancha. Sabiendo esto yo me adaptaba dependiendo de las necesidades siempre y cuando quisiera superar la asignatura con una alta calificación.



Aprendiendo a dar sentido a la validación de docentes y estudiantes antes sobre mi trabajo

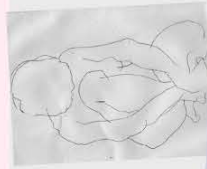
Aprendiendo con otros docentes y compañeros de viaje



Ahora presto más atención a los contornos y a los movimientos de las imágenes en su potencialidad, asumiéndolas como una componente sincrónica más en mi flujo de pensamiento.

Aprendiendo en relación con los compañeros

Siempre tuve problemas para encontrar los volúmenes de las lecturas obligatorias en la biblioteca.



Si uno de los objetivos era encontrar un estilo de dibujar, reconozco que a día de hoy no lo he encontrado

Aprendiendo a dialogar y dar sentido al trabajo de los compañeros

Comprendo que la obediencia es una cuestión relativa a las posiciones por las que me voy moviendo.

NUEVAS LECTURAS, NUEVAS IMÁGENES, NUEVOS COMPANEROS DE VIAJE Y NUEVAS POSICIONES TRANSITORIAS

En la actualidad me resulta difícil imaginar un aprender que no comprenda procesos de búsqueda de artefactos visuales y textuales a través de espacios y medios virtuales. Ya no trato de memorizar visualmente las imágenes, si no de dar sentidos a aquello que me hace aprender de modo tan eficaz como frágil y transitorio.



Con frecuencia consultaba a antiguos alumnos sobre el profesor matricularéme en un grupo y otro.



Entre la mancha y la línea mi aprender consentido que iba más allá de la forma y donde el dibujo o quirió un carácter discursivo plasmando rastros de mi pensamiento visual.

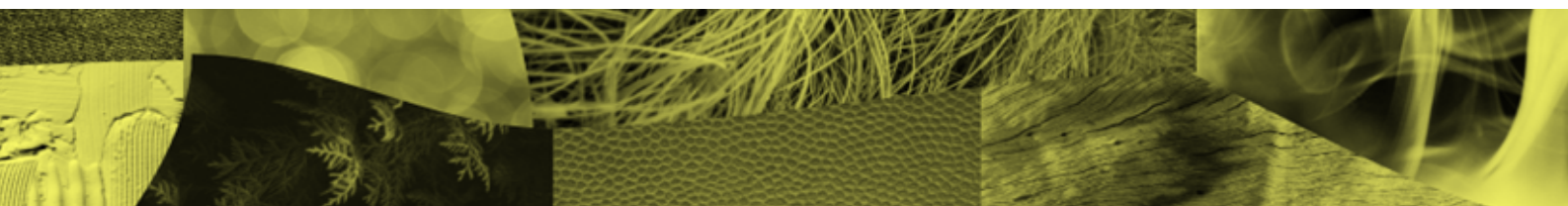


Laura Malinverni

Licenciada en Bellas Artes (Accademia di Belle Arti di Bologna), Master en Ciencias Cognitiva y Medios Interactivos (Universidad Pompeu Fabra) y Doctora en Tecnologías de la Información y de la Comunicación por la misma universidad. Actualmente es Profesora Lectora en el Departamento de Artes Visuales y Diseño de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación ESBRINA — Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos.

He recibido mi doctorado en el año 2016 por la Universidad Pompeu Fabra. Sucesivamente he realizado un año como investigadora postdoctoral en la misma universidad y 4 años como investigadora postdoctoral en la Universidad de Barcelona gracias a las becas beca Juan de la Cierva Incorporación y Juan de la Cierva Formación.

Mis principales líneas de investigación son la alfabetización digital crítica, los métodos de investigación artísticos y centrados en la infancia, el diseño participativo y las pedagogías STEAM.



Italo Calvino, en el libro *Las Ciudades Invisibles* habla de la Ciudad de Leonia, donde sus habitantes cada día desean que todo lo que les rodea sea nuevo y diferente del día anterior. Como aprendiz, en el fondo, he sido un habitante de Leonia. Siempre me ha fascinado mucho lo que no sabía y siempre me he cansado con relativa rapidez de lo que tendía a repetirse.

Siempre he necesitado moverme y habitar múltiples contextos, proyectos e iniciativas a la vez. La idea de pertenecer a único espacio/contexto y que esto tuviese que responder a todas mis necesidades/deseos de aprender creo que nunca formó parte de mí. No buscaba integrar o complementar saberes, sino, tal y cómo refleja la cartografía buscaba hacer derivas, ir como un flaneur a observar y aprender de lo diferente.

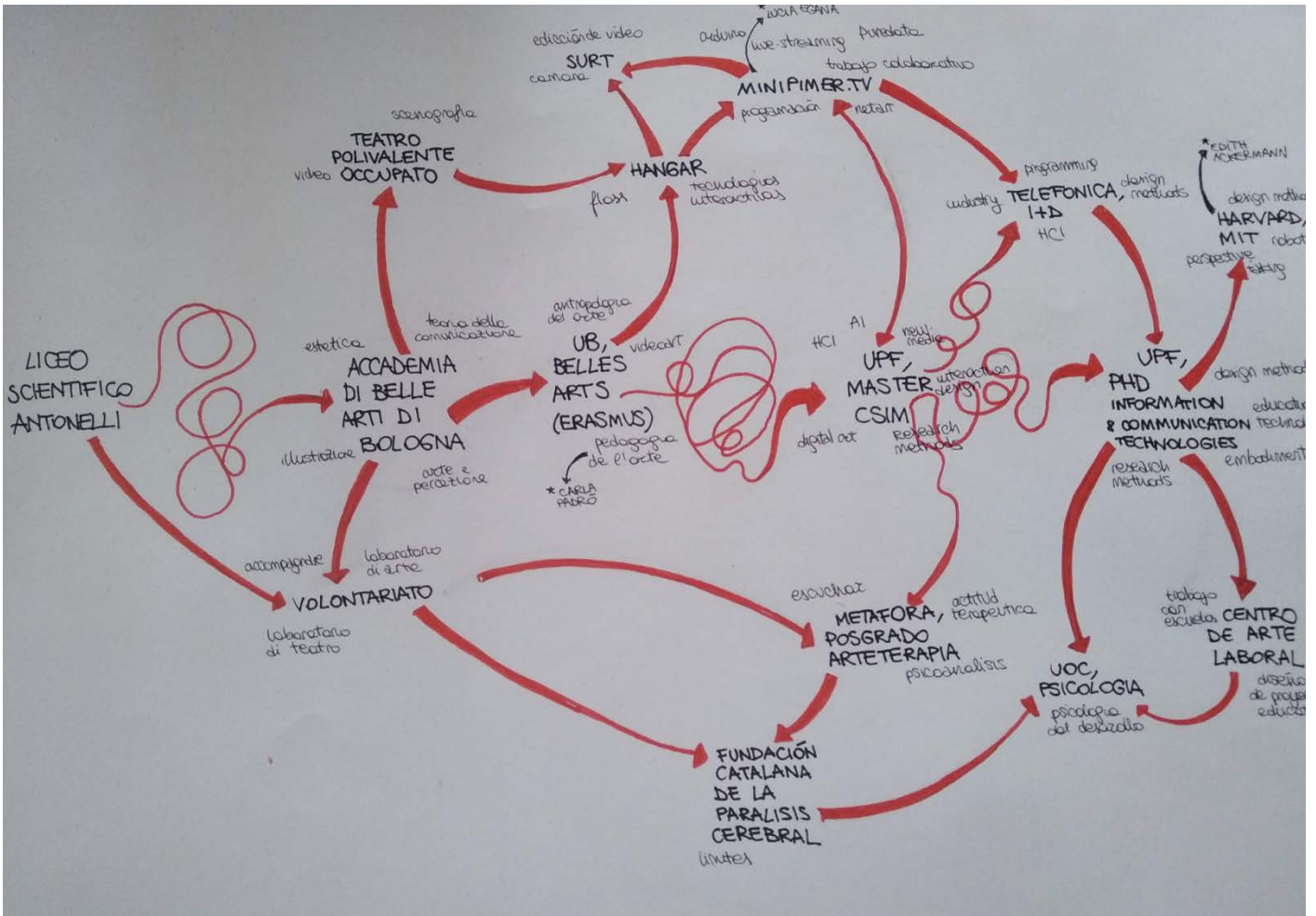
Puedo trazar evidencias de esto en mi recorrido pre-universitario. Mientras hacía un “Liceo Científico” bastante estricto y elitista por obligación familiar, por la tarde frecuentaba (en el orden): un Ciclo de grado medio de diseño, los cursos nocturnos de dibujo y pintura del bachillerado artístico, un grupo de teatro y era voluntaria en un centro para personas con discapacidades. Prefería ser medio-outsider en múltiples grupos que ser 100% integrante de uno.

Escoger la carrera fue bastante complejo. Me moví entre Medicina (por tradición familiar y porque me fascinaba el trabajo del psiquiatra con el cual hacía voluntariado), Antropología, Filosofía, Psicología, Diseño, Sociología y alguna más. Finalmente, me decanté por Bellas Artes porque me daba la impresión de que fuese la que me permitía tener más margen de acción y espacios de indefinición.

La estructura de la Universidad de Bologna me permitió frecuentar la facultad y, al mismo tiempo, colarme de oyente en múltiples asignaturas random que me llamaban la atención. En los dos años que pasé allí estuve en paralelo colaborando con un teatro de un centro social okupado, organizando fiestas para ONGs y acompañando en largos paseos una chica autística. En un determinado momento, el espacio se me hizo pequeño y decidí irme de Erasmus a Barcelona. Aquí también la universidad fue uno de los espacios que habité en paralelo a otros, a veces incongruentes. Teniendo un pie, al mismo tiempo, en la producción cultural, el arte-terapia, el ser VJ en fiestas, el volverme senderista y escaladora.

Este recorrido tiene un inevitable sabor postmoderno, un aroma a aprender líquido, a zapping existencial, a tapeo. Es un aprender donde la curiosidad y la búsqueda de lo nuevo y diferente hacen más que el saber hacia dónde voy cuando me desplazo.

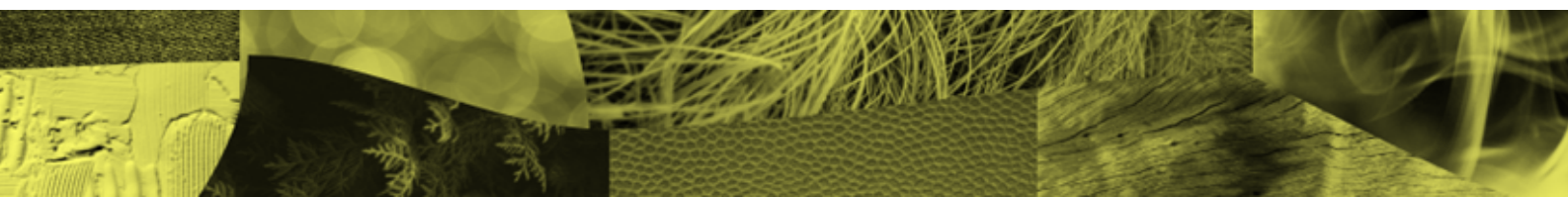
En algún momento he fantaseado con la existencia de una sutil línea roja que uniese todos los puntos y construyese una figura con sentido de mi trayectoria de aprendizaje. Pero, mirándola tal y cómo se plasma en la figura, es más bien un enredo de líneas rojas. Algunas zigzaguean, otras proceden como espirales, otras construyen vectores que se retroalimentan y otras directamente no van a parar en ningún lugar.

