

En el momento actual existe la idea consensuada de que el modelo educativo tradicional necesita adaptarse a las nuevas necesidades de los alumnos, para lo que es preciso un cambio de paradigma en la educación. Esta necesidad debe llevarnos no solo a preguntarnos qué es importante aprender sino cómo debemos hacerlo. *Esto No Es una Clase* es un proyecto de investigación llevado a cabo por Fundación Telefónica, en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid, en el que se analizan las consecuencias del cambio metodológico basándose en la premisa de que el aprendizaje sucede cuando los profesores no solo ponen la energía en lo que transmiten, sino también en los espacios físicos en los que se produce la transmisión de conocimiento, en las aulas.

Enmarcado dentro de la corriente *Edupunk* (educación+punk), cuyos autores proponen el cambio sustancial de todos los elementos que configuran el proceso educativo, los participantes en este proyecto experimentaron sus metodologías disruptivas, poco habituales en las aulas universitarias: decoraron su aula en la Universidad, movieron el mobiliario creando cada día una clase diferente, compartieron comida con sus profesores, realizaron excursiones educativas, proyectaron imágenes en el techo... Todo ello quedó plasmado en las fotografías realizadas durante las sesiones del proyecto y que ahora ilustran esta obra, para que, junto con los esquemas que acompañan al texto, sirvan de inspiración a los docentes que, como los que dirigieron el proyecto *Esto No Es una Clase*, quieren experimentar métodos de enseñanza alternativos a los tradicionales.



Esto No Es una Clase
Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales

Esto No Es una Clase

Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales

María Acaso
Paloma Manzanera



ESTO NO ES UNA CLASE

INVESTIGANDO LA EDUCACIÓN DISRUPTIVA EN
LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES

ESTO NO ES UNA CLASE

INVESTIGANDO LA EDUCACIÓN DISRUPTIVA EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES

Coordinadoras:

María Acaso y Paloma Manzanera

Esta obra ha sido editada por Ariel y Fundación Telefónica, en colaboración con Editorial Planeta, que no comparten necesariamente los contenidos expresados en ella. Dichos contenidos son responsabilidad exclusiva de su autor.

© **Fundación Telefónica, 2015**

Gran Vía, 28
28013 Madrid (España)

© **Editorial Ariel, S. A., 2015**

Avda. Diagonal, 662-664
08034 Barcelona (España)

© de los textos: Fundación Telefónica

© Portada, esquemas e ilustraciones: Clara Megías

© Fotografías interior: Eva Morales. Chedey Delgado: páginas 46, 51, 128 y 191.
Francisco Pérez: páginas 50, 91, 152 y 180. Sara Fernández: página 74. Celia Meda: página 198.

Coordinación editorial de Fundación Telefónica: Rosa María Sáinz Peña
Primera edición: junio de 2015

El presente monográfico se publica bajo una licencia Creative Commons del tipo: Reconocimiento - Compartir Igual



ISBN: 978-84-08-14513-4

Depósito legal: B. 13.598-2015

Impresión y encuadernación: Unigraf, S. L.

Impreso en España – Printed in Spain

El papel utilizado para la impresión de este libro es cien por cien libre de cloro y está calificado como **papel ecológico**.

Índice

Parte I

- 1. La educación nunca empieza, siempre continúa.**
Antecedentes 1
Alejandro Piscitelli
- 2. Esto no debería ser una clase. Problema y preguntas de investigación** 17
María Acaso
- 3. Hoja de ruta. Desarrollo del trabajo de campo** 29
Clara Megías
- 4. El investigador como DJ. Desafío de la investigación** 57
Paloma Manzanera

Parte II

- ¿Qué? Resultados** 85
María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales
y Alberto Marrodán
- 5. Poder** 89
María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales
y Alberto Marrodán
- 6. Habitar** 141
María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales
y Alberto Marrodán
- 7. Experiencia** 185
María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales
y Alberto Marrodán

Coda	231
María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales y Alberto Marrodán	
Bibliografía	237
Anexos	247
Anexo I: Plantillas cuaderno de bitácora	249
Anexo II: Guiones seguidos en los grupos de discusión	251
Anexo III: Cuestionario: Esto No Es Un Cuestionario.	256

1. La educación nunca empieza, siempre continúa. Antecedentes	1
<i>Alejandro Piscitelli</i>	
2. Esto no debería ser una clase. Problema y preguntas de investigación	17
<i>María Acaso</i>	
3. Hoja de ruta. Desarrollo del trabajo de campo	29
<i>Clara Megías</i>	
4. El investigador como DJ. Desafío de la investigación	57
<i>Paloma Manzanera</i>	

La educación nunca empieza, siempre continúa. Antecedentes

Alejandro Piscitelli

1.1	Sensaciones <i>edupunk</i>	3
1.2	Hacia un materialismo cultural de segundo orden: cuando las asignaturas se transforman en laboratorios y los profesores y estudiantes en artesanos	4
1.3	Menospreciando a la persona práctica volcada en su trabajo	5
1.3.1	El deseo de hacer una buena tarea	6
1.3.2	Barrabasadas anticorporales	7
1.4	Experiencias superadoras: la <i>Sarmiento</i>	9
1.5	Cambiándose a sí mismos, prerequisite de cualquier cambio que se quiera crear para los demás	9
1.6	De las buenas intenciones a las realistas conclusiones	10
1.7	Ejemplos de revoluciones educativas y las que vendrán...	11

«La educación nunca empieza, siempre continúa»

Alejandro Piscitelli

1.1 Sensaciones *edupunk*

En el año 2008 Jim Groom acuñaba en Estados Unidos la *mot-valise edupunk*. En 2010 Brian Lamb aterrizaba en Buenos Aires y se asombraba de cómo ese término se había convertido en un mantra y en un plan de acción, primero en América Latina y rápidamente en España, con mucha más virulencia y capacidad expansiva. Mientras que en Norteamérica era materia de nicho y de doctorados «trans» (pocos y tímidos), en nuestros países vibraba con vientos de cambios políticos, culturales, sociales y, sobre todo, contra, meta y parapedagógicos.

Pero esta historia es bastante más larga de lo que pensamos. Si bien todas las asignaturas son ensayo y error (muy diferente del «toco y me voy» que sienten algunos alumnos), no lo es menos que los aciertos/errores de los últimos años nos han llevado de forma progresiva a oscilar pendularmente entre un privilegio alternativo del contenido (durante los diez primeros años de la cátedra de Procesamiento de Datos en la Universidad de Buenos Aires, de la cual somos titulares desde su fundación en 1996), buscando un difícil equilibrio que tiene dos denominadores mayúsculos: la enseñanza por/para proyectos y la evaluación participativa. Dos denominadores mediante los que hemos intentado darle la vuelta a la enseñanza y al aprendizaje en la universidad, utilizando metodologías disruptivas allí donde consideramos que es más que necesario.

En este punto es conveniente informar a la persona que lee de que el texto que tiene entre sus manos es la tercera entrega de una saga que tiene su primer *input* con *El Proyecto Facebook* (2010), continuamos con el *Proyecto REDiseñar* (2012) hasta que llegamos a *Esto No Es una Clase* (2015). Los tres son ejemplos de invertir la clase en contextos educativos universitarios, enfrentándonos con reglas invisibles de poder verticales, la asignación de recompensas y cucardas (las notas), destiladas en un escuálido número arábigo.

En los tres casos, los proyectos han devenido en tres publicaciones que han visto la luz gracias al apoyo de Fundación Telefónica:

- *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (Piscitelli, Adaime y Binder, 2010).
- *Edupunk aplicado. Aprender para emprender* (Piscitelli, Gruffat y Binder, 2012).
- *Esto No Es una Clase: Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales* (Acaso y Manzanera, 2015).

Siendo pues la tradición del *edupunk* muy reciente, es valioso señalar la rapidez con que la adoptamos, la resignificamos y la convertimos en una guía para la acción educativa, de manera rápida y valiosa como demuestran las más de 9.700 descargas de *El Proyecto Facebook y la posuniversidad*. La aparición de *Edupunk aplicado* fortaleció dichas intuiciones y profundizó en las estrategias del maestro ignorante (Rancière, 2003), mostrando que era posible

avanzar en la dirección propuesta. La energía de ambos proyectos ha sido tan contagiosa que fue replicada en otros lugares del mundo a partir de estos antecedentes, particularmente a partir de las iniciativas de María Acaso en la Universidad Complutense de Madrid, con una particularidad realmente necesaria en este tercer proyecto y volumen, la fuerza de la investigación que la apoya, que refuerza y visualiza elementos claros y concisos para que otros puedan continuar el rizoma.

1.2 Hacia un materialismo cultural de segundo orden: cuando las asignaturas se transforman en laboratorios y los profesores y estudiantes en artesanos

Pasa el tiempo y cada vez entendemos menos el rol de la tecnología, de los oficios, del hacer, en una sociedad crecientemente atezada, por un lado, por el delirio místico de los conceptos (al mejor postor) y, por otro, por un consumo de bienes finales que cada día vienen más encapsulados en cajas negras.

Cuando estamos a bordo de una asignatura marcada por el ritmo vertiginoso del hacer (pensando), mientras sintonizamos cada vez mejor con las variadas tribus urbanas y rurales que fragmentan acompasadamente el territorio nacional (para lo cual devenir extranjeros es el mandato obligado), retomamos no tanto las conclusiones de una obra como la de Sennett¹, que ya lleva medio siglo de construcción laboriosa, sino ciertos impulsos y marcos referenciales para «bajarla» a nuestra tarea cotidiana en asignaturas devenidas en laboratorios como dispositivos de aprendizaje, dándole una torsión muy especial a la noción de *edupunk materializado*.

En 1962, poco después de la crisis cubana de los misiles, un joven Richard Sennett (nació en 1943) recorría las calles de Boston y, de pronto, se encontró con Hannah Arendt (1906-1975), su maestra, autora de obras clave del siglo XX como *Los orígenes del totalitarismo* (1951), *La condición humana* (1958) o *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal* (1961). Precisamente esa crisis político-militar, que casi termina en la tercera guerra mundial, la había reafirmado en sus convicciones: ni los ingenieros ni ningún otro productor de cosas materiales era dueño y señor de lo que hacía, la política instalada por encima del trabajo físico sería la que debería proporcionar la orientación a las sociedades.

El mensaje de Arendt era que, en general, las personas que producen cosas no comprenden lo que hacen y fue acuñado a la luz del arrepentimiento de los científicos líderes del Proyecto Manhattan, que habían gestado la bomba atómica, y muy particularmente de Enrico Fermi

1. Habían pasado escasos meses desde la publicación del original *The Craftsman* de Richard Sennett (2010), primera obra del tríptico que se continuaría con *Guerreros y sacerdotes* y *El extranjero*, cuando hicimos una oportuna referencia a una obra que Anagrama traduciría un año más tarde y que debe figurar sin duda como una de las balizas más importantes de las que disponemos actualmente para escapar como de la peste del idealismo (y de los reduccionismos, incluyendo el tecnológico), a la vez que nos permite retomar una rica y perdida tradición de revalorización de la práctica, especialmente de la escuela francesa en donde anidan autores como Gilbert Simondon (1924-1986) y André Leroi-Gourham (1911-1986).

(1901-1954) y de Robert Oppenheimer (1904-1967) que fue despojado de su nivel de seguridad por sus críticas a los halcones nucleares.

De esta misma estopa está hecha la célebre distinción de Charles Percy Snow (1905-1980), acuñador de la dicotomía de las dos culturas (1959), en la que lamentaba la brecha creciente que se había instalado entre los científicos y los «intelectuales literatos». Dada esa brecha y no pudiendo confiar en los científicos y los productores, la propuesta de Arendt era que el gran público decidiera, a partir del sentido común, acerca de la deseabilidad de los productos científicos. Una postura de transparencia comunicativa «a la Habermas» que, al final, no serviría de gran cosa, pero la preocupación de Sennett no era esa sino otra, porque Arendt suponía (como hacen la mayoría de nuestros intelectuales) que hay dos dimensiones en la vida humana.

En una de estas dimensiones hacemos cosas, condición en la que somos amorales, estamos absortos en una tarea; en la otra, hay un tipo de vida superior en la que detenemos la producción y comenzamos a analizar y a juzgar juntos. Mientras que para el *Animal laborans* solo existe la pregunta «¿Cómo?», el *Homo faber* pregunta «¿Por qué?».

1.3 Menospreciando a la persona práctica volcada en su trabajo

Este dualismo está profundamente equivocado y comete un error de lesa apreciación al suponer que las personas prácticas volcadas en su trabajo no piensan. Y al revés (en una recuperación peligrosa de la tradición griega) que solo piensan aquellos que no están dedicados a los menesteres prácticos. Dice Sennett, con razón y en contra de su maestra, que el animal humano, que es el *Animal laborans*, tiene capacidad de pensar: el productor mantiene discusiones mentales con los materiales, mucho más que con otras personas; no cabe duda, sin embargo, de que las personas que trabajan juntas hablan entre sí sobre lo que hacen: la definición de Fernando Flores (1995) de *tecnología* va en esa misma dirección.

Mientras que para Arendt la mente entra en funcionamiento una vez terminado el trabajo, para Sennett (para nosotros, para la idea de asignaturas-laboratorios que promovemos como nuevos espacios públicos de colaboración superadores de la universidad, la escuela, los museos, las bibliotecas y todo compartimento estanco del saber) en el proceso de producción están integrados el pensar y el sentir.

Si queremos ser precavidos ante los males que traen aparejadas las cajas negras (desde la bomba atómica a la computadora, desde el dispositivo escuela convencional hasta los aviones y los automóviles), es decir, de artefactos devenidos, hechos habitualmente irreversibles en la práctica, necesitamos desarrollar un *materialismo cultural* elaborado².

2. Al que denominaremos *materialismo cultural de segundo orden* evocando la cibernética de segundo orden a la Von Foerster o Varela & Maturana, en la que en gran parte se inspira.

¿Qué nos enseña de nosotros mismos el proceso de producir cosas concretas? Aprender de las cosas requiere preocuparse por las cualidades de las telas o del modo correcto de preparar un pescado. Buenos vestidos o alimentos bien cocinados pueden habilitarnos para imaginar categorías más amplias de «lo bueno». El materialismo cultural le presta especial atención a todos los sentidos, lleno de curiosidad por las cosas en sí mismas, quiere comprender cómo las cosas pueden generar valores religiosos, sociales o políticos. El *Animal laborans* sirve de guía al *Homo faber* (y al *sapiens*) y no a la inversa.

Defendemos, pues, que la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce, porque la cultura material importa. Y de esto trata el *edupunk* y de esto trata este libro: de que solo se puede aprender haciendo (tal como concluimos en el capítulo de resultados dedicado a la Experiencia) y que solo podremos lograr una vida material más humana si comprendemos mejor la producción de las cosas produciéndolas nosotros mismos.

1.3.1 El deseo de hacer una buena tarea

La artesanía designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Se aplica tanto al alfarero como al tipógrafo, tanto al inventor como al programador informático, tanto al médico como al artista, tanto al ejercicio de la paternidad como al de la ciudadanía. Y hay quien habla también de *educación artesana* (Acaso, 2013).

Las destrezas humanas no son innatas, se desarrollan acompasadamente. Para Sennett todas las habilidades, incluso las más abstractas, empiezan como prácticas corporales. Por otra parte, la comprensión técnica se desarrolla a través del poder de la imaginación. Hay mucho por desentrañar en estas dos frases llamativas que, de alguna manera, hemos trabajado hasta llegar a la siguiente conclusión: lo que está en juego en los procesos de aprendizaje está mucho más ligado a la actitud que a la aptitud.

El deseo de calidad del artesano plantea un problema motivacional: la obsesión por conseguir cosas perfectas podría estropear el propio trabajo. Como artesanos es más fácil que fallemos por incapacidad para organizar la obsesión que por falta de habilidad. Para la Ilustración, todo el mundo poseía la capacidad de hacer un buen trabajo, y suponía que, en la mayoría de nosotros, había un artesano inteligente. Para Sennett esa confianza tiene sentido aún hoy. Pero a la confianza hay que probarla.

La historia ha trazado falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario. Afortunadamente tanto una reconceptualización y genealogía del artesano, como muchas prácticas del universo digital, muestran que hay maneras de utilizar las herramientas, de organizar los movimientos corporales y de reflexionar acerca de los materiales, que permiten imaginar el diseño de sociedades (desde lo micro a lo macro, desde el *taller* a la *comunidad*) muy diferentes a las que tenemos hoy.

Si resultan tan llamativos los análisis de Sennett o los de Matthew Crawford (2009) es porque no plantean la artesanía como una simple vuelta atrás nostálgica hacia momentos históricos idílicos (que ninguno lo fue), sino porque ponen de manifiesto la profunda contradicción que existe hoy entre la potencialidad de liberar energías creativas sociales como nunca las hubo antes, y su esterilización a manos de organizaciones egoístas, de atroces acumuladores de riqueza.

Quizá uno de los más grandes obstáculos para esta reconciliación está en la visión ingenua y reduccionista que tenemos del entrenamiento (de habilidades) que automáticamente descartamos como genuflexión frente al fordismo automatizado. Ese entrenamiento estaba en la base de la formación artesanal, pero se perdió por completo con la promoción de la abstracción y la evaluación estandarizada en la educación masificada. Además, de forma errónea se supuso que la automatización volvería irrelevante ese entrenamiento de los sentidos.

Como bien esboza Sennett, el desarrollo de la habilidad depende de cómo se organice la repetición. Por eso en la música, como en los deportes, la duración de una sesión de práctica debe juzgarse con cuidado: la cantidad de veces que se repite una pieza depende del tiempo durante el cual se pueda mantener la atención en una fase dada del aprendizaje. A medida que la habilidad mejora, crece la capacidad para aumentar la cantidad de repeticiones.

En la sociedad moderna, estos preceptos relativos al desarrollo de la habilidad a través de la práctica chocan con un gran obstáculo. Sennett remite al mal uso que se puede hacer de las máquinas. En el lenguaje común, lo «mecánico» equivale a lo repetido de manera estática. Sin embargo, gracias a la revolución que ha tenido lugar en la microinformática, la maquinaria moderna no es estática; gracias a los bucles de retroalimentación, las máquinas pueden aprender de su experiencia. El mal uso de la máquina consiste en impedir que las personas aprendan con la repetición.

1.3.2 Barrasadas anticorporales

Lo táctil, lo relacional y lo incompleto son experiencias físicas que tienen lugar en el acto de dibujar³. El dibujo representa una gama más amplia de experiencias, lo mismo que la escritura, que abarca la revisión editorial y la reescritura, o que la ejecución musical, que comprende la repetida exploración de las misteriosas cualidades de un acorde determinado. Lo difícil y lo incompleto deberían ser acontecimientos positivos en nuestra comprensión; deberían estimularnos como no pueden hacerlo la simulación ni la fácil manipulación de objetos completos.

Se puede dejar a las máquinas hacer ese aprendizaje mientras los humanos sirven como testigos pasivos y consumidores de la competencia creciente, pero sin participar en ella. Por

3. Los errores garrafales de diseño que se hicieron en el montaje del *Georgia's Peachtree Center*, situado en los límites de Atlanta le vienen a Sennett como anillo al dedo para mostrar los riesgos que se corren cuando pasamos al acto computacional y desconectamos al cerebro de su relación indisoluble con la inteligencia corporal.

esta razón Renzo Piano, diseñador de objetos muy complicados, vuelve, en un proceso circular, a dibujarlos a mano a grandes rasgos. Los abusos del AutoCAD ilustran cómo, cuando la cabeza y la mano se separan, la que sufre es la cabeza.

«Conocimiento encarnado» es una expresión actual de moda en las ciencias sociales, pero «pensar como artesano» no es solo una actitud mental, sino que tiene también una importante dimensión social. La proliferación de *labs* se hace cargo de esa demanda y, si bien aún falta mucho para que escalen y se conviertan en la matriz de una nueva forma de producción/acción, su omnipresencia, formatos de trabajo, productos y creciente demanda ciudadana muestran su encarnación de las tesis de las *desorganizaciones lashianas*.

Algunos esfuerzos para motivar un buen trabajo en nombre del grupo se han revelado vanos, como demuestra la degradación del marxismo en la sociedad civil soviética, pero también en muchas instituciones de las sociedades en vías de desarrollo. El capitalismo occidental ha afirmado que lo que más motiva a trabajar bien no es la colaboración, sino la competencia individual, pero en el dominio de la tecnología avanzada, las empresas que facilitan la cooperación son las que han obtenido resultados de mayor calidad.

El mejor ejemplo en este sentido es el *crowdsourcing* y las formas de trabajo cooperativo, par a par, que han tenido un enorme éxito en el mundo digital, pero que se iniciaron en el analógico y cruzan indiferentemente de uno a otro con éxito creciente. Un segundo problema reside en el desarrollo de habilidades, como vimos más arriba al separar la cabeza de la mano. En tercer lugar, está el problema derivado de los criterios de calidad en conflicto: uno, basado en la perfección; el otro, en la experiencia práctica. El filósofo descubre en este conflicto las reivindicaciones divergentes del conocimiento tácito y del conocimiento explícito; en su trabajo, el artesano se siente empujado en direcciones contrarias⁴.

Pero ¿qué tiene que ver toda esta defensa de la corporalidad y la materialidad con el *edupunk*? Mucho. Al insistir en la repetición, en el ritual, en la necesidad de la profundización y el entrenamiento sistemático, se rompe con la visión románticamente lúdica de ciertas visiones *edupunk*, demasiado centradas en el *laissez faire-laissez passer* de los años 60, en una contra o antipedagogía ingenua y harto conductista y, sobre todo, en una visión muy sesgada y voluntarista que centra todo el peso en el aquí y el ahora de la *contraclase*, pero ignora la dimensión sistémica de la escolarización y, especialmente, de la ecología educativa *in toto*.

En esta última sección dedicaremos unas breves observaciones a la miopía sistémica que ronda demasiadas veces los ejercicios *edupunk* de reinención del aula desentendiéndose de los anillos circundantes (léase escuela o universidad, comunidad, municipio, provincia,

4. Estas contradicciones revelan el fin de una época, la disolución del ideal del trabajo significativo y la tremenda crisis no tematizada —salvo por autores como François Dubet (2006) o Marc Angenot (2010)—, en ambos casos exigiendo que la noción de trabajo significativo debe ser resemantizada de cabo a rabo.

país...) que cual boas constriñen estas iniciativas y rara vez las dejan florecer más allá de una tolerancia benévola inicial y sin mayores consecuencias.

1.4 Experiencias superadoras: la1Sarmiento

Después de nuestros intentos de cambio de aprendizaje en los dos proyectos anteriormente mencionados: el Proyecto Facebook (2010) y el Proyecto REDiseñar (2012), durante el año 2011, nos metimos de cuerpo entero en la aventura de pretender cambiar radicalmente el perfil de intervenciones, pero en este caso el contexto dejó de ser la universidad, la educación superior, para abordar el *edupunk* en una escuela de educación secundaria porteña en Argentina, a través del Proyecto Jóvenes en Riesgo y Empleo en la Era Digital. Después, abocados a crear un Laboratorio de Innovación, reflexionamos y reubicamos muchas de nuestras estrategias, oscilando entre reintroducirlas en la universidad o convertirlas en políticas públicas.

Hoy, cuando hemos entregado nuestros informes finales, podemos ver en perspectiva lo mucho y bueno que hicimos con un equipo entusiasta, proveniente mayoritariamente de la universidad pública. Pero también sabemos lo infinito que queda por hacer en la reforma educativa (Hargreaves & Shurley, 2009). El Proyecto Jóvenes en Riesgo y Empleo en la Era Digital fue un proyecto de investigación/acción de transformación del aula y de las prácticas de enseñanza/aprendizaje, basado en la transición de una pedagogía de la enunciación a una pedagogía de «aprender haciendo en colaboración con otros», a través de la modalidad de proyectos para la incorporación de habilidades requeridas, por parte del mundo del trabajo posindustrial y que diera lugar a numerosos productos y servicios.

Para nosotros fue un desafío enorme que, si bien estuvo tachonado tanto de sinsabores como de momentos sublimes, nos mostró que ninguna transformación radical es posible sin ruidos, sin fricción, sin innumerables resistencias, sin efectos contraproductivos y sin ineficiencias varias, como vamos a ver que ha ocurrido de igual manera en el proyecto que se desarrolla en el presente texto. Aprendimos que no es posible disparar ninguna dinámica de cambio sin que debamos contrarrestar en el proceso una ingeniería social (o educativa), propia de metodologías reduccionistas, permeadas de fantasías de aplanamiento y homogeneización digital (*camisa de fuerza digital* la bautiza Morozov, 2013), incapaz de respetar la diversidad y la variedad.

1.5 Cambiándose a sí mismos, prerequisite de cualquier cambio que se quiera crear para los demás

Los cambios en los integrantes del proyecto fueron notables y significativos. Más dudosa fue su durabilidad y la posibilidad de llevar estas estrategias a otros territorios pedagógicos. Esa elasticidad tiene muchos orígenes entre los que cuentan: inercia del sistema, dificultad

de jugar como visitantes (Perkins, 2010), desconocimiento de cómo articular lo emergente con lo estructurado, indefinición acerca del rol causal de la educación en los cambios socioeconómicos y la movilidad social, baja aceptación de la pertinencia de los alfabetismos digitales a la par con los analógicos, etc.

La integración del grupo de ayudantes de la Universidad de Buenos Aires modificó sustancialmente lo que entendemos por enseñanza y entrenamiento en servicio. Además, los docentes de la escuela que se sumaron al proyecto cambiaron profundamente sus prácticas, en comparación con aquellos docentes que no quisieron integrarse en el proyecto. Estos últimos generaron una enorme resistencia que fue significativa para elaborar estrategias de *guerrilla education*.

La capacidad de la escuela por resistirse al cambio se pudo comprobar con una fuerza inusual ante un proyecto de estas características disruptivas. Complementariamente, la falta de flexibilidad por nuestra parte terminó asimismo haciéndonos perder el rumbo en la búsqueda de sustentabilidad, replicabilidad y escalabilidad. Por otro lado, las modificaciones en la relación con las autoridades directivas del colegio, los organismos del gobierno nacional que viabilizaron la experiencia, etc., también cambiaron significativamente estrategias y actitudes de los distintos actores frente a la intervención, tal como se describe en el informe final de actividades.

1.6 De las buenas intenciones a las realistas conclusiones

El proyecto original se modificó integralmente apenas entramos en la escuela. Lo que sería una investigación cuasi académica de mejora de las condiciones de estudio, en aras de aumentar la empleabilidad, terminó siendo una profunda experiencia *edupunk* de transformaciones conductuales en relación con el aprendizaje emprendedor. Nos propusimos estudiar usos de las tecnologías en la escuela (videojuegos, blogs, redes sociales) y terminamos haciendo uso de las tecnologías para la transformación del dispositivo aula.

El proyecto originalmente iba a evaluar usos conservadores de la escuela bajo las premisas de que la escuela reforma a la reforma y de que los cambios tecnológicos siempre se subordinan a las estrategias instruccionales de pacificación alfabetizadoras propias de la escuela. Lo que se dio fue, casi sin tecnología dura en el primer semestre y con altísima conectividad en el segundo, un ensayo de modificación pedagógica profunda con reinención del sentido de los *procesos de aprendizaje*. La gran limitación fue el altísimo costo económico y emocional del proyecto y la difícil replicabilidad del mismo.

También el descubrimiento de los problemas del día a día, la difícil convivencia de un proyecto de corto plazo con el formato convencional de la escuela, el carácter ad hoc del equipo de intervención (cuando casi todos los integrantes eran alumnos en medio de la carrera) convir-

tieron en compleja la convivencia y el trabajo, y revelaron numerosos elementos que considerar en próximos proyectos, invisibles a nuestras estrategias y diseños originales.

La experiencia fue tan rica y tocó nervios tan profundos en todos los integrantes que quedan numerosos elementos por valorar y reconsiderar en los próximos proyectos de diseño en el espacio escolar. Pero como dice el tango de Miguel Bucino de 1942 «¿Quién nos quita lo bailao?».

1.7 Ejemplos de revoluciones educativas y las que vendrán...

Los contextos educativos formales, y en concreto la escuela, tal como la conocemos, se inventaron entre los siglos XVI y XVII como arma de convencimiento masivo en medio de las guerras de religión. La escuela se inventó como una tecnología para convertir a las personas a una religión. Algo que hay que iniciar de modo sistemático a lo largo de un tiempo extenso y en un espacio totalmente domesticado: las aulas. Y para comprobar que la catequesis era eficiente, hubo que crear ejercicios, pruebas, exámenes, mediciones concretas del estado de conocimiento de los alumnos. Así entendida y practicada, la escuela se convirtió en una maquinaria poderosa que cambia estados de conciencia, convirtiendo a los alumnos (incrédulos, ágrafos, agnósticos) en creyentes.

La segunda revolución educativa fue estatal y explotó en el siglo XIX, ir a la escuela se transformó en una obligación definida por una ley del Estado. Se trató de una imposición de los adultos sobre los niños, disciplinados a través del currículum como un catálogo de obligaciones. Todos debían ir a la misma hora a aprender lo mismo. Las escuelas no fueron diseñadas para la inventiva, la creatividad o la libertad.

Pero llegó el siglo XX y en los años 60, todas las ideas de autoridad, norma, costumbre y ley empezaron a ser erosionadas. Y en esta tarea de demolición el rock (y toda la música que lo siguió) cumplió un rol devastador, soltó el cuerpo de los jóvenes, liberó sus mentes e inventó un mundo sin necesidad de adultos. Un mundo desencadenado, profano, liberador y horizontal.

La revolución de los años 60 decretó el fin de una era de intervención, casi monopolítica, del Estado sobre las conciencias de los alumnos. Como bien dice Axel Rivas (2014) la idea del alumno como entidad autónoma se propagó como un virus letal para todas las prácticas de adoctrinamiento, docilidad y pasividad que dominaban la enseñanza. Y mediante un ataque de pinzas, la televisión y la publicidad vaciaron de sentido a la escuela, que perdió el monopolio cognitivo y vació de poder a la jerarquía cuasi militar que había santificado su funcionamiento durante dos siglos.

Cuando las escuelas aún no se habían repuesto de ese shock, llegó Internet. Mientras que la tercera revolución educativa había puesto en entredicho al docente, la cuarta revolu-

ción, la de Internet, directamente lo ignoraba. Hoy en la Red disponemos de todos los libros del mundo (Google ya escaneó treinta de los ciento treinta millones que se publicaron los últimos quinientos años), de todas las bibliotecas, museos y acervos privados, de innumerables clases grabadas, de los mejores cursos del mundo (el Courseware del MIT nos regala sus dos mil cursos en forma gratuita), Amazon nos ofrece más de tres millones de títulos en papel, etc.

Pero esta ignorancia del docente (encarnada en la *flipped classroom*, en el maestro ignorante de 2003, en las Pedagogías invisibles de 2012) se declina de distintos modos. De la mano de una tecnologización creciente de la vida cotidiana (y por consiguiente del aula), se han abierto varios escenarios ocupados de manera despareja por el movimiento *edupunk*.

1. El primer escenario tiene a Salman Khalman y sus tres mil seiscientos vídeos bajados trescientos millones de veces como una amenaza abierta a terminar con las aulas y las escuelas, no porque los gobiernos las eliminen, sino porque podrían quedar obsoletas en los años venideros, es el escenario «todo el poder a los alumnos» inmanente en mucha de la filosofía *edupunk*.

Desde hace no mucho, empezaron a proliferar sitios que ofrecen materiales de aprendizaje a los alumnos sin mediación de las escuelas como The School of Everything o Instructables. DIY How to make Instructions. Sugata Mitra ha convertido esta disponibilidad en una teoría del aprendizaje con su propuesta de *Un agujero en la pared*. Para esta línea de trabajo ha llegado la era de los autodidactas virtuales, dispuestos a prescindir del romanticismo docente. ¿No es eso lo que hacemos cuando practicamos *edupunk* a conciencia?

¿Nos damos cuenta de que, al endosar estas líneas de trabajo, estamos al mismo tiempo adhiriéndonos a dinamitar un sistema que, plagado de errores e insuficiencias como el que tenemos, igual funciona como dique de contención frente a un aplanamiento que liberaría las fuerzas del mercado y de un capital simbólico pésimamente distribuido que no haría sino generar asimetrías aún más profundas que las que vivimos hoy?

2. Cuando en el año 2005 John Batelle escribió *The Search*, definió de inmejorable modo a Google como la base de datos de las intenciones de la humanidad. Google nos conoce mejor que nosotros a nosotros mismos, y seguramente mucho mejor que nuestras parejas, familias, condiscípulos, compañeros de trabajo o jefes. Porque Google, al saber qué buscamos, conoce nuestro perfil con un detalle inalcanzable para cualquier humano. Google funciona a base de algoritmos y, aunque algunos creen que solo es para vendernos más y mejor publicidad, el perfil que hace de nosotros, al igual que Facebook, conoce la intimidad de nuestras relaciones humanas.

¿Es posible que más antes que después emerja un Google/Facebook educativo? Que sobre la base de nuestros clics, lecturas, navegaciones, búsquedas (y encuentros) descifre nuestros patrones de conocimiento. Y que cual HAL 9000 de la célebre *2001: Odisea del*

espacio descubra y sepa qué hacemos bien, cómo razonamos, por qué cometemos errores recurrentes, qué queremos (y necesitamos) saber más allá del aquí y ahora. ¿Cómo saciar nuestra sed de conocimiento con relaciones y aportes inéditos, transversales, insospechados?

Si tal plataforma algún día se diseñase nos enfrentaría a la paradoja de lograr la personalización de la enseñanza a través de las máquinas. Pero ¿una plataforma así necesitaría de las aulas y de las escuelas? ¿De los docentes y del currículum? ¿De la pedagogía, las disciplinas, las tutorías, el heteroentrenamiento? La pregunta recurrente en este cierre es, pues: ¿un sistema de estas características instauraría finalmente la dictadura del maestro ignorante?

Porque el gran riesgo no es que, al cerrarle la boca al docente (Finkel, 2008), los alumnos (como los cautivos en el mito de la caverna de Platón) no quieran hablar, porque no saben o no se animan, sino que, al contrario, perdamos mucho saber y no lo reemplacemos con nada, mientras al mismo tiempo generemos brechas entre *inforricos* e *infopobres*, sin que haya un Estado o instituciones mediadoras que acolchen un futuro probablemente poblado de mayores desigualdades e inequidades que el que hemos visto emerger en los últimos treinta años.⁵

3. ¿Y si en vez de extender un certificado de defunción a las escuelas (como hace la vulgata *edupunk*) abogáramos por su proliferación y multiplicación? No de las que hoy existen, claro está, sino de los modelos que hemos visto florecer en los márgenes y que, aparentemente, serían la mejor encarnación de un tipo de educación que incluye muchos de los rasgos definidos por *El manifiesto edupunk*⁶, pero al mismo tiempo toma en consideración el aspecto ecológico de los procesos educativos. No hace falta recorrer mucho camino para encontrar escuelas experimentales, que incluyen desde las sobrevivientes Waldorf o Montessori (varios miles en el mundo), hasta ejemplos más recientes como Quest to Learn en Nueva York, las escuelas Studio en Inglaterra, el fallido ejemplo del Proyecto Escuelas del Futuro en Filadelfia, las escuelas Vittra en Suecia, o las Smart Schools de Corea con una tableta que guarda todo y permite repensar y reevaluar.

-
5. En la reciente obra (aún no publicada en castellano) *El capitalismo del siglo XXI*, del profesor de la Escuela de Economía de París Thomas Piketty, queda claro el aciago futuro socioeconómico que se cierne sobre nosotros. Al haberse Piketty animado a cuestionar la tesis de que el crecimiento en un sistema de libre mercado «derrama» sobre las capas menos favorecidas y que los niveles de desigualdad tienden a estabilizarse en niveles razonables; así, toda la población termina experimentando mejoras en su calidad de vida, esbozada por Simón Kusnetz en 1954, cambia todas las reglas del juego y obliga a barajar de nuevo. Las consecuencias educativas de este diagnóstico son sombrías y refuerzan la presunción de que soluciones de guerrilla *edupunk* combinadas con un descenso brutal en el nivel de ingresos y un acrecentamiento de las desigualdades sociales son un cóctel explosivo y no necesariamente conducente a una emancipación de las mentes y los cuerpos.
 6. El manifiesto fue concebido en el transcurso del encuentro Edupunk entre la cátedra del Taller de Procesamiento de Datos de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y el seminario de Integración y Producción de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), a cargo de Alejandro Piscitelli y Marcelo de La Torre, respectivamente. Sus principales tesis son: las clases son conversaciones; la relación es dinámica y la dinámica es relacional; sea hipertextual y multilineal, heterogéneo y heterodoxo; *edupunk* no es lo que pasa en el aula, es el mundo en el aula; sea como el caminante... haga camino al andar; sea mediador y no medidor del conocimiento; rómpase la cabeza para crear roles en su comisión, cuando los cree, rómpales la cabeza; los roles deben ser emergentes, polivalentes, invisibles; asuma el cambio, es solo una cuestión de actitud; siéntase parte del trabajo colectivo; no sea una televisión, interpele realmente a los que lo rodean; expanda su mensaje, haga estallar las cuatro paredes que lo rodean; mezcle, cópiese, aprópiase, curioseee, juegue, transfórmese, haga, derrape; al carajo con la oposición real/virtual; sin colaboración, la educación es una ficción; sea un actor en su entorno, investigue a través de la acción; hágalo usted mismo, pero también y esencialmente, hágalo con otros; sea *edupunk*, destruya estas reglas, cree las suyas y, luego, destrúyalas.

El eje central de este escenario es mantener la escuela pero romper con la prisión del aula y en este sentido es bastante afín a los ejemplos de *edupunk* que estamos llevando adelante en Buenos Aires, en Rosario, y en este caso en Madrid con el proyecto que presentamos y que tiene el acertado nombre de *Esto No Es una Clase*. En este caso se desmantelan los dispositivos clásicos del currículum uniforme, el grupo-aula graduado, el examen... Se desarma la asociación directa entre escuela y clase expositiva, horario rígido y obligación burocrática de aprender.

En vez de aula contamos con laboratorios, estudios o talleres entendidos como lugares de trabajo, lugares *para hacer*. Aquí no hay necesidad de horarios estrictos, cada uno llega y suma, se trabaja por grupos, en actividades, el currículum está implícito. Mientras se aprenda a hacer y experimentar, todo fluirá y los contenidos (y las competencias) se irán aprendiendo de forma inconsciente.

Hay muchos analistas y críticos que ante las opciones 1 y 2 ven una gran operación del mercado que trata de derrumbar al estado educador. Otros (como Axel Rivas, 2014) suponen que estamos actuando como Neo en *The Matrix*, quien se decide por la pastilla roja que nos está revelando la verdad oculta del mundo, que las escuelas han muerto y ya nada las revivirá, y que las opciones 1, 2 y 3 de las que participa el movimiento *edupunk*, en cierta medida, son una inevitabilidad que no tiene marcha atrás.

Es fácil desacreditar estos movimientos tildándolos de tecnófilos y de pedagógicamente miopes. A quienes creemos que la educación del futuro será colaborativa, creativa, transnacional, ilimitada y ubicua (*Educación expandida* según Zemos 98, 2012 *Aprendizaje invisible* según Cobos y Moravec, 2010, Acaso, 2013) se nos tilda de tecnorreduccionistas, e ignorantes de la complejidad del sistema. Pero hay un dato muy importante en estas críticas que merecerá más discusiones en libros venideros: el escaso hincapié que se hace en las desigualdades sociales y la poca preocupación por los que quedan atrás, algo implícito en estas propuestas.

¿Será cierto que el *edupunk* es una solución para pocos en un mundo que cada vez se encoge más y expulsa a la periferia (del centro) a quienes no se alfabetizan digitalmente, y a quienes carecen del capital analógico necesario para sacarle el jugo al capital digital?

¿Es posible defender a la vez lo común y lo individual? ¿Hay lugar junto a lo disruptivo para la memoria y la historia? ¿Es cierto que la pregunta clave para cerrar todos estos derroteros es: «¿Cómo usar las nuevas tecnologías para defender a la sociedad a través de la educación y no para comerciar con ella?»?

Habrá que ver. Hemos recorrido un largo y fecundo camino al haber liberado a la educación de la tutela de la religión y del Estado, liberando a los alumnos del yugo educativo monocorde y prometiéndoles un Mundo Feliz de la mano de las tecnologías (analógicas y digitales) y de la personalización. Pero en nuestros escasos experimentos y búsquedas hemos visto también la otra cara de la moneda —la aparición de nuevas desigualdades, la creación de nuevas líneas divisorias entre infocreativos e infopasivos— y no hemos

sido capaces de escalar, de bailar con el *Sistema* y, sobre todo, de recuperar lo que hay en él de renovador e innovador dentro de sí, para seguir diseñando *Mundos Nuevos* masivos y emancipadores.

¿Qué viene después del *edupunk*? He aquí la cuestión a la que no debemos escapar y para la cual ya tenemos algunos indicios, atisbos, intuiciones que explicitaremos en los libros del futuro ya que, como hemos defendido desde el título de este escrito, la educación y los proyectos de investigación nunca empiezan, siempre continúan...

Esto no debería ser una clase. Problema y preguntas de investigación

María Acaso

2.1	Unas gafas que me hacen parecer mayor	19
2.2	Una biblioteca donde no se guarda silencio	21
2.3	Un tribunal de tesis con tres monos	24
2.4	Un bar que no tiene alfajores	27

Cuando en una clase hay flores, todo huele diferente



«No se pueden obtener resultados diferentes
haciendo las cosas de la misma manera»

Albert Einstein

2.1 Unas gafas que me hacen parecer mayor

A veces me sorprende de lo vieja que soy. Echo la vista atrás y me parece increíble que lleve ya tantos años pretendiendo enseñar, trabajando en la misma universidad, en el mismo edificio, cruzándome con los mismos compañeros, atravesando el mismo parking, rechazando la misma comida, olisqueando el aroma del mismo arriate de flores. Cuando, en el año 1989, comencé mi primer año de carrera en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid y bajaba la cuesta que separa la estación de metro de Ciudad Universitaria de la facultad, en un día de septiembre en el que me arrepentí de ir en mangas de camisa porque hacía bastante frío para ser las ocho de la mañana, no se me pasó por la cabeza que seguiría haciendo ese mismo recorrido veinticinco años después.

Pero para ahondar realmente en mi preocupación por la docencia debemos remontarnos hasta muchos años atrás y explicar algunas de las condiciones que han rodeado mi vida para crear un relato situado, contextualizado y tener claro que ejercer de hermana mayor, tanto de mi verdadero hermano, como de mis tres primos hermanos (con los que he vivido puerta con puerta, he ido al mismo colegio y he disfrutado de las mismas vacaciones año tras año) ha tenido mucho que ver en mi decisión de dedicarme a enseñar. Desde mi más tierna infancia me he tomado como propia la responsabilidad de organizar a los demás, sobre todo a quienes me rodean de forma físicamente cercana. Ignacio llegó un año después que yo: con su cara alargada y su dificultad para comer en menos de una hora, fue mi primer alumno al que acompañaron muy rápidamente Pablo, Irene y Belén. Pasábamos largas tardes representando escuelas y esta situación de responsabilidad me ayudó a desarrollar diferentes destrezas, así como a descubrir algo obvio: no se puede ser profesor si no tienes alumnos a quienes enseñar. La experiencia de dar clase fundía de manera orgánica realidad y ficción, ya que lo más increíble de todo es que ninguno de nosotros sabíamos ni leer ni escribir pero actuábamos como si lo supiéramos de modo que, en mi psique, la idea de la pedagogía como falsificación no había hecho más que empezar.

Mis aspiraciones docentes quedaron más o menos aletargadas durante la adolescencia, etapa en la que mis preocupaciones, evidentemente, se dirigieron hacia otros temas, hasta que en 1991 cursé una de las asignaturas optativas que ofertaba la carrera con el maravilloso nombre de *Pedagogía del dibujo*. La verdad es que la asignatura no me llamaba en absoluto la atención y mi expectativa sobre ella empeoró cuando, el primer día de clase, vimos a la profesora: una señora con el pelo blanco, peinado en un moño que, más que un tocado, parecía una parte consustancial a su organismo. Pero nada más lejos de la realidad. Las clases con Isabel Merodio constituyeron mi primer acercamiento teórico a la pedagogía y el descubrimiento de que, a través de la educación, se podían hacer cosas por los demás, de modo que mis recuerdos no están cimentados sobre libros o sobre apuntes, sino sobre la propia direccionalidad de Isabel: su tono, su forma de tratarnos, sus metodologías verdaderamente revolucionarias (trabajábamos por proyectos), sus sistemas de evaluación (es la primera profesora con la que me autoevalué), sus afectos y su profundo respeto por el alumnado

redespertaron enseguida ese interés que de manera natural se había forjado jugando con mis hermanos.

Este encuentro con Isabel y el descubrimiento de que la pedagogía podía ser una forma de cambiar el mundo me llevaron en 1994 (un año después de haber terminado la carrera) a disfrutar una beca predoctoral en el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica: mi intención era hacer algo que tuviera que ver con la educación y el arte a la vez, de manera que investigar dentro del campo de la educación artística me parecía justo lo que estaba buscando. Como Isabel no era doctora, Manuel Hernández Biver, director del departamento, aceptó ser el director de mi tesis y así empezó un período de mi vida en el que me pagaban por estudiar y aprender. Compaginaba mi trabajo leyendo libros en la biblioteca con la edición de un CD-ROM que pretendía configurarse como una alternativa a la enseñanza de la educación artística tradicional, en una de las pocas empresas españolas que en aquel momento producían tecnología educativa. Con estos dos quehaceres andaba muy atareada, hasta que un buen día Manuel se me acercó y me dijo: «Sería muy interesante que le contases a mis alumnos qué es lo que estás investigando mediante tu tesis. ¿Puedes preparar una clase para la semana que viene?».

¡«La semana que viene»! Solo tenía seis días para organizar la que sería mi primera clase de verdad, con estudiantes de verdad, esos que te miran esperando que les cuentes algo interesante dentro de un ritual específico del que no era posible escapar. Así que, como por arte de magia, además de investigadora resultaba que era profesora, pero en este caso ya no se trataba de un juego con mis hermanos, se trataba de algo serio, importante: se trataba de estudios universitarios, de capacitaciones, del mundo real. Recuerdo que hice algo que hoy en día me parece cómico: me hice unas gafas. Con veinticuatro años no tenía ningún problema de visión pero, de algún modo, quería aparentar más edad, quería representar el imaginario del profesor que albergaba en mi cabeza, así que di mi primera clase *de verdad* en 1994, con gafas sin graduar, a estudiantes que tenían una edad insultantemente cercana a la mía.

La asignatura se llamaba Psicología del arte y de la imagen, pero eso era lo menos importante. Lo único que tenía claro era que debía ser rigurosa, hablar sin parar, dar la sensación de que lo sabía todo sobre el tema, imponerme, no dejar que me tomaran el pelo. Entré en el aula con mis gafas falsas, recorrí el pasillo a cuyos lados había hileras de pupitres anclados al suelo y largos bancos que hacían un ruido infernal cada vez que alguien se sentaba o se levantaba, me subí a la tarima y apagué la luz (seguramente como un recurso para no ver a los más de cien estudiantes que me miraban expectantes) y sin ni siquiera presentarme ni decir qué hacía allí, comencé a hablar apoyándome en una presentación larguísima llena de texto que ensayé miles de veces para ocupar de forma rigurosa las dos horas de que disponía. Desde mi pedestal podía ver a algunos estudiantes de la primera fila tomar apuntes y oír cuchichear a los de la última, factor que me irritaba cada vez más. A los pocos minutos el aburrimiento se podía cortar con un cuchillo: estaba claro que a nadie le interesaba lo que estaba contando y en el punto máximo del tedio supino, una de las estudiantes más mayo-

res (si mi memoria no me falla, estaba dando clase en el turno de tarde, donde se concentraban los alumnos que trabajaban por las mañanas) se levantó y se fue. Este acto subversivo me pareció intolerable y, haciendo un uso perverso de mi recién estrenado poder, la identifiqué y denuncié su comportamiento en un acto no solo de pedagogía tóxica sino de simple y llana maldad.

Hoy día me pregunto qué es lo que aprendieron los primeros estudiantes con los que compartí la experiencia de mi primera clase y me contesto a mí misma que no aprendieron nada. La metodología que había elegido de manera inconsciente para organizar mi docencia, la lección magistral, era el único formato de dar clase en la universidad que parecía posible, de modo que no cuestioné lo mucho que yo misma había sufrido durante mis largos años de estudio cuando en vez de profesora era estudiante: una estudiante que se aburría, que tragaba y que vomitaba información aprobando con buenas notas pero aprendiendo muy poco. Echo la vista atrás y en esta primera clase me visualizo a mí misma haciendo justo lo que les digo ahora a mis estudiantes que no tienen que hacer, cayendo en lo que Bourdieu y Passeron explicitan tan claramente en *La reproducción*. Y todo esto ocurría porque no existía otro imaginario, me era imposible visualizar que dar clase de otra manera era necesario: existía un marco incuestionable, una forma de hacer única, una verdad absoluta. Así que este ejercicio antirreflexivo de la pedagogía, un ejercicio reproductor y tóxico, siguió repitiéndose durante cuatro años hasta que en 1998 leí mi tesis doctoral, finalizó mi período de beca predoctoral y mi relación contractual con la universidad cesó.

2.2 Una biblioteca donde no se guarda silencio

Unos meses después mi actividad en el Departamento de Didáctica se reanudó gracias a una beca posdoctoral de la Comunidad de Madrid que combiné con el primer trabajo *oficial* como profesora (el último año de beca la CAM permitía compaginar el puesto de becaria con el puesto de profesor asociado tipo 2). Al comienzo de este nuevo período mis prácticas docentes continuaron sin ser puestas en entredicho, de modo que la docencia que ejercía no se había alterado: daba clase de la misma manera que había sido enseñada, hablaba sin parar y, en vez de crear conocimiento, aburría a los estudiantes.

Hasta que decidí salir de mi zona de confort.

La beca posdoctoral me posibilitaba hacer un viaje al año, así que en septiembre de 1999 decidí realizar mi primera estancia de investigación en el extranjero con una de las personas más sobresalientes en mi área de estudio: el profesor, investigador y escritor Elliot Eisner. Salir de tu zona de confort es una experiencia recomendable para cualquier profesión, pero absolutamente necesaria en la docencia, ya que funciona como un catalizador de cambio, un cambio que en mi caso llegó en forma de libro. En la biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad de Stanford (una biblioteca donde los estudiantes podían trabajar en grupo e

incluso hablar sin ser amonestados), en el apartado dedicado a educación artística descubrí un volumen que me llamó la atención y que se configuraría como el primer libro que conseguiría que se tambaleasen mis presupuestos sobre educación: se llamaba *Critical Art Pedagogy* y su autor era Richard Cary. Este texto, además de conectarme con el movimiento de pedagogía crítica, consiguió que entendiera el ejercicio de la pedagogía como una acción política con enorme calado social. Cary, desde la educación artística, ponía encima de la mesa temas que trataban otros intelectuales como Freire (1970), Giroux (1990, 1994a, 1994b) o bell hooks (1994) tales como la idea del profesor como intelectual transformativo, la universidad como aparato de dominación y la necesidad de desarrollo del pensamiento crítico como base de cualquier acción educativa. La pedagogía crítica consiguió hacerme reflexionar sobre lo que estaba haciendo y por qué lo estaba haciendo de esa manera y no de otra, por lo que a partir de este momento empecé a modificar mi forma de dar clase.

El primer cambio que llevé a la práctica fue emigrar del texto al audiovisual: decidí que las clases se dividirían en dos bloques, uno teórico y otro práctico y en este último se realizaban sesiones de análisis de películas clave como *La naranja mecánica*, para analizar los significados creados por Kubrick mediante el color, o *Un perro andaluz*, como recurso desde donde visualizar la necesaria aportación del espectador en la construcción de la imagen. También comencé a incorporar la *baja cultura* como contenido clave, de manera que, por ejemplo, utilizábamos uno de los capítulos de *Los Simpson* para adentrarnos en el complicado mundo del arte contemporáneo. Tímidamente empecé a dar voz a los estudiantes (aunque yo seguía manejando las riendas del poder) mediante debates que tenían lugar tras la proyección de las películas.

Durante los años siguientes seguí ejecutando pequeños cambios hasta que en 2005 volví a experimentar la necesidad de salir de mi zona de confort y realicé otra estancia de investigación, en este caso en el Departamento de Educación Artística del School of the Arts Institute of Chicago (SAIC). El proyecto que decidí llevar a cabo (Baker, Ng-He & Acaso, 2008) tenía como objetivo trabajar con el *currículum oculto* (Jackson, 1990), uno de los términos que había descubierto mediante la pedagogía crítica, de modo que dediqué dos meses a analizar semióticamente las distintas sedes del centro citado, descubriendo la importancia que la arquitectura, los espacios y el mobiliario adquieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A mi vuelta a Madrid, ya nada volvió a ser igual: me di cuenta de lo terrible que era el mobiliario de las aulas donde daba mis clases, los absurdos sistemas de evaluación que empleaba como norma, la forma antidemocrática de dirigirme a algunos estudiantes. Por simple comparación con el tipo de aulas que había visto en otros lugares, comencé una campaña en mi facultad para promover el cambio de los pupitres anclados al suelo, objetivo que se logró tras años de insistencia. Desde entonces, *habitar el aula* ha sido y sigue siendo una de mis obsesiones, experimentar otros usos de mesas y sillas, la posibilidad de no cerrar la puerta, de sentarse en el suelo... al tiempo que seguía innovando en otros apartados: incorporé un cuestionario de evaluación de mi propia docencia e hice visible el acuerdo no explícito que se

establece entre profesor y estudiante mediante la firma de un contrato de aprendizaje al comenzar el curso.

En el año 2008 otro libro determinante entró en mi campo de acción, un libro en el que se afirmaba que *enseñar era imposible*. Como ya he contado en otras ocasiones, *Posiciones en la enseñanza* (2005) consiguió, desde el prólogo, que muchos de mis presupuestos se tambaleasen, sobresaliendo una idea sobre todas las demás: la idea de que el aprendizaje sucede si aceptamos que «lo que enseñamos los profesores no es lo que los estudiantes aprenden» (Ellsworth, 2005). Entender este concepto me llevó mucho tiempo pero, una vez asimilado, me transformó por completo. A partir de ese momento me convertí en la fan número uno de la obra de Elizabeth, de manera que la hemos invitado, sucesivamente desde diferentes instituciones, a Madrid y he establecido con ella una relación que va más allá de lo académico. Con y desde Elizabeth he aprendido muchos conceptos, pero me resulta especialmente importante haber aprendido a trabajar sin imponer, de forma *no resuelta*, regenerativa y porosa. Su prosa y su oralidad te sacuden e impactan pero no te solucionan nada, te invitan a que tú misma soluciones el problema y crees, a partir de sus pequeñas piezas, tu propia pieza, tu relato, tal como queda plasmado en el texto que Carla Padró editó de la conversación que desarrollamos juntas y que da pie al volumen *El aprendizaje de lo inesperado* (2011).

