

Aprendre des de la indagació a la universitat

Fernando Hernández

Anna Forés

Juana María Sancho

Joan-Anton Sánchez

Silvina Casablancas

Amalia Creus

Fernando Herraiz

Carla Padró



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Títol: *Aprendre des de la indagació a la Universitat*

CONSELL DE REDACCIÓ

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

Consell de Redacció: Salvador Carrasco Calvo, Facultat d'Economia i Empresa; Jaume Fernández Borrás, Facultat de Biologia; Marta Fernández-Villanueva Janer, Facultat de Filologia; Àngel Forner Martínez, Facultat de Formació del Professorat; Eva González Fernández, ICE; Mercè Gracenea Zugarramundi, Facultat de Farmàcia; Jordi Ortín Rull, Facultat de Física; Antoni Sans Martín (Director de l'ICE), Facultat de Pedagogia.

Primera edició: Febrer de 2011

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

© ICE i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

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

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

La reproducció total o parcial d'aquesta obra només és possible de manera gratuïta i indicant la referència dels titulars propietaris del *copyright*: ICE i Octaedro.

ISBN: 978-84-9921-153-4
Dipòsit legal: B. 3944-2011

Disseny i producció: Serveis Gràfics Octaedro

ÍNDIX

1. PRESENTANT UNA AVENTURA, COMPARTINT UN PROJECTE I UNA MANERA D'AFRONTAR LA DOCÈNCIA	5
1.1 Descripció de la publicació	6
2. INDAGAR COM A APOSTA DOCENT: EL CONTEXT DEL CANVI DE ROL DEL PROFESSORAT	10
2.1 Què és <i>indagar</i> ?	12
3. COM SE SITUA EL DOCENT QUE INDAGA	16
3.1 Les accions indagadores del docent des de la proposta pedagògica	16
3.1.1 El disseny	16
3.1.2 Com concep el docent indagador als estudiants	17
3.1.3 Com concep l'aula el docent indagador	18
3.1.4 Com avaluar l'experiència indagadora	19
3.2 La creació d'una comunitat d'aprenentatge de docents indagadors	19
4. INDAGAR COM A ESTUDIANT	23
4.1 Indagar com a metaprenentatge	23
4.2 Indagar com a corresponsabilitat	25
4.3 Indagar com el pas d' <i>a-lumen</i> (alumne) a <i>con-lumen</i>	27
5. EXPERIÈNCIES D'INDAGACIÓ A LA UNIVERSITAT: TRES EXEMPLES	30
5.1 Els relats autobiogràfics en el procés d'ensenyament i aprenentatge	30
5.1.1 El context de l'experiència d'aprenentatge	32
5.1.2 La resposta de l'alumnat	35
5.1.3 Per concloure	36
5.2 Tàctiques de <i>performance</i> a l'aula	37
5.2.1 La <i>performace</i> a la classe	38
5.2.2 Produir altres espais-aula	40
5.2.3 Deixar les empremtes de les actuacions a classe	41
5.2.4 El pòster de Ricky Martin i la pissarra desconsolada	42
5.2.5 La classe plató: Estudis Picasso	43
5.2.6 Els bohemis i el vestit de boda de vellut	44
5.2.7 Algunes recomanacions	45

5.3 Posa una banda sonora a la teva trajectòria pel curs!.....	46
5.3.1 L'elecció sense context	47
5.3.2 La referència evocativa	48
5.3.3 La connexió biogràfica	50
5.3.4 Nexes amb els temes del curs	51
5.3.5 Coda final.....	53
 6. BALANÇ	 54
6.1 Entorn a les posicions de professors, professores i estudiants	54
6.2 Entorn a les relacions amb els coneixements.....	55
6.3 El procés de les experiències d'ensenyament i aprenentatge.....	56
6.4 Idees per transferir a altres cursos.....	57
 7. SI UN DIA UN VIATGER TRUCA A LA PORTA... I SENT QUE VOL COMPARTIR AQUESTA AVENTURA	 59
 BIBLIOGRAFIA	 61
 AUTORS	 63

I. PRESENTANT UNA AVENTURA, COMPARTINT UN PROJECTE I UNA MANERA D'AFRONTAR LA DOCÈNCIA

Aquesta publicació té el seu origen en l'experiència d'innovació docent a la universitat que, des del 2007, hem dut a terme un grup de professors i professores de la Facultat de Pedagogia i de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, que al mateix temps formem part del grup d'innovació docent Indaga't.¹

Els qui integrem el grup Indaga't compartim un conjunt de premisses a partir de les quals situem les nostres concepcions i pràctiques d'ensenyament; entre elles figura la necessitat de relatar la pròpia experiència de docència, al mateix temps que construïm espais presencials i virtuals de reflexió per millorar-la a través de la col·laboració entre iguals.

Algunes de les línies d'interès i perspectives comunes des d'on ens situem com a docents i que es relacionen amb la nostra manera de comprendre l'aprenentatge a la universitat són les següents:

- Una perspectiva socioconstruccionista de l'aprenentatge, que té en compte les comunitats de discurs de les que es forma part (nosaltres i els estudiants considerats en la seva diversitat) i dóna importància a l'aprenentatge com una cosa situada i contextualitzada, i a l'aprenentatge des del diàleg, la indagació i la col·laboració amb altres aprenents.
- La necessitat que les tasques d'aprenentatge plantejades als estudiants siguin experiències creatives i amb sentit, és a dir, genuïnes, de manera que vagin més enllà de la repetició i la còpia i afavoreixin els

1. INDAGA'T Grup d'Innovació Docent per Afavorir la Indagació (grup consolidat de la Universitat de Barcelona -2010GIDC-UB/12: <http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>). Integrat per (ordre alfabètic): Enrico Beccari, José Ma. Barragán, Silvina Casablancas, Paola Cinquina, Amalia S. Creus, Noemí Durán, Anna Forés, Xavier Giró, Fernando Hernández (coordinador), Fernando Herraiz, Verónica Larrain, Sandra Martínez, Alejandra Montané, Ascensión Moreno, Adriana Ornellas, Paulo Padilla Petry (professor visitant), Carla Padró, Aída Sánchez de Serdio, Joan-Anton Sánchez, Juana M. Sancho i Judit Vidiella. Entre els anys 2008-2010 han desenvolupat el projecte d'innovació docent «Ensenyament col·laboratiu per a un aprenentatge integrat» (2008MQD 00101).

processos de recerca a partir de problemes i la seva representació en diferents llenguatges.

- Apelar a un coneixement lligat a problemàtiques reals que mouen a la cerca d'alternatives als dilemes plantejats i que confronti els estudiants amb diferents versions dels fenòmens o problemes objecte d'estudi.
- L'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació com a recursos per a la investigació, el compartir i la representació del procés d'aprenentatge.
- La formació de professionals per al segle XXI que sàpiguen transitar i fer servir múltiples *alfabetismes*, més enllà de les tradicionals formes de representar el saber mitjançant la lectura, l'escriptura i els números.
- El fet de situar el procés d'aprenentatge partint de la pròpia experiència dels aprenents; cosa que significa considerar els estudiants com a subjectes del procés d'aprenentatge. En aquest sentit se'ls convida a partir del que «ja saben» o d'allò que «han experimentat en les seves vides» sobre una temàtica o un problema objecte d'estudi.
- Considerem l'avaluació com una oportunitat perquè els estudiants exposin la seva reflexió i el sentit que atribueixen al seu procés d'aprenentatge.

Amb aquesta publicació volem donar a conèixer i compartir una proposta que planteja la docència a la universitat com un espai de diàleg que permet seguir aprenent de les pròpies pràctiques reflexives i de la col·laboració entre iguals.

1.1 Descripció de la publicació

A la primera part hem situat la nostra experiència com a docents, explicitant els punts de partida que guien la nostra actuació a l'hora de promoure experiències d'aprenentatge amb els estudiants. Ho hem fet tot partint de tres preguntes:

- Quin sentit donem a la indagació com a modalitat d'aprenentatge?
- Què vol dir indagar per al professorat?
- Què significa indagar per als estudiants?

A la segona part, intentem il·lustrar aquests propòsits oferint, a tall d'exemple, tres experiències que considerem rellevants per la seva novetat, el seu èxit en relació amb ells assoliments d'aprenentatge i motivació que s'han obtingut gràcies a elles i el fet de situar-se en diferents àmbits del coneixement acadèmic.

La primera de les pràctiques d'indagació que abordem és la *tecnoautobiografia*. Es tracta d'una experiència d'aprenentatge proposada per docents de l'assignatura de Tecnologia Educativa de la Facultat de Pedagogia.

La **tecnoautobiografia** possibilita que els estudiants realitzin un recorregut inicial en la construcció dels sabers d'aquesta assignatura, ja que permet posar en joc experiències biogràfiques que mostren la relació dels aprenents amb la tecnologia, els seus sabers previs, els seus prejudicis i la seva mirada preliminar sobre el fet d'aprendre. Així es pretén donar visibilitat a allò que es manté invisible, per iniciar el procés d'aprenentatge que proposa el curs. La tecnoautobiografia va suposar plasmar aquestes relacions en diferents formats, utilitzant recursos audiovisuals i textuals creats pels estudiants. Les produccions realitzades van ser vistes i compartides per tot el grup, de manera que van provocar una reflexió tant individual com col·lectiva i van constituir un diagnòstic inicial que donava pistes sobre els nostres punts de partida (com a docents i com a estudiants).

A la Facultat de Belles Arts se situen dues experiències d'indagació diferents, que van obrir espais creatius d'aprenentatge, doncs van possibilitar experimentar aprenentatges multimodals, divergents, genuïns i susceptibles de ser considerats com a experiències d'indagació: la *performance* i la banda sonora.

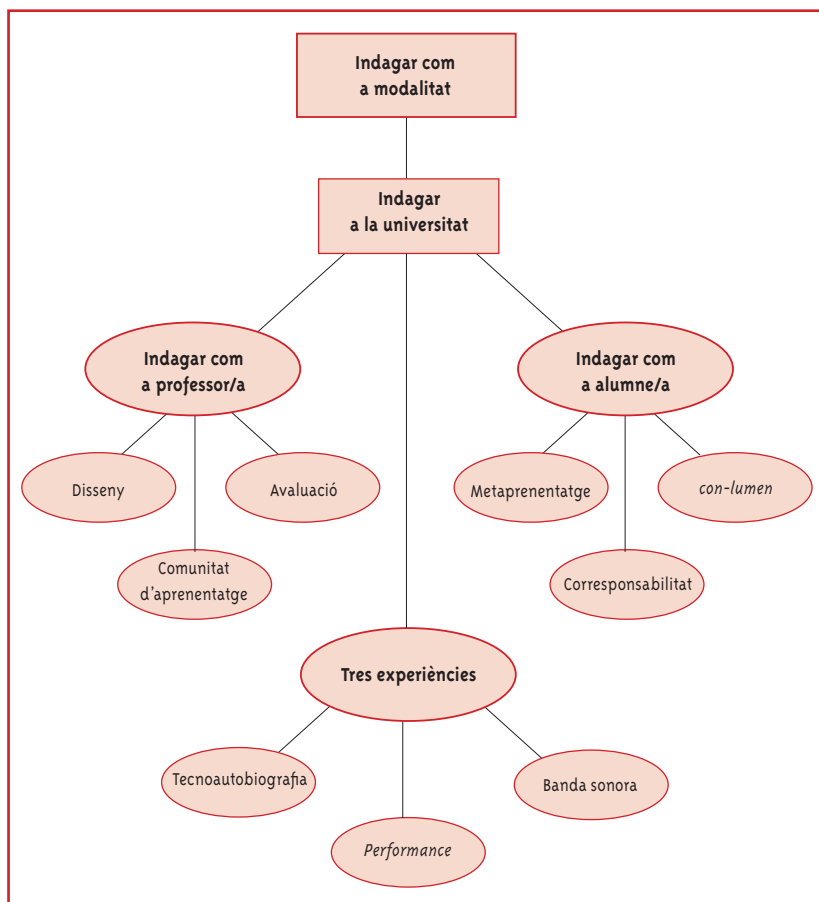
En la *performance*, l'escenari de l'aula experimenta mutacions que porten els estudiants i la docent a situar l'aprenentatge de l'assignatura de Pedagogia de l'Art (que aborda els canvis en la construcció social de la identitat de l'artista) des de perspectives lligades a una concepció de la classe considerada com un espai de treball, on l'estudiant té un paper actiu en la creació de representacions que descentren l'aprenentatge dels aspectes cognitius (en la mesura que incorpora modalitats perfor-

matives) que involucren l'acció corporal. Això fa que el fet d'aprendre sigui considerat com una activitat desafiant que reclama formes alternatives per mostrar, per exemple, les lectures, les relacions que s'estableixen amb l'art o d'altres pràctiques socials.

La **banda sonora** és una proposta que pot desconcertar a més d'un lector per la seva novetat. En aquest cas, el professor que s'encarrega de l'assignatura Psicologia de l'Art sol·licita als estudiants que triïn la que podria ser, segons la seva opinió, la banda sonora del curs. Una banda sonora que els ha de possibilitar la reconstrucció del propi recorregut d'aprenentatge, al mateix temps que els permet explicitar els motius de tal elecció. Així, els estudiants senten que la seva experiència quotidiana relacionada amb la música té un espai en la vida universitària i que pot ressonar en un doble sentit, segons apunta Carola Conle (1996): com una correspondència metafòrica entre experiències narrades (aquí les del procés d'aprenentatge i les de les músiques que trien els estudiants) i per la seva vinculació amb la dimensió aural (auditiva) de l'aprenentatge.

Partint dels plantejaments inicials i del relat reflexionat d'aquestes tres experiències, el recorregut que proposem es pot resumir en el següent gràfic (vegeu pàgina següent).

Per últim, presentem un apartat amb un seguit de suggeriments per aquells docents inquiets que pretenen introduir canvis en les seves pràctiques d'ensenyament i vulguin parlar atenció a les relacions pedagògiques que construeixen amb els estudiants i convertir-les en una experiència d'indagació.