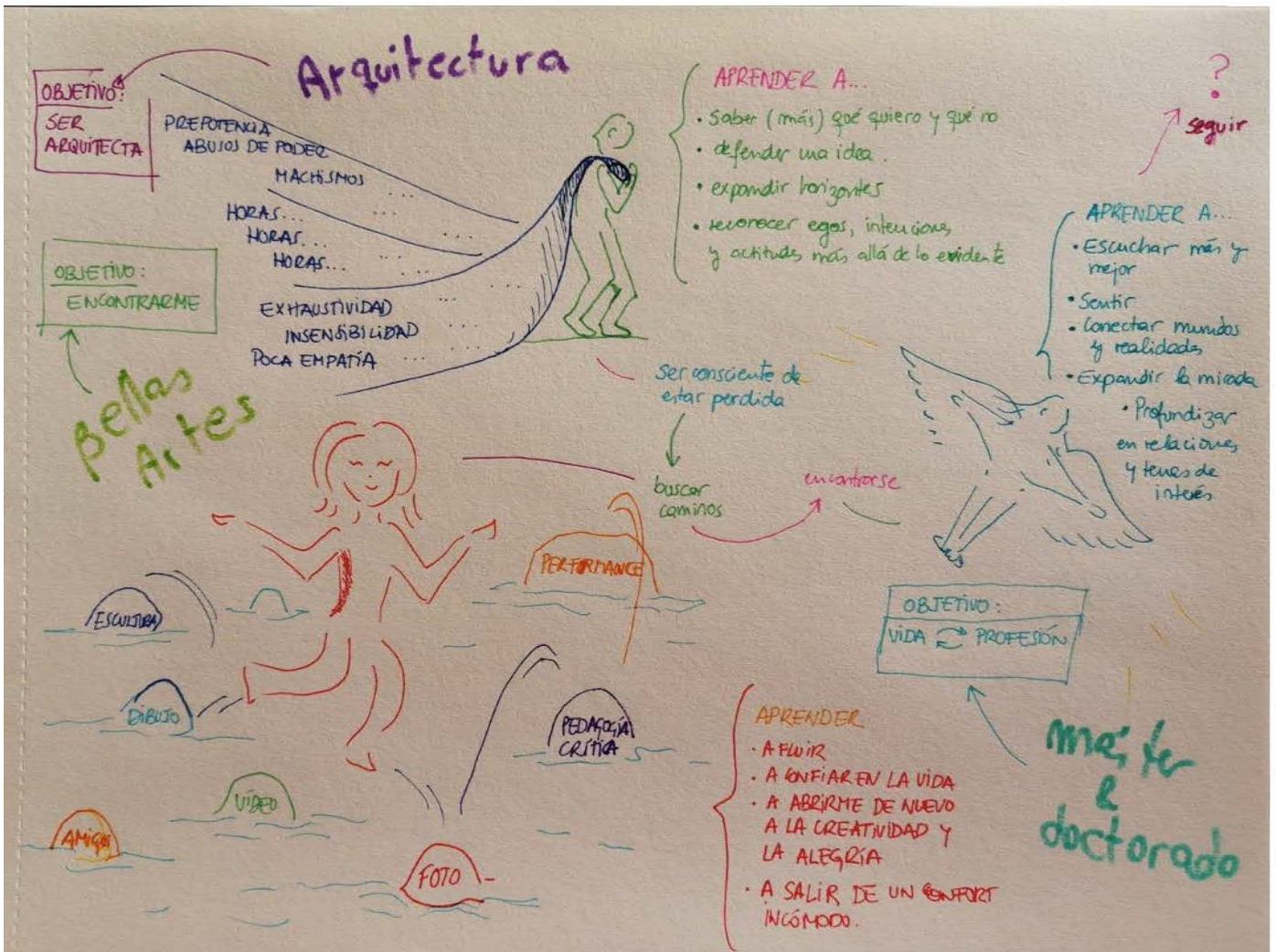
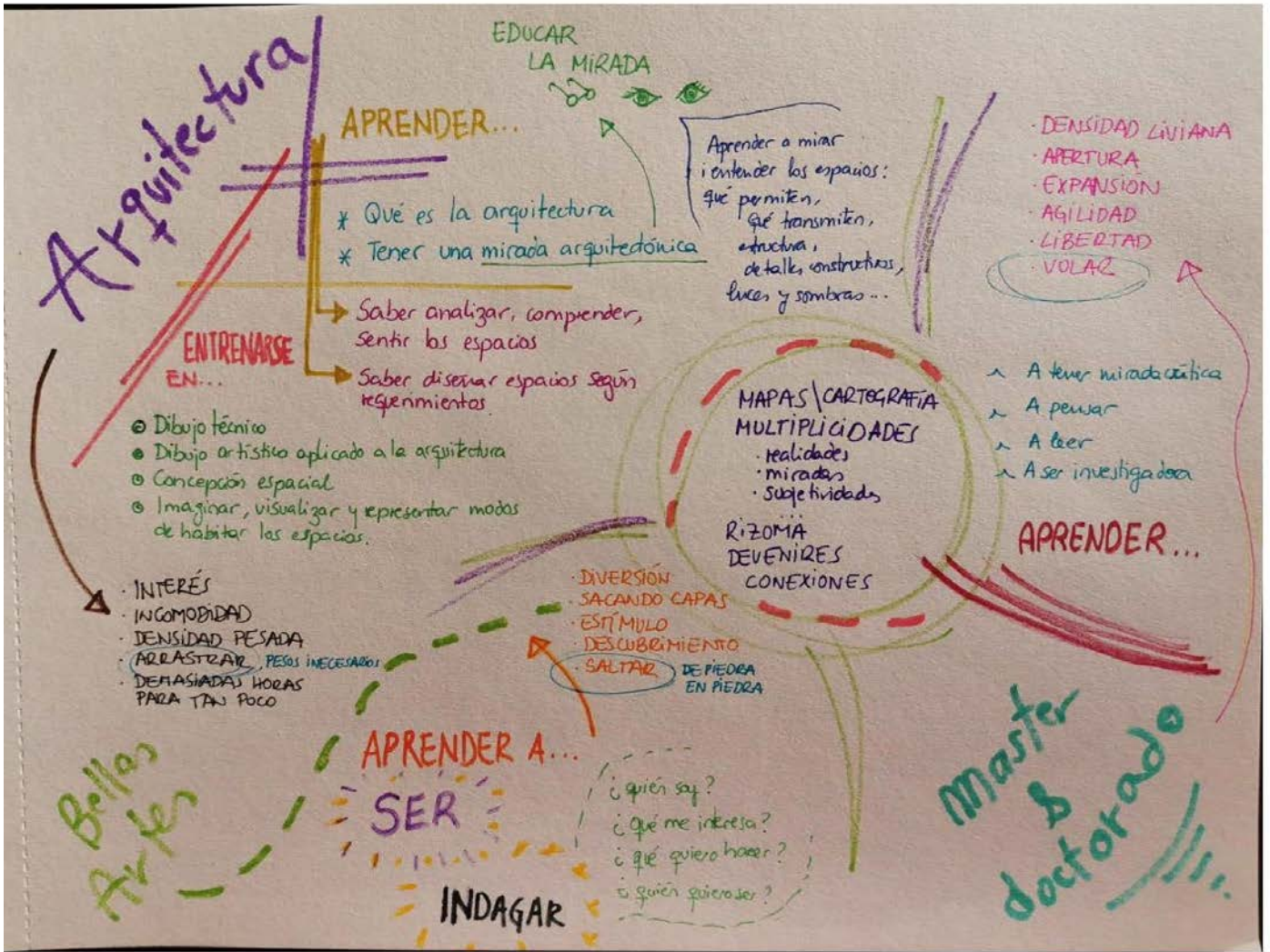




Judit Onsès Segarra

Doctora en Artes y Educación por la Universidad de Barcelona (2018). Licenciada en Arquitectura Superior (2007) y Bellas Artes (2013). Actualmente es profesora Lectora Serra Húnter en la Universidad de Girona y miembro del grupo de investigación GREPAI (Universidad de Girona). Coordina desde 2021 la NW29 de ECER (European Conference in Educational Research, organizada por la European Educational Research Association [EERA]), sobre Investigación Artística y Educativa. Sus líneas de investigación y acción docente se basan en la formación inicial y continua del profesorado, así como proyectos artísticos con comunidades. Su objetivo es trabajar la Educación Artística para la transformación social, desde una ontología del devenir, la investigación postcualitativa y basada en las artes, y los nuevos materialismos. Proponiendo experiencias de aprendizaje que performan la teoría y crean relacionalidades entre los participantes y los tiempos, los espacios y las materias.



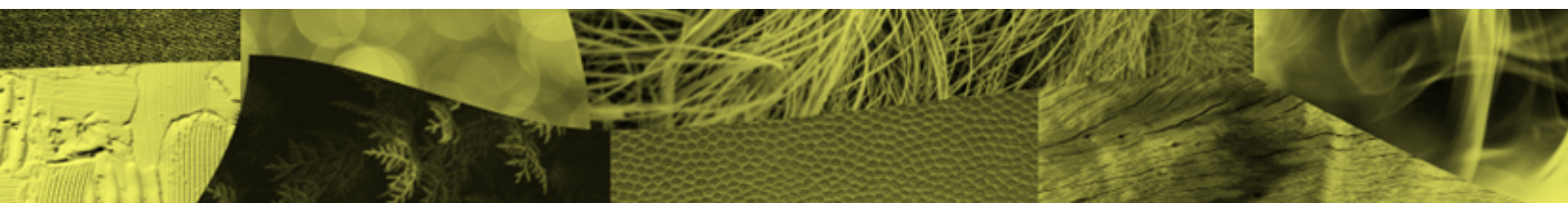




Elizabeth Pérez Izagirre

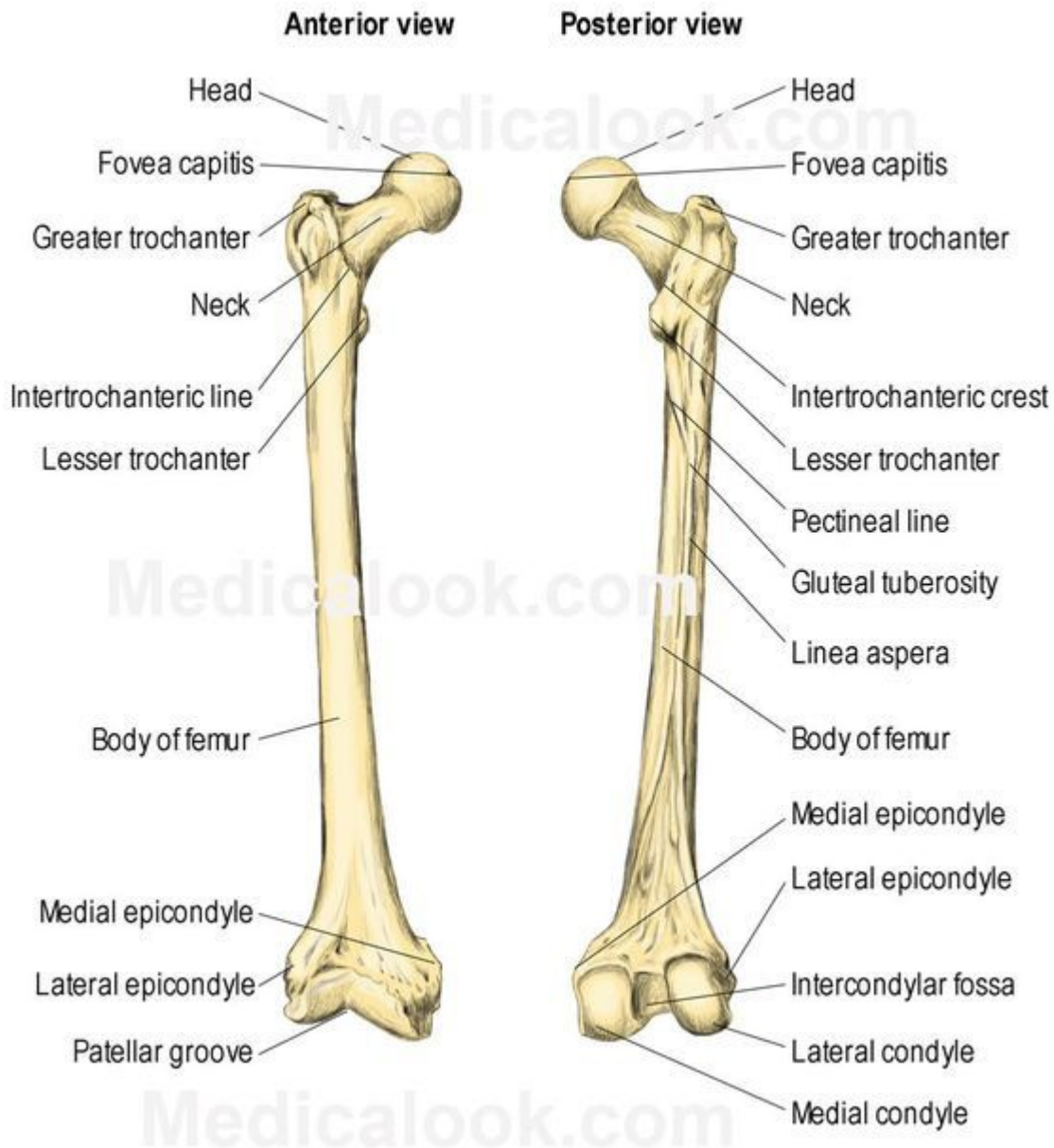
Soy profesora agregada del departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología II. Mi formación proviene del área de la antropología de la educación, con una marcada influencia transdisciplinar.