**María, Elizabeth y Carla en la conversación que dio pie a
*El aprendizaje de lo inesperado***



Dos años después de conocer a Elizabeth, tuve la posibilidad de realizar una nueva estancia de investigación en Noruega, concretamente en la National Bergen Academy of the Arts (KHIB). Traspasada por la lectura de *Posiciones en la enseñanza*, me centré en los conceptos que estaba construyendo, ya que la citada institución era reconocida internacionalmente por su forma innovadora de afrontar la enseñanza de las artes visuales contemporáneas y en la que muchas de las ideas de Ellsworth cobraban vida en la práctica. Descubrí un currícu-

lum completamente rizomático, sin centro y sin órganos (Acaso, 2010), una escuela sin profesores ni asignaturas donde se trabajaba por proyectos, con una ratio tutor/estudiante insistentemente baja y una sucesión de afectos encadenados en cada relación. Así que dos libros y dos proyectos de investigación después, mis cambios se aceleraron: suprimí los exámenes y los sustituí por autoevaluaciones, introduje las redes sociales en clase a través de Facebook e intenté callarme lo más posible para dar más y más voz a los estudiantes.

2.3 Un tribunal de tesis con tres monos

Desde mi primera clase en 1994 mi docencia se había transformado bastante, pero no lo suficiente. Un poco antes de irme a Noruega, me encontraba en una de las salas de espera de Fundación Telefónica cuando otro libro volvió a cruzarse en mi camino. Tenía un nombre raro de esos que me gustan: *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (2010). Me lo leí en un día. El libro, escrito por el filósofo argentino Alejandro Piscitelli, ponía el énfasis en una circunstancia en la que no había caído: la verdadera revolución educativa no consiste solo en cambiar el contenido de las clases, sino en cambiar su arquitectura pedagógica. En este punto tuve mi momento eureka. ¡Cómo no se me había ocurrido antes! Resultaba una paradoja absoluta fomentar un modo de aprendizaje progresista mediante la lección magistral, decir a los estudiantes que tienen que ser democráticos cuando tú estás siendo antidemocrático, decirles que abran la puerta cuando tú la tienes cerrada.

Bailando nuestras investigaciones y conversando nuestros movimientos



Alejandro viajaba muchísimo a España así que no me resultó difícil conocerle en persona. Enseguida se creó un flujo de energía transformadora entre nosotros y, en marzo de 2011, organizamos nuestro primer evento juntos. Y hablo en plural porque, durante aquellos años, había surgido una relación muy fuerte con uno de los grupos de doctorado con los que estaba trabajando, de manera que habíamos formado un colectivo pedagógico al que habíamos dado por nombre Pedagogías Invisibles (2011). Este colectivo, Alejandro Piscitelli y yo elaboramos un encuentro donde pusimos la misma energía en lo que queríamos transmitir que en la arquitec-

tura de su transmisión, llevando a la práctica el término que acabábamos de aprender y que había dejado una profunda huella en nuestros cerebros, el *edupunk*, y que, a partir de ese momento, nos sirvió para visualizar las prácticas pedagógicas disruptivas que estábamos poniendo en práctica. En el diseño, la producción y la edición del seminario invertimos casi tres meses y lo llamamos *Edupunk* y *posuniversidad*. ¿Tienen sentido los doctorados en tiempos de Facebook? Nuestro objetivo era poner en entredicho la paradoja (por no decir el absurdo) del proceso de escribir y leer una tesis doctoral en los tiempos que corren, en el que las tesis siguen construyéndose de forma aislada en vez de forma colaborativa, intentando guardar el secreto en vez de compartiéndolo y editándose en papel coincidiendo con la explosión de las redes sociales. Decidimos hacer un evento largo que dividimos en tres secuencias en La Trasera, la recién estrenada sala de exposiciones de nuestra facultad, un espacio diáfano y enorme que nos permitió ejecutar la ruptura del formato que perseguíamos.

Para llevar a cabo un calentamiento tanto físico como intelectual, lo primero que hicimos fue bailar al ritmo del *Valzer brillante* de Verdi, recuperado por Nino Rota para una de las secuencias más famosas de la película *El Gatopardo* de Visconti, en la que Burt Lancaster y Claudia Cardinale bailan durante una fiesta en la que se reproduce la decadencia de un modo de vida que está a punto de desaparecer. Utilizando esta magnífica metáfora para ejemplificar qué es lo que está ocurriendo en el panorama académico y en la universidad actual, nos organizamos por parejas al tiempo que nos preguntábamos unos a otros los temas de nuestras tesis. Tras este detonante que sirvió como catalizador de energía en todos los sentidos, los asistentes nos sentamos en los cómodos sofás de que disponía la sala y comenzó la primera ronda de preguntas en la que los miembros de *Pedagogías Invisibles* preguntaron a Alejandro.

Cuando el ponente se tira por el suelo, la lección magistral se evapora



La segunda fase dio comienzo con la creación entre los asistentes de una alfombra de fieltro que simbolizaba la creación rizomática de conocimiento, sin jerarquías y sin centro, justo al contrario de cómo se trabaja en la producción de una tesis doctoral tradicional. Todos nosotros, asistentes y ponente, nos tiramos por el suelo para ensamblar las piezas de un producto visual del que desconocíamos qué forma alcanzaría. Entretejimos, pegamos al tiempo que seguíamos conversando hasta que pareció que la producción de la alfombra llegaba a su fin y dio comienzo la segunda ronda de preguntas en la que se invirtieron los flujos, de modo que era Alejandro quien preguntaba a los asistentes cuyos argumentos eran igual de interesantes que los suyos. Para terminar, algunos nos subimos a una tarima mientras que otros tomaron sus instrumentos para cantar en coro el *Rap de las no tesis*, donde hilamos de forma rimada los títulos de nuestros proyectos doctorales frente a un tribunal formado por los tres monos sabios...

Un tribunal de tesis con tres monos...



Analizando en perspectiva mi vida como profesora, considero este evento como un momento bisagra: a partir de él ya nunca he podido dar marcha atrás y el ejercicio de la pedagogía se ha convertido en un reto de cambio de formato en cada clase, en cada curso, en cada conferencia, en cada taller. La clave era esa y solo esa y está siendo enormemente gratificante y difícil al mismo tiempo el cambio de formato: la formidable resistencia de las instituciones, la incompreensión de algunos colegas y la negación de muchos estudiantes a cambiar las cosas no las considero como trabas, sino como retos para seguir trabajando en la dirección del cambio.

2.4 Un bar que no tiene alfajores

Unos meses más tarde, Alejandro y yo estábamos ojeando ejemplares en una de nuestras librerías favoritas de la Gran Vía madrileña cuando me di cuenta de que aquello no podía acabar así, teníamos que comprobar la eficacia del formato, no bastaba decir a los demás «El *edupunk* funciona», había que demostrarlo de alguna manera. Nuestro interés en este caso ya no era describir el *edupunk* ni defenderlo, era comprobar cómo un aprendizaje transformador aparecía cuando el formato se cambiaba, poner encima de la mesa que mediante esta forma diferente de ejercer la pedagogía los estudiantes no es que aprendieran más, es que realmente se transformaban —dos conceptos muy diferentes—. Era el momento de que las apreciaciones, las sensaciones, se convirtiesen en recomendaciones y propuestas desde donde propiciar el cambio de forma práctica a los demás.

María y Alejandro juntos entre *edupunk* y rizomas



A la vista de que, a pesar de que Alejandro tenía objetivos precisos en sus dos proyectos anteriores, *El Proyecto Facebook y la posuniversidad* (2010) y *Edupunk aplicado* (2012), no se comprobaba de manera sistemática la fuerza transformadora del cambio de formato, decidimos armar el tercer proyecto de la saga: utilizar el *edupunk* como herramienta metodológica dentro de alguna de las asignaturas que yo estaba impartiendo, en el que recogeríamos los datos de esta implementación, los analizaríamos y escribiríamos un libro para compartir nuestros hallazgos. Pero ¿exactamente qué es lo que queríamos investigar? Cambiar tus prácticas docentes no es lo mismo que investigar sobre las consecuencias de estos cambios y llegar a unos resultados sobre los que demostrar o no su eficacia. Como explica Paloma Manzanera en otro capítulo de este libro, no es lo mismo dar clase y reflexionar sobre lo que ha ocurrido que diseñar e implementar una serie de tareas sistemáticas con el objetivo de recolectar datos y comprobarlos.

Decidimos, desde el primer momento, que el proyecto se llamaría Esto No Es una Clase. La primera vez que leí esta frase fue en el libro *El proyecto Facebook y la posuniversidad* (Piscitelli, 2010), concretamente en la página XVIII de una introducción llamada *Desestabilizando la universidad a través de una cátedra devenida en laboratorio/taller multimedial* (Piscitelli y Adai-me, 2010) en un apartado denominado *Tesis 7. La ontología de las conversaciones les devolvió protagonismo a los (no)alumnos generando (no)clases*. En este apartado, los dos principales impulsores del Proyecto Facebook comienzan citando a Magritte y afirmando lo mismo que casualmente yo también debatía en mis clases: las representaciones visuales no son la realidad y, de la misma manera que la pipa que pintó Magritte no es una pipa real sino una representación de una pipa, una clase es un sistema de representación, una construcción, un relato.

Mediante el Proyecto Esto No Es una Clase (de ahora en adelante denominado bajo el diminutivo NoEs), queremos demostrar que el *edupunk*, la educación disruptiva, la educación progresista, la pedagogía radical o como queramos llamar a otra forma de abordar la docencia, produce, no solo un tipo de aprendizaje verdadero, sino un tipo de aprendizaje transformador, un tipo de aprendizaje que deja de entenderse como un campo de estudio para entenderse como un marco de acción social (Coleman, 2009). No queremos demostrar que los estudiantes aprenden más con estas prácticas que con las tradicionales, ni siquiera que mejoran: queremos demostrar que cuando los estudiantes se involucran en el proceso, aprenden de una manera diferente a como lo hacen en una clase tradicional y que este tipo de aprendizaje es transformador y significativo.

Para lograr este aprendizaje transformador, identificamos tres áreas de trabajo clave: la disolución de los roles antagónicos de estudiante y profesor, la *tallerización* del aula y el cambio de las metodologías de transmisión. Para afinar estos conceptos de un modo más concreto, nos dirigimos al bar más cercano y pedimos dos cafés. Alejandro tenía un poco de hambre y preguntó si tenían alfajores. Esta pregunta funcionó como un detonante para empezar a preguntarnos a nosotros mismos qué es lo que queríamos investigar:

- ¿Tienen alfajores?
- ¿Qué consecuencias tiene para el aprendizaje la disolución de los roles profesor/estudiante, mediante la creación de una comunidad horizontal, incluso en los métodos de evaluación?
- ¿Qué elementos contribuyen a transformar el aula en un territorio habitado?
- ¿Qué recursos convierten el simulacro pedagógico en una experiencia de aprendizaje transformadora?

Al poco tiempo llegó el camarero y nos dijo que, efectivamente, no tenían alfajores, pero del resto de preguntas no dijo nada. Ambos entendimos que era nuestra responsabilidad contestarlas.

Hoja de ruta. Desarrollo del trabajo de campo

Clara Megías

3.1	Desarrollo del trabajo de campo	31
3.2	Diseccionando la pedagogía tóxica	39
3.3	Si no está en YouTube no existe	44
3.4	Y alguien exclamó: «Se está perdiendo la nobleza del arte»	46
3.5	Estamos listos para regenerar la educación	48
3.6	Sobre manteles dibujados y carreras de pollos	52
3.7	<i>Hackeando</i> la evaluación	55

La puerta siempre abierta invita a que te sientes en cualquier parte



«Si quieres aprender, enseña»

Cicerón

3.1 Desarrollo del trabajo de campo

Imagina que vas andando por el pasillo de una facultad y oyes música procedente de un aula que tiene la puerta abierta. Asomas discretamente la cabeza y ves a una serie de personas trabajando en distintos grupos, unos en el suelo, otros sentados a las mesas, algunos de manera individual en su ordenador; mientras tanto una chica, de pie sobre una mesa, no para de hacer fotos de todo lo que sucede. En un rincón un grupito toca instrumentos musicales, improvisando canciones. En ese momento piensas: «El profesor no ha venido hoy y los alumnos se han puesto a trabajar en sus cosas». Pero, de repente, te das cuenta de que una de las personas que está sentada en el suelo es María Acaso, la profesora del Departamento de Didáctica. Tocando la guitarra y la viola estamos dos de sus colaboradores (Alberto Marrodán y yo misma, Clara Megías) y la chica de la cámara también es profesora de la asignatura (Eva Morales).

...

La escena que acabo de describir forma parte de una de las sesiones de la asignatura Bases didácticas para la educación artística (a partir de ahora BDEA), contexto de nuestro proyecto sobre el *edupunk* y la universidad. En este capítulo haremos un repaso de lo sucedido en el aula durante el cuatrimestre que duró el proyecto, detallando las distintas sesiones que tuvieron lugar en el aula 116A de la Facultad de Bellas Artes. Pero antes de pasar a explicar el proyecto, vamos a ocuparnos de describir brevemente el perfil de sus cuatro investigadores principales:

María Acaso



María Acaso (cuarenta y un años), como ella misma ha explicado, lleva desde el año 1994 impartiendo clase en la Facultad de Bellas Artes. Fue mi profesora y de Alberto durante la

carrera y el doctorado, donde se nos unió Eva. María se caracteriza por su capacidad para sacudir la conciencia de sus alumnos en sus clases. Ninguno se queda indiferente ante sus provocativas presentaciones en PowerPoint, llenas de referencias feministas y contenidos reivindicativos que fuerzan a sus alumnos a salir del letargo posadolescente, generando intensos debates entre aquellos que se sienten atacados por sus subversivos contenidos y los que se sienten identificados con sus ideas.

Resulta curioso que dos de los docentes del equipo seamos músicos además de artistas. De hecho, aunque conocí a Alberto Marrodán (veintinueve años) en la carrera, he colaborado con él en más ocasiones como compositor y productor musical que como artista visual. Como profesor es amable, tranquilo, reflexivo y posee un gran sentido del humor. Su manera de dar clase es flexible y «no resuelta». Podemos poner como ejemplo una de las anécdotas más divertidas del proyecto, cuando en mitad de una explicación, paró la clase para comerse un plátano argumentando que tenía mucha hambre. Fue esta su primera experiencia como profesor universitario y su labor consistió en observar el papel de las nuevas tecnologías en el aula.

Alberto Marrodán



Para mí fue especialmente emocionante contar en el Proyecto NoEs con mi pareja artística Eva Morales (veintisiete años). Nos conocimos en el doctorado en 2007 y empezamos a trabajar juntas como Núbol un año después. Por este motivo decidimos colaborar para diseñar algunas de las dinámicas que se llevaron a cabo en el proyecto, por ejemplo, el concurso sobre arte contemporáneo «Mamá, quiero ser artista». Además, Eva es educadora *freelance* en el ámbito de los museos de arte y ha trabajado en numerosas instituciones: Museo Thyssen, Matadero Madrid, Fundación Santander, Fundación Botín, Sala de Arte Joven, Bienal de Arte Manifesta, etc. Además de suponer para ella una primera toma de contacto con la docencia universitaria, Eva se encargó también de documentar fotográficamente todas las sesiones.

Eva Morales



El proyecto tuvo lugar durante mi último año como becaria del Departamento de Didáctica. Yo (Clara Megías) tenía veintisiete años y estaba a punto de concluir mi tesis doctoral sobre estrategias artísticas participativas con adolescentes hospitalizados. Durante el doctorado disfruté de una beca predoctoral y participé como ayudante en las clases aunque llevaba colaborando con María desde que comencé la carrera. Como he comentado, también tengo formación musical y en ocasiones llevé mi viola a clase para tocar con Alberto y algunos de los estudiantes.

Clara Megías



María, por tanto, era la docente más experimentada del grupo. Los contenidos de la asignatura se basaron en uno de sus libros, *La Educación artística no son manualidades* (2009), escrito como guía para estudiantes y docentes que quieren acercarse al mundo de la Educación artística desde una perspectiva diferente. Resulta importante señalar este aspecto porque uno de los principales ejes de autoanálisis a lo largo de todo el proyecto fueron las rela-

ciones de poder que se producían entre ella y el resto de los participantes en el proyecto, tanto investigadores como alumnos. Por ejemplo, estos últimos la identificaron desde un principio como la profesora al mando y al resto, como sus ayudantes (para bien y para mal), aspecto determinante en las dinámicas que se llevaron a cabo en el aula.

Edgardo Donoso y Patricia Reijenstein



Además del equipo de docentes/investigadores, contamos con la colaboración de dos observadores participantes, Edgardo Donoso (artista y docente en Bellas artes) y Patricia Raijensstein (historiadora del arte y educadora de museos). Estos dos colaboradores actuaron como alumnos o profesores dependiendo de la ocasión. Su papel fue fundamental a la hora de analizar lo sucedido en cada sesión. Aunque no formaba parte del equipo docente, también contamos con la técnica de investigación cualitativa del proyecto, Paloma Manzanera, psicóloga de formación que lleva varios años dedicada al mundo de la investigación cualitativa en contextos hospitalarios, museos y centros educativos. Su ayuda fue inestimable para el diseño, la selección de técnicas de recolección de datos y, en general, todo lo relacionado con el proyecto de investigación. También fue la encargada de moderar los grupos de discusión que se desarrollaron a lo largo del curso de BDEA.

Paloma Manzanera



...

Como su nombre indica, la asignatura BDEA tiene como objetivo la formación inicial en Educación artística de los alumnos de Bellas artes. Se trata de una materia obligatoria del Grado de Bellas Artes cuya inclusión en el currículum suele ser polémica puesto que muchos estudiantes, aunque probablemente acaben desarrollando su labor profesional como docentes, no barajan la Educación artística como uno de sus posibles (y más probables) futuros profesionales. Es sabido que en el ámbito del arte se tiende a infravalorar a las personas con formación artística que nos dedicamos a la educación ya que, erróneamente, somos considerados artistas frustrados que no han sido capaces de desarrollar su carrera artística y que hemos optado por lo que muchos consideran una solución fácil y menos creativa.

En esta asignatura nos planteamos romper con ese estereotipo y demostrar que los docentes también somos productores culturales y que nuestras clases pueden y deben ser consideradas obras artísticas. Es este, de hecho, uno de los objetivos de *La Educación artística no son manualidades*, libro que, como ya he apuntado más arriba, tomamos como referencia para el primer bloque de la asignatura. En este bloque nos centramos, en primer lugar, en la realización de un recorrido por una serie de contenidos relacionados con los retos a los que se enfrenta nuestro ámbito de actuación, tales como la *pedagogía tóxica*, paradigma dominante en nuestro actual sistema educativo. Dicha pedagogía es causante del rechazo inicial de muchos de los estudiantes de Bellas artes por la profesión de maestro o profesor, al haber sido ellos mismos protagonistas de un proceso educativo ineficaz y frustrante en muchas ocasiones. Por ello, en este primer bloque, quisimos profundizar en este rechazo y analizar minuciosamente un sistema educativo que consideramos obsoleto.

En segundo lugar, dada la naturaleza visual del mundo en el que vivimos, nos centramos en la cultura visual como una de las fuerzas educativas de nuestra era. Al ser especialistas en la creación de imagen, los alumnos de Bellas artes deben ser conscientes del papel educativo que en la actualidad tienen los medios de comunicación.

En tercer lugar, profundizamos en el arte contemporáneo como respuesta creativa a la hegemonía visual de los medios y la sociedad de consumo. Como explicaremos más adelante y aunque parezca paradójico, muchos alumnos de nuestra facultad saben poco del arte que se produce hoy en día. Y, para finalizar el bloque, abordamos la necesidad de crear nuevas metodologías educativas basadas en el arte que nos ayuden a construir una ciudadanía activa y responsable, metodologías que denominamos pedagogías regenerativas.

La propuesta del segundo bloque fue la de realizar un proyecto educativo en un contexto real para que los estudiantes pudiesen aplicar todo lo aprendido durante el desarrollo de la asignatura. Como guía para el diseño de proyectos partimos del Método Placenta diseñado por María en el libro señalado anteriormente y que se explica con detalle en el capítulo «Experiencia».

Por último, el tercer bloque consistió en la presentación pública de dichos proyectos y en la evaluación final, tanto del resultado del proceso de aprendizaje individual de cada uno de los estudiantes como del Proyecto NoEs.

...

Al conocer a Alejandro Piscitelli en 2011 (en el evento Edupunk y posuniversidad. ¿Tienen sentido los doctorados en tiempos de Facebook?) fue cuando de verdad entendimos la necesidad de trabajar el formato del acto educativo y no solo su contenido. Por ese motivo, además de la selección de los contenidos, diseñamos una serie de herramientas metodológicas basadas en el *edupunk* (Piscitelli, 2010), alternativa a la clase magistral tradicional, que tendrían como objetivo involucrar a los alumnos en experiencias reales, conectadas con el mundo fuera de la universidad, invitándoles a que participaran de manera activa en la clase, aportando su opinión y los recursos que consideraran necesarios. Cada sesión contaría con una serie de ingredientes desarrollados por María Acaso en el Método Placenta, cuyo valor educativo sería analizado a lo largo de todo el proyecto.

El Método Placenta recomienda el uso de un detonante cuya función es la de cambiar el punto de vista del estudiante con respecto a la acción educativa que está a punto de comenzar. El detonante puede ser una imagen curiosa, el título de la acción educativa o una *performance* simbólica (más adelante explicaremos en qué consiste el uso de la *performance* como detonante). El detonante es un comienzo motivador porque crea perplejidad, enlaza con la vida real del estudiante y genera en él una enorme expectativa. Utilizarlo es como pulsar el botón de alarma. El docente se está posicionando dentro de una pedagogía alternativa al anunciar al estudiante que *su clase no va a ser una clase tradicional*.

Método Placenta



El detonante tiene la función de activar al grupo y prepararlo para el posterior debate. El objetivo de esta segunda fase es que los alumnos saquen sus propias conclusiones sobre el tema presentado, de manera que el contenido de la asignatura se genere colaborativamente por medio de una conversación entre iguales. Estos debates deben verse enriquecidos con los recursos aportados por todos los miembros de la comunidad educativa. El alumnado ha de sentirse libre para proponer y compartir imágenes, vídeos, artículos, libros, páginas web, videoblogs, etc., que representen nuevos puntos de vista. El análisis de los recursos propuestos tanto por los docentes como por los estudiantes servirá de base para construir un conocimiento compartido por todos.

Una vez presentado y analizado el tema y para que la información que se genere en la acción educativa llegue al centro del conocimiento de los estudiantes, es recomendable llevar a cabo alguna actividad práctica en gran grupo o en grupos más pequeños, actividad que debe servir para seguir profundizando, desde la experiencia, en los contenidos de la sesión. En el caso del Proyecto NoEs, al tratarse de una asignatura de Introducción a la educación artística, otro de nuestros objetivos, como se explicará más adelante, fue emplear estrategias artísticas como herramienta de aprendizaje para que los alumnos experimentaran en primera persona las posibilidades educativas del arte.

La puesta en común es el último paso, ya que creemos imprescindible y enriquecedor que cada grupo defienda o exponga públicamente las razones por las que ha realizado una determinada construcción o llevado a cabo un determinado análisis, es decir, explicar a los demás la metodología y los pasos seguidos y hacerles entender cuál ha sido su proceso de producción.

Sesión de proyectos



A esta estructura habría que añadir una serie de iniciativas que complementan la metodología que acabamos de describir: actividades puente, destinadas a conectar el aula con el exterior; talleres o actividades prácticas; arte contemporáneo como formato, como detonante o como parte de la actividad práctica; la cultura visual como contenido de las sesiones (imágenes, vídeos y otros recursos actuales); por último, el uso de las redes sociales para expandir la experiencia de aprendizaje en el espacio y en el tiempo.

Tabla 3.1 Resumen de los contenidos de la asignatura

BLOQUE I. CONTENIDOS	
El hiperavance de la pedagogía tóxica	
01	PERFORMANCE TÓXICA
02	COMPROMISO DE APRENDIZAJE (invitada Claudia Claremi)
03	TALLERIZACIÓN DEL AULA (invitado Alejandro Simón)
04	PEDAGOGÍA TÓXICA (invitado Alejandro Piscitelli)
05	PEDAGOGÍAS INVISIBLES (invitado Marco Godoy)
El hiperdesarrollo del lenguaje visual	
06	SEMIÓTICA VISUAL
07	REALIDAD O REPRESENTACIÓN
08	PUNCTUM
09	HERRAMIENTAS DEL LENGUAJE VISUAL
Herederos de Sensation	
10	POST-IT CITY (fuera del aula)
11	TODOS A LA HUELGA (fuera del aula)
12	«MAMÁ, QUIERO SER ARTISTA»
13	CLAVES DEL ARTE CONTEMPORÁNEO
Pedagogías regenerativas	
14	UN PARTIDO DE VOLEIBOL
15	INSTALACIÓN RIZOMÁTICA
16	FANZINES <i>EDUPUNK</i>
17	POTITOS
18	BANQUETE
19	VISITA CA2M
BLOQUE II. Diseño e implementación de proyectos	
20-25	TRABAJO POR GRUPOS
BLOQUE III. Presentación de proyectos	
26-27	PRESENTACIÓN PÚBLICA (expertos invitados)
28	BUMERÁN

La asignatura consta de 28 sesiones más tres eventos fuera de programa a los que no asistieron todos los alumnos y que hemos decidido no incluir en la descripción de las sesiones. Estos eventos fueron la presentación de un libro de María en el Museo Thyssen-Bornemisza, la inauguración de una exposición de Clara y Eva en la Sala de Arte Joven de la CAM y un taller intergeneracional en Matadero Madrid.

3.2 Diseccionando la pedagogía tóxica

He de confesar que, aunque sea solo de vez en cuando, me encanta ser la mala de la película. Es algo que descubrí en el detonante que diseñamos para la primera sesión de la asignatura. Todos los estudiantes estaban esperando que la profesora presentara la asignatura y María comenzó diciendo que sentía informarles de que debía viajar al extranjero con una beca de investigación y que iba a ser sustituida por Clara, la «becaria» del Departamento durante todo el cuatrimestre. Yo, que iba vestida según el imaginario de profesora «seria» —traje chaqueta, collar de perlas, zapatos de tacón y bata blanca— había preparado una presentación en PowerPoint en la que la dinámica de la asignatura se presentaba muy distinta a la que en realidad iba a ser: continuos trabajos y exámenes, hoja de firmas al entrar y salir del aula, faltas justificadas, prohibido comer y beber, preguntas únicamente al final de la clase, etc. Los alumnos, perplejos, tomaban nota de todo sin rechistar (Alberto y Eva, camuflados entre los estudiantes, tenían que mostrar su descontento si nadie de la clase protestaba por la rigidez y disciplina extrema impuestas por la asignatura), hasta que uno de ellos se levantó y abandonó el aula después de exclamar indignado: «¡No me puedo creer que en una asignatura sobre educación vayáis a cometer tantas injusticias!». Yo pregunté: «¿Alguien más no está de acuerdo?». Solo Eva y Alberto levantaron la mano. Había llegado el momento de poner fin al engaño y, bajo la mirada atónita de los alumnos, comencé a quitarme los complementos de «profesora tóxica». Eva y Alberto se levantaron de sus sitios, se unieron a mí y dio comienzo entonces la verdadera presentación de la asignatura. Se oyeron exclamaciones de alivio, risas y aplausos. El alumno que había abandonado el aula, al que llamamos de inmediato, nos confesaría más tarde que se había dirigido directamente a Secretaría de Alumnos para intentar cambiarse de grupo. Con esta acción inaugural, es decir con la presentación falsa de la asignatura, logramos a ciencia cierta que los alumnos experimentaran de nuevo el miedo que con toda seguridad habrían experimentado en numerosas ocasiones a lo largo de su vida como estudiantes (McLaren, 1995). Nuestro mensaje era claro: como futuros docentes, en sus manos estaba no seguir reproduciendo estas dinámicas basadas en la violencia simbólica y el abuso de poder.

La perfecta becaria



Como el comienzo de la asignatura había sido en cierto modo turbador y había generado buenas perspectivas, en la segunda sesión tendríamos que estar a la altura de las expectativas y crear un nuevo detonante que enlazara con la primera sesión y nos sirviera para explicar el proyecto. Para ello decidimos contar con la colaboración de Claudia Claremi, artista de *performance* que investiga en su obra los procesos burocráticos como herramientas de poder. Cuando los alumnos entraron en el aula se encontraron con la artista vestida de secretaria, sentada en su despacho lleno de carpetas, sellos y documentos. Repartió a los asistentes unos «contratos de compromiso de aprendizaje» (en lugar de las fichas que los alumnos suelen rellenar y entregar a los profesores) que firmamos todos los participantes del proyecto, incluidos los docentes. Claremi ejerció de notaria y certificó que la acción se estaba llevando a cabo. Creo que de nuevo los estudiantes se vieron sorprendidos gratamente ante esta iniciativa (hooks, 1994).

Claudia Claremi certificando los «contratos de compromiso de aprendizaje»



Para comenzar a intervenir el espacio del aula mediante una propuesta artística y para conocerlos mejor, invitamos posteriormente a los estudiantes a presentarse: cada uno debía escribir o dibujar en un plato de plástico algo que le identificara y después colgar el plato en la pared. Como explicaremos en el tercer apartado del capítulo «Habitar», la decoración del aula se convertiría en una de las claves para crear un ambiente personal propicio para el aprendizaje. Tras presentarnos nosotros cuatro hablando de nuestros perfiles y de nuestras preocupaciones como profesionales de la educación artística y para finalizar la sesión, realizamos un recorrido por los contenidos de la asignatura y la estructura del proyecto de investigación. Era de suma importancia que los estudiantes conocieran el objetivo del proyecto, es decir, lo que se iba a hacer en clase, y poder contar con su implicación desde un primer momento.

Comenzando a habitar



Coincidiendo con el Proyecto NoEs, Alejandro Simón, alumno de Bellas artes, estaba utilizando uno de los pasillos de la facultad para llevar a cabo una intervención artística: había conquistado un rincón para convertirlo en su lugar de trabajo y reivindicar así la necesidad de crear espacios personales para que los alumnos de la facultad pudiesen trabajar sin restricción de horarios, algo que ya sucede en la mayoría de las escuelas de Bellas artes de Europa. Como en la tercera sesión habíamos marcado como objetivo habitar el aula, convirtiéndola en un espacio de trabajo con el que nos sintiéramos identificados, invitamos a Alejandro a

echarnos una mano. Este nos mostró su *atelier* y algunos ejemplos de artistas que trabajan creando habitáculos y colonizando el espacio público. Nos dio ideas sobre qué materiales podíamos utilizar para transformar nuestra clase y dónde podíamos encontrarlos (el contenedor del aula de escenografía se convirtió en una de nuestras principales fuentes de recursos). Los alumnos se organizaron en grupos de manera autónoma, saliendo y entrando con libertad en busca de los materiales necesarios para llevar a cabo sus intervenciones. Parecían hormiguitas haciendo acopio de provisiones y acarreando todo tipo de materiales curiosos. Tras una mañana repensando el espacio, se introdujeron las siguientes modificaciones en el aula: decoración en las ventanas, un tablón de anuncios en la pared, sofás contruidos con palés y material reciclado del Departamento de Escenografía, un felpudo en la entrada de la clase, un pórtico hecho con cajas para señalar la puerta y diferenciarla del resto de las aulas en las que se imparten clases teóricas; sobre la puerta un cartel con la frase «Esto No Es una Clase». Las ventajas que produjeron estas modificaciones en la decoración y el mobiliario se explicarán detenidamente en el capítulo «Habitar».

Creo que los estudiantes habían cumplido uno de sus/nuestros sueños: decorar el aula a nuestro gusto sin ser sancionados por ello. Recuerdo claramente cómo cuando estaba en el colegio dibujaba con lápiz sobre la mesa y, cuando se acercaba la hora de volver a casa, borraba todo con la goma para no dejar ninguna prueba del crimen. La profesora revisaba el estado de las mesas antes de dejarnos salir y si encontraba restos de alguna actividad prohibida gritaba: «¡De aquí no sale nadie hasta que no sepamos quién ha hecho esto!». El humorista Joaquín Reyes tiene un brillante monólogo sobre sus días en la escuela en el que hace una recopilación de esta y otras «frasesicas de la maestra» y que conectando perfectamente con el siguiente tema que queríamos trabajar en clase, *el hiperavance de la pedagogía tóxica*, decidimos proyectar como introducción a la cuarta sesión de la asignatura. En este monólogo el humorista recorre lugares comunes con los que casi todos nos identificamos: la apariencia y el comportamiento de las maestras o las distintas tipologías de alumnos, haciendo hincapié en los exámenes como experiencia traumática para el alumnado. Este vídeo, además de provocar risas, sirvió como detonante para comenzar a analizar los problemas del sistema educativo actual, problemas tales como la omnipresencia de una educación de tipo memorístico, basada en la disciplina y el aburrimiento, en la que se sanciona el error y se premia la obediencia ciega. Los estudiantes se sintieron identificados con estas cuestiones y enseguida, como se puede comprobar leyendo sus opiniones en el primer apartado del capítulo «Poder», empezaron a usar el término «pedagogía tóxica» para referirse a sus malas experiencias educativas.

Para esta sesión también contamos con un invitado de honor: Alejandro Piscitelli, de quien ya hemos hablado largo y tendido. Como director del Proyecto Facebook, precursor del Proyecto NoEs, nos ayudó a analizar lo que estaba sucediendo y compartió con los alumnos sus ideas de cómo la tecnología digital puede ayudar a transformar la escuela. Nos recordó que poner «videitos» en clase (léase con acento argentino) no significa transformar los formatos. El verdadero cambio está en crear espacios para la reflexión y el intercambio libre de

ideas, objetivo que las redes sociales nos pueden ayudar a conseguir. De hecho, como se explicará al final del capítulo «Experiencia», el uso de Facebook fue uno de los puntos clave para construir una comunidad educativa en nuestro proyecto.

Deconstruyendo a Joaquín Reyes y recuperándolo para la pedagogía



Al entrar por la puerta principal de la Facultad de Bellas Artes lo primero que te encuentras es una gigantesca reproducción de la *Victoria de Samotracia*. María suele contar que la primera vez que llevó a sus hijas a la facultad, las niñas se asustaron al ver una mujer sin brazos ni cabeza dando la bienvenida al visitante. ¿Qué nos está contando esta escultura sobre nuestra facultad? Siguiendo con este primer módulo de contenidos, en la quinta sesión profundizamos en las «pedagogías invisibles» (Acaso, 2012) existentes en cualquier centro educativo que, de forma inconsciente, transmiten ciertos contenidos al estudiante a través del diseño del espacio, del lenguaje no verbal de los profesores o de la presencia de cierto tipo de imágenes en libros de texto y recursos didácticos. Tomamos como ejemplo la diferencia entre el modelo de silla del profesor y las sillas de los alumnos: la silla del profesor suele ser más grande, más cómoda y está fabricada de un material distinto. Las pedagogías invisibles de estas sillas nos están hablando de quién tiene el poder y, por tanto, el privilegio de tener una silla mejor.

Para entender cómo todos estos elementos que también conforman el acto educativo nos enseñan sin darnos cuenta, organizamos un «safari fotográfico» por la facultad. El objetivo era mirar el espacio con «nuevos ojos» y registrar cualquier detalle para su posterior análisis en el aula. Los alumnos se distribuyeron en equipos y cada uno se encargó de explorar

una zona diferente. De regreso al aula, se proyectaron y analizaron las fotografías poniendo énfasis en aspectos como la violencia simbólica en las relaciones de poder entre profesores, equipo decanal, personal de la facultad y alumnos. Por ejemplo, en nuestro centro, como en muchos otros, los profesores tienen un comedor separado de la cafetería de los alumnos. Los camareros sirven directamente en la mesa mientras que los alumnos tienen que hacer cola en el autoservicio. Este sería otro de los muchos casos en los que las pedagogías invisibles ponen de manifiesto quién tiene el poder en la facultad. Otro detalle llamativo, teniendo en cuenta que se trata de una Facultad de Bellas Artes, es la ausencia del trabajo de los alumnos dentro o fuera del edificio. La mayoría de las obras que se pueden ver en las paredes de los pasillos o de los despachos son cuadros o esculturas de antiguos profesores o reproducciones de obras clásicas.

Para que los estudiantes vieran (y analizaran) con mayor claridad cómo afectan las pedagogías invisibles a la comunidad educativa también nos ayudó el artista Marco Godoy y su Proyecto El Poder en Escena, cuyo tema son los distintos despachos de los decanos de la Universidad Complutense. Lo primero que llama la atención de estas fotografías es la ausencia de los decanos en sus despachos. De hecho, Marco nos contó que muchos de los decanos no entendían el porqué de hacer una foto a sus despachos vacíos, así que, para evitar problemas —su objetivo era ofrecer una serie de fotografías que mostraran distintas formas de representar la autoridad académica: escritorios, escudos, banderas y sillones— decidió hacer una foto con decano y otra sin decano. Engañar a la autoridad surge como una estrategia creativa que te permite hacer lo que realmente quieres sin que nadie, o al menos quien tú no quieres, se entere. Y yo añado: ¿se podría aplicar esta misma estrategia al sistema educativo en su totalidad?

3.3 Si no está en YouTube no existe

Cada día las imágenes tienen una mayor importancia a la hora de comprender y construir nuestro mundo y una de las misiones de la educación artística consiste en ayudar a los alumnos a que desarrollen una mirada crítica hacia estos mundos visuales que nos rodean. Como explicamos al principio, el hiperdesarrollo del lenguaje visual (Freedman, 2006) es el segundo concepto que queríamos trabajar en la asignatura, en especial la necesidad de emplear el lenguaje visual como contenido y como herramienta educativa (las opiniones de los estudiantes sobre los beneficios que tiene para el aprendizaje incluir este tipo de producciones visuales se explicarán en el capítulo «Experiencia»). Las cuatro sesiones dedicadas a este tema se basaron en la proyección y el análisis grupal de distintos aspectos relacionados con la construcción de la imagen.

Para empezar empleamos como detonante un fragmento de la película de John Carpenter *Están vivos* en el que el protagonista descubre que empleando unas gafas especiales puede leer los mensajes ocultos en los anuncios publicitarios y en los productos comerciales que

han colonizado nuestras ciudades. La película sirvió para sentar las bases de un protocolo de análisis de imágenes basado en las herramientas básicas del lenguaje visual: forma, formato, tamaño, color, textura, iluminación, composición y retórica visual.

Habría que señalar que, independientemente de su contenido, estas cuatro clases representaron un gran avance en la experimentación de nuevos formatos educativos en busca de una arquitectura pedagógica no centralizada en la figura del profesor. Cansados de la habitual distribución en formato «anfiteatro» que se venía produciendo al proyectar en la pared en la que los alumnos se sientan alejados del docente, quien maneja el ordenador situado frente a ellos, decidimos proyectar en el techo del aula. Este cambio forzó tanto a docentes como a alumnos a buscar nuevas maneras de habitar el espacio como, por ejemplo, tumbarse en el suelo —que, por cierto, estaba muy frío—, hecho que nos obligó a algunos a optar por una postura un tanto incómoda al permanecer sentados en las sillas mirando al techo. Aunque fue un experimento interesante, decidimos no repetirlo por el bien de nuestras cervicales.

Cómo proyectar en el techo puede ser un indicio del cambio de formato



En la octava sesión nos centramos en los conceptos de Roland Barthes (1980) *punctum* y *contrapunctum*. Esta vez introdujimos otra nueva dinámica: los conceptos fueron trabajados a partir de imágenes elegidas por docentes y estudiantes, sin hacer uso de una presentación en PowerPoint. El ordenador se colocó en mitad del aula, alejado de los profesores, de tal manera que cualquiera podía tener acceso a él. De este modo, profesores y alumnos nos sentimos libres de levantarnos y buscar en Google los recursos visuales y audiovisuales que creíamos podían sernos útiles. Este experimento funcionó muy bien y sirvió para fomentar la participación de los alumnos y deslocalizar el poder del profesor. En el capítulo «Poder» hablaremos sobre los aciertos y desaciertos que se produjeron en nuestro afán por conse-

guir un reparto horizontal del poder. La horizontalidad total fue la quimera del proyecto y reflexionar sobre por qué y cómo alcanzarla nos produjo (y nos sigue produciendo) bastantes quebraderos de cabeza.

3.4 Y alguien exclamó: «Se está perdiendo la nobleza del arte»

«El arte de hoy en día lo puede haber hecho un niño pequeño.» «Los artistas contemporáneos nos toman el pelo haciendo cualquier tontería y cobrando por ello.» ¿Cuántas veces habré oído estas frases? A veces pienso que es una batalla perdida, que la brecha entre el arte contemporáneo y la gente que no pertenece al mundo artístico es imposible de salvar. ¿Cómo podemos solucionar un conflicto cuando ninguno de los afectados pone nada de su parte? Quizá la búsqueda de esa respuesta sea la misión de los que trabajamos en educación artística y quiero pensar que poco a poco estamos consiguiendo pequeños avances. Por suerte, hoy en día son muchos los artistas cuya obra tiene como objetivo generar una relectura reflexiva sobre los problemas de nuestra sociedad (Efland, Freedman y Sthur, 2003), obras que se acercan más a los intereses de los ciudadanos y, además de ayudarnos a despertar la conciencia crítica de los estudiantes, contribuyen a familiarizarlos con este tipo de formatos.

Qué mejor manera que empezar con el módulo sobre arte actual que la visita a una exposición que estaba teniendo lugar en Centro Centro, el, en ese momento, recién inaugurado espacio cultural situado en el antiguo Palacio de Cibeles. Se trataba de la exposición Post-it City que recogía un archivo de intervenciones en el espacio público concebidas por los propios ciudadanos: un gimnasio debajo de un puente, un coche transformado en tienda ambulante o viviendas construidas entre los arbustos de un parque. Se trataba de una colección de usos imaginativos, nacidos de las necesidades de la población, que consideramos que podía servir de inspiración en la creación de proyectos a medio camino entre lo artístico y lo educativo. De hecho, en la fase final de la asignatura muchos alumnos decidieron reflexionar sobre la ciudad o llevar a cabo este tipo de intervenciones en sus proyectos. No hubo que esperar al final del cuatrimestre para comprobar cómo la exposición había influido en los estudiantes.

Excursión a Centro Centro: de cómo el aula puede estar en cualquier lugar



La siguiente sesión coincidió con una huelga general de educación, los alumnos nos comentaron que querían realizar una acción para protestar contra los recortes en la universidad: trasladar la clase a una plaza del centro de la ciudad. La localización elegida fue la plaza de Ópera y la actividad que propusieron fue realizar intervenciones reivindicativas en la propia plaza. Esta sesión conectó con la exposición Post-it City aunque las acciones elegidas por los alumnos poco tuvieron que ver con los formatos propios del arte contemporáneo al decidir trasladar a este espacio público las actividades que suelen hacer en la facultad, tales como dibujar, pintar o esculpir sin recurrir a otras técnicas de creación actuales. Hay que aclarar que son muy pocas las asignaturas de la carrera que incluyen dichas técnicas en sus programas. El vídeo y la fotografía han conseguido abrirse un hueco en la programación, pero otros géneros como la *performance*, la instalación o el arte relacional aún brillan por su ausencia.

¿Podrías nombrar a algún comisario español? ¿Qué es una residencia artística? ¿Qué archivos de arte emergente conoces? Para continuar con el módulo sobre arte contemporáneo y para que los estudiantes pusieran de manifiesto sus conocimientos sobre este tipo de arte, organizamos un concurso llamado «Mamá, quiero ser artista». Eva y yo fuimos las presentadoras del show para el que transformamos el aula en una especie de plató televisivo. Los alumnos se dividieron en tres equipos y la mecánica del concurso consistió en intentar dar el mayor número de ejemplos de los siguientes temas: productos visuales conocidos por el estudiante que no fuesen considerados arte contemporáneo, profesiones a las que puede dedicarse alguien con formación artística, nombres de artistas contemporáneos, comisarios españoles, asociaciones de producción cultural de Madrid, certámenes artísticos en España, residencias artísticas, archivos de arte emergente, galerías, salas de arte independiente, centros de arte, centros culturales, centros de creación y producción, bienales y ferias. El juego estaba diseñado para evidenciar el desconocimiento que se tiene en general sobre el panorama artístico español y lo alejada que está la facultad de dicho panorama. Muchos de los alumnos desconocían la existencia de la figura del comisario o que existen residencias para artistas.

Tras una (larga) introducción de tres días, llegó el momento que más nos preocupaba: la sesión sobre las claves del arte actual. Esta vez empleamos un formato más tradicional: un debate en torno a la proyección de un PowerPoint sobre ideas clave para entender el arte contemporáneo (Jiménez, 2004) en sus vertientes comercial y social. Con esto quiero poner de relieve que existen formatos más convencionales que se adecúan perfectamente al contenido de la clase. En primer lugar se realizó un recorrido histórico por el siglo xx para explicar el fenómeno de la espectacularización del arte, y en una segunda parte se mostraron proyectos artísticos que han surgido como reacción frente al arte efectista de las grandes estrellas contemporáneas. Esta sesión desencadenó un acalorado debate entre alumnos y docentes, ya que muchos de los estudiantes se posicionaron abiertamente en contra de este tipo de arte. Todavía me veo a mí misma desesperada, subida en una silla, gesticulando como loca, intentando desmontar estereotipos y tratando de explicar que en la creación contemporánea caben muchas maneras de entender

el arte. La visibilización de distintos puntos de vista, tanto de los alumnos como de los docentes, fue uno de los hallazgos de la jornada, que también sirvió para poner de relieve lo difícil que es para algunos estudiantes desprenderse de sus prejuicios sobre el arte de hoy en día. No obstante, es curioso que uno de los aspectos mejor valorados por los estudiantes que participaron en el NoEs fue nuestro modo de presentar y trabajar el arte contemporáneo (en el capítulo «Experiencia» dedicamos un apartado a este punto). Muchos de ellos desconocían por completo aspectos clave de su futura profesión. Modestia aparte, resulta paradójico que haya sido una asignatura sobre educación la que más les ha enseñado sobre el mundo del arte.

Nada mejor que un concurso para pasar de lo descriptivo a lo narrativo



3.5 Estamos listos para regenerar la educación

¿Qué prefieres, píldora roja o píldora azul? ¿Quieres seguir como antes o vas a atreverte a luchar por mejorar el sistema educativo? Como Neo, el protagonista del film *Matrix*, optamos por tomar la píldora roja, símbolo del acceso a un conocimiento que cambiaría para siempre nuestras vidas. Ahora que ya éramos capaces de ver la obsolescencia del sistema educativo tradicional, el papel de las imágenes de los medios en el aprendizaje y los movimientos contrahegemónicos del arte actual, había llegado el momento de crear una educación alternativa a la pedagogía tóxica, una educación que tuviera en cuenta sus propias pedagogías invisibles, que luchara por desarrollar una mirada crítica y que incluyera procesos de creación contemporáneos.

El módulo que comenzamos en la sesión 14 trató sobre nuevas tendencias pedagógicas y como primera dinámica propusimos reflexionar sobre los paralelismos y las diferencias entre el campo de la educación y el artístico. Los alumnos trabajaron por grupos comparando escuela y museo, así como todos sus elementos estructurales. Para representar simbólicamente los parecidos y las tensiones entre ambos mundos utilizamos una *performance*/partido de voleibol en la que el aula era la cancha y unos globos, los balones: los alumnos y do-

centes que se identificaban con el perfil de artista se enfrentarían a aquellos que se sentían más cómodos con el rol de educador. Aunque era evidente que existía un gran desequilibrio entre una mayoría de jugadores posicionados en el bando de los artistas y una minoría en el de los educadores, el partido finalizó en empate y toda la clase se fundió en un abrazo de reconciliación.

Partido de voleibol: después de una dura batalla, una gran recompensa



Pero había que ir más lejos: una vez reconciliados el arte y la educación necesitábamos construir algo juntos, un mapa en el que representar lo que pensamos debería ser la educación artística del siglo XXI. Como homenaje a la alfombra de fieltro tejida en el encuentro con Alejandro Piscitelli, creamos una instalación que sirviera para visualizar esta constelación de conceptos, un rizoma de contenidos, metodologías y estrategias destinado a reconstruir el ámbito de la educación artística. Fue esta una sesión de trabajo grupal en la que cada participante entraba y salía libremente del aula mientras que un grupo de alumnos y docentes, sentados en un rincón y acompañados por sus instrumentos musicales, realizaba una *jam session* contribuyendo a crear un ambiente activo y distendido al mismo tiempo.

Representando el conocimiento a través de una alfombra rizomática



Aunque la música había llegado al aula para quedarse (como explicamos en el último apartado del capítulo «Habitare», reconocemos que su uso es una de las asignaturas pendientes del Proyecto NoEs), debíamos encontrar un género más adecuado para la revolución educativa que animara al cambio y a la acción. Se trata de *edupunk*, corriente educativa que se alimenta de las bases del movimiento punk y que tiene como norma romper con lo establecido siguiendo los pasos de la contracultura. La siguiente sesión consistió por tanto en crear una colección de fanzines siguiendo el estilo punk más puro, es decir, realizados con recortes de revistas y fotocopiados en blanco y negro. Partiendo del *Manifiesto Edupunk*, documento elaborado colectivamente por profesores de la ciudad argentina de Rosario, confeccionamos también una lista de aquellos aspectos de la educación tradicional con los que habíamos roto en la asignatura y aquellos que aún quedaban por romper, convirtiendo nuestra propia experiencia en el proyecto en el contenido de la clase. Una vez realizada esta lista, creamos imágenes y viñetas que después maquetamos en una edición de fanzines fotocopiados que podríamos repartir y compartir con otros estudiantes y profesores de la facultad.

Sesión de fanzines: un recorta y pega de nuestros pensamientos



Estábamos listos ya para ponernos en marcha pero antes debíamos nutrirnos bien porque realizar cualquier revolución, en este caso la educativa, supone un gran desgaste de energía (como también explicaremos en el capítulo «Habitare», el uso de la comida en el aula fue uno de los puntos clave del proyecto). Las dos últimas sesiones las dedicamos a prepararnos para la fase de diseño y la empezamos con una *performance* relacionada con la alimentación que funcionó a modo de manifiesto del equipo de docentes del proyecto y sirvió como introducción del Método Placenta: al entrar en el aula los alumnos nos encontraron sentados a

una mesa presidiendo el espacio a modo de tribunal (como sucede en las lecturas de las tesis doctorales). Cada uno de nosotros tenía en la mano una cuchara y un potito. Como metáfora de un aprendizaje que nos nutre y que se produce en todas direcciones, la acción consistió en darnos de comer mutuamente para después dar de comer a los alumnos y que ellos nos dieran de comer a nosotros. Muchos estudiantes participaron con naturalidad en la *performance*; algunos se adueñaron de los potitos y se dieron de comer entre ellos; a otros, lógicamente, les dio reparo compartir una misma cuchara con sus compañeros y decidieron no participar. Al acabar la acción y después de disculparnos por no haber llevado cucharas para todos, les aclaramos que lo realizado había sido un intento de ilustrar un manifiesto. Proyectamos a continuación otros manifiestos audiovisuales de alumnos de otros cursos y explicamos los cuatro primeros pasos del Método Placenta, método llamado a sustituir a las unidades didácticas tradicionales y que tiene como objetivo servir de apoyo a aquellos que están dando sus primeros pasos en la creación de proyectos educativos. Placenta se estructura en una serie de pasos: manifiesto, mapeado, metas, conten(idos), proceSOS y bumerán, secuenciación que los estudiantes aplicarían a sus proyectos.

Manifiesto docente: enseñar es alimentar y aprender es nutrirse



Como no a todos nos gustan los potitos, para la última sesión pedimos a los alumnos que trajeran algo de comer que se pudiera compartir y lo colocamos en una gran mesa a modo de banquete (Bourriaud, 2006). Sin explicar lo que íbamos a hacer con la comida que nos esperaba preparada en la mesa, dedicamos la primera parte de la sesión a mostrar ejemplos de proyectos de educación artística llevados a cabo en distintos contextos que ilustraran de manera práctica el apartado de proceSOS. En la segunda parte de la sesión utilizaríamos la comida para trabajar el concepto de *evaluación*: los alumnos debían probar todos los platos que habían traído sus compañeros y calificarlos siguiendo unos criterios personales que luego compartirían con toda la clase. Esta acción serviría para poner a los alumnos en el pa-

pel del docente y demostrar que la selección de los criterios de evaluación es un proceso subjetivo que cambia según la experiencia de cada profesor. Queríamos dejar claro que el Método Placenta invita al docente a repensar el sistema de evaluación tradicional, basado en la calificación numérica, para convertirlo en una herramienta de investigación de ida y vuelta que, a modo de bumerán, sirva tanto a profesores como a estudiantes para reflexionar sobre el aprendizaje. Por ejemplo, a través de un cuestionario anónimo los profesores pueden saber lo que realmente han aprendido sus alumnos y estos pueden comentar con total libertad lo que opinan de la asignatura (de hecho, fue esta una de las herramientas seleccionadas para evaluar el proyecto).

Aunque ya podíamos comenzar a trabajar en los proyectos, para reforzar y ampliar los conceptos aprendidos, dedicamos una mañana a estudiar cómo piensan, trabajan y crean sus programaciones los educadores del Centro de Arte Dos de Mayo. Con el objeto de dar a conocer el trabajo de su equipo y para que los estudiantes reflexionaran sobre el papel educativo de los museos de arte contemporáneo, Pablo Martínez, director del Departamento de Educación del centro, había diseñado un encuentro donde se trabajaron los contenidos mediante una serie de dinámicas de grupo que desencadenaron un posterior debate, metodología similar a la empleada en nuestra asignatura. De este modo los estudiantes comprobarían que, además de nosotros en el Proyecto NoEs, existen educadores de otros ámbitos que también emplean metodologías cercanas al *edupunk*.