GRÀFIC 1. EL CONTINGUT DE LA PUBLICACIÓ

2. INDAGAR COM A APOSTA DOCENT: EL CONTEXT DEL CANVI DE ROL DEL PROFESSORAT

L'aposta per la indagació està estretament relacionada amb els reptes plantejats en la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i amb la reformulació dels graus i plans d'estudi vigents. En aquest marc, la tasca d'ensenyar i aprendre es presenta cada cop de manera més complexa, no només per allò que reclama ella mateixa –el que sabem sobre ensenyar i aprendre–, sinó pels canvis que s'estan produint en els següents àmbits:

- L'aparició de noves problemàtiques i tendències vinculades als sistemes de producció, accés, divulgació i legitimació del coneixement en les societats postindustrials (Lyotard, 1984; Gibbons i altres, 1994).
- La digitalització de la informació que desplaça l'atenció de les finalitats, valors i ideals als medis i tècniques per obtenir resultats eficaços en la presentació, recopilació i distribució de la informació (Marshall, 1998).
- La combinació de les noves perspectives econòmiques amb l'«explosió» de les TIC, que estan propiciant l'aparició de nous formats organitzatius per a l'educació superior (Hanna, 2002) i exercint una pressió considerable sobre les institucions d'ensenyament superior (McIntosh, 2005).
- La generalització de l'ús de les TIC, que possibiliten i requereixen noves formes d'ensenyament i aprenentatge, selecció, valoració i interpretació de la informació i, per tant, d'avaluació dels processos i els resultats dels aprenentatges (Hanna, 2002).
- Les característiques, necessitats i expectatives de les noves generacions d'estudiants, les quals arriben a la universitat amb unes biografies d'aprenentatge diferents a les dels professors (Sancho, 2009).

Aquesta enumeració dels trets distintius del context actual de la docència i de l'acció indagadora requereix un docent amb habilitats d'autoformació, entre les quals destacariem les relacionades amb les competències al voltant de l'alfabetització digital, que permeten experiències de construcció i representació del coneixement obertes, complexes i de recorreguts múltiples. En la trajectòria del nostre grup, la indagació es planteja en tres estadis: disseny, desenvolupament i avaluació del pro-

cés d'ensenyament i aprenentatge. Però la pràctica de la indagació a l'aula representa també un canvi per al professorat i per als estudiants en relació amb la metodologia i les estratègies d'aprenentatge utilitzades, i possibilita, a més, la construcció d'una relació de confiança i de respecte.

Per abordar la qüestió de la indagació, ens plantegem, com a grup de professors, les següents preguntes generadores:

- Què és per a nosaltres *indagar*?
- Quins són els pressupòsits, processos o procediments per dur a terme la tecnoautobiografia, la banda sonora o la *performance*? Quins són els resultats?
- Quin és el rol del professorat i el rol de l'estudiant? Quins condicionants i quins suggeriments oferiríem als col·legues d'altres disciplines perquè poguessin transferir-ho a les diferents matèries?

Les respostes a aquestes qüestions i a d'altres que van anar sorgint al llarg de l'elaboració d'aquest text i de les reunions del grup Indaga't ens ofereixen una visió dels punts forts i dels requisits que cal tenir presents abans d'aventurar-se en el procés d'indagació a la universitat, aspectes que anunciem a continuació:

PUNTS FORTS	REQUISITS
• Transdisciplinarietat • Recollir i valorar la veu dels estudiants • Multialfabetismes • Sinèrgies docents • Aprenentatge mutu • Sessions de treball, intercanvi i planificació de projectes de futur • Un bon nombre de professors i estudiants implicats en el projecte • Unió entre recerca i innovació • Unió entre innovació i docència	• Aprendre a desaprendre • Entendre la docència com un procés d'investigació • Tenir en compte els diferents llenguatges i modalitats • Coordinar-se i col·laborar amb altres companys • Disposició per a l'aprenentatge continu del professorat i els estudiants • Predisposició i capacitat per a treballar en equip • Posar el coneixement en acció • Transcendir les pràctiques docents inercials

Des d'aquests pressupòsits que ens assenyalen el camí que hem de seguir passem a explorar amb més deteniment el sentit que donem a la indagació.

2.1 Què és *indagar*?

En plantejar-nos aquesta pregunta sorgeix una multiplicitat de respostes per part de qui, com a docents, estem interessats en aprendre des de la investigació sobre el que passa a la classe. I ho fem dia a dia, interessant-nos en escoltar i atendre a tot allò que succeeix en els intercanvis que possibiliten les experiències d'aprenentatge, i en procurar comprendre el que succeeix als espais on es produeixen les relacions pedagògiques entre el professorat i l'alumnat. D'aquesta exploració sorgeix un guió que desvela llocs d'indagació que, com una al·lusió al nom del grup Indaga't, projecten alguns dels sentits de la nostra cerca. En aquest context:

- **Indagar en la situació de classe** significa situar-se com a aprenent i documentar el que passa a l'aula. Actuar com a docents que fan etnografia a la seva classe: amb el seu diari de camp i els seus processos de reflexivitat durant l'aprenentatge. Documentar les nostres recerques sobre el fet d'aprendre de manera multimodal. Permetre que entrin els imprevistos, o el que en un aula semblen imprevistos, o elements que podrien semblar «fora de to», però que constitueixen les identitats de les nostres estudiants (la majoria són dones joves), les quals es construeixen com una generació visual i globalitzadora. Això ens porta a parar atenció, per exemple, al paper de la música i a les manifestacions de la cultura popular de masses en el seu procés d'aprenentatge.
- **Indagar en el compartir diari** significa ser conscient dels processos d'aprenentatge compartits (com a marques, talls, desviaments o derives) en una temporalitat que sembla estable, però que, mirant-la de prop, pot ser l'oportunitat per aprendre des de l'encreuament entre pensar, conèixer, actuar i interpretar el que hem decidit observar o el que inicialment resultava invisible. Això suposa situar-se en un espai intermedi o des dels marges on es construeixen relacions pe-

dagògiques imprevistes, com en el cas de la banda sonora, del propi procés d'aprenentatge.

- **Indagar des de la xarxa** significa utilitzar les eines digitals associades al campus virtual des d'una posició contextual i transdisciplinar. Això contribueix a repensar la tecnologia més com un espai per compartir i crear, que de reproduir el que s'ha proposat o debatut a classe.
- **Indagar entre nosaltres** significa afavorir processos dialògics entre el professorat de diferents llicenciatures i graus que tenen coneixements i competències diverses i diferents. D'aquesta manera s'amplia no només el marc d'actuació del professorat, sinó el seu coneixement compartit entre companys de diferents generacions. També s'afavoreix l'encreuament de capacitats entre el professorat dedicat a la pedagogia i les tecnologies educatives i el professorat que transita des de les belles arts i les pedagogies culturals. Encreuaments que ens permeten, per exemple, compartir qüestions com de quina manera afavorir la reconstrucció de l'aprenentatge mitjançant relats visuals, com generar tecnoautobiografies, com replantejar-se la classe des d'una mirada artística i creativa, etc.

Des d'aquests espais de trobada indagar significa procurar arribar a saber o conèixer sobre un tema, una situació, una problemàtica, pensant en com ha arribat a ser narrada o preguntant-se com s'han construït les seves versions hegemòniques o marginalitzades. Així, una de les preguntes clau que guia la nostra cerca seria: què és necessari conèixer o saber en temps de canvis i davant la manca creixent d'espais de reflexió en diferents entorns socials, fins i tot a la universitat?

Així, indagar pressuposa (re)crear temps i espais; rols instituïts i instituïdors; processos d'ensenyar i aprendre; moments de compartir i dialogar; usos d'instruments o eines per a la construcció, producció i difusió de coneixements...

Sota la perspectiva socioconstruccionista (Stoll, Fink i Earl, 2004; Sancho, 2005), la indagació està relacionada amb la creació de sentit en les activitats i experiències d'aprenentatge a partir del desenvolupament de la capacitat creadora, de resoldre problemes, de ser autors en pràctiques pedagògiques col·laboratives entre estudiants,

professors i professores, en la perspectiva «multimodal» i «multialfabetitzadora»: textual, visual, medial i aural (Cope i Kalantzis, 2000; Lankshear i Knobel, 2003). Tot forma part d'una conversa cultural on s'inscriuen, entrellacen i enreden les diferents experiències d'aprenentatge.

La finalitat formativa basada en la indagació està dirigida cap a l'aprenentatge autònom, amb èmfasi en la capacitat de treball en grup i en la superació dels límits per arriscar-se i seguir aprenent al llarg de la vida personal i professional.

En fer servir el potencial de les TIC, la cerca es projecta en un moviment d'aprenentatge en comunitat i interacció entre persones, coneixements, pensaments, sentiments i valors lligats a una perspectiva crítica i reflexiva. Les plataformes virtuals, els portafolis electrònics, els projectes de treball, els blocs i altres espais i mitjans presencials i virtuals mostren el procés d'aprenentatge i serveixen d'ajuda a l'avaluació dels processos i resultats del procés d'indagació.

D'aquesta forma, el docent contribueix a la creació de les condicions i els mitjans per a la formació de xarxes col·laboratives d'aprenentatge, de situacions en què és possible que tant els estudiants com el professorat puguin reflexionar sobre els sentits d'allò après i on es puguin deconstruir les representacions i les pràctiques centrades en la figura del professor i en la consideració del coneixement com a veritat absoluta i preconcebuda.

L'estudiant és considerat un ésser actiu, creatiu i amb sentit d'autoria que també es responsabilitza i és corresponsable d'aquesta xarxa d'aprenentatges. En el procés d'indagació, l'estudiant es veu capaç de buscar, relacionar, construir coneixement i realitzar aplicacions en la pràctica, en interacció amb professors i companys i utilitzant diferents fonts d'informació, de comunicació i de producció cultural. Entre tots es negocien i modifiquen les condicions de l'aula, la selecció dels textos i els treballs que s'han d'elaborar.

Indagar significa, per tant, entendre que la incertesa i l'actuació en col·laboració són els motors que ens condueixen a professors i estudiants a

experiències d'aprenentatge genuïnament creadores de sentit. Experiències que són múltiples, complexes i en moviment constant, on l'articulació de la teoria educativa i de la pràctica docent s'inscriuen en una visió dinàmica, contextual i transdisciplinar.

3. COM SE SITUA EL DOCENT QUE INDAGA

Des de la perspectiva de la indagació, ser docent a la universitat comporta uns acords preliminars i estructurals sobre la concepció de l'ensenyament, el coneixement i els estudiants, als qui es considera subjectes principals de l'acció formativa. A continuació es presenten alguns d'aquests acords i la manera de concebre'ls en la pràctica de les experiències d'aprenentatge.

3.1 Les accions indagadores del docent des de la proposta pedagògica

3.1.1 El disseny

En relació amb el disseny i la posada en pràctica de l'activitat docent (que suposa planificar el procés d'investigació, les propostes d'experiències d'aprenentatge i l'avaluació des de la indagació), assumim els següents dos supòsits, plantejats anteriorment:

- Partim de l'acció de revisar les planificacions de les diferents assignatures que s'imparteixen des d'un enfocament d'ensenyament i aprenentatge socioconstruccionista.
- Intentem afavorir processos d'aprenentatge en què els estudiants hagin de desenvolupar tasques genuïnes d'investigació i de construcció del coneixement i representar els seus aprenentatges des d'una perspectiva multimodal i multialfabetitzadora (textual, oral, *performativa*, visual, medial i aural).

Per planificar la docència en funció d'aquestes premisses d'acció busquem:

- Impulsar formes d'aprenentatge autònom i col·laboratiu centrades en la indagació, la utilització d'eines digitals de tractament de la informació i la comunicació, l'aplicació pràctica i el desenvolupament de competències personals i professionals.
- Situar-nos en una visió dinàmica, contextual i transdisciplinar del coneixement que possibiliti a l'estudiant experiències genuïnes de

creació de sentit, allunyant-los del seu paper tradicional de receptor d'un coneixement que no acaba de fer seu perquè li és aliè.

- Utilitzar el potencial de les TIC per adaptar i utilitzar eines digitals d'aprenentatge, perquè la interacció amb les fonts d'informació –dintre i fora de la institució– i les experiències d'aprenentatge siguin prioritàries, així com l'intercanvi amb altres estudiants i amb altres membres de la comunitat de saber de la qual formen part.
- Utilitzar l'experiència dels membres del grup en la perspectiva de l'aprenentatge per projectes de treball i l'avaluació mitjançant portafolis digitals.

3.1.2 Com concep el docent indagador als estudiants

Per tal d'assolir els plantejaments anteriors des de la planificació docent, evidenciem una concepció del **rol dels nostres estudiants** basada en la premissa que cal entendre'ls en tant que:

- Creadors, no reproductors del saber d'altres.
- Portadors d'experiències pròpies en relació amb el contingut que cal ensenyar (per això és necessari desvelar i posar en joc aquests sabers implícits en la nova construcció del saber).
- Posseïdors de coneixements pel que fa a com utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació (els usos personals esdevindran eines de treball per aprendre i adquirir competències digitals per al seu treball professional).

A les assignatures lligades al projecte Indaga't es convida als estudiants a construir el coneixement de manera col·laborativa, per després comparir-lo amb altres grups i aprendre, així, els uns dels altres. En aquesta línia, en determinades activitats, les eines digitals han facilitat:

- L'emmagatzematge de tasques i la possibilitat de recuperar-les per continuar-les, tant quan coincideixen en l'espai i el temps com quan això no és possible.
- Una retroacció continuada en el desenvolupament de l'activitat entre l'alumnat i el professorat.
- L'ampliació de les formes de representació del coneixement generat: presentacions, fotografies, vídeos...

- El reapropament il·limitat a les construccions i aprenentatges de tot l'alumnat amb posterioritat a la seva exposició.

3.1.3 Com concep l'aula el docent indagador

Tot el que s'ha dit anteriorment reflecteix una aposta per la superació dels límits espai-temporals de les aules convencionals, que es reforça amb la utilització de l'entorn virtual d'Indaga't, ara en el campus virtual de la UB, i amb la creació de fòrums per a determinades activitats de debat o posada en comú, que possibiliten la continuació d'aquestes un cop finalitzada la classe, cosa que permet noves aportacions i matisacions de determinades intervencions. En veu dels membres del grup:

Els diàlegs que els estudiants i les estudiants eren capaços de desenvolupar a partir del suport teòric de l'assignatura resultaven tan significatius dins del grup com aquells que jo mateix podia aportar. Així, prendre consciència del paper de l'alumnat i la seva relació dialògica amb els coneixements construïts ha estat un aspecte rellevant en el meu treball, fruit de la meua participació en el grup d'innovació Indaga't.

FERNANDO HERRAIZ

Donar la paraula, visualitzar processos, ajudar a «adonar-se» són alguns dels mecanismes que afavoreix Indaga't: que l'estudiant se senti autor, se senti partícip del seu procés d'aprenentatge, que es pari a pensar en el seu metaprenentatge.