Mis temas de interés abarcan la etnografía y el aprendizaje en términos amplios, así como el aprendizaje a través de la lengua, la relación entre docentes y profesorado y los modos de aprendizaje en ámbitos formales e informales, incluyendo el aprendizaje urbano y artístico.



Buscando mi sitio en la universidad... y en el mundo

Aprendí haciendo, probando, errando. Llegué a la universidad desde Bachiller y comencé la Licenciatura en Medicina. Todo nuevo, muchos nombres, mucha información. Cada día era una explosión de información. No entendía para qué, no sabía por qué aprendía. Sólo memorizaba y memorizaba. Tres meses después de empezar, consideré que no podía seguir aprendiendo anatomía. ¿Para qué memorizar las más de 30 partes del fémur?



Dejé abruptamente de estudiar con 18 años. Pensé que iba a ser un total fracaso, pero resultó no serlo. No sabía qué hacer. Después de varios cursos, aprendiendo fuera del ámbito universitario decidí estudiar Educación Social. Sonaba bien. Creía que me podía ayudar a ser. ¿A ser qué? No lo sé. A ser mejor. A convivir mejor con el resto. Y sí, me ayudó a cambiar la perspectiva que tenía de muchas cosas.

Mientras estudiaba Educación Social aprendía que hay ciertos grupos que están marginados en la sociedad. Hay una serie de colectivos que estaban desprotegidos. Pero las preguntas que me surgían de ahí en adelante tenían que ver con las razones de las diferencias sociales, de las desigualdades. ¿Por qué somos diferentes?, ¿qué nos diferencia?

En toda esta parte del camino también aprendí que indudablemente, era una persona de Ciencias Sociales y Letras. Las Ciencias “duras” dan una explicación pero no se cuestionan las razones de dicha explicación. Las Ciencias Sociales tratan de comprender el por qué de las cosas. ¿Por qué somos como somos? Eso quería aprender.

En Educación Social me encontraba cómoda, pero mi curiosidad no estaba satisfecha. Y me planteé estudiar Antropología Social y Cultural. ¿Encontraría allí mis respuestas? No lo sabía, pero sí que estaba segura de que comprendería cómo se forma el otro, el diferente. Y, por ende, cómo me formaba yo. Y eso necesitaba saber. Cómo yo me había formado. Por qué era yo como era, a qué patrones e intenciones respondían mis acciones. En definitiva, necesitaba comprender cuál era mi identidad.

La antropología no hizo más que generar en mí más preguntas. Era una lucha por mí misma, por mi propio aprendizaje. Necesitaba comprenderme. Las nuevas preguntas iban más allá: ya que yo no podía entenderme a mí misma, necesitaba entender por qué nos relacionábamos como lo hacíamos. En Educación Social lo había comprendido a pequeña escala, en antropología a media escala, las culturas. Y en aquel momento necesitaba saber cuáles eran los orígenes de los conflictos. ¿Por qué tenemos problemas? En aquel momento no lo comprendía. Había estudiado Antropología Política y me parecía extremadamente interesante comprender las razones que les llevan a dos partes a mantener un conflicto.

Entonces, decidí estudiar fuera un máster en relaciones internacionales. Esto respondía a dos inquietudes internas. Una, la necesidad de conocer otras culturas. Para bien o para mal, elegí Inglaterra. Y aprendí. Aprendí mucho. La segunda era conocer una nueva disciplina que saciara mi curiosidad en aquel momento. Académicamente hablando, no puedo decir que

aprendiera mucho. A día de hoy, no puedo recordar demasiadas teorías de las relaciones internacionales. Para esto también había una razón. En Inglaterra trabajé y fue duro. Me emancipé y como todo proceso en el que se logran cotas de autonomía, fue satisfactorio pero doloroso. Sin embargo, sí que me llevé otras cosas. Por ejemplo, aprendí a escribir ensayos. Sabía escribir en inglés, pero no ensayos. Y cursar dicho máster me ayudó a hacerlo. También profundicé en Bourdieu, un autor clave en las desigualdades sociales en la escuela.

Y me llevé a Bourdieu conmigo, de su mano fui hasta un proyecto de tesis que me ayudaron a construir desde Donostia mientras yo aún seguía en Inglaterra. Construí un proyecto en el que puse en práctica mis tres aprendizajes más relevantes: la educación, la antropología clásica y las relaciones internacionales. El proyecto trataba sobre la marginación de los Koori en el sistema educativo. Los Koori son un grupo aborigen australiano que, como gran parte de la población indígena mundial, se encuentran en situación de desigualdad con respecto a la población blanca. En el proyecto, trataba de problematizar el hecho de que fuera así para comprender por qué ocurría esto. Planteaba un trabajo etnográfico en Australia.

Seguí llevándome a Bourdieu y lo traje hasta mi tesis doctoral. Para la tesis solicité una beca predoctoral y me la concedieron, no sin dificultades. El feedback recibido fue que una estudiante no podía hacerle frente a un trabajo de campo antropológico en Australia, pero al haber recibido la financiación, pensé que podría hacerlo. Sin embargo, me tocó vivir momentos de crisis económica y un año después de recibir la beca, decidí hacer el trabajo de campo en el País Vasco. En términos económicos, era un trabajo mucho menos costoso. ¿Qué estudiar, entonces? Le di unas cuantas vueltas y pensé que las desigualdades con base étnica podían también existir en el País Vasco. Al fin y al cabo, no era extraño escuchar en las noticias que el alumnado inmigrante tenía peores resultados académicos en general y en euskera en particular. Es así como me decidí a explorar al alumnado inmigrante en el País Vasco desde la perspectiva de la antropología.

Y lo que encontré fue una explicación del Otro. Pero no sólo el étnicamente distinto, sino el hombre, la mujer, el que no rinde en la escuela, el que está marginado en clase, al que insultan por ser distinto, la niña hipersexualizada, y muchos otros más.



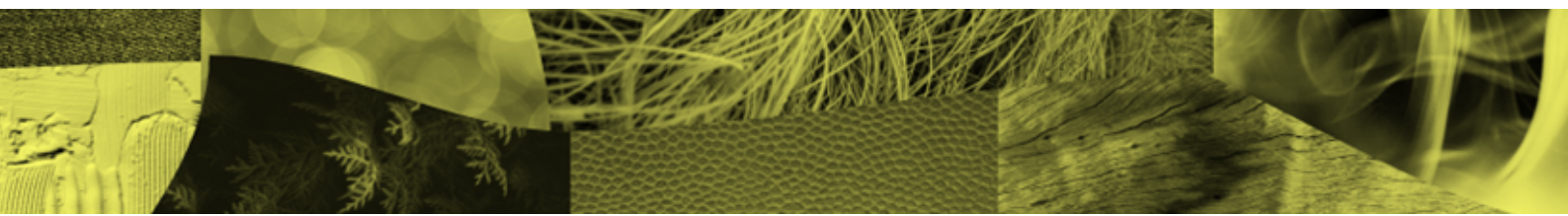
Aunque he de reconocer que la mirada la puse sobre todo en la lengua. El euskera fue uno de mis grandes focos: cómo nos constituimos a favor de o en contra de la lengua. Y cómo eso puede estar étnicamente marcado: mientras que para la persona local el aprendizaje del euskera está naturalizado, para la niña inmigrante no lo está. Porque proviene de una creencia arraigada. Si eso se debía a una influencia familiar o no trasciende lo que aquella investigación descubrió. Pero me quedé en que somos como somos en función de nuestra crianza.

Como se puede ver, no descubrí algo demasiado innovador. Pero sí que comprendí por mí misma que aquello era así. Ahora sólo me falta comprenderlo en mí. Tengo toda la vida por delante para hacerlo.



Miriam Peña Zabala

Licenciada en Bellas Artes (2006), y Doctora por la UPV/EHU en Filosofía y Ciencias de la Educación, dentro del programa Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (2019). Es profesora adjunta (ayudante doctor) en la Facultad de Educación de Bilbao UPV/EHU en el Grado de Educación Infantil. Miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz (GIU19/011), su trayectoria investigadora y docente está asociada principalmente a la formación inicial del profesorado, donde pone énfasis en aspectos relacionados con la sensibilidad estética y las relaciones pedagógicas que emergen en contextos educativos.





¿CÓMO HA SIDO MI TRAYECTORIA DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD COMO ALUMNA?

Un hombre pasea entre sus manzanos limpiando la hojarasca, dejando respirar al árbol que crece en la tierra. Encuentra una manzana Reineta y la mira sorprendido, ya que los manzanos que cuida son de la variedad Golden. Piensa en que alguien la habrá lanzado allí ya que en inicio parece la única respuesta a encontrar algo que se encuentra en un lugar que no le corresponde, alguien ha debido introducirla, lanzarla forzosamente a ese espacio desconocido para ella, porque ese no parece ser su sistema. Sigue con su limpieza pausada, con sus ramas y con la valoración del proceso de sus manzanas. Mira asombrado a una rama e identifica dos manzanas Reinetas que florecen en el árbol. Recompone la historia y se da cuenta de que la manzana que había encontrado pertenecía al árbol, ha caído.

Pertenecen a ese lugar, son dos manzanas que solo son posibles si nacen allí pero que no parece que sea posible que estén, que sean. El hombre que es mi tío me cuenta lo que le ha pasado, quiero ir a verlo, ¿es un injerto? Le digo. No, hace muchos años hubo allí un manzano de reinetas pero se pudrió y lo quité, dice él. Tengo que ir a ver el lugar. Es verano y tengo rondando en la cabeza cuál ha sido mi trayectoria en la universidad como alumna. Vivir con la pregunta permite generar múltiples conexiones con diferentes anécdotas que ocurren en el día a día, y la rareza de la reineta me seduce. Me seduce lo que aparece por inesperado y la posibilidad de todo lo oculto de ese manzano que tiene para dar, a parte de las manzanas Golden que se presume que tiene que concebir.