Centro de Arte Dos de Mayo. Descubriendo el *edupunk* en otros contextos



3.6 Sobre manteles dibujados y carreras de pollos

El objetivo de pasar de la clase a la reunión se materializó de forma inmejorable durante las seis sesiones que dedicamos al diseño e implementación de proyectos. La clase se dividió en grupos y empleamos el aula como espacio de trabajo en el que los profesores estábamos a disposición de los alumnos para resolver las dudas que pudieran surgir en el diseño de sus propuestas. Durante estas sesiones las mesas se reagruparon y sus superficies se forraron con papel continuo para poder escribir y dibujar sobre ellas. Las mesas se llenaban diariamente de lluvias de ideas, de esquemas y de bocetos. En el primer apartado del capítulo «Experiencia» explicaremos detenidamente cómo se llevó a cabo el trabajo y la opinión de los estudiantes sobre la importancia de hacer de esta metodología parte esencial de su formación.

Sesión de proyectos: el aula como laboratorio



Al concluir estas tres semanas llegó el fin de fiesta: las dos sesiones de presentación de resultados (Larmer y Mergendollen, 2010). Para nosotros se convirtió en un momento clave, ya que los alumnos nos mostrarían a través de sus creaciones lo que habían aprendido en la asignatura. Para evaluar estos resultados contamos con cuatro expertas externas: Amaia Urzain, investigadora en educación artística en contextos museísticos; Amanda Robledo, creadora de proyectos artísticos con colectivos con diversidad funcional; Beatriz Alonso, comisaria y crítica de arte, y Marta García Cano, artista y docente especialista en arte en espacios públicos.

Con el fin de evaluar el trabajo de los estudiantes, se elaboró una matriz de análisis que nos ayudó a comprobar si aquellos habían empleado en sus proyectos alguna de las herramientas con las que nosotros habíamos experimentado. Prestamos especial atención a las estrategias para romper con las dinámicas de poder de la educación tradicional, las transformaciones del espacio para fomentar la comunicación con los participantes, el uso de estrategias para habitar el aula, la selección de contenidos relacionados con la cultura visual de sus alumnos, el empleo del arte contemporáneo como contenido y como formato y la creación de un método de evaluación novedoso adaptado a cada proyecto.

Las creaciones de los estudiantes destacaron por la variedad de temáticas y formatos. Los describiremos brevemente clasificados por contextos:

Los contextos en los que se llevaron a cabo estas propuestas destacaron por la diversidad de opciones, tanto en el ámbito de la educación formal (escuelas de Educación Infantil, institutos de Secundaria y de Formación Profesional y la propia Facultad de Bellas Artes), como en el ámbito de la educación no formal (centros culturales, museos y hospitales) así como el propio espacio público, cubriendo distintos grupos sociales. Lo que más nos llamó la atención es que la mayoría de los contenidos seleccionados estaban relacionados directamente con alguno de los bloques de contenidos trabajados en el NoEs; los alumnos habían entendido la importancia de reflexionar sobre el hiperavance de la pedagogía tóxica, el hiperdesarro-

Tabla 3.2 Clasificación de los proyectos finales

EDUCACIÓN FORMAL
Título: REESPACIALIZAR. Contenidos: el uso del espacio, diferencias entre dentro y fuera. Participantes: niños de Educación Infantil.
Título: PRINCESAS Y BRUJAS. Contenidos: estereotipos sobre el bien y el mal. Participantes: niños de Educación Infantil.
Título: AIDENTITI. Contenidos: construcción de la identidad en la adolescencia. Participantes: alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria.
Título: MEN IN BLACK. Contenidos: creación de fanzines como activismo contracultural. Participantes: alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.
Título: ESTO NO ES UN HIELO. Contenidos: arte contemporáneo y <i>performance</i> . Participantes: alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.
Título: COLEGAS DE MORPHEO. Contenidos: deconstrucción de estereotipos del mundo de la publicidad. Participantes: alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.
Título: CUESTIONES DE GÉNERO. Contenidos: la construcción social de la feminidad y la masculinidad. Participantes: alumnos de un Módulo de Formación Profesional de Peluquería.
Título: DOS ROMBOS. Contenidos: estereotipos en torno a la cultura manga. Participantes: alumnos de la Facultad de Bellas Artes.
Título: LIMPIARTE. Contenidos: relaciones entre alumnos y personal de limpieza en la facultad. Participantes: personal de limpieza de la Facultad de Bellas Artes.
EDUCACIÓN NO FORMAL
Título: ¡QUÉ GUAY! Contenidos: el mercado del arte contemporáneo. Participantes: actividades extraescolares de Educación Infantil.
Título: PEDAGOGÍA TÓXICA. Contenidos: los problemas del sistema educativo. Participantes: adolescentes que acuden a un centro cultural del extrarradio de Madrid.
Título: ESTO SÍ ES UNA CLASE. Contenidos: estereotipos visuales en el cine y la publicidad. Participantes: adolescentes de un grupo scout.
Título: CIUDAD IDEAL. Contenidos: usos del espacio público y la ciudad. Participantes: pacientes de la Unidad de Psiquiatría Adolescente del Hospital Gregorio Marañón.
Título: THE WALKING DEATH. Contenidos: construcción de la identidad en la adolescencia. Participantes: pacientes de la Unidad de Psiquiatría Adolescente del Hospital Gregorio Marañón.
Título: ESPACIANDO EXPERIENCIAS. Contenidos: programa de residencias artísticas Ranchito en Matadero. Participantes: asistentes de los talleres intergeneracionales de Matadero.
ESPACIO PÚBLICO Y DOMÉSTICO
Título: DERBY POLLOS CONTRA CONEJOS. Contenidos: acción en el espacio público sobre las consecuencias del sistema capitalista en la sociedad actual. Participantes: personas que pasan por la calle.
Título: TRABAJOS DOMÉSTICOS. Contenidos: el espacio doméstico como lugar para la intervención y creación artística. Participantes: grupo de amigos.

llo del lenguaje visual y el arte contemporáneo en los distintos espacios educativos, uno de los principales objetivos del proyecto. En cuanto a las metodologías empleadas, todos los grupos llevaron a cabo acciones artísticas en sus propuestas, muchas de ellas también coincidentes con el tipo de acciones que nosotros habíamos empleado durante la asignatura. Por ejemplo, uno de los alumnos organizó una *performance* en una plaza del centro de la ciudad que consistía en invitar a los viandantes a hacer una carrera de pollitos de juguete (de esos a los que les das cuerda y saltan en todas direcciones), intervención que incluyó como parte de su portafolio artístico personal. Otro grupo organizó una acción con el personal de limpieza de la facultad para visibilizar cómo ven el arte y a los estudiantes desde su perspectiva profesional y personal. Los estudiantes expresaron, de este modo, que consideraban útil emplear el arte contemporáneo como herramienta educativa. Además, todos los grupos diseñaron novedosos sistemas de evaluación «bumerán» basados en la representación visual.

3.7 Hackeando la evaluación

Una vez que todos los proyectos fueron presentados dedicamos una última sesión a la evaluación final de la asignatura, y para ello seleccionamos dos herramientas distintas: una autoevaluación personal y secreta y un cuestionario «bumerán» anónimo (sobre ambas herramientas hablaremos detenidamente en la última sección del capítulo «Poder»). La autoevaluación suscitó mucha polémica, puesto que muchos alumnos no confiaban en que fueran a ser ellos mismos los que decidieran su nota final. Algunos optaron por ser autocríticos y reflexionar de manera honesta y realista sobre su papel en el proyecto, otros aprovecharon la ocasión para inflar su nota y subir un poco su media en la carrera. En uno de los grupos estuvieron barajando la posibilidad de ponerse un 10 general y, de este modo, *hackear* el sistema de evaluación numérico común a todo el sistema educativo español. ¿Qué sucedería si todos los alumnos de una asignatura obtuvieran un 10? ¿Cómo reaccionaría la dirección académica del centro? La autoevaluación es una herramienta que puede resultar muy útil si se acompaña de una profunda reflexión, tanto individual como grupal.

Aunque asignatura y trabajo de campo habían llegado a su fin algunos alumnos parecían resistirse a abandonar el aula. Al embarcarte en un proyecto de este tipo siempre surgen dudas de cuál va a ser la respuesta del alumnado ante una propuesta educativa que de alguna manera les obliga a cambiar unos hábitos a los que están acostumbrados y en los que suelen sentirse más o menos cómodos. Pero el resistirse a dejar un aula (agotado el tiempo, un alumno dijo «Bueno, esto ya se acabó», con cierto matiz de tristeza en su voz) y los abrazos recibidos por parte de algunos estudiantes nos llevaron a tomar la decisión de seguir reuniéndonos con ellos una vez por semana para seguir aprendiendo juntos. De esta forma comenzó Esto Sí Es Una Reunión (proyecto del que se hablará en la Coda final).

El trabajo de campo nos dejó exhaustos y necesitamos unos meses para recuperarnos de todo lo vivido. Sin duda, el Proyecto NoEs fue una experiencia que marcó profundamente

nuestra manera de dar clase. Ahora que soy profesora de universidad, no soy capaz de estar en el aula sin emplear detonantes, *performances* o intervenciones en el espacio. Me siento rara si hablo yo sola durante más de diez minutos (Finkel, 2008) y me cuesta mucho sentarme en la cómoda y acolchada silla del profesor. De hecho, comenzar el curso con una *performance tóxica* se ha convertido en mi pequeña tradición personal (y siempre me sorprendo con las distintas reacciones de los estudiantes con los que comparto el aula).

Hace poco empecé a trabajar en una nueva universidad. Cada vez que me cruzo por el pasillo con un profesor que no conozco me presento (es muy fácil identificarlos porque suelen tener cierta edad). Normalmente me sonrío y la siguiente conversación se repite una y otra vez: «¡Ah! ¿La *profe* nueva eres tú? ¡Qué joven! Pareces una alumna. No te dejes avasallar, que la que manda en el aula eres tú». Mientras tanto, en clase los alumnos ya me han explicado cómo burlar el sistema de restricción de Internet que no permite usar YouTube en clase y me han invitado a tomar unas cañas con ellos al salir de clase. Y espero que siga así durante mucho tiempo, aunque mi pelo luzca canas y deje de tener la cara de niña que hoy por hoy, con mis casi treinta años, sigo teniendo.

El investigador como DJ. Desafío de la investigación

Paloma Manzanera

4.1	El investigador como DJ	59
4.2	Hay tantas maneras de investigar como maneras de enseñar	60
4.3	Proceso y fases de investigación	63
4.4	Primeras reflexiones: origen, objetivos e hipótesis del proyecto	64
4.5	Diseño del proyecto: herramientas utilizadas	67
4.6	Trabajo de campo: recogida de información y elaboración de datos	70
4.7	Fase analítica: disposición, transformación y reducción de datos	79
4.8	Etapas informativas: informe-relato de investigación o cómo transmitir nuestros hallazgos	82

Parte del equipo de investigación deconstruyendo y reconstruyendo lo sucedido durante el día



«Lo importante es no dejar de hacerse preguntas»

Albert Einstein

4.1 El investigador como DJ

Cuando nos planteamos la mejor manera de explicar lo que era para nosotros «investigar», nos encontramos con una similitud entre lo que entendemos como «acto pedagógico» y «acto de investigar». Al igual que Ellsworth (2005) sitúa la pedagogía como un «acto performativo» donde un acontecimiento nunca es el mismo, sino que está históricamente situado en un contexto específico, hay que contextualizar cualquier investigación para entender los resultados. El contexto es clave para tener en cuenta las múltiples voces, las contradicciones presentes en lugares y momentos específicos y, de esta manera, no caer en presupuestos universales (Padró, 2011). Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando interpretar o dar sentido a los fenómenos, de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Por consiguiente, es importante hacer una buena contextualización de nuestra investigación para no crear supuestos equivocados. Recordamos que el Proyecto NoEs lo situamos dentro de un marco académico, concretamente en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en el desarrollo de la asignatura Bases didácticas para la educación artística (BDEA) que tuvo lugar durante el primer cuatrimestre del curso 2011-2012 (octubre 2011 - febrero 2012). Este proyecto fue llevado a cabo por el GIMUPAI (Grupo de Investigación validado del Museo Pedagógico de Arte Infantil de la UCM). Se ejecutó mediante la fórmula denominada Artículo 83, que respalda la colaboración entre universidad y empresas exteriores. En este caso fue Fundación Telefónica quien financió este estudio.

La investigación cualitativa, al igual que la docencia, tiene un poder deconstructivo en el sentido de que lo no resuelto sugiere futuras posibilidades infinitas (Padró, 2011). El fin último es obtener la máxima información de las múltiples realidades de la situación que se persigue estudiar (Anguera, 2008). Por tanto, con este trabajo no pretendíamos desembocar en conclusiones cerradas. Como afirma Wolcott (2003), en los estudios cualitativos no se concluye. Siguiendo los consejos de este autor, no buscábamos terminar el proyecto con un broche final o fórmulas mágicas de actuación, sino que uno de nuestros principales objetivos era narrar lo que se había hecho, lo que se había aprendido y las nuevas preguntas que habían surgido. En definitiva, pretendíamos dejar a los lectores, y a nosotros mismos, reflexionando sobre el asunto esencial de este estudio: cómo mejorar la práctica educativa en el momento posmoderno que, como docentes y estudiantes, nos está tocando vivir. Al mismo tiempo, desde el inicio del proyecto, todas las personas que participábamos en esta investigación formábamos parte de un equipo, aprendíamos y reflexionábamos constantemente sobre lo que estaba ocurriendo en cada una de las fases del proceso. Todos, tanto alumnos como profesores, éramos objeto de estudio y lo que perseguíamos era reflexionar en la paradoja de lo no resuelto como inicio de futuras actuaciones y nuevas investigaciones. A lo largo de la vida, todos somos aprendientes y, como tales, usamos diferentes medios para este fin.

Pero si enseñar es imposible, en el sentido de que la docente no puede controlarlo todo (Padró, 2011), podríamos igualmente afirmar que investigar es imposible por la misma razón. Para comprender lo que nosotros entendemos como «investigación» volvemos al símil del «acto pedagógico». De la misma manera que en el acto pedagógico esperamos que tanto el profesor como el alumno transmuten, en el acto de investigar lo esperamos del investigador. Hay que tener en cuenta su rol social, su posición dentro del conocimiento, su experiencia social y su interés por hacer disrupciones en una identidad que no puede ser entendida ni como fija ni como universal. Como transmite Janesick (2000), la investigación tiene un discurso ideológico, no existe ningún diseño libre de valores o de prejuicios.

A lo largo de este capítulo puede comprobarse que, tanto el análisis de los datos cualitativos, como nuestro proceso de investigación, se caracterizaron por su forma cíclica y circular (no tiene comienzo ni fin). Al igual que la vida, nuestra investigación no fue lineal. Las ideas se superponían, la información se revisaba constantemente y se iba analizando a medida que se iba obteniendo... todo influía y repercutía en la toma de decisiones; en una palabra: el proceso estaba «vivo».

Figura 4.1 Investigación cualitativa = investigación no lineal



4.2 Hay tantas maneras de investigar como maneras de enseñar

Existen tantas maneras de enseñar como docentes, e igual ocurre en el mundo de la investigación: existen tantas maneras de investigar como investigadores. Cuando decides hacer un proyecto de investigación sobre algún problema latente, o en torno a un tema al que le quieres dar voz, no tienes otra alternativa que empezar a pensar en objetivos, hipótesis, herramientas, metodologías, categorías, etc. La primera decisión a la que te enfrentas es optar por técnicas cuantitativas o cualitativas. Hoy en día estamos más que acostumbrados a rellenar cuestionarios estandarizados de opinión, de valoración, de satisfacción... en los que aparecen infinitas preguntas en las que lo único que nos dejan hacer es elegir entre una serie de propuestas-impuestas, o puntuar a través de un valor numérico, normalmente del 1 al 5 o, a lo sumo, del 1 al 10 (como la puntuación estándar de nuestro sistema educativo, donde 1 refleja la menor puntuación —mal estudiante— y 10, la máxima —alumno sobresaliente—).

te—), sin dejarnos opción a matizar o justificar nuestra respuesta. Este tipo de investigaciones, las cuantitativas, no muestran ninguna duda ante el más riguroso investigador que, siguiendo una serie de pautas prefijadas sobre validez, fiabilidad y consistencia, publica satisfactoriamente los resultados. Pero si queremos ir más allá de los números, de lo prefijado, de las cifras exactas sobre un tema concreto, de los análisis estadísticos... y lo que buscamos es el significado de los fenómenos, la palabra de los sujetos de la acción social y analizar su discurso, nos situamos ante una «investigación cualitativa».

Nuestro trabajo no pretende defender el uso de técnicas cualitativas frente a las cuantitativas, tema debatido en muchos escritos; afortunadamente, ambas están consolidadas por igual en el mundo de la investigación. Aun así, queríamos asentar una base sólida ante la decisión que tomamos de utilizar esta metodología. Siguiendo el breve repaso que realizan Rodríguez, Gil y García (1999) en torno a la evolución de las diferentes visiones de la investigación cualitativa a lo largo de las últimas décadas, resaltamos los siguientes puntos como claves para entender las razones por las que nos decantamos por una investigación cualitativa:

- Los investigadores cualitativos utilizan una perspectiva holística; las personas, escenarios o grupos no son reducidos a variables, sino que son considerados como un todo.
- La realidad se considera dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.
- Desde un plano metodológico, los diseños tienen un carácter emergente, se construyen durante el proceso de investigación, en torno a la realidad, a través de las distintas visiones y perspectivas de los participantes.
- Se utilizan técnicas que informan de la particularidad de las situaciones, lo que permite una descripción exhaustiva y densa de la realidad objeto de estudio.

Nuestro trabajo también se enmarca dentro del llamado método de investigación-acción-participante al ser llevado a cabo en colaboración con los sujetos participantes de estudio (coinvestigadores), en una situación concreta y usando la realimentación de la información en un proceso cíclico, como define Martínez (2000). Desde sus inicios en 1944 (cuando el psicólogo Kurt Lewin utilizó por primera vez el término de «investigación-acción» en sus estudios, donde los investigadores eran los propios agentes de cambio, en colaboración directa con las personas a quienes iban destinadas las propuestas de intervención), hasta nuestros días, este tipo de investigación ha perseguido el papel activo de los sujetos que participan en ella. Siguiendo las aclaraciones que realiza Suárez (2002) sobre lo que es y no es la investigación-acción-participación:

- No es lo que habitualmente hace un profesor cuando reflexiona sobre lo que acontece en su trabajo; como investigación, se trata de tareas sistemáticas basadas en evidencias (Kemmis y McTaggart, 1988).

- Es una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y que nos permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera.
- Es participativa y colaboradora, estimula la creación de comunidades autocríticas que tienen como meta la comprensión y la emancipación, ya que la investigación se entiende como un problema ético y como un proceso político mediante el cual las personas analizan críticamente las situaciones, conflictos y resistencias al cambio.
- No es la aplicación de un método científico de enseñanza, es una modalidad diferente que se interesa por el punto de vista de los implicados, cambiando tanto al investigador como a la situación investigada (Kemmis y McTaggart, 1988).

Otro punto que pensamos fundamental para entender el desarrollo de esta investigación es la dinámica de los trabajos en grupo. En nuestro caso, tanto el inicio como el final del proyecto se desarrollaron con un equipo de trabajo, con las ventajas e inconvenientes que esto supone. Algunas de las sugerencias expuestas por Booth, Colomb y Williams (2001) hacen alusión a la evidencia de que un grupo posee más destrezas que un solo individuo, sobre todo si los miembros tienen diferentes formaciones y talentos, y surge la necesidad de hablar mucho, de compartir y de concertar un plan de trabajo. Hablar es el único modo de crear este plan, de controlar su progreso y de modificarlo a medida que se comprende mejor el proyecto. Las reuniones entre los diferentes componentes del grupo fueron constantes. Hablar nos ayudaba a reflexionar sobre lo vivido, a organizar futuros planes de acción y a analizar, al mismo tiempo, toda la información que íbamos recogiendo, transformando el proyecto en un trabajo colaborativo.

Dentro de lo que nosotros entendemos como investigación también se encuentran las múltiples maneras que existen de contar lo investigado. La narrativa cualitativa la entendemos como un enfoque de interpretación de la realidad. Hacer ciencia desde lo cualitativo significa producir textos. La escritura en la investigación cualitativa es el medio para presentar los hallazgos de un proyecto, dar valor a las voces propias de los sujetos participantes como portadores de sentido y contenido; por esta razón, los capítulos posteriores están llenos de citas textuales de los alumnos. Al mismo tiempo, hay que considerar la interacción que se crea entre el investigador/escritor y sus lectores potenciales. El estilo que optamos por seguir sería una mezcla de los llamados *relatos confesionales* —una combinación de descripciones del objeto analizado y de las experiencias realizadas al estudiarlo—, *relatos críticos* —buscan atraer la atención del lector hacia cuestiones sociales— y *relatos impresionistas* —intentan colocar imaginariamente a la audiencia en la situación del trabajo de campo—. El uso de este tipo de narrativas persigue un objetivo común: intentar acercar al lector a nuestro mundo y hacerlo suyo, que se sienta identificado en algún punto de nuestras vivencias en el Proyecto NoEs. La idea es convertir al lector en coautor, que se autoexamine y reflexione sobre su propia experiencia educativa. Al fin y al cabo, la investigación es un arte y como investigadores-artistas perseguimos con nuestra investigación, al igual que el artista persi-

gue con su obra, que el lector-espectador la haga suya y la interprete libremente. En definitiva, pretendíamos hacer una investigación más natural y democrática, creando nuevos sistemas de relación entre sujetos e investigación, entre lector y escritor.

4.3 Proceso y fases de investigación

Durante la investigación se juega con una doble información: la primera procede del investigador-observador, la cual debe ser lo más clara y precisa, y la segunda es la información de la situación o del sujeto observado, que nos proporciona sus propias experiencias, opiniones... Ambas se recogen a través de una serie de técnicas, como, por ejemplo, entrevistas, grupos de discusión o cuadernos de bitácora, que se seleccionan dependiendo de las características del estudio que se vaya a realizar. El investigador debe intentar fusionar todas las fuentes para obtener experiencias comunes. No hay observaciones objetivas, solo observaciones contextualizadas socialmente en los mundos del observador y observado (Rodríguez et al., 1999).

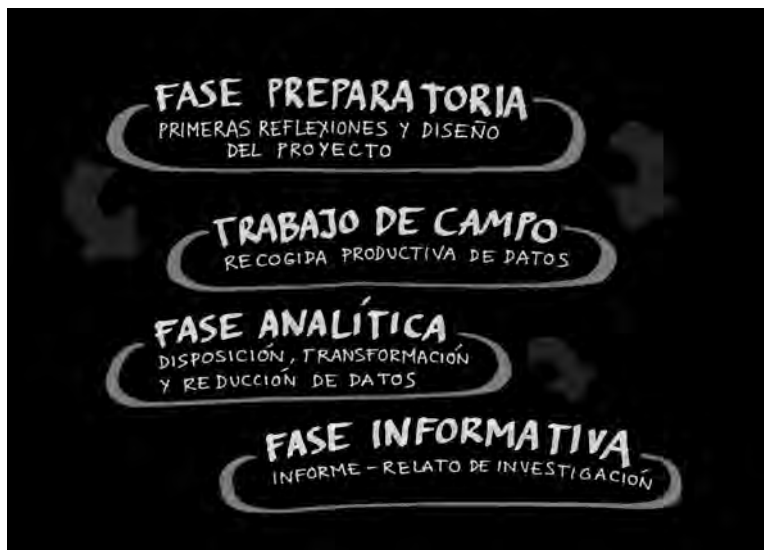
Comenzando a rodar, primer grupo de discusión



Cuando se realiza una investigación cualitativa, no siempre se opera siguiendo un esquema de acción previamente determinado. El diseño es emergente, evoluciona a lo largo del proyecto. La investigación se plantea como un proceso de búsqueda deliberativa, se presentan una cadena de dilemas que hay que resolver a través de la toma de decisiones (Anguera, 2008). Aun así, para hacer la lectura más clara y esquemática, partimos del esquema que Rodríguez et al. (1999: 62) proponen como «una mera aproximación que intenta ordenar didácticamente el modo en el que los investigadores se aproximan a la realidad educativa

desde una metodología cualitativa». Puntualizamos que «las fases siguientes no tienen ni un principio ni un final claramente delimitados, sino que se superponen, se permutan, se mezclan unas con otras, pero siempre con una dirección hacia delante intentando responder las cuestiones planteadas» (Rodríguez et al., 1999: 63). Por tanto, a lo largo de nuestra investigación se fueron sucediendo y superponiendo las siguientes fases:

Figura 4.2 Fases de la investigación cualitativa



4.4 Primeras reflexiones: origen, objetivos e hipótesis del proyecto

Tras la aparición en España de la obra de Alejandro Piscitelli *El Proyecto Facebook y la posuniversidad* (2010) y, en concreto, de la teoría pedagógica que recomienda la descentralización del aprendizaje como base de la renovación de los sistemas de enseñanza, más conocida como *edupunk*, nos dimos cuenta de que en nuestra práctica como educadores habíamos cambiado el contenido pero no la arquitectura. Nuestras acciones pedagógicas pretendían el cambio desde lo que contábamos, pero no desde cómo lo contábamos y, en consecuencia, resultaba urgente investigar e impulsar la renovación de los formatos. El Proyecto NoEs nació para poder demostrar la necesidad de la incorporación del *edupunk* como metodología base en los procesos de enseñanza/aprendizaje, en el momento líquido y posmoderno que, como docentes y estudiantes, estamos viviendo actualmente.

En esta investigación queríamos comprobar, de manera sistemática, la eficacia del cambio de formato, visibilizar los procesos que entendemos como básicos y fundamentales (tales como la creación de arquitecturas horizontales y de participación, entornos colaborativos,

sistemas de creación de conocimiento rizomáticos, la utilización de procesos artísticos como procesos pedagógicos, la tallerización del espacio...) y cómo, realmente, contribuyen a la creación de conocimiento para demostrar, así, la necesidad de su incorporación en la formación de los futuros profesores de educación artística (en ese momento alumnos de la asignatura Bases didácticas para la educación artística y participantes del proyecto).

Queríamos interrogar a la realidad, recopilar información por diversos procedimientos y responder a una serie de problemas que eran claves para nuestra práctica docente. Por todo esto, se pueden definir los dos objetivos principales del Proyecto NoEs de la siguiente manera:

- Describir la actividad docente que desarrollamos en la asignatura Bases didácticas para la educación artística (BDEA), en la cual emigramos de la pedagogía tradicional al *edupunk*.
- Analizar en su conjunto la opinión al respecto, tanto de estudiantes como del grupo docente que compartíamos proyecto y, de esta manera, conocer qué tipos de actividades o estrategias pueden favorecer el aprendizaje significativo.

En resumidas cuentas pretendíamos describir para conocer, conocer para intervenir e intervenir para mejorar (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993). Usar la investigación como fuente de conocimiento, para identificar qué elementos y procesos de formación facilitaban nuestro propósito: romper con la pedagogía industrial. La investigación, principalmente, se acomodó a la clase, y no al revés.

Algunas de nuestras hipótesis no fueron definidas de antemano en la primera fase del proyecto, sino que se fueron gestando en el desarrollo del trabajo. Pero sí podemos decir que encontramos varias hipótesis formuladas en una: para desarrollar una práctica *edupunk* y, así, favorecer el aprendizaje significativo, se tienen que tener en cuenta ciertos aspectos. Entre estos encontramos: la deslocalización espacial, la tallerización del espacio, la disolución de roles (profesor-estudiante), la utilización de procesos artísticos como procesos pedagógicos, el uso de otros tipos de evaluación (entre ellos, el trabajo por proyectos) y el aprendizaje rizomático. Es complicado describir cuáles pertenecen a una u otra parte del proyecto, aunque a continuación describiremos de dónde partimos.

...

Comenzamos evaluando las tres áreas de trabajo claves del *edupunk* que visualizaron, como se comentó en el primer capítulo del libro, Alejandro y María en una cafetería en la que no tenían alfajores. Estas claves son: la disolución de los roles antagónicos entre estudiante y profesor, la tallerización del aula y el cambio de las metodologías de transmisión.

Tabla 4.1 Temas centrales con sus respectivas categorías al inicio del proyecto

Disolución de roles	1. No docente 2. No estudiante
No aula	3. Uso de las nuevas tecnologías 4. Tallerización del espacio
Cambio de metodología	5. El arte contemporáneo como formato pedagógico 6. Trabajo por proyectos 7. Método alternativo a la lección magistral: Placenta 8. Otra evaluación

Las hipótesis se formularon en relación con estos tres temas centrales que, como vemos en la Tabla, los denominamos: Disolución de roles, No aula y Cambio de metodología. Las primeras categorías que establecimos están ligadas a estas hipótesis de la siguiente manera:

Disolución de roles

1. No docente y 2. No estudiante

La disolución de roles (el profesor renuncia explícitamente al poder del que ha sido depositario de forma tradicional en la clásica educación y los estudiantes aceptan compartir dicho poder) y la creación de una comunidad, a partir de una estructura más democrática basada en la creación colaborativa de los contenidos, los sistemas de evaluación y la organización del espacio y de los tiempos, conlleva una mejora en el proceso de aprendizaje.

No aula

3. Uso de las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías son herramientas que permiten la deslocalización y la destemporización del proceso pedagógico: el aprendizaje ha de ocurrir más allá de las fronteras físicas y temporales del aula y de la asignatura.

4. Tallerización del espacio

El aula debe ser territorio de la comunidad de aprendizaje, un lugar que facilite el aprendizaje, donde las mesas y las sillas se coloquen de modo que faciliten el trabajo en grupo, se puedan decorar las paredes con objetos personales, se inviertan las dinámicas de visualización del poder (no tarima) y se permita comer en clase.

Nuevas metodologías

5. El arte contemporáneo como formato pedagógico

La utilización de procesos artísticos como procesos pedagógicos (*performances*, apropiacionismo, videoarte...) mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. Trabajo por proyectos

La generación de contenido a través de la realización de un proyecto conecta la realidad aislada del aula con la realidad exterior. El sistema de presentación pública de dichos proyectos se convierte en un sistema visual y democrático de evaluación.

7. Método alternativo a la lección magistral: Placenta

El abandono de la lección magistral y el uso del punto número 5 del Método Placenta —de-tonante, debate, actividad práctica y puesta en común (Acaso, 2009)—, conlleva un tipo de aprendizaje más significativo.

8. Otra evaluación

La aplicación de nuevas formas de evaluación multidireccionales conduce a un aumento de reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Las categorías pueden ser predefinidas por el investigador a partir del marco teórico y conceptual desde el que parte la investigación, es decir, siguiendo un procedimiento deductivo, o pueden ser definidas a medida que se examinan los datos, siguiendo un procedimiento inductivo. Habitualmente, a efectos prácticos, se usa un procedimiento mixto inductivo-deductivo (Rodríguez et al., 1999). Al inicio se proponen una serie de categorías provisionales, en nuestro caso las anteriormente expuestas, pero a medida que avanza la investigación, pueden ocurrir dos cosas: que las categorías se consoliden o que, por el contrario, surjan otras nuevas a partir de la comparación de los datos obtenidos en la misma o en otra categoría. Aunque se partió de este primer esquema, como veremos, este se fue modificando a lo largo del proceso de investigación, hasta desembocar en los tres temas centrales finales: *poder, habitar y experiencia*.

4.5 Diseño del proyecto: herramientas utilizadas

Los interrogantes o cuestiones que se plantean en una investigación determinan los métodos y, tal como ya hemos comentado, nos decantamos por el uso de una metodología cualitativa por las razones anteriormente expuestas. Al mismo tiempo tuvimos en cuenta que la pluralidad metodológica nos ayudaba a tener una visión más global y holística del objeto de estudio,

pues cada método nos ofrecía una perspectiva diferente (Rodríguez et al. 1999), a la vez que nos permitía una triangulación metodológica. Esta fue una de las razones por las que decidimos, finalmente, utilizar una herramienta típica de la metodología cuantitativa: el cuestionario. Pero no fue un cuestionario al uso, sino un cuestionario planteado desde las bases de la entrevista estructurada, donde el estudiante tenía que reflexionar individualmente ante las preguntas abiertas que le planteábamos. El uso de este tipo de técnicas nos puede proporcionar respuestas a algunas cuestiones concretas de la investigación, de manera que son los datos cuantitativos los que se incorporan al estudio cualitativo (Morse, 1994).

A continuación, vamos a describir las herramientas que empleamos para la recogida de información. Queremos destacar la continua triangulación (Angulo, 1990) de los datos en dos formas distintas: por un lado, se realizó una triangulación de métodos (uso de diversos instrumentos de recogida de información), como hemos comentado en el párrafo anterior, y por otro, hubo triangulación del investigador (cada miembro del equipo de investigación se pronunció sobre las diferentes cuestiones).

Reponiendo fuerzas para reflexionar sobre lo sucedido en clase



Cuaderno de bitácora: Para registrar todos los sucesos que se producen durante la investigación es imprescindible crear un cuaderno de bitácora. Mediante notas de campo, dibujos, fotografías... registrábamos aquello que experimentábamos como regular y sistemático durante las clases. Compaginar la labor del educador con esta tarea durante las sesiones es casi imposible, aunque en nuestro caso nos resultaba más factible al tener un equipo de docentes. Aun así, esperábamos a que terminara cada una de las sesiones para poner en común las observaciones realizadas junto a nuestras notas de campo en las reuniones posteriores que llevábamos a cabo los dos días de la semana que había clase. De este modo, el cuaderno de bitácora se redactó de manera conjunta entre todos los investigadores/educadores que par-

ticipaban en cada una de las sesiones. Estas reuniones fueron muy útiles, ya que nos ayudaron a reflexionar sobre lo que estaba ocurriendo en clase, íbamos analizando los datos recogidos, y programábamos y preparábamos las futuras sesiones.

Dentro del cuaderno de bitácora dedicamos un espacio importante al lenguaje visual. Creamos un banco de imágenes donde poder observar todos aquellos momentos que contribuyeron a que el Proyecto NoEs fuese una realidad. A través de dibujos y fotografías dimos sentido visual a nuestros datos.

En la mayoría de los casos, la narrativa visual contribuye significativamente más que los datos escritos. Los recursos visuales se llevan utilizando en los procesos de investigación desde el siglo XIX y están reconocidos como un importante instrumento para abrir nuevos campos de exploración. Las fotografías representan una transcripción libre y fragmentada de una realidad desde un punto de vista personal, un interés apenas momentáneo por una cosa o persona, algo sencillo o cotidiano que guarda un significado, y puede volverse una síntesis indicativa de una realidad infinita más compleja (Humberto, 2000). La integración del lenguaje visual y escrito puede favorecer así el entendimiento de los significados culturales, facilitando la comprensión de una manera más completa (Melleiro y Gualda, 2005).

Grupos de discusión: Esta técnica, originada en el campo de la sociología, puede ser definida como una conversación cuidadosamente planeada y diseñada para obtener información sobre determinados temas de interés, propuestos por el investigador, en un ambiente permisivo, no directivo. El grupo debe ser lo suficientemente pequeño para que todos los participantes puedan opinar y, a la vez, lo suficientemente grande para que exista diversidad de opiniones. Normalmente lo forman entre seis y diez personas, y es guiado por un moderador experto (Gil, 1993). La duración suele estar entre una y dos horas, aunque depende del grupo y los temas que se traten. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, dado que exponen sus ideas y comentarios en común, y suelen influirse mutuamente al responder a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991). No tiene como objetivo producir un cambio conductual en el grupo, salvo que se dé por el hecho de hacer conscientes determinadas cuestiones. El resultado final es la producción de un material asumido por todos los participantes y construido desde la subjetividad y la intersubjetividad. Por tanto, es un proceso donde los participantes comparten opiniones o difieren en ellas, y exige una reflexión tanto individual como colectiva.

En nuestra investigación decidimos realizar tres grupos de discusión (GD) con cada grupo de alumnos, lo que suman seis a lo largo del proceso. El objetivo principal era estar en contacto continuo con los alumnos, plantearles los temas principales del estudio, a través de preguntas abiertas, relacionadas con la metodología que se estaba desarrollando en el aula, el contenido, las dinámicas de clase, etc. Otro de nuestros objetivos era que todos los alumnos, al ser un número reducido, participasen en algún momento en un GD. No hay que olvidar que el contexto grupal puede ser el marco perfecto para que las personas traduzcan y formulen en palabras

sus pensamientos, sentimientos y conductas, y esta es una de las asunciones en las que se apoya la metodología de este tipo de herramienta (Lederman, 1990). La confrontación de los diferentes puntos de vista de los participantes permite madurar sus opiniones, formar y concretar sus posturas o evolucionar en sus planteamientos. Al fin y al cabo, vivimos en sociedad y las opiniones no se forman aisladamente, sino en interacción con otros sujetos (Gil, 1993).

Cuestionario: Aunque el cuestionario no es una de las técnicas más representativas de la investigación cualitativa, es una herramienta útil para la exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad (Rodríguez et al., 1999), combinado con otro tipo de técnicas. Decidimos utilizar el cuestionario que sistemáticamente se pasa al final del curso académico de esta asignatura, Bases didácticas para la educación artística, para contrastar la información obtenida o aclarar cuestiones difusas que se habían planteado en la recogida de datos, y para conocer de manera individual cuál era la opinión global de cada alumno una vez terminado todo el proceso. Nuestra idea era hacer un cuestionario con formato de entrevista en la que se mantuviera una relación impersonal con los encuestados. La ausencia del encuestador que caracteriza a este instrumento consigue minimizar los efectos del entrevistador al formular las mismas preguntas, con el mismo orden y de la misma forma a cada persona (Rodríguez et al., 1999). La gran mayoría de las cuestiones que formulamos fueron preguntas abiertas, aunque hubo un pequeño espacio para las preguntas de elección múltiple. A la hora de confeccionar estas preguntas procuramos utilizar un lenguaje sencillo y claro, y evitamos los enunciados que sugirieran respuestas o pudieran incitar a responder en un sentido más que en otro.

Figura 4.3 Herramientas de investigación

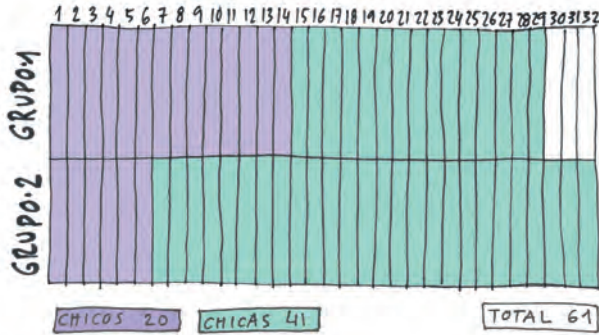


4.6 Trabajo de campo: recogida de información y elaboración de datos

Como ya se ha comentado anteriormente, nuestro contexto de investigación se sitúa en la Facultad de Bellas Artes de la UCM, en un espacio temporal de catorce semanas, el tiempo que dura la asignatura Bases didácticas para la educación artística (BDEA). Esta asignatura es obligatoria y, generalmente, se imparte en dos grupos de alumnos cada año. El horario de

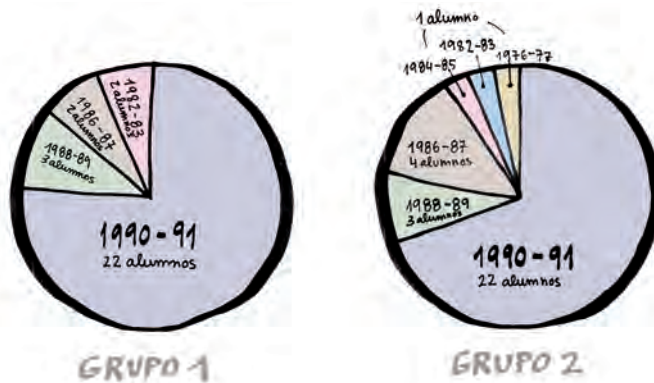
un grupo es de 9.00 a 12.00 horas y el del otro, de 12.00 a 15.00 horas, dos días a la semana, lo que suma un total de seis horas semanales de clase por cada grupo. El grupo 1 estaba compuesto por 29 alumnos y el grupo 2 por 32 (Figura 4.4). En total se matricularon 61 alumnos en el curso 2011-2012.

Figura 4.4 Número de alumnos en función del grupo y el sexo



Al inicio de la asignatura BDEA todos los alumnos recibieron el segundo día de clase el contrato llamado «compromiso de aprendizaje». En él, el estudiante se compromete consigo mismo, con el resto de sus compañeros y con los profesores a aprender lo máximo posible durante el desarrollo de la asignatura, a asistir regularmente a clase y a participar de manera activa. Se aprovechó dicho documento para anexar otra casilla en la que el alumno expresaba su deseo de formar parte del proyecto de investigación Esto No Es una Clase (a lo largo del texto: Proyecto NoEs). Esta participación consistía fundamentalmente en formar parte en algún GD a lo largo del curso. Entre los datos personales que se les solicitaba en este documento estaba la fecha de nacimiento (Figura 4.5). De esta manera podemos afirmar que la gran mayoría de los alumnos (44) habían nacido entre 1990 y 1991.

Figura 4.5 Alumnos en función del grupo y la fecha de nacimiento



Evolución del cuaderno de bitácora: En los primeros momentos de la investigación las observaciones suelen no estar centradas y el investigador aprende, día a día, cómo funciona el grupo. En nuestro caso, este grupo estaba compuesto por el equipo docente y los estudiantes. Éramos conscientes de que la información que podríamos recoger en el cuaderno de bitácora (CB) podría llegar a ser infinita, por lo que decidimos crear una plantilla a partir de los temas centrales que habíamos tenido en consideración a la hora de crear las hipótesis. Para hacer una recogida de información más concreta, decidimos dividir la información de la siguiente manera:

Disolución de roles

- No docente.
- No estudiante.

No aula

- Mobiliario.
- Paredes.
- Comida (desayuno, almuerzo).
- Música (Spotify, música en directo).
- TIC (Facebook, Twitter, Skype).

Cambios de metodología

- Excursiones.
- Libros.
- Lenguaje visual.
- Cultura visual (prensa del corazón, videojuegos, videoclips, cine, dibujos animados [*Los Simpson*], series...).
- Arte contemporáneo.
- Pedagogías Invisibles.
- Placenta/trabajo por proyectos.

La primera plantilla del CB (Anexo I, Tabla 1) se dividió en dos partes: una para describir narrativamente lo que sucedía en cada una de las sesiones y otra donde se realizaba un análisis de lo sucedido. Como se ha indicado en el apartado anterior, las plantillas se completaban por el equipo docente junto a los colaboradores que habían participado en dicha sesión, en las reuniones que se llevaban a cabo al final de las sesiones. La decisión de hacer este tipo de reuniones nos pareció una buena forma de poner en común, entre otros apuntes, las notas de campo o las sensaciones percibidas por cada uno de nosotros. Conocer y contrastar los múltiples puntos de vista que se dan de una misma circunstancia es la mejor manera de aproximarse a un entendimiento profundo de la realidad, permitiendo así interpretaciones justificadas.

En un principio la recogida de información fue amplia pero progresivamente se derivó hacia una información más específica. El proceso de análisis de datos ya comenzó en esta etapa, lo que nos ayudó a seleccionar aquellos datos que realmente interesaban a la investigación, y fuimos descartando la información innecesaria. Una de las ventajas principales de trabajar en grupo es que nos permite tener diferentes perspectivas en el análisis de los datos y nos resulta más fácil la categorización en función de los temas que hay que estudiar. La idea de *categoría* constituye el auténtico *dato cualitativo* en el sentido de que no es algo dado desde fuera, sino que es *algo interpretado* por el investigador (Martínez, 2000). Nosotros éramos quienes íbamos interpretando lo que estaba ocurriendo y decidíamos ubicar la información obtenida en una u otra categoría. Este proceso nos llevó a crear otra plantilla para el CB (Anexo I, Tabla 2) cuando pasaron las primeras semanas. Las categorías principales y transversales, que en este momento de la investigación tuvimos en cuenta y a partir de las cuales organizamos la información, las recogemos en la Tabla 4.2.

Una parte fundamental de los CB fue el material visual, como ya hemos comentado. En todo momento se completó la información con fotografías y dibujos. Las imágenes nos servían para explicar visualmente las dinámicas de las sesiones y dar sentido a las palabras. Era la manera que teníamos de unir el lenguaje escrito con el lenguaje visual y proporcionar un carácter global a la narración.

Como vemos, los ejes que siempre marcaron la recogida de datos y que desembocaron en los tres grandes temas o metacategorías del estudio fueron: *poder*, *habitar* y *experiencia*. El primero, *poder*, abarca todo lo relacionado con la ruptura del poder, la horizontalidad del proceso educativo y la evaluación: la ruptura de la evaluación tradicional la consideramos una forma de disolver el poder. En el segundo, *habitar* el aula, se encontrarían todos los elementos necesarios para pasar de la clase a la reunión: mobiliario, decoración, comida y música. Por último, en *experiencia*, focalizamos los procesos relacionados directamente con el aprendizaje significativo. A pesar de esta división, todos los conceptos están intrínsecamente relacionados, todos forman parte unos de otros, como comprobaremos a lo largo de los capítulos siguientes.

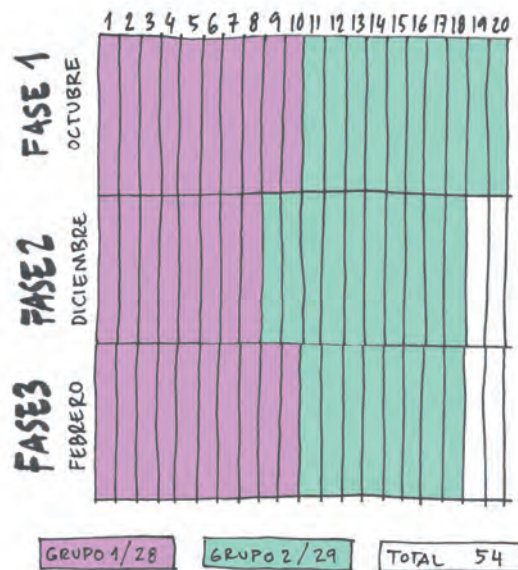
Tabla 4.2 Resumen de los temas a estudiar con sus respectivas categorías principales y transversales en un punto del proyecto

Ruptura de la evaluación tradicional (experiencia centrada en el aprendizaje y no en la evaluación)	Autoevaluación: El NE puede acercarse mejor que nadie a una aplicación de sus niveles de aprendizaje	Expertos desconocidos: Para romper la subjetividad, es adecuado que expertos externos participen del proceso de evaluación	Publicar: La presentación de trabajos no de ser pública (en vez de privada)	Proceso y no resultado	De doble dirección: Hay que incorporar procesos de reflexión en ambas direcciones	Evaluación por proyectos: No al examen, sí al proyecto	Amabilidad y respeto en el trato: Quitar el miedo	Mobiliario Blanco: Mantas, almohadones Bonito Puerta abierta Felpudo (aquí está muy clara la idea de hogar) Suelo: alumnos turnados, sillas como carmitas. Colocación en las paredes, techos, ventanas, de cosas que a los alumnos les interesan No aur/no altar Intervenciones libres y no libres Convertir lo público en lo privado
Ruptura de los contenidos escalonados (del texto a las imágenes) (de lo narrativo)	Tensión entre lo esperado y lo inesperado, lo resuelto y lo no resuelto: Aceptar lo inesperado mejora el aprendizaje	Lenguaje visual: El uso casi total de materiales visuales fomenta la motivación. También lo vemos aplicado en uno de los videos finales que es un rapo sag (artístico de la signatura	Cultura visual: El uso casi total de materiales visuales fomenta la creación de la figura del NE	Video: Cada vez son más frecuentes en días los formatos audiovisuales	Arte contemporáneo El uso del performace como formato pedagógico mejora el aprendizaje	Trabajo por proyectos Como elemento antevamen, fomenta el aprendizaje		
Ruptura de los formatos tradicionales (de la clase a la reunión) (habilitar el aula)	Comida Desayuno: consolidado Comida: no consolidada (habilitar el aula) La comida hace que pasemos de la clase a la reunión	Música BS: no ha funcionado Contenido: funciona con el Google	Movimiento: Romper el mobiliario produce movimiento físico y mental que conecta con el concepto de <i>reunión</i> y de <i>Fiesta</i>	Ambiente relajado: La risa y el placer mejoran el aprendizaje				
Ruptura del tiempo/ espacio (ed. expandida)	Excursiones (clases en el exterior). Romper con las paredes, conectar con el exterior	IncurSIONes (el exterior viene a clase) Que profesores, tanto artístas, como profesores, vengán a clase	Redes sociales/blog Sobre todo FB produce que las horas de clase se puedan producir a 24 horas los 365 días del año	Libros	Proyectos en la realidad exterior Trabajar por proyectos y que estos se ejecuten en la realidad. MEA	Horarios relajados Dejar media hora de relax hasta que se empieza formalmente la clase. MEA		
Ruptura del poder (estilismo amoroso) (no docente y no-estudiante) (democracia)	Explicitar el poder: No Docente (ND): Remuncia explícita (dar la clase con la boca cerrada) No Estudiante (NE): Aceptación explícita	Más de un docente Que haga varios docentes que con la din sí en el conocimiento único, de la verdad única	Google como profesora: Utilizar Google como selección de contenidos en vez del pp demócrata y enfatiza las figuras de ND y NE	Cultura visual Utilizar Google como profesor. Hacer que la cultura visual aparezca como un aprendizaje orgánico por el NE	Ambos son productores culturales	Libertad: Los NE tienen la libertad de traer al aula aquello que consideran interesante	Mobiliario: El uso de las sillas y las mesas de forma didáctica, así como el uso de sillas, como horizontal, mobiliario comunicativo produce todo lo anterior	

Puesta en práctica de los grupos de discusión: Uno de los motivos que nos llevó a convocar tres GD por grupo fue la posibilidad de que todos pudieran participar en alguno de ellos. Cronológicamente, los dos primeros se llevaron a cabo la primera semana de clase (octubre), los dos siguientes antes de las vacaciones de Navidad (diciembre) y los dos últimos una vez terminada la asignatura y justamente después de realizar las autoevaluaciones (febrero). Con el objetivo de conseguir una buena asistencia y considerarlos parte de la dinámica de la asignatura, las convocatorias se realizaron siempre en horario de clase. Para componerlos efectuamos una selección aleatoria previa que podía cambiar cuando solicitábamos en la clase la presencia de esos estudiantes en la fecha prevista, ya que podía suceder que el alumno o alumna que nombrábamos no hubiera ido ese día a clase. De suceder esto se pedían voluntarios para llenar la ausencia.

La homogeneidad en la composición de los GD es defendida por la mayoría de los autores por la comodidad que los participantes pueden experimentar al estar entre personas de su misma *clase*, por crear un contexto más relajado para discutir libremente pensamientos, sentimientos, conductas... (Lederman, 1990). Esta fue la razón principal por la que decidimos confeccionar los GD dependiendo del grupo de clase al que pertenecían, a pesar de que las dinámicas en ambos grupos eran similares. Finalmente colaboraron 54 alumnos, 28 del grupo 1 y 26 del grupo 2. Como podemos observar en la Figura 4.6, los GD tuvieron como mínimo 8 participantes y como máximo 10.

Figura 4.6 Número de participantes en los GD por grupo y fase



El lugar de celebración de todos los GD fue el seminario del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM. Las mesas y las sillas se dispusieron en formato rectangular, de modo que, para facilitar la comunicación, todos los participantes podían verse las caras. Los datos producidos fueron registrados por una grabadora y un vídeo y transcritos posteriormente, con un resultado de seis textos diferentes. El uso de estos dispositivos no era otro que la recogida exhaustiva de la información que nos iban a proporcionar los alumnos con esta herramienta. Después de una pequeña explicación (Gutiérrez Brito, 1999), los participantes accedieron a ser grabados y comprendieron, sin dificultad, la necesidad que teníamos de registrar su discurso. Todos los GD tuvieron una duración media de una hora y treinta minutos.

Cocina de pensamientos: segundo grupo de discusión



En los GD buscábamos, al igual que en la clase, un cambio de posiciones, que los alumnos cambiaran su condición de víctimas a las de individuos emancipados que adquieren una capacidad crítica analítica (Gutiérrez Brito, 2001). El contexto de los GD es el marco ideal para crear un ambiente relajado, no había contacto directo con ninguna figura aparentemente superior que pudiera, de manera inconsciente, cohibir sus pensamientos, ya que la moderadora no pertenecía al equipo docente ni a la Facultad de Bellas Artes (era la técnica de investigación cualitativa del equipo de investigación). Esta figura cumple varias funciones, entre ellas moderar, escuchar y observar. Existe un reparto de control entre esta y los participantes, aunque esta equidad puede dar lugar a algunas deficiencias, como desviaciones en el discurso o la aparición de temas irrelevantes que requieren el esfuerzo de mantener la discusión centrada en el tema a discutir (Gil Flores, 1993). Cada grupo es dis-

tinto y tiene unas características propias. Nuestra moderadora intentó adoptar el rol de sujeto invisible, al mismo tiempo que invitaba a la reflexión, a debatir aspectos que pudieran haber quedado en el aire en las sesiones o, simplemente, a que los participantes expresaran y/o formaran junto con sus compañeros ideas comunes referidas a lo que estaba sucediendo en las clases.

Las preguntas que confeccionamos para las tres fases de los GD fueron evolucionando a medida que avanzaba la asignatura. Los dos primeros GD (fase 1) nos sirvieron como un primer acercamiento a las opiniones que los alumnos tenían sobre la metodología de enseñanza actual, las primeras horas de clase de nuestra asignatura, la relación entre profesor-alumno, la evaluación, el uso de las nuevas tecnologías en el aula, el arte contemporáneo y sobre los elementos físicos que existían en clase, como se puede ver en el guión (Anexo II). En la segunda y tercera fase del proyecto, las preguntas giraron en torno a los cinco temas centrales que habíamos dispuesto en la plantilla final del CB: poder, tiempo/espacio, formatos, contenidos y evaluación (Anexo II).

La presentación previa que se siguió en todos ellos fue la misma. En ella se presentaba a la moderadora, el proyecto de investigación, en qué consistía esta técnica de recogida de información, el tiempo de duración y, sobre todo, se hacía hincapié en que todas sus opiniones eran igualmente válidas y que no había respuestas correctas ni erróneas. Por último, les explicábamos la razón de registrar sus aportaciones y les pedíamos permiso para el uso de los dispositivos que teníamos para este fin: una grabadora de voz y dos cámaras de vídeo.