ANNA FORÉS

Indagar m'ajuda a allunyar-me cada cop més d'una visió transmissiva i unidireccional de l'aprenentatge, reafirmant-me com a guia en el seu procés (de l'alumnat) col·laboratiu de construcció del seu aprenentatge, aportant-li estratègies i recursos, moderant la compartició del coneixement que ha generat, fent-lo reflexionar sobre el que ha après i tenint amb ell una comunicació continua i fluida...

JOAN-ANTON SÁNCHEZ

Aquesta perspectiva dóna lloc, també, a accions *performatives* en relació amb el coneixement. És llavors quan l'aula es converteix en un autèntic escenari on es teatralitzen les accions relacionades amb els processos d'aprenentatge (com la professora Carla Padró relata més endavant en

una experiència d'indagació a través de la qual havia portat la *performance* a la classe).

3.1.4 Com avaluar l'experiència indagadora

L'avaluació implica, entre moltes altres coses, una cerca d'informació (qualitativa o quantitativa) sobre els resultats i processos d'aprenentatge. Però en ocasions, aquesta informació només resulta útil al sistema universitari quan la qualificació producte de l'avaluació es transforma en dades estadístiques que aporten uns barems de rendiment. O bé es constitueix com una informació indispensable que és requerida administrativament al docent en culminar cada etapa de formació dels estudiants.

Des de la nostra proposta indagadora, el valor de l'avaluació és un altre, ja que està vinculada a la cerca d'estratègies d'investigació que possibiliten una avaluació contínua i la seva finalitat és ajudar els estudiants a situar-se en el seu propi procés d'aprenentatge. No està lligada directament als propòsits burocràtics, sinó als assoliments obtinguts en el seu aprenentatge, i, al mateix temps, es converteix en un mirall on poder reflectir els nusos problemàtics del propi procés per ser replantejats o desenvolupats novament explorant nous camins. Amb aquesta finalitat, es desenvolupen, entre altres, activitats d'autorreflexió d'allò après, que es descriuen en el següent punt d'aquesta publicació, en relació amb les activitats plantejades als estudiants.

3.2 La creació d'una comunitat d'aprenentatge de docents indagadors

Per explicitar el que va significar construir un espai de col·laboració en el marc d'Indaga't, va ser necessari tornar a escoltar-nos com a docents dintre del projecte. Així, cadascun de nosaltres, a través d'un relat, vam fer visible el procés dut a terme en col·laboració amb altres companys. La perspectiva narrativa d'investigació ens va possibilitar organitzar els nostres relats i el diàleg que després vam construir a partir d'ells.

El reconeixement de l'aprenentatge entre docents constitueix una evidència destacada en cada una de les nostres trobades presencials i virtuals: la qüestió de trobar temps i espais per a l'intercanvi va ser una de les constants en els nostres relats.

En primer lloc, les reunions per discutir l'evolució del projecte han suposat la possibilitat de compartir amb docents de la meua pròpia àrea i d'altres les respectives experiències docents. Cosa per la qual normalment no hi ha temps durant el curs, la qual cosa em fa pensar que seria important mantenir aquest tipus de posades en comú, independentment que es tracti d'un projecte d'innovació, ja que l'aprenentatge entre iguals és especialment significatiu. D'altra banda, algunes de les premisses del projecte estaven ja presents en les formes d'ensenyament que practiquem. El projecte, en aquest cas, és una oportunitat per seguir aprofundint en elles i tantejant noves possibilitats.

AÍDA SÁNCHEZ DE SERDIO

Però no només es va destacar la importància del temps per compartir, sinó també les diferents maneres d'aprendre, d'acord amb la posició de cada un dels docents, que es feia visible en el cronograma lectiu i en el devenir del grup Indaga't.

El fet de participar de forma activa en relació amb la docència en el proper semestre, m'ha permès en aquest moment percebre el que succeeix en els grups de treball de Pedagogia i de Belles Arts. Em refereixo al que succeeix i opinen els docents i estudiants tant a les aules, com en l'espai virtual d'Indaga't, que navega al seu rumb per la plataforma Moodle. Estar dintre del projecte, però en posició d'espera, com és el moment actual, s'assembla a entrar a donar classes en un escenari amb una història, pensada, discutida i experimentada, i, al mateix temps, coneguda per mi. Compartir dubtes amb els meus companys i apuntar posicions per haver treballat ja alguns dels aspectes que involucra el projecte (com són els entorns virtuals, el treball col·laboratiu i la generació d'espais d'autonomia per als estudiants) és un valor positiu. Suposo que aquest luxe (el meu paper actual pel que fa a la formació i a l'autoformació) és una cosa molt desitjada i poc obtinguda entre els docents d'avui en dia. Generalment escassegen els temps i espais de reflexió conjunta on situar les nostres pràctiques innovadores i reflexionar professionalment sobre

elles. Per aquest motiu, veure's (o no) reflectit en el que els succeeix a d'altres companys és deixar pas a aquest espai tan buscat de reflexió qualificada.

SILVINA CASABLANCAS

Es planteja així el focus prioritari que dona sentit al grup Indaga't i a la perspectiva d'aprendre a ser docents indagadors: la posició de reflexió sobre l'aprenentatge (propri i dels estudiants) que té lloc quan les experiències es narren i es comparteixen amb altres. Això ens porta a considerar com a característica clau de la indagació la d'aprendre des de la reflexió en companyia.

Situo la meua experiència en el grup d'innovació docent Indaga't com una possibilitat de construir amb altres aquest espai necessari per a l'acció reflexiva. Cosa que, cal senyalar, no trobem d'entrada en un context com l'acadèmic, on els temps i les dinàmiques emmarcades en polítiques cada cop més dures de competitivitat i productivitat restringeixen el temps que podem dedicar a pensar amb tranquil·litat el que fem i com ho fem.

AMALIA CREUS

A partir de la reflexió des del procés d'aprenentatge i sobre el mateix, s'obre la possibilitat d'explorar els sentits d'aquesta reflexió. El primer té a veure amb el trànsit entre les certeses i els dubtes, entre el que pensem que ha de ser i el que la realitat de la relació pedagògica ens acaba brindant, allò que ens enfronta a l'imprevist i que se surt de la llista de competències o activitats preestablertes.

En resum, el projecte Indaga't implica estar en un constant procés de repensar, on l'aprenentatge individual i grupal, entorn als dubtes, suggeriments, coneixements, qüestions, etc., tenen un paper fonamental que fa que es donin els avenços i retrocessos necessaris per comprendre, desenvolupar i atorgar sentit a les nostres pràctiques i així crear la nostra comunitat educativa. Al mateix temps, construïm diferents significats sobre les nostres accions. Així, el treball de l'alumnat i del professorat són imprescindibles en el nostre espai virtual d'Indaga't, el nom del qual és una invitació a reflexionar, qüestionar, cercar i construir coneixements en relació amb el context, amb un mateix i amb els altres.

El que fa possible aquest projecte de reflexió és la voluntat de creació d'una comunitat d'aprenentatge per part dels docents.

Com a professora novella, em permet aprendre d'altres companys nous i, especialment, de la llarga experiència d'aquells que porten més temps en la docència. Em motiva per a la innovació metodològica i em prevé del «cremar-se» com a docent. Ens encoratja a mantenir-nos actius en els nostres plantejaments metodològics, a innovar, a investigar i a evitar rutines.

ASCENSIÓN MORENO

Fins aquí hem presentat com ens situem com a docents indagadors i com entenem les nostres pràctiques des d'aquesta perspectiva. Aquesta posició també ha impregnat la manera d'entendre la planificació, la proposta d'activitats, el rol dels estudiants i l'avaluació dels processos d'aprenentatge. En el següent apartat presentem la perspectiva dels estudiants davant aquesta invitació a aprendre des de la indagació.

4. INDAGAR COM A ESTUDIANT

Un cop explicitat el que és indagar i què suposa indagar des de la perspectiva dels docents, voldríem aturar-nos en el que implica situar-se des d'una perspectiva d'investigació com a estudiants. Ho farem des d'una triple vessant:

- Indagar com a metaprenentatge.
- Indagar com a corresponsabilitat.
- Indagar com el pas d'*a-lumen* (alumne) a *con-lumen*.

4.1 Indagar com a metaprenentatge

Indagar suposa, o pot suposar, per als estudiants un procés de repensar el seu procés d'aprenentatge, de saber comprendre la seqüència per la que passen per apropiat-se del saber, d'entendre què succeeix quan alguna cosa els desafia a conèixer. Això suposa situar-se en l'àmbit del metaprenentatge, entès com el fet de conèixer el procés d'aprenentatge d'un mateix i de reflexionar i analitzar què fem perquè es produeixi l'aprenentatge.

En el camí proposat als estudiants vers la indagació hem utilitzat diferents estratègies que han facilitat el procés de reflexió i d'anàlisi de com han après. A tall d'exemple, exposem a continuació la proposta que denominem «Posa't en joc!».

Títol Posa't en joc!	Què és? Una proposta que permet als estudiants desenvolupar estratègies d'anàlisi dels seus processos d'aprenentatge.
Objectius Que l'estudiant, a través d'unes preguntes guiades, pugui reflexionar sobre el seu procés d'aprenentatge.	

Exemple

A l'assignatura de Tecnologia Educativa de la llicenciatura de Pedagogia, després de cada bloc en què està dividida, es demana a l'alumnat –per escrit– que reflexioni sobre aquestes preguntes:

1. Què he après?
2. Quines qüestions, dubtes, certeses, curiositats... m'han sorgit?
3. Què crec que m'agradaria/hauria d'aprendre a partir d'ara?

A la vegada que els plantegem aquestes qüestions, els suggerim que no es tracta d'escriure un relat del que han fet, sinó del que pensen que han après, en un sentit ampli, no només de coneixements, sinó també de vivències, experiències, inquietuds...

El que diuen els estudiants

Dels aprenentatges narrats per l'alumnat durant l'assignatura de Tecnologia Educativa, hem seleccionat els següents fragments:

«Crec que el que ho fa tan gratificant és que no hem copiat les estadístiques de cap lloc, que no hem agafat un llibre i hem copiat i enganxat, perquè podríem haver-ho fet perfectament, ja que al llibre *Una canya o un pal?* podríem haver trobat tota la informació relativa a estadístiques sobre la motivació i l'educació secundària que haguéssim volgut. Realment, m'alegro de no haver-ho fet.»

«Crec que aquesta assignatura m'ha ajudat a plantejar-me més coses del que ho feia fins ara, com hauria de ser el sistema educatiu, com es podria facilitar l'aprenentatge als alumnes. M'ha ajudat a reflexionar i a plantejar-me coses que fins ara no pensava, i que potser no et plantejaves perquè no tenies una mínima base de coneixements o perspectives.»

«També he pogut observar que encara em queden moltes coses per aprendre, he de continuar recollint dades, coneixements, informacions, etc., per aprofundir en els coneixements que ja tinc.»

Davant d'aquestes evidències, la tasca dels docents consisteix en la comprensió de les diferents maneres de relacionar-se amb l'experiència d'aprenentatge dels estudiants per consolidar el que els possibilita aprendre amb sentit i qüestionar el que pot convertir-se en rutina.

Altres estratègies que també utilitzem com a afavoridores de la indagació són aquestes:

- els portafolis o *e-portafolis*,

- els quaderns de bitàcola,
- els diaris de camp en blocs o en altres suports.

Per limitacions d'espai, no mostrem exemples d'aquests, però volem deixar constància que permeten als estudiants transitar per experiències alternatives d'aprendre amb sentit, al mateix temps que els possibilita de revisar i qüestionar la posició subordinada en la que els col·loquen altres maneres d'entendre l'aprenentatge, no només a la universitat, sinó en la seva trajectòria escolar com a aprenents.

4.2 Indagar com a corresponsabilitat

Ser responsable del procés d'aprenentatge suposa prendre partit pel que vull aprendre, i fer explícit allò pel que estic disposat a esforçar-me, o reconèixer fins a quin punt allò que vull aconseguir m'importa i m'interessa.

Quan un estudiant es corresponsabilitza de la seva trajectòria d'aprenentatge amb el docent, el diàleg sobre aquest procés s'enriqueix i deixa de ser sancionador o controlador per part del professorat. Es converteix en un procés d'acompanyament per arribar als objectius plantejats pel mateix estudiant. Vegem-ne un exemple:

Títol Contracte d'aprenentatge/ Compromís d'aprenentatge	Què és? Estratègia que s'ha de donar abans d'iniciar un procés formatiu, la qual permet que l'estudiant decideixi què vol aprendre, quina nota vol que reflecteixi el seu esforç en aprendre, quins compromisos assumeix i, per últim, què demana al professorat perquè l'acompanyi en aquest procés.
Objectius Que l'estudiant es corresponsabilitzi amb el seu procés d'aprenentatge marcant-se uns objectius formatius i un compromís amb el seu aprenentatge.	

Exemple

A l'assignatura de Noves Tecnologies Aplicades a l'Educació de la diplomatura de Mestre de Primària, vam dissenyar una plantilla amb els següents apartats i suggeriments:

1. Situació actual: *Creiem que volem...*
2. Objectius: *Treballar..., realitzar..., acordar..., participar...*
3. Compromís per part de tot el grup i de cada estudiant: *Ens comprometem a...*
4. Normes de convivència com a grup: *Si algun membre del grup...*
5. Vigència: *Des del dia...*
6. Tipus de compromís: *El nostre compromís serà per aconseguir una nota de...; i ho argumentem...*
7. Signatures.

El que diuen els estudiants

Els estudiants diuen el següent sobre el que ha representat aquesta proposta en el seu procés d'aprenentatge:

Situació actual:

«Tot i que formem part de l'era digital i dels nous sistemes de comunicació, no dominem molt les noves tecnologies. Encara no estem familiaritzats amb la plataforma Moodle; molts dels conceptes que s'han definit a classe no els coneixiem. La majoria dels membres del grup no estem acostumats a ampliar coneixements de classe mitjançant la recerca. Com a conseqüència, normalment no reflexionem ni tenim una visió crítica sobre allò que aprenem.»

Creiem que volem:

«Aconseguir un bon nivell de manipulació de les noves tecnologies per aplicar-les de forma excel·lent en el context escolar.»

«Adquirir bons coneixements tant teòrics com pràctics en la matèria de les noves tecnologies, ja que així podrem aplicar-les a les nostres futures classes per ser més competents, dinàmics i innovadors.»