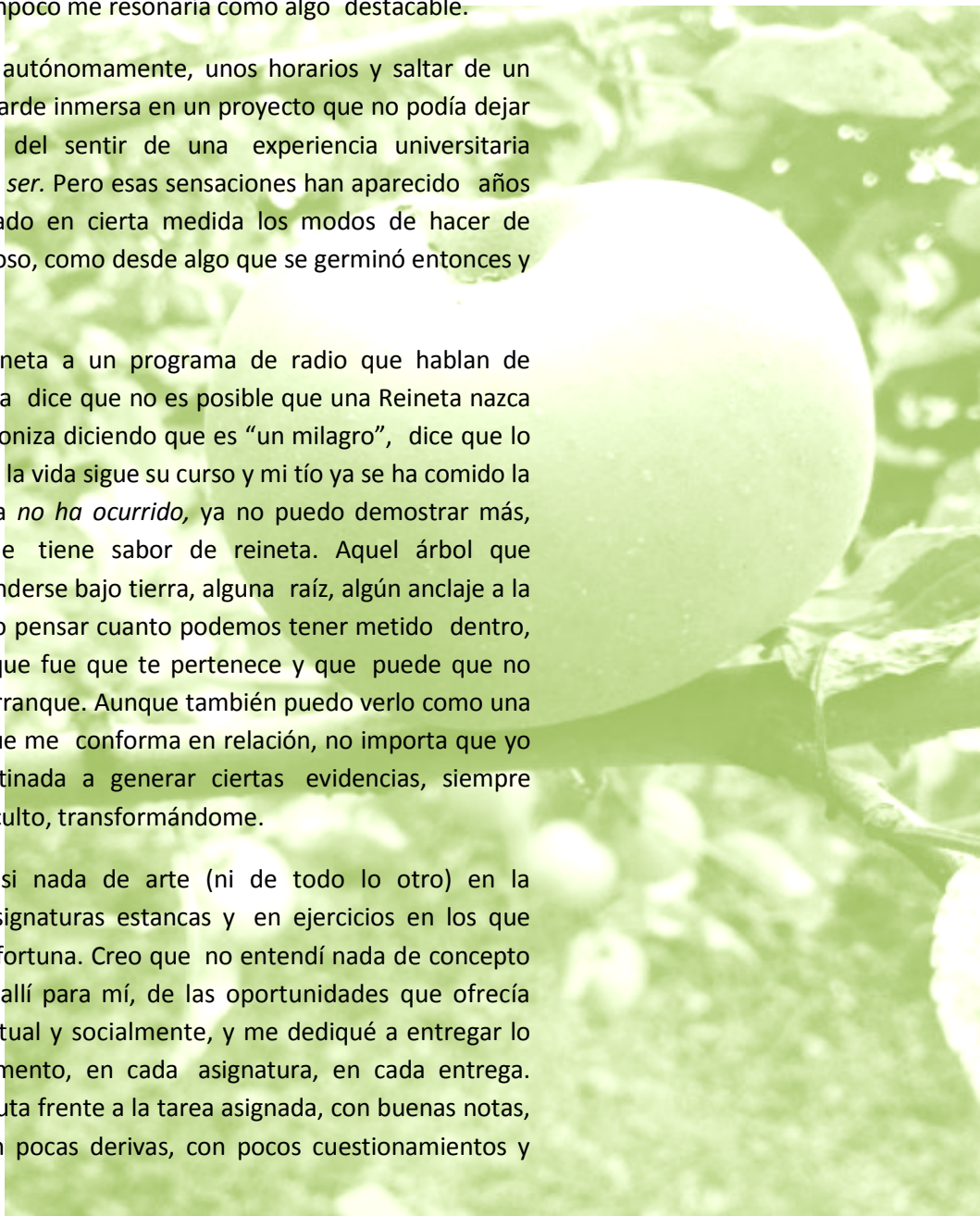
Pienso a menudo en mi época universitaria, en los espacios de creación, en los modos de hacer que encontraban siempre una comparación con la estructura predefinida del instituto. Quizá si el instituto hubiese sido de otra forma esa ruptura tampoco me resonaría como algo destacable.

Solamente el organizarse autónomamente, unos horarios y saltar de un aula a la otra, o pasar la tarde inmersa en un proyecto que no podía dejar de modelar dice mucho del sentir de una experiencia universitaria liberadora que te permitía *ser*. Pero esas sensaciones han aparecido años después, o han conformado en cierta medida los modos de hacer de ahora, como desde el reposo, como desde algo que se germinó entonces y encuentra ahora su lugar.

Mandé la foto de la Reineta a un programa de radio que hablan de agricultura. El comentarista dice que no es posible que una Reineta nazca de un Manzano Golden, ironiza diciendo que es “un milagro”, dice que lo quiere ver. Evidentemente la vida sigue su curso y mi tío ya se ha comido la manzana. Ya no existe, ya *no ha ocurrido*, ya no puedo demostrar más, pero él dice que sí, que tiene sabor de reineta. Aquel árbol que desapareció debe de esconderse bajo tierra, alguna raíz, algún anclaje a la vida. Da un poco de miedo pensar cuanto podemos tener metido dentro, de descontrolado, de lo que fue que te pertenece y que puede que no desaparezca aunque se arranque. Aunque también puedo verlo como una oportunidad de todo lo que me conforma en relación, no importa que yo sea una persona predestinada a generar ciertas evidencias, siempre aparecerá lo otro, quizá oculto, transformándome.

Creo que no aprendí casi nada de arte (ni de todo lo otro) en la Universidad, pienso en asignaturas estancas y en ejercicios en los que pude tener más o menos fortuna. Creo que no entendí nada de concepto general de lo que había allí para mí, de las oportunidades que ofrecía aquella estructura intelectual y socialmente, y me dediqué a entregar lo que tocaba en cada momento, en cada asignatura, en cada entrega. Alumna en su rol que ejecuta frente a la tarea asignada, con buenas notas, con ciertas destrezas, con pocas derivas, con pocos cuestionamientos y menos sinergias.

Lo definiría como una etapa inmadura, demasiado unida a un trayecto anterior demasiado escolarizante del que me costó descolgarme. Quizá el hecho de vivir en casa de mis padres e ir y venir cada día a la universidad tuvo algo que ver.



También es verdad que aunque veía a mis nuevos amigos en sus pisos de alquiler en Bilbao, en aquel momento no lo vivía desde un deseo incumplido, a veces pienso que viví una pubertad tardía.

Pero si que fue un detonante, un revulsivo que apuntaba en otra dirección, otro modo de hacer posible, del que parece ser con conectaba con mi verdadero ser.

Afortunadamente mi vida personal fue una continuidad de mi vida universitaria (como es inevitablemente la de todos). Me refiero a que seguí creando, en relación con la sensibilidad estética del mundo, de mi persona al final, que me deja escribir estas palabras. Parecía que no ocurría nada allí, pero estaba ocurriendo todo, un lugar al que mirar desde el que colocarse ahora veinte años después. Creo que haber ido a la universidad y más específicamente haber cursado Bellas Artes fue un punto de inflexión en mi vida y que aunque esa implosión no ocurriera en aquel presente fue como una simiente a futuro.

Esta reflexión me permite pensar en mi labor docente actual, en esas personas que me miran de frente en clase. Pienso en que su experiencia universitaria es un inicio de algo, un punto y aparte en muchos sentidos de sus vidas. Por eso quiero intentar alejarme de las contundencias aunque no siempre es fácil, de esa idea totalitaria de que en mi asignatura existiese la verdad. Pienso en fijarme en las oportunidades, en ver lo genuino que albergan las personas, y en abrir ventanas de posibilidades o por lo menos apuntar hacia donde están, luego cada uno tendrá que decidir si abrirla o no, quizá hoy, quizá mañana, quizá dentro de veinte años, como este texto que piensa en todos aquellos que me dejaron seguir buscando, quizá viendo en aquella joven “algo” que podría florecer.

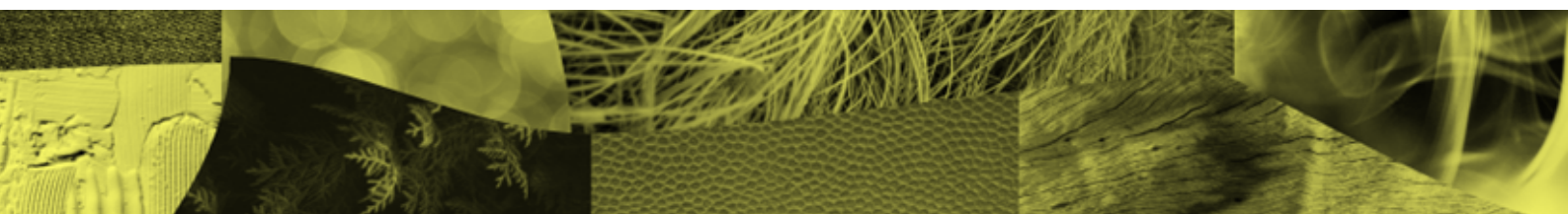
Cuidado con las raíces escondidas, que de vez en cuando florecen, o más cuidado todavía, ya que, que no florezcan no significa que no existan.





Marina Riera Retamero

Graduada en Bellas Artes (Universidad de Barcelona) y Máster en Artes Visuales y Educación (Universidad de Granada). Actualmente estoy cursando los estudios de Doctorado en el programa de Artes y Educación de la Universidad de Barcelona, colaboro con el grupo de investigación “Esbrina – Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos” y soy profesora asociada en la Facultad de Bellas Artes de la UB. Mis intereses se mueven entre los movimientos sociales, la antropología experimental, la creación de nuevas narrativas y la investigación basada en las artes. Desarrollo una tesis doctoral sobre las implicaciones teórico-prácticas del medio fílmico en las luchas sociales por la libertad de movimiento contemporáneas desde una perspectiva post-representacional.



Estudiante turbulenta

Actualmente soy profesora asociada en la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Imparto una asignatura optativa llamada Investigación Basada en las Artes, un seminario en el Máster de Artes Visuales y Educación y este año, de manera un tanto extraordinaria, una asignatura de taller en el ámbito del dibujo contemporáneo. He creído conveniente inaugurar este relato haciendo alusión al lugar donde trabajo, pues se trata de la misma institución en la que cursé gran parte de mis estudios universitarios. La facultad no ha cambiado tanto en los últimos siete años, así que a menudo me asaltan recuerdos de esa época. No se trata de grandes recuerdos míticos, de esos sobre los que el tiempo ha aplicado una pátina de endulzamiento, mistificación o idealización. Son más bien anécdotas y escenas sucintas. Bajar a la máquina de cafés a comprar un chocolate —chocolate, sí, porque el café sabía a alcantarilla—; pasar por la taquilla, abarrotada, para recoger o dejar tal o cual material; sentir el cosquilleo en la tripa, sentada en el suelo del pasillo junto a mis compañeres, antes de realizar una entrega; compartir el tabaco de liar en la puerta del Florensa; sentarme en silencio en el suelo del «pati bonic» para unirme a una asamblea de estudiantes ya empezada. A menudo veo reflejadas estas escenas en el aula, en los pasillos, en los alrededores de la facultad o en mis propios estudiantes.