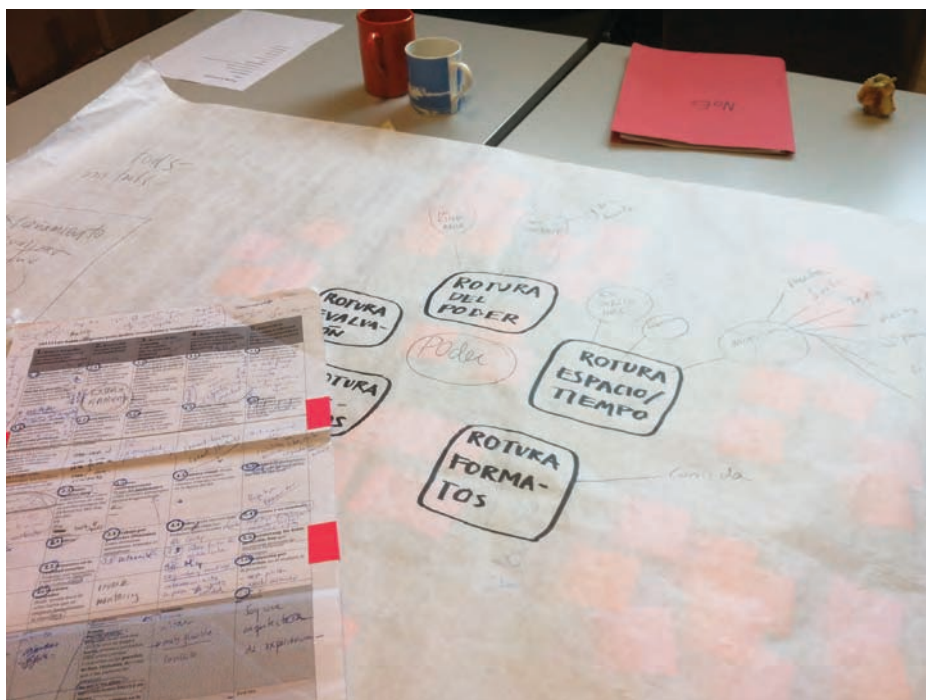
Siguiendo el concepto del *silencio* de Callejo (2002) en las prácticas cualitativas como elemento comunicativo de gran valor, signo de neutralidad y objetividad, en los GD intentamos gestionar este silencio. Nos encontramos con silencios al inicio de la dinámica de los GD (propios del reconocimiento de la situación por parte de los participantes) o con silencios que reflejaban la mayor o menor dificultad para hablar sobre los diferentes temas propuestos a lo largo de la reunión. La moderadora era quien intentaba gestionar estos silencios con el menor grado de direccionalidad.

Tanto las observaciones como lo que íbamos recogiendo en los CB y la información obtenida en los GD nos servía como retroalimentación para conocer en todo momento lo que opinaban los alumnos sobre lo que estaba sucediendo en clase. De esta forma, algunas de las dinámicas de clase fueron modificadas en función de toda esta información, al mismo tiempo que los mapas conceptuales iban evolucionando en nuestras mentes.

Formato del cuestionario: La última herramienta de recogida de información que utilizamos en nuestra investigación fue el cuestionario online. El cuestionario lo consideramos como una técnica más, aunque no la fundamental de este proyecto. Para su elaboración partimos de los mismos esquemas de referencia teóricos anteriores con el fin de contrastar la información que ya habíamos obtenido, y de algunas cuestiones que habían quedado un

poco confusas en los GD y que pensamos que era necesario aclararlas terminadas las catorce semanas de clase, una vez que el estudiante tuviera una visión global del curso. Lo bautizamos como Esto No Es un Cuestionario, aludiendo al título del proyecto. En la presentación del mismo, expusimos los motivos por los que solicitábamos la participación de los estudiantes, aclaramos que la información que nos iban a proporcionar era totalmente anónima y confidencial, agradecíamos su colaboración y hacíamos hincapié en el valor que tenían sus opiniones para nuestra investigación (Anexo III).

De cómo la información va tomando forma día a día



Siguiendo la dinámica del proyecto y procurando que el cuestionario fuera más bien una entrevista estructurada, aunque con ausencia directa del entrevistador, la mayoría de las preguntas fueron abiertas y sin límite de espacio, con el objetivo de obtener respuestas expresadas en el propio lenguaje del encuestado, dejando plena libertad para escribir lo que cada uno quisiera. También hubo lugar para una serie de preguntas de elección múltiple, con la característica de que en todas ellas incluimos la opción *Otro* por si en la redacción de la misma la persona no se sentía del todo representada y/o prefería emplear sus propias palabras; entonces, podía utilizar esta opción para escribir lo que considerase oportuno. En este último grupo se encuentran dos tipos de cuestiones (Anexo III): las referidas a la frecuencia con la que había asistido el encuestado a clase y la razón de esa frecuencia; y las preguntas relacionadas con Facebook, ya que este fue uno de los temas que crearon más polémica en los GD.

Con respecto a los planteamientos que seguimos en las preguntas abiertas las podemos agrupar de la manera siguiente (Anexo III):

- Conceptuales: las preguntas que nos servían para aclarar el significado que le daban los alumnos a determinados términos que se habían empleado a lo largo del curso, como horizontalidad, pedagogía tóxica o arte contemporáneo.
- Funcional: los elementos que bajo su punto de vista podían haber contribuido a pasar de la clase a la reunión y cómo ellos habían colaborado en este propósito.
- Material: el tipo de materiales que habían utilizado de los que se habían propuesto en clase.
- Sugerencias: sus propuestas de mejora con respecto al uso de la música en clase, a las excursiones fuera del aula o a la *evaluación* empleada.
- Valoración: la opinión que tenían acerca de los diferentes tipos de *evaluación* que habíamos llevado a cabo a lo largo de todo el proceso.
- Aprendizaje: para finalizar les propusimos hacer un pequeño resumen explicando lo que habían aprendido en esta asignatura.

El último día de clase y una vez realizadas las autoevaluaciones, se invitó a los alumnos a acudir al aula de informática de la Facultad de Bellas Artes de la UCM para rellenar este cuestionario de manera online. De este modo nos asegurábamos dos cosas: que la mayoría de los que habían participado en las clases completaran el cuestionario al mismo tiempo; y que si surgía alguna duda con respecto a lo planteado, estuviéramos nosotros presentes para resolverla. Al tratarse de un cuestionario-entrevista no había límite de tiempo, aunque la duración media fue de unos treinta y cinco minutos. Los alumnos que colaboraron en esta última fase fueron 51 (28 del grupo 1 y 23 del grupo 2).

4.7 Fase analítica: disposición, transformación y reducción de datos

Durante el trabajo de campo la información se fue acumulando en nuestros ordenadores y, una vez finalizada esta fase, entramos de lleno en el análisis exhaustivo de los datos. Pero recordemos que el análisis no se inicia en esta fase, sino que, como hemos aclarado en los apartados anteriores, se empieza a realizar durante todo el trabajo de campo. De esta manera se produce un entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso que refleja el carácter holístico de la investigación cualitativa (Osses et al., 2006). Como recomiendan Osses, Sánchez e Ibáñez en su obra (2006), a la hora de fundamentar conceptos con nuestros datos es imprescindible estar abierto a las múltiples posibilidades que van surgiendo y explorarlas antes de optar por una, al mismo tiempo que aconsejan usar varios medios de expresión que estimulen, como el arte y las metáforas; no emplear maneras lineales de pensamiento, sino circulares, para que nos permitan volver atrás y dar vueltas alrededor de un tema y así poder

tener diversas perspectivas. Al mismo tiempo hay que mantenerse fiel al proceso, no tomar atajos, sino poner toda la energía y esfuerzo en el trabajo y en el disfrute que proporciona la investigación. Y así fue exactamente como lo hicimos.

Estas palabras me hicieron reflexionar sobre una posible forma de explicar nuestros sentimientos cuando los datos van apareciendo ante nuestros ojos y se van reproduciendo vertiginosamente, y así es como se me ocurrió contar esta pequeña historia de mi experiencia en el Centro de Arte Contemporáneo (DA2) de Salamanca, un fin de semana de invierno. El día que visité este museo, como es costumbre, había varias colecciones de artistas actuales. Llamaba poderosamente la atención una instalación titulada *Nightscape Lightbox (Fifth)* de David Claerbout. Esta consistía en una cámara oscura en la que se situaba una fotografía de 124 x 145 centímetros en su interior. La peculiaridad del montaje era que solo cuando tus ojos se ajustaban a la oscuridad, casi total, de la sala, esta fotografía se hacía visible. La duración media para que este fenómeno se produjera se situaba entre los tres y los cinco minutos, por las diferencias oculares que existen entre las personas. Todos entramos expectantes en la sala oscura; los niños, con un poco de miedo, se cogían de la mano de su madre o padre y los primeros comentarios empezaron a surgir:

- *Yo no veo nada, pero no sé si es porque hay alguien delante.*
- *¡Ah!, sí, creo que soy yo, espera que me aparte.*
- *No te preocupes: ya me he posicionado, ahora empiezo a ver algo.*
- *Yo veo un castillo.*
- *No, yo creo que son árboles.*
- *No, es una carretera.*
- *¡Ah, no, espera! Ya lo veo bien, es una carretera con un bosque al fondo...*

Este episodio me pareció una buena metáfora para explicar cómo nos sentimos a veces, como investigadores, cuando nos encontramos ante la inmensa variedad y cantidad de datos que vamos obteniendo en nuestro proyecto. La oscuridad se apodera de nosotros y necesitamos un tiempo de adaptación para ver la luz, y perspectivas diferentes para empezar a agrupar la información dándole un significado común. En definitiva, posicionarnos ante nuestros datos y empezar a darles sentido.

El análisis de datos cualitativos implica, por una parte, tareas conceptuales, en las cuales el investigador genera categorías de codificación, relaciones e incluso teorías a las que se llega tras la lectura, reflexión, inducción, etc. de la información recogida durante todo el estudio. La identificación y clasificación de información es la actividad que se realiza cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos. La categorización es la herramienta más importante del análisis cualitativo y consiste en clasificar conceptualmente las unidades que son

Otra de las características del programa es que estas categorías las podemos agrupar y organizar de forma jerárquica, creando categorías y subcategorías. Al mismo tiempo, cuando finalizamos la reducción de datos, nos posibilita ver, de un solo vistazo, la obtención de todos los fragmentos codificados y nos ofrece un recuento de la frecuencia con que estas aparecen. El examen de los fragmentos incluidos en una misma categoría, nos permite trascender a las unidades de significado individuales y concluir sobre la significación global del conjunto (Rodríguez Sabiote et al., 2005). Por consiguiente, el uso de un software de investigación cualitativa posibilitó analizar e incluso hacer más exhaustivos procesos como la codificación de un texto; así, el investigador puede concentrarse en la parte creativa, que implica reflexión profunda del análisis de datos, ya que, aun el software más avanzado solo llega a proponer una red ordenada de relaciones entre conceptos o categorías, pero es el investigador quien evalúa y decide si este esquema se ajusta a la realidad estudiada y quien, de acuerdo a su experiencia previa, a la bibliografía de apoyo y a los *insights* que vayan ocurriendo a lo largo del proceso, construirá la teoría. En consecuencia, las herramientas informáticas son de gran ayuda para ordenar, codificar y esquematizar la información, pero no pueden suplir el rol creativo del investigador (Osses et al., 2006).

4.8 Etapa informativa: informe-relato de investigación o cómo transmitir nuestros hallazgos

El proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados. En la redacción del informe, el investigador alcanza una mayor comprensión de lo ocurrido durante todo el proceso de investigación, a la vez que comparte esa comprensión con los demás (Rodríguez et al., 1999). A la hora de escribir y reescribir los relatos de esta experiencia pedagógica hasta llegar a la versión final, se llevaron a cabo una serie de sucesivas producciones textuales, teniendo como base los datos obtenidos en la investigación, pero también considerando los recuerdos que se disparaban al escribir y el material visual que habíamos recogido de esta experiencia. Es el momento en el que se fija textualmente la experiencia y se da sentido a los distintos elementos que la componen, a partir de la incorporación de nuestras propias descripciones, comprensiones e interpretaciones de los datos. Al mismo tiempo, es el momento más reflexivo, donde te tienes que posicionar como autor de la experiencia.

Las estrategias utilizadas en la redacción del documento pasaron por diferentes etapas. Aunque todos trabajamos con las mismas fuentes de información, cada uno identificaba distintas cuestiones como importantes, teniendo en cuenta la finalidad del estudio. El primer paso fue elaborar un borrador aproximado e incompleto, pero con la suficiente estructura como para que el resto del equipo viese la forma del argumento, lo expandiera y reorganizase. Se acordó que la persona que trabajase sobre el borrador sería su «dueño» y podría hacer todos los cambios que deseara, siempre y cuando reflejara la comprensión grupal de la totalidad. El siguiente paso fueron los turnos de edición y revisión por parte de todos hasta llegar al escrito final. Los siguientes capítulos serán la muestra de este trabajo colectivo y colaborativo.

Parte 2

¿Qué? Resultados	85
<i>María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales y Alberto Marrodán</i>	
5. Poder	89
<i>María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales y Alberto Marrodán</i>	
6. Habitar	141
<i>María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales y Alberto Marrodán</i>	
7. Experiencia	185
<i>María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales y Alberto Marrodán</i>	

¿Qué? Resultados

María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales y
Alberto Marrodán

«No solo hay que cambiar el contenido,
también hay que cambiar la arquitectura»

A. Piscitelli

Dentro de una investigación cualitativa, visibilizar de forma clara los resultados es una de las tareas más difíciles de acometer debido a la complejidad de la información recopilada. Pero, precisamente, dicha complejidad deriva en la riqueza de unos datos que no pueden ser reducidos a números ni a cifras, unos datos que se visualizan en este proyecto por medio del lenguaje escrito y visual, tanto a través de los relatos como de las imágenes que configuran esta segunda parte que abrimos.

Las preguntas que nos hicimos al principio de la investigación, a simple vista, pueden ser simples, pero a lo largo del proyecto se fueron haciendo más y más complejas; estas fueron:

- «¿Qué consecuencias tiene para el aprendizaje la disolución de los roles profesor/estudiante, mediante la creación de una comunidad horizontal, incluso en los métodos de evaluación?».
- «¿Qué elementos contribuyen a transformar el aula en un territorio habitado?».
- «¿Qué recursos convierten el simulacro pedagógico en una experiencia de aprendizaje transformadora?».

Después de un intenso trabajo de destilación de los datos obtenidos mediante el cuaderno de bitácora, los grupos de discusión y los cuestionarios, y procesarlos a través del software de investigación cualitativa Nvivo 9, podemos resumir los elementos que identificamos como resultados en el contexto de la presente investigación en trece categorías organizadas, por su afinidad temática, en tres grandes temas o metacategorías que de alguna manera fueron siempre los ejes para la recogida de información: poder, habitar y experiencia.

Los tres temas con sus respectivas categorías



De modo conceptual, el primer tema (capítulo 5), que denominamos *poder*, es aquel en el que evaluamos las dinámicas y mecanismos relacionados con la *libertad*; el segundo (capítulo 6), *habitar*, condensa los datos que emergieron en torno al *territorio*; y, por último, el tercer tema (capítulo 7), *experiencia*, tiene que ver directamente con el *aprendizaje*, un aprendizaje que nos transforma y que entendemos como un marco de acción, en vez de un (des)aprendizaje que nos narcotiza y solo nos prepara para enfrentarnos al examen. Dentro del paradigma de la educación disruptiva, en la que nos situamos, lo que acometimos durante los cuatro meses que duró el trabajo de campo fue romper con las formas tradicionales con las que se ejecutan los usos de estos tres grandes temas en la educación superior. Pretendíamos incidir en la realidad educativa e hicimos justo lo contrario de lo que se esperaba que debíamos hacer.

Para trasladar al papel lo que aconteció durante este período de tiempo y los resultados que obtuvimos en nuestra investigación, hemos redactado los siguientes capítulos a cinco manos, es decir, entre todas las personas que compusimos el equipo de investigación. El fin del investigador, como comenta Erikson (1989) no es presentar pruebas, en un sentido causal, de las afirmaciones, sino demostrar la autenticidad de estas. Todas nuestras ideas, reflexiones, interpretaciones... están enriquecidas a través de la inclusión de citas o fragmentos extraídos de los grupos de discusión (GD) y los cuestionarios (C), esto es, hemos usado las propias palabras de los estudiantes para dar más vida al texto. Es importante también aclarar que los nombres que utilizamos (excepto los del equipo docente/investigador) son ficticios, ya que queríamos preservar la intimidad de los participantes.

El haber contado con un largo período de tiempo para redactar nuestro informe nos ha permitido ampliar la búsqueda de posibles explicaciones a los resultados y poder contextualizarlos en el marco de determinados desarrollos teóricos de reciente publicación. Vivimos un momento histórico en el que el cambio de paradigma parece un hecho imparable, donde todavía no tenemos claras las nuevas líneas de actuación, de manera que nos sumamos al resto de los docentes que investigan las líneas que hay que trazar.

Poder

María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales
y Alberto Marrodán

5.1	No nos gustan las arquitecturas verticales centralizadas ni la pedagogía tóxica	95
5.1.1	Estamos inmersos en un sistema obsoleto que no nos representa	96
5.1.2	Algunas de las características de la pedagogía tóxica fueron reproducidas en el proyecto	99
5.2	El <i>edupunk</i> nos gusta	102
5.2.1	Queremos enseñar	104
5.2.2	Aquí no manda nadie	106
5.3	Cambio del rol docente	110
5.3.1	Un profesor es un arquitecto de experiencias que ama su trabajo	111
5.3.2	El profesor como <i>coach</i>	113
5.3.3	Un equipo de profesores mejor que uno solo	114
5.4	Cambio del rol del estudiante	118
5.4.1	Sin pasión, el aprendizaje no sucede	119
5.4.2	No hay aprendizaje sin participación	121
5.5	¿Cómo funcionaron las diferentes herramientas de evaluación utilizadas en el Proyecto NoEs?	124
5.5.1	Los pros y los contras de la autoevaluación	126
5.5.2	Los evaluadores externos conectan la evaluación con la realidad exterior	130
5.5.3	El archivo fotográfico como memoria de la asignatura	131
5.5.4	Los grupos de discusión: evaluar la asignatura de forma pública y en grupo	133
5.5.5	Los cuestionarios: evaluación privada e individual	136

¿Es esto una clase?



«Las clases deben conformarse como un diálogo en el que todos participen sin que exista una jerarquía»

(Cuestionario 42)

De repente, en el quicio de la puerta, apareció la cabeza de Pedro, el profesor de Sociología. Como en la mayoría de las sesiones, las mesas estaban apiladas delante de las paredes y las sillas distribuidas por el espacio sin orden ni concierto. Los cuatro miembros del equipo docente se encontraban en diferentes lugares del aula conversando con los estudiantes. Algunos ocupaban sus sillas, otros estaban recostados en el sofá que habíamos construido días atrás, mientras que otros hablaban en corrillo, de pie... Realmente era difícil, casi imposible, identificar un centro, alguien que en ese momento ejerciese una posición de poder. Pedro se sintió desconcertado y preguntó: «¿Quién manda aquí?». Clara se adelantó, salió del aula y, ya en el pasillo, le preguntó qué es lo que quería; la dinámica de la clase, entre tanto, siguió su rumbo desestructurado. Cuando regresó nos comentó lo que Pedro le había dicho, que aquello no parecía una clase sino, más bien, una reunión de amigos en una cafetería...

...

Las cuestiones relacionadas con el poder resultan ser el elemento clave en toda aquella manera de enseñar que intenta diferenciarse de la pedagogía hegemónica o tradicional y ahondar en otras formas de relación entre educador y educando. Uno de los primeros intelectuales que comenzó a visualizar la necesidad de analizar las relaciones de poder en el aula e invertir sus procesos fue el filósofo alemán Theodor W. Adorno, quien en 1963 publica algunas de sus charlas, conferencias y programas radiofónicos en el volumen *Educación para la emancipación*. Quizá sea este uno de los primeros textos occidentales donde se debate acerca de otros modos de creación de conocimiento en el aula y se reflexiona sobre la importancia de las instituciones pedagógicas y sus metodologías de trabajo con respecto a la creación de sociedades democráticas. Un poco más tarde, en 1970, el famoso pedagogo Paulo Freire publica su libro seminal *Pedagogía del oprimido*. El texto, evidenciando las relaciones políticas del acto educativo, pretende llevar al aula prácticas de libertad:

Lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealísticamente opresores de los profesores, ni se transforman de hecho, en opresores de los opresores, sino en restauradores de la humanidad de ambos. (Freire, 2007: 37)

En el mismo año, 1970, los filósofos franceses Bourdieu y Passeron publican *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, texto que se concentra en visualizar la escuela como un instrumento de dominación cultural en el que las prácticas de la autoridad pedagógica, basada en mecanismos de violencia simbólica, reproducen las asimetrías sociales que benefician a las clases sociales opresoras. Y solo diecisiete años después, en 1987, Jacques Rancière publica *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre emancipación intelectual*, donde, una vez más, los procesos pedagógicos, desde los ojos de la filosofía y la acción política, ponen en entredicho las relaciones de poder y conocimiento entre profesor y estudiante y reflexionan sobre la necesidad de establecer (o no) mecanismos que favorezcan la igualdad.

Sin lugar a dudas los autores citados y sus correspondientes textos establecen la base para la creación de diferentes movimientos, siendo el que más proyección ha alcanzado la denominada pedagogía crítica, con autores mundialmente reconocidos como Henry A. Giroux, Peter McLaren o Joe Kinchenloe, corriente maravillosamente compilada y reflexionada por la autora estadounidense Patricia H. Hinchey en su obra de 1998 *Finding Freedom in the Classroom: a Practical Introduction to Critical Theory*. Pero no nos gustaría cerrar esta introducción al tema de las relaciones entre pedagogía y poder sin antes nombrar a dos autoras norteamericanas recientes que han impulsado una revisión crítica de los textos citados: Elizabeth Ellsworth y bell hooks. Ambas reivindican el carácter autoritario de la propia pedagogía crítica a través de diferentes textos, entre los que destacan el artículo «Why Doesn't This Feel Empowering?: Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy» (Ellsworth, 1987) y el libro *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (bell hooks, 1994).

...

Empoderados por los textos, los autores y las autoras citados, una de las principales metas del Proyecto NoEs era establecer dinámicas de poder más democráticas en el aula: todos y todas nos reconocemos como democráticos en nuestra vida cotidiana pero solemos establecer relaciones de poder del todo antidemocráticas cuando nos posicionamos como profesores. Posiblemente el factor más importante para llevar a la práctica dinámicas de poder diferentes sea a través de lo que Alejandro Piscitelli llama la *arquitectura pedagógica* y visibiliza cuando comenta: «La arquitectura es la política de la Red, en este caso la arquitectura es la política del aprendizaje» (Piscitelli, 2010: 15). Utilizar en pedagogía el término «arquitectura» es bastante inusual y las primeras veces que Piscitelli lo utiliza se refiere a «la arquitectura de la transmisión educativa» (Piscitelli, 2010: 23). El espacio pedagógico de cualquier acto educativo tiene que ver con cómo construimos como profesores nuestras sesiones, qué estructura elegimos, cómo desarrollamos nuestras clases y disponemos y ordenamos las diferentes partes que configuran la acción dentro de un todo. Está directamente relacionada con cómo entretejemos cada elemento (el mobiliario, los contenidos, los tiempos...) para que todo ocurra de determinada manera. Podemos hacer un símil entre metodologías y formatos y entre formatos y arquitectura y volver a una de las frases más importantes con respecto al centro neurálgico del Proyecto NoEs: «El veredicto era claro: no trabajábamos *a la manera* de las teorías que enseñábamos. De ese agotamiento y de esa contradicción entre nuestro objeto de estudio y la manera de enseñarlo nació el Proyecto Facebook» (Piscitelli, 2010: 23).

Es importante señalar que cuando hablamos de arquitectura pedagógica estamos hablando de una *estructura invisible*; esta no es una estructura físicamente reconocible como ocurre cuando levantamos un edificio o cuando diseccionamos un cuerpo y tras las capas de carne y grasa, aparecen los huesos, esos huesos blancos que son los que posibilitan que nuestro organismo se mantenga en pie o, volviendo al símil del edificio, gracias a las

vigas que sustentan las distintas plantas sabemos cuál es el primer piso, el segundo y el tercero. Como profesores, es importante que aprendamos a visualizarnos como arquitectos, como organizadores, como los creadores de la estructura de nuestras clases, de manera que la estructura sea visible y, por esta razón, uno de los retos de ambos proyectos (Proyectos Facebook y NoEs) ha sido visualizar esa estructura, identificar dónde nos colocábamos en el aula con respecto a dónde colocábamos a los estudiantes, ver cuánto tiempo les dejábamos hablar y cuánto hablábamos nosotros, de si les damos la oportunidad de decidir o si lo decide todo el docente.

Descentralizar el poder empieza por el cuerpo y el espacio



Por todo esto, se instaló una obsesión en nuestro cerebro, una obsesión que iba más allá de la *educación disruptiva* o del *edupunk*: romper el formato, especialmente el formato de la lección magistral y llevar a la práctica la siguiente frase que se convirtió en el mantra del proyecto:

Las energías deben estar puestas no solo en lo que vamos a transmitir, sino en la arquitectura de su transmisión (Piscitelli, 2010: 22).

En nuestra cabeza resonaba la idea de que *no trabajábamos a la manera de las teorías que estábamos enseñando* y resultaba absurdo defender la pedagogía crítica como contenido mediante un formato de transmisión vertical, unidireccional y monológico. Desde el punto de vista del *no docente* nuestra preocupación fue entender las sesiones del Proyecto NoEs como entornos de inmersión y participación. Pero que estuviésemos obsesionados con romper el formato no quiere decir que no nos costase hacerlo, porque resulta evidente que ha-

cerlo no solo necesita de más tiempo, más materiales, más esfuerzo..., sino también de más valor. Se estableció en nuestra rutina la duda, el miedo hacia lo inesperado, la sensación de descontrol, esa incomodidad de no saber si te tomarán en serio...

...

A lo largo del Proyecto NoEs, términos como «horizontalidad», «verticalidad», «poder», «participación», «colaboración», «igualdad»... se fueron repitiendo constantemente y se estableció una reflexión continua por parte de todos sobre qué significaba cada uno de ellos. A través de las herramientas de investigación (cuaderno de bitácora, grupos de discusión y cuestionarios) recogimos las aportaciones de los participantes y las fuimos organizando. La información que obtuvimos sobre este tema fue tan amplia que decidimos dividirla en cinco apartados/categorías:

1. La opinión de los estudiantes sobre arquitecturas verticales centralizadas.
2. La opinión de los estudiantes sobre arquitecturas horizontales descentralizadas.
3. El rol del docente.
4. El rol del estudiante.
5. El funcionamiento de los sistemas de evaluación.

Figura 5.1 Poder: categorías y subcategorías



5.1 No nos gustan las arquitecturas verticales centralizadas ni la pedagogía tóxica

«Sistema escolar estandarizado. Profesor manda, alumno obedece y hace tareas aburridas, muchas de las cuales no le servirán nunca.

El alumno se examina creando un sistema de aprendizaje por medio del miedo a suspender y del agobio de tener que saber para determinada fecha y no para él mismo»

(Cuestionario 06)

Los alumnos del siglo XXI reclaman otros usos del poder en el aula



La opinión que tienen los estudiantes sobre las metodologías con las que son o, más bien, pretenden ser enseñados y, en concreto, sobre el uso del poder establecido a través de una arquitectura vertical centralizada, fue uno de los resultados que nos parecía necesario evidenciar mediante el Proyecto NoEs. Pretendíamos visualizar la opinión que parte de la población académica actual mantiene sobre los procesos de enseñanza tradicionales, lo que en otro texto hemos denominado «pedagogía tóxica» (Acaso, 2009). El equipo investigador intuía que los estudiantes de hoy en día no están conformes con la manera en la que están siendo enseñados y uno de los objetivos del proyecto fue comprobar si esta percepción era o no una realidad.

5.1.1 Estamos inmersos en un sistema obsoleto que no nos representa

Desde la propia asignatura unimos los conceptos *arquitecturas verticales centralizadas* y *pedagogía tóxica* y definimos esta última como el tipo de metodología de enseñanza/aprendizaje opuesta al *edupunk*:

Un modelo educativo que tiene como objetivos: a) que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a través de conocimiento importado (metanarrativas) y b) sean incapaces de generar conocimiento propio (Acaso, 2009).

Los estudiantes rápidamente se apropiaron del término y algunos empezaron a utilizarlo en una gran pluralidad de casos, de manera que se convirtió en un discurso central del proyecto y de las sesiones de clase y continuamente se evaluaba si algo era tóxico o dejaba de serlo:

... sí, sí, de hecho el término «tóxico» lo digo todo el rato. Hasta mi padre sabe ya lo que significa... (GD 3/Grupo 1)

Al mismo tiempo nos dimos cuenta, en los *grupos de discusión*, de que la definición de este concepto era muy heterogénea y creaba cierta polémica entre los alumnos. Por esta razón decidimos preguntar directamente en el *cuestionario* cómo definirían, bajo su punto de vista, la pedagogía tóxica y si podían explicarla con algún ejemplo: exactamente con algún hecho o situación que se hubiera dado a lo largo de nuestra asignatura.

Los resultados a estas preguntas, al igual que las cavilaciones que los alumnos expusieron en los *grupos de discusión*, nos sirvieron para reflexionar sobre las metodologías pedagógicas: tanto sobre el tipo de procesos que experimenta el alumnado en la casi totalidad de las clases a las que asisten (y sobre lo que en muy pocos casos se habían parado a pensar) como las que estábamos utilizando en nuestro propio proyecto. Sentíamos la necesidad de reflexionar sobre estos procesos con el fin de romper los mecanismos de reproducción que estamos acostumbrados a seguir (Bourdieu y Passeron, 2008) por ser, en la mayoría de los casos, los únicos que conocemos.

Figura 5.2 Categoría y subcategorías



La información que obtuvimos sobre qué es para los estudiantes *pedagogía tóxica/arquitecturas verticales centralizadas* o cómo se puede definir dicho concepto, la agrupamos de la siguiente manera:

Los alumnos no se sienten cómodos en clase cuando lo que sucede es un tipo de «pedagogía en la que el alumno es direccionado de tal manera que ni crea conocimiento ni lo asimila» (C. 22). Quieren participar y el sistema, la arquitectura sobre la que están contruidos los actos pedagógicos a los que asisten cada día, no les ofrece esta posibilidad. Evidenciar este descontento por parte de la mayoría de los estudiantes en el proyecto nos parece importante, ya que, como con otros supuestos acerca de la educación, este sentimiento aparece en muchos foros pero nunca de forma contrastada. El fracaso escolar o el alto nivel de absentismo en la universidad son las respuestas en la práctica a este problema, por lo que nos atrevimos a preguntarles si estaban de acuerdo con cómo estaban siendo enseñados, y la respuesta que obtuvimos fue que se consideran inmersos en un *sistema obsoleto*:

- *Lo que había antes no puede ser el futuro. Yo creo que ya empezamos a observar con una mirada más crítica al sistema en general y al educativo en particular y ya somos capaces de ver que lo que había antes tenía unos fines y unos objetivos que no eran lícitos, y siguen sin serlo, y ahora están totalmente desfasados.*
- *Pero es que yo creo también que la sociedad ha evolucionado con la tecnología, pero la enseñanza sigue estando igual porque se ha quedado anticuada.*
- *Las personas que nos están dando a nosotros clase son personas que han sido educadas con el sistema antiguo... y no cambian nada. Nosotros seguimos con el mismo sistema, no evoluciona, estamos igual que siempre.*

(GD 1/Grupo 2)

Este tipo de arquitectura educativa con la que no están de acuerdo los estudiantes del Proyecto NoEs es un proceso que están sufriendo *desde hace mucho tiempo* y en el que se repite año tras año una serie de factores reconocibles: la obsolescencia del mobiliario, la jerarquía inamovible, la ausencia de libertad, el aburrimiento, el profesor como poseedor de la verdad absoluta, etc. Hay varios participantes que en este punto contraponen los métodos que utiliza la enseñanza formal con la informal y algunos comentan cómo en los campamentos de verano, cuando eran pequeños, aprendían más que en el colegio y/o en el instituto:

... la pedagogía tóxica se basa en la «no libertad» del alumno, que tiene que hacer todo lo que se le impone: deberes, estudiar temas acotados que se consideran verdades absolutas y que es imprescindible conocer, no poder hacer cosas «naturales» en clase, como moverse, comer, ir al baño, etc. Este tipo de pedagogía hace que el alumno vaya a disgusto a clase, pudiéndoselo pasar bien y aprender en otras circunstancias. (C. 42)

Los estudiantes consideran que quizá en otras épocas este tipo de pedagogía fuese un método adecuado, pero tienen muy claro que no es un sistema apto para ellos, que los tiempos han cambiado y que los procedimientos a través de los que se les enseña no se corresponden con lo que esperan del sistema educativo. De manera que consideran la estructura vertical como obsoleta, un modelo que «utiliza herramientas militares para la educación». (C. 17)

La falta de libertad unida a la obsolescencia del sistema es precisamente lo que conduce a lo que hemos denominado «educación bulímica» (Beugrande en Bain, 2006) o «aprendizaje por simulacro» (Acaso, 2013).

Sistema educativo que solo sirve para aprobar exámenes y no aprender nada. Además se te quitan las ganas de aprender. (C. 08)

Los estudiantes reconocen estas prácticas como cotidianas y en clara relación con una arquitectura vertical que no les deja participar, no les reconoce como sujetos. Un proceso donde el profesor *hace como que enseña*, mientras que el estudiante *hace como que aprende*:

Esta estructura está basada en una pedagogía en la que lo único que importa es que el alumno haga bien un examen, que lo aprenda todo de memoria y piense lo mismo que el profesor. (C. 11)

En este párrafo lo realmente importante son las últimas palabras, ya que indican el fin último de la pedagogía tóxica: la muerte del pensamiento propio del estudiante que se da cuenta de que aprender no consiste en generar un cuerpo de conocimientos individual, sino en perpetuar por repetición la información que el profesor disemina en el aula. Quienes participaron en el Proyecto NoEs tienen muy claro que las arquitecturas verticales lo que producen es la imposibilidad de desarrollar un pensamiento independiente. Piensan que el conocimiento dentro de las estructuras tradicionales se construye solo a partir de *uno* de los agentes involucrados en el sistema (el docente) quien no ofrece a los estudiantes la posibilidad de generar conocimiento de manera conjunta:

Para mí la verticalidad se resume en una relación «tradicional» entre las dos figuras, con una postura superior por parte del profesor respecto al alumno en cuanto a nivel comunicativo, expresivo y de evaluación; no dando lugar a una relación más «íntima» y de mayor seguimiento personal, así como de implicación por las dos partes. (C. 21)

El abuso de *poder* va parejo a la falta de desarrollo de la creatividad y a la uniformidad de la sociedad:

Más concretamente no fomenta la creatividad, la iniciativa del alumno y la comunicación equitativa alumno-alumno y profesor-alumno. Tampoco favorece la creación de conocimiento crítico. (C. 39)

Los estudiantes critican las consecuencias de un modelo que no les da la oportunidad de generar otras respuestas, de solucionar los problemas de forma diferente:

El modelo que se viene imponiendo anula la imaginación y creación del alumno, no deja que se equivoque, hace que te aprendas todo para un examen y luego eso no sirva para nada. (C. 01)

5.1.2 Algunas de las características de la pedagogía tóxica fueron reproducidas en el proyecto

Como no podía ser de otra manera, por mucho que lo intentamos, en los dos grupos de Bases didácticas para la educación artística, reprodujimos algunas de las características de esta arquitectura vertical centralizada. Casi la mitad de los estudiantes comentaron que se habían sentido de alguna manera direccionados:

Es verdad que en algún momento a la hora de conducir algo se pudo dar una dirección determinada, o quizá, en ciertos casos, no se valoró lo suficiente la opinión de alguna persona. (C. 30)

Muchos de ellos se dieron cuenta de la lucha que el equipo docente había mantenido a lo largo del proyecto por deshacerse de las dinámicas tóxicas heredadas, siendo esta una de las tensiones que más sobresalieron durante los cuatro meses del trabajo de campo. Aunque se intentó diluir el ejercicio del *poder* mediante el trabajo de un equipo compuesto por cuatro docentes, el peso del profesor titular, vinculado a la evaluación final y a la certificación, cobró una fuerte importancia. A pesar de los enormes esfuerzos por trabajar con una arquitectura lo más horizontal posible, la *inercia de la verticalidad* fue difícil de controlar al cien por cien. Por otro lado, consideramos que la visualización de esta tensión puede considerarse como un logro, dado que evidencia las dificultades del cambio y alerta a los futuros profesores sobre las contradicciones, dificultades, conflictos y también «el dolor» que conlleva ejercer una forma de pedagogía diferente.

Como explicita bell hooks (1994), introducir lo que ella y otros pedagogos críticos denominan *pedagogía liberadora*, es una tarea físicamente agotadora que produce malestar, miedos, convierte la práctica docente en una lucha contra la institución (que te pone cada vez más trabas) y te sitúa contra los colegas docentes (que en muchos de los casos esbozan una sonrisa ante una práctica que comentan con sorna) y en contra de muchos de los alumnos que no desean cambiar el sistema en el que se sienten cómodos, ni quieren abandonar esa zona de confort en la que se convierte el aula y en la que todo lo que ocurre es predecible. Por esto, resulta fundamental que los estudiantes vean esta lucha y que la reconozcan como eje central de una pedagogía no conformista. Ser un profesor *edupunk* implica desterrar la complacencia, la satisfacción, la tranquilidad, ser claro con los estudiantes y compartir con ellos una experiencia que es perturbadora a la vez que estimulante.

A pesar de los grandes esfuerzos de los profesores por no ser tóxicos (reconozco particularmente ese esfuerzo) alguna que otra vez han tenido una actitud algo coactiva, pero yo creo que no es condenable puesto que todos nos hemos educado así y es normal que se cometa algún fallo. Atreverse a cambiar las cosas es algo que tiene mucho valor. (C. 28)

Consideramos que uno de los mayores logros del proyecto consiste en identificar esta estructura vertical y visibilizar lo que es *tóxico* de lo que no, ya que, precisamente, la repetición de la gestión tradicional del conocimiento es uno de los factores que conduce a su invisibilidad y a su reproducción automática. Tras cuatro meses trabajando en otra dirección, muchos estudiantes fueron capaces de identificar sus prácticas como *tóxicas* y se atrevieron a decirnos frases del tipo: «Estoy dando clases en un colegio y estoy haciendo pedagogía tóxica. No me gusta y estoy cambiando poco a poco. El mundo funciona así». Quizá parte fundamental del *edupunk* sea evidenciar esa lucha y conseguir que todos reflexionemos sobre ella y que intentemos cambiarla aunque no lo consigamos a la primera de cambio. Probablemente sin la experiencia del Proyecto NoEs los participantes no se hubiesen visualizado como *tóxicos*, siendo este el primer paso necesario para iniciar otras rutinas de trabajo. Esta identificación fue posible gracias a las tensiones y a los malestares evidenciados, a que el equipo docente falló, entendiendo los errores como necesidades positivas.

LOS ESTUDIANTES NO ESTAN A FAVOR DE LAS ARQUITECTURAS VERTICALES CENTRALIZADAS.

IDENTIFICAN LA PEDAGOGIA TOXICA COMO LA PRINCIPAL ESTRATEGIA MEDIANTE LA QUE HAN SIDO ENSEÑADOS.

SIENTEN QUE HAY UNA AUSENCIA DE LIBERTAD Y EL PODER ES EJERCIDO DE MANERA ABUSIVA POR EL DOCENTE.

EL APRENDIZAJE QUE PROMUEVE ES BULIMICO Y NO LES POSIBILITA DESARROLLAR SU PENSAMIENTO INDEPENDIENTE.

A PESAR DE LOS ENORMES ESFUERZOS POR TRABAJAR CON UNA ARQUITECTURA LO MAS HORIZONTAL POSIBLE, LA INERCIA DE LA VERTICALIDAD FUE DIFICIL DE CONTROLAR AL CIENTO POR CIENTO EN EL PROYECTO NOES.

5.2 El edupunk nos gusta

«Los profes son las ruedas y nosotros somos la bici»

(Grupo de Discusión 3/Grupo 1)

Los alumnos del siglo XXI demandan arquitecturas de transmisión horizontales



Comprobada la sensación que teníamos de que los estudiantes no están a favor de las arquitecturas verticales centralizadas, la segunda cuestión que nos interesaba era saber si una mayor horizontalidad facilita el aprendizaje. La horizontalidad tiene que ver con usos del poder diferentes a los tradicionales. Nuestra intención desde el principio fue la de establecer relaciones más horizontales y democráticas, donde los roles de profesor y estudiante fuesen por completo distintos a los que generalmente tienen lugar dentro de una clase tradicional, tal como bell hooks define cuando decide *dar voz* a los estudiantes:

Coming to voice is not just the act of telling one's experience. It's using that telling strategically to come to voice so that you can also speak freely about other subjects. (1994: 148)

Una de las obsesiones del proyecto fue el empoderamiento de los estudiantes como docentes en un intento de darle la vuelta a la idea de que la gestión del conocimiento en el aula solo puede llevarla a cabo el profesor: debemos aceptar que los estudiantes son también produc-

tores de conocimiento, un conocimiento que quieren compartir, tanto con sus compañeros, como con sus profesores. Y no hay mejor manera de aprender que enseñar y viceversa, y esto es, sin lugar a dudas, uno de los factores del *edupunk* que mejor funcionó y que más aprendizaje produjo.

Los alumnos contemporáneos no solo quieren aprender, también quieren enseñar



Renegamos de nuestro poder vertical y visualizamos ese desprendimiento de forma explícita (Piscitelli: XVII, 2010) mediante varias acciones a lo largo de la asignatura, entre ellas, la firma del «compromiso de aprendizaje» tanto por parte de los estudiantes como de los docentes en la *performance* llevada a cabo por la artista Claremi, la ingesta de potitos de forma comunitaria en la acción de inicio del Método Placenta o nuestro silencio, un silencio mediante el que pretendíamos *dar la clase con la boca cerrada* (Finkel, 2008). Debido a que esta cuestión se constituyó como central en el día a día del proyecto, el término «horizontalidad» se repitió de manera constante en *los cuadernos de bitácora* y en *los grupos de discusión*, y decidimos hacer una pregunta al respecto en el *cuestionario* final en la que, de nuevo, como en el caso de la verticalidad, pedíamos a los estudiantes concretamente que definieran lo que significa para ellos la horizontalidad entre la figura del profesor y la figura del alumno e intentaran ejemplificar este concepto con algo que se hubiera dado en la asignatura.

Firma y sellado del contrato del «compromiso de aprendizaje»: el compromiso de participación por parte de la comunidad de aprendizaje es un elemento clave para la buena práctica del *edupunk*



5.2.1 Queremos enseñar

Una vez analizados los datos, comprobamos que la *horizontalidad* fue representada por la mayoría de los estudiantes como una forma de *compartir conocimiento* y una *supresión de jerarquías*; la ausencia de distinciones tácitas se traduce en la idea de que no hay nadie por encima de nadie, todos estamos al mismo nivel:

Para mí el significado de horizontalidad entre alumno y profesor es mantener una igualdad a la hora de impartir clases. Es decir, que tanto alumnos como profesores puedan aportar contenidos durante la lección para que aprendamos todos de todos. (C. 13)

Compartir conocimiento enlaza la horizontalidad con la participación en el aula, con el deseo real por parte de los estudiantes de compartir conocimiento, con la producción de saberes mediante un flujo en doble dirección. Mediante este proyecto hemos evidenciado que los estudiantes no quieren ser pasivos, quieren participar. Estamos en un momento histórico en el que la tecnología ha hecho posible una característica inimaginable hace tan solo unos años: que los estudiantes se sientan al mismo nivel que el profesor. Han dejado de ver en la figura docente la del único poseedor del saber, y se consideran a sí mismos como constructores de conocimiento y desean que la experiencia de ir a clase se torne como:

Un espacio de diálogo y debate donde las ideas y la información sean constantes y enriquecedoras. (C. 47)

Por tanto, los estudiantes se sienten empoderados por las nuevas tecnologías y se revelan ante las etiquetas que les impone el sistema anterior. Quieren:

Mantener una conversación para llegar a un punto en el que ambos aprendan... sentir que podemos rebatir y estar en el mismo nivel que el profesor. (C. 50)

Nos parece interesante detenernos en el uso del verbo «rebatir», ya que los alumnos encuentran esta posibilidad consustancial al aprendizaje, una posibilidad impensable en el paradigma educativo tradicional. «Rebatir» significa no solo no coincidir, sino hacer pública esa desavenencia, lo que ocurre en los verdaderos diálogos, en aquellas conversaciones en las que una estructura horizontal permite la participación de todos los miembros y en las que estar en desacuerdo se percibe como una riqueza en vez de como algo prohibido.

... horizontalidad significa sentirse libre para rebatir al profesor y conversar con naturalidad. (C. 05)

Así que podemos decir que, sin lugar a dudas, los estudiantes reclaman ser profesores, estar *del otro lado* (Adaime: 33, 2010), lo que se viene denominando como *reverse mentoring*¹ o educación a la inversa, un proceso donde los flujos de conocimiento se producen con rumbos opuestos al tradicional, se organizan en múltiples direcciones de manera rizomática, sin cuerpo y sin órganos (Acaso, 2011). El desprecio por el conocimiento experiencial por parte de la educación tradicional tiene como consecuencia que los procesos de gestión de la información sean monológicos: solo uno de los agentes habla y expande lo que considera interesante o necesario mientras que el resto oculta unos saberes que en la mayoría de los casos no son apreciados, pero, tal como ocurre con la metodología *Banco Común de Conocimientos* (Díaz, 2012), cuando se reconocen todos los saberes del aula al mismo nivel, la democracia y el empoderamiento del estudiante dejan de ser una mera utopía.

La ruptura de las jerarquías y la ausencia de distinciones tácitas derivan en otro de los conceptos que se repitieron en torno a la problemática del poder: la realidad de que nadie es poseedor de la verdad absoluta.

Puesto que es el profesor el que da información útil al alumno y viceversa, el profesorado tiene que aceptar las ideas y opiniones de los alumnos para aprender mutuamente. El profesor no tiene la verdad absoluta y siempre puede enriquecerse con la inteligencia del alumno. (C. 31)

1. <http://www.forbes.com/sites/work-in-progress/2011/01/03/reverse-mentoring-what-is-it-and-why-is-it-beneficial>

5.2.2 Aquí no manda nadie

Tras la revisión de la información obtenida podemos afirmar que el concepto *verdad/conocimiento* es clave y podemos decir que los estudiantes del Proyecto NoEs tienen muy claro que vivimos en un mundo con múltiples verdades donde las suyas tienen el mismo valor que las del profesor. No obstante, para aprender de manera recíproca, al mismo nivel, a la misma altura, uno del otro, de manera dialógica, en resumidas cuentas compartir el conocimiento, nos tenemos que colocar en el aula en una situación de *horizontalidad*. Pero, para que estos procesos se lleven a cabo, los estudiantes resaltaron que se necesita *respeto*:

La horizontalidad para mí sería respeto mutuo, no tanto en el ámbito de dar órdenes y recibirlas, sino que ambos consideren las opiniones e ideas propias. (C. 16)

Me parece muy bien dar las libertades, pero también hay que educar en el respeto para ejercer dicha libertad, ni siquiera poner límites, que cada uno sepa los límites. (GD 1/ Grupo 1)

Otra categoría importante, relacionada con los ejemplos de *horizontalidad*, tiene que ver con que los estudiantes evidenciaron que querían mantener otra relación, otro vínculo con la figura o figuras docentes, una relación más personal, un vínculo más estrecho. Los términos «personas» y «amigos» son los que emergieron en esta pregunta explicitando cómo esa relación de cercanía, camaradería, conduce a la *horizontalidad* y al aprendizaje.

No es únicamente el hecho concreto de tomar cervezas con el profesor, sino sentir cierta sintonía, una sensación de confianza y confianza. (C. 43)

Uno de los ejemplos más representativos de horizontalidad se produjo en una de las primeras clases que dimos, fue cuando un estudiante recriminó a una de las profesoras el estar comiendo mientras explicaba y ella, en vez de tomárselo como una ofensa, se rió como una amiga. (C. 04)

Esta última frase ejemplifica un nivel de respeto que nació en el proyecto a través de la creación de relaciones personales estrechas entre todos los miembros y cómo ese nivel de respeto no solo se organizaba desde el estudiante hacia al profesor, sino también en la dirección opuesta. Los afectos son muy importantes y una herramienta fundamental a la hora de desarticular el miedo que pueden conllevar las relaciones verticales de poder.

En el Proyecto NoEs intentamos emigrar hacia una *comunidad de aprendizaje* donde todos nos acompañásemos mutuamente. Los estudiantes, devenidos miembros de esta comunidad, entienden un acto pedagógico como una reunión en la que se reflexiona sobre diferentes temas, se debate y se llega a conclusiones generadas en equipo, proceso que representa a la perfección una estructura *horizontal descentralizada*. Aunque este primer paso lo tiene que dar el profesor.

En esta asignatura creo que ha existido la horizontalidad porque pienso que más que una clase somos un grupo o colectivo de personas que reflexionamos sobre distintos temas, debatimos y sacamos conclusiones y todos aportamos algo. (C. 41)

A los estudiantes les pareció muy positiva la creación de esta comunidad de pares. Tenían muy claro que el poder está relacionado con el conocimiento, con la gestión de una forma *dialógica, recíproca*, en vez de monológica. De manera que, en líneas generales, los estudiantes percibieron una mayor sensación de *horizontalidad* en nuestras clases, sobre todo en relación con otras asignaturas, aunque al mismo tiempo consideraron que esa *horizontalidad* tenía que aumentar de algún modo:

En este proyecto hemos podido disfrutar de esta horizontalidad mucho más que en otras asignaturas, sin embargo no se notaba una horizontalidad total ya que muchas veces los profesores hablaban por encima de los alumnos o no consideraban que las aportaciones de los alumnos fuesen siempre válidas. (C. 35)

El diálogo entre pares hace que el aprendizaje fluya



Por último, algunos estudiantes visibilizaron en sus conversaciones que, cuando la arquitectura sobre la que se construye la acción pedagógica es *horizontal y descentralizada*, el aprendizaje sucede sin que uno se dé cuenta:

- *... el hecho de estar todo tan libre y tan abierto hace que estemos más relajados y que absorbamos más fácilmente la información. Yo estoy en una clase normal y corriente*

del colegio y estás superconcentrado en aprenderte las cosas, pero aquí no necesitas ese esfuerzo, o sea, te cuentan las cosas, las hablas, te enteras y te entran. Yo lo veo bastante más útil que una típica clase, aunque no te des cuenta, puedes aprender más en el fondo y más fácilmente.

- *Sí, el hecho de que nos enseñen cosas como si estuvieras participando en una obra de teatro. Como lo que decíamos de que las clases te deberían de implicar más a ti mismo porque así aprendes más. Es eso, en el momento en el que tú te metes en la clase y te hacen participar en ella, aprendes más. Es como cualquier cosa que hagas en tu vida cotidiana, aprendes de la experiencia y en ese momento estás en una situación y aprendes de ella sin más.*

(GD 2/Grupo 2)

NO HAY MEJOR MANERA DE APRENDER QUE ENSEÑAR. EL APRENDIZAJE A LA INVERSA (REVERSE MENTORING) ES UNO DE LAS ESTRATEGIAS DEL EDUPUNK QUE MAS IMPULSAN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

INTERNET SITUA A LOS ESTUDIANTES EN UNA POSICION PARALELA CON RESPECTO AL PROFESOR.

SUPRIMIR LAS JERARQUIAS IMPULSA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

RESULTA FUNDAMENTAL UN COMPORTAMIENTO QUE FOMENTE OTRO TIPO DE RELACION MAS PERSONAL ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESORES.

5.3 Cambio del rol docente

«Necesitamos profesores que entiendan que el mundo cambia»

(Cuestionario 23)

Docente tuiteando: no solo los alumnos usan el móvil en clase como herramienta de producción



Después de analizar las dos cuestiones anteriores de carácter más teórico, la tercera pregunta que nos hicimos fue qué papel cumplían tanto el docente como el estudiante en un proceso pedagógico donde las dinámicas de poder están invertidas. Una vez más, sospechábamos que los estudiantes demandan otras prácticas en el ejercicio de la docencia en un mundo donde la noción de experto se tambalea, donde las dinámicas de poder se vuelven más simétricas y en donde, en definitiva, ya no está tan claro quién sabe más y qué conocimientos deben ser privilegiados. Queríamos comprobar qué es lo que esperan los estudiantes de un profesor *edupunk* y qué esperan de ellos mismos en este proceso.

Con respecto a la pregunta que les formulamos en el *cuestionario*, una vez terminado el curso: cuáles son las cualidades más importantes que debería tener un profesor, las que más se repitieron fueron:

Figura 5.3 Características deseables para ser un buen profesor



5.3.1 Un profesor es un arquitecto de experiencias que ama su trabajo

La mayoría de los participantes afirmaron como la cualidad más importante de un profesor la capacidad de transformar sus experiencias, una transformación que conduzca al estudiante a un mundo nuevo que capte su interés:

Que sea el arquitecto de una experiencia transformadora: capaz de abrir mundos. (C. 27)

Más que evaluador o «sancionador», la principal cualidad que valoran es la capacidad de cimentar una experiencia de aprendizaje efervescente que devuelva a las aulas la pasión por el conocimiento: «Que pueda mostrar y abrir mundos que nunca podrías haber hecho sin su ayuda» (C. 38). Los comentarios elaborados en este punto están relacionados con el deseo de abolir el simulacro y transformar el aprendizaje en un acto vinculado con la pasión, sobre todo en cuanto al motor del trabajo de la docencia en sí misma, es decir, los estudiantes reclaman un profesor que ame la enseñanza y que les contagie esta pasión. En este sentido, podemos decir que desean un arquitecto de experiencias transformadoras.