I ho argumentem deixant constància de:

«L'esforç diari, la motivació, l'entrega a l'assignatura, la recerca per ampliar coneixements, la participació a classe i al campus virtual i la cooperació de grup.»

«Molta feina tant a classe com a casa i esforç per part de tots els membres del grup.»

«El treball constant i eficaç per aconseguir la màxima nota.»

«El treball constant, dedicant temps i esforç per entendre i aplicar tots els coneixements que apareixen a classe.»

El que ens sembla més rellevant d'aquestes manifestacions és que mostren com els estudiants no exposen una llista d'intencions per agradar

als docents, sinó una disposició per aprendre que se sol considerar òbvia a la universitat, però la pràctica demostra que és necessari fer conscient i reafirmar la responsabilitat que comporta ser estudiant universitari, doncs facilita la implicació en l'aprenentatge.

4.3 Indagar com el pas d'*a-lumen* (alumne) a *con-lumen*

L'etimologia de la paraula *alumne* és «a-lumen», sense llum. Des d'un plantejament indagador, es considera els estudiants amb la seva pròpia llum, amb coneixements previs, amb interès per saber, amb aportacions interessants que es poden oferir i compartir amb els companys i amb el professorat. Considerem els estudiants com portadors d'autoria, com autors dels seus propis aprenentatges i dels seus processos formatius, facilitats, acompanyats i mentoritzats per part del professorat. Però som conscients que una part important de la funció que compleix l'orientació que predomina en l'educació bàsica es dirigeix a què esdevinguin reproductors dependents. Per la qual cosa, en una primera fase, el nostre treball consisteix en despertar aquesta possibilitat de ser els autors que, per diferents camins i estratègies, se'ls ha pres.

L'exemple que ve a continuació il·lustra com tractem de mobilitzar aquestes possibilitats: mitjançant l'autoavaluació, l'alumne il·lumina el seu procés d'aprenentatge i és part fonamental d'aquest. Les preguntes que s'inclouen en l'exemple cal entendre-les com una proposta inicial que es fa a l'alumnat, que, en lògica coherència amb els plantejaments esmentats, al final de l'assignatura ha de crear el seu propi model d'autoavaluació.

Títol Les autoavaluacions	Què és? Estratègia per saber per endavant els criteris de com seran avaluats. S'han d'autoavaluar ells mateixos i després han de contrastar aquesta avaluació amb la que realitza el professorat.
Objectius L'estudiant apreciarà el procés avaluador com un procés de millora. Coneixent per endavant els criteris avaluadors, podrà ajustar més el seu treball al resultat final. En aquest tipus d'avaluació també es dóna molta importància al procés d'aprenentatge. Aquest procés també està explícit en els criteris d'avaluació.	

Exemple

Per a l'avaluació d'una tecnoautobiografia realitzada per l'alumnat de l'assignatura de Noves Tecnologies Aplicades a l'Educació de la diplomatura de Mestre, dissenyem una plantilla amb els següents apartats i preguntes:

Bloc A

- Presentació (segons els següents apartats que cal valorar d'A a D): Heu ajustat el temps? Sincronia entre text, música i imatges. Creació artística. Queda clar el missatge? Heu motivat els companys?
- Contingut (segons els següents apartats que cal valorar d'A a D): Mostra la relació de les tecnologies amb la vostra vida. Hi havia missatge? Creativitat. Valor afegit.
- Procés (segons els següents apartats que cal valorar d'A a D): Coordinació com a grup. Heu tingut dificultats? De què esteu orgulluosos/es?
- Aspectes a millorar.
- Punts forts de la vostra tecnoautobiografia.
- Valoració general: Què heu après fent la tecnoautobiografia?

Bloc B

- Com heu creat el context? Què heu fet per crear-lo?
- Quines preguntes us heu fet?
- Quin coneixement previ teníeu sobre el tema?
- Quina avaluació feu del que sabeu i del que us queda per saber?
- Què heu investigat? On? Com us heu distribuït la feina?
- A quines conclusions heu arribat? Quin és el resum del que heu après?

El que els estudiants diuen

Com a autoavaluació final, es va preguntar als estudiants què havia suposat per a ells participar a la proposta pedagògica d'Indaga't. Destaquem les següents respostes d'alguns dels estudiants de l'assignatura de Tecnologia Educativa de la llicenciatura de Pedagogia:

«Quan va sortir el tema d'Indaga't com una cosa diferent no li donava credibilitat. Qui no ha estat assegut en una classe amb aquestes cadires amb una minitaula acoblada, escoltant el professor 50 cm superior a tu a l'es-trada? Les meves classes durant els últims 15 anys han estat pràcticament totes així, és a dir, no és d'estranyar que ara em costi assimilar que existeixen altres mètodes.»

«És important l'autonomia que ens ha proporcionat [...]. Ha estat un aprenentatge molt més significatiu del que ho pot ser en una classe magistral.»

«És una manera d'aprendre diferent, perquè normalment en altres assignatures es fa la part teòrica i l'examen. Aquí, no, aquí es combinen les dues coses, la teoria amb la pràctica, i després s'avalua molt el treball propi i el que surt.»

«Aquí, la teva pròpia creació, la creativitat de cada persona. Crec que és una construcció d'un mateix, que a través d'això sí es toca bastant a fons, i vas creant i construint, i, a la vegada que van sorgint els problemes, aprens a veure altres alternatives i les possibilitats que hi ha, que potser restaven oblidades. De vegades fa falta recordar que tenim que anar-nos construint contínuament i ser crítics.»

«El professor ens dóna les pautes i la seva figura està allà per a qualsevol dubte que vulguem, però el treball el realitzem nosaltres, amb la seva guia, amb les seves pautes, però no ho sé. Ha estat bé.»

«Estar motivat a descobrir les coses i a reflexionar i treure les teves pròpies conclusions és d'allò més gratificant. És això, sobretot, el que jo he pogut recuperar.»

El procés de convertir-se en autors del propi aprenentatge no s'aconsegueix de la nit al dia. La presència d'enfocaments pedagògics que col·loquen els estudiants en una situació de subordinada dependència limiten la seva possibilitat de pensar(-se) des d'un altre lloc. El que reflecteixen aquestes frases és només l'esbós d'un primer pas. L'evidència que hi ha un altre lloc per aprendre es comença a desvelar. Però no ho considerem un punt d'arribada, sinó un punt de partida. En el següent capítol desenvolupem de manera més extensa la situació de la que parteixen els estudiants i com els condicionen les seves experiències prèvies d'aprenentatge.

5. EXPERIÈNCIES D'INDAGACIÓ A LA UNIVERSITAT: TRES EXEMPLES

En aquest apartat recollim tres maneres de posar en pràctica diferents processos de recerca, creativitat i autoria que fomenten la implicació de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge i afavoreixen la seva connexió amb uns àmbits de coneixement que, en un primer moment, li poden sonar abstractes i llunyans, que tenen poc o res a veure amb ells o elles, sense adonar-se que, de manera implícita, estan formant part de les seves vides.

5.1 Els relats autobiogràfics en el procés d'ensenyament i aprenentatge

En general, entre el professorat, també l'universitari, és més vigent del que es podria esperar la metàfora que, en el millor dels casos, defineix l'alumnat com un got buit que cal omplir. En el pitjor, la que el considera com un desert on és difícil que floreixin els brots de la saviesa que el professor tracta de fer brollar. En canvi, quan s'estudia el que els estudiants saben i com ho saben es posa de manifest que quan arriben a l'escola primària (i no parlem, doncs, a la universitat), ja disposen d'un volum de saber, coneixement, habilitats, destreses i predisposicions que poden contribuir a incrementar, però també a inhibir, els seus processos d'aprenentatge formal.

Com argumenta Charlot (2001), en la relació docent sembla important plantejar-se la qüestió de la relació amb el saber. Això implica, en primer lloc, deixar de pressuposar el *jo epistèmic* (el subjecte del coneixement racional) com ja constituït i a l'espera, d'alguna manera, de les condicions didàctiques que li permetin nodrir-se del saber de forma exemplar. I, en segon lloc, preguntar-se per la pròpia constitució del *jo epistèmic*. A més, això implica indagar sobre les seves relacions amb el *jo empíric* com a subjecte portador d'experiències que, inevitablement, busca interpretar.

Però si hem de tenir en compte el *jo empíric* dels estudiants i concebre'ls com a subjectes portadors d'experiències que busquen interpretar per poder seguir aprenent, ens haurem de començar a qüestionar el model conductista d'aprenentatge de caixa negra, on el docent disposa d'una informació que traspasa directament als estudiants, com si es tractés d'un objecte estàtic. Perquè com mostren les contribucions de les ciències de l'aprenentatge (Sawyer, 2006) i els estudis realitzats des de la neurociència (Fischer, 2009), la pròpia acció (o inacció) és l'agent que modela el nostre cervell, i el coneixement està basat en l'activitat. L'estudi del cervell mostra com la nostra pròpia experiència influeix en la forma de treballar del nostre cervell, canviant literalment les neurones i influint en l'activitat cerebral; d'aquí que l'exposició de fets o informació sense possibilitat d'acció tingui poc efecte en el cervell o en el cos (Fischer, 2009) i, per tant, en l'aprenentatge. D'altra banda, com argumenta Phil Cohen, «la majoria de les teories contenen un element autobiogràfic fort i fins i tot de rebuig» i «la majoria de les teories generals reposen sobre una base empírica molt poc convincent i, fins i tot, a vegades, inexistent» (Walkerdine, 1998, p. 154).

Partint d'aquests pressupòsits, el professorat del grup Indaga't, primerament, tenim en compte el coneixement, les habilitats i predisposicions dels estudiants dels cursos que impartim com a forma de reconeixement de l'altre. I en segon lloc, des d'una perspectiva socioconstruccionista de l'ensenyament i l'aprenentatge (Stoll, Fink i Earl, 2004; Gergen, 2006), com a via per propiciar ancoratges cognitius i emocionals que possibiliten i milloren els processos d'aprenentatge de l'alumnat.

Des d'aquest marc, són moltes les estratègies docents i els recursos d'aprenentatge que activem per practicar les nostres posicions pedagògiques. En aquest apartat ens referim de manera específica a l'autobiografia com una manera de recuperar el saber de si i de fer explícites les nostres relacions amb el que ens envolta. En la nostra experiència d'anys d'ensenyament en diversos cicles del sistema educatiu i de diferents matèries, contínuament hem trobat que l'alumnat, quan es comença un tema o s'introdueix un camp d'estudi (per abstracte i llunyà que sembli) sempre té alguna imatge sobre ell, alguna vivència, alguna mirada, alguna noció. Poder explicitar la seva posició davant d'aquest tema o camp d'estudi, a més de permetre-li fer patent tot el que (pensa

que) sap o no sap, li possibilita de situar els seus interessos, curiositats, pors i aversions. Partir d'una autobiografia respecte a un tema o camp d'estudi, és a dir, partir de si situar-se un mateix com la primera font de saber, en el nostre cas s'ha revelat també com una forma d'activitat que ajuda l'estudiant a entendre de manera vivencial conceptes, metàfores i teories que, d'altra manera, li costaria comprendre i donar-hi sentit i s'oblidarien un cop avaluades.

5.1.1 El context de l'experiència d'aprenentatge

Els estudiants de Pedagogia, Magisteri o Educació Social –majoritàriament dones–, s'apropen a l'assignatura de Tecnologia Educativa o de Noves Tecnologies Aplicades a l'Educació, amb una bona dosi de temor i una certa reserva. Pensen que la tecnologia els resulta molt llunyana, que no té res a veure amb elles i ells, que els costarà molt perquè no tenen una bona relació amb les màquines (sobretot amb els ordinadors), etc. Així, quan comencem a explorar el conjunt de tecnologies organitzatives, simbòliques, artefactuals i biotecnològiques que han contribuït a què visquem en el tipus de món que habitem, l'alumnat es queda realment impressionat per les profundes interrelacions entre la ciència, la tecnologia i la societat, i de la gran influència que té la tecnologia en la seva vida, fins i tot des d'abans de néixer.

Tot i així, ens adonàvem de com de difícil resultava *desmuntar* les seves idees prèvies i fer-los entendre que podem trobar tanta recerca, coneixement, habilitats, processos de planificació, avaluació, etc., en la creació d'un bolígraf o d'un cotxe com en la d'un ordinador. Que instruments com els diners, els mapes o el codi de circulació són tecnologies simbòliques que regulen el comerç i la nostra forma de desplaçar-nos pel món. Que l'agricultura, amb el seu conjunt de sabers, habilitats, tècniques i artefactes, ha jugat un paper fonamental en la conservació i millora de la vida, de manera que s'ha constituït en la biotecnologia fonamental de l'espècie humana. O que la tecnologia organitzativa que queda reflectida en els horaris dels centres educatius condiciona molt més la forma d'impartir l'ensenyament que la introducció de qualsevol artefacte, per sofisticat que sigui.

Des d'aquesta posició, un dels reptes que ens plantegem en aquest tipus d'assignatura és que els estudiants construeixin un coneixement al voltant de la tecnologia que vagi més enllà de l'element artefactual. En particular, ens preocupa que siguin capaços de comprendre totes les seves dimensions, passant per una visió superficial o *dèbil* centrada en els artefactes, a una visió *forta* de la tecnologia (Sancho, 1997), que compregui totes les formes de fer, totes les decisions i actuacions que impliquen transformacions en l'entorn humà, ja siguin de caràcter artefactual (aparells), simbòlic, organitzatiu o biotecnològic.

Per tot això, aprofundint en la forma d'enfocar els processos d'ensenyament i aprenentatge que ens plantegem des del grup Indaga't, vam decidir proposar als estudiants explorar les diferents imatges de la tecnologia des de la seva pròpia experiència biogràfica realitzant una tecnoautobiografia. La realització d'una tecnoautobiografia constitueix, doncs, una de les diferents experiències d'aprenentatge que proposem a l'alumnat i atén a l'objectiu general de les assignatures d'*oferir una visió àmplia i profunda de la tecnologia, des d'una perspectiva crítica i compromesa*. De forma particular, aquesta proposta té com a principal finalitat proposar als estudiants que iniciïn un procés de reflexió sobre la seva relació biogràfica, en aquest cas amb la tecnologia, però podria centrar-se en qualsevol àmbit o tema d'estudi, al considerar-la com un element determinant en la seva manera d'entendre el món i situar-se en ell.