En el curso 2014-2015, la asignatura optativa de Investigación Basada en las Artes, que en aquel entonces impartían Fernando Hernández y Rachel Fendler (y que hoy imparto yo misma) nos dio la oportunidad, a mí y a tres compañeres, Marina, Nando y Nico, de desarrollar una indagación sobre nuestra propia trayectoria en la universidad y los modos en los que esta se inscribía en un contexto ulterior. A ese «contexto» —o contextura, puesto que no estaba delimitado por un espacio-tiempo particular—, lo llamamos «capitalismo cognitivo», directamente afectades por la lectura de Theresa Kauffman, una investigadora vinculada a los estudios de arte y cultura visual fuertemente influenciada por el postmarxismo de Antonio Negri y Michael Hardt. Más allá de teorizar sobre nuestra experiencia universitaria a través de nociones empleadas con una cierta tendencia a la tosquedad e imprecisión (era la primera vez que manejábamos conceptos para pensar aspectos de la vida social), aquel ejercicio me permitió descubrir otros planos de aprendizaje y experiencia que hasta el momento se habían visto soslayados por un relato mucho más poderoso: hacer buenos trabajos, aprobar con buena nota todas las asignaturas, desarrollar un portfolio artístico, encontrar mi especialidad disciplinar y, en definitiva, sacarme la carrera de Bellas Artes de forma meritória.

Descubrir otros planos de experiencia, fue, en gran medida, fruto del intercambio con mis compañeres de asignatura. Gracias a Nando oí hablar por primera vez de la Campaña Estatal por el Cierre de los CIE y el Fin de las Deportaciones, de la que años más tarde formaría parte. También de los movimientos antirracistas y contra las fronteras, de su intensa actividad política y cultural y de su vínculo con determinadas praxis artísticas, a las cuales le dedicaría, posteriormente, mi tesis doctoral. Nico me descubrió un tipo de relación con la facultad menos obsesionada por el juicio que pudieran recibir nuestros trabajos —a fin de cuentas, no eran más que simples ejercicios de clase— y de descubrir que nuestras identidades y capacidades no se definían exclusivamente por eso. Finalmente, con Marina pudimos poner en relación nuestras experiencias de precariedad laboral, de machismo cotidiano y de incertidumbre con respecto al futuro; malestares que minaban nuestro día a día, pero que habían sido en parte opacados y relegados a un segundo plano por el trajín diario de nuestras obligaciones académicas y

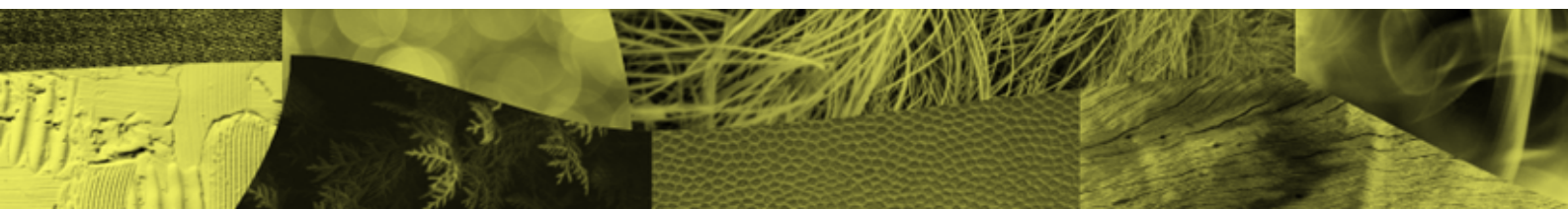
laborales. Compartir ese malestar nos permitió, posteriormente, adquirir herramientas colectivas críticas que nos sustrajeran de la angustia individual, como asambleas, sindicatos o procedimientos de reclamación y denuncia. Al proceso de dar cuenta de estos entrecruzamientos lo llamamos «Turbulent Students» (estudiantes turbulentos), una abreviación de la presentación que realizamos en el marco de la 3rd Conference on Arts-Based Research and Artistic Research, celebrada en Porto a principios del año 2015, cuyo título completo fue: “The experience of being at the University in turbulent times: learning and doing Arts-Based Research”. Algunas trazas de esta trayectoria pueden leerse, en forma de cartografía, por medio de este enlace: <https://turbulent-students.hotglue.me/>

No son recuerdos que me caigan encima y me inunden de una nostalgia retroutópica, sino que más bien me tocan de costado, de tú a tú, generando una breve yuxtaposición temporal, una irrupción transitoria en el ritmo diario de las clases que me devuelve una imagen de la institución en la que me formé y en la que hoy trabajo, del colectivo de estudiantes, de sus múltiples trayectorias inasibles a la mirada docente y de mí misma.



Alaitz Sasiain Camarero-Nuñez

Profesora de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz (GIU19/011). Su docencia e investigación se centran principalmente en la formación docente, la innovación en la docencia y la investigación y el aprendizaje basado en las Artes Visuales en contextos educativos. Su último proyecto se centra en las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes universitarios (TRAY-AP, PID2019-108696RB-I00)



Rememoro el pasado cómo estudiante universitaria y tengo la sensación que durante los cuatro años que duró la carrera redescubrí una forma nueva de percibir mi propio modo de aprender, más pausado, con una búsqueda algo solitaria y autónoma donde las breves premisas de los docentes eran suficientes para comenzar a trabajar. Digo redescubrir porque al principio del aprendizaje escolar, en primaria, sí tengo el recuerdo de aprender con muchísima autonomía y sin tener la necesidad de memorizar, trabajando por proyectos que debía afrontar con la ayuda de los/las compañeros/as de clase. Sin embargo, en secundaria la tónica de clase era escuchar al profesor, tomar apuntes, hacer esquemas, memorizar y reproducir en el examen el discurso del docente sin apenas cuestionar ni dar tu propia opinión sobre lo que se suponía que aprendías. Acaso para ello emplea el concepto de “rol pedagógico bulímico tan perverso y tan eficaz para embotar los sentidos y desarrollar lo opuesto a la pasión por el aprendizaje”. (Acaso,2013, p.30). Venía de cuatro años sumergida en una forma de estudio algo encorsetado, con un ritmo acelerado y “bulímico”. Pero al aterrizar en la Facultad de Bellas Artes de Barcelona el tiempo se ralentizó, he de decir que me influyó mucho estar fuera físicamente de mi cotidianidad, lejos de las ataduras o compromisos familiares y con la sensación de comenzar de nuevo en un lugar afín a mi modo de ser. Estaba ante un cambio de escenario que influyó directamente en mi proceso de aprendizaje. Una oportunidad de reinventar o de escucharme a mí misma sin ser la hija, la nieta o la amiga de nadie, en un contexto nuevo por descubrir y situar mi propio ser. Comencé a ser consciente de que el camino aún estaba sin trazar y que la universidad me ofrecía un lugar donde buscar mis modos de hacer. Cada asignatura era una prueba de auto superación donde la búsqueda de la identidad artística estaba presente. Nuevas lecturas, referentes artísticos, procedimientos técnicos y conceptuales inundaban mi día a día sin más obligación que el de alimentarme bien, dormir bien, ir a todas las clases y luego por las tardes continuar trabajando en los proyectos que nos mandaban, creando una rutina de trabajo sin pausa donde el disfrute, el diálogo interior y las conversaciones con el profesorado y con los compañeros de clase iban enriqueciendo el proceso vivencial. Fue impactante descubrir metodologías que ayudaban a comenzar un proyecto, artistas contemporáneos que cuestionaban los modos de hacer, la interdisciplinariedad abría nuevas formas de proceder.

Comencé la carrera en 1996 y la acabé en el 2000, aún la tecnología no había irrumpido con fuerza y el proceso de Bolonia aún estaba por llegar, en consecuencia, las asignaturas eran anuales y no tenía la sensación de tener que acabar rápidamente la materia y comenzar con una nueva sin asimilar los procesos y conocimientos del anterior. El disponer de tiempo fue mi mayor regalo y encontrarme con un profesorado joven y con ganas de aprender, ilusionado y con nuevos planteamientos metodológicos enriqueció muchísimo mi paso por la facultad.

El proceso de aprendizaje no siempre ocurre en el momento en el que el profesorado está intentando transmitirlo, se necesita tiempo de asimilación y a veces a los años eres capaz de conectar ideas y procesos mentales que te llevan a comprender las cosas desde otro lugar o simplemente tus circunstancias de vida cambian y te colocan en otra comprensión de las cosas. El aprendizaje es “algo en permanente construcción en vez de algo cerrado, como algo blando en vez de como algo rígido, como algo que se construye entre todos en vez de como algo que construye solo el docente...” (Acaso,2013, p.38) Estamos constantemente en un proceso de aprendizaje que nunca acaba y que asocio con el rizoma. Deleuze y Guattari (2013) comprenden el concepto de rizoma cómo una meseta:

Una meseta no está ni al principio ni al final, siempre está en el medio. Un rizoma está hecho de mesetas. Gregori Bateson emplea la palabra meseta (panteaul) para designar algo muy especial: una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma, y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior. (2013, p.49)

Cuando me propongo enumerar conceptos que creo que han sido favorables en mi proceso de aprendizaje surgen palabras como calma, afecto, tiempo, autonomía, escucha, vulnerabilidad, compartir, vivencias corporeizadas, la cotidianidad como fuente de aprendizaje, el silencio, conversaciones internas con una misma, cuestionar e indagar en la identidad propia, hablar a través de las imágenes, generar conexiones matéricas con cuestiones filosóficas, vivencias personales que se reflejan en la búsqueda de materiales, procesos, conceptos, identidades...

Siento el aprendizaje como una constante que nunca me abandona, cada fase de vida transforma mi proceso de aprendizaje. El aprendizaje surge cuando intento analizar mis propias vivencias, y no solo vivencias sino deseos y emociones que habitan en mis pensamientos y que afloran cuando estoy en una situación extrema o de cambio, donde tengo que escoger o darle un sentido o forma a lo que estoy viviendo. Corroboro con los autores Biesta, Field, Goolson, Hodkinson y Macleod (2008) que al igual que el aprendizaje puede conducir a cambios significativos en la vida de las personas los principales eventos que cambian la vida a menudo desencadenan el aprendizaje, es decir, que cuando las personas pasan por procesos vivenciales importantes de cambio a menudo se presenta la necesidad de aprender. En ese mismo artículo encuentro muy sugerente el concepto de “aprendizaje narrativo” donde exponen que la narración de la vida no es solo el resultado del aprendizaje, sino que también se ve como un “lugar” para el aprendizaje biográfico. Jornet y Erstad (2018) refuerzan la idea de la vida cotidiana como una dimensión pedagógica que va creciendo de forma trasversal en vez de como un cruce. Esta idea de transversalidad, aporta e implica aspectos cotidianos como el humor, la sorpresa u otros aspectos afectivos de la vida. Coincido con los autores que lo cotidiano irrumpe y debe estar implicado con el proceso de aprendizaje y que en ese contexto lo afectivo influye enormemente.

Mi experiencia de vida está estrechamente conectada con mi proceso de aprendizaje, en aquellos años como estudiante universitaria lo que sucedía en la facultad y fuera de ella eran igual de importantes. En aquel entonces compartía piso con dos amigas actrices y esta convivencia afectó el modo de observar mi propio trabajo, un contexto alimentaba al otro y viceversa. En este sentido coincido con Jornet y Erstad (2008) cuando citan a Wiig, Silseth y Erstad, (2016) que las experiencias previas de la vida cotidiana pueden aplicarse y ser importantes para el aprendizaje en las aulas y que las experiencias vividas y las historias se convierten en las unidades analíticas adecuadas que marcan y puntúan vidas, de modo que las biografías se pueden recopilar y contar en el aula enriqueciendo el diálogo y la memoria colectiva.