Que haga inolvidable la experiencia de aprender. (C. 43)

Transmitir el gusto por la materia. (C. 11)

Que despierte el interés por la asignatura. (C. 20)

En tercer lugar, valoraron enormemente la capacidad del docente para participar de los mundos que les abren sus estudiantes, aprender de ellos o de cualquier otra cosa. Esta aptitud vuelve a estar relacionada con el placer y la pasión porque resulta evidente que alguien con pasión por enseñar debe desarrollar la misma pasión por aprender. Esta categoría, a su vez, demuestra cómo el cambio de paradigma ya está teniendo lugar, puesto que los estudian-

tes, que volvemos a ver con la autoestima bien alta y sabedores de sus capacidades, consideran importante que el profesor sea capaz de aprender y no solo de enseñar. E incluso que sea capaz de aceptar ideas que van en contra de su posicionamiento:

Ser capaz de admitir ideas distintas, nueva información, críticas (en el sentido de no creerse la más alta autoridad ni de estar por encima de los alumnos). Admitir nuevas ideas o información sin creer tener la verdad absoluta: humildad... (C. 49)

Un docente apasionado no tiene miedo a innovar



Otro de los requisitos que los alumnos contemplan es que el profesor esté conectado con la realidad exterior, algo que se puede traducir en que conozca la cultura de los estudiantes en vez de vivir en un mundo aislado, sin puentes. Un agente que «esté abierto a lo que sucede en el mundo y a la actualidad de los estudiantes» (C. 50), al mismo tiempo debe mostrarse cercano —*como si fuese uno más de la clase, para que nos sintamos más cómodos ante la figura del profesor y logremos tener una clase más dinámica y relajada* (C. 13)— y accesible: tiene que estar disponible para cualquier duda o problema que pueda tener un alumno (C. 28).

Los participantes relacionan estas cualidades docentes con la vocación, quizá porque están cansados del falso profesor, de ese profesional que elige este trabajo como una forma de *supervivencia* y no *ama* ni la materia que imparte ni a sus alumnos:

... que ame su trabajo, que se interese realmente por sus alumnos. Creo que con esa pasión surge el empeño y la dedicación para realizar una buena clase. (C. 18)

Cuando un profesor ama su trabajo, la pasión es el motor de la enseñanza



5.3.2 El profesor como coach

En cualquier caso, piden que el profesor desarrolle todo aquello que lo virtual no les puede dar: «Valores humanos: respeto, compromiso total con sus alumnos, empatía, esfuerzo y ganas» (C. 06) y, además, para que el aprendizaje realmente suceda, consideran que el docente tiene que tener una serie de características más específicas como, por ejemplo, ser un buen comunicador y utilizar lo narrativo como herramienta para abrir esos mundos:

Creo que la cualidad más importante que debe tener un profesor es la comunicativa, es decir, saber transmitir conocimientos de una forma amena, útil y eficaz. (C. 25)

Que en el estudio se remarquen estas características demuestra que lo narrativo es uno de los elementos clave para el aprendizaje. Cuando los estudiantes hacen hincapié en que las clases sean amenas, están demandando el paso de lo descriptivo a lo narrativo, están demandando que ocurra dentro del aula aquello que ocurre fuera y que básicamente consiste en reconciliar el aprendizaje con el placer. Que en la educación formal aparezca el mismo nivel de efervescencia que aparece cuando disfrutamos con un videojuego, viendo nuestra serie de televisión favorita o yendo de excursión. Ir a una clase no como una obligación, sino como una diversión, es una de las asignaturas pendientes del sistema educativo formal.

En resumen, los estudiantes valoran un profesional agradable, cercano, al que incluso pueden llegar a considerar como amigo. El humor, las sonrisas, la simpatía, los afectos, resultan, por tanto, centrales si pretendemos el logro del aprendizaje, constituyendo elementos pedagógicos clave en las dinámicas de una *educación disruptiva* en el contexto de una formación humana, artesana, donde desaparecen el miedo y las jerarquías.

... que sea un amigo, que te trate como a un igual y no como si su superioridad intelectual fuera motivo de discriminación; que juegue, que se divierta contigo y que te enseñe que aprender y descubrir es el mayor placer de este mundo. (C. 38)

Queremos resaltar que nos llamó la atención que el dominio de la materia no se considerase una de las cualidades más valoradas, lo que se puede entender como el inicio del cambio de paradigma, ya que esta cualidad se ha considerado como la más importante de cualquier docente, tanto en el pasado como en el presente. Por consiguiente, en este mundo hipertecnológico, lo que los estudiantes demandan en la figura docente es una serie de cuestiones nuevas y, entre ellas, el dominio de su materia no es una de las más apreciadas:

... un profesor siempre debe tener los conocimientos necesarios para impartir una asignatura, tener mucha cultura que ofrecer. Sin embargo, debe hacer a los alumnos pensar y fomentar las ganas de aprender, y que estos no se queden con que la opinión del profesor es una verdad absoluta, sino una guía para seguir investigando. (C. 35)

Esta subcategoría enlaza con la idea del profesor como arquitecto de experiencias transformadoras que más que poseer gran cantidad de datos sobre un tema, lo que necesita es contagiar la pasión por el conocimiento.

5.3.3 Un equipo de profesores mejor que uno solo

Otra cuestión relacionada con la transformación del rol docente que nos parecía importante investigar fueron las diferencias que aportaron al aprendizaje la implementación de la asignatura por medio de un equipo docente en vez de un solo profesor. La creación de un equipo formado por cuatro profesores diluye las dinámicas de poder tradicionales y reduce la centralización. Esta sensación de disgregación de la figura docente contribuyó de manera positiva a incrementar el aprendizaje, al mismo tiempo que la participación en grupo consiguió modificar la relación entre estudiantes y profesores, humanizándola, transformado la clase en una continua conversación entre amigos:

El hecho de que haya cuatro profesores me parece que es muy bueno, sobre todo las pequeñas conversaciones que tienes con ellos. Porque es eso, son conversaciones, estás hablando de tú a tú y les puedes preguntar cosas muy personales, hasta qué vas a hacer con tu vida. (GD 3/Grupo 1)

El respeto que se respiraba en clase, la no formalidad de los educadores, el mobiliario, la música, la opción de poder aportar mi opinión y mi grano de arena, daba la sensación de amigos aprendiendo juntos. (C. 43)

El trabajo en equipo es tan importante entre alumnos como entre profesores



Mediante el funcionamiento de un equipo docente se pudo visualizar la multiplicidad de opiniones sobre un mismo tema. Como ya se ha comentado, no creemos en la verdad absoluta y, en la actualidad, estamos trabajando en las aulas con versiones particulares sobre un tema. Esta idea se vio claramente en los *grupos de discusión*:

- *No es lo mismo que te esté hablando una única persona, que inevitablemente lo va a hacer magistralmente, a que sean varios profesores. Esto va a ocasionar que se genere un debate no solo entre profesor y alumnos, sino también entre ellos. Esto cala también en el alumnado.*
- *Claro, claro, que generen debate.*
- *Porque tú te sientes identificado con uno o con otro.*
- *... de esta forma tienes varias opiniones y a lo mejor ninguna es acertada o equivocada, pero te hace crear una opinión propia...*

- *En la discusión entre profesores que se forma, pueden salir cosas nuevas, si ellos discrepan en algo eso da más riqueza a lo que estamos estudiando.*
- *Por eso digo que igual que nosotros hacemos un debate, pues que también se forme entre los profesores está bien, porque así vemos distintos puntos de vista y aprendemos más. A mí me parece más rico en ese sentido.*

(GD 3/Grupo 1)

En resumidas cuentas, en el Proyecto NoEs el equipo docente aprendió al mismo nivel y al mismo tiempo que los estudiantes, dando fe de que con un profesor «abierto a lo inespereado, en constante aprendizaje» (C. 39), alguien con «voluntad y ganas de enseñar y ser enseñado» (C. 05) se aprende de otra manera.

EL ROL DEL DOCENTE:

CATALIZADOR DE EXPERIENCIAS, COMO ARQUITECTO EN VEZ DE COMO DISPENSADOR DE INFORMACION.

ABIERTO AL APRENDIZAJE Y CAPAZ DE ACEPTAR IDEAS QUE VAN EN CONTRA DE SU POSICIONAMIENTO.

CONECTADO CON LA REALIDAD EXTERIOR.

CERCANO, ACCESIBLE Y RESPETUOSO.

CAPAZ DE TRANSFORMAR EL APRENDIZAJE EN UN ACTO RELACIONADO CON LA PASION. INTERES VOCACIONAL.

BUEN COMUNICADOR Y CON SENTIDO DEL HUMOR (UTILIZA LO NARRATIVO COMO HERRAMIENTA PARA ABRIR NUEVOS MUNDOS).

EL DOMINIO DE LA MATERIA NO ES CONDICION SINE QUA NON PARA SER UN BUEN PROFESOR.

EL PODER DEBE ESTAR DISTRIBUIDO PARA CREAR UN AMBIENTE PROPICIO AL APRENDIZAJE.

LA CREACION DE UN EQUIPO DOCENTE REDUCE LA CENTRALIZACION Y FOMENTA EL APRENDIZAJE.

5.4 Cambio del rol del estudiante

«Que sienta pasión por aprender de sus profesores y compañeros y saber que ellos también pueden aprender de ti...»

(Cuestionario 18)

¿Quién aprende de quién?



Constituiría una incongruencia modificar la figura docente sin hacer lo mismo con la del estudiante. La pregunta dedicada en el *cuestionario* a especificar las cualidades más importantes que sería óptimo que desarrollasen los alumnos dentro de un paradigma no tradicional dejó claro que las nociones de enseñanza y aprendizaje no se entienden como esferas separadas que pertenecen a dos agentes diferentes, incluso opuestos, sino como prácticas que se desarrollan a la vez y con resultados interdependientes. Muchos estudiantes consideran que las cualidades entre ambos deberían ser las mismas, fundamentalmente en los aspectos relacionados con la pasión por el conocimiento, el respeto mutuo, así como en los niveles de participación.

Las subcategorías que surgieron de las respuestas de los *cuestionarios* con respecto a las características de los estudiantes dentro de una práctica *pedagógica disruptiva* son:

Figura 5.4 Características del estudiante



5.4.1 Sin pasión, el aprendizaje no sucede

En oposición al aburrimiento y a la obligación, los estudiantes consideran imprescindible desarrollar acciones con ilusión y curiosidad. La mayoría de los entrevistados consideran que la principal cualidad que un estudiante debe desarrollar es lo que hemos decidido llamar «pasión por aprender». Frases del tipo: «Tener ganas de aprender», «Querer aprender» o «Ser curioso» son las que marcan esta cualidad.

Ganas de aprender y curiosidad. Si tienes curiosidad, preguntas y si preguntas, aprendes. (C. 11)

Estos resultados dejan muy claro, una vez más, que muchos de ellos no están cómodos con el simulacro pedagógico al que la educación tradicional les conduce. Quieren aprender, pero el sistema tal como está planteado en la actualidad no se lo facilita:

Querer aprender es lo más importante, puesto que el aprendizaje como obligación hará que el alumno no aprenda. (C. 27)

Entienden que cuando aparece esa pasión, el aprendizaje se vuelve una experiencia vital:

El alumno debe ser receptivo, ir a clase con ganas de aprender y de trabajar, porque eso le va a beneficiar en su vida cotidiana, no porque sea un temario impuesto por el gobierno. (C. 42)

Tal como hemos visto en el apartado anterior, tener ganas de aprender es sinónimo de tener ganas de enseñar, de compartir los conocimientos que uno tiene con el resto de la comunidad de aprendizaje. Estas respuestas resultan una vez más muy significativas dentro de lo que hemos denominado *conocimiento dialógico*, la información se construye en una doble dirección. Los estudiantes participantes del Proyecto NoEs se sintieron profesores, creadores de conocimiento al mismo nivel que los docentes, una sensación que el *edupunk* fomenta es esa sensación de *compartir*:

Solo hay que tener una característica: ganas de compartir. (C. 22)

Aprender en equipo es aprender unos de otros



Pero, para que el aprendizaje se produzca, otra de las cualidades que debe tener un estudiante es *respeto* por el resto de la comunidad de aprendizaje. Una constante de la cultura escolar actual es la pérdida de respeto por parte del alumnado a la figura docente; por esta razón, este fue uno de los temas que más nos preocupó. Las conclusiones que obtuvimos relacionadas con esta pregunta es que «cuanto más cercano es el profesor, más respeto se le tiene y no al revés». Cuando los alumnos entienden la figura del docente como una persona, como un componente más de la comunidad, en vez de como un juez, comienza una relación más respetuosa, una relación llena de:

... empatía, ganas tanto de dar como de recibir, respeto hacia uno mismo y hacia los demás, honestidad y tolerancia. (C. 34)

Pienso que en esta asignatura se ha mantenido ese respeto e interés por las dos partes y una implicación y familiaridad que ha contribuido a un aprendizaje diferente, útil y divertido. (C. 21)

No puede existir una comunidad de aprendizaje horizontal sin respeto, pero este *respeto* tiene que ir en las dos direcciones y no como ocurre en la educación tradicional, donde solo

se fomenta en la dirección estudiante-profesor, algo que se acaba transformando en *miedo*. Tenemos que aprender a respetar a los alumnos y entenderlos como colegas generadores de conocimiento y para esto es necesario que cada una de las figuras se ponga en la posición del otro, que se genere *empatía*: «Comprender a los profesores» (C. 07); «Entender al profesor cuando toma una serie de decisiones que no son del agrado del estudiante» (C. 03).

5.4.2 No hay aprendizaje sin participación

La pasión y el respeto han de ir acompañados de un *alto grado de participación*. Los profesores nos quejamos de la falta de intervención de los estudiantes, a pesar de que en la mayoría de los casos no les dejamos tener iniciativa alguna, a menos que lo marque la actividad que desarrollamos en algún momento determinado. La educación tradicional lleva siglos anulando esta capacidad. El *edupunk* persigue un tipo de participación continua de todos los miembros de la comunidad y los datos obtenidos en el Proyecto NoEs confirman que esta cualidad debe ser más desarrollada. Y estos mismos estudiantes se dan cuenta de que tiene que ir unida a una idea de *compromiso, responsabilidad y constancia*:

Si el profesor tiene responsabilidades en la educación, el alumno tiene más. Tiene que tener curiosidad, ganas de aprender, tolerancia (muy importante). (C. 38)

La pared como un dispositivo de participación



Para lograr todo lo anterior, algunos participantes consideran que es imprescindible desarrollar un *pensamiento crítico* con respecto a uno mismo, la asignatura y el resto de la comuni-

dad de aprendizaje, un término inherente a toda la pedagogía crítica y a las metodologías de aprendizaje alternativas.

Intentar ser participativo en las sesiones y generar una visión crítica. No aceptemos todo lo que nos dicen como una verdad única, intentemos explorar, buscar otra perspectiva que nos permita desarrollar una visión equilibrada de las cosas. No todo es blanco o negro. (C. 45)

En este sentido, algunos estudiantes aseguraron que el proyecto les había posibilitado desarrollar ese pensamiento crítico, particularmente centrado en los procesos educativos y lo visualizaron como un gran avance en su propio proceso de aprendizaje:

He sido capaz de afianzar y agrandar mis conocimientos sobre la pésima educación actual. (C. 07)

He aprendido a ver que existe otra manera de entender el sistema con que se educará a nuestros futuros hijos. Se nos ha abierto la mente por así decirlo y nos ha mostrado otra alternativa a la realidad actual, lo cual es casi lo más importante que se debe tener hoy en día. La esperanza de que las cosas cambien es lo último que se pierde. (C. 09)

ROL DEL ESTUDIANTE:

EL ESTUDIANTE DEBE ESTAR PREDISPUERTO ACTIVAMENTE A APRENDER, TIENE QUE DESARROLLAR PASION POR ADQUIRIR NUEVOS CONOCIMIENTOS.

EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE SE DEBE DESARROLLAR UN RESPETO EN DOBLE DIRECCION: ESTUDIANTE/PROFESOR, PROFESOR/ESTUDIANTE.

LOS CONOCIMIENTOS SE COMPARTEN CON EL RESTO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.

LA PASION Y EL RESPETO HAN DE ESTAR ACOMPAÑADOS POR UN ALTO GRADO DE PARTICIPACION.

TODAS ESTAS CUALIDADES ESTAN DE ALGUNA MANERA RELACIONADAS CON EL CONCEPTO DE DISTRIBUCION PAREJA DE PODER QUE DEBE EXISTIR EN EL AULA.

5.5 ¿Cómo funcionaron las diferentes herramientas de evaluación utilizadas en el Proyecto NoEs?

«A mí me sirve sobre todo la información que me dan en clase, por ejemplo de artistas o de pedagogía, la nota me da totalmente igual, no me importa en absoluto»

(Grupo de Discusión 3/Grupo 2)

¿Se puede evaluar con imágenes?



La antesala de un uso asimétrico del *poder* en educación es la evaluación. Una evaluación que es el centro del proceso cuando hablamos de pedagogía tradicional, un sistema donde lo importante es la calificación en vez del aprendizaje (Bain, 2004). Como afirma Ken Bain (2004) en su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (resultado de un proyecto de investigación sobre las características de los mejores profesores universitarios en Estados Unidos: «Gran parte de la sabiduría convencional para poner notas a los estudiantes —lo que podemos llamar “valorar”— parece muchas veces atrapada en un laberinto de consideraciones secundarias que poco tienen que ver con el aprendizaje». La principal causa del fracaso del sistema educativo actual es que «tenemos una educación basada en la evaluación en vez de una educación basada en el aprendizaje y esto ocurre especialmente en la educación superior», donde los procesos de certificación y las notas se convierten de mane-

ra perversa no solo en el centro sino a veces en el único motivo del proceso de aprendizaje. La obsesión por la nota fomenta una serie de efectos que separan cada vez más aprender de crear conocimiento y lo sitúa en un sistema de recompensas y castigos: competir en vez de colaborar, desconfiar en vez de confiar, cerrarse en vez de abrirse, amenazar en vez de enseñar... Por esta razón en el Proyecto NoEs queríamos ser también disruptivos con respecto a este tema y crear una asignatura donde la evaluación no fuera el centro.

Encontrar referencias sobre métodos no tradicionales de evaluación es difícil y gran parte de la literatura publicada proviene de la educación artística: Madeja (2004), Pimentel (2011) o Eisner (2012). En nuestro caso, lo que deseábamos era, en primer lugar, descentrar la evaluación situándola en un lugar periférico con el objetivo de que fuera un factor más dentro de la asignatura, pero no el factor alrededor del cual se moviera todo y, en segundo lugar, como era evidente, teníamos que poner una calificación (recordemos que estamos en contexto formal universitario), así que decidimos prescindir del examen tradicional e innovar en los procesos evaluativos utilizando cinco metodologías:

- Autoevaluación
- Evaluadores externos
- Reportaje fotográfico
- Grupos de discusión
- Cuestionarios

La autoevaluación consiste en un proceso a través del cual el estudiante se califica a sí mismo. Hay varias formas de llevarla a cabo, pero en el Proyecto NoEs decidimos aplicar un proceso por escrito de autoevaluación final e individual.

El proceso de evaluadores externos es un sistema de evaluación utilizado en la metodología de trabajo por proyectos, que consiste en invitar a las sesiones de presentación de estos proyectos a expertos relacionados con las temáticas específicas elegidas por cada grupo de trabajo. Igual que la autoevaluación, es un procedimiento que desvincula al profesor del proceso de evaluación, en un intento por hacerla más neutral y menos relacionada con el encaillamiento o *tracking*. El proceso de evaluadores externos en el NoEs se efectuó en la etapa de presentación de proyectos, de manera verbal y cualitativa: cada experto desarrollaba una conversación en voz alta comentando sus impresiones, una vez que el grupo había terminado su presentación del proyecto.

El reportaje fotográfico se convirtió en nuestra herramienta de evaluación más innovadora, desarrollada de forma intuitiva por el equipo docente, un sistema que nunca antes habíamos puesto en funcionamiento ninguno de nosotros y que consistía en que cada estudiante y cada profesor documentasen visualmente la evolución de la asignatura. Fue, por tanto, un

proceso que se llevó a cabo a lo largo del cuatrimestre completo, donde el sistema de representación se ejecutaba mediante el lenguaje visual.

Los evaluadores externos conectan la evaluación con el mundo profesional



Las dos últimas, los grupos de discusión y los cuestionarios, son en sí mismas las herramientas de investigación que utilizamos para la obtención de datos durante el trabajo de campo. Reutilizarlas dentro del proceso evaluativo es una de nuestras demandas: «Hay que dejar de evaluar y empezar a investigar» (Acaso, 2013). Tanto estudiantes como profesores deben utilizar sistemas a partir de los cuales sea posible averiguar que el aprendizaje está sucediendo y cómo se está desarrollando. Por esta razón decidimos incorporar nuestros instrumentos de investigación como parte del sistema de evaluación, unas herramientas que se desarrollaron a lo largo de los meses que duró la asignatura, en el caso de los *grupos de discusión*, y al final de curso, en el del *cuestionario*, donde se utilizaron el lenguaje oral y escrito como sistemas de representación, con el fin de llegar a la riqueza de los datos por encima de cualquier otra cosa.

5.5.1 Los pros y los contras de la autoevaluación

Desde el primer día que entramos en contacto con los estudiantes (el día de la *performance tóxica*), intentamos dejar claro que no se iban a hacer exámenes, así como que lo importante no eran las notas sino aprender. A día de hoy, podemos afirmar que esta despreocupación por la nota final fomentó un tipo de aprendizaje más significativo en muchos de los estudiantes:

... el hecho de estar comiendo, todo tan libre y tan abierto, despreocupado de la evaluación, hace que estemos más relajados y que absorbamos más fácilmente la información. Yo estoy en una clase normal y corriente del colegio y estás superconcentrado en aprenderte las cosas, pero aquí no necesitas ese esfuerzo, o sea, te cuentan las cosas, las hablas y te entran y te enteras, pero yo veo bastante más útil esto que una típica clase y creo que puedes aprender más en el fondo, aunque no te des cuenta, y sobre todo más fácilmente. (GD 2/Grupo 2)

De todas las herramientas desarrolladas, la autoevaluación fue la que causó más polémica, probablemente porque estaba directamente asociada a la nota final de curso y eso ocasionaba una preocupación palpable por parte del alumnado, por lo que fue un tema recurrente tanto en los *grupos de discusión* como en los *cuestionarios*. Un factor llamativo es que, sobre todo al inicio de la asignatura, se instaló una *sospecha* sobre esta herramienta: los estudiantes no se creían que iban a ponerse ellos mismos la nota:

... no lo veo claro. Pero también está bien porque siempre me han evaluado otras personas y yo soy el que sé si mi trabajo está bien o está mal. No me creo que la nota que tú digas sea la que te vayan a poner. Y si digo: «He trabajado muchísimo y me merezco un sobresaliente». ¿Me lo van a poner? No me lo creo. (GD 2/Grupo 1).

Pero al final del proyecto, descubrimos, a través de los datos recolectados, que la gran mayoría de los estudiantes se encuentran a favor de la autoevaluación como forma alternativa a los sistemas de evaluación tradicionales. La razón que más se repite para argumentar su acuerdo es que fomenta la reflexión y el pensamiento crítico hacia uno mismo. Por otra parte, también favorece la horizontalidad y el debate entre compañeros y profesores.

La autoevaluación puso en funcionamiento el pensamiento crítico del estudiante con respecto a sí mismo, mecanismo que no aparece en los procesos de evaluación tradicionales que lo que fomentan en la mayoría de los casos es el *miedo* y el rechazo:

Creo que este sistema puede contribuir a generar distintas perspectivas y planteamientos en torno a una idea o sistema fijo como es la evaluación convencional. Y por lo tanto, en este sentido, puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. (C. 25)

Me parece bueno porque es una manera de autocrítica y autocontrol. (GD 3/Grupo 1)

En líneas generales podemos decir que la autoevaluación sirvió para evidenciar la dificultad del proceso de evaluación y la imposibilidad de realizarla de una manera objetiva así como de recapacitar sobre cómo se aprende. Verbos como «analizar» y «reflexionar», y conceptos como *pensamiento crítico* y *responsabilidad*, son los que emergieron cuando preguntamos a los estudiantes sobre este tema.

La autoevaluación sirve para ser capaces de juzgarnos por nosotros mismos: si cursar la asignatura y el esfuerzo que hemos puesto en ella ha valido la pena. Nos hace reflexionar sobre cuánto nos hemos esforzado y cuánto hemos dado de nosotros mismos. Gracias a ello, creo que debemos continuar siempre con este método de autoevaluación, porque una vez salgamos de la facultad tenemos que saber valorar nuestro trabajo. Tenemos que saber si de verdad lo hemos hecho lo mejor que lo podíamos hacer, porque somos precisamente nosotros mismos quienes podemos remediarlo. (C. 35)

Al mismo tiempo, la autoevaluación consiguió que los estudiantes se preocupasen muy en serio sobre las diferencias entre representar el proceso de aprendizaje (evaluar) y calificar numéricamente. Surgieron conflictos del tipo: «¿Cómo me voy a poner buena nota si he faltado mucho?» o «A pesar de haber venido poco, he trabajado mucho». Se desarrollaron dudas. En bastantes casos se llegó a la conclusión de que, en realidad, es muy difícil establecer qué has aprendido incluso si te lo preguntas a ti mismo. Esto ocasionó que los estudiantes consideraran más horizontal este método donde el traspaso de poder se lleva a cabo en el elemento más frágil y, a la vez, más potente, la nota:

Me parecen bastante adecuados y justos los métodos de evaluación que se han llevado a cabo, nada estrictos y muy difuminados, para quitarle un poco de importancia al profesor calificador y que el alumno sea quien se valore a sí mismo. (C. 28)

Como ya hemos comentado, específicamente en los *grupos de discusión*, se estableció mucho debate en torno a la oposición examen/autoevaluación y, aunque la mayoría de los estudiantes criticaron el examen, percibimos que no se llegaban a sentir del todo cómodos con este sistema diferente, sobre todo por los problemas que conlleva:

- *Lo que ha dejado claro este ejercicio es que cuantificar lo que has aprendido es algo muy difícil.*
- *A lo mejor te das cuenta de lo que has aprendido dentro de unos años, o piensas que no has aprendido y luego sí has aprendido. Es que es todo muy relativo.*
- *O al revés, que crees que has aprendido mucho y después no sabes nada.*
- *Es que no hay forma de evaluar. El problema no es el cómo, el problema es que la evaluación está de más.*

(GD 3/Grupo 1)

Esta fue una de las razones por las que algunos estudiantes dudan y/o reniegan de la calificación numérica empleada en la autoevaluación, por ser obsoleta, negativa y contradictoria, ya que no es posible cuantificar los conocimientos adquiridos; además, consideran que no está en consonancia con la dinámica que se había seguido a lo largo de la asignatura, y se posicionaron en contra:

La autoevaluación me ha parecido un horror porque no puedo medir lo que he aprendido, porque no lo sé ni yo. Definitivamente buscaría otra manera para evitar las calificaciones. (C. 34)

A mí como metáfora autoevaluarme me parece genial, porque un profesor no está para poner la nota, debería estar para enseñar y solo para eso, y la nota debería ser lo de menos. (GD 3/Grupo 2)

Este comentario explicita las paradojas y dudas del trabajo del docente *edupunk* y de la idea que recorrió todo el proyecto: la dificultad de cuantificar lo que alguien aprende.

Algunos estudiantes también opinan que este tipo de evaluación es más adecuado para asignaturas prácticas que para las teóricas. En el caso de que los contenidos estén asociados a diferentes capacidades que tienen que manejar en determinados estudios como las matemáticas, la física, la medicina, etc., donde la evaluación es más objetiva, la autoevaluación no tiene cabida.

Me parece bien que cada uno pueda evaluarse a sí mismo, pero creo que eso no sirve en asignaturas donde los objetivos son más teóricos: yo no podría evaluarme en matemáticas o biología, por ejemplo, o al menos no totalmente. En estos casos, yo puedo evaluar mi esfuerzo y mi dedicación, pero el profesor está para algo, y es el que debe decirme si mis conocimientos son correctos o están bien empleados. (C. 11)

Del mismo modo, nos encontramos con estudiantes que comentaron que les hubiese gustado un proceso de autoevaluación pública. Consideran que mediante este procedimiento: «Habría que explicar al grupo el porqué te pones esa nota» (GD1/Grupo 1) y contrastar tus percepciones con el resto de tus compañeros, siendo quizá este uno de los puntos en los que tendríamos que haber hecho más hincapié:

Para mí ha sido muy positivo pero he echado en falta la puesta en común, me hubiera gustado más tener conocimiento de las diferentes opiniones de las demás personas que conforman la clase. (C. 37)

Las evaluaciones deberían ser más colectivas y no depender de una sola persona. (C. 15)

El tema de la competición por la nota estuvo presente en los *grupos de discusión* y es una de las razones por la que algunos estudiantes rechazan la autoevaluación, ya que consideran la calificación realizada por el profesor como más justa que la que pueden ponerse ellos mismos.

Si fuera de otra forma a mí me encantaría. Si fuese optativa y no fuera por nota, pero no deja de ser una asignatura obligatoria... se va a poner una nota que luego se refleja en tu expediente. (GD 1/Grupo 1)

Algunos estudiantes demostraron ser creativos y propusieron alternativas a la calificación numérica, como crear un debate abierto entre varias personas sobre los criterios de evaluación:

... añadiría un debate al menos que tratara de establecer unos criterios comunes de evaluación consensuados entre todos, para que, a partir de ellos, cada uno se pusiera su nota. Unos criterios propios, nuestros, creados por nosotros y para nosotros. (C. 49)

Otros proponen un sistema más visual para representar lo aprendido, algo que da fe de la internalización del arte contemporáneo como formato pedagógico:

Por ejemplo con condimentos alimenticios: sabe a canela. (C. 23)

Tirando aviones de papel. (C. 07)

En cualquier caso, uno de los fracasos del Proyecto NoEs fue la ineficacia real de la autoevaluación. Descubrimos que no resultó válida en el sentido de que los estudiantes invirtieron el proceso de representación: aquellos que más aprendieron y se implicaron en todo el proceso se representaron con las notas más bajas, mientras que los que apenas participaron fueron los que mayor calificación numérica se atribuyeron. Este resultado nos ha dado mucho que pensar y pone de manifiesto varios problemas de la evaluación. Consideramos que numerosos estudiantes entienden la autoevaluación como una oportunidad para subir su baremo en el expediente en vez de realizar el ejercicio de madurez intelectual que conlleva esta práctica, a la vez que son consecuentes con sus actos. ¿Puede ser que las dinámicas tóxicas que llevan experimentando a lo largo de toda su vida como estudiantes sigan jugando un papel tan importante que les imposibilite ser sinceros y autoevaluarse con respecto al verdadero aprendizaje que les ha proporcionado la asignatura? Este proceso de inversión de la calificación mediante la autoevaluación necesitaría un proyecto propio, a través del cual averiguar sus causas, que como acabamos de comentar, sospechamos que están probablemente relacionadas con la inercia del sistema de evaluación tradicional.

5.5.2 Los evaluadores externos conectan la evaluación con la realidad exterior

Como ya hemos explicado, el proceso de evaluadores externos en el NoEs se efectuó en la etapa de presentación de proyectos cuando invitamos a Beatriz Alonso (comisaria independiente), Marta García Cano (investigadora en Educación artística y contextos de salud de la Universidad Complutense de Madrid), Amanda Robledo (experta en diseño de proyectos artísticos con colectivos con diversidad funcional) y Amaia Urzaín (profesora de Educación artística de la Universidad de Mondragón). Ninguna de ellas tenía relación directa con la asignatura ni con ninguno de los alumnos. La dinámica que desarrollamos consistió en que al final de la presentación de cada grupo la evaluadora que más se sentía identificada con el

proyecto realizaba un breve comentario oral crítico pero constructivo. Como hemos comentado al inicio del capítulo, es una herramienta utilizada en el aprendizaje basado en proyectos (*Project Based Learning*, PBL) pero de difícil aplicación práctica, ya que requiere de un fuerte aporte económico por parte de la institución.

Más de la mitad de los estudiantes se muestran a favor de esta iniciativa y la mayoría opinan que fue una experiencia interesante y enriquecedora. El hecho de poder contar con su presencia amplía el campo de opiniones más allá de los profesores o de las personas que habitualmente asistían a clase. Otros conceptos que aparecen son los relacionados con la profesionalidad de los invitados. Su experiencia aporta nuevas opiniones y diversos puntos de vista, a la vez que abre el campo de visión y da más seriedad a la presentación de los proyectos.

En líneas generales, los estudiantes consideran la visita de los evaluadores externos enriquecedora para el proceso de aprendizaje y lo perciben como una manera de romper el simulacro, ya que la realidad entra en el aula:

Aportó un nivel mucho más profesional, mucho más dedicado a promover lo que vale la pena... (C. 18)

Esta ruptura se representa mediante los términos «interesante» y «constructivo» y se configura como lo que debería ser la evaluación: «Un mecanismo para seguir aprendiendo en vez de un mecanismo para frenar el aprendizaje». Los estudiantes, en este punto, entienden la asignatura como un marco de acción, un eslabón en la cadena de la práctica docente, no como un ente aislado del mundo y de la realidad en el que solo interesa ser aprobado:

Creo que la visita de especialistas externos ha resultado muy enriquecedora, ya que sus comentarios eran muy interesantes y con mucho fundamento. No es interesante ver únicamente la opinión que tenían sobre nuestro propio proyecto, sino sobre todos en general, ya que aportaban visiones muy ricas. (C. 35)

5.5.3 El archivo fotográfico como memoria de la asignatura

Utilizar el lenguaje visual como proceso de documentación y reflexión sobre el proyecto supuso una herramienta muy positiva para el aprendizaje y prácticamente la mitad de los participantes se declaró a favor. Aunque el portafolio visual es un tipo de recurso utilizado ampliamente en el campo de las artes visuales (Castiglione, 1996) su contenido suelen ser los trabajos de los estudiantes. En nuestro caso no nos interesaba tanto documentar los trabajos de los estudiantes como documentar el proceso de la asignatura: lo que pedimos a los estudiantes desde el primer momento fue que documentasen visualmente, día a día, lo que ocurría en los tiempos en los que la asignatura se desarrollaba de la misma manera que documentan visualmente su vida privada.

La razón más repetida para argumentar lo positivo de esta herramienta fue la utilidad que aporta el banco de imágenes creado a la hora de recordar y reflexionar sobre lo sucedido en la asignatura, fundamentalmente entender el carácter procesual del aprendizaje:

Me parece una buena forma de ir viendo la evolución y el proceso que hemos llevado a cabo durante esta asignatura, y una forma muy buena también de poder documentarlo. (C. 30)

El Método Placenta: trabajando por proyectos en educación artística



Los estudiantes también comentaron cómo esta documentación visual les fue útil para la autoevaluación, dado que las imágenes son productos de la experiencia humana y no son vistas como un simple registro de la realidad: «Es una buena manera de recordar lo aprendido en imágenes para facilitar la labor de autoevaluarte» (C. 29). Las fotografías tomadas se tornan en memoria tal como ocurre en el reportaje que hacemos de las vacaciones, el cual, al volver a mirarlo, recupera los momentos de la experiencia pasada, y pueden llegar a transmitir emociones de grupo. Al mismo tiempo que representa un sistema ideal para atrapar la parte afectiva del aprendizaje:

Viene genial dedicarle un tiempo al final de la asignatura para rememorar todo lo que se ha hecho y organizar las fotos teniendo en cuenta el «mapping» temporal de la asignatura. (C. 15)

Por otro lado, algunos alumnos no se muestran a favor de esta iniciativa. Entre las razones que exponen encontramos el hecho de tener que llevar la cámara a clase todos los días o de no disponer de material fotográfico para esta actividad:

Me parece que no es una idea especialmente buena, algunos no tenemos cámara digital y es difícil hacerlo. (C. 36)

Otros hacen referencia a la sensación de incomodidad que les producía el tener que salir en las fotografías:

El tema de estar constantemente haciendo fotos y que me estén haciendo fotos no me gusta nada. (C. 10)

Al mismo tiempo nos llama la atención la confusión que se produjo en torno a la utilidad y/o necesidad de esta herramienta. Varios encuestados no entendieron el uso que podían tener las imágenes o la razón por la que se les había pedido hacer fotografías en clase.

Supongo que facilita ver cómo hemos visto la asignatura cada uno de nosotros. Aunque no entiendo mucho su utilidad. (C. 13)

Entre ellos se encuentran alumnos que se posicionaron en contra por no encontrarle un sentido, una utilidad o simplemente por ser prescindible. Quizá esto se deba a una inadecuada explicación de la finalidad de este tipo de evaluación o a lo novedoso del tema.

5.5.4 Los grupos de discusión: evaluar la asignatura de forma pública y en grupo

Los *grupos de discusión* fueron una de las herramientas de evaluación mejor valorada junto con los *cuestionarios*. Todos los participantes se mostraron a favor de esta iniciativa y la mayoría de ellos opinan que estos encuentros fomentaron un proceso donde la reflexión en grupo aumentó la profundidad de los resultados. Fue interesante comprobar cómo lo que en un principio se estableció únicamente como una técnica de investigación se transformó en una técnica de evaluación de gran potencia. Al mismo tiempo comprobamos en la práctica cómo una de las demandas del *edupunk*, transformar la evaluación en investigación, funciona (Acaso, 2013).

A los estudiantes les resultó fundamental que esta experiencia de crítica constructiva hacia la asignatura fuera en grupo y pública, y nos sirvió como un canalizador del proceso de metarreflexión que el propio proyecto necesitaba.

Me parece una manera de acercarse a tus compañeros conociendo qué opinan de cosas importantes que, quizá, no se hablan todos los días. Me gustó mucho. (C. 33)

En líneas generales los *grupos de discusión* se configuraron como un recurso clave de evaluación de la asignatura y del trabajo del equipo docente. La dinámica de la que partimos (dos grupos de discusión al inicio del curso, dos en el medio y dos al final de la asignatura), nos ayudó, tanto a estudiantes como a docentes, a reflexionar de manera profunda sobre lo que estaba ocurriendo en clase:

... de esta manera los profesores pueden saber lo que pensamos y así intentar cambiar lo que está fallando. (C. 24)

Creo que son bastante productivos porque el hecho de que se graben hace que se puedan volver a oír y los profesores pueden usarlos para mejorar. Y a los alumnos nos sirven para reflexionar sobre todo lo que está ocurriendo en la asignatura. (C. 03)

Me parece bien que nos den la posibilidad de evaluar a los profesores de manera continua y que permitan que les digamos en qué estamos de acuerdo y en qué no. (C. 19)

Grupos de discusión: no hay nada mejor que una conversación para reflexionar sobre lo que está sucediendo



Que durante las dinámicas propias de los *grupos de discusión* no se encuentren presentes los profesores otorga al alumnado la posibilidad de hablar libre, sinceramente y sin miedo de lo que opinan de la asignatura y de su propio proceso de aprendizaje. Por tanto, resulta fundamental establecer herramientas de investigación que no estén lideradas por el equipo do-

cente y de este modo canalizar una información real de doble dirección donde los estudiantes se sientan escuchados:

Me ha parecido muy útil e interesante el realizar ese tipo de actividad, pues se nos da a los alumnos la oportunidad de expresarnos libremente y dar nuestra opinión. A la vez que se nos toma en cuenta para poder mejorar la enseñanza y que así se consigan realizar los cambios para lograr hacer unas clases más dirigidas a los estudiantes. (C. 21)

De alguna manera este tipo de encuentro legitima las conversaciones que se llevan a cabo en privado (mayormente en la cafetería) y en las que, por regla general, los estudiantes realizan una visión crítica de la asignatura de manera informal, pero, en el Proyecto NoEs, conseguimos que en vez de realizarse en un plano oculto, pasaran a un primer plano, lo que resultó muy provechoso tanto para el aprendizaje de los estudiantes como para el proyecto de investigación:

Los grupos de discusión son una buena oportunidad para el alumno de dar su opinión sobre una asignatura de una forma más concreta y no entre los amigos fuera del aula. (C. 48)

Algunos de los participantes reflexionaron sobre las razones por las que decidimos emplear este tipo de técnica de recogida de datos, que no eran otras que los propios alumnos madurasen sus opiniones o formaran actitudes sólidas ante determinados temas para permitirles de esta manera concretar sus posturas o evolucionar en sus planteamientos. Al fin y al cabo las opiniones de los individuos no se forman aisladamente, sino en interacción con otros sujetos, y en el Proyecto NoEs no iba a ser de otra manera. Volviendo a hacer referencia a lo que plantea Gil Flores (1992), la información acerca de la valoración afectiva que hace el grupo sobre los temas que se plantean en una investigación (sus creencias y expectativas, las resistencias o temores conscientes e inconscientes que se proyectan sobre ese tema), se obtienen con esta herramienta, por desarrollarse en una situación de interacción similar a las que se plantean en la vida diaria y nos proporciona un tipo de datos que con otras técnicas más tradicionales, como por ejemplo el cuestionario o la entrevista, no podríamos obtener:

Me ha gustado participar en esa experiencia. Muy interesante tener una conversación con mis propios compañeros e intercambiar puntos de vista. Expresé opiniones que ni sabía que tenía. (C. 05)

Creo que está muy bien compartir las opiniones con más compañeros de todo lo que estamos haciendo durante estas clases tan «novedosas» para nosotros. A veces esto nos ayudaba a darnos cuenta de cosas o a establecer opiniones más sólidas. (C. 32)

5.5.5 Los cuestionarios: evaluación privada e individual

Al igual que ocurrió con los *grupos de discusión*, no encontramos ningún estudiante que se mostrase explícitamente contrario al *cuestionario* y casi todos ellos afirmaron abiertamente estar a favor de esta herramienta (sobre todo por el hecho de que contribuía a que se conociese de primera mano lo que se opinaba de manera individual sobre lo que había ocurrido durante los meses que duró el proyecto). Más concretamente, expresaron que el *cuestionario* les parecía un punto importante del proyecto de investigación como técnica de recogida de datos para conocer las opiniones de los alumnos y en función de las mismas, poder mejorar la práctica docente, lo que refleja que estaban concienciados de formar parte de un proyecto.

... es la manera más directa y personal de llegar a lo que piensa realmente el alumno. Ayuda también al alumno a saber lo que realmente piensa él, indiferentemente de toda opinión (al ser en privado). (C. 46)

El hecho de proponer este cuestionario denota el interés por parte de los profesores por saber nuestra opinión para poder mejorar ellos también, sin que seamos solo los alumnos los que seamos evaluados, por tanto, estoy totalmente de acuerdo. (C. 21)

El formato de cuestionario que solemos representar en nuestra mente suele estar formado por un número corto de preguntas, por lo general de respuesta múltiple, donde se nos muestran una serie de opciones que, desde el punto de vista del investigador, son las alternativas posibles que pueden surgir cuando se plantean esas preguntas, entre las cuales el encuestado solo tiene que elegir una o a lo sumo, en el caso de respuesta múltiple, varias. En la mayoría de los casos no le dedicamos mucho tiempo ni atención a esta tarea y la desempeñamos de manera casi automática, pero en el Proyecto NoEs los alumnos se encontraron con un *cuestionario* de preguntas abiertas, donde se invitaba a la reflexión y donde se requería una implicación personal para poder responder adecuadamente. Esto les llevó más tiempo del habitual, por lo que hubo alguna crítica al respecto:

Es demasiado largo, creo... o sea las preguntas están genial y creo que no sobra ninguna... pero sinceramente me he explayado demasiado al principio y ahora estoy un poco cansado/a de escribir... ¡perdón! (C. 38)

Igualmente consideran que es una herramienta que fomenta la reflexión de manera distinta a como lo hacen los *grupos de discusión* ya que se realiza de forma individual, privada y anónima. La característica de anonimato aumenta la sinceridad de algunos estudiantes, sienten que pueden expresar su opinión libremente y que pueden ofrecer su criterio para intervenir en la transformación de la asignatura:

Me parece bien ya que puedes dar tu opinión sobre temas y al no ser público es más fácil ser sincero. (C. 36)

Está bien que los profesores se preocupen por lo que piensan sus alumnos intentando mejorar los puntos en los que fallan y teniendo en cuenta sus puntos de vista. (C. 20)

Finalmente, algunas aportaciones que surgieron de manera esporádica con respecto a esta herramienta hacen referencia al hecho de no haber podido elegir un modo más personalizado para contestar a estas preguntas, a la imposibilidad de haber elegido el momento y lugar para rellenar el cuestionario (ya que se hizo el último día de la asignatura) o el no haber reservado una parte en el cuestionario para que dieran su libre opinión acerca de los profesores así como para exponer propuestas para futuros cambios en la asignatura.

UTILIZAR DIFERENTES SISTEMAS DE EVALUACION EVIDENCIA LA DIFICULTAD DE REALIZAR UNA EVALUACION OBJETIVA AL MISMO TIEMPO QUE ABRE EL DEBATE SOBRE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE.

LA AUTOEVALUACION FOMENTA LA REFLEXION Y EL PENSAMIENTO CRITICO HACIA UNO MISMO.

LOS EVALUADORES EXTERNOS CONECTAN LA EVALUACION CON LA REALIDAD EXTERIOR Y LA CONVIERTEN EN PARTE DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.

REALIZAR UN ARCHIVO FOTOGRAFICO AYUDA A VISUALIZAR EL PROCESO DE CAMBIO Y A CREAR UNA MEMORIA VISUAL DE LA ASIGNATURA.

LOS GRUPOS DE DISCUSION AYUDAN A REALIZAR UNA EVALUACION CONTINUA Y COLECTIVA A LO LARGO DEL PROCESO.

LOS CUESTIONARIOS SIRVEN PARA EVALUAR GLOBALMENTE LA ASIGNATURA DE MANERA PRIVADA E INDIVIDUAL AL FINAL DEL PROCESO.

Habitar

María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías,
Eva Morales y Alberto Marrodán

6.1 La apropiación del espacio a través de la decoración	151
6.1.1 Del no lugar al territorio	153
6.1.2 La decoración como recurso creador de vínculo	156
6.2 El mobiliario como narrativa	158
6.2.1 La ruptura del poder o lo que hay detrás del mobiliario	161
6.2.2 Utilicemos el mobiliario para aprender	162
6.2.3 Somos un cuerpo en un espacio	163
6.3 La comida como vínculo social	168
6.3.1 Comer para transgredir	170
6.3.2 Comer para compartir	172
6.3.3 Comer para celebrar	173
6.4 La música, nuestra tarea pendiente	176
6.4.1 Como banda sonora	179
6.4.2 Como herramienta de producción de conocimiento	181
6.4.3 Otros usos de la música	182

¿Es una clase, una sesión de relajación o una proyección de cine alternativa?



«Para mí hacer el aula mía es, sobre todo, sentirme relajada, cómoda y en estado receptivo, cosa que en la mayoría de las clases (en esta asignatura) he conseguido. Me refiero a la libre distribución del espacio, a poder traer comida y especialmente a que nadie te obligaba a hacer nada porque sí»

(Cuestionario 50)

Llegó el día de los proyectos y se notaba que cada grupo de alumnos estaba nervioso. Era un nerviosismo sano, agradable, no era el nerviosismo del examen, de la preocupación o del miedo. Comenzó el primer grupo, luego llegó el segundo, después el tercero; mientras, el resto de los compañeros, el equipo docente y los evaluadores externos atendíamos a las explicaciones, la mayoría de ellas disruptivas, con inclusión de comida, disfraces y grandes dosis de narratividad. El último grupo salió a la zona de presentación portando una caja bastante misteriosa. Explicaron su proyecto sin abrirla, lo que consiguió que aumentara nuestro interés. Cuando terminaron, la caja seguía allí intacta, silenciosa. Entonces Susana se nos acercó, nos la dio y nos dijo: «Esto es un regalo para vosotros». Al abrirla vimos que en su interior había una maqueta del aula, podías ver los platos de plástico en la pared posterior, la tela de araña y el árbol en la ventana, el sofá creado con palés, la tostada gigante, la alfombra rizomática, el calendario, el mapa del Método Placenta... Todos los elementos que habíamos introducido estaban reproducidos a pequeña escala dentro de la caja, todo aquello que le había aportado calor, vínculo, que había habitado el aula. Le dimos las gracias por semejante regalo y le preguntamos por qué lo había hecho. Susana nos contestó: «Cuando pienso en esta asignatura pienso en el aula, en cómo está, en cómo la hemos transformado... Creo que la asignatura es el aula».

Recuerdo tridimensional o cómo hacer tuya el aula



...

El término «habitar» deriva del latín *habitare* que significa «ocupar un lugar, vivir en él». Martin Heidegger (1889-1976), uno de los filósofos más importantes del siglo xx, en su famosa conferencia titulada «Construir, habitar, pensar» (Sharr, 2008) reflexiona sobre este

concepto y formula dos preguntas: «¿Qué es el vivir-habitar?» y «¿Cómo se inserta la construcción en ese vivir?». El construir tiene como meta el habitar, construimos porque buscamos habitar, y parece que solo podemos habitar si construimos algo. Por tanto, nuestra impresión corriente es que el construir es el medio y el habitar el fin, pero Heidegger va más allá y nos advierte de que hay edificios que no son viviendas, como un aeropuerto, un estadio, una fábrica... Sin embargo, también esas construcciones pertenecen al ámbito de nuestro vivir, porque el horizonte de nuestro habitar es más amplio que el simple lugar de residencia. La obrera vive ocho horas en la fábrica, pero no reside en ella, y lo mismo puede decirse de lugares en los que desarrollamos nuestra vida pero que no nos sirven de alojamiento. En contra del simple esquema medios-fines, construir-habitar, el filósofo afirma que «construir es ya en sí mismo habitar». La apropiación del lugar significa construirlo, habitarlo: «La esencia de la construcción es potenciar el habitar humano».

Para nosotros *habitar* es hacer tuyo un lugar, volverlo propio y personal, transformarlo en tu territorio, inscribirte en el suelo. Cuando habitas algo, te sientes vinculado, todo comienza a ser cotidiano, llegas a conocerlo tanto que empieza a ser parte de ti y tú de él. Se crea una relación de pertenencia con ese espacio: en tu habitación, en tu casa, te encuentras cómoda y relajada, de manera que tu cuerpo y tu mente se abren y entran en disposición a que las cosas ocurran.

La identidad, tanto colectiva como individual, se construye desde el principio de nuestras vidas en conexión con el espacio: nos definimos como individuos en relación con una habitación, un hogar, un barrio, una ciudad, una nación... Nuestra casa es nuestro territorio y no sabríamos quiénes somos sin esa relación con el espacio, que llega a que pensemos en nuestro propio cuerpo también como territorio, un territorio *retórico* (Augé, 1992: 83). El concepto *hogar* divide los espacios públicos de los privados, y es en lo privado donde la decoración se acepta como innegable, porque simboliza su apropiación. Esa territorialidad que sucede en lo privado ocurre en lo público de forma particular y solo en determinados lugares con los que nos identificamos: un restaurante concreto que nos gusta, tanto por su comida, como por el ambiente que se crea a través del uso del color, la iluminación y las plantas; una biblioteca en la que no solo encontramos libros sino en la que nos sentimos a gusto por esa mezcla entre la textura de las mesas y el olor; un mercado donde nos movemos perfectamente y sabemos dónde está lo que buscamos, de manera que el espacio se nos vuelve amable, justo al contrario de lo que ocurre en las grandes superficies, donde cada cierto tiempo cambian la mercancía de lugar para que compremos más de lo que necesitamos.

¿Y las aulas?, ¿cómo son los lugares que se construyen pensando en que el aprendizaje suceda en su interior?, ¿cómo son los institutos, las universidades, las escuelas de negocios, las guarderías?, ¿qué revestimientos las caracterizan, qué colores, qué olor?, ¿qué sensaciones nos evocan los recintos donde pretendemos aprender y donde hemos pasado, pasamos y pasaremos tanto tiempo? Definitivamente las aulas de, prácticamente, todas las instituciones educativas, y en especial las formales, son *no lugares* (Augé, 1992), lugares de transi-

ción, zonas de paso donde estamos unas cuantas horas, por donde pasan grupos de estudiantes y profesores. Son zonas impersonales, estandarizadas, en las que incluso se llega a penalizar la decoración. Son recintos que, bajo la excusa de un supuesto utilitarismo, se alejan de la comodidad y la ergonomía, de la posibilidad de generar un vínculo con sus habitantes. Nuestros cuerpos están en tensión, sin ganas de estar allí y esperando a que termine la hora para poder salir.

¡Claro! que estés cómodo, sobre todo en una clase, hace muchísimo. Que te quieras largar porque no puedes más, yo creo que es uno de los motivos principales por los que a la gente no le gusta ir a clase... (GD3/Grupo 1)

Las aulas son lugares *a-identitarios*, recintos desde los que no se permite crear sentido:

La organización del espacio y la constitución de lugares son, en el interior de un mismo grupo social, una de las apuestas y una de las modalidades de las prácticas colectivas e individuales. Las colectividades (o aquellos que las dirigen) como los individuos que se incorporan a ellas, tienen necesidad simultáneamente de pensar la identidad y la relación y, para hacerlo, de simbolizar los constituyentes de la identidad compartida (por el conjunto de un grupo), de la identidad particular (de tal grupo o de tal individuo con respecto a los otros) y de la identidad singular (del individuo o del grupo de individuos en tanto no son semejantes a ningún otro). El tratamiento del espacio es uno de los medios de esta empresa y no es de extrañar que el etnólogo sienta la tentación de efectuar en sentido inverso el recorrido del espacio a lo social, como si éste hubiera producido aquel de una vez y para siempre. (Augé, 1992: 57)

Las aulas son espacios en los que, definitivamente, no se permite la decoración para impedir su apropiación simbólica. No pertenecen ni a los estudiantes ni al profesor, son espacios de la institución y la prohibición de decorarlo, de manipularlo, de cambiarlo, tiene que ver con esta negación: dicha prohibición nos está recordando a quién pertenece el espacio y que lo importante no es el aprendizaje sino el control. Si «el lugar antropológico es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan y principio de inteligibilidad para aquel que observa» (Augé, 1992: 58), las aulas desnudas, incómodas y frías nos están transmitiendo demasiada información: están relegando lo educativo a los confines de lo social revelando de forma oculta que ninguna institución está realmente interesada en que se produzca un aprendizaje transformador.

**La colocación del mobiliario no es simplemente estética,
sino que afecta al proceso de aprendizaje**



Como ya hemos especificado al principio del libro, el paradigma industrial de la educación reproduce de manera simbólica sus propuestas mediante lo que podemos definir como el *aula/fábrica*, un lugar del que no queremos hablar demasiado y que cualquiera puede representar de forma visual esté donde esté: hileras de pupitres ordenadas frente a una pizarra, ante la que se sitúa a veces la tarima y a veces, simplemente, la mesa del profesor. La tarima no es un dispositivo para que los estudiantes vean mejor al profesor: es un dispositivo para que el profesor pueda ejercer la vigilancia sobre los estudiantes. Este es un muy buen ejemplo del concepto *violencia simbólica* desarrollado por Bourdieu y Passeron en su magnífico libro, anteriormente citado, *La reproducción* (publicado en castellano en 2008) y cómo esta puede ser ejercida a través de diferentes elementos.