Es proposa a l'alumnat la realització d'aquest treball de la següent manera:

Amb la finalitat d'estudiar en profunditat la nostra relació amb la tecnologia us proposem l'elaboració d'una tecnoautobiografia. Es tracta d'explorar la següent pregunta realitzant una narrativa que combini text, imatges, sons...: *Com ha influït la tecnologia en les vostres vides des del vostre naixement fins avui?*

Resulta important senyalar que un dels temes que ens vam plantejar en aquest procés va ser com orientar aquest treball. Volíem partir d'una proposta suficientment oberta, que donés lloc a diferents interpretacions sobre el significat de la noció de *tecnologia* i, en particular, al sentit que aquesta ha tingut per a cada alumne o alumna al llarg de

la seva trajectòria. Tot i així, a la vegada que manteníem una posició receptiva cap a tot el que pogués emergir d'aquest treball, també ens preocupava que les produccions de l'alumnat no tinguessin relació amb els continguts de l'assignatura. D'altra banda, ja que insistim en la necessitat d'utilitzar diferents llenguatges que ens permetin comunicar de la manera més adequada el procés i el resultat de la indagació (Cope i Kalantzis, 2000), una de les dificultats que podria suposar treballar amb llenguatges audiovisuals era de quina manera aconseguir que els estudiants assolissin un bon nivell de reflexió teòrica utilitzant codis que pertanyen a l'àmbit metafòric i que, per tant, requereixen analitzar i elaborar continguts d'una manera molt diferent a la que estaven acostumats amb el text escrit.

Per orientar aquesta experiència d'aprenentatge, oferim a l'alumnat el següent suggeriment:

La biografia consisteix en un relat expositiu, en general narratiu i en tercera persona, de la vida d'un personatge real, des que neix fins que mor o fins el moment actual si està viu. També pot centrar-se en uns anys determinats o uns aspectes concrets de la vida. Una tecnoautobiografia parlaria de com la tecnologia ha influït en la vida d'una persona.

L'autobiografia és la vida d'una persona escrita per ella mateixa. Pot tenir un focus o referir-se a determinats moments o aspectes de la seva trajectòria. Una tecnoautobiografia parlaria de com la tecnologia ha influït en la meua vida.

També els vam oferir alguns recursos disponibles en el web sobre aquest tema.²

A partir del segon curs en el que vam utilitzar aquesta estratègia d'aprenentatge, els estudiants també van tenir accés a les tecnoautobiografies desenvolupades pels seus companys.³

2. <http://donestech.net/en/tecnobiografias>

<http://edongskey.com/photos/?a=technobiography-photos&i=1157>

3. En aquests moments, es poden trobar al YouTube un bon número de tecnoautobiografies en format de vídeo realitzades per estudiants de les assignatures esmentades, que han estat

5.1.2 La resposta de l'alumnat

Els estudiants acostumen a rebre la proposta amb un alt grau d'interès i dedicació. Impliquen a familiars i amics i presenten les seves produccions utilitzant diversos llenguatges i modalitats d'expressió (imatge fixa i animada, veu, so...). En ocasions, com en el cas d'un estudiant de Magisteri d'Educació musical, creen fins i tot la banda sonora de la seva tecnoautobiografia.

Com hem esmentat, sovint l'alumnat inicia el curs amb una idea sobre tecnologia molt connectada a una perspectiva artefactual, associada a l'ús de màquines i, en particular, a tot el que fa referència a les tecnologies digitals de la informació i la comunicació. Des d'una visió prioritària «tecnicista», al principi solen col·locar-se en una posició d'usuaris de la tecnologia. És a dir, es veuen a si mateixos com agents capaços de manipular diferents eines tecnològiques, però no estan habituats a pensar en la seva relació amb la tecnologia des d'una posició corporificada que impliqui, per exemple, la seva comprensió del món, les seves relacions socials, la manera de comunicar-se, els entorns socials als que pertanyen, la seva manera d'aprendre, etc.

La majoria de les tecnoautobiografies elaborades pels estudiants reflecteixen un canvi significatiu tant en la seva forma d'entendre les dimensions de la tecnologia com de situar-se respecte a ella. L'oportunitat de *pensar-se a si mateixos* respecte de la tecnologia dona lloc a què iniciïn un procés reflexiu on comencen a fer referència a qüestions tan complexes com poden ser la identitat, la corporalitat, el llenguatge o les transformacions de l'entorn i les seves conseqüències en la vida d'una comunitat. A continuació indiquem algunes formes de situar-se respecte de la tecnologia que emergeixen dels treballs:

- Amplien la seva comprensió del que significa la tecnologia. La tecnologia artefactual sorgeix en relació amb altres dimensions: simbòlica, organitzativa, biotecnològica.
- Passen a entendre la seva relació amb la tecnologia com un procés social i històricament situat. A partir de la seva biografia, elaboren

penjades pels mateixos estudiants.

reflexions pel que fa a la relació entre canvis socials i evolució tecnològica.

- Reflexionen sobre la seva responsabilitat com a productors i consumidors de tecnologia.
- Reflexionen sobre el paper socialitzador de la tecnologia en diferents etapes de la seva biografia (infància, adolescència, vida adulta).
- Analitzen el paper de la tecnologia en la societat des d'una perspectiva àmplia, qüestionant les formes d'organització social en les que van créixer.
- Reflexionen sobre el paper fonamental de la tecnologia, en especial la tecnologia organitzativa, al llarg del seu propi procés d'escolarització i com a futurs educadors.
- Construeixen relacions entre tecnologia i llenguatge, remarcant la importància de l'element visual en les societats contemporànies.
- Discuteixen i se situen en relació amb el que ha significat per a ells posar en joc les seves experiències personals en l'elaboració de les tecnoautobiografies.
- Experimenten formes d'investigar i de conèixer inusuals per a ells (relació coneixement/subjectivitat).

5.1.3 Per concloure

En un procés d'ensenyament i aprenentatge que vulgui implicar al subjecte, que parteixi del seu saber, però, sobretot, de les seves posicions implícites, que l'entengui com a constructor actiu de coneixement, els relats autobiogràfics representen un paper essencial. Poden elaborar-se com una pràctica de classe o connectar-se amb altres dimensions, com la forma de representar el resultat d'una indagació a partir de considerar diferents llenguatges. Poden plantejar-se al voltant de la història, les matemàtiques, la física, les ciències polítiques, el dret o l'economia. Quan l'estudiant arriba a la universitat té una llarga trajectòria de trobada o no trobada amb gairebé tot el que se li proposa estudiar. El fet de començar fent-lo reflexionar sobre «quina ha estat la teva relació biogràfica amb...?» o «com ha influït la/el... en la teva vida?» pot marcar la diferència entre que l'estudiant s'enfronti a temes d'estudi *des de fora* (com una cosa que no l'implica més enllà d'aprovar o suspendre) o *des*

de dins (com una cosa que forma part de la seva vida personal i de la societat on viu i que pot contribuir al seu creixement personal i social).

5.2 Tàctiques de *performance* a l'aula

(*)

Què t'he de dir a tu,
professor/a,
que cada any has
de passar pels mateixos
continguts
a vegades compactats,
altres expandits i derramats,
que el temps és or
i els alumnes no segueixen.
Què t'he de dir a tu,
professor/a,
que veus sempre els mateixos alumnes,
que escrius a la pissarra
donant-me l'esquena,
que estàs tancat/da en
la pantalla.
Què t'he de dir,
si el dia que decideixes canviar,
els alumnes et segueixen,
riuen, s'enfaden,
alguns fins i tot marxen.
Què t'he de dir a tu,
professor/a,
si quan vols *des-aprendre*,
et canses i te'n vas,
et queixes i et quedes,
i jo, com sempre,
segueixo sense saber
on ets.

Aquest poema representa el sentiment de molts estudiants de Belles Arts davant d'algunes situacions de classe per les que han passat. A l'assignatura de Pedagogia de l'Art, que forma part del grup Indaga't, pretenem desplaçar-nos de les situacions en què les relacions pedagògiques són asimètriques, i, per tant, ens situem en el lloc dels aprenentatges, amb l'alumnat i en els seus processos.

Per a mi, formar part d'Indaga't ha significat un nou marc on s'autoritzen noves formes d'establir relacions pedagògiques entre alumnes i professora, per situar-me cada cop més com a aprenent i per indagar sobre el que passa a classe des de l'altre costat (de la taula, de la tarima, de l'ordinador o de la pantalla de projecció). Per abordar aquells dispositius que a la classe operen sovint com a actes d'explicació, control i que, segons com els utilitzis, bloquegen el *con-tacte* amb el teu alumnat. Al mateix temps, m'ha servit per indagar sobre com podem fer servir la *performace* per produir experiències pedagògiques situades i significatives en el context de la meua universitat, la Facultat de Belles Arts.

L'assignatura és Pedagogia de l'Art. Es tracta d'una assignatura obligatòria de segon curs, la finalitat de la qual és estudiar les representacions dels artistes, no tant com a realitats objectives, sinó com a construccions socials, tenint en compte que aquestes estan relacionades amb el context en el que sorgeixen i, per tant, posseeixen implicacions ideològiques i polítiques. En segon lloc, es tracta de situar als estudiants en el context artístic contemporani i en els seus debats, tenint en compte les interseccions entre modernitat i postmodernitat. Finalment, es pretén iniciar una reflexió compartida sobre la natura de l'art com a pràctica social i cultural.

5.2.1 La *performace* a la classe

En plantejar-nos de quina manera la *performace* i tot el que hi està lligat poden *entrar* a la classe, la noció de *performance* es pot entendre de diverses formes:

- Com un flux d'accions evocadores amb l'objectiu de provocar a l'espectador perquè deixi de ser passiu en la contemplació d'una obra. Aquesta concepció es remunta a les *performances* artístiques que des de les dècades del 1960 i 1970 es van realitzar, tant col·lectivament com individualment, com una reacció a la producció objectual (com per exemple, la pintura). Com va succeir llavors, ara, en lloc d'objectes, construïm esdeveniments, *happenings*, accions, majoritàriament efímeres, que poden ser reconstruïdes a partir de fotos, vídeos o relats de memòria. Aquestes experiències no sempre es donaven en el lloc de l'art (el museu, l'escola i la galeria), sinó en altres fronts, com el carrer, un cabaret, un cafè teatre, un auditori, etc. L'audiència havia d'ajudar, correspondre, sortir del camí i, així, canviar el *locus* de l'obra cap al subjecte i allò subjectiu.
- Com una activitat d'un participant en una ocasió determinada que influeix d'alguna forma en altres participants (Goffman, 1959).
- Com una acció exclusivament centrada en el cos (Vergine, 1974).
- Com una acció específica o un conjunt d'accions (dramàtiques, musicals, atlètiques) que esdevenen en un temps i en un lloc determinat (Bell, 2008).
- Com un acte de repetició que possibilita l'autoria personal.

En tot cas, la *performace* sempre fa referència a maneres de fer, actuar, veure i creure, ja sigui seguint l'*statu quo*, contestant-lo o canviant-lo. D'altra banda, moltes teories consideren que la *performace* produeix, crea o constitueix la identitat (Bell, 2008). Judit Butler, a la dècada del 1990, es refereix al concepte de *performativitat* com «la citació condicionada socioculturalment de les normes i lleis acompanyants específiques de cada sexe, que són sempre repetides per representar un o l'altre sexe mitjançant l'estilització del cos» (Butler, *cit.* Angerer, 2009: 181). A la nostra classe, ha significat que ens fixem en com actuem al ser subjectes sexuals.

Incorporar la *performace* en la docència significa visibilitzar aquells espais liminars que faciliten o descarten certes formes d'aprendre i d'actuar a classe, de llegir textos, de preparar les intervencions dels alumnes i, finalment, d'articular la presentació de textos a classe. Tot aquest procés es converteix en un text en què ens produïm com a alumnes, docents i aprenents i que situa quins significats generem amb això.

En tot moment m'interessa que siguem conscients que la classe és una experiència de *relacionalitat* que construïm entre tots i totes a partir de certes referències i citacions culturals que podem intercanviar, intervenir, exagerar, presentar o contestar.

D'altra banda, parteixo de la noció feminista del *standpoint theory*, de Sandra Harding (1991), com a tàctica perquè els i les alumnes *actuin*. Aquesta concepció subratlla la validesa de múltiples perspectives que provenen de diferents subjectes, des de diferents punts de vista i que qüestionen una lògica universalista patriarcal. Sandra Harding defensa la necessitat de «posar la teva veu» des del teu punt de vista personal, encara que sempre pot ser canviada o qüestionada pels altres. A classe significa aprendre a relacionar-te des de la teva experiència personal o amb la de la resta. És un concepte difícil per als i les alumnes, perquè se senten «avaluats, insegurs, vigilats»; perquè és «massa subjectiu o desorienta».

5.2.2 Produir altres espais-aula

Una de les estratègies que vaig seguir d'artistes *performers*, com Adrian Piper, Nancy Fraser, Cindy Sherman o Sophie Calle, va ser la de deconstruir i resignificar, des de l'humor, la ironia, el pastitx o la paròdia, l'espai-aula com un text que anava canviant segons el tema que es presentava. Vaig autoritzar que la classe fos un cafè teatre (a mitja llum, amb espelmes, begudes i música ambient), un plató de televisió, una sessió d'espiritisme o mitja sessió de ioga.

Aquestes ambientacions i experiències havien estat negociades amb mi en la tutoria prèvia a la presentació de cada grup. Vaig ajudar a què anessin més enllà de la transmissió de coneixement formal, a què busquessin referències artístiques, a què el tema del dia (tant si era la noció d'artista de geni masculí, de postmodernisme i postmodernitat, d'artista com a intel·lectual públic, etc.) fos l'excusa per indagar en com generar no només participació a l'aula, sinó un espai dialògic. Un dia, la Jana va comentar que li agradaria «canviar aquesta classe tan gran i convertir-la en un camp de futbol perquè així podríem moure'ns entre aquestes cadires que estan buides». L'Elisabeth volia portar-se la seva

manta de ioga. Ho va fer per a la seva presentació. Començarem la classe amb encens i una petita meditació que va servir per connectar-nos amb l'artista que treballa des de l'acció social. Emfatitzàvem l'experiència i valoràvem no només el que havien presentat, sinó com i perquè.

El rol de la professora era aprendre a desaparèixer actuant com una alumna més, desestabilitzant la demarcació entre taula i cadires, deixant que les alumnes decidissin on seure (al terra, a la cantonada, en grups). Això va fer que cada classe fos diferent, dinàmica en el fluir dels seus sabers i dels seus cossos. La comoditat generada va crear una atmosfera d'intercanvi, desig i plaer. Recordo que un alumne va voler fer servir l'espai podi del professor per realitzar la seva presentació. Li interessava més veure com exercia cert control des de dalt (via indicació, via definicions) i així, creuar fronteres. Permetérem que ens veiés a totes i tots des de la centralitat i la visió panoràmica. I va jugar. I va riure. I rèiem amb ell i d'ell. I vam analitzar el que va passar. Perquè el va interessar estar en aquell altar. Perquè es va sentir alleugerit en dessacralitzar-lo.