La imagen que construyo al recordar mi trayectoria de aprendizaje surge al observar fotografías de piezas o trabajos realizados en mi época de estudiante. El encuadre escogido por mi cámara se instala en una mirada remarcada en un rectángulo negro, hurgo en la memoria, la revivo y no puedo evitar construir una nueva concepción de lo ocurrido, desenfoco la mirada para volver a enfocarla e mirarme en el reflejo de mis ojos de esa época de estudiante que añoro de vez en cuando, que olvido a menudo y que me recuerda lo frágil que puede resultar la memoria. Joan Fontcuberta (2017) recuerda que en esta sociedad “hipermoderna” “el individuo se instala en un presente en cambio constante, un presente que conlleva la abolición de lo pasado, por fugaz, y de lo venidero, por inimaginable, y que por tanto acarrea la pérdida de la conciencia histórica y el descrédito del futuro” (p.21). Esto que menciona

Fontcuberta me alude la importancia que adquiere el tener presente lo vivido para construir un futuro que no olvide lo que fuimos y de dónde venimos.



La siguiente pieza escogida "*Bakardadea*" (2001) realizada en un momento de soledad, búsqueda y reafirmación, actualmente me conecta con mi concepto de aprendizaje y la necesidad de desaprender para volver a reaprender que habita en mí. Conectar, desconectar y reconectar de nuevo con un aprendizaje que va unido a las vivencias corporizadas que voy acumulando como un montoncito de tierra en el asfalto que añora volver a su origen. La tierra que contiene la maceta es vertida en el suelo como si renegara de mis raíces (lo aprendido) o como si quisiera volver de nuevo desde otro lugar a ellas (lo desaprendido) saliendo del recipiente que deja de contener para reaprender lo vivido. A través de esta metáfora que construyo a raíz de observar y fotografiar una pieza que ya tiene más de 20 años, me permite pensar en la importancia que adquiere en nuestro aprendizaje la conciencia de lo que sabemos y no sabemos, ambos conceptos deberían convivir en un mismo territorio (o tierra vertida) donde es significativo aprender a no saber. En palabras de Garcés (2021):

...el saber está vivo cuando incorpora la conciencia de lo que no sabe. Por otro lado, el pliegue de la conciencia se abre allí donde se separan un adentro y un afuera que existían, donde se encuentran y se separan lo que sabemos y lo que no sabemos (...) Para aprender a pensar, por lo tanto, hay que aprender a no saber (p.104).



Instalación "Bakardadea" (2001) realizada en la Facultad de Bellas Artes de la UB cuando era estudiante de doctorado.

Referencias:

Acaso, M. (2013). *Reduvolution; Hacer la revolución en la educación*. Paidós Contextos.

Biesta, G. Field, J. Goolson, I. Hodkinson, P. y Macleod, F. (2008). *Lerning lives: Learning, identity and agency in the live course*. ESRC End of Award Report.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2013). *Rizoma*. Pre-texto.

Fontcuberta, J. (2017). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.

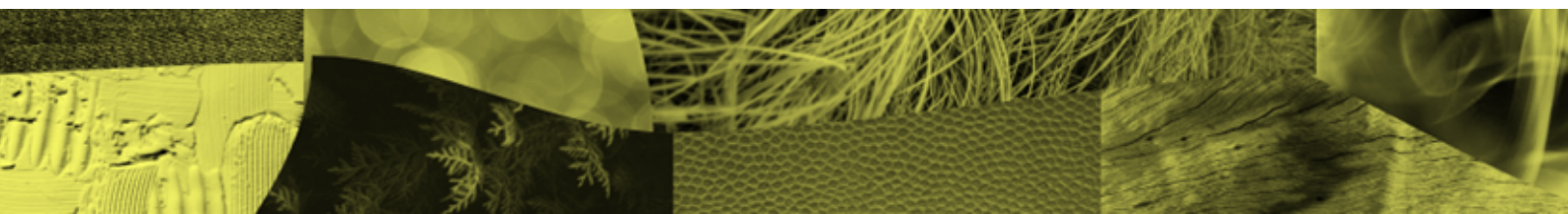
Garcés, M. (2021). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

Jornet, A. y Erstad, O. (2018). *From lerning contexts to lerning lives: Studying learning (dis) continuities from the perspective of the learners*. Digital Education Review.



Juana María Sancho Gil

Catedrática emérita de Tecnologías Educativas de la Universidad de Barcelona. Ha coordinado el grupo de investigación ESBINA: <http://esbrina.eu>, y de excelencia REUNI + D: <http://reunid.eu>. Intenta tender puentes entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción, a la vez que contribuir a repensar los discursos y visiones sobre el sentido de la educación en el mundo actual.



Una estudiante universitaria de hace 50 años

Sí, llegue a la Universidad a estudiar Filosofía y Letras (Psicología) hace 50 años. Los estudiantes de entonces éramos muy diferentes de los de ahora, aunque compartiésemos algunos rasgos. Ni mejores ni peores, diferentes. Lo que sí teníamos era un entorno social, político, cultural y tecnológico totalmente diferente. Y, en conjunto, claramente peor.

Yo fui una de las primeras generaciones que pudieron asistir presencialmente a las clases a pesar de trabajar a tiempo completo. La Ley General de Educación de 1970, posibilitó la apertura de cursos nocturnos. Anteriormente, muchos tuvieron que estudiar como estudiantes “libres”, es decir, por su cuenta presentándose solo a los exámenes finales. Nosotras y nosotros trabajábamos durante el día, en mi curso la mayoría como docentes, y asistíamos a clase de lunes a viernes de 7 a 10 y los sábados de 4 a 7. ¡No teníamos tiempo de aburrirnos! Lo que me faltaba era tiempo para leer, estudiar, pensar...

Llegué a la Universidad siendo “profesional”. Había comenzado a trabajar como “maestra nacional” y mi experiencia con un grupo de párvulos en una escuela rural aumentó, si cabe, mis ganas de aprender, mi curiosidad, mis expectativas, la certeza de mi ignorancia, las ganas de mejorar, mi compromiso.... Me encontraba en la escuela con situaciones que no entendía -una niña que escribía en espejo, al final descubrí que era una zurda contrariada; niños y niñas con distintos ritmos de aprendizaje; una niña con síndrome de Down.... Nunca me había hablado nadie de estos temas. ¡Todo avivaba mis ganas de aprender! Así que mi aprendizaje en la Universidad encontraba su sustento en mi conciencia de no-saber. Algo que no me ha abandonado. Mi forma de aprender, como ya he expresado (Sancho-Gil, Correa-Gorospe, Ochoa-Aizpurua. & Domingo-Coscollola, 2020) siempre ha sido observar, preguntarme, preguntar, buscar información, darle sentido. También he aprendido a aprender “por exceso” y “por defecto”, cuando siento que me acerco a aquello que busco y me entusiasmo y cuanto las situaciones no me estimulan. En este caso, me pregunto por qué y ahí también aprendo.

Leí, ahora no recuerdo dónde, que no somos nosotros los que elaboramos nuestros pensamientos, que son los pensamientos de otros los que lo hacen. Yo, como otras muchas personas, tuvimos la suerte de poder cuestionar nuestros pensamientos y, sobre todo, los de quienes nos circundaban en una dictadura como la franquista. Algo que me sigue siendo de gran ayuda en el mundo actual. Entonces, disenter podía conducirte incluso a la cárcel, pero también nos invitada a rebelarnos a algunos. El ambiente cultural y social no era *brillante*, pero, por fortuna, tenía acceso a libros (a los que se permitía vender o sacar de la biblioteca -a veces toda una proeza, menos mal que ya pude comenzar a viajar al extranjero y ampliar las lecturas), podía ir a cine, al teatro, habíamos comenzado a asistir a conciertos de grupos emergentes..... Todo era para mí una fuente de aprendizaje.

En la Universidad había dos partes. La de las clases, todas expositivas desde luego, sus apuntes, pocas recomendaciones de lectura de libros y los correspondientes exámenes, y los de la vida universitaria. En los dos primeros años, pude dedicar poco tiempo a esta parte de la vida. Con todo, teníamos tertulias, discusiones, intercambios. Organizábamos asambleas y protestas (de hecho, solo el primero de los 5 años que estuve en la Universidad (1970-1975) terminamos el curso completo, en el resto sufrimos cierres más o menos largos). A partir del tercer año, que pasé a trabajar media jornada e ir a la Universidad por la mañana, hacíamos trabajos en grupo, organizamos grupos de estudios y publicamos una revista. ¡El aprendizaje era un caudal! ¡Las preguntas nunca se acababan! ¡Siguen fluyendo!

Pero como ahora, también había compañeros y compañeras que parecían solo interesados en el título. Me recuerdo en una conversación sobre ese tema diciendo: “Yo podría una mesa a la entrada de la Universidad para que se apuntasen los que solo les interesa un título. El resto entraríamos a clase y profundizaríamos en todo aquello, que es casi todo, que no sabemos”. A lo largo de mi vida como docente, a veces he tenido ganas de planteárselo a algunos estudiantes.

El acceso a la información no era fácil. Las bibliotecas distaban de estar bien dotadas y accesibles, pero fueron mejorando. Comenzamos a entregar los pocos trabajos elaborados escritos a máquina. ¡Si alguien copiaba algo, tenía que hacerlo de un texto! No había ¡corta y pega! Quien sabe, quizás la información se retenía más, o no, porque de nada sirve si no le damos sentido. No accedí a una base de datos digital hasta finales de la década de 1970, cuando cursé un máster en la Universidad de Londres.

Teníamos más escasez que exceso de información. Aunque las clases, eran prácticamente como muchas de ahora, transmisión de información descontextualizada, sin reconocimiento de autoría y a menudo sin contraste de fuentes y evidencias.

Y como ahora, aprendía a lo largo, lo ancho y lo profundo de la vida, sin poder separar escenarios, interacciones y momentos. Así que, en mi docencia, siempre he intentado tener en cuenta las experiencias de vida y aprendizaje del alumnado.

En definitiva, para mí, aprendemos de todo y con todo, siempre que dispongamos de un mínimo de concentración, un contexto que nos permita dedicarnos -por difícil que sea, y una gran conciencia de no-saber.

Referencias

Sancho-Gil, J. M., Correa-Gorospe, J. M., Ochoa-Aizpurua Aguirre, B. & Domingo-Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos los docentes de universidad. Implicaciones para la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), pp. 144-166: [10.30827/profesorado.v24i2.9050](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.9050)

Una actitud
Curiosidad
Expectativa
Ignorancia
Mejora
Compromiso

Un contexto político
Últimos años de la dictadura franquista

Descubriendo el mundo
Los viajes

CONTINUO
IMPROVEMEN

Una experiencia profesional
Escuela de párvulos de Paniza

CÓMO TOMAR
PUNTES

Una cierta decepción
Enseñar es decir, aprender escuchar y
repetir, el conocimiento los apuntes

Ampliando horizontes
La cultura

DESCONOCIDO



Silvia de Riba Mayoral

Investigadora pre-doctoral (PREDOCS-UB). Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona (sderiba@ub.edu). Temas de interés: prácticas audiovisuales, pedagogía, nuevos feminismos materialistas, giro afectivo comprometidos.



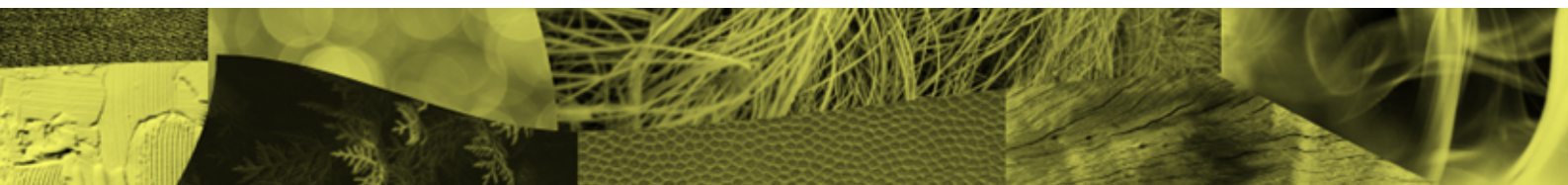
Mar Sureda Perelló

Investigadora en formación en el programa de Artes y Educación (Universidad de Barcelona). Profesora asociada en Instituto Europeo di Design (IED). Temas de interés: estudios de literacidades, ficción especulativa, nuevos materialismos, educación artística.