Esta concepción de la tarima transforma el *aula/fábrica* en *aula/cárcel* donde la disposición espacial tiene que ver con el panóptico (Foucault, 1982), la organización arquitectónica que persigue la vigilancia permanente desde la que se construyen los espacios carcelarios. Por-

que la organización espacial del aula dista mucho de tener como objetivo el aprendizaje, sino la vigilancia, el control. Tiene como objetivo establecer un uso narrativo del espacio sobre el que sobrevuela la idea del castigo.

...

A pesar de que resulta obvio que la arquitectura y el diseño son factores fundamentales con respecto al fomento o a la negación del aprendizaje, es uno de los temas sobre los que menos se ha investigado en pedagogía y resulta muy escasa la literatura que explora estas relaciones. Pero, afortunadamente, algo está cambiando y queremos destacar que, una vez terminado el trabajo de campo, hemos seguido rastreando publicaciones sobre esta temática y hemos encontrado cada vez más información al respecto, debido a la actualidad de esta nueva inquietud en el ámbito de la enseñanza.

En el año 2010, el equipo de diseño Bruce Mau Design en colaboración con OWP/P Architects y VS Furniture lanzaron al mercado el libro *The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching and Learning*. El título hace referencia a las teorías del pedagogo italiano Loris Malaguzzi, impulsor de una de las metodologías de enseñanza/aprendizaje más innovadoras del mundo, la metodología Reggio Emilia, en la que se afirma que el ambiente en el que se encuentra la comunidad de aprendizaje se podría considerar como el Tercer Profesor. Ese *ambiente* se entiende como el conjunto de elementos espaciales, y de otras índoles, que sitúan el escenario de aprendizaje: la temperatura, el mobiliario, la iluminación, los colores, el paisaje que se percibe por la ventana, las texturas de suelo y paredes, la puerta, etc. El texto se divide en ocho apartados: «Necesidades básicas», «Mentes trabajando», «Cuerpos en movimiento», «Conexiones con la comunidad», «Escuelas sostenibles», «El reino de los sentidos», «Aprendiendo para todos» y, por último, «El aprendizaje *cableado*».

En cada apartado, los autores explican una serie de recomendaciones, muchas de ellas justificadas con ejemplos prácticos, como la Thomas Deacon Academy, una escuela inglesa diseñada por el prestigioso grupo de arquitectos Foster+Partners como parte del programa United Kingdom's Building Schools for the Future (BSF) que, desde 2011 hasta 2016, pretende adecuar la arquitectura y el diseño al aprendizaje del siglo XXI en todos los distritos escolares de Gran Bretaña (VV. AA., 2010: 45), o la Fridtjof Nansen Schule de Hannover (Alemania) donde se ha diseñado un mobiliario específico para que los niños y niñas puedan moverse (VV. AA., 2010: 99).

En la misma línea que *The Third Teacher*, el año 2012 Barrett, Zhang, Moffat y Kobbacy (investigadores del School of the Built Environment de la Universidad de Salford en el Reino Unido) publicaron en la revista *Building and Environment* el artículo «A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning». Este artículo es el resumen de una exhaustiva investigación sobre los beneficios de seis parámetros relacionados con el diseño de un aula: color, elegibilidad (*choice*), conectividad, complejidad, flexibili-

dad y luz. Se llevó a cabo en siete escuelas de primaria en Gran Bretaña con un total de 751 estudiantes. El estudio concluye que mediante la manipulación de estos seis elementos los estudiantes aumentaron su aprendizaje en un 25 por ciento.

Tampoco queremos dejar de citar a la arquitecta danesa Rosan Bosch, quien en el año 2012 fue seleccionada por la red de escuelas suecas Vitra Telefonplan para construir sus nuevos centros. Bosch explica cómo es necesario trabajar de manera holística y combinar el diseño con la pedagogía, de modo que construye una escuela con altos niveles de flexibilidad pensados para el elemento que más se mueve dentro de un aula: el estudiante. En su famosa TEDtalk de 2013, explica las cinco claves arquitectónicas de dicha escuela:

- Montaña (*mountain*): elementos que facilitan la comunicación unidireccional mediante estructuras elevadas.
- Cueva (*cave*): elementos que fomentan la concentración, cuando necesitas aislarte.
- Fuego de campamento (*camp fire*): grupo de elementos que propician y mejoran el trabajo en grupo.
- Desagüe (*watering hole*): zonas que potencian la serendipia, encuentros casuales en pasillos, entradas donde se da un intercambio de información muy rápido con movimiento y ruido.
- Manos arriba (*hands on*): lugares para moverse, desde escalar una pared hasta bailar o hacer el pino.

...

En el Proyecto NoEs partimos de que el diseño y la arquitectura, como comenta Malaguzzi (VV. AA., 2010), no son una cuestión banal, cosmética o superficial, sino una cuestión profunda y completamente relacionada con el aprendizaje. De forma que, con los pocos medios de los que disponíamos, transformamos, a coste cero, el *no lugar* —aula 116 A— en *un lugar*. Habitamos el aula intentando potenciar el aprendizaje a través de las relaciones físicas con él.

Habitar el aula fue una de las metas del proyecto que más dificultades nos ocasionó ya que las estructuras de poder de la institución se negaron a que la interviniésemos de manera permanente: tras una ardua negociación, nos permitieron intervenir en el espacio con la promesa de que fuera transitorio. Esto implicaba que todos los días debíamos perder parte de nuestro tiempo moviendo los muebles al principio, y dejándolos de forma tradicional al terminar las sesiones. Al final del cuatrimestre cualquier elemento decorativo debía ser retirado sin que quedase huella alguna de nuestra *existencia*...

Montar, desmontar, montar, desmontar... el ritual se repite todos los días



A pesar de todo, consideramos una necesidad básica cambiar, lo primero, el *mobiliario*. Afortunadamente no contábamos con sillas ni mesas ancladas al suelo, formato común en muchas de las universidades españolas, así que nos atrevimos a diseñar para cada sesión una organización distinta, adecuada a cada necesidad. Por ejemplo, nos dimos cuenta enseguida de que en el aula no había elementos específicos para dejar los abrigos y mochilas que todos portábamos y decidimos convertir las mesas en estanterías. Otra de las necesidades básicas era *decorar el espacio*, humanizarlo. Como veremos seguidamente de forma más detallada, identificamos todas las estructuras susceptibles: el suelo, las paredes, las ventanas, el techo y la puerta. Todo pasó a ser repensado y colonizado. También desde el primer día llevamos a clase un carrito/cocina portátil que funcionaba como dispositivo de sorpresa y que nos permitía introducir la *comida* en el aula. En este caso, entre otros fines, queríamos contradecir abiertamente la norma invisible del centro que prohíbe comer en clase. Y para terminar, éramos conscientes de que tanto a nosotros como a los estudiantes nos apasionaba la *música* así que, por qué no introducirla en clase. Estos fueron los cuatro ejes de transgresión física que aplicamos en nuestro proyecto.

...

La información que manejamos sobre estas cuestiones la obtuvimos a partir de todas nuestras herramientas de investigación. Día a día íbamos observando y recogiendo a través del reportaje gráfico y del cuaderno de bitácora, cómo el aula se transformaba ante nuestros ojos. Al mismo tiempo, a lo largo del curso, principalmente en los grupos de discusión, les fuimos preguntando a los estudiantes sobre la relación que tenían con el espacio. Finalmente, en el cuestionario, una de las primeras preguntas estaba relacionada con las razones por las que el estudiante había asistido a las clases impartidas en la asignatura BDEA. Entre las posibles respuestas, casi el 50 por ciento respondió que había asistido por el *ambiente que se respiraba*, lo que nos transmite la importancia que tiene para ellos este factor.

Aparte de esta pregunta, hubo otras dos con relación directa a este tema: «¿Cómo has participado en hacer tuya el aula?» y «¿Cuáles son los elementos que han contribuido a que te sientas a gusto en clase?». Las categorías que surgieron de las respuestas dadas confirman los elementos que nosotros entendemos como claves para la creación de dinámicas diferentes de aprendizaje y que desarrollaremos en los próximos apartados:

- Espacio/decoración
- Mobiliario
- Comida
- Música

Figura 6.1 Habitar: categorías y subcategorías



6.1 La apropiación del espacio a través de la decoración

«Creo que todos hemos decorado un poco la clase. No había que pedirle permiso a nadie porque a nadie le importaba lo que pusieras...»

(Grupo de Discusión 3/Grupo 1)

Utilizar las paredes como murales es una forma de marcar el territorio



Cuando estudiantes y profesores llegamos el primer día de clase a las nueve de la mañana al aula 116A, nos encontramos con un espacio teórico habitual: situándonos en la puerta, se podía ver una pizarra en la pared izquierda del recinto, que ya muy pocos profesores utilizan; pupitres alineados mirando hacia dicha pizarra; sillas de textura artificial y de un intenso color azul eléctrico, que se diferenciaban de la del profesor por su color rojo; paredes completamente vacías recubiertas de gotelé blanco nada cálido; unas cortinas de plástico gris ajadas y viejas; unas persianas rotas, y un suelo de loseta anticuado y frío. Aunque entraba una estupenda luz natural por las ventanas, el techo estaba forrado con varios neones que proyectaban una luz impersonal y fría. Con respecto a la temperatura, en este tipo de aulas, el frío se siente en invierno y el calor en verano, y la ventilación no se contempla como un elemento importante, por lo que nadie se responsabiliza de ella. La acústica es muy deficiente y se escucha lo que ocurre en la clase contigua y en el pasillo. Como colofón: una puerta de metal pesada, que chirriaba cuando se abría y se cerraba, de un nada atractivo color marrón, era nuestra vía de entrada y salida. Esta era nuestra aula. Un aula que permanece así, con esta organización durante todo el tiempo, aunque las actividades que ocurran en ella sean distintas, como si el mobiliario estuviese anclado al suelo por clavos invisibles...

Pero todo esto se configuraba bajo nuestra propia percepción, no la de los estudiantes, así que nos interesaba conocer su opinión al respecto. Por esta razón, una de las cuestiones que tratamos de recoger en los cuadernos de bitácora y en los grupos de discusión fue esa. Los principales términos que los alumnos asociaron al espacio fueron: «desfasado», «escaso», «inadecuado» e «incómodo».

- *A mí las cortinas tengo que decirlo, me parecen horrosas, el color... todo.*
- *Superfeas, a mí me deprimen.*
- *Cuando yo estaba haciendo aquella intervención pregunté: «¿No es posible quitar o recoger las cortinas?» y otro alumno comentó: «Pero ¡sí están rotas!, ¿para qué están ahí?».*
- *Pues para mí el problema es el aula en sí. Ni el mobiliario ni el espacio es el adecuado para lo que se quiere hacer en él.*

(GD1/Grupo 2)

¡Hombre, no hay muchas cosas! La verdad es que la clase está bastante vacía.

(GD1/Grupo 1)

Cambiamos muchos de los factores relacionados con el espacio en virtud de las recomendaciones de *The Third Teacher*:

8. Diseña para hablar y para escuchar: las problemáticas de la acústica tienen que ver con el aprendizaje.
9. Deja entrar la luz del sol: está demostrado que aumentar la luz natural en las clases reduce el absentismo y mejora el rendimiento.
10. Recuperemos el suelo.
12. Da la oportunidad a los profesores de no situarse solo de frente a la clase.
15. Expón el trabajo de los estudiantes en las paredes: visibiliza el proceso.
19. Trae lo de fuera adentro. Traslada la comunidad, el paisaje y lo lejano dentro de la clase mediante imágenes y objetos.
20. Haz las paces con la idea de que los estudiantes no estén quietos.
21. Decide sobre el dinamismo.
22. Moverse ayuda a concentrarse.

23. Haz la clase flexible: los espacios educativos deben cambiar dependiendo de lo que se necesite cada día.
25. Fomenta el juego.
27. Introduce elementos naturales en el aula.
28. Recupera las paredes.
38. Fomenta que los usuarios estén orgullosos del espacio.
40. Construye un nido: produce confort y seguridad.
59. Quítate los zapatos: crear un espacio de aprendizaje confortable y seguro ofrece la posibilidad del acto físico de quitarse los zapatos como una preparación mental para aprender.
60. Abre las puertas: conecta la clase con el exterior y el exterior con la clase.
62. Introduce el humor.
67. Haz que todos se sientan a gusto.
69. Vuelve el aula un lugar privado: equipar el lugar de aprendizaje con elementos domésticos como cocinas y vajillas hacen que una escuela parezca un hogar.
71. Pregunta a los usuarios cómo desean que sea el espacio en el que van a vivir.
72. Pon la teoría en práctica: ofrece a los estudiantes espacios como talleres, estudios y laboratorios, donde se pueda pasar de memorizar a hacer.

Aparte de estos, también aparecen consejos que tienen que ver con la incorporación de la comida (del número 51 al 53), mientras que los consejos 55, 56 y 57 se relacionan con el color y la necesidad de elegir tonos diferentes en función del espacio y en relación con el aprendizaje. Para terminar, hay varias recomendaciones relacionadas con la introducción de la tecnología.

6.1.1 Del no lugar al territorio

Pero ¿cómo llevar a cabo todas nuestras ideas? Decidimos trabajar en dos fases: la primera, durante una jornada completa, donde experimentamos las bondades de la decoración de forma potente y rápida, y la segunda, más lenta, en la que la decoración fue apareciendo por sí sola a lo largo del cuatrimestre.

Primera fase

Tras el análisis de las *pedagogías invisibles* del aula (Acaso, 2012) y comprobar que el espacio en el que teníamos que permanecer cuatro meses nos invitaba más a irnos que a quedarnos, propusimos a la comunidad la necesidad de un cambio. Este se realizó principalmente

durante la tercera sesión. Destinamos las horas de clase a estudiar cómo transformar el espacio con el objetivo de convertirlo en algo nuestro.

Durante la sesión de *tallerización*, profesores y estudiantes nos distribuimos en seis zonas: suelos, techos, paredes, ventanas, mobiliario y puerta. El equipo que se ocupó de la *puerta* encontró, en una de las zonas de reciclado de papel, una montaña de dibujos al carboncillo del curso anterior con los que decidió forrar la puerta metálica. Realmente esta puerta, pesada y ruidosa, se constituyó como uno de los elementos más hostiles dentro de la estructura física de la clase, por lo que la primera tarea que acometieron los estudiantes encargados de reflexionar sobre ella fue la de taparla. Junto con esta nueva piel, la puerta se decoró con otras estructuras efímeras, como una cortinilla de lana, una alfombra de bienvenida o un cartel identificativo con el nombre del proyecto y una especie de instalación realizada con cajas de cartón marrones a modo de pórtico. Pero todos estos elementos, excepto el cartel, tuvieron que ser retirados de forma inmediata a petición de la institución.

La puerta como elemento simbólico de apropiación del espacio



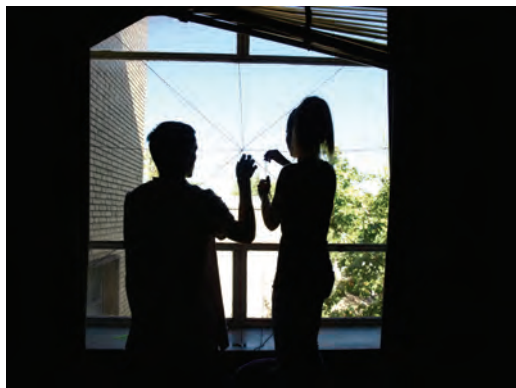
El *techo* también fue ocupado: los estudiantes encargados de este espacio construyeron en la clase de escultura varios muñecos que colgaron con hilos de nailon, mientras que otros realizaron murciélagos de colores. Una de las *ventanas* se transformó en un árbol y la otra se cubrió con una tela de araña gigante donde se podían dejar mensajes. La *pared posterior* se forró con un mural creado a través de los platos de papel que fueron utilizados en la primera sesión como soporte de la dinámica de presentación de cada miembro de la comunidad.

Muchos de los estudiantes recuerdan especialmente este día en los cuestionarios cuando les preguntamos cómo participaron en hacer suya la clase. Esto nos confirma que es necesario destinar un número de horas a este quehacer si queremos llevar a cabo este tipo de prácticas.

Para mí fue muy importante la tallerización de los primeros días, las intervenciones grupales. (C. 6)

Colaboré activamente en la tallerización del aula al principio de la asignatura trayendo materiales. (C. 9)

Techo y ventanas: elementos invisibles pasan a ser elementos claves de apropiación



Segunda fase

Después de esta primera acción de choque, la decoración del aula se siguió operando de forma más suave pero imparable: poco a poco la comunidad de aprendizaje distribuía en las paredes una noticia del periódico, un dibujo, una imagen... Más tarde apareció un friso comunitario y un calendario gigante donde se iban apuntando los contenidos de cada una de las sesiones, lo que facilitaba una visión panorámica de la asignatura. Los suelos se ocuparon de forma puntual pero constante: en ocasiones trajimos alfombras o colchonetas, o por ejemplo las sillas se transformaron en ocasiones en hamacas. Los dos últimos elementos que se incorporaron fueron los resultados de las sesiones 15 y 17: una especie de tapiz con el que se cubrió una de las paredes que todavía permanecía desnuda y un esquema gigante del Método Placenta (recordamos que era el método propuesto para crear el proyecto final de la asignatura).

La mayoría de los estudiantes afirmaron haber participado en diferentes acciones relacionadas con el acto político de decorar:

Como el resto de mis compañeros, también he participado decorando el aula. (C. 48)

He participado decorando y modificando la clase. (C. 3)

He hecho varias intervenciones (dibujos, pósteres...), desde el primer día traje material de trabajo (artístico, rotus, cinta de carroceros...). (C. 22)

He decorado el aula con lo que se me ocurría cada día, aunque fueran tonterías. (C. 26)

Paredes: dejando huella visible y reconocible a través del Calendario gigante y la Alfombra rizomática



6.1.2. La decoración como recurso creador de vínculo

Ambas fases produjeron una sensación de apropiación, sensación que fue en aumento cuando la comunidad empezó a llevar objetos personales al aula. Llevar dichos objetos no es un acto banal, entra dentro de la sensación de habitar, de convertir un espacio frío y ajeno en un espacio cálido y propio, algo importante para que el aprendizaje se produzca y que se va perdiendo según se va avanzando en las instituciones educativas. En las primeras etapas, como la guardería o la educación primaria, las clases se encuentran decoradas y esa decoración consigue desarrollar una sensación de pertenencia, sensación que desaparece en la secundaria y en la educación superior. Como es de suponer, en los estudios de Bellas artes, facultad donde se desarrolló el Proyecto NoEs, las *aulas taller* aparecen como más vividas, pero las denominadas *aulas teóricas* son espacios-nevera, y romper con esto era uno de nuestros principales objetivos.

Ese aumento culminó cuando la comunidad de aprendizaje trajo motu proprio sus propios *objetos personales* a clase (recomendación 69 de *The Third Teacher*): tazas, cojines, mantas, material de dibujo, moqueta para ser transformada en alfombra... objetos que consiguen despertar la sensación de territorio. Era una forma de convertir el aula en un espacio menos público y más privado:

Traje mi taza del desayuno, que ha rulado mogollón ;). (C. 23)

Sobre todo he traído comida y objetos (taza, cojín...). Creo que es la mejor manera de compartir y sentirte más a gusto con el espacio. (C. 15)

Invadir el espacio público del aula con objetos privados produjo que muchos de los estudiantes catalogasen el espacio como *nuestro* y como un lugar donde *apetece estar*:

Ahora a mí lo que me encanta es esta clase. (GD1/Grupo 2)

El aula: ese espacio era nuestro. (C. 47)

**MAS DE LA MITAD DE LOS ESTUDIANTES
RECONOCEN HABER USADO LA DECORACION
PARA HACER SUYA EL AULA.**

**SI QUEREMOS HABITAR EL AULA, ES BASICO
DEDICAR TIEMPO A LA TALLERIZACION
DEL AULA.**

**HAY QUE ADUENARSE DEL ESPACIO-AULA Y
TENER LA LIBERTAD DE USARLO DE MANERA
VERSATIL.**

**LA CONQUISTA POLITICA A TRAVES DE LA
DECORACION SE ALCANZO CUANDO LOS
ESTUDIANTES TRAJERON SUS OBJETOS
PERSONALES.**

**LA DECORACION ES UNO DE LOS ASPECTOS
QUE CONTRIBUYE A LA CREACION DE UNA
SENSACION DE BIENESTAR.**

6.2 El mobiliario como narrativa

«... el mobiliario hace que deje de ser una clase.
Convierte el ambiente en algo distendido»

(Cuestionario 40)

De lo duro a lo blando: de la silla al sofá



Una vez conseguida la apropiación del espacio, el siguiente reto fue transformar el *mobiliario-fábrica*. Este factor no lo consideramos secundario o periférico, sino central, absolutamente relacionado con el aprendizaje. En el proyecto fue fundamental visualizar que mesas y sillas no cumplen solo la función física de soportar los cuerpos, sino que los entendemos como una narrativa, como un sistema de representación del poder, como una herramienta más de la violencia simbólica. Bourdieu y Passeron (2008) afirman que «la invisibilidad es una de las características más importantes que debe tener este tipo de violencia» y lleva a estos autores a hablar de la pedagogía implícita que es, según ellos, la más eficaz ya que es «una violencia cuyo carácter específico es que logra ocultarse como tal» (Bourdieu y Passeron, 2008: 32). Es decir, una violencia que se disfraza de otra cosa (lo cual es casi peor que la violencia que no se disfraza) que te llega de manera inesperada. Porque, lo que está claro, es que la «violencia simbólica se manifiesta en el cuerpo y lo hiere, por ejemplo, obligándonos a vestir de manera diferente a como nos gustaría» (Acaso, 2012).

Así que nuestro objetivo era pasar del *mobiliario-fábrica*, que representa la educación del siglo XIX, a un *mobiliario-chill out* orgánico, cambiable, distinto cada día según los diferentes requisitos que pudieran surgir en cada momento y que transmitiera la estructura política que queríamos crear: horizontalidad, democracia, flexibilidad y, sobre todo, ausencia de violencia simbólica. Muy pocas son las referencias con respecto a las narrativas del mobiliario y su efecto en el aprendizaje, y sobre todo la manera de aplicarlo de forma práctica, por lo que no disponíamos de directrices claras y comprobadas para acometer nuestro objetivo así que actuamos por intuición.

A la hora de aplicar nuestras ideas en el aula, el problema fundamental que nos encontramos fue que no podíamos sustituir las sillas de plástico azules de los alumnos, ni la silla roja del profesor; tampoco podíamos deshacernos de los pupitres y de la mesa del docente. No podíamos hacer ninguna de esas cosas porque, como ya hemos comentado, una vez que la clase acababa, el mobiliario tenía que quedar tal como estaba antes de nuestra intervención, puesto que otros docentes y estudiantes usaban ese espacio. Esta realidad nos invitó a preguntarnos quién, cómo y por qué tomaba una serie de decisiones, desde nuestro punto de vista, tan importantes. Resultaba obvio que ese «quien» no era alguien que reflexionase sobre su uso, ni sobre el diseño, ni tan siquiera sobre los beneficios o perjuicios de cada elemento. Este es el principal problema con respecto al mobiliario en la mayoría de los contextos educativos actuales: nadie se para a reflexionar sobre su función. La sensación que teníamos era que se había adquirido con un criterio de resistencia y durabilidad y que en ningún momento se había pensado que sentarse tres horas sobre aquellas sillas era poco menos que terrible, que el color de las paredes no era nada cálido o que los neones impedían abrir los ojos... Una vez más, muchos de los estudiantes tampoco tenían una opinión positiva respecto al mobiliario:

... es horrible, es barato, no se puede pedir más. (GD1/Grupo 2)

A pesar de que los muebles tenían que volver a la organización/fábrica después de cada sesión, el mobiliario adquirió usos completamente diferentes dependiendo del día. Para empezar, algunas de las mesas las apilamos unas encima de otras, y pegadas a la pared hicieron de improvisadas estanterías/percheros. También se destinó un espacio determinado para la comida, una especie de cocina efímera donde se encontraba la tetera y la vajilla. Siguiendo con las mesas, por ejemplo, en la sesión 18 se organizó una *performance* sobre la evaluación por medio de la comida, y en este caso se juntaron todas para crear una gran mesa alargada en la cual se mostraban todos los alimentos que llevamos (tanto profesores como alumnos), mientras que, en otras sesiones, se dispusieron en islas para favorecer el trabajo en grupo. Hubo un día (memorable) en que se colocaron como barricadas, lo que evidenciaba que los estudiantes entendían el mobiliario como algo creativo que traspasaba sus funciones prácticas para convertirse en material artístico.

Las sillas se utilizaron de muchas maneras distintas: en círculo, desperdigadas, en filas opuestas en el concurso «Mamá, quiero ser artista» (sesión 12), juntándolas en hilera y creando sillones donde era posible estar más cómodo al posicionar los pies al mismo nivel que el resto del cuerpo, o invertidas funcionaban como tumbonas... Muchos estudiantes decidieron directamente no usar las sillas y sentarse en el suelo, o tumbarse encima de almohadones o de esterillas que traían de sus casas.

Cada semana el uso del mobiliario se volvía más creativo y los estudiantes se sintieron verdaderamente agentes participativos. Se lanzaron a experimentar con los muebles y a colocarlos de maneras completamente innovadoras, únicas. Según nos íbamos haciendo más y más preguntas sobre el mobiliario, su uso se iba volviendo más y más poético, más metafórico, un material con el que crear diferentes significados. Que el aula tuviese una organización diferente supuso para la mayoría de los estudiantes más ventajas que desventajas. Lo que se adapta día a día es más rico que lo permanente:

Lo que más me ha gustado ha sido la disposición del aula, cada día diferente, funcional y a nuestro gusto. (C. 15)

Un paso más allá: el mobiliario como material artístico



Tras el análisis de datos, decidimos organizar la información concerniente al mobiliario en tres grandes bloques:

- La organización del mobiliario es política: su narrativa comunica conceptos que nos afectan de manera práctica.
- Flexibilidad: es necesario adaptar el uso del mobiliario según los contenidos de cada sesión.
- Somos un cuerpo en un espacio: el mobiliario contribuye de manera directa a sentirnos bien con nuestro cuerpo.

6.2.1 La ruptura del poder o lo que hay detrás del mobiliario

Los participantes valoraron la capacidad del mobiliario para alterar las dinámicas del *poder* y descubrieron que es un elemento clave para crear realmente horizontalidad y disminuir las jerarquías:

Me sentí a gusto en clase por los sillones, los compañeros, porque no se defina con claridad la jerarquía... (C. 37)

Para los alumnos es claramente el posibilitador de la horizontalidad y la comunicación. Genera un buen ambiente donde todos nos vemos las caras en vez de la nuca del que tenemos delante, donde profesores y estudiantes se sientan al mismo nivel, donde se habla y se escucha:

Exactamente no es una clase como está establecida, como estamos acostumbrados a ver, con todas las mesas en fila, el profesor hablando en una tarima, sobre todo lo de la tarima..., por ejemplo, en el colegio siempre teníamos tarima, que transmitía que el profesor tenía el poder, aquí es mucho más como de colegas, hablamos todos... (GD1/Grupo 1)

Por ejemplo, quitar las mesas y que estemos solo con las sillas, a mí sí que me parece bien porque es quitar una barrera física, pero al mismo tiempo también un poco psicológica. (GD2/Grupo 1)

Los estudiantes, tras la sesión dedicada a reflexionar sobre el concepto *pedagogías invisibles* (Acaso, 2012), empezaron a identificar el mensaje que se escondía tras la disposición, nunca casual, de mesas y sillas y a entender esa organización como un discurso:

Si me preguntas qué hemos dado hace tres días, a lo mejor no me acuerdo, pero el concepto general de, por ejemplo, ir a una clase y darte cuenta de lo que subyace en el mobiliario, es algo en lo que quizá antes no me fijaba tanto y ahora estamos aprendiendo a leerlo y esta es la parte más interesante... (GD2/Grupo 2)

¿Dónde está el equipo docente?



Yo ahora mismo pienso en las clases que hemos dado en esta asignatura con el formato tradicional de sillas detrás de las mesas y en fila, y no me lo puedo imaginar. En realidad parece un cambio muy pequeño pero no lo es, es un cambio gigantesco. (GD3/Grupo 1)

6.2.2 Utilicemos el mobiliario para aprender

Uno de los términos que más frecuentemente emergió en los datos recogidos con respecto al mobiliario fue «cambio». Los alumnos valoran positivamente la posibilidad de cambiar el mobiliario, no solo crear ellos sus propios «muebles» o modificarlos, sino un gesto tan simple y sencillo como transportarlo y que ese cambio no sea fijo ni estático, tal como hemos visto que recomienda Rosan Bosch (2013).

Que no te digan: tú tienes tu mesa, tu silla y tienes que estar así mirando al proyector. (GD1/Grupo 2)

El esfuerzo de cambiar cada día, así como comprobar de forma práctica la adaptabilidad del mobiliario con respecto a las sesiones (recordemos, sin sillas, mesa gigante, mesas en isla para el trabajo por proyectos, mesas en barricadas, etc.), fue una de las actividades mejor valoradas:

Yo creo que lo bueno es que es algo que se puede cambiar: a lo mejor un día puedes sentarte en las sillas, o igual tener cojines y en un momento determinado sentarte en ellos... Yo me he traído una moqueta para poner en el suelo, se pueden tener también cojines y si un día te apetece porque va más con la actividad o, simplemente, porque puedes hacerlo te tumbas sobre ella, me parece lo positivo. (GD1/Grupo 2)

Pero al mismo tiempo valoran que los cambios que se realicen sean funcionales, no que solo sean cambios porque sí. Esta reflexión se hizo a partir de la sesión donde se proyectó en el techo, una acción disruptiva que nos planteamos ante la excesiva frecuencia de proyectar solo en la pared central, lo que nos llevó a preguntarnos si no sería interesante proyectar en otros lugares del aula.

- *¡Mola que lo cambiemos!, pero cambiémoslo con comodidad.*
- *¡Claro!, no hay que buscar tanto la novedad sino un poco también adaptarlo a nosotros.*
- *Práctico, ¿no?*
- *Sí, transgresor, pero también pensando con la cabeza, no solo transgredir por transgredir, porque si no, no tiene sentido. (GD2/Grupo 1)*

¿Los alumnos se adaptan al aula o el aula a los alumnos?



6.2.3 Somos un cuerpo en un espacio

Alejandro Piscitelli, en su famosa TEDtalk Tigre 2013, recalca una de las ideas más importantes que guiaba nuestros pasos, recogidas de sus obras anteriores: «No pensamos con la cabeza, pensamos con el cuerpo». Nuestros cuerpos, de estudiantes y profesores, se vieron profundamente afectados por las nuevas dinámicas del uso del espacio y del mobiliario, responsables de que podamos estar, de un modo u otro, cómodos o incómodos, interesados o aburridos, humillados o empoderados. Finalmente es el cuerpo el que se sitúa en el espacio. Y es que la organización industrial posiciona el cuerpo de manera determinada: estamos rígidos, sin movernos, sin comunicarnos.

Desde el momento en que los participantes de un acto educativo traspasan el dintel de la puerta y se sitúan como profesores o como estudiantes, los cuerpos se posicionan de diferentes formas: unos se sientan, otros están de pie; unos se mueven, otros están quietos; unos hablan, otros intentan permanecer en silencio... Hay situaciones corporales impensables en un aula: no se puede correr, no se puede bailar, no se puede ir descalzo, no se puede subir encima de una mesa o tirarse por el suelo. Por lo que algunas de las preguntas que nos hicimos fueron: «¿Conseguiría un uso disruptivo de nuestros cuerpos influir en nuestra forma de aprender?», «¿Qué ocurriría si precisamente instásemos a los estudiantes a quedarse descalzos, a subirse a la mesa o a tirarse en el suelo?», «¿Qué efectos acarrearía disponer nuestro cuerpo de manera tan antagónica a la que se supone que se debe tener en una clase?».

Yo tengo que decir que, aunque tengamos que dar la clase en esa aula porque es obligatorio, es nuestra clase. Y dentro de esa clase yo me he quitado los zapatos, he puesto los pies encima de todas las cosas, me he sentado donde me ha dado la gana... y todo eso contribuye mucho a que estés más cómodo y puedas prestar más atención. (GD3/Grupo 1)

La modificación del mobiliario creó un sentimiento de pertenencia, de bienestar. Recordemos que el mobiliario es el factor, dentro del tema *habitar*, que más nombran los alumnos cuando se les pregunta sobre «los elementos que más han contribuido a sentirme a gusto en clase». Podemos decir que la posibilidad de cambiar mesas y sillas, así como sentirse empoderados para hacerlo, ayudó a que los alumnos se sintieran más cómodos. De hecho, el término «comodidad» aparece en varios comentarios y esta comodidad llegó a transmitirse con el término coloquial de «buen rollito»:

Al mover el mobiliario te sientes más cómodo y más a gusto. (GD3/Grupo 1)

Es importante el mobiliario y la posibilidad de estar físicamente cómodo. (C. 44)

El buen rollito, la libertad que hay para todo, desde el cambio de mobiliario hasta el poder llevar la comida. (C. 42)

El Proyecto NoEs hizo que los estudiantes se cuestionasen la necesidad de sillas y mesas, por lo que en los *grupos de discusión* se crearon varios debates en torno al análisis del cuerpo en el espacio y de las posibilidades que el mobiliario nos brindaba al respecto:

- *Es importante que haya opción a sillas, porque hay gente que prefiere sentarse en sillas que en el suelo.*
- *¡Ya!, pero lo que estamos discutiendo es la posibilidad de quitar la silla y sentarse en el suelo, abrir parámetros, siempre desde el sentido común y con respeto a los que nos rodean. (GD1/Grupo 1)*

La comunidad percibió este uso del mobiliario como un sistema que produce flujos sobre todo al visualizar la cara de los compañeros. La comunicación circulaba y se relacionaba con el relax, con la creación de un ambiente distendido en el que se podía compartir:

La distribución del aula se diferencia del resto en las que todas las sillas miran hacia delante y no ves las caras de tus compañeros cuando hablan. (C. 20)

Lo que más me ha gustado y me parece más útil es que nos podamos ver bien unos a otros. Al estar en círculo no hace falta que gires la cabeza 180°, que te conviertas en un búho. Puedes ver a todo el mundo y no tienes que estar moviéndote un montón, tienes a todos dentro del rango y eso aumenta el querer compartir cosas. (GD3/Grupo 1)

El contraste duro/blando fue una de las narrativas que más se relacionaron con la cuestión de la comodidad, y por esta razón el día de la tallerización los estudiantes introdujeron en el aula dos elementos muy significativos: un sofá que crearon ellos mismos con una estructura de madera a base de palés, con un revestimiento creado con bolsas de basura rellenas de

papel, y una superficie de espuma semirrígida con forma de tostada gigante que resultó ser una escultura que alguien había tirado a la basura. Pero al mismo tiempo los estudiantes echaron de menos ciertos elementos relacionados todos ellos con este factor: cojines, pufs, alfombras, sofás, sillones...

Yo creo que si hubiéramos podido hubiéramos estado en sillones. (GD3/Grupo 1)

Había una historia que hicieron que a mí me moló un montón: con un par de palés y bolsas de basura crearon un asiento que estaba un poco blandito... y todos queríamos sentarnos en él. (GD3/Grupo 2)

Si no hay un sofá, lo hacemos nosotros



Aun así, la transformación puede acarrear incomodidad y algunos alumnos vieron complicada la experimentación, ya que eso afectaba directamente al cuerpo. Parte de esa resistencia se debió a que no consideraban el cambio del mobiliario como un factor que afectase al aprendizaje y algunos de ellos asumían que al ser una clase teórica lo que había que hacer era *tomar apuntes*:

El hecho de no tener una mesa delante de mí me ha parecido incomodísimo... Normalmente no hemos tenido que apuntar mucho pero si tienes que escribir qué haces, yo he tenido que apoyarme en la rodilla malamente, o te vas al suelo y en el suelo a mí se me queda frío el culo y no me apetece, luego me duele la espalda. (GD3/Grupo 2)

**EL MOBILIARIO ES UN ELEMENTO VALIOSO
PARA ADAPTAR LAS CLASES A NUESTRAS
NECESIDADES.**

**UN USO ADECUADO DEL MOBILIARIO PUEDE
REPRESENTAR UNA ARQUITECTURA
DESCENTRALIZADA, UNA RUPTURA DEL PODER.**

**EL MOBILIARIO ES UN ELEMENTO CLAVE PARA
SENTIRSE A GUSTO EN CLASE.**

**ES IGUAL DE IMPORTANTE PODER DISTRIBUIR
DE MIL MANERAS EL MOBILIARIO QUE SENTIR
LA LIBERTAD PARA PODER LLEVARLO A CABO.**

**DISPONER EL MOBILIARIO LIBREMENTE (EN
CIRCULO O SEMICIRCULO, POR EJEMPLO)
FOMENTA LOS FLUJOS DE COMUNICACION.**

**EL MOBILIARIO AFECTA DIRECTAMENTE A
NUESTRO CUERPO.**

6.3 La comida como vínculo social

«... es como cuando estoy en mi casa o en la cafetería con mis amigos, estoy comiendo y estoy hablando con ellos, es más cómodo, es como una reunión»

(Grupo de Discusión 2/Grupo 2)

¿La cafetería?, ¿la zona de descanso? No, esto es una clase



Habíamos convertido el aula en nuestro territorio mediante la decoración y subvertido las dinámicas de poder mediante el mobiliario: unas mesas y unas sillas que cambiábamos día a día, tanto de lugar como de organización, dependiendo de nuestras necesidades. Pero el paso del *espacio-fábrica* al *chill out* no podía llevarse a cabo simplemente con estos dos elementos, necesitábamos otro recurso que, de forma celebratoria, transformase la sensación de estar en una clase... Repasando las normas invisibles del espacio académico, esas normas conectadas con la seriedad y con lo que se considera que es lo necesario para aprender dentro de los sistemas de enseñanza superior, nos dimos cuenta de algo muy importante que estaba prohibido de manera implícita: comer. A diferencia de lo que ocurre en la enseñanza superior anglosajona, en la universidad española, al menos en la UCM, no está bien visto que los estudiantes (y de ninguna manera el profesor) coman en clase. En este espacio sagrado,

reservado a la razón y al conocimiento, se come a hurtadillas, con la sensación de estar haciendo algo malo. Se come deprisa y corriendo para que nadie te vea y así no recibir una mirada de incredulidad o una reprimenda. La reflexión sobre esta prohibición nos hizo considerar la comida como otro de los elementos estrella del proyecto. Aunque a priori parezca un recurso banal, introducir la comida resultó algo muy disruptivo, una clara transgresión de las normas establecidas que se transformó en un potente aliado del aprendizaje.

Comer en la universidad es un acto simbólico de transgresión social



De modo que la comida fue utilizada como un elemento simbólico relacionado con la posibilidad, con la libertad de expresión, con la *antiprohibición*, pero también como un elemento pragmático, fisiológico, ya que las clases duraban tres horas. Cuando habitamos un espacio también comemos en él, pensamos que esto es básico, algo que tenemos que tener disponible y al alcance para poder crear realmente un ambiente relajado. Comer es un acto social, lo utilizamos en fiestas y reuniones. Un espacio es un territorio porque comemos en él. Al mismo tiempo es un elemento de cohesión, favorece el paso de la clase a la reunión, es un elemento simbólico de enorme potencia.

A pesar de la enorme cantidad de literatura, tanto divulgativa como académica, sobre los temas relacionados con lo culinario, son prácticamente inexistentes las referencias en cuanto a la utilización de la comida como herramienta pedagógica. En los últimos años se ha

creado una fuerte conciencia con respecto a la importancia de enseñar a comer de manera saludable, y existen personajes públicos, como el chef inglés Jamie Oliver, que han demostrado la poca importancia que se le da a este tema desde la escuela y la mala situación en la que se encuentra. En la misma línea, los puntos 51, 52 y 53 de *The Third Teacher* recomiendan que haya una mayor preocupación desde las instituciones educativas por las personas y los equipos donde se preparan las comidas y señalan la importancia de destinar recursos económicos al diseño y construcción de cocinas, así como a incentivar el cultivo de vegetales en dichas instituciones.

En nuestro caso, tras el análisis de datos podemos decir que la comida vehiculó tres fines:

- Comer para transgredir: a través de la comida se visualizó la ruptura de las normas y la apropiación una vez más del territorio.
- Comer para compartir: los vínculos creados entre la comunidad de aprendizaje son mucho más fuertes cuando se comparte la comida.
- Comer para celebrar: en la cultura mediterránea, la comida se utiliza como un recurso celebratorio unido a los afectos y la experiencia.

6.3.1 Comer para transgredir

En el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la UCM (organización que albergaba el desarrollo del Proyecto NoEs) disponíamos de un carro proveniente de otro proyecto. Un carro de colorines con ruedas que nos dio la idea de llevar una tetera portátil y unas galletas para desayunar, en el caso de la sesión de nueve a doce, o picar algo, en la sesión de doce a tres, sobre todo durante la media hora de transición que habíamos destinado para que los estudiantes llegasen tranquilamente al aula. Estamos hablando de sesiones largas de tres horas de duración donde, además de con la cabeza, trabajábamos con nuestro cuerpo. Los alumnos, ya en los primeros grupos de discusión, se quejaron de los horarios de la facultad y de no tener tiempo para poder comer:

- *... y más cuando tenemos el problema de coger una asignatura por la mañana y otra por la tarde que se solapan, porque una acaba a las tres de la tarde y otra empieza a las tres de la tarde y es como: «¡Horror!».*
- *Ir con la barriga que te cruje es lo peor.*
- *Yo lo llevo fatal, es que no hay ni un minuto. De nueve a doce y de doce a tres, y cómete una galleta a escondidas.*
- *Si hasta el profesor se la tiene que comer a escondidas, si es que... (risas) hace falta.*
- *¡Sí!, es una buena idea por ese tema, porque si vas a estar ahí las tres horas, ¡jolín! por lo menos que te lo faciliten, ¡que somos personas!. (GD1/Grupo 2)*

El primer día que lo llevamos a clase funcionó como un sistema disruptivo en sí mismo: ¿qué hacía ese artefacto de colores con una tetera y unos vasos en clase? El carro de la comida se convirtió en un grito de guerra, en un dispositivo político que se saltaba la norma establecida de manera implícita: «Estamos en una clase teórica y aquí no se come». Invitamos a los estudiantes a reflexionar sobre esta prohibición y entre todos decidimos iniciar las sesiones con un desayuno o un aperitivo. Invitamos a los estudiantes a traer bizcochos, fruta, galletas... mientras que el equipo docente se comprometió a llevar la bebida (tés e infusiones), además de la vajilla y las servilletas.

Tras esa apariencia infantil está el objeto disruptivo más poderoso



En un principio, la dinámica fue iniciada por los docentes, principalmente en las primeras semanas, después fue algo totalmente compartido. Poco a poco la situación se fue animando. La comunidad empezó por llevar alimentos comprados: botes de crema de chocolate, galletas, patatas fritas..., para pasar a las producciones caseras como empanadas, magdalenas o guacamole. Algunos alumnos se planteaban la problemática que suponía comer en clase y no se atrevían a romper la norma, pero la sensación de libertad fue en aumento y descubrimos que comer puede ir más allá de lo biológico y puede convertirse en un acto político:

En realidad hay mayor comodidad por la libertad que se ofrece, es decir, porque sabes que puedes hacerlo, está ahí, es la posibilidad. A nadie le importa que cojas algo de comer o si no quieres, simplemente está ahí. (GD2/Grupo1)

Que los estudiantes comieran en clase fue un hecho transgresor, pero lo fue más el hecho de que comieran los docentes. Ciertas acciones que se repetían, como comer y hablar al mismo tiempo, transformaron radicalmente el acto de comunicación en un proceso dialógico, en una conversación y no en una lección magistral. Una de las anécdotas más importantes al respecto fue la que se comentó en su momento en el capítulo de «Poder», cuando la docente titular explicaba cierto concepto al tiempo que comía y uno de los estudiantes le pidió que si, por favor, podía dejar de comer y hablar a la vez, a lo que ella accedió. La comida en este caso se transformó en un elemento simbólico de creación de horizontalidad.

6.3.2 Comer para compartir

El análisis de datos manifiesta que la comida es una herramienta que ayuda a generar lazos más profundos con los compañeros, fomentando la creación de una comunidad de aprendizaje. Muchos estudiantes explican en las herramientas de extracción de datos cómo en BDEA conocieron mejor a sus compañeros que en otras clases, tanto teóricas como prácticas, y achacan esta complicidad sobre todo a la comida. Reconocen el acto de comer como uno de los procesos que más ayudó a generar vínculo de manera que, cuando a los alumnos se les preguntó «¿Cómo habían participado en hacer suya el aula?», la comida es el elemento que más se repite en los cuestionarios:

He traído varios días comida, bizcocho de mi abuela, té con vainilla... (C. 01)

Los primeros días estuve llevando brownies, bollitos, galletas, bolsitas de té... (C. 4)

Poder cocinar algo para tus compañeros y compartirlo en clase son acciones que generan identidad de grupo, actos que aumentan la interactividad entre los miembros de una comunidad:

Sobre todo trayendo comida y objetos... Creo que es la mejor manera de compartir y sentirte más a gusto con el espacio. (C. 15)

La idea de estar en comunidad también se ve reflejada en la preocupación de los alumnos por mantener una limpieza y una armonía dentro de la clase y donde, de nuevo, vuelve a aparecer la palabra «respeto»:

— *A mí me parece muy bien poder comer en clase, mientras se mantenga la limpieza y el orden, pues yo entiendo que es una zona de trabajo.*

- *El problema es que está prohibido porque la gente no tiene respeto. Por ejemplo si comes unas patatas fritas en clase puedes hacer mucho ruido y molestar, entonces optan por prohibirlo porque la gente no se controla a sí misma.*
- *Claro, eso es lo que te digo yo, mientras haya una organización y una limpieza a mí me parece fenomenal...*

(GD3/Grupo 2)

Comer en el aula motiva situaciones alejadas de las tradicionales



6.3.3 Comer para celebrar

Además de transgredir y de generar vínculos, la comida es un elemento imprescindible si queremos celebrar. En nuestra cultura está relacionada con las celebraciones, en todos los rituales hay una paella, una tarta, una cerveza con unas aceitunas... Si no aparecen estos elementos, no hay celebración; por tanto, la comida introduce, además de la transgresión, el vínculo y la relajación temporal. La recuperación en el aula de los afectos y del buen humor es lo que produce una alta sensación de expectación antes de las sesiones y una abierta predisposición al aprendizaje.

- *Todos estos factores (tener varios profesores, el cambio de mobiliario, la comida, la decoración...) rompen la típica dinámica de una clase. Es más interesante, porque esa forma de enseñar despierta más tu atención.*
- *¡Eso es!, porque esos cambios te hacen sentirte más cómodo, estás a gusto, es más parecido a estar en una charla, celebrando algo. Es lo mismo que haces con tus amigos un día cualquiera, estar hablando así sin más, comiendo entre medias.*

(GD2/Grupo 1)

Pero a la hora de evaluar esta categoría se debe considerar que hay un tipo de comida que funciona mejor que otra. De este factor nos dimos cuenta a la hora de comparar cómo había funcionado la comida en los dos grupos de estudio. Observamos que la diferencia de horario condicionaba su uso: el desayuno, en el grupo de la mañana (recordemos el horario de nueve a doce) era fácil de compartir, más ligero que el almuerzo-comida en el siguiente grupo (de doce a tres). La dinámica de compartir funcionó mejor en el desayuno que en el almuerzo por diferentes razones, entre ellas que el primero es algo mucho más sencillo de preparar (galletas, bizcochos, fruta...), son alimentos que se manipulan fácilmente y pueden ofrecerse fácilmente a otras personas. Pensamos que el almuerzo es más complicado porque en los países mediterráneos es «la comida principal del día»; en la mayoría de los casos se compone de tres platos y en muchas ocasiones hay que calentarla. A los alumnos les daba reparo sacar una tartera o comidas más copiosas.

Son otras horas también... al ser de doce a tres, no solemos comer nada, porque ya te esperas y te vas a comer a tu casa o a donde sea. (GD2/Grupo 2)

A pesar de esto, en los cuestionarios finales de curso comprobamos que ambos grupos identificaron de manera similar la comida, como uno de los factores más visibles de participación.

Lo celebratorio está en clara relación con una forma más relajada de entender los tiempos y de vivirlos. Y es que las sirenas, las prisas, la falta de transición entre las sesiones perpetúan la sensación de ansiedad y consolidan las bases de la educación industrial. Las pedagogías disruptivas entroncan con un movimiento denominado *slow education*¹ que promulga ambientes distendidos, sensación de reunión, movimiento y porosidad dentro de la clase. La comida ayuda a relajar los tiempos y a generar espacios de transición. Genera una sensación de cafetería, ese lugar donde hay un horario flexible, donde el cuerpo no está tenso:

- *Es que es más como un salón de té, algo más como una tertulia, más relajado.*
- *¡Claro!, había fruta y otras cosas y era agradable ver a la gente comiendo o trayendo comida... y es que la decisión la tomas tú.*
- *Si quieres comer, comes.*
- *Por ejemplo, el té lo tomas en un sitio cuando estás tranquilo, en casa o en un ambiente relajado.*

(GD3/Grupo 2)

Lo de la comida lo veo bien porque es como un calentamiento para empezar la clase. (GD2/Grupo 2)

Lo que más me ha gustado ha sido poder comer cuando tenía hambre. (C. 35)

1. sloweducation.org.uk

**CON EL ACTO FISICO DE ALIMENTARNOS SE
PRETENDIA CREAR UNA SERIE DE FLUJOS
DISTINTOS A LOS QUE SE SUCEDEN EN
UNA CLASE TRADICIONAL.**

**LA COMIDA FOMENTA LA CREACION DE UNA
COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.**

**EL ACTO DE COMER ES ALGO BASICO QUE
TENEMOS QUE TENER EN CUENTA PARA
PODER CONSTRUIR UN AMBIENTE RELAJADO.**

**EL ALUMNO PARTICIPA EN LA CREACION DE
UN LUGAR PROPIO APORTANDO COMIDA PARA
COMPARTIR.**

**LA LIMPIEZA Y LA ARMONIA DENTRO DE LA
CLASE SON FUNDAMENTALES DURANTE EL
ACTO DE COMER, ENTRE OTROS FACTORES,
PARA MANTENER RESPETO HACIA LOS DEMAS.**

**A LA HORA DE COMER DURANTE UNA CLASE,
LA COMIDA LIGERA Y LA QUE FOMENTA LA
COMPARTICION, FUNCIONA MEJOR QUE OTRO
TIPO DE COMIDA MAS COPIOSA.**

6.4 La música, nuestra tarea pendiente

«La música ha quedado en un segundo plano durante el cuatrimestre. Creo que se le debería haber dado más relevancia»

(Cuestionario 47)

Lo teníamos todo, menos la música...



La música es un elemento fundamental en la vida de todos y muy especialmente en la de los jóvenes, que la suelen usar en sus interacciones cotidianas. Sin darnos cuenta, la utilizamos para crear estados de ánimo deseados, para movernos y bailar, para recordar momentos concretos de nuestra vida, para relajarnos o concentrarnos... Varias investigaciones llevadas a cabo en los siglos XX y XXI han apoyado lo que ya sabíamos por experiencia propia: la música tiene un gran efecto en nuestra vida y mejora nuestro aprendizaje. Sin embargo, dentro del ámbito académico la música está presente en la etapa preescolar donde se relaciona con las actividades lúdicas y creativas, pero a partir de cierta edad, la educación pasa a ser un proceso formal y estructurado y desaparece de las dinámicas diarias de clase.

A través de varios estudios (Brewer, 1995) se ha podido demostrar que la música ayuda a aprender y, entre otros muchos factores, establece un estado positivo, aumenta la atención, mejora la memoria, facilita una experiencia de aprendizaje multisensorial, libera la tensión, mejora la imaginación, ayuda a crear una atmósfera propicia, sirve de inspiración y motivación, dinamiza las actividades de aprendizaje, añade un elemento de diversión... Hay muchas maneras de utilizar la música en el aula. Brewer diferencia tres áreas de la enseñanza donde la integración de la música puede ser eficaz: en la adquisición de información (incrementa el volumen de información que se aprende y se retiene); ayuda a crear un ambiente de aprendizaje positivo y motiva a los estudiantes a participar en la experiencia; y en los momentos creativos y reflexivos, facilita la expresión personal en la escritura, el arte, el movimiento, y en otra multitud de tareas. De igual manera, se ha demostrado que la música proporciona un ambiente positivo que mejora la interacción entre los estudiantes y ayuda a desarrollar un sentimiento de comunidad y cooperación, aunque los verdaderos efectos de la música en el aprendizaje no han sido comprobados al cien por cien (Tokuhama-Espinosa, 2010).

No obstante, existen estudios, como el de Lozano, L. y Lozano, A. (2007), que revelan que la música tiene un impacto en el rendimiento académico de los alumnos y que contribuye en la creación de un ambiente de trabajo más agradable y propicio para el aprendizaje. Por consiguiente, es un elemento que hay que tener en cuenta en el aula, pero al mismo tiempo, es una herramienta de uso complejo, entre otras cosas porque no toda la música es percibida de la misma manera por todas las personas, por lo cual no se puede decir a ciencia cierta si un determinado estilo de música es relajante y otro no, o qué tipo es más adecuado para estimular el aprendizaje (Tobar, 2011). Para lograr con éxito la implementación de recursos musicales dentro del aula es necesario que el docente conozca el perfil general del grupo en el que se desea trabajar y las actividades que mejor se ajustan a la utilización de la música, o bien cuando se desee provocar un cambio dramático en la dinámica de la clase (Lozano y Lozano, 2007).

...

En el Proyecto NoEs decidimos entre todos cómo hacer uso de la música y en las primeras sesiones se decidió que se emplearía de diversas maneras:

- Los estudiantes crearían una *playlist* propia con su música favorita: la idea era que cada día uno de ellos fuera el DJ de la sesión, emplearla como una banda sonora.
- Otra función de la *playlist* era que tuviese relación con el tema que debía tratarse en cada una de las sesiones de clase, explicitando la música como un tipo de conocimiento más.
- A través de la música en vivo, queríamos aprovecharnos, en las sesiones que se prestaran a ello, del hecho de que varios miembros de la comunidad de aprendizaje eran músicos profesionales.