Una altra tàctica va ser la d'utilitzar l'espai de forma evocativa, metafòrica i simbòlica, partint sempre del text que els estudiants havien de presentar. Per exemple, el grup que havia d'explicar les relacions entre els feminismes, la crítica de l'art i la producció artística, va decidir que hauríem de cosir un gran *patchwork* durant tota la classe. Mentrestant, el grup ens presentava dones artistes que utilitzaven la juxtaposició, el retall i el *collage* com una tàctica artística (i que, en el fons, era el que ens estaven demanant a classe). L'experiència ens va semblar tan insòlita i tan estranya per a una classe de facultat, i ens va engolir de tal manera, que el treball presentat va ser més una forma de veure'ns, de veure com les nostres identitats són constituïdes a partir de certs textos, que d'escoltar el que les nostres companyes ens explicaven. Pura resignificació: la classe es va convertir en un altre lloc que desconeixiem.

5.2.3 Deixar les empremtes de les actuacions a classe

Documentar el que fèiem formava part de les nostres converses a l'aula, de vegades també de fora. Volíem recollir el com, el què, l'on per veure quins efectes tenien les nostres accions si es colaven en altres espais en

mig de la institució. El grup que va fer un gran *collage* sobre el retrat i l'autoretrat com un dispositiu per generar una certa noció d'artista el va penjar a l'edifici contigu al nostre aulari. Va estar-hi gairebé un mes i vam rebre molts comentaris (que si era una obra d'algú, que si era una crítica de..., o que si era massa literal, etc.). Un altre grup va deixar les seves *polaroids* penjades com roba estesa a l'entrada durant dues o tres setmanes, fins que la institució ens va demanar amablement que les retiréssim en tres dies, perquè si no cancel·larien la instal·lació. Tampoc se sabia molt bé si era un taller de fotografia, un exercici d'una classe de fotografia o alguna cosa que *passà* per allà. Tot menys pensar que provenia d'una classe de Pedagogia. En les aules vam deixar mapes, *post-its* i altres marques.

5.2.4 El pòster de Ricky Martin i la pissarra desconsolada

El treball era grupal. Consistia en presentar els textos sobre un tema-problema específic i a la vegada repensar els dispositius d'una classe on desarticular al subjecte discent modernista de tàctiques artístiques contemporànies. Es plantejava la lectura dels textos com un lloc on indagar, buscar altres possibilitats, pensar críticament sobre el mateix text, fer-se preguntes vinculades amb l'art contemporani i la construcció de les nostres subjectivitats de gènere, classe social, raça, sexualitat, religió, etc. La classe es presentava com una plataforma per compartir allò que sorgia en el procés de preparació del text (lectura/tutoria/rearticulació d'idees per presentar a classe/tutoria si és necessària la presentació del procés mentre es dona la classe). La intenció era que la classe no fos «algú que parlava de o sobre», sinó que plantegés l'«efecte del text o textos sobre mi», seguint la teoria de la direccionalitat d'Elisabeth Ellsworth (2005).

I arriba mitjans d'octubre. La tarima de la classe serveix per col·locar uns coixins taronges amb mirallets, una catifa vermella, una tauleta baixa i una llum. La paret es converteix en l'habitació de l'Anna. Dos pòsters. A la tauleta, els textos que s'han de comentar, un bol amb lla-minadures, revistes, llibres i altres *gadgets*. L'Anna i la Noa,⁴ reclinades a la tarima. La seva habitació. A la tutoria m'havien comentat que els

4. Tots els noms s'han canviat per conservar l'anonimat dels subjectes.

feia molta vergonya parlar en públic; que estaven massa habituades a parlar baixet i per a si mateixes; que estaven nervioses i que no serien capaces.⁵ Que no serien capaces, com que no serien capaces si a hores d'ara s'havia generat una classe dialogant, càlida i que no escrutava fredament als que presentaven, sinó que coavaluava la presentació de cada grup? Per què no?

Però seguien amb les seves pors, sobretot vergonya a no fer-ho bé. Vam seguir conversant fins que van tenir la idea de traslladar el seu lloc de treball a la classe. Si es trobaven com a la seva habitació, baixava la tensió i podien parlar en públic. Un canvi d'escenari. Va resultar que les seves veus ja no eren tan difuses. I la presentació va ser insòlita fins i tot per a elles mateixes... Van quedar gratament sorpreses.

5.2.5 La classe plató: Estudis Picasso

Hi ha hagut més escenaris. La classe s'ha convertit en un plató de televisió, en un cafè teatre, en un *blogspot* (<http://jake.arte.blogspot.com>, una sèrie de situacions, moments de joc). Plató de televisió: Estudis Picasso. Monòlegs d'en Joan amenitzats per preguntes de l'audiència (totes nosaltres amb les cadires disposades en cercle per tot l'espai plató). Dues persones que ens ajuden a fer claqueta. Grans lletres que ens indiquen quan aplaudir, admirar o protestar. Una càmera de vídeo que ens vigila. La Montse, encantada d'anar vestida a l'estil Picasso. Samarreta blanca, ratlles blaves (curiosament, uns mesos més tard, l'ajuntament de Barcelona va fer un anunci sobre la ciutat amb al·lusions al gran mestre i la seva samarreta ratllada). Havien de presentar el discurs de l'artista masculí, geni avantguardista. Paròdia completada quan van trucar a l'atzar (cada estudiant marcava un número per preguntar a algú què opinava sobre Picasso). La trucada va entrar. La càmera vigilant. Silenci del tipus «no m'ho puc creure». (I a mi que em sortia el riure pels porrus. A la tutoria m'havien comentat que es confabularien amb algú... però per sort, tot pot canviar...) La veritat sembla ser una qüestió de perspectiva, i aquesta, producte d'intercanvis i consensos socials, és a dir, construïda en els sistemes de comunicació social (Geren, 1992). I... confirmat: discurs dominant. L'home gran que va creure estar parlant amb els Estudis Picasso ens

5. Un exemple de *performativitat* que intentem situar i desafiar.

va comentar en poques paraules tot allò que s'havia subratllat: era un geni (la seva biografia ho demostra), era molt prolífic, va trencar amb tots els estils anteriors i va crear-ne de nous, era infatigable; el geni neix i no es fa, el geni necessita estar en el seu estudi per treballar i bla, bla, bla. Discurs aprovat.⁶

Vam aplaudir. Ens vam quedar bocabadats. L'Anna, vestida de Picaso, em va comentar que li *molava* la classe perquè els *deixava* aprendre des d'on havien après, és a dir, des de la televisió. La gravació del vídeo va ser utilitzada pels alumnes en altres circumstàncies. Es va penjar al YouTube perquè al Moodle no hi havia espai suficient. No està escrit amb intenció de final fel·la. Alguns alumnes entregaren aquest vídeos en altres assignatures. El context els va mostrar que de vegades la valoració canvia segons com es miri o el que es miri.

5.2.6 Els bohemis i el vestit de boda de vellut

Tres nois i una noia. Un porta la iniciativa. Té la idea d'escriure un guió televisiu sobre la noció d'artista com a geni romàntic. M'ensenya el guió. La noia queda relegada. És clar, és que és Ofèlia! Però la releguen al llarg del treball i fins que finalitza la sessió:⁷ sempre amb el paper de mussa. Els tres nois estaven interessats en Coubert, Manet i Gauguin. Els estudiaven a classe d'Història de l'Art. Es van vestir de dandis. Es van comportar com mig bohemis. Van gravar un vídeo a Montjuïc sobre l'artista en busca d'inspiració. Es van inventar un gest repetitiu per significar l'artista geni, que van passar a classe juntament amb les seves sessions en un suposat taller, també amb imatges de grans museus. Es van inventar una fórmula televisiva de salutació: una mena de posat entre desmai i exageració (una mà al cor i l'altre al front) per pronunciar a cor: «l'artista geni». Cada cop que pronunciaven aquestes paraules feien el posat, per la qual cosa afegien un altre acte de *performace* a classe. En Josep es va vestir de casament. Estava bastant nerviós. El seu pare li havia deixat el vestit de vellut gris. Tot i que ho havia assajat diverses vegades, el guió no va funcionar. El que portava la iniciativa es va adonar

6. En el sentit d'adonar-se que és un poderós discurs que opera com una veritat o la veritat des del moment en què és repetit i normalitzat, sense plantejar-se si n'existeixen d'altres.

7. Un altre exemple de *performativitat* que també comentem.

que havia de cedir, però el riure va funcionar. No sé si ens va semblar més irònic el guió o el seus propis riures al veure que el cos del guió era un altre.

5.2.7 Algunes recomanacions

Si hagués de fer algunes recomanacions a partir de les meves experiències, pensaria en el següent:

- Produir formes horitzontals de relacionar-se amb el coneixement, sense desestimar el poder (intel·lectual, referencial, de deducció, de contestació, etc.), les experiències dels estudiants i la posició negociadora del docent.
- Pensar que la classe és un lloc on aprendre compartint, més que el lloc de l'explicació.
- Donar veu a partir dels interessos dels estudiants, on el docent ha de prioritzar que l'aprenentatge no només són els continguts seleccionats, sinó que hi ha molts estils d'aprenentatge, moltes referències contemporànies en la cultura visual i noves formes de relacionar-se.
- Aprendre dels sabers que les societats tecnològiques «assignen» als estudiants i que porten a la classe de forma «natural» (a vegades estan fortament contrastats per la cultura de la lletra, a la que pertanyem molts professors i professores).
- Contribuir a què els estudiants no només siguin conscients dels seus buits, preconcepcions, etc., sinó que sàpiguen resoldre'ls i anar més enllà de les seves «pors» i d'allò que es considera «fora de control».
- Canviar els ritmes, els silencis, els temps i deixar que es doni allò «imprevist» o que allò «imprevisible» flueixi.
- Coavaluar.
- Intentar no enjudiciar els estudiants des de posicions de *superioritat*, la qual cosa no permet dialogar ni aprendre des de i amb els altres.
- Riure's d'un mateix.
- Indagar en les teves pròpies formes, creences i sabers a partir del que succeeix a la classe.
- Documentar el que passa a l'aula com a forma de recull de dades per comprendre els canvis en els estudiants i en la pròpia docència.

Suposo que es podrien afegir altres recomanacions a la meua llista o potser també es podrien posar en dubte.

5.3 Posa una banda sonora a la teua trajectòria pel curs!

L'any 2007, a Indaga't vam començar a fer efectiva la proposta dels múltiples alfabetismes que procuren afavorir un aprenentatge multimodal. Aquesta perspectiva planteja, en síntesi, que s'aprèn millor quan allò que es pretén aprendre es representa i comunica fent servir diferents llenguatges. Amb aquesta intenció, vam pensar un seguit de propostes per afavorir l'aprenentatge amb sentit, accionant els coneixements que exploràvem amb els estudiant a partir de la seva representació *performativa* (el cos en l'acció), de l'ús de diverses tipologies textuais, de la construcció de narratives visuals... però no vèiem com incorporar el referent aural (relacionat amb els sentits, amb l'aspecte auditiu) al procés que tractàvem de construir.

Observant i escoltant els estudiants, vam veure que la música forma part de la seva experiència quotidiana. La majoria d'ells porta una permanent banda sonora a la seva vida, continguda en el seu mòbil o en el seu MP3/4. La música té un paper clau en el que diuen ser i en algunes de les mirades que projecten sobre les relacions amb la resta, amb el món i amb ells mateixos. Amb aquest so de fons, la universitat és un dels pocs espais on la música desapareix per omplir-se de paraules, pissarres i silencis.

Jo no soc la meua música, això està clar, però ella sí que és part de mi. La música és un de tants factors que contribueixen a formar una identitat, sovint més col·lectiva que individual.

J. M., Psicologia de l'Art, 2009

Reflexionant sobre aquesta carència, ens vam preguntar: què passaria si demanéssim als estudiants a final d'un curs que deixessin a l'espai virtual la banda sonora de la seva experiència d'aprenentatge?

Amb aquesta proposta no buscàvem que deixessin una cançó o una peça musical. El que era important era que es fes visible la relació entre la música i el seu procés d'aprenentatge durant el curs. Com passa en el cinema, la música, la banda sonora, havia de ser el pont que marqués i actués amb un efecte de ressonància els moments clau del seu aprenentatge. Els demanàvem que paressin atenció a la dimensió temporal de l'aprenentatge senyalant les marques que havien quedat en el trajecte de la seva experiència durant el curs.

La proposta no els va sorprendre. Ho consideraven com una cosa natural, amb sentit. Gairebé no van plantejar preguntes. Va funcionar la seva intuïció. Segurament perquè es vinculava a una manera d'aprendre amb la que s'havien habituat a ser autors. Quan vam arribar al tram final del curs, el seu ampli caudal de referents musicals va començar a ser rescatat per senyalar moments crítics, per apuntar connexions imprevistes, per expandir la consciència d'aprendre vinculant el que s'havia conegut amb el que s'havia viscut. Aquest nexa ens va semblar fonamental, perquè representava el que preteníem a Indaga't: no separar el que s'aprèn de qui ho aprèn.

El que presentarem a les pàgines següents són alguns exemples d'aquesta experiència a partir d'una valoració del sentit d'aprendre, allunyats d'una posició celebradora, o des de la consideració que «tot» té el mateix valor. Encara que tots connecten amb la proposta, respecte al que comparteixen deixen entreveure diferents interpretacions de la seva experiència d'aprendre.

Arribats a aquest punt, algun lector pensarà que això és una cosa que es pot fer a Belles Arts o a Pedagogia, però no en estudis relacionats amb les enginyeries, les ciències experimentals o el dret. Fins i tot pensaran que no és una cosa «seria». Els suggereixo que, abans d'emetre un judici, ho intentin a les seves classes. Poden sorprendre's amb les respostes dels estudiants, i podran reconèixer allò que, normalment, resta invisible: el sentit que per als estudiants té allò que pretenem que aprenguin: les relacions que són capaços d'establir si donem espai perquè aquestes s'autoritzin.