Paula Estalayo Bielsa

Investigadora en formación y profesora asociada sustituta. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona (paulaestalayo@ub.edu). Temas de interés: feminismo decolonial, nuevos feminismos materialistas, educación artística.



Aprender en intra-acción. Un relato a 3 voces.

Pensar a tres voces es también un modo de aprender. Escribirlo, hacerlo palpable, materializar nuestra intra-acción (Barad, 2007) es una forma de encarnar la multiplicidad de experiencias que se cruzan en las trayectorias de aprendizaje. Aun y los distintos espacios educativos tanto formales e informales que hemos habitado, las tres somos doctorandas del programa de Artes y Educación de la Universidad de Barcelona. Justamente es allí donde nuestros caminos se han encontrado. Justamente es desde allí que nuestras voces intersectan, haciendo resonancias entre pasado-presente-futuro. Hablamos desde este espacio-tiempo, desde un momento de interrupción dentro del devenir (Massumi, 1995) que nos conecta y nos desconecta, abogando al ensamblaje que es el aprender. Hablamos, también, desde un nosotras que es más que la suma de nuestras tres subjetividades y que nos recuerda la importancia de vivir en compañía. Y es que, como dice Sara Ahmed (2005), no podemos pensar sin las otras que nos acompañan: colegas, docentes, autoras, materias. Evidenciarlo es también una posición ética y razón por la cual plantear una trayectoria a tres voces donde se exploran escenarios comunes y disidentes. Trayectoria que aglutina no solo una conversación presente y persistente, sino también aquellas que ya hace años que se vienen sucediendo y que nos unen en la curiosidad: ¿Qué significa aprender? O, más bien, ¿Qué hace el aprender?

Creemos que no podemos hablar del aprender sin hacer referencia a aquellos eventos que a lo largo de nuestra trayectoria nos transforman, nos desplazan. Eventos que, constituidos por intra-acciones de fuerzas, marcan actualizaciones en el transcurso del devenir (Stagoll, 2010). Aquellos a los que Dennis Atkinson (2009) entiende como detonantes de aprender real, o que Anna Hickey-Moody (2016) y Beatriz Revelles-Benavente (2017) definen en las pedagogías afectivas. Eventos, pues, que permiten un cuestionamiento en la manera de entender nuestra manera de hacer, pensar, sentir y relacionarnos con el mundo. Ese evento que no siempre tiene un lugar concreto (un aula, una asignatura, un profesor...), ni tampoco un tiempo definido. Confluye entre distintos espacios, temporalidades y relaciones. Se gesta en la intensidad, en el proceso. Se materializa en aquel “darse cuenta”.

Habiendo vivido en un sistema educativo encarado hacia la transferencia de conocimientos, hablar del aprender desde estas perspectivas nos permite comprender la importancia de tener experiencias educativas que van más allá del currículo. Que subvierten aquellas fuerzas que están convirtiendo las instituciones educativas en “fábricas de la desimaginación” (Giroux, 2015, p. 13). Experiencias que no dividen el afuera y el adentro, sino que son afectivas: el afuera está tan dentro como los contenidos tan enredados con el mundo. Con aquello que nos mueve y nos transforma. Esto nos evoca a la experiencia del máster en Artes Visuales y Educación de la Universidad de Barcelona que, aún en distintos tiempos, atravesamos las tres. Máster que sigue resonando en nuestras tesis doctorales, casi como un rizoma, generando nuevos pliegues, nuevos aprendizajes. En un intento de memoria generativa, encontramos en esa experiencia un lugar donde los muros de la universidad se expandían. En cada sesión, en cada seminario, aparecía un desplazamiento. Y aunque no siempre era posible verbalizar lo que sucedía, sentíamos esas brechas abriéndose. Era justo ahí, en esa experiencia corporal, dónde empezamos a entender dónde nace el aprender: en el movimiento, más que en la fijación. Y de nuevo, en el movimiento en compañía, generando lazos desde los cuáles “cultivar la relación en la construcción de conocimiento colectivo y responsable sin negar la disidencia” (Puig de la Bellacasa, 2012, p.205).

Una compañía, pues, que sigue funcionando a día de hoy, en el transcurso del doctorado. Como escribimos una vez (Corredera-Cabeza et Al., 2019), esta nos permite establecer no solo lazos prácticos sino también afectivos. Vínculos que son una estrategia política de resistencia y de cuidado, que nos

hacen abrazar nuestra vulnerabilidad e interdependencia mientras intentamos poner en práctica formas alternativas de aprender y relacionarnos en y con la academia. Y es que, siendo de aquellas primeras generaciones formadas dentro del Plan Bolonia, desde nuestros inicios en la universidad hemos percibido las múltiples problemáticas que derivan de dicha reforma. Entre ellas, cómo las facultades son impactadas por los procesos de neo-liberalización (Sánchez de Serdio, 2015). En un contexto en el que las personas se tornan números y cuentas, en un momento en el que nos estamos formando como investigadoras, queremos buscar otras formas de estar, sentir, pensar y, en definitiva, habitar la universidad y el mundo. Creemos que el programa de doctorado del que formamos parte nos posibilita sumergirnos en un espacio-tiempo alternativo a la lógica sistémica de la academia. Nos permite desafiar, en cierto modo, las lógicas individualistas al, como dice Marina Garcés (2020), aprender a vivir juntas y aprender juntas a vivir.

Si bien seguimos cumpliendo con las exigencias que demanda el sistema violento y deshidratante en el que estamos inscritas, también concebimos como acto de responsabilidad política y afectiva buscar las aperturas de las prácticas colaborativas. Así, el aprender se vuelve un aprender-con. Así, también pensamos-con, vivimos-con, sentimos-con. Construimos-con y con ello generamos otros desplazamientos, otras intra-acciones que nos permiten seguir haciéndonos cuestionamientos críticos sobre aquello nos atañe y nos afecta. Explorando capacidades de agencia para transformar, quizás a nivel micro-político, nuestra trayectoria por la academia. Siguiendo a Judith Butler (2017), aunque esto no tiene por qué cambiar la totalidad del mundo, este no puede transformarse sin estas acciones. Es justamente esto lo que creemos que hace el aprender: generar eventos que, afectivos, permiten transformar(nos)-con. Hacerlo palpable, materializarlo en este texto, nos posibilita bifurcar por un instante el devenir y “darnos cuenta” de la fuerza de una trayectoria intra-activa de aprendizaje.

Bibliografía

Ahmed, Sara (2005). La política cultural de las emociones. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Atkinson, Dennis (2009). The adventure of pedagogy, learning and the not-known». *Subjectivity*, no.8 (2015): 43-56. DOI: <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>.

Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Durham: Duke University Press.

Butler, Judit (2017) 082 Cossos que encara importen /Bodies that still matter. Centre Cultura Contemporània Barcelona, BREUS 082, Barcelona.

Corredera-Cabeza, Miriam; Estalayo Bielsa, Paula; Sureda Perelló, Mar; Trenado, Andrea; Quintana, Particia; Passarinho, Aldo; de Riba Mayoral, Silvia (2019). Generating, in a neoliberal University, alternatives for the Education of the Arts from spaces that constitute experiences of care and sharing. *InSEA SEMINAR- Art Education: Conflicts and Connections*, Malta.

Garcés, Marina (2020). El contratiempo de la emancipación. *Pedagogías y emancipación*. 21-48. Barcelona: Arcadia-Macba.

Giroux, Henry (2015) Neoliberalism's war against higher education and the role of public intellectuals. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*. Volumen 10, No 34, p. 5-16

Hickey-Moody, Anna. (2016). A Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings. En Taylor C.A y Hughes C. (Eds.) *Posthuman Research Practices in Education* (258-266). Palgrave Macmillan.

Massumi, Brian. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, (31), 83-109. doi:10.2307/1354446

Puig de la Bellacasa, M. (2012). Nothing comes without its world: thinking with care. *The Sociological Review*, 60(2), 198-216. doi: 10.1111/j.1467-954X.2012.02070.x

Revelles-Benavente, Beatriz. (2017). Affecting feminist pedagogies: performing critical thinking in between social networking sites and contemporary literature. In Just, E. y Wraggen, W. (Eds.), *Adventurous Encounters* (pp.131-155). Cambridge Scholars University Press.

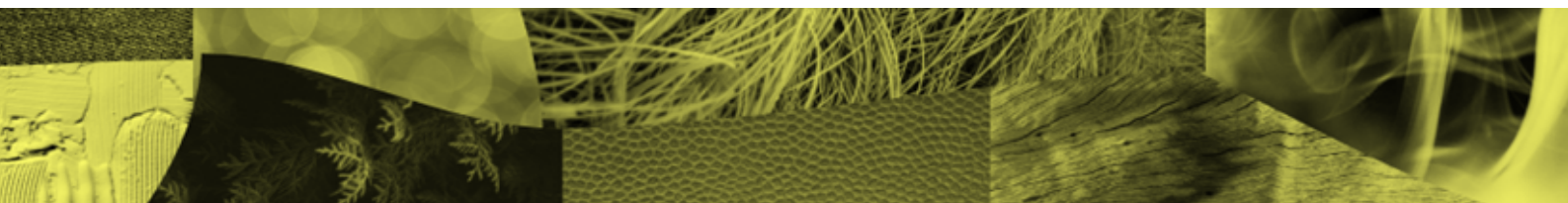
Sánchez de Serdio, A. (2015) *Universidad muerta*. Barcelona: Nativa.cat.
From: <https://nativa.cat/2015/04/universidad-muerta/>

Stagoll, Cliff. (2010). Becoming. En Parr, A (Ed.) *The Deleuze Dictionary Revised Edition* (25-27). Edinburgh University Press.



Bettina Steren dos Santos

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Federal de Rio Grande del Sur, Brasil. Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación, por la Universidad de Barcelona. Posdoctorado en Educación en University of Texas at Austin, EUA. Profesora visitante en la Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Actualmente es docente e investigadora permanente del Programa de Posgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande del Sur. Líder del grupo de investigación Procesos Motivacionales en Contextos Educativos. Participo como investigadora del Proyecto GUIA (Gestión Universitaria Integral del Abandono) del Programa ALFA de la Unión Europea, Miembro del Comité Ejecutivo de la Red-Guia. Actualmente es coordinadora del Programa de Pós-graduação em Educação de la PUCRS. Investigadora del Consejo Nacional de Investigación de Brasil desde 2008.



Trayectorias de aprendizaje en la universidad: Evidencias de una reflexión permanente

Participar en una investigación sobre como aprenden los estudiantes universitarios, en la perspectiva de Tray-Ap, nos lleva a pensar en cómo nosotras aprendemos, a tejer reflexiones fundamentales para, de esta manera, poder comprender los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes. Teniendo como el primer paso de este proceso hacer una cartografía sobre cómo me acuerdo de mis procesos de aprendizaje, me lleva a recordar hechos y vivencias que si no fueran por este momento no los tendría tan claros. Esta perspectiva de reflexionar sobre como yo aprendo me conduce por la línea de pensamiento de rizoma de Deleuze y Guattari (2011), porque, aunque yo reflexione desde mi infancia, que es un punto fijo en el espacio-tiempo, tal punto, que fue un primer locus de aprendizaje, está entretejido por diversas conexiones que se han fundado desde muy temprano en mi vida. Esto se dio, desde varios motivos, también por las vivencias multiculturales que tuve desde mi familia, y sobre las cuales les explico más en el siguiente párrafo.