La música en vivo transforma el aprendizaje en una fiesta



Durante las dos primeras semanas hubo dos estudiantes (uno de cada grupo) que llevaron su correspondiente *playlist*, pero no se marcó una continuidad y se dejó de utilizar. Por un lado, no encontrábamos el momento adecuado para dedicarle tiempo o espacio necesario a la música y, por otro, hubo una falta de interés por parte tanto de los alumnos como de los docentes: nosotros por no insistir o recordarlo y ellos por no comprometerse. Es decir, ninguno asumimos nuestra parte de responsabilidad.

Por distintos motivos la música estuvo presente en algunas de las sesiones de diversas maneras: para ambientar un tema, para finalizar o presentar una acción, o como banda sonora. En el capítulo «Hoja de ruta», podemos ver de qué sesiones exactamente estamos hablando. Como en la clase también había músicos (amateurs y profesionales), en algunas situaciones se tocó música en directo. Esto ayudó a utilizar la música como herramienta disruptiva, como un elemento integrador y de motivación. Fueron momentos puntuales, pero generaron una sensación de encuentro, reunión, de *colegueo*...

A mí la música me parece que es oportuna en cualquier asignatura. Pero tiene que ser adecuada a lo que estás dando, como lo que están haciendo ahora con nosotros en esta clase, que cada persona busca una banda sonora con relación a lo que damos ese día, puede estar de fondo, no tiene que estar alta. (GD1/Grupo 1)

Aunque, como acabamos de ver, la música estuvo presente en determinados momentos del proyecto, la sensación general fue que su uso se fue diluyendo y no le sacamos todo el potencial que puede ofrecer como herramienta pedagógica:

La música ha quedado en un segundo plano durante el cuatrimestre. No obstante, eso no significa que no posea una función lúdica o de ocio. Creo que se le debería haber dado más relevancia. (C. 47)

Creo que todos los días podríamos haber escuchado algo más de música. Me hubiera gustado haberla usado de forma más continuada. (C. 41)

Podemos decir que se convirtió en nuestra asignatura pendiente. En muchos momentos nos cuestionamos cómo poder reactivarla y darle un uso adecuado, y se lo planteamos a los estudiantes en los grupos de discusión. Para un mayor aprendizaje por nuestra parte y una mayor reflexión por parte de todos, decidimos finalmente dedicarle una de las preguntas del cuestionario: «¿Cómo utilizarías la música en clase?». Las respuestas que recibimos las dividimos de la siguiente manera:

- Banda sonora/música de fondo
- Herramienta de educación-contenido
- Otros: apertura y/o clausura de clase, detonante, música en directo

6.4.1 Como banda sonora

Los alumnos ven la música como una conexión para generar un buen ambiente o, como uno de los estudiantes comenta:

Para alegrar a los alumnos y que se motiven más. La música siempre viene bien. (C18)

Conceptos como *buen rollo, comodidad, dinamismo, relajación...* fueron los más destacados a la hora de comentar el uso de la música en clase:

Para acompañar algunas actividades de la clase y para hacer el ambiente más familiar y despreocupado. (C. 19)

Por ejemplo, poniéndola de fondo fomenta el buen rollo, como si estuvieras en tu casa... (C. 31)

La música de fondo se puede utilizar para estimular el proceso interno, para facilitar la creatividad y fomentar la reflexión personal (Brewer, 1995). La gran mayoría de los estudiantes

sugieren utilizar la música de este modo, para fomentar, entre otras cosas, un ambiente relajado y familiar.

Pues yo pondría más música, porque al contrario de lo que piensa la gente, la música hace que te concentres... Yo hubiera puesto música clásica o algo así... creo que la gente se hubiera soltado más, y a la vez evita el silencio incómodo que te corta a la hora de hablar. (C. 38)

Pero también comentan cómo la música en ciertos momentos llega a distraer, por lo que algunos sugieren reducir su uso a las clases prácticas, sobre todo cuando se realizan sesiones de taller, ya que en las clases teóricas les parece que resta poder a la concentración. Esta afirmación vuelve a mostrarnos las clases en su formato tradicional: en una clase teórica hay que estar callado, escuchando al profesor, y en una clase práctica puedes estar escuchando música de fondo.

Pienso que la música distrae la atención. Creo que en talleres concretos, como el día que acondicionamos la clase, sí es posible, pero durante los debates creo que no es la mejor opción, porque te da la posibilidad de desconectar de lo que está sucediendo en la clase y te pierdes cosas importantes. (C. 40)

En horas de taller... usarla siempre que no haya que estar atento a un discurso hablado. Y respetar siempre que no moleste a alguien del aula o a aulas contiguas. (C. 46)

También existen otros estudiantes que la utilizarían, con sus propias palabras:

Como una buena banda sonora acompaña a una película. Que en los momentos necesarios se use una música acorde con los eventos sucedidos en clase. (C. 27)

En cualquier caso, consideran que la elección ha de hacerse de forma democrática y no debe elegirla solo el profesor, como ocurre en otras asignaturas.

La utilizaría como medio de expresión, libertad para los alumnos de ambientar la clase. En momentos de reflexión la utilizaría como método para crear ambiente. (C. 39)

En las clases en las que se pueda poner (porque no tapa las voces y no impide la comunicación), de una forma abierta, en la que todos podamos participar con nuestras aportaciones. YouTube o Spotify son geniales para esto. Así conocemos cosas diferentes, que nos pueden gustar o no, y un poco los gustos de los compañeros. Ayuda al ambiente, crea comodidad y dinamismo. (C. 32)

Los comentarios de los estudiantes en los grupos de discusión también nos recuerdan que la música sirve como medio de comunicación, para acercarse a los compañeros, conocer sus gustos, etc.

Porque aparte de conocer la asignatura, conoces a los compañeros. Por ejemplo, nos han planteado una dinámica en la que cada día una persona trae una playlist, una lista de canciones de tres horas, que es lo que dura la clase, entonces, quieras que no, con esas canciones ya conoces a la gente. Personas que piensas, por ejemplo, tiene pinta de ser punki y luego escuchas la música y es música hippy. Entonces también conoces a los compañeros y al conocerlos se te quita la vergüenza y aprendes más de ellos, estás más pendiente de lo que hacen o de lo que organizan. (GD1/Grupo 2)

6.4.2 Como herramienta de producción de conocimiento

Encontramos otros estudiantes para los que la música deja de ser un complemento o un detonante para intervenir en el ánimo y la consideran como una forma de conocimiento en sí misma, una herramienta directamente relacionada con el aprendizaje:

Creo en la música como un factor importante en el aprendizaje. Distintos hilos musicales, en distintos momentos a la hora de impartir una clase, favorecen en muchos casos el potencial del alumno. (C. 29)

Otras veces podemos utilizarla según lo que se vaya a hablar: eligiendo canciones que estén relacionadas con el tema que haya que debatir. (C. 34)

Consideran que es importante, a la hora de elegir temas musicales, relacionarlos con el contenido de la clase, como apoyo a la hora de diferenciar conceptos, como herramienta para transmitir conocimiento o fuente de discurso... Hay incluso quien aporta ejemplos concretos:

En algunas ocasiones para aprender a diferenciar micronarrativas de metanarrativas, como el vídeo de «Black Keys» de Lonely Boy. La vez que estuvimos viendo diferentes vídeos en clase, de Robbie Williams y Bill Viola yo lo vi bastante claro. (C. 42)

No como hilo musical, pero sí como fuente de discusión. El rap como motor de pensamiento crítico, por ejemplo. (C. 17)

En contadas situaciones la música funcionó como detonante



6.4.3 Otros usos de la música

Otros de los usos que aparecen, aunque no de manera tan reiterada como los dos anteriores, están relacionados con utilizar la música como detonante, como apertura y/o clausura de las clases o llevar los instrumentos musicales y tocar música en directo en el desarrollo de las sesiones:

Para llegar contentos y marcharnos con alegría. (C. 12)

En toda actividad lúdica o detonante/performance, la música aporta una atmósfera y una emotividad que se transmite al alumno. No tanto como al instante sino a largo plazo, esas actividades se reforzarán en la memoria. (C. 46)

LA MUSICA TIENE UN GRAN POTENCIAL EN EL ACTO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

SE HA DEMOSTRADO QUE LA MUSICA PROPORCIONA UN AMBIENTE POSITIVO QUE MEJORA LA INTERACCION ENTRE LOS ESTUDIANTES Y AYUDA A DESARROLLAR UN SENTIMIENTO DE COMUNIDAD Y COOPERACION.

EL USO ADECUADO DE LA MUSICA PUEDE RESULTAR COMPLEJO, ENTRE OTRAS RAZONES PORQUE NO TODOS LOS ESTILOS MUSICALES SON PERCIBIDOS DE LA MISMA MANERA POR TODAS LAS PERSONAS.

LA MAYORIA DE LOS ESTUDIANTES OPINAN QUE ES MAS ADECUADO UTILIZAR LA MUSICA DE FONDO, SOBRE TODO DURANTE LAS CLASES PRACTICAS. ESTA ULTIMA AFIRMACION VUELVE A MOSTRARNOS LA PERCEPCION DEL FORMATO TRADICIONAL: CLASE TEORICA (TODOS CALLADOS ESCUCHANDO AL PROFESOR) / CLASE PRACTICA (PUEDES ESTAR OYENDO MUSICA).

LA ELECCION DE LA MUSICA HA DE HACERSE DE FORMA DEMOCRATICA Y NO DEBE SER ELEGIDA SOLO POR EL PROFESOR.

LA MUSICA PUEDE UTILIZARSE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA, DIRECTAMENTE RELACIONADA CON EL APRENDIZAJE.

OTRAS DE LAS PROPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES ES: UTILIZAR LA MUSICA COMO DETONANTE, COMO APERTURA Y/O CLAUSURA DE LAS CLASES O TOCANDO INSTRUMENTOS MUSICALES EN VIVO DURANTE LAS SESIONES DE CLASE.

Experiencia

María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales y
Alberto Marrodán

7.1 La experiencia está unida a la práctica: dejar de memorizar para pasar a hacer	193
7.1.1 Aprender es salir y entrar	194
7.1.2 Aprender es hacer	198
7.1.3 Aprender es proyectar	199
7.2 La experiencia está unida al placer: de lo descriptivo a lo narrativo	208
7.2.1 La baja cultura es alta	209
7.2.2 El arte contemporáneo es una <i>performance</i> relacional	212
7.2.3 Aprendizaje de lo inesperado	214
7.3 La experiencia está unida a lo inacabado: del cajón al rizoma	218
7.3.1 El uso de las redes sociales prolonga la experiencia de aprendizaje fuera del aula	219
7.3.2 El aprendizaje es un proceso inacabado	226

El juego como mecanismo para pasar del simulacro a la experiencia



«Hemos aprendido sin darnos cuenta, ha sido tan cómodo como hablar... Esto ha demostrado que no es necesario empollar para aprender. Tenemos muy relacionado que hay que estudiar para adquirir conocimiento y no es así»

(Grupo de Discusión 3/Grupo 1)

Unos meses después de que terminase el cuatrimestre, nos encontramos con Marisa en una de las estaciones de metro más transitadas de Madrid. Cuando te encuentras con un estudiante con el que has compartido recientemente una asignatura, pueden pasar dos cosas: que te ignore y pase de largo como si no te hubiese visto o que se acerque a ti con una sonrisa para preguntarte qué tal estás y mantengas una breve conversación. Marisa optó por la segunda. Estuvimos charlando unos diez minutos sobre qué es lo que había ocurrido en BDEA porque, con el Proyecto NoEs de por medio, la materia se había transformado en algo más que una simple asignatura. En un momento dado de la conversación, Marisa comentó cómo uno de los recuerdos más vívidos que tenía era el de la *performance* del primer día, la *performance tóxica*, aquella en la que, deliberadamente, mentimos al alumnado al explicar cómo se iba a desarrollar el curso, con el objetivo de visualizar el absurdo de la pedagogía tradicional: exámenes, controles de salida y de entrada, silencios absolutos, tensión... Nos comentó cómo recordaba el miedo que se apoderaba de su cuerpo a cada minuto que pasaba, un miedo denso, palpable, físico... pero también ese sentimiento se convirtió en indignación, en rabia. Por un lado deseaba levantarse, revelarse y denunciar que no estaba de acuerdo con nada de lo que allí se estaba diciendo, pero al mismo tiempo fuerzas invisibles la mantenían anclada a la silla y una voz interior le recomendaba callarse y no destacar. Cuando Marisa se fue, nos percatamos del enorme potencial de transformación de la experiencia, de cómo la *performance* había traspasado la descripción, había convertido el aprendizaje en una acción sentida, experimentada, expresada, que se había transformado en parte de su cuerpo, no a través de la memorización sino a través de la vivencia. Probablemente nuestra *performance tóxica* sería una de las cosas que Marisa recordaría, tanto del proyecto como de la asignatura, mucho tiempo después.

...

Cuando John Dewey escribió «La escuela ha de representar la vida presente, que ha de ser tan real y vital para el niño como la que vive en su casa, en la calle o en el campo de juego» corría el año 1938. Hoy es el día en el que, más de setenta y cinco años después, las demandas de Dewey siguen vigentes. La frase que hemos seleccionado se incluye en su obra *Experiencia y educación*, traducida al castellano solo un año después de su publicación. El término «experiencia» en la obra de Dewey cobra un valor especial, pues resulta obvio decir que cualquier acto educativo conlleva una experiencia. El problema radica en el tipo de experiencia que, como profesores, deseamos construir: la experiencia del aburrimiento y la desmotivación que conducen al pseudoaprendizaje bulímico y superficial del que ya tantas veces hemos hablado, o la experiencia del aprendizaje real, significativo, transformador y profundo.

Podemos afirmar sin ninguna duda que lo experiencial es algo que se ha perdido en el imaginario que manejamos sobre cómo debe ser la educación superior. Actualmente esta se entiende como educación académica seria y respetada. Pero aprender haciendo, o lo que es lo mismo, mediante la experiencia, es un paradigma de aprendizaje ampliamente desarrollado

y estudiado desde que Loris Malaguzzi en los años 60 impulsara en la región de Reggio Emilia (Italia) una revolucionaria manera de aprender, donde la experiencia tenía un papel absolutamente fundamental, lo mismo que en la metodología desarrollada por su compatriota, Maria Montessori, o la pedagogía Waldorf creada por el filósofo austriaco Rudolf Steiner en 1919. En los tres casos, el aprendizaje se lleva a cabo haciendo, memorizar es importante pero no es el proceso central, y los sentidos y afectos se contemplan como prolongaciones del cerebro.

Si Dewey fuese un autor contemporáneo, seguramente sus ideas llegarían hasta nosotros a través de una o varias charlas TED (Tecnología, Entretenimiento y Diseño), el formato audiovisual que está posibilitando la divulgación de lo que podríamos denominar como la Segunda Revolución Educativa potenciada por el desarrollo de las nuevas tecnologías. Expertos en educación encabezados por la figura de Ken Robinson, autor de la charla TED (2006) sobre educación más vista hasta el momento, demandan el regreso a la experiencia desde dicha revolución, especialmente en la educación superior, donde las clases teóricas (recordemos que la asignatura que se configura como contexto del Proyecto NoEs es una asignatura catalogada como teórica) están fuertemente separadas de la experiencia, ya que el halo de lo académico ha configurado un imaginario muy potente y concreto de lo que debe ser una clase en la universidad: un solo profesor de pie frente a un grupo de estudiantes sentados que toman apuntes de los conceptos que se transmiten.

Cuando una clase se convierte en un lugar de encuentro, donde se hace y deshace



Roger Schank es una de las voces actuales que critica fuertemente el *simulacro pedagógico* (Acaso, 2013), este juego falso, esta representación, donde los estudiantes hacen que estudian y los profesores hacen que enseñan pero donde definitivamente el aprendizaje no sucede. Schank afirma que estudiar no sirve para nada, y en una de sus entrevistas publicadas en castellano (*La Vanguardia*, 2012) comenta que:

Absolutamente todo lo que aprendemos se basa en la práctica y, por tanto, nos educan mal. El sistema educativo, en lugar de formar, deforma.

Asimismo, se aventura a preguntar a la periodista:

¿Usted cómo aprendió periodismo, en la facultad o ejerciéndolo?... Año tras año los profesores enseñan aquello que leyeron y memorizaron pero que no han puesto en práctica, todo es teoría.

El problema de la ausencia de experiencias significativas se va haciendo más y más grande según *ascendemos* en la jerarquía educativa. Tapscott (2009) citado por Freire (2012) argumenta de manera similar que «El modelo pedagógico en que se ha basado la universidad está roto, concretamente el modelo de lección magistral completamente vertical, unidireccional y monológico». Este modelo debería ser reemplazado por una alternativa basada en tres conceptos básicos:

- *Aprender haciendo*: el aprendizaje es más efectivo cuando se basa en problemas y retos específicos. El campus se convierte en un taller y espacio relacional basado en la práctica.
- *Aprendizaje significativo*: cuando el estudiante trata de entender su entorno más cotidiano y aplica lo que aprende a la resolución de problemas próximos y reales el impacto es mucho mayor y de largo plazo.
- *Basado en la experiencia*: la educación debe combinar los procesos formales, que los participantes del campus viven en sus centros educativos, con otros informales.

Abordando este mismo problema, David Krakauer, director del Wisconsin Institute for Discovery (UW-Madison) y escritor del artículo «Reshape the University in the 21st Century» (2013) y también Liz Coleman, directora del Bennintong College y creadora de la TEDtalk denominada *Reinventemos la educación de los Liberal Art Colleges* (2009), explican que hay que «dejar de pensar en las asignaturas como temas de estudio, para transformarlas en marcos de acción». Marcos de acción para la transformación social, para convertir el mundo en un lugar distinto, más feliz y más simétrico. Esta es la idea que subyace en nuestro posicionamiento pedagógico.

En la línea de los autores previamente citados, Felman (2002) define el aprendizaje como: «Un cambio en el comportamiento, relativamente permanente, como resultado de la experiencia». Y nosotros prolongamos esta definición añadiendo que dicho comportamiento debe afectar de alguna manera a la vida social de la persona que ha realizado esa modificación: entendemos la educación como un cambio basado en la experiencia que, a su vez, provoca otros cambios. Sin transformación social, la experiencia educativa se queda corta. Con el Proyecto NoEs pretendíamos empoderar a los estudiantes como agentes de cambio para que transformasen su realidad más cercana en lugares simétricos.

Esta es la razón por la que, tras el *poder* y la necesidad de *habitar* el aula, el tercer tema central de investigación es el que está relacionado con recuperar el aprendizaje como *experiencia*, como uno de los elementos clave, no solo del *edupunk* sino de cualquier proceso educativo que realmente persiga la regeneración de un conocimiento transformador. Lo que vamos a tratar de analizar en este bloque temático es si hemos abolido el simulacro (traspasado la barrera de las notas, los exámenes y el sinsentido de estudiar para aprobar) y si hemos convertido los cuatro meses de la asignatura en una vivencia, en un acto transformador que, de formas diferentes e individuales, pudo llegar a producir un cambio de comportamiento relativamente permanente en la comunidad de aprendizaje y tuvo algún tipo de consecuencia en la vida social de todos nosotros.

Realizando fanzines: el hacer como parte fundamental del aprendizaje



Para convertir el Proyecto NoEs en una *experiencia*, trabajamos sobre tres ejes vertebrales:

Figura 7.1 Ejes vertebrales de la experiencia



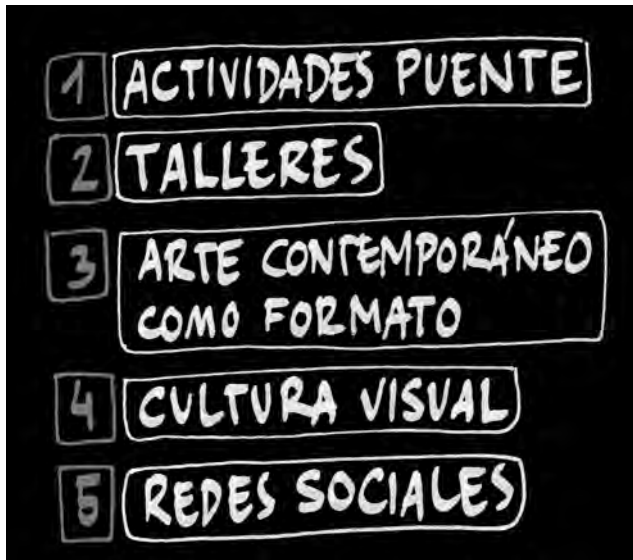
Mediante el primer eje experiencial, tratamos de romper con la lección magístral que, como vimos en el capítulo *Hoja de ruta*, es una propuesta para trabajar los tiempos en la educación superior de forma diferente a la educación tradicional (Acaso, 2009). Esta propuesta está dividida en cuatro pasos:

Figura 7.2 Esquema de la estructura de una sesión



El segundo eje experiencial consiste en un cambio de metodología de aprendizaje que sustituya a la memorización de contenidos. Se trata de crear experiencias conectadas con el mundo real en las que el conocimiento se genere desde la práctica. Estas actividades se dividen en cinco bloques:

Figura 7.3 Tipos de prácticas que fomentan el aprendizaje a través de la experiencia real



El tercer eje tiene que ver con la realización de un proyecto educativo en el exterior de la asignatura.

...

A lo largo de las sesiones fuimos recogiendo información en el cuaderno de bitácora, que se iba incrementando en los grupos de discusión, a través de las conversaciones que manteníamos con los alumnos. Pero algunas cuestiones quedaron difusas y en otras quisimos profundizar más, para conocer de primera mano lo que pensaban cada uno de los estudiantes al final del Proyecto NoEs. De las cuestiones que efectuamos en los cuestionarios, las que están más directamente relacionadas con el aprendizaje fueron articuladas a través de las siguientes preguntas: «¿Qué materiales (libros, textos, vídeos, exposiciones, películas, etc.) de los que se han propuesto en clase has consultado?», «¿Qué mejorarías en la organización de las excursiones fuera del aula?», «¿Crees que ha habido un cambio en la concepción que tenías del arte contemporáneo antes de cursar esta asignatura?», «De ser así, ¿cómo ha cambiado?», «¿Qué ha sido para ti más importante, el proceso o el resultado?», «¿Qué has aprendido en esta asignatura?» y, por último, las conectadas con el uso de Facebook.

Por tanto, de toda la información que obtuvimos relacionada con los factores expuestos, factores que decidimos englobar bajo el tema que aquí nos ocupa: *experiencia*, emergieron tres categorías:

- La experiencia está unida a la práctica: dejar de memorizar para pasar a hacer.
- La experiencia está unida al placer: de lo descriptivo a lo narrativo.

- La experiencia está unida a lo inacabado: del cajón al rizoma.

Entre otras muchas cosas que analizaremos en este apartado, cabe destacar dos: la primera es que un número cuantioso de estudiantes especificó que la experiencia del Proyecto NoEs no solo les había cambiado su visión sobre el arte y la educación, sino sobre su vida. Esta reflexión responde a lo que por encima de todo pretende el *edupunk*: que el aprendizaje no se reduzca a una cuestión de adquisición de contenidos, sino que conlleve una experiencia transformadora global que afecte de manera profunda al individuo y le haga plantearse cuestiones más allá de la materia. La segunda cuestión tiene que ver con que muchos estudiantes afirmaron no haber aprendido del profesor, sino del proceso, es decir, del modo de direccionalidad del equipo docente, de su forma de entender la asignatura y de la dinámica constituida entre todos más que de una larga lista de contenidos o una programación.

Figura 7.4 Experiencia: Categorías y subcategorías



7.1 La experiencia está unida a la práctica: dejar de memorizar para pasar a hacer

«... sobre todo en las prácticas he encontrado una tranquilidad y un sentimiento de buen hacer que desconocía»

(Cuestionario 33)

Creando juntos un gran rizoma de aprendizaje



Desde un primer momento, los estudiantes del Proyecto NoEs dejaron claro que lo que querían era hacer, trabajar, aplicar, ponerse a prueba y emprender. No deseaban (ni desean) estudiar para aprobar o, lo que es lo mismo, que el conocimiento se pierda en las reacciones bulímicas posexamen. Los estudiantes defendieron, en los grupos de discusión y en las otras herramientas de extracción de datos, la experiencia frente a la memorización. Les parece muy importante que los conocimientos que se generan en clase tengan una función práctica en el mundo real, que sea un conocimiento habitado, contextualizado, un conocimiento conectado con la realidad:

- *Es necesario que las asignaturas estén orientadas al mundo real, porque hay muchísimas a las que parece que no le encuentras la utilidad, te dicen que va a servir para esto, para esto y para esto, pero después... nada.*

- *Lo que está demostrado es que la educación, de alguna manera, es una preparación a la vida y quizá te preparan para ser una eminencia en algún libro, pero te tienen que preparar para poder defenderte y vivir el día de mañana.*
- *Sí, es verdad, cuando más se aprende es cuando luego lo que has aprendido se aplica.*
- *Que nos sirva para algo, si no, sales de aquí y dices: ahora dónde busco trabajo con esta carrera.*

(GD 1/Grupo 1)

Los factores que más se han repetido con respecto a la experiencia de la asignatura los hemos organizado en tres subcategorías:

- Aprender es salir y entrar: las actividades puente conectan con el exterior.
- Aprender es hacer: el aula como un lugar para la práctica.
- Aprender es proyectar: la importancia de realizar trabajos por proyectos y conectarlos con la realidad exterior.

7.1.1 Aprender es salir y entrar

Las actividades puente fueron aquellas mediante las que pretendimos conectar con el exterior, tanto saliendo del aula, como llevando elementos externos a esta. Dentro de las pedagogías alternativas como las de Reggio Emilia o Maria Montessori este tipo de prácticas son habituales. En nuestro proyecto, a través de las denominadas «incursiones», contamos con la presencia de cuatro invitados, de los cuales Clara Claremi, Alejandro Simón y Marco Godoy eran artistas con los que trabajamos diferentes temas relacionados con sus obras, mientras que la visita de Alejandro Piscitelli nos permitió conectar con el tema del *edupunk* y otras propuestas pedagógicas.

Claudia Claremi, además de formar parte de la *performance* de los contratos de «compromiso de aprendizaje», compartió con nosotros sus proyectos centrados en repensar el mundo de la burocracia. Alejandro Simón nos habló de su Proyecto *Atelier* y nos ayudó en la tallerización del aula, mientras que Marco Godoy nos presentó su Proyecto El Poder en Escena sobre los despachos de los decanos de la Universidad Complutense, directamente relacionado con los conceptos de *currículum oculto* y *pedagogías invisibles*.

Otro de los recursos que empleamos para aumentar la *experiencia* en el aula fue la visita a exposiciones. Se llevaron a cabo tres excursiones dentro del programa de la asignatura. En nuestro caso, al estar situados en Madrid, una ciudad con una gran actividad cultural en esos momentos, no podíamos dejar pasar la posibilidad de que el aprendizaje se produjera en las

salas de los museos con las obras originales. En todos los casos visitamos espacios expositivos donde poder experimentar de manera real el arte contemporáneo, como alternativa a verlo en clase a través de fotografías.

Por otro lado, tuvieron lugar una serie de actividades optativas que no estaban dentro del programa, pero a las que invitamos a los estudiantes a participar, por ejemplo: la presentación de un libro en el Museo Thyssen-Bornemisza, la asistencia a un taller en Matadero Madrid o la visita a la inauguración de una exposición en la Sala de Arte Joven de la Comunidad de Madrid.

Tabla 7.1 Actividades puente

IncurSIONes: agentes externos visitan el aula
Claudia Claremi (sesión 2)
Alejandro Simón (sesión 3)
Alejandro Piscitelli (sesión 4)
Marco Godoy (sesión 5)
Excursiones: la comunidad de aprendizaje sale del aula
Dentro del programa
Centro/Centro Post it City (sesión 9)
Día de la Huelga (sesión 10)
CA2M (sesión 19)
Fuera del programa
Presentación libro museo Thyssen
Visita exposición Sala de Arte Joven
Taller Matadero

En líneas generales, el análisis de los datos obtenidos sugiere que dichas actividades prácticas ayudaron a producir esa conexión externa que produce beneficios positivos para el aprendizaje. Con respecto a las incursiones, recordemos que los invitados fueron tres artistas emergentes del panorama artístico nacional, dos de ellos estudiantes del máster de Creación artística de la facultad. Esta característica fue reseñada como muy positiva, ya que los participantes de NoEs se proyectaron en ellos y vieron posible alcanzar metas profesionales a corto plazo:

Me ha parecido muy interesante ver los proyectos de otros alumnos, algunos de ellos aún compañeros nuestros. Así no vemos solo las obras de artistas reconocidos, sino que vemos la obra de artistas que todavía se están formando y muchas de ellas pueden servirnos como referencia e inspiración para nuestra propia obra. (C. 13)

Me ha parecido muy interesante, ya que no todos los días se puede ver la obra de otros artistas y explicada por ellos mismos, así se entiende mucho mejor. (C. 08)

Me ha parecido muy interesante esto, ya que hemos podido contar con los artistas en primera persona y no hablar de ellos como personas lejanas a nosotros, que es a lo que estamos acostumbrados. Hemos podido aprender de sus experiencias y darnos cuenta de que no son gente distinta a nosotros, sino que podemos conseguir lo mismo que ellos. (C. 30)

Algunos de los estudiantes quieren aprovechar más este tipo de actividades y comentan que les hubiera gustado conocer con antelación la visita de los artistas y sus nombres, para poder realizar un trabajo previo de búsqueda para ahondar más en sus trabajos. Esto demuestra el interés que provocó esta iniciativa y que los alumnos tienen al alcance herramientas de búsqueda de información cuando es preciso:

Me ha parecido muy enriquecedor, la verdad, pero me hubiera gustado que, por ejemplo, un par de sesiones antes, nos hubieran avisado para estar preparados e informados. (C. 50)

Con respecto a la segunda actividad puente, en líneas generales, los estudiantes ven en las excursiones una experiencia necesaria y positiva:

La experiencia que he ganado en todo lo que hemos hecho fuera del aula ha sido genial. Sería mejor si tuviese más oportunidades de hacer algo así durante el curso. Pero hay que organizarse mejor. (C. 14)

Creo que han salido muy bien y han sido experiencias muy ricas. Quizá aprovechar más el tiempo. (C. 05)

Trasladando el aprendizaje fuera del aula: en el CA2M y en la calle



Como se puede ver en los comentarios, los alumnos se muestran satisfechos con esta iniciativa pero, al igual que ocurrió en los grupos de discusión, algunos realizaron varias críticas relacionadas con la organización, por lo que decidimos emplear una de las preguntas del cuestionario para concretar y visualizar más esta problemática a través de la pregunta: «¿Qué mejorarías en la organización de las excursiones fuera del aula?». Podemos dividir las respuestas en dos grandes bloques: las vinculadas con el factor tiempo y las que hacen referencia a la organización interna.

Respecto al tiempo, los estudiantes opinan que estas salidas deben compatibilizarse con el horario del resto de las materias. En varias excursiones, pero especialmente en la realizada al CA2M, situado en una ciudad en el extrarradio de Madrid, las tres horas destinadas a BDEA resultaron pocas, ya que los estudiantes debían regresar a la facultad para seguir con el resto de las asignaturas. Una vez más, volvemos a la distinción entre asignaturas y al reduccionismo de los horarios. Las excursiones dan fe de que es necesario confeccionar un currículum donde estas experiencias puedan ser organizadas desde varias asignaturas y docentes.

Sobre todo el tiempo: tener en cuenta que hay asignaturas antes y/o después de BDEA y que hay que asistir también. Si se quiere hacer una salida a Móstoles o incluso a Cibeleles hay que calcular que la actividad cumpla su horario, considerando el tiempo que se pierde en ir y volver a la facultad. (C. 49)

Proponerlas con más tiempo y que los alumnos tengan voz y voto, ya que al ser cada uno de una zona, los desplazamientos no son iguales para todo el mundo. (C. 21)

Con respecto a la organización interna, los estudiantes quieren participar en las decisiones que se toman en clase y piden que la elección de los lugares de visita pueda ser consensuada entre profesor/alumno, con una finalidad clara de interés por parte de todos:

Que se organizaran más. Me hubiera gustado haber tenido más clases fuera del aula. (C. 46)

Se tendría que hablar más para decidir las ubicaciones de estas, y añadir propuestas de los alumnos. (C. 08)

Con respecto a las actividades fuera del programa, se perciben como actos donde la confianza y la horizontalidad, entre alumnos y profesores, afloran. El aprendizaje puede surgir en cualquier lugar y en cualquier momento y no son necesarias las cuatro paredes del aula para que este fluya.

Este tipo de actividades, además, aumenta la confianza un montón. Porque, por mucho que los profesores tengan más o menos tu edad, sigues viendo un rol y cuando realmen-

te estás fuera y te ves en un sitio en el que podrías estar perfectamente en otro momento... Yo creo que eso aumenta la confianza y la horizontalidad. (GD 3/Grupo 1)

Y que el aula no es el único entorno donde dar una clase, podemos darla en cualquier sitio, en cualquier parte. Estar fuera en un determinado lugar favorece lo que vamos a dar ese día, lo que se nos va a explicar, es más que un complemento. Vamos, que a mí me parece algo muy importante. (GD 3/Grupo 2)

Actividades performativas fuera del aula: presentación de libro, Museo Thyssen-Bornemisza



7.1.2 Aprender es hacer

A partir de la idea de Tapscott (2010) de *convertir el campus en un taller*, similar al concepto de Alejandro Piscitelli (2010) de *tallerizar el aula*, uno de los objetivos del proyecto fue transformar el aula en un laboratorio, un lugar para hacer, un lugar experiencial. En este sentido, algunas sesiones fueron especialmente *tallerizadas*. Empezando por la sesión 03, destinada concretamente a este fin, en la que la asignatura se convirtió en un gigantesco laboratorio de transformación del espacio, o siguiendo con la sesión 05, que consistió en un safari fotográfico por la facultad (actividad práctica en la que el concepto *pedagogías invisibles* se experimentaba en la realidad). También se continuó esta línea de trabajo en la sesión 15 a través de la construcción de una alfombra de fieltro donde se podía visualizar la creación de conoci-

miento de forma no jerárquica y en la sesión 16 en la que se trabajó el concepto *edupunk* con la edición de una serie de fanzines. Como ya hemos comentado en el bloque dedicado a *habitar*, en todas estas sesiones la organización del aula cambió por completo: las mesas se organizaron en islas o se cubrieron con manteles de papel para elaborar el trabajo por proyectos.

Tabla 7.2 Talleres

Tallerización del aula (sesión 3)
Safari en la UCM: pedagogías invisibles (sesión 5)
Conocimiento rizomático: creación de la alfombra (sesión 14)
Fanzines (sesión 15)
Manteles. Trabajo en clase para el desarrollo del proyecto (sesiones 20-25)

En la asignatura de BDEA el conocimiento que se generaba no estaba basado en la toma de apuntes, sino en la realización de actividades prácticas: analizar, debatir, reflexionar, utilizar el arte contemporáneo como formato... Nadie tenía un rol pasivo, la participación era la base del proceso. Las dinámicas y el cambio de mobiliario invitaban cada día a vivir una experiencia distinta.

... así no es tan monótono. Cambiar de contexto te puede inspirar a hacer más cosas, tanto de dar diferentes formas de clase, como de contenido, es eso, es variar. Variación, y la variación es atractiva, y hace que la clase sea más divertida y la gente esté más atenta. Entonces es el momento en el que rompes las cosas y te proponen algo más divertido. Diversión para mí es igual a mejor didáctica. (GD 2/Grupo 2)

Pero el hecho de que nos enseñen cosas como si estuvieras participando en una obra de teatro, como lo que decías que las clases deberían implicarte más a ti mismo porque así aprendes más. Es eso, porque en el momento en el que tú te metes en la clase y te hacen participar de ella, aprendes más, porque es como cualquier cosa que hagas en tu vida cotidiana, aprendes de la experiencia y en ese momento estás en una situación y aprendes de ella. (GD 2/Grupo 1)

7.1.3 Aprender es proyectar

Uno de los recursos que más impulsa la experiencia es el Aprendizaje Basado en Proyectos o PBL (*Project-Based Learning*). Su origen lo encontramos en las teorías del constructivismo, que evolucionaron a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. El constructivismo estudia cómo el

funcionamiento del cerebro humano almacena y recupera información, cómo aprende y cómo aumenta el aprendizaje con el conocimiento previo. Pero fue el educador William Heard Kilpatrick, colega y colaborador de John Dewey, quien elaboró el concepto y lo hizo famoso a través del texto *The Project Method* (1918). Podemos definir el PBL como un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá del aula de clase (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997). Por tanto, proviene de la creencia de que los estudiantes aprenden mejor a través de la experiencia y la solución de problemas del mundo real, es decir, el aprendizaje debería tener lugar en un escenario fuera de la escuela e involucrar esfuerzos por identificar las necesidades reales de la comunidad.

Trabajando en los proyectos: manteles de papel que cubren las mesas



Partiendo de la idea de que en el aprendizaje por proyectos lo más importante no es el producto o resultado final, sino el proceso de aprendizaje y profundización que llevan a cabo los estudiantes, Larmer y Mergendoller (2010) confeccionan una lista de siete elementos esenciales que deben aparecer en un programa basado en PBL:

1. La necesidad de conocer (*A Need to Know*). Los profesores pueden motivar la necesidad de conocer cosas nuevas y desarrollar el proyecto mediante una actividad inicial:

un vídeo, un debate, un invitado en clase, un libro... que despierte el interés y las preguntas.

2. La pregunta guía (*A Driving Question*). Es necesario plantear una buena pregunta cuyas respuestas dirijan el trabajo. Debe ser clara, con respuesta abierta y conectar con las competencias y conocimientos que los alumnos deben trabajar y adquirir.
3. Proporcionar autonomía a los estudiantes (*Student Voice and Choice*). Durante el trabajo los alumnos tienen que ser los protagonistas: opinan, eligen y toman decisiones. No obstante, es necesario adaptar este planteamiento general a la realidad del aula. Así que pueden establecerse diferentes niveles de «autonomía», desde el más bajo (el profesor plantea el tema que hay que estudiar y cómo desarrollar el proyecto) al más alto (todas las decisiones corren a cargo del alumno).
4. Incluir competencias del siglo XXI (*21st Century Skills*). Un proyecto debe dar a los estudiantes oportunidades para desarrollar las habilidades del siglo XXI, como la colaboración, la comunicación, el pensamiento crítico y el uso de la tecnología.
5. Investigación e innovación (*Inquiry and Innovation*). El aprendizaje será más significativo si los estudiantes llevan a cabo una investigación real: plantean sus propias preguntas, buscan recursos y responden a esas preguntas, generan dudas y cuestionan, revisan y establecen conclusiones. Esta investigación conlleva a la vez una innovación real: surgen nuevas preguntas, nuevos productos y nuevas soluciones.
6. Evaluación y revisión (*Feedback and Revision*). Durante el desarrollo del proyecto es necesario enseñar a los alumnos a evaluar el trabajo de otros, tomando como referencia las rúbricas. Incluso se puede recurrir a expertos y colaboradores externos para este tipo de evaluación. La formalización de un proceso de retroalimentación y revisión durante un proyecto hace que el aprendizaje sea más significativo.
7. Presentación pública del trabajo (*A Publicly Presented Product*). Cuando los estudiantes presentan sus proyectos a un público real, hay una mayor preocupación por su calidad, a la vez que resulta más significativo cuando no se hace solo para el profesor o la prueba. Por consiguiente, el ideal es trabajar con la idea de un producto que se va a exponer a una audiencia general.

Existe un gran número de publicaciones relacionadas con la definición, las buenas prácticas o los beneficios del PBL. El Buck Institute for Education maneja una gran base de datos actualizada de las investigaciones vinculadas con esta metodología. Se han llevado a cabo en diversos contextos y con diferentes materias (ciencias, matemáticas, economía, historia, etc.). También encontramos proyectos interdisciplinarios maravillosos, donde los profesores, a partir de dos o más materias básicas, trabajan juntos en un proyecto. Entre los estudios que comparan la enseñanza tradicional con PBL, destacamos el de Strobel y Van Barneveld (2009), cuyos resultados demuestran que PBL es más efectivo para la retención a largo plazo, el desarrollo de habilidades y la satisfacción, tanto de estudiantes como de profesos-

res. Sin embargo, los enfoques tradicionales son más prácticos para mejorar los resultados de los exámenes estandarizados, considerados, así, como una medida de la retención a corto plazo. Este estudio nos muestra una posible clave de por qué se sigue pensando que los enfoques tradicionales son los más efectivos.

Desde el panorama actual contamos con varios textos importantes al respecto, como por ejemplo *Aprender es hacer: o cómo adaptar el sistema educativo al siglo XXI* (2013) de Sebastián Barajas, autor que se ha formado con Schank y que defiende el *Story Center Curriculum* (SCC) o Aprendizaje Basado en Escenarios en su traducción al castellano.

En nuestro caso el PBL se adaptó a nuestro contexto específico: los estudiantes del Proyecto NoEs se habían enfrentado con la docencia en muy pocos casos, por lo que la mayoría podían considerarse como docentes noveles. Por esta razón, el proyecto se organizó en cinco fases generales y seis pasos específicos:

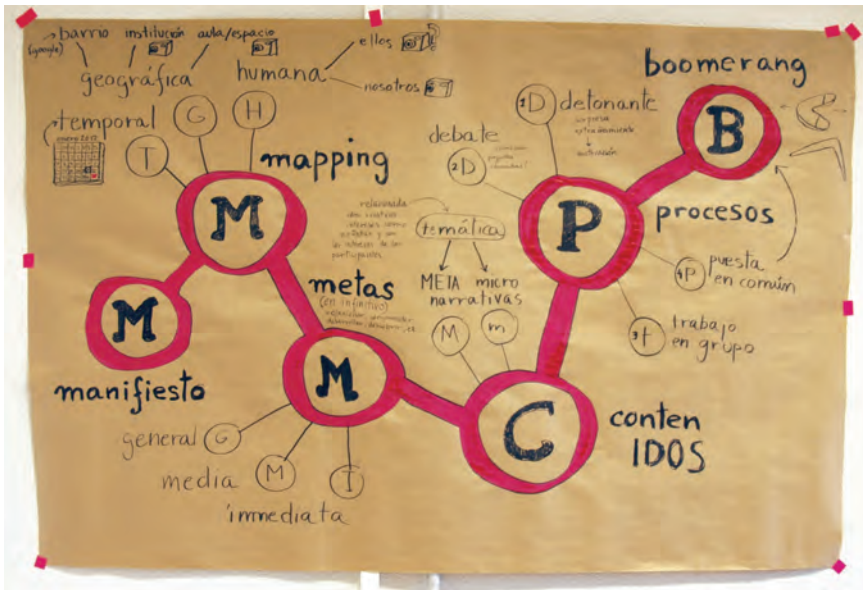
Fases generales del proyecto interno BDEA:

1. Planteamiento del tema principal del proyecto educativo.
2. Diseño del proyecto basándose en el Método Placenta (Acaso, 2010). Esta fase ocurrió en el aula, donde se transformó el mobiliario y se adaptó al formato isla para poder trabajar en grupos.
3. Implementación del proyecto en un contexto real y recogida de datos.
4. Análisis de los resultados y preparación de la presentación del proyecto.
5. Exposición del proceso y los resultados, y evaluación colectiva.

Pasos específicos del Método Placenta para la implementación del proyecto interno BDEA:

1. Manifiesto: el alumno debe posicionarse como docente.
2. Mapping: análisis del contexto donde se va a llevar a cabo la acción.
3. Metas: sustituyen los objetivos y sirven para no perder el rumbo durante todo el proceso.
4. Cont(en)idos: selección y organización de la información que se utilizará como punto de partida.
5. ProceSOS: detonante, debate, actividad práctica, puesta en común.
6. Bumerán: creación y selección de herramientas de investigación para analizar lo sucedido durante el proyecto.

Mapa mural del Método Placenta: trabajando por proyectos en la educación artística



Los estudiantes reflejaron claramente cómo la realización del proyecto fue uno de los recursos que más impulsó el aprendizaje:

- *El proyecto ha motivado a mucha gente con la que he hablado para luego hacer algo personal. Yo sí que le veo proyección.*
- *A mí me ha sorprendido que fuéramos capaces de hacerlo en tan poco tiempo. Cuando empezamos la clase no hubiese imaginado que fuera a ir tan bien. Creo que nos ha dado mucha seguridad en nosotros.*
- *Sí, eso es. Valoro muchísimo en esta asignatura el contacto con la realidad.*
- *Quizá, si no estás tan involucrado al principio, te quedas a la zaga, te quedas atrás, no te enteras tanto de todo, pero puedes llegar a aprender y a aprovechar mucho la asignatura, y el contacto luego con lo que es la vida «real», te ayuda mucho a abrir los ojos.*

(GD 3/Grupo 1)

Esta forma de dar las clases anima a desarrollarte. A mí, por ejemplo, esta asignatura ha sido una de las que más me ha motivado a hacer cosas, pero más, que igual no tenían que ver con la asignatura o que no son artísticas, ni están relacionadas con la facultad.
(GD 3/Grupo 2)

De forma más concreta, el proyecto empoderó a aquellos que deseaban dedicarse a la educación y posicionó la figura del profesor como productor cultural al mismo nivel que la del artista:

- *A mí me gustaría ser profesor en un futuro y esta experiencia, la verdad, me ha dado más ganas de serlo.*
- *Y ser un profe superguay.*
- *Sí, ser un profe superguay. La verdad es que me ha dado fuerzas de continuar en el camino de la educación.*
- *Y no solo en la educación, yo creo que nos ha dado bastante esperanza con respecto a todo lo que es esta carrera...*
- *Ser profesor no está reñido con ser artista. Yo creo que nos han dado bastantes esperanzas con respecto a nuestro futuro.*

(GD 3/Grupo 2)



**SALIR DEL AULA E INVITAR A PROFESIONALES
A PARTICIPAR EN LAS SESIONES, SON
ACTIVIDADES QUE CONECTAN CON LA REALIDAD
EXTERIOR.**

**ES NECESARIO REALIZAR ACTIVIDADES
PRACTICAS QUE SE CONFIGUREN COMO
ALTERNATIVAS A LA TOMA DE APUNTES.**

**DESARROLLAR PROYECTOS E IMPLEMENTARLOS
EN LA REALIDAD EXTERIOR, MEJORA
SIGNIFICATIVAMENTE EL APRENDIZAJE.**

7.2 La experiencia está unida al placer: de lo descriptivo a lo narrativo

«Los contenidos han sido lo menos aburridos y teóricos posibles»

(Cuestionario 28)

Jugar y aprender, todo es uno



Otro de los factores clave para pasar del simulacro a la experiencia es el paso de lo descriptivo a lo narrativo, ya que el equipo de NoEs, como docentes de la Facultad de Bellas Artes, defendemos que el uso de la cultura visual y de metodologías de creación artística, tales como la *performance*, la instalación o el videoarte, son herramientas adecuadas para pasar de lo que es la mera descripción de contenidos a la experimentación de los mismos. En este sentido, los datos recogidos sugieren que dos han sido los elementos clave que consiguieron que los estudiantes pasasen de contemplar a sentir: el uso de la cultura visual y del arte contemporáneo, así como la incorporación de la sorpresa (lo inesperado). Por tanto, dentro de este apartado diferenciaremos claramente tres tipos de recursos: la cultura visual, el arte contemporáneo como formato y lo inesperado.

7.2.1 La baja cultura es alta

En un mundo donde las ideas se comunican principalmente a través del lenguaje visual, ¿cómo puede ser que en el aula se siga manteniendo como principal vehículo de conocimiento el lenguaje escrito? La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998) afirma que existen una serie de inteligencias diferentes e independientes, que interactúan y se potencian recíprocamente. La mayoría de nosotros tenemos la totalidad de estas inteligencias, pero se desarrollan de un modo diferente y a nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, pero también de su interacción con el ambiente y de la cultura en que crecimos. Aunque no niega el componente biológico, al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner afirma que es una destreza que se puede desarrollar. Si partimos de esta premisa, y admitimos que estamos viviendo en un mundo donde impera la información audiovisual, nuestras mentes se están desarrollando cada vez más hacia esa destreza. La prueba está en los datos que publicó YouTube en su octavo aniversario (mayo de 2013), en la versión en español del blog oficial de la página: cada día se suben más de cien horas de vídeo cada minuto, más de cuatro días de grabaciones de vídeo al minuto. Y cada mes, más de mil millones de personas (casi 1 de cada 2 internautas) visitan YouTube para informarse, responder preguntas o pasar un rato de ocio. Esto demuestra qué tipo de cultura consumimos día a día y en qué contexto están creciendo nuestros jóvenes. El mundo educativo no puede obviar algo tan evidente. Porque, cuando estamos viendo un vídeo que nos motiva, una serie que nos interesa o un anuncio que nos repugna, estamos viviendo experiencias empoderadoras en vez de experiencias que embotan nuestros sentidos.

Pero reivindicar la necesidad de introducir la imagen en el aula no es algo nuevo. En 1897, hace aproximadamente un siglo, Dewey reivindicaba el papel central de la imagen en la enseñanza: «La imagen es el gran instrumento de la enseñanza... lo que los alumnos sacan de cualquier materia es simplemente las imágenes que ellos mismos forman de ella» (Dewey, 2004). Desde el texto clásico de Ferrés, *Vídeo y educación* (1992), llegamos a lo que Ballestrini (investigadora de *El Proyecto Facebook*) denomina como *pasar del texto al audiovisual*: «Se trata apenas de una apuesta por el pensamiento y la producción con imágenes como vehículo de aprendizaje y persuasión» (Ballestrini, 2010: 35).

Tanto en la asignatura como en el proyecto, el uso de la imagen y lo audiovisual tenía un objetivo concreto: aprender cómo se construyen las imágenes, explicitando la deconstrucción como un proceso experiencial más que como un contenido. En concreto, desarrollar un mecanismo de sospecha permanente e instaurar el pensamiento crítico como un hábito.

Una responsabilidad esencial de la educación del futuro será enseñar a los alumnos acerca del poder de las imágenes y las libertades y responsabilidades que vienen con este poder. Si queremos que los alumnos comprendan el mundo posmoderno en el que

viven, el currículum tendrá que prestar una mayor atención al impacto de las formas visuales de expresión. (Freedman, 2006).

Por esta razón, uno de los ejes de análisis de la imagen que propusimos a los estudiantes fue aprender a diferenciar entre metanarrativas, productos visuales creados por aquellos que se sitúan en el poder y que tienen como objetivo vender un producto/ideología determinado, y micronarrativas, narrativas que tienen como objetivo analizar y contraatacar el efecto de las metanarrativas en la sociedad actual (Efland, Freedman y Sthur, 2003).

Videoclip proyectado en el techo: rompiendo formato y contenido



Los estudiantes valoraron positivamente el uso de la cultura visual en el aula, que se realizó, principalmente, mediante dos vehículos: presentaciones visuales que se proyectaban durante el desarrollo de los debates y cuyas imágenes habían sido previamente seleccionadas por el equipo docente y, en segundo lugar, la proyección de vídeos. En muchas de las sesiones fueron los propios estudiantes los que eligieron las piezas de vídeo durante la propia sesión: videoclips musicales, cine de autor, anuncios especialmente interesantes... que después se analizaron durante el desarrollo de la asignatura.

Con respecto a la introducción de la cultura visual en el aula, los estudiantes agradecieron mucho el trabajo que se realizó en esta línea. Quizá lo más importante es que los estudiantes prolongaron la mirada crítica del mundo de las imágenes al ámbito de la pedagogía. Además de incluir el análisis de productos visuales de los medios de comunicación, analizamos el propio espacio educativo como un producto visual, mediante conceptos como *currículum oculto* (Jackson, 1990) y *pedagogías invisibles* (Acaso, 2012) desarrollando herramientas de análisis semiótico en la educación:

He aprendido a buscar significados ocultos y a no conformarme con lo visto de una primera pasada, tanto en imágenes y medios como en las clases en sí. (C. 11)

Al igual que los estudiantes valoraron la introducción de la cultura visual, también lo hicieron con el resto de los materiales utilizados en la asignatura. De hecho, cuando les preguntamos en el cuestionario sobre qué tipo de materiales, de los propuestos en clase, habían consultado, el material audiovisual destaca frente al resto, aunque le siguen de cerca los libros de texto. Con esto queremos remarcar la importancia de la multiplicidad de recursos, de hecho varios de los alumnos hacen referencia a este factor en sus comentarios y defienden la existencia de «un poco de todo»:

- *Yo no creo que sea nada malo utilizar textos, me parece muy bien utilizar la tecnología, pero tampoco me parecen mal los textos.*
- *Sí, pero no solo utilizar eso, mejor un poquito de todo.*
- *Un texto puede ser tan interesante como una foto.*
- *O más porque te creas tú tu propia foto.*

(GD 3/Grupo 2)

En cuanto a la introducción del vídeo, los estudiantes lo consideran como un formato que eleva los niveles de concentración:

A mí me gusta más el vídeo, es mucho más entretenido. De hecho sí que noto que cuando ponen algún vídeo, de lo que sea, porque nos van a enseñar algo, enseguida centras más la atención. A mí me pasa eso, que aunque estemos ahí de muy buen rollo en las sillas y tal, me disperso mucho, y sí que creo que, a lo mejor, en formatos como el vídeo... por ejemplo, es mucho más concreto, va justo a lo que tiene que ir, más concentrado. Por tanto a mí me parece un formato más interesante. (GD 2/Grupo 1)

El formato audiovisual implica mayor atención por parte de los alumnos. Yo lo veo mejor, de hecho es que la gente está más atenta a ese tipo de cosas. (GD 2/Grupo 2)

7.2.2 El arte contemporáneo es una *performance* relacional

Aceptado que la cultura visual es un recurso creador de experiencia, no lo es menos el grupo de imágenes que contrarrestan su peso: el arte contemporáneo. Como docentes de la Facultad de Bellas Artes nos sentimos en un lugar privilegiado para entender la potencia educativa de una manifestación incomprendida desde otros sectores y que nosotros reivindicamos como absolutamente necesaria para pasar del simulacro a la experiencia. Varios son los autores que apoyan este cambio y que explican que el arte contemporáneo:

- reflexiona en sus obras sobre los problemas de la sociedad actual. Si queremos que el aula esté conectada con el mundo real, el arte contemporáneo puede servir de puente para reflexionar sobre todo aquello que nos afecta a los ciudadanos del siglo XXI (Acaso, 2009);
- representa en su pluralidad la voz de todos los grupos sociales «donde tienen cabida propuestas que se escapan de los parámetros ortodoxos de las artes visuales como constructo epistemológico de la alta cultura, rescatando las producciones artísticas de las minorías» (Álvarez, 2003);
- utiliza herramientas multidisciplinares, hibridando el uso de la imagen y el resto de sentidos con estrategias de creación e investigación que provienen de todos los ámbitos del saber humano: filosofía, semiótica, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, etc. (Marín, 2003).