5.3.1 L'elecció sense context

Hi ha una primera aproximació que desvela una posició preferencial. El que importa és l'elecció de la música, el teló de fons que dibuixa, però sense fer explícita la relació amb l'aprenentatge. Com planteja V. P. F., és més una opció per situar-se davant del grup que un vincle amb la trajectòria del curs.

La meva banda sonora del curs: una cançó d'Animal Collective, «Lion in a comba», del seu últim àlbum, *Merriweather Post*. És un dels meus grups actuals preferits. L'he escollit perquè té uns directes impressionants i perquè els meus grups preferits i la música de la meva generació per a la majoria de vosaltres us semblarien arcaics.
Sort! I molt bones vacances!!!!

(V. P. F., Psicologia de l'Art. 2009:
<http://www.youtube.com/watch?v=y9nwK0qLtg0&feature=related>)

V. P. F. escull la cançó perquè denota estar al dia i en proximitat amb els estudiants més joves. Haver descobert aquesta proximitat sembla ser l'empremta que organitza el seu retorn al grup.

5.3.2 La referència evocativa

Una part del que es comparteix té a veure amb un sentit d'evocació, ni definit ni delimitat, però relacionat amb alguna cosa –no dita– que ha estat significativa en el curs. Així, per E. S. T., l'energia que transmet la música es connecta amb el que ha viscut a l'assignatura.

Deixo la meva banda sonora, una cançó de Dragonforce, «Heroes of our time». Suposo que es pot relacionar amb diversos temes. La cançó és molt moguda i plena d'energia, una mica com ha estat aquest curs i aquesta assignatura també.

(E. S. T., Psicologia de l'Art. 2009: <http://www.youtube.com/watch?v=PvquWIULIFA>)

Aquesta afirmació contrasta amb la posició d'A. M. B., per a qui l'evocació es dirigeix a la mirada interior que propicia el curs –no s'ha de

perdre de vista que és un curs de Psicologia per a estudiants d'Art– i el que (es) descobreix en aquest recorregut.

He escollit aquest grup –Sæglópur– perquè, a part de la seva música, que t'introdueix en mons complexos i fràgils, juguen molt amb la narració del vídeo. El vídeo aporta un altre significat a la melodia i a la veu. El curs m'ha semblat una mica com el vídeo de la cançó. Un espai on introduir-se, on descobrir i ser descoberta, on m'enxampen els temes i situacions i en els que no m'he ofegat. Bon estiu!

(A. M. B., Psicologia de l'Art. 2009:

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

Evocació que en el cas de C. A. P. va dirigida al grup, a l'aprenentatge generat a partir de les relacions que s'han creat, a l'experiència de construir-se amb altres companyes i a la relectura que des d'aquests vincles s'ha fet de les maneres de narrar la Història.

Com a banda sonora del curs triaria la versió original de «Stand by me» de Ben E. King. Quan F. va penjar la versió de «Playing around the word» aquell cap de setmana, quan totes vam escoltar la mateixa cançó vaig recordar aquella versió original, la vaig buscar; no sabia de qui era i em vaig emocionar en escoltar-la, cosa que no sol passar-me amb la música. És una cançó amb moltes versions. Crec que les vaig escoltar gairebé totes, fins i tot algunes que mai hauria d'haver escoltat, com la d'Enrique Iglesias. Entre elles, em quedo amb la de King. La versió de «Playing around the word» també m'encanta i a més em sembla una referència a la Història i a la història de la que tant hem parlat a classe, a la polifonia, a la ressonància, a construir-nos en xarxa...

M'ha agradat treballar amb totes vosaltres. Era una assignatura que em donava certa por, però m'he sentit bé, recolzada, a gust.

Gràcies.

(C. A. P., Història i currículum d'Educació Artística. 2009:

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

Aquesta relació amb els altres apareixerà com una constant en diferents aportacions. En realitat, al capdavant, la banda sonora forma part d'una ressonància que tracta de ser socialitzada, que no només va per al professor, sinó per ser reconeguda i reconèixer-se en els altres.

Gairebé mai aprens sol, però també és molt difícil fer-ho en companyia. Per això considero aquesta coreografia de Nederlands Dans com una metàfora del treball en equip i del que ha passat entre nosaltres. Escoltar al teu voltant en tots els sentits, saber com es mou qui tens al darrera encara que no tinguis ulls al clatell i no oblidar mai que tens equilibri perquè un company et fa de contrapès. Espero que us agradi!

(M. G. M., Història i currículum d'Educació Artística. 2009:
<http://www.youtube.com/watch?v=Fos48yxAUk4>)

I aquesta relació amb els altres resulta rellevant en la proposta d'Indaga't, doncs és l'aprenentatge amb els altres i dels altres el que marca la pauta per elaborar una posició professional on aquesta manera d'estar serà necessària.

5.3.3 La connexió biogràfica

Els nexes amb la biografia personal, amb el cercle de relacions que s'amplien i cobren sentit en el curs, també són un referent en els relats que acompanyen la banda sonora escollida. En el recorregut de N. M. P., els records personals s'entrellacen amb les marques d'identitat, i aquestes amb els descobriments que s'han projectat en el curs.

La meua banda sonora, la meua cançó per aquest curs és «Gold», de Spandaw Ballet; pot ser que us sembli una mica «horteril», ho sé, però és la primera cançó que vaig pensar quan se'ns va plantejar aquest exercici.

Toco diversos instruments des de petita; he passat per moltes formacions de diferents estils; treballo en un espai musical... Dic això perquè hagués pogut trobar moltes altres cançons que també haguessin servit per a aquesta banda sonora, però lluny de fer d'això una mostra d'identitat, m'he deixat emportar pel cor en lloc de pel cap...

Així que em quedo amb «Gold», ja que el que diu (i la força de com ho diu) i el que podem veure en el videoclip (la investigació incansable, la confiança en un mateix, trobar la peça que falta) entronca bastant amb la meua història d'amor i de superació personal amb aquesta assignatura. Bones vacances a tots!

(N. M. P., Psicologia de l'Art. 2009:
<http://www.youtube.com/watch?v=gSq8ZBdSxNU>)

Per la seva part, E. A. O. S. rescata el que escolta una germana més jove, per portar-ho a l'experiència del curs, reconèixer la necessitat d'«atrevir-se» si es vol aprendre i es pretén explorar un camí menys transitat.

Pel que fa a la banda sonora del curs trio una cançó que la meva germana escolta a totes hores, «Why Not», de Hilary Duff, ja que, si paro atenció a la lletra de la cançó, parla de donar regna solta a la imaginació, de no tenir por a donar un pas endavant i atrevir-se a fer coses a les que no t'atreveixes perquè estàs acostumada a fer només allò que et diuen que facis. Personalment, trobo aquesta cançó perfecta per descriure el procés portat a terme amb els projectes del treball, ja que comences perduda sense ni tan sols saber per on començar; és una cosa nova per a tu i et trobes insegura, necessites que algú et doni la mà i t'acompanyi per aquest camí, ja que tu, d'entrada, no goses fer-ho tota sola, i busques l'aprovació que t'han estat donant tota la teva vida, i costa adaptar-se a una situació en la que et donen regna solta, ja que et sents com si t'haguessin abandonat a la vora d'un precipici.

(E. A. O. S., Història i currículum d'Educació Artística. 2009:
<http://www.youtube.com/watch?v=QX8sW8xZ0rk>)

E. A. O. S. acaba establint la connexió entre dos finals d'etapa, la vinculada amb l'Educació Secundària i la d'ara a la universitat. Amb això mostra una voluntat reconstructiva que va més enllà de l'anècdota de l'elecció, i que la revesteix de significats que expandeixen les experiències de referència al vincular-les amb el procés de reflexió que propicia el fet d'escollir una banda sonora.

5.3.4 Nexes amb els temes del curs

Finalment, estan les bandes sonores que serveixen per rescatar els temes abordats en els cursos. Es tracta ara d'establir vincles amb el que s'ha estudiat i conegut, però no com a referents tancats, sinó com formes de comprensió d'un mateix i del món.

Hola!

Al final he decidit que la meva banda sonora del curs és el *Nocturno* de Chopin *Op. 9, Número 2*. Us passo el *link*.

Creuant el tema del disseny, la identitat i la subjectivitat... i sobretot, adonant-me que jo escric i decideixo cap a on va la meva vida, m'he

trobat amb mi mateixa en estadis semioblidats. Tornant a tocar el piano i fent-lo sonar amb aquesta melodia, que em sembla d'una bellesa i sensibilitat sublim i m'arriba molt endins.

Gràcies per tot. Ens veiem. Bon estiu.

(A. S. C., Psicologia de l'Art. 2009: <http://www.youtube.com/watch?v=YGRO05WcNDk>)

Aquesta relació entre el qui aprèn, el context relacional de l'aprenentatge i allò après –ja siguin coneixements, habilitats o maneres de fer– no només és una altra de les finalitats d'Indaga't, sinó que dibuixa una perspectiva que posa l'èmfasi en la necessitat de parar atenció a com es construeix la relació amb el saber en les situacions d'aprenentatge.

A les classes he après molt de les aportacions de les meves companyes i escoltant als grups exposar els seus temes. En alguns d'aquests grups he vist complicitat i un entusiasme que jo no he sabut trobar en el meu grup. Això em fa sentir que he perdut una part important de l'essència del curs, i em sap greu que hagi estat així.

Des d'un punt de vista individual (l'experiència amb els temes que s'han d'investigar), estic satisfeta amb el meu treball i dedicació, sempre amb la sensació de voler fer més, entrant fins i tot en moltes ocasions en un remolí difícil de controlar, perquè el meu treball individual m'ha fet establir connexions i punts molt interessants.

L'assignatura m'ha ajudat molt a visualitzar molts problemes i conflictes que en moltes ocasions passen inadvertits davant de la nostra mirada, a vegades cega.

M'han encantat la llibertat que ens has donat per treballar i escollir el que ens interessava i que estava vinculat directament amb els nostres propis conflictes. Gràcies. He escollit dues bandes sonores perquè no era capaç de decidir-me només per una; les dues fan referència a la llibertat que totes hem experimentat al llarg d'aquest curs.

(E. S. B., Història i currículum d'Educació Artística. 2009:

<http://www.youtube.com/watch?v=9xVpKMZ7-P0>

<http://www.youtube.com/watch?v=sndRxSaefpI>)

La nostra visió del *saber* és propera a la de Schlanger (1978), qui el considera com una relació, un producte i un resultat del subjecte que coneix amb el seu món, com a resultat d'aquesta interacció. De la mateixa manera que hi ha diferents tipus de saber (pràctic, teòric, processual, científic, professional, operatori), no hi ha saber sense una relació amb el món (els coneixements), amb sí mateix i amb els altres. Implica una

forma d'activitat i una relació amb el llenguatge i amb el temps. Si el saber és relació, el procés que porta a adoptar una relació de saber amb el món és el que ha de ser objecte d'una educació intel·lectual i no d'una acumulació de continguts intel·lectuals.

5.3.5 Coda final

Si hem triat aquest camí a Indaga't és perquè considerem que aprendre no és un procés purament cognitiu i didàctic; que no es configura com una activitat de transmissió/deglució. Es tracta de portar els estudiants a inscriure's en un determinat tipus de relació amb el món, amb ells mateixos i amb els altres, que proporcioni plaer i repte, ja que sempre implica una renúncia, provisional o profunda, d'altres formes de relació amb el món, ells mateixos i els altres.

I per això la meua banda sonora d'aquest curs ha estat «Requiem for a Dream», de Clint Mansell. Per a mi ha estat clau que L. fes servir aquesta mateixa melodia per al seu vídeo, ja que feia un recorregut per la seva vida a partir de les pel·lícules que més l'havien marcat. Per a mi aquesta melodia ha estat el camí del curs, el camí de l'últim semestre, amb totes les seves coses bones i amb aquelles millorables. Caminant molt ràpid i a vegades molt lent, per arribar finalment a la meta: aquesta autoavaluació. I per tot això, i per moltes altres coses que sempre queden per explicar, crec que em mereixo un excel·lent, perquè he treballat moltíssim i perquè he après de gent, llocs, corrents... dels que mai vaig creure que ho faria.

(L. R. M., Història i currículum d'Educació Artística. 2009:
<http://www.youtube.com/watch?v=KSY4Yi2ypno&feature=related>)

En aquest sentit, la qüestió del saber és sempre una qüestió d'identitat (Charlot, 2000). I la música constitueix un component clau de la identitat per gran part del joves universitaris.

6. BALANÇ

Foren diverses les motivacions que em van portar a formar part del grup d'innovació docent Indaga't; entre elles, crec destacables les vinculades a la necessitat de compartir inquietuds, avenços i limitacions, a la voluntat de crear vincles d'aprenentatge entre docents d'altres facultats, a les ganes d'aprendre del treball d'altres companys i companyes, al desig de desenvolupar un marc d'aprenentatge innovador i compartit, etc. A part de les motivacions inicials, Indaga't m'aporta una manera concreta de relacionar-me i situar-me al voltant de les experiències d'ensenyament i aprenentatge dels i les altres, i de les meves pròpies.

En aquest sentit, l'acte de compartir, que suposa dialogar amb les experiències de companys i companyes, és el que m'ha portat a reflexionar sobre les tres experiències metodològiques que mostra aquest text a tall d'exemple. Amb aquest objectiu, em plantejo realitzar una breu reflexió entorn a aquelles qüestions que m'han semblat significatives per singulars i característiques. En aquest sentit, he dialogat amb les experiències a través de les tres temàtiques següents: les posicions dels agents implicats en les experiències d'ensenyament i aprenentatge, les formes de relació amb els coneixements i els processos de les experiències d'ensenyament i aprenentatge.

6.1 Entorn a les posicions de professors, professores i estudiants

Des del lloc on ens situem dins del grup Indaga't, ens sembla rellevant prendre consciència de la posició en què ens col·loquem com a agents implicats en les experiències d'ensenyament i aprenentatge. En aquest sentit, pretenem afavorir formes de relació en les que, tant professors i professores com alumnes, assumeixin relacions de corresponsabilitat en els processos desenvolupats. Procurant ser conseqüents amb aquesta premissa, s'ha plantejat l'estratègia vinculada amb el desplegament de tecnoautobiografies, donant als estudiants l'oportunitat per reflexionar des de si mateixos sobre els seus coneixements experiencials dins l'àmbit de les tecnologies. Aquesta manera de treballar a partir de les

experiències i els coneixements previs dels mateixos estudiants, d'alguna manera els defineix i els comprèn com a *agents que saben*, situant-los davant d'aquells sabers amb els que pretenem que construeixin els seus aprenentatges.