Para poder pensar sobre mi propio proceso de aprendizaje, no habría como empezar rememorando mi infancia y mi historia de vida, aspectos que, como ya compartí en este texto, nos constituyen como aprendizas. Vengo de una familia multicultural: mi madre uruguaya, su padre comunista, ambos ateos. Mi padre argentino, de familia judía, desertor del ejército argentino, emigró para Uruguay buscando otra vida y construyó su familia con cuatro hijos, yo soy la tercera mujer. El cuarto fue un varón, para la alegría de todos.

Este pequeño relato es para aclimatar el lector y señalar la diversidad que constituyó mi familia, pero continuemos. Cuando yo tenía 12 años, en 1974, mi familia fue obligada a marcharse de Uruguay, siendo que el lugar elegido por mi padre fue Brasil, su gran sueño, donde vivo hasta día de hoy.

Siempre fui una persona muy activa e inquieta, en la escuela no sacaba buenas notas, porque no tenía mucha paciencia para estar sentada, escuchando a los docentes. Esta característica me acompañó durante toda mi trayectoria escolar. A veces, cuando esta idea se asoma a mi mente, me gusta pensar que lo que yo sentía era una especie de no conformarme ante algo que me inquietaba y mi comportamiento reflejaba lo que la niña ya sentía adentro: un “gusto por preguntar, su querer soñar, su deseo de crecer, crear, transformar” (KOHAN, 2018, traducción libre).

Así es que terminé la educación básica, con muchas inquietudes e impresionada con el inicio de los ordenadores y sus posibilidades. Decidí estudiar Análisis de Sistemas, momento en lo cual empecé a sentir placer por el estudio y aprendizaje, pero después de dos años de cursos me di cuenta que no era eso lo que quería. Después de varias interacciones con amigos, descubrí que me gustaría estudiar pedagogía, y así empezó mi carrera profesional, con muchas dudas y ganas de cambiar la escuela, interés que tengo hasta los días de hoy. Esas ganas de cambiar el escenario que surge desde la escuela se basa en lo que dicen Guattari y Rolnik (2011) cuando defienden que esa posición se conecta con una perspectiva que quiere garantizar una singularización de producción de subjetividad que se aleja de los códigos preestablecidos y que operan como forma de manipulación.

Desde entonces, empezaron a surgir intereses en temas relacionados a la profesión, pero en aquel momento, el interés que más me afectaba era el de viajar, de conocer diferentes lugares y personas. Tal deseo estaba (y está) probablemente motivado por el rico escenario cultural en el que estuve inmersa desde que nací.

Después de terminar el segundo curso universitario – Pedagogía –, me dediqué a estudiar el área de informática educativa, encantándome otra vez con el tema de los ordenadores y sus posibilidades, ahora, con relación a la enseñanza y a la educación. Realicé mi doctorado en esta temática, y el foco

principal fue la interacción entre pares, el aprendizaje cooperativo, lo que me llevó a conocer la teoría interaccionista, que me hizo aprender a ver la relación de enseñanza y aprendizaje de una manera más coherente e interesante.

Pensando nuevamente en la cartografía, creo que su importancia en cuanto práctica que nos permite reflexionar sobre nosotros mismos está en el carácter de que se propone como algo abierto, que permite establecer conexiones, es reversible y suele ser modificado mientras uno piensa a respecto de su propio proceso (DELEUZE & GUATTARI, 2011). Para abordar y entender a qué nos referimos cuando describimos ese proceso, nos sirve de ayuda también el concepto que explora Denis Atkinson (2015) tratando de establecer una pedagogía basada en el no-saber. O sea, desde la cartografía fue posible reflexionar y comprender como aprendo mientras pude (re)construirme a partir de mis memorias, de lo simbólico al cual ese proceso permite añadir nuevos significados.

Por fin, hay que destacar que pensar sobre esta trayectoria me hace pensar sobre los diferentes aspectos que constituyeron mi vida en la universidad, en donde elegí, inicialmente, una carrera más tecnológica, con la cual no me identifiqué, partiendo a otra carrera que tuviera más relación con la vida en la escuela, las personas y posteriormente en la universidad.



Referencias

- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43-56.
- Delleuze, G. & Guattari, F. (2011). *Mil Platôs*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2011). *Micropolítica: cartografias do desejo*. 12ª ed. São Paulo: Vozes.
- Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Educação em Revista*,

Lo que nos permitió pensar compartir nuestras trayectorias de aprendizaje

Fernando Hernández-Hernández

- No comenzar por la teoría como un lugar racional separado de la experiencia.
- Comenzar de manera abierta para ir más allá de las dos nociones clave: Itinerario y Contexto de aprendizaje.
- Tratar de sostener una apertura de miradas.
- Compartir nuestras trayectorias nos ayuda a construir la memoria colectiva del grupo.
- Para entender cómo aprende alguien en la universidad es necesario evitar las respuestas abstractas y representacionales.
- Buscar las maneras empíricas del aprender, que nos permita conocer nuevos modos de pensar-sentir.
- Dar importancia a ponernos en la medida de lo posible, en la escucha atenta y cuidadosa a lo que nos regalan quienes participan en la investigación.
- Un valor de esta primera actividad del proyecto es que la experiencia de reflexionar sobre nosotras nos coloca en una posición menos invasiva con los estudiantes.
- Otro valor de lo que se da cuenta en esta publicación es que, desde el principio, nos puso en diálogo entre nosotros y nos ayudó a pensar en grupo.

Lo que resuena de nuestras trayectorias

Sobre el aprender

- Aprender en compañía aparece como una característica transversal en varias de las integrantes del grupo.
- Aprender como un proceso expandido: más allá de la universidad. Lo que nos plantea: ¿qué pasa en el aula que no pasa fuera? / la continuidad dentro y fuera de la universidad
- Aprender también tiene lugar en la comunidad.
- Un aprendizaje fundamental es el de aprender a entrar en la vida adulta, de manera especial el aprender a saber decidir.
- Aprendemos de y con nombres propios, desde los textos y los encuentros con otras personas.
- La conciencia de aprender tiene lugar cuando se ven las cosas de distinta forma a cómo se veían antes.
- La trayectoria que se ha seguido en las instituciones es relevante para las experiencias de aprender, especialmente la que va de estudiante a docente.
- La presencia de la institución como parte del aprendizaje. ¿Cuál es el rol del marco institucional en el aprender?
- El contexto social en el que se vive la experiencia en la universidad modifica los modos de aprender.
- Se hace necesario rescatar y crear unas ecologías de aprendizaje diferente.
- En ocasiones hay que asumir que los desplazamientos en el aprender pueden implicar fricciones con los modos en los que las instituciones normativizan el aprendizaje.

Sobre los formatos multimodales

- La diversidad de formatos muestra que se eligen para mostrar relaciones o *escenas*. Permiten ver desplazamientos, texturas y romper la linealidad del relato para dar cuenta de la complejidad.
- La cartografía se muestra como un ejercicio de visualizar que permite ir creando capas.

Sobre las trayectorias

- Los vínculos biográficos son vitales en el aprendizaje.
- Las trayectorias no son lineales sino rizomáticas.
- Las trayectorias son cruces entre el dentro y el fuera.
- Narrar pone en acto la experiencia y posibilita la reflexión y las difracciones.
- Las metáforas que se vinculan a las trayectorias ayudan a mostrar sentidos del aprender que suelen quedar tapados por los modos hegemónicos de nombrar desde la Psicología y la Pedagogía.

Para no perder de vista

- Un aspecto compartido por quienes integran el grupo es que aprender forma parte de una trama de relaciones. El aprender no es algo que le pasa al individuo, sino que ocurre en procesos compartidos y diferentes escenarios que no son compartidos.
- Para entender el aprender es importante considerar el contexto social-histórico y, en concreto, el de la universidad. Los cambios en la institución marcan los sentidos del aprender.
- Uno llega a la universidad con un bagaje que no sale solo de la familia sino del lugar social que ha vivido/escapado. Esto conforma el sentido del aprender diferente.
- Aprender sucede entre desafíos y acomodos.

¿Cómo aprenden los estudiantes hoy?

- Asumir la imposibilidad de responder esta pregunta: estudiante universitario es un constructo que contiene muchos individuos, formas de subjetivación, espacios y tiempos que se cruzan. Es una categoría demográfica más que biográfica.
- Los estudiantes universitarios tienen diferentes edades, afrontan complejidades varias y han seguido trayectorias diferenciadas. Uno de los objetivos de la investigación es afrontar la complejidad de la pregunta. ¿Se puede separar el ser quien se es del aprender?
- Por eso es importante que la muestra considere la multiplicidad de subjetividades y no solo la ubicación del grado que se cursa.
- No olvidar nuestros supuestos sobre los "Otros" y las proyecciones de la propia posición, algunas como estudiantes y otras desde docentes.
- No olvidar tener presente lo que nos lleva a decir lo que decimos y desde dónde hablamos.

Supuestos y prejuicios que llevamos a la investigación

- Los estudiantes ¿van a la universidad para sacar título o para aprender?
- Las relaciones que prueben las instituciones afectan a las concepciones y los modos de aprender.
- Las nuevas tecnologías afectan sus formas de aprender.
- El discurso sobre la falta de atención de los jóvenes que se remonta al S.XIX.
- Considerar que es algo con trayectoria histórica el que las generaciones imaginen a los jóvenes desde un “no son como nosotros”.
- Intentar no generalizar ni establecer jerarquías. Revisar los prejuicios, no sólo como investigadores sino de la sociedad.
- Ver el papel de las relaciones clientelares que se han ido configurando y que colocan a los estudiantes en determinadas posiciones ante el aprender.
- ¿A la universidad, se da la importancia que tiene? ¿Cuál es la función de la universidad?
- La sociedad y la universidad ha cambiado, y esto coloca a los estudiantes a una posicionalidad que reclama adaptación y resistencia.

Referencias imágenes de portada:

HUELLAS AGUA: Foto de Aleksandr Slobodanyk: <https://www.pexels.com/es-es/foto/ventana-de-vidrio-transparente-con-efecto-humedo-989941/>

PLUMAS: Foto de James Lee: <https://www.pexels.com/es-es/foto/foto-de-primer-plano-de-plumas-2625664/>

TELA DORADA: Foto de Isaac Bañuelos: <https://www.pexels.com/es-es/foto/textil-dorado-3467946/>

MADERA: Foto de Laker : <https://www.pexels.com/es-es/foto/superficie-de-madera-marron-y-gris-6156577/>

HONDAS ROSAS: Foto de Anni Roenkae: <https://www.pexels.com/es-es/foto/foto-de-pintura-acrilica-2832432/>

GOTELÉ: Foto de Steve Johnson: <https://www.pexels.com/es-es/foto/superficie-blanca-1774986/>

CUERO: Foto de Pixabay: <https://www.pexels.com/es-es/foto/cuero-naranja-207300/>

PANTALÓN VAQUERO: Foto de Pixabay: <https://www.pexels.com/es-es/foto/textil-azul-235525/>

CIPRESES: Foto de Oleksandr Tiupa: <https://www.pexels.com/es-es/foto/hojas-de-pino-verde-192136/>

LANA: Foto de Lukas: <https://www.pexels.com/es-es/foto/piel-beige-317333/>

DESTELLOS: Foto de Pixabay: <https://www.pexels.com/es-es/foto/bokeh-301664/>

HUMO: Foto de cottonbro studio: <https://www.pexels.com/es-es/foto/pelota-esfera-fumar-naturaleza-muerta-9695150/>

CRISTALES ROCA: Foto de Dids: <https://www.pexels.com/es-es/foto/piedras-grietas-brillante-natural-7867405/>

HIERBA: Foto de Marina Leonova: <https://www.pexels.com/es-es/foto/hierba-planta-verde-crecimiento-7718572/>