Però, tal com es fa evident en el relat de la Carla Padró sobre les tàctiques de *performance* en el aula en ocasions les inèrcies acadèmiques (materialitzades a través de l'*hermetisme*, el *silenci* i la *mandra* d'alguns estudiants que prefereixen adoptar posicions passives) es converteixen en reptes educatius que ens porten a reflexionar sobre el paper i la posició que ha d'adoptar el docent en les relacions d'aprenentatge. Respecte a això, ens sentim còmodes situant-nos allà on es confon alumnat i professorat en la mesura que tots i totes tenim veu i, tal com afirma Fernando Hernández en el seu text sobre la banda sonora del curs: «Som autors i autores de les experiències d'ensenyament i aprenentatge, i del que en elles té lloc». En aquest sentit, els treballs desenvolupats com a pràctiques *performatives*, o el que emergeix de les tecnoautobiografies i les bandes sonores són exemples que ajuden a comprendre la idiosincràsia del grup d'innovació Indaga't en relació amb el lloc que han d'ocupar el professorat i l'alumnat en les experiències educatives.

6.2 Entorn a les relacions amb els coneixements

Reflexionar sobre determinades maneres de situar-se en les experiències d'ensenyament i aprenentatge comporta prendre consciència de les formes de relació emergents amb els coneixements. Des de posicions vinculades a la corresponsabilitat, i a estudiants i professorat *con-lumen*, es fa necessari repensar de quina manera els agents implicats en el treball educatiu ens relacionem amb els coneixements propis de les matèries de les nostres assignatures. Mentre que per un extrem les posicions passives es mantindrien en els marges de la nostra mirada, per l'altre, les posicions corresponsables, actives i autores tractarien de relacionar-se a través del diàleg reflexiu donant sentit a aquells sabers amb els que pretenem construir els coneixements. Entenent que les relacions de proximitat entre els agents i els sabers afavoreixen de manera eficaç les experiències d'ensenyament i aprenentatge, el treball vinculat a les tecnoautobiografies es converteix en una estratègia que en aquest sentit beneficia, tal com argu-

menten Juana María Sancho i Amàlia Creus, un tipus de relació basada en la proximitat que estimula processos reflexius dels i de les estudiants.

D'altra banda, el treball *performatiu*, conseqüència dels processos de comprensió de la bibliografia del curs amb la Carla Padró, es converteix en un espai d'indagació dialògica, on les formes de relació amb el coneixement es desenvolupen de forma horitzontal a partir dels interessos, creences i resistències emergents en la veu dels agents involucrats en el treball educatiu. En aquest mateixa línia, Fernando Hernández, amb estratègies vinculades a les bandes sonores, emfatitza la necessitat de no crear barreres entre el coneixement i els subjectes que aprenen, construint sentits oberts de manera que s'afavoreixen determinades formes de relacionar-se amb el món que els rodeja, amb els altres i amb un mateix.

6.3 El procés de les experiències d'ensenyament i aprenentatge

Dintre del projecte Indaga't entenem, tal i com afirmen Joan-Anton Sánchez i Anna Forés en la primera part d'aquesta publicació, que una educació basada en la *indagació com a meta-aprenentatge* és aquella que pren consciència dels processos d'investigació, establint formes de comprensió i fent significatius els diferents moments que componen l'experiència d'ensenyament i aprenentatge.

Com a estratègia, les activitats desenvolupades *performativament* amb la Carla Padró eren materialitzades en documents que es traslladaven a altres espais fora de l'escenari habitual de l'aula, convertint-les en objectes de reflexions dialògiques que qüestionaven la pròpia experiència d'aprenentatge. En aquesta línia de treball, entenem que la reflexió avaluadora del procés ha d'evitar el judici des de posicions de superioritat d'uns o altres, donat que impedeix el diàleg i els aprenentatges que poden arribar a donar-se. D'altra banda, les ressonàncies que evoquen les bandes sonores es convertien en elements que, situats en el temps, apuntaven cap a les marques que s'havien produït durant el curs i així reflexionar sobre els processos d'aprenentatge. Respecte a això, com argumenta Fernando Hernández, la música senyalava moments crítics i connexions imprevistes, prenent així consciència d'un aprenentatge que relacionava allò que s'havia conegut amb allò que s'havia viscut.

L'experiència ens corrobora la importància de seguir compromentent-nos a oferir als estudiants i professors mirades més polièdriques, més plurals, més riques en matisos. Connectar mons, establir ponts entre professors de la mateixa matèria però de diferents assignatures, de les mateixes assignatures però de diferents disciplines, entre professorat de diferents ensenyaments, departaments i facultats... entre estudiants de diferents cursos, entre professors de diferents orígens curriculars, però que tots compartim un objectiu comú, seguir indagant.

6.4 Idees per transferir a altres cursos

Algun lector pot pensar que el que aquí es presenta és possible perquè té lloc a facultats de Belles Arts, Pedagogia o Formació del Professorat, institucions que es caracteritzen per afrontar coneixements i sabers que no necessiten reafirmar una *aplicabilitat*, com pot ser el cas d'un enginyer o d'un metge. Res més lluny de la realitat. Aquestes pràctiques poden portar-se a terme en qualsevol camp professional. Només cal canviar el significat que se sol donar a la relació pedagògica a la universitat i qüestionar l'escletxa normativa entre qui se suposa que sap i qui se suposa i representa com a ignorant (Ranciere, 2010). El que exposem a continuació són algunes idees per transferir el que presentem a d'altres contextos.

Tecnoautobiografia	Obrir un espai d'indagació a partir d'una biografia que posi l'èmfasi en la relació de cada estudiant amb les lleis (dret), els medicaments (farmàcia), els diferents grups socials (sociologia), les paraules i els seus sentits (filologia), el paper dels símbols numèrics (matemàtiques)...
Performance	Suposa incorporar la sensibilitat, els desitjos i els cossos, és a dir, la pròpia «història» de cada subjecte en el procés d'aprendre. Implica que el que és important és la capacitat dels subjectes per constituir-se en el que estudien. Això significa ser capaços de posar paraules al coneixement de l'experiència de subjectivitat que té lloc quan s'apropen als diferents camps d'estudi.

Banda sonora	En cada cas, juntament amb el treball final pot incloure's una reconstitució del procés d'aprendre en el curs vinculat al que seria la seva banda sonora.
---------------------	---

Segur que hi ha altres relacions, fins i tot amb el propi procés d'indagació. Que siguin els possibles lectors d'aquest text els qui les trobin, doncs adoptar una perspectiva *performàtica* brinda la possibilitat de deixar buits, d'evitar la ficció perfecta, de donar la possibilitat a què cada company pugui *completar* amb les seves històries i preguntes el relat que hem presentat.

7. SI UN DIA UN VIATGER TRUCA A LA PORTA... I SENT QUE VOL COMPARTIR AQUESTA AVENTURA

Estimat lector o lectora, si has arribat fins aquí podràs pensar que tot això significa voluntarisme, excés de dedicació..., però per a nosaltres és la nostra manera d'entendre el nostre treball a la universitat i el sentit que donem a *això* que no es pot posar en la llista de competències, en la programació d'activitats virtuals o en els projectes d'innovació: aprendre tot partint de construir una relació pedagògica en la qual, com diu Ellsworth (2005: 18), «la pregunta és: de quina forma els professors creen diferència en el poder, el coneixement i el desig, no només a través d' *allò que* ensenyen, sinó també a través de *com es dirigeixen* als seus estudiants».

El que ve a continuació poden semblar màximes d'un llibre d'autoajuda. Res més allunyat de la nostra intenció i de la nostra manera d'entendre la docència a la universitat. Tot i així, el que diem i la manera de dir-ho pot sorprendre, perquè no utilitza el llenguatge a l'ús que marca l'actual pensament únic tecnocràtic. Nosaltres considerem que aprendre i ensenyar es basa en construir una relació en un lloc i un temps determinat. Sense relació no hi ha aprenentatge.

Si algú vol començar o el que ha llegit en aquest relat li ha creat inquietud, li deixem alguns suggeriments que pot aplicar o no, riure d'ells o no, o simplement passar pàgina. Però aquí van, per si de cas... mai se sap.

L'entusiasme i el plaer en la relació pedagògica no es poden transmetre (passar a un altre o ficar-ho en el seu «cap»), només compartir.

El sentit de compromís amb la docència, el que significa sobretot assumir que els estudiants són portadors de saber, no es pot traspasar a un altre company.

Tot el que aquí es diu no té sentit per a qui ho sap tot i no necessita seguir aprenent sobre si mateix, els altres i el món (i aquí posem el coneixement vinculat al seu *lloc* acadèmic).

- Comença el curs pensant qui ets tu respecte a l'ensenyament i els estudiants que cada any són nous i comencen un camí mentre que tu has acumulat un any més. Potser t'ajuda compartir amb altres companys com et situes i quines són les teves inquietuds i interessos respecte el camp d'estudi.
- Pensa quina noció de coneixement tens. Si és factual, reproductiu i essencialista, o si pot ser un camí per establir relacions entre coneixements i per actuar com a motor de comprensió.
- Comença el curs intentant saber qui són els estudiants, en el sentit de quines expectatives, pors, inquietuds i coneixements porten al grup classe. Reconstruir la seva biografia en relació amb els coneixements de l'assignatura pot ser un camí (com hem vist a l'exemple de l'autoetnografia en relació amb la tecnologia).
- No intentis tancar els teus dubtes inspirant temor i una distància que et faci inaccessible. La proximitat no implica camaraderia, sinó estar obert i disponible a respondre a les seves inquietuds. Ens paguen per facilitar que els estudiants aprenguin no perquè suspenguin (o aprovin sense haver après).
- Tingues en compte el coneixement disponible sobre com els individus aprenen millor (Stoll, Fink i Earl...). Conèixer-ho i portar-ho a la relació pedagògica és imprescindible.
- No pretenguis que els estudiants sàpiguen el mateix que tu. Ells tenen altres coneixements, experiències i sabers. Conèixer-los et pot ajudar a establir ponts i ajudar-los a moure's cap a altres llocs del coneixement.
- No demanis als estudiants que facin el que tu no faràs.
- Si quan acabes el curs no has après res de tu, dels estudiants o del camp d'estudi, t'has guanyat el sou, però has perdut el temps i les possibilitats que et brinda el teu lloc de treball.
- Un desig per concloure: que el teu recorregut sigui intens i la recompensa, joiosa.

BIBLIOGRAFIA

- ANGERER, M. L. (2009). «Performance y performatividad». A: H. BUTIN (ed.). *Diccionario de conceptos de arte contemporáneo*. Madrid: Abada Editores.
- BELL, E. (2008). *Theories of Performance*. Los Angeles, Londres, Nova Delhi i Singapur: Sage.
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação como saber*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- (org.) (2001). «A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos». *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: ArtMed.
- CONLE, C. (1996). «Resonance in preservice teacher inquiry». *American Educational Research Journal*, 33 (2), 297-325.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres i Nova York: Routledge.
- ELLSWOORTH, E. (2005). *Posiciones de la enseñanza*. Madrid: Akal.
- FISCHER, K. W. (2009). «Mind, Brain, and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching». *Mind, Brain and Education*, 3 (1), 3-16.
- GERGEN, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- (2006). *Construir la realidad*. Barcelona: Paidós.
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GOFFMAN, I. (1959). *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Nova York: Doubleday Anchor.
- HANNA, D. (coord.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- HARDING, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?: Thinking from Women's Lives*. Nova York: Cornell Press.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2003). *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, Regne Unit: Open University Press. Traduit al castellà per l'Editorial Morata.
- LYOTARD, J. F. (1984). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

- MARSHALL, J. (1998). «Performativity: Lyotard, Foucault and Austin». Conferència presentada a l'American Educational Research Association. San Diego, 11-17 d'abril de 1998.
- McINTOSH, C. (2005). *Lifelong Learning and Distance Higher Education Overview*. París: UNESCO.
- RANCIERE, J. (2010). *El espectador emancipado*. Castelló: Ellago.
- SANCHO, J. M. (1997). «La tecnología educativa: conceptos, aportaciones y límites». A: P. MARQUÉS; J. FARRÉS (coord.), *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Barcelona: Praxis. (Posat al dia núm. 3, 35 i 36/19.)
- (2005). «Hacia la escuela del futuro desde la transformación de la del presente». *Revista de Cooperación Educativa*. 75-76, 23-28. Es pot baixar a:
<http://learningandthebrain.gw.utwente.nl/Explorations%20in%20Learning%20and%20the%20Brain%20QS%20final.pdf>
- (2009). «Digital Technologies and Educational Change». A: A. HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN, D. HOPKINS (eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (433-444). Springer International Handbooks of Education.
- SAWYER, R. K. (ed.) (2006). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Nova York: Cambridge University Press.
- SCHLANGER, J. (1978). *Une Théorie du savoir*. París: Vrin.
- STOLL, L.; FINK, D.; EARL, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- VERGINE, L. (1974). *Body art and Performance. The Body as Language*. Milà: Prearo.
- WALKERDINE, V. (1998). «Sujeto a cambio sin previo aviso: la psicología, la posmodernidad y lo popular». A: D. MORLEY; V. WALKERDINE; J. CURRAN (coord.), *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (153-186). Barcelona: Paidós.

AUTORS

Fernando J. Hernández, professor de la secció de Pedagogies Culturals de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona.

Anna Forés, professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Juana M. Sancho, professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Joan-Anton Sánchez, professor del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Silvina Casablancas, professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Amalia Creus, professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona.

Fernando Herraiz, professor de la secció de Pedagogies Culturals de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona.

Carla Padró, professora de la secció de Pedagogies Culturals de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona.

L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona inicià fa uns anys la publicació dels **QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA** amb l'objectiu de posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes relacionats amb la docència superior que facilitessin la seva formació, l'intercanvi d'experiències i la difusió de «bones pràctiques» docents. Amb aquests *Quaderns* pretenem estar atents als temes nous i emergents en l'actual conjuntura universitària, per tal de donar a conèixer i difondre iniciatives innovadores en el camp de la docència universitària, que responguin a les línies següents:

- Propostes de marcs de referència rigorosos i generals que ajudin a clarificar conceptes clau.
- Estratègies docents i bones pràctiques de planificació, metodologia i avaluació de l'ensenyament-aprenentatge, desenvolupades en contextos acadèmics específics i diversos.
- Tècniques i tàctiques, de marcat caràcter didàctic, presentades en materials i propostes concretes de treball i reflexió sobre la pràctica d'equips docents disciplinaris o interdisciplinaris.