Tabla 7.3 Actividades artísticas

Performances
Performance tóxica (sesión 01)
Contrato de aprendizaje (sesión 02)
Arte relacional
«Mamá, quiero ser artista» (concurso) (sesión 12)
Partido de voleibol entre artistas/educadores (sesión 14)
Potitos (inicio Método Placenta sesión 17)
Banquete: día de la comida común y reflexión sobre la evaluación (sesión 18)

La gran mayoría de los estudiantes experimentaron un cambio notorio con respecto a su comprensión del arte contemporáneo después de cursar la asignatura. No se entendió como una disciplina elitista, cosa que muchos de los alumnos pensaban al inicio de la asignatura, sino más bien como un procedimiento de lucha visual contra el poder hegemónico:

Mi concepción sobre el arte contemporáneo ya estaba cambiando desde hacía un año, y esta clase me ha servido para definirlo del todo. Sobre todo, me he dado cuenta de que el arte contemporáneo lo que muestra son micronarrativas del mundo en que vivimos y nos ayudan a comprenderlo mejor. (C. 05)

Performance de evaluación: ¿quién merece el 10, las mandarinas o las galletas?



Introducir el arte actual como un contenido habitual en nuestras sesiones sirvió para que los estudiantes conocieran maneras actuales de abordar las artes visuales, algo que les sería útil tanto en su trabajo en la asignatura como en su obra personal:

El uso del arte contemporáneo me ha servido para conocer más artistas. También me ha ayudado a entenderlo básicamente y ver lo amplísimo que puede llegar a ser el campo del arte, lo cual me provoca una motivación brutal. (C. 46)

La asignatura me ha abierto los ojos con respecto al arte contemporáneo. He conocido artistas que desconocía y he comprendido que, aunque no te interese el arte conceptual, debemos ser conscientes de cómo funciona este mundo y no pecar de ingenuos. (C.35)

Aunque para nosotras el verdadero sentido de la presencia del arte contemporáneo en el aula era *reivindicar su potencial educativo*. Creemos que el arte y la educación son dos caras de la misma moneda, entendiendo el arte como un mecanismo de aprendizaje. En este pun-

to entra en juego el *arte contemporáneo como formato*: para que se produjera este cambio con respecto a una mejor comprensión fue indispensable su introducción en el proyecto como contenido, pero especialmente como formato, es decir, utilizando las diferentes formas contemporáneas de hacer arte para desarrollar distintos aspectos del programa. Veamos cómo lo explica uno de los estudiantes:

El arte contemporáneo puede ser muy útil, tanto como contenido, como en forma de detonante en las sesiones educativas. Creo que debería ser una manera más de enseñanza, si es que se puede decir así. (C. 45)

Desde la primera de las sesiones (con la *performance tóxica*) hasta la última, empleamos herramientas de participación basadas en el arte, tales como la acción, la intervención en el espacio público y la instalación. Esto quiere decir que docentes y estudiantes creamos arte juntos como parte de las dinámicas del aula. Y estas pequeñas acciones artísticas nos sirvieron para experimentar situaciones, relacionar ideas, visualizar conceptos y poner en práctica nuestro posicionamiento como artistas y como docentes:

He aprendido a ver la educación y su coexistencia con el arte contemporáneo de una manera más conjunta, como un equipo que necesita el uno del otro para existir, la educación como arte contemporáneo y el arte como educación. (C. 32)

Enseñar es arte, aprender es arte, cuanta más libertad, más exploración y, en consecuencia, más aprendizaje. Las relaciones humanas son fundamentales en todo este proceso. (C. 44)

Se ha confirmado mi forma de pensar respecto a algunos temas, descubriendo que hay bastante más gente que intenta cambiar los cánones establecidos, siendo esto, la verdad, un consuelo y un atisbo de esperanza para seguir intentando cambiar la enseñanza y el arte y conseguir unirlos por fin. (C. 21)

Quizá el dato que más información aporta con respecto al tema que estamos tratando es que, en la mayoría de los proyectos internos, los estudiantes utilizaron el arte contemporáneo como formato, evidenciando la total asimilación de este contenido. Todos los grupos llevaron a cabo acciones artísticas en sus propuestas, muchas de ellas coincidieron con el tipo de acciones que nosotros habíamos empleado durante la asignatura. Esta fue la mejor manera de demostrar que consideraban útil emplear *performances*, intervenciones e instalaciones en el contexto educativo.

7.2.3 Aprendizaje de lo inesperado

Tanto en la cultura visual como en el arte contemporáneo una de las estrategias habituales es el uso de lo que denominamos detonantes: recurso que tiene como función cambiar el

punto de vista del estudiante con respecto a la educación que va a comenzar (Acaso, 2009). El detonante puede ser una imagen (tanto artística como de los medios de comunicación), un vídeo (desde un *vine*, un videoclip o una obra de videoarte), una intervención en el espacio (por ejemplo, introducir en el aula algo que no estaba antes) o una acción (diseñar una *performance* que introduzca el tema de la clase). El objetivo es provocar la curiosidad de los estudiantes, uno de los ingredientes básicos que enciende la emoción. Entendemos la curiosidad como un mecanismo esencial para que se produzca el aprendizaje, ya que sirve para adelantar sucesos posibles, conocer que algo puede suceder antes de que ocurra (Mora, 2013).

Además del uso de un detonante, es necesario incorporar otros elementos que introduzcan la *sorpres*a a lo largo del proceso, pero que, a la vez, conecten con la vida cotidiana fuera del aula. Por este motivo, de manera natural, materiales audiovisuales propuestos por los propios estudiantes se convirtieron poco a poco en una herramienta habitual en nuestras sesiones. Se trataba de vídeos que los alumnos conocían y que compartían en las redes sociales, que se convertían en objetos de reflexión al ser compartidos en el aula. Introducir este tipo de materiales sirvió para que los docentes también estuviéramos expuestos a lo inesperado.

Lo inesperado como parte del proceso: hoy toca esperar para entrar en clase

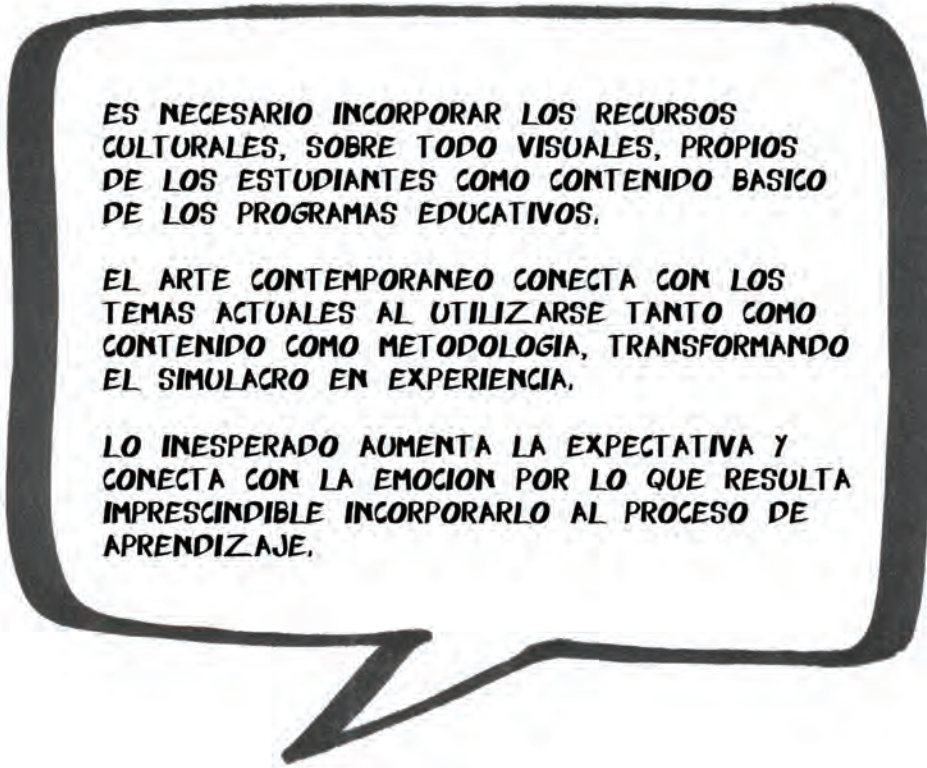


Por tanto, uno de los recursos disruptivos que consiguió que el aprendizaje sucediera fue el trabajo con lo inesperado, en una línea opuesta al trabajo prefijado mediante objetivos. Los estudiantes lo entendieron como una aportación propia al conocimiento generado en el proyecto:

Lo inesperado transformaba las clases en algo nuevo y distinto. (C.27)

A mí eso sí que me parece muy interesante, porque lo inesperado surge más de nosotros. Ha surgido mucho debate y la gente le ha dado mucho al coco y gracias a los alumnos han aparecido esas cosas inesperadas, es decir, ha sido más por nuestra parte que por la de los profesores.

(GD 3/Grupo 1)



ES NECESARIO INCORPORAR LOS RECURSOS CULTURALES, SOBRE TODO VISUALES, PROPIOS DE LOS ESTUDIANTES COMO CONTENIDO BASICO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS.

EL ARTE CONTEMPORANEO CONECTA CON LOS TEMAS ACTUALES AL UTILIZARSE TANTO COMO CONTENIDO COMO METODOLOGIA, TRANSFORMANDO EL SIMULACRO EN EXPERIENCIA.

LO INESPERADO AUMENTA LA EXPECTATIVA Y CONECTA CON LA EMOCION POR LO QUE RESULTA IMPRESCINDIBLE INCORPORARLO AL PROCESO DE APRENDIZAJE.

7.3 La experiencia está unida a lo inacabado: del cajón al rizoma

«Ha sido una experiencia del día a día.
El cambio de mentalidad y lo que
he aprendido se reflejará en el tiempo,
y no en una prueba final»

(Cuestionario 43)

Alumnos y profesores aprenden unos de otros entre rizomas



Para terminar, la sensación de *vivir la asignatura* además de por los talleres, el trabajo por proyectos, el uso de la cultura visual y el arte contemporáneo como formato, fue conseguida, según los datos obtenidos, a través del uso de las redes sociales y el entendimiento de la asignatura como un proceso. Ambos factores demuestran algo vital: la importancia de que lo vivido en el aula no se quedara entre sus cuatro paredes, como si se tratara de un cajón en el que se guardan las cosas para no volver a usarlas. La comunidad de aprendizaje realmente aspiró a que lo sucedido en clase fuese más bien el brote de un rizoma que se expandía imparable: se conectaba y se reconectaba al acabar cada sesión. A diferencia de un árbol, cual-

quier punto de un rizoma puede ser conectado con cualquier otro, de tal manera que resulta imposible frenar su crecimiento, dado que no para nunca de reconstituirse (Deleuze y Guattari, 1976).

Como ya vimos, al hablar del arte contemporáneo, los alumnos encontraron útiles los contenidos de la asignatura para su trabajo en otras materias. Algunos alumnos reflexionaron en los grupos de discusión que lo aprendido en la asignatura estaba empezando a *contaminar* otras materias de la carrera:

- *Sí, lo que hemos aprendido se amplía a otros campos...*
- *Sí, de hecho el otro día en las presentaciones de pintura, muchos de nosotros usamos algún término que habíamos aprendido.*
- *Sí, el contenido que nos han dado nos ha servido para otras asignaturas.*
- *Y para proyectos propios también.*
- *Sí, ha sido el detonante para muchos, para hacer algunas cosas que tienes pendientes. Yo acabo de terminar un trabajo y me ha servido un montón.*

(GD 3/Grupo 1)

Además de conectarse con otras materias, nuestra intención era construir puentes con la vida fuera de la facultad, como ya hemos comentado anteriormente al hablar del trabajo por proyectos, así como romper con las geografías y tiempos concretos del aula. Con este objetivo, decidimos incluir el uso de las redes sociales y así contar con un espacio atemporal donde todos pudiésemos aprender en cualquier momento y en cualquier lugar. Lo que nunca imaginamos es que nuestro rizoma continuaría creciendo imparable al acabar el cuatrimestre, creando un grupo de trabajo que siguió reuniéndose durante el resto del curso. Pero sobre cómo el Proyecto NoEs se expandió más allá de los límites de la asignatura una vez terminado el cuatrimestre, hablaremos al finalizar el libro. A continuación dedicaremos las últimas páginas de este capítulo a realizar un análisis de las redes sociales como lugar en el que continuar compartiendo y debatiendo más allá del aula, y a la importancia del proceso en el aprendizaje.

7.3.1 El uso de las redes sociales prolonga la experiencia de aprendizaje fuera del aula

Basándonos en nuestra experiencia docente previa, así como en el *Proyecto Facebook* (Piscitelli, 2010), precursor del Proyecto NoEs, decidimos que las dos redes sociales que nos ofrecían más posibilidades de llevar a cabo nuestro objetivo eran Facebook y Twitter. Nos decantamos por estas dos redes porque supusimos (erróneamente) que todos los que iban a ser nuestros alumnos estarían más que familiarizados con ellas, ya que la mayoría nacieron en los años 90, con la explosión de Internet, la banda ancha y los ordenadores per-

sonales. Sin embargo, encontramos cierta oposición por parte de un sector de los participantes del proyecto. El uso de Facebook se reveló como algo polémico durante los grupos de discusión y decidimos preguntar directamente sobre ello en los cuestionarios finales para que cada uno reflexionara de manera individual. De acuerdo con los resultados obtenidos en los cuestionarios podemos decir que este grupo era de 7 personas de un total de 51.

Pero, independientemente de la polémica, el valor que tuvieron las redes sociales a lo largo del tiempo que duró el curso va mucho más allá de lo que se puede conseguir mediante el uso del campus virtual o del correo electrónico.

Yo creo que se ha enfocado como una alternativa al correo y al campus. Porque una persona que trabaja sí tiene que mirar el correo a diario, pero si no lo necesitas para el trabajo, pues no lo miras con tanta asiduidad. Con el campus virtual pasa un poco lo mismo, no te sueles meter constantemente a ver si hay algún mensaje. No obstante, en Facebook me meto todos los días. En el caso de tener que abrirte una cuenta en una de las tres plataformas, la herramienta más flexible es Facebook, porque es lo que la mayoría de la gente tiene. Creo que era la opción más viable. (GD 3/Grupo 1)

Facebook o cómo romper con la barrera del espacio-tiempo de las clases



Aunque el momento clave, el momento en el que quedó patente la auténtica importancia de lo que habíamos logrado, fue cuando más de la mitad de los estudiantes pidieron que no cerrásemos los grupos de Facebook al terminar el curso. Alguien sugirió que fusionásemos

ambos grupos, y se creó un nuevo grupo al que llamamos Esto Sí Es Una Reunión. Este grupo sigue abierto un año y medio después de haber terminado aquel curso, y cuenta, en estos momentos, con 58 miembros activos.

La información sobre el uso de las redes sociales la hemos organizado en cuatro subcategorías:

- Facebook como elemento de ruptura espacio-temporal.
- Facebook como medio de comunicación interno.
- Facebook como elemento para la relajación de las dinámicas de poder.
- Facebook como elemento de visualización de los estudiantes invisibles.
- Twitter como herramienta para hacer visible la asignatura en el exterior de la facultad.

En la plataforma social Facebook se crearon dos grupos privados, uno por clase, que denominamos BasesDidácticasG1 y BasesDidácticasG2. Gracias a la creación de estos grupos extendimos las clases hasta más allá de los horarios predeterminados y de los límites físicos del espacio. Lo que sucedía en el interior del aula ya no estaba definido por los confines de unas paredes y una puerta: rompimos con la barrera espacio-temporal.

Yo creo que esto no tiene que competir con si tú vienes a la facultad... Pero si, por ejemplo, hay alguien que no ha ido a la facultad esa semana porque no ha podido, pues pueda estar mínimamente conectado. Yo es la parte positiva que le veo. (GD 1/Grupo 2)

Con Facebook se puede seguir un tema de conversación, porque a lo mejor las tres horas de clase no dan de sí, puede haber un debate y lo puedes continuar ahí, o te puedes replantear algo estando en tu casa y dices: «Pues ahora mismo yo haría un debate sobre esto y estaría en clase para tal...». Pues te metes un momento y lo preguntas... y es una forma de interactuar. (GD 2/Grupo 2)

Para gente como yo, que pasa muchísimo tiempo delante del ordenador y veo muchas cosas y digo: «Esto es interesante, esto es curioso, esto es tal...», mi forma de compartirlo, por ejemplo, es en el grupo de Facebook, no me voy a traer aquí una lista con ocho webs... (GD 3/Grupo 1)

De este modo, los estudiantes resaltan que esta ruptura de los tiempos y los espacios establecidos favorecía la interacción/aprendizaje.

Yo lo del Facebook lo veo genial para complementar, me parece un medio que se puede aprovechar bien para pedagogía. (GD 2/Grupo 2)

Si salimos fuera y buscamos, podemos encontrar mucho y eso es también una manera de educarnos a nosotros mismos: salir fuera, buscar y encontrar y por eso estamos co-

nectados en Facebook y todo eso para saber qué está ocurriendo en el mundo del arte actualmente y quiénes son los artistas que están saliendo ahora mismo. Creo que eso también puede ser una manera de aprender. (GD1/Grupo 2)

Yo creo que a mí el Facebook, por lo menos me ayuda, porque si no me entero de algo, a lo mejor un comentario o un enlace, o una publicación, me ayuda a centrarme. (GD 2/Grupo 2)

Facebook se usó principalmente como medio de comunicación interno. Fue una ayuda para la cohesión de la comunidad de aprendizaje. Sirvió para romper las barreras propias de la relación alumno-profesor mediante el uso del chat de grupo.

Hoy en día existe la posibilidad de que la información llegue mucho más rápido a ti a través de Internet en general... Facebook es uno de los medios que favorece la comunicación entre profesor y alumno. (GD 1/Grupo 1)

Ellos utilizan Facebook para dar información extra. Pero no solo los profes, sino también los alumnos. (GD 2/Grupo 2)

Pero a la vez se convirtió en un arma de doble filo, pues los que la usaban y disfrutaban, añadían contenidos muy interesantes cada vez con mayor frecuencia, mientras que los no partidarios comentaban que les agobiaba tanta información extra. Aunque la información de los grupos en la Red era diferente a la que se ofrecía en el aula, en la que se inscribía el proyecto y no era determinante a la hora de entender el día a día del funcionamiento general de la clase, hubo ciertas críticas por tratar en las sesiones determinados temas que se habían iniciado en Facebook, ya que a los alumnos que no tenían una cuenta en este tipo de plataforma o los que no lo habían consultado esa semana, les ocasionaba un sentimiento de exclusión:

Había muchas cosas que si no te metías en el Facebook no te enterabas. (GD 3/Grupo 2)

No me gustaba que se dijeran cosas para la clase y a lo mejor tú no te metes una semana en el Facebook y no te enteras, eso no me parece del todo justo. (GD 3/Grupo 3)

Una de las características que el análisis de resultados revela es cómo Facebook favorece la relajación de las dinámicas de poder. En los grupos creados, la jerarquía se disolvía casi por completo. La relación alumno-profesor era una relación de pares, de igual a igual. Este proceso de reparto de poder, de pasar de una clase a una comunidad de aprendizaje, es lo que hacía honor al nombre del proyecto: Esto No Es una Clase (Proyecto NoEs). El desarrollo de grandes debates por chat aumentaba el contacto de la comunidad, se compartían conocimientos y experiencias de igual a igual. Lo mismo que Internet: una comunidad de personas es una estructura no jerarquizada en la que cada miembro es un nodo activo que genera nuevas y constantes conexiones. Y he ahí la importancia de la disolución de las jerarquías

entre los participantes, y que gracias a ello, empezaron a establecerse las bases de lo que después, en muchos casos, acabó convirtiéndose en amistad.

... afinidad en cuanto amistad, pero afinidad también en cuanto a pensamiento de la asignatura, que te implique en ir a los sitios con los profesores, que te implique más en todo en cuanto amistad. (GD 3/Grupo 1)

En Facebook es como si nos viéramos fuera. Si yo estoy chateando con alguien, no es como hablar claro, pero es instaurar una relación que está fuera de la facultad. (GD 3/Grupo 1)

Aunque, también hay que decir que estos mensajes dentro del grupo no eran del agrado de todos y agobiaron a algunos, que sentían invadida su intimidad:

Yo tengo un problema con el uso del chat, sobre todo porque cuando llego a casa, después de haber estado en clase, quiero descansar y me apetece desconectar, me meto en Facebook y hablo con mis amigos. Y, la verdad, es que en ese momento me molesta que se ilumine la ventana del chat constantemente. Porque a mí me parece muy bien que, si tengo alguna duda, exista la facilidad de simplemente meterme y, como quien habla con un amigo, preguntarlo, pero [...] ¿por qué tengo que leer eso continuamente? Resulta un poco invasivo, está bien, pero controlando un poco. (GD 2/Grupo 1)

Que esto suceda, que alguien se sienta agobiado porque le lleguen muchos mensajes, se da por una carencia de alfabetización en medios sociales, ya que existen opciones para no recibir estas notificaciones en Facebook. Es, en definitiva, tal como lo define Howard Rheingold (2010), una falta de apropiación de las redes.

Otro aspecto interesante que observamos fue que en los grupos cerrados de Facebook muchas personas que en el aula no intervenían o intervenían poco, empezaron a hacerlo en ese espacio de manera más activa. En las clases hay dos tipos de alumnos que destacan: los que están muy motivados y participan constructivamente y los que nunca están de acuerdo y se dedican a boicotear las clases. Sin embargo, la mayor parte de las aulas están llenas de esa masa gris de estudiantes que pasan desapercibidos, a la que no se suele llegar a conocer, por la corta duración de los cursos y la ingente cantidad de personas que puebla esos espacios. Gracias al uso de estas herramientas, del grupo cerrado de Facebook y del chat, en concreto, fuimos capaces de visualizarla. No se trata de falta de interés, sino que quizá, por tener un carácter reflexivo e introvertido, a muchos estudiantes les resulta más cómodo expresarse por medio de la escritura, en un tiempo dilatado y tranquilo. Creemos que esa puede ser una razón por la cual había personas que no participaban muy activamente en clase y, sin embargo, sí lo hacían en los grupos de Facebook.

Hay gente que habla muchísimo en clase pero a lo mejor a mí en clase no me gusta hablar porque hay mucha gente y no me apetece ponerme a hablar ahí, no sé, yo soy más reservada... en Facebook eso no pasa. (GD 3/Grupo 2)

A pesar de las críticas recibidas por algunos de los participantes, consideramos que el uso de estas redes fue un acierto, pues ayudó mucho a cohesionar un grupo que antes no existía. Evidentemente fue una parte del proceso, no el único, aunque sirvió para reforzar esta unión. Fue un buen aglutinante, pues supuso un acercamiento fuera de las horas de clase, un acercamiento entre iguales. El estar tan diluidos los roles jerárquicos es fundamental para que todos nos expresemos del mismo modo en que lo haríamos entre un grupo de amigos o de colegas y esto crea un ambiente propicio para compartir información. No podemos afirmar que no habríamos conseguido una cohesión del grupo por otros medios, pero lo que es cierto es que en apenas cuatro meses logramos una unión entre un nutrido grupo de participantes que fue y sigue siendo algo muy especial.

Antes de hablar del uso de Twitter, es importante aclarar que usamos y entendimos Facebook y Twitter de maneras diferentes:

Es que yo creo que Facebook sirve para la comunicación interna y el intercambio de información y conocimiento entre quienes formamos parte de la clase, pero es que Twitter funciona como proyección externa de lo que estamos haciendo, es una forma de enseñárselo a los de fuera. (GD 3/Grupo 1)

La docente titular fue quien usó principalmente esta red social como una herramienta de comunicación, de «proyección externa», como altavoz de lo que estaba sucediendo a lo largo del proyecto. Es decir, la docente se convirtió en la *community manager* de la asignatura cuando nuestra intención era que fuesen los propios estudiantes quienes cubrieran esa función. En Twitter se narraba el proyecto día a día y en el mismo momento en que sucedían las cosas.

- *La función que tiene Twitter es que la gente que está en la comunidad educativa internacional se entere de lo que estamos haciendo, es una proyección hacia el exterior.*
- *Es útil para la profesora que tiene a muchísima gente que puede estar pendiente del proyecto, pero para mí que no tenía a nadie... no le veía el sentido.*

(GD 3/Grupo 1)

En ciertos aspectos esta herramienta no fue entendida por muchos de los participantes en el proyecto, ya que cuando se daba el caso de que la profesora titular tuiteaba durante las horas que pasábamos juntos en el aula, pensaban que estaba mirando algo de carácter personal, lo que se interpretaba como una falta de respeto. E incluso cuando se explicaba que lo

que se estaba haciendo era tuitear lo que estaba sucediendo en el aula como proyección al mundo externo, tampoco se llegaba a comprender la necesidad de que esto se hiciera. Debemos aclarar que en el momento en el que se llevó a cabo el proyecto, Twitter todavía no había alcanzado la popularidad de la que goza actualmente.

Tuitear puede ser una manera de expandir nuestras experiencias



Yo no conocía Twitter, lo he conocido a raíz de esta asignatura. (GD 1/Grupo 2)

Yo no tengo Twitter. (GD 2/Grupo 1)

Yo creo que no ha tenido mucho éxito porque ahora me acabo de enterar de que vosotras habéis hecho lo de Twitter... (GD 3/Grupo 1)

No obstante, hubo varias personas que se animaron a hacer uso de Twitter y que desde ese momento lo empezaron a usar de manera asidua, como fuente de información y como lugar de expresión.

Yo me he abierto una cuenta de Twitter y me ha gustado mucho porque ahora, de repente, he descubierto que puedo seguir a mucha gente o a instituciones... bueno, esto a lo mejor todo el mundo lo sabe, pero yo no lo sabía, y al seguirlo, te va llegando información. (GD 1/Grupo 2)

Yo me lo hice porque lo dijeron en clase: «Haceos Twitter» y yo no me lo había hecho y me había negado hasta ahora, pero al final me he abierto una cuenta y me he reído mucho y ha sido interesante... Estábamos en el CA2M y era todo el rato tuiteando lo que estaban haciendo. (GD 3/Grupo 1)

De igual modo, gracias a esta herramienta, hubo quien pudo seguir ciertas clases pese a no poder asistir físicamente a ellas. Conseguimos romper los muros físicos del aula y mostrar lo que allí sucedía en el mismo momento en el que sucedía.

Es que eso sirve para hacer un resumen de la clase por partes. (GD 3/Grupo 1)

Así, una manera en la que usamos Twitter fue mediante el uso de *hashtags* o etiquetas y la creación de *microclases*. Si acudes a determinados *hashtag*, puedes leer lo que sucedió determinado día en clase. Hay que explicar que se establecieron por sesiones y cada número corresponde a una sesión, por ejemplo si se busca #NoEs19, se pueden leer los tuits relativos a la clase que trató sobre evaluación.

7.3.2 El aprendizaje es un proceso inacabado

Para poder observar si los estudiantes habían reflexionado sobre este aspecto, decidimos dedicar una pregunta del cuestionario a las diferencias entre una educación basada en el proceso y una educación que valora únicamente el resultado. En concreto, casi la mitad de los estudiantes entendieron la asignatura como un proceso transformador. Algunos de ellos valoran el proceso como el resultado mismo de la asignatura, dejando claro que el proceso es el fin mismo del aprendizaje:

Creo que el proceso forma parte del resultado, es decir, la manera de impartir la asignatura se ha correspondido con el objetivo perseguido al final de la clase y, por lo tanto, me parece que el proceso durante las sesiones ha sido el verdadero protagonista de la asignatura. (C. 25)

Yo creo que el proceso de llegar cada día a clase y tener que deshacerte, poco a poco, de las ideas de cómo tienen que ser las cosas que nos han enseñado desde siempre, el resultado a fin de cuentas es eso, en lo que desemboca el trabajo de meses. (C. 09)

Otros dejan bien claro la importancia del proceso sobre el resultado, sus argumentos sirven para reafirmar el peso del proceso en el aprendizaje:

En mi opinión ha sido más importante el proceso. Al final yo no me quedo con un resultado definitivo, porque, de hecho, creo que no lo ha habido, sino que me quedo con el proceso, el cual continuará aunque concluya esta clase, porque el aprendizaje, al fin y al cabo es eso, un proceso que nunca acaba. (C.30)

El camino suele ser más enriquecedor que la meta. El proceso de esta asignatura ha sido algo increíble en todos los aspectos y su resultado aún está por ver. Creo que únicamente ha sido el comienzo de un nuevo camino/proceso en nuestras vidas. (C. 47)

Por otro lado, muchos de los estudiantes consideran que son importantes ambos, tanto el proceso como el resultado, entendiendo el resultado como algo amplio y abierto, relacionado con las sensaciones positivas de haber formado parte del proceso:

Yo creo que ambos tienen importancia. Durante el proceso nos hemos ido dando cuenta de muchas cosas, tanto en cada clase, como en una visión global de la asignatura, que sin duda ha sido una de las más diferentes y enriquecedoras a las que he asistido. En el resultado se ve reflejado cómo la gente se lo ha tomado, y lo agradecidos que están. (C. 28)

Llegar al resultado a partir del proceso. Es la única manera. Vosotros aplicáis un resultado (resultado al cual habéis llegado, conclusiones acerca de la enseñanza, etc.) en nuestras clases, y gracias a ese proceso nosotros llegamos a ese resultado (que es totalmente abstracto, consiste en crecimiento personal). No se puede tener una sin la otra, por lo que diferenciar cuál es más importante me parece imposible. (C. 46)

Y, por último, algunos estudiantes, los menos, comentan que lo que les interesa es el resultado. En este caso el resultado es concebido como una herramienta de evaluación que sirve para reflexionar y comprobar lo aprendido durante la asignatura. Otros consideran que el proyecto final es el resultado de la asignatura:

El resultado, claramente, ya que yo al principio dudaba mucho del proceso empleado, pero ahora que hemos concluido, me parece que he aprendido muchísimo, mucho más de lo que pensaba. (C. 33)

Para mí lo más importante ha sido el proyecto, que podría ser el resultado, porque ha sido el momento en el que todos hemos tenido que ponernos las pilas y aplicar todo lo que ya sabíamos y habíamos aprendido en clase. (C. 36)

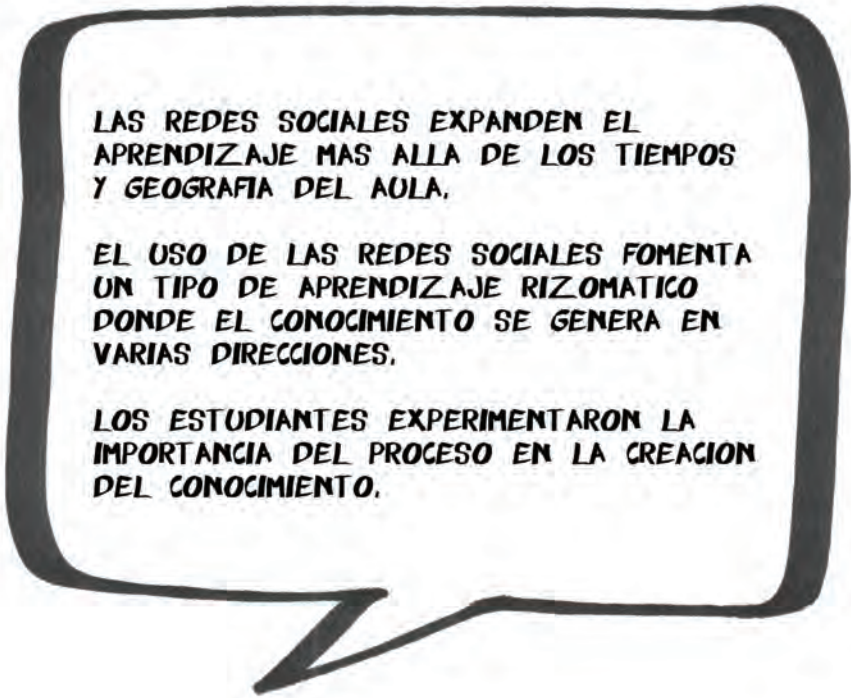
El resultado, sin duda, ha sido lo más acertado porque bajo mi punto de vista el proceso no siempre ha sido el más adecuado, ha habido errores, distracciones, falta de concentración, pero el resultado ha sido inmejorable. Yo pienso que todos mis compañeros nos hemos dado cuenta de que otras maneras de enseñar son posibles y que lo que se está haciendo ahora no es lo mejor o lo más acertado y el simple hecho de hacernos reflexionar ya vale la pena para mí. (C. 50)

Resulta satisfactorio comprobar que los estudiantes no saben o les es difícil expresar lo que han aprendido, así como que muchos de ellos hablan de metodologías nuevas en general, sin dar nombres concretos, lo que significa que *no hemos dado recetas, sino paraguas*, que hemos sentado las bases para que cada uno construya sus propias metodologías. Así, tras el análisis de la información recogida, podemos decir que los datos revelan que una de las principales metas del Proyecto NoEs se ha cumplido, puesto que gran parte de los estudiantes

afirmaron haber aprendido que otra metodología de enseñanza/aprendizaje es posible, así como que un cambio educativo es necesario, donde la unión entre el arte y la educación es una pieza clave.

Alfombra rizomática: el rizoma no tiene principio ni fin





**LAS REDES SOCIALES EXPANDEN EL
APRENDIZAJE MAS ALLA DE LOS TIEMPOS
Y GEOGRAFIA DEL AULA.**

**EL USO DE LAS REDES SOCIALES FOMENTA
UN TIPO DE APRENDIZAJE RIZOMATICO
DONDE EL CONOCIMIENTO SE GENERA EN
VARIAS DIRECCIONES.**

**LOS ESTUDIANTES EXPERIMENTARON LA
IMPORTANCIA DEL PROCESO EN LA CREACION
DEL CONOCIMIENTO.**

Coda

María Acaso, Paloma Manzanera, Clara Megías, Eva Morales y
Alberto Marrodán

Sin clases, sin horarios, sin aula... es la hora del aprendizaje



«En el círculo se confunde
el principio y el fin»

Heráclito de Efeso

A pesar de que en la biblioteca de nuestra facultad resulta imprescindible guardar silencio (no como en Cubberley Library de Stanford), es un lugar en el que nos gusta mucho trabajar: hay luz natural a raudales, un mobiliario anticuado pero agradable, muchas plantas y un equipo de bibliotecarios muy amable que te sonrío al entrar y al salir... Por todas estas razones este libro ha sido en gran parte escrito en la biblioteca que acabo de describir.

La semana pasada llegamos muy pronto y nos colocamos en el lugar que más nos gusta, al fondo, junto a una enorme ventana y la estantería de los libros de educación. Nos pusimos a trabajar y, poco a poco, uno a uno, la sala se fue llenando de alumnos que en la mayoría de los casos llevaban su ordenador personal. Al poco tiempo alguien nos dio un golpecito en el hombro: era Jorge, uno de los estudiantes del Proyecto NoEs. Nos saludó y comenzamos a hablar en voz baja hasta que decidimos salir al pasillo. Allí se nos unió Sandra (también exalumna del Proyecto NoEs), quien nos contó que estaba haciendo un máster e iba a por unos libros. Nos volvimos a sentar y a la media hora aparecieron Daniel y Amaia (que resulta que son novios), a los que saludamos y con los que volvimos al pasillo porque nuestra conversación nunca acababa... El texto que estábamos intentando escribir era este, un texto que hemos tenido que terminar en casa, en la soledad de nuestras habitaciones. Las relaciones que mantenemos con aquellos con los que hemos compartido una experiencia de aprendizaje tan potente como la del Proyecto NoEs van mucho más allá de la relación profesor/estudiante tradicional, y nuestra interacción no tiene fin...

El proyecto y la asignatura terminaron a principios de febrero de 2012, pero un grupo de estudiantes considerable, así como la totalidad del equipo docente, decidimos que el aprendizaje no terminaría ahí. Así fue como surgió Esto Sí Es Una Reunión, que quizá podríamos definir como la segunda parte del Proyecto NoEs: cambiamos el nombre del grupo de Facebook y comenzamos a reunirnos una vez por semana en un horario y en una serie de lugares consensuados por todos nosotros. Ya no teníamos un programa, ni notas, ni aula: nos reuníamos por el placer de aprender, por la energía que se generaba cuando estábamos todos juntos, por las transformaciones que surgían en nuestras vidas a partir de lo que ocurría cuando conversábamos.

Comenzamos las reuniones en La Trasera, la sala de exposiciones de la facultad, pero cuando nos dimos cuenta del buen tiempo que hacía, decidimos salir al jardín, donde realizamos un Banco Común de Conocimientos, a partir del cual se sucedieron diferentes sesiones sobre canto, costura contemporánea, anatomía artística o archivos en forma de nube... Cuando el curso terminó en el mes de junio y la deslocalización geográfica imposibilitó más sesiones, la creación de conocimiento continuó en los años que vinieron después en las redes sociales durante el verano y en los pasillos, la cafetería, la biblioteca...

Este es el momento y el lugar en el que nos sentimos capacitados para contestar a las tres preguntas que nos hicimos al principio de este libro.

¿Qué consecuencias tiene para el aprendizaje la disolución de los roles profesor/estudiante, mediante la creación de una comunidad horizontal, incluso en los métodos de evaluación?

El aprendizaje que se genera mediante la ruptura de las figuras profesor/estudiante es, casi en un 50 por ciento de los casos, un tipo de *aprendizaje transformador*, que invita a cuestionar nuestros marcos de acción y a repensarnos como individuos sociales. Es un tipo de aprendizaje que va mucho más allá de la transmisión de contenidos y que crea el hábito del pensamiento crítico. Ni que decir tiene que esta transformación sucede en todos los miembros de la comunidad y, de forma muy especial, en el equipo docente que experimenta la metamorfosis de sus prácticas en tiempo real y de manera permanente.

¿Qué elementos contribuyen a transformar el aula en un territorio habitado?

La transformación intelectual no puede llevarse a cabo si no hay una transformación física del espacio: debemos tener en cuenta que pensamos con todo el cuerpo y no solo con la cabeza. Los elementos enunciados en el capítulo denominado «Habitar» van mucho más allá de la estética y de la comodidad (que defendemos como imprescindibles): consiguen fomentar la independencia, el emprendimiento y la libertad de acción; es un capítulo, además, que necesitamos abrir si uno de nuestros objetivos es la emancipación intelectual de la comunidad de aprendizaje.

Esto Sí Es Una Reunión



¿Qué recursos convierten el simulacro pedagógico en una experiencia de aprendizaje transformadora?

Y para terminar, los recursos que convierten el simulacro pedagógico en una experiencia de aprendizaje transformadora son aquellos que tienen que ver con *hacer en primera persona*, con crear y ejecutar, con *disfrutar de entornos emocionantes* que nos importen y nos seduzcan, con recuperar lo narrativo y demandar la expectativa como factor clave de los procesos de aprendizaje, todo ello sin olvidarnos de las *redes sociales* como recurso para establecer una estructura sin centro, sin eje, sin general.

...

Después del trabajo de campo, el enriquecedor proceso de análisis y literalización de los resultados y las conclusiones que hemos ido escribiendo al final de cada apartado, podemos incluso lanzar tres más. Cuarta conclusión: *el edupunk da mucho más trabajo que el ejercicio tradicional de la pedagogía*. Una comunidad de trabajo *edupunk* se involucra tanto en la tarea de aprender que impregna lo que está a su alrededor, su vida cotidiana, las familias y las parejas. La intensidad se expande y se contagia de manera que son muchas más las horas invertidas, horas de pasión y de disfrute, pero definitivamente horas que robas a otras actividades.

El *edupunk* ha de realizarse en grupo. El esfuerzo que conlleva romper con las estructuras invisibles del paradigma de la modernidad es una labor que hay que hacer en compañía: en compañía de otros docentes cercanos, de los estudiantes y de los docentes lejanos con los que resulta imprescindible crear redes donde compartir experiencias, los logros y los fracasos, pero desde donde definitivamente nos empoderaremos para afectar más y poder ser más transformadores si cabe.

Y para terminar, tenemos que aceptar que el *edupunk* es incómodo: incómodo para la institución, para los profesores complacientes, para los estudiantes adaptados al sistema. Incómodo también para quien lo defiende y lo practica porque te lleva siempre a salir de tu zona de confort: el *edupunk* te invita a *dejar de hacer lo que sabes para pasar a saber lo que haces*. Sin incomodidad, el *edupunk* no funciona, no se desarrolla porque no creces, de modo que te embarcas de por vida en una forma de ejercer la educación nada complaciente, cuestionadora, perturbadora, pero que te mantiene viva, efervescente y emocionada. Pretender aprender sin incomodidad es como pretender escribir una novela muy larga en poco tiempo: no es que digamos que es difícil, es que, sencillamente, es imposible.

Bibliografía

A

- Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2011). «Una educación sin cuerpo y sin órganos». En: M. Acaso, M. H. Belver, S. Nuere, M. Moreno, N. Antúnez y N. Ávila (Eds.). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. (pp. 35-60). Madrid: Akal.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Adaime, I. (2010). «El Proyecto Facebook y la creación de entornos colaborativos educativos». En: A. Piscitelli, I. Adaime y I. Binder. (Eds.) *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. (pp. 21-33). Barcelona: Ariel.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Angulo, J. F. (1990). «El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico». En: J. Bautista (Ed.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. (pp. 95-110). Granada: Universidad de Granada.
- Anguera Argilaga, M. T. (2008). *Metodologías cualitativas: características, procesos y aplicaciones*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Álvarez Rodríguez, D. (2003). «De la copia de láminas al ciberespacio». En: R. Marín (Ed.), *Didáctica de la Educación Artística*. (pp. 183-227). Madrid: Pearson Educación.
- Augacil, J. (2011). *Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología*. Madrid: Catarata.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios para el anonimato*. Madrid: Gedisa.
- Armstrong, H. y Stojmirovic, Z. (2011). *Participate: Designing with User-Generated*. Princenton Architectural Press.

B

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Baker, M., Ng-He, C. y Acaso, M. (2008). Reflection on the Role of Artists: a Case Study on the Hidden Visual Curriculum of the School of the Art Institute of Chicago. *Teacher Artist Journal* 6 (4): 290-7.
- Balestrini, M. (2010). «El traspaso de la tiza al celular: celumetrajés en el Proyecto Facebook para pensar con imágenes y narrativas transmedia». En: A. Piscitelli, I. Adaime e I. Binder. (Eds.) *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. (pp. 35-46). Barcelona: Ariel.
- Barajas, S. (2013). *Aprender en hacer: o cómo adaptar el sistema educativo al siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Invisibles.
- Barrett, P. S., Zhang, Y., Moffat, J. y Kobbacy, K. (2012). A Holistic, Multi-level Analysis Identifying the Impact of Classroom Design on Pupils' Learning. *Building and Environment* 59:678-89.
- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós.

- Batelle, J. (2005). *The search. How Google and Its Rivals Rewrote the Rules of Business and Transformed Our Culture*. Portfolio Trade.
- Booth, W., Colomb, G. y Williams, J. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2008). *La reproducción: elementos para una teoría del modelo de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bosch, R. (2013, November 17). Designing for a better world starts at school: Rosan Bosch. TEDx Indianapolis. Retrieved from: http://www.youtube.com/watch?v=q5mpeEa_VZo&list=PL_Qe4wp3zmFZQNZOfX7hVi_VtHw46Yn39
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Blank, W. (1997). Authentic Instruction. En: W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising Practices for Connecting High School to the Real World* (pp. 15-21). Tampa, FL: University of South Florida.
- Brewer, C. (1995). *Music and Learning: Seven Ways to Use Music in the Classroom*. Greensboro, NC: LifeSounds.

C

- Callejo Gallego, J (2002). «Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación». *Revista española de salud pública, Ministerio de Sanidad y Consumo de España* 76 (5): 409-22.
- Cary, R. (1998). *Critical Art Pedagogy: Foundations for Postmodern Art Education*. NY: Garland.
- Castiglione, L. V. (1996). Portfolio Assessment in Art Education. *Arts Education Policy Review, Volumen 97, Issue 4*. London: Taylor & Francis Online.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Coleman, L. (2009, febrero). *A Call to Reinvent Liberal Arts Education*. Disponible en: http://www.ted.com/talks/liz_coleman_s_call_to_reinvent_liberal_arts_educatio
- Crawford, M. (2009). *Shop Class as Soulcraft. An Inquiry into the Value of Work*. Penguin Press, HC.

D

- Davis, J. (2013). How a Radical New Teaching Method Could Unleash a Generation of Geniuses. *Wired*, 20: 10 de octubre.
- De la Cuesta Benjumea, C. (2003). El investigador como instrumento flexible de la indagación. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (4). Article 3. Disponible en: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_4/pdf/delacuesta.pdf
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2008). *Rizoma*. Valencia: Pretextos.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, R. (2012). ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? En AAVV (Eds). *Educación expandida* (pp. 51-80). Zemos 98: Sevilla.

- Dickinson, K. P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R. et al. (1998). *Providing Educational Services in the Summer Youth Employment and Training Program* [Technical assistance guide]. Washington, DC: U. S. Department of Labor, Office of Policy & Research.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

E

- Efland, A., Freedman, K. y Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2012). «What Can Education Learn from the Arts about Practice of Education?». *The Encyclopedia of the Informal Education*. Disponible en: www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_or_educati_on.htm.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Akal.
- Erickson, F. (1989). «Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza». En: M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (pp.125-301). Madrid: Paidós-MEC.

F

- Felman, R. (2002). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México: McGrawHill.
- Ferrés, J. (1992). *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.
- Finkel, D. (2008). *Dar la clase con la boca cerrada*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Foucault, M. (1982). *Vigilar y castigar*. (7.ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freedman, K. (2006). *Enseñando cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. New York: Herder & Herder.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación? En AA. VV. (Eds.) *Educación expandida* (pp. 69-79). Zemos 98: Sevilla.

G

- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, J. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gil Flores, J. (1992). *Análisis de datos cualitativos. Aplicación al caso de los datos procedentes de grupos de discusión*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Disponible en: <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/562/analisis-de-datos-cualitativos-aplicacion-al-caso-de-los-datos-procedentes-de-grupos-de-discusion/>
- Gil Flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 199-214.
- Gil, J. y Perera, V. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos*. Sevilla: Kronos.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1994a). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1994b). *El ratoncito feroz: Disney o el final de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- Gutiérrez Brito, J. (1999). Consignas para el «despegue» de un grupo de discusión: un modelo de presentación. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 2, 153-66.
- Gutiérrez Brito, J. (2001). Elementos *no-técnicos* para la conducción de un grupo de discusión. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4, 121-143.

H

- Hargreaves, A. y Shurley, D. (2009). *The Fourth Way The Inspiring Future for Educational Change*. Corwin.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. En: W. E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23-8). Tampa, FL: University of South Florida.
- Hazenbergh, W., Huisman, M. y Cordoba Rubino, S. (2012). *Meta Products: Building the Internet of Things*. BIS Publishers.
- Hinchey, P. (2010). *Finding freedom in the classroom: a practical introduction to critical theory*. NY: Peter Lang.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. NY: Routledge.
- Huber, G. (1988). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En C. Marcelo (Ed.), *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores* (pp. 77-85). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Humberto, L. (2000). *Fotografía, a poética do banal*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.

J

- Janesick, V. J. (2000). La danza del diseño de investigación cualitativa: Metáfora, metodolatría y significado. En C. A. Denman, y J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en investigación social* (pp. 227-52). Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Jackson, P. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jiménez, J. (2004). *Teoría del arte*. Technos.

K

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Kincheloe, J. y Steimberg, S. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Ediciones Morata.
- Krakauer, D. (2013). *Escape the University in the 21st Century*. Disponible en: <http://www.thedailypage.com/isthmus/article.php?article=38878>

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

L

Larmer, J. y Mergendoller, J. R. (2010). 7 Essentials for Project-Based Learning. *Educational Leadership*, 68(1). 34-7.

Lederman, L. C. (1990). Assessing Educational Effectiveness: the Focus Group Interview as a Technique for Data Collection. *Communication Education*, 38, 117-27.

Lozano, L. y Lozano, A. (2007). *La influencia de la música en el aprendizaje*. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, México.

M

Marín Viadel, R. (2003). Conceptos, definiciones, teorías y perspectivas contemporáneas de la enseñanza y del aprendizaje de las artes y culturas visuales en la educación. En: R. Marín (Ed.), *Didáctica de la Educación Artística*. (pp. 3-51). Madrid: Pearson Educación.

Madeja, S. S. (2004). Alternative Assessment Strategies for Schools. *Arts Education Policy Review*, Volumen 105, Issue 5. London: Taylor & Francis Online.

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda Académica* 7, (1). Año 2000, 27-39.

Martínez Miguélez, M. (2006). La investigación cualitativa, síntesis conceptual. *Revista IIPSI vol.9,1*, 123-46.

Melleiro, M. M. y Gualda, D. M. R. (2005). La fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica. *Ciencia y Enfermería*. XI (1), 51-57.

Mclaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual*. Madrid: Siglo XXI.

Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

Mora Teruel, F. (2013). Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. España: Alianza Editorial.

Morozov, E. (2013). To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism. *Public Affairs*.

Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Thousands Oaks, CA: Sage.

O

Osses, S., Sánchez, I., e Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32, (1), 119-33.

P

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

- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Belknap Press.
- Pimentel, L. G. (2011). La evaluación en arte: algunos principios para la discusión. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 129-35). Colección metas educativas 2021. Madrid: OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>
- Piscitelli, A. (2010). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.
- Piscitelli, A. (2012). *Edupunk aplicado: aprender para emprender*. Barcelona: Ariel.
- Piscitelli, A. (14/10/2013). El hackeo de casi todo: Alejandro Piscitelli en TEDx Tigre. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=OKja9Mc47ZE>

R

- Ranciere, J. (2013). *El maestro ignorante*. Madrid: Laertes.
- Revuelta, F. I. y Sánchez, M. C. (2003). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. *Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56465/1/TEE2003_V4_programasanalisis.pdf
- Rheingold, H. (2010). Attention and other 21st- Century Social Media Literacies. *Educause Review*, 45 (5), 14-24.
- Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*. Buenos Aires: Random-House Mondadori.
- Robinson, K. (2006, febrero). *Ken Robinson: How schools kill creativity*. TEDx. Disponible en: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos*. Seminario Internacional titulado: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave. Santo Domingo.
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiñes, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. SOCIOTAM, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, México. Vol. XV, 002, 133-54.*

S

- Schank, R. *La Vanguardia* el 31/08/2012 Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20120831/54343882373/la-contra-roger-schank.htm>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2010). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

- Sharr, A. (2008). *La cabaña de Heidegger: un espacio para pensar*. Barcelona: Gustavo Gili (G. G.)
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 1, 1, 40-56.
- Strobel, J. y Van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3 (1). 44-58. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1046>

T

- Tapscott, D. (2010). *The impending Demise of the University*. Edge, The Third Culture. Disponible en: http://www.edge.org.3rd_cultue/tapscott09/tapscott09_indez.html
- Tobar, C. (2011). Beneficios de la música en el aprendizaje. *Revista EducAcción*. El comercio. Quito.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2010). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

V

- VV. AA. (2010). *The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching and learning*. Chicago: OWP/P Cannon Design.
- VV. AA. (2012). *Educación expandida*. Sevilla: Zemos98.

W

- Wolcott, H. F. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia. Colección Contus.

Y

- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo I.	Plantillas cuaderno de bitácora	249
Anexo II.	Guiones seguidos en los grupos de discusión	251
Anexo III.	Cuestionario: Esto No Es Un Cuestionario	256

Anexo I:

Plantillas cuaderno de bitácora

Tabla 1. Primera plantilla del cuaderno de bitácora

DESCRIPCIÓN	ANOTACIONES PERSONALES (posteriores a la sesión)
Investigador:	
Fecha:	
Grupo:	
Número de alumnos:	
Planning de la sesión antes de realizar la sesión	Lo que ha pasado en realidad
Descripción de los acontecimientos en general (escenas, episodios, diálogos...)	
1. Mobiliario	
2. Paredes	
3. Comida	
4. Música	
5. TIC	
6. Excursiones	
7. Libros	
8. No docente	
9. No estudiante	
10. Pedagogías invisibles	
11. Lenguaje visual	
12. Cultura visual	
13. Arte contemporáneo	
14. Trabajo por proyectos	
Anotaciones sobre el transcurso de la investigación	

Tabla 2. Plantilla final del cuaderno de bitácora

Fecha	
Grupo	
Número de participantes	
Planning de la sesión	Lo que ha sucedido
1 PODER	
1.1 No docente	
1.2 No estudiante	
2 TIEMPO/ESPACIO	
2.1 Excursiones	
2.2 Incursiones	
2.3 Redes sociales/blog	
2.4 Libros	
2.5 Proyectos en la realidad exterior	
2.6 Horarios relajados	
3 FORMATOS	
3.1 Ambiente relajado	
3.2 Movimiento	
3.3 Arte contemporáneo	
3.4 Trabajo por proyectos	
4 CONTENIDOS	
4.1 Aceptar lo inesperado	
4.2 Lenguaje visual	
4.3 Cultura visual	
4.4 Arte contemporáneo	
5 EVALUACIÓN	
5.1 Autoevaluación	
5.2 Expertos desconocidos	
5.3 Pública	
5.4 Proceso no resultado	
5.5 Bumerán	

Anexo II:

Guiones seguidos en los grupos de discusión

PRESENTACIÓN

Buenos días. Antes que nada quería agradeceros el estar aquí y prestaros a participar en este primer grupo de discusión. Mi nombre es Paloma Manzanera y formo parte del equipo de trabajo, como técnica de investigación, del proyecto de investigación Esto No Es una Clase. Este proyecto está siendo elaborado por el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la UCM.

El objetivo principal del proyecto es evaluar una metodología nueva de enseñanza (que como ya se habló en clase lleva el nombre de *edupunk*), que intenta adaptarse a la época en la que vivimos. Este estudio se está llevando a cabo en los grupos 1 y 2 de la asignatura Bases didácticas para la educación artística del primer cuatrimestre del curso 2011-2012.

Como imagino que ya conoceréis, existen varias técnicas para conocer la opinión de las personas. La más conocida es la encuesta, donde se realizan una serie de preguntas para que la persona encuestada elija entre una serie de respuestas ya confeccionadas de antemano.

Otra herramienta clásica de investigación es la entrevista personal, donde se establece una pequeña conversación entre el entrevistado y el entrevistador en torno a una serie de preguntas confeccionadas por el investigador.

Pero la técnica que hemos pensado que se adaptaba mejor a la hora de conocer vuestra opinión acerca de lo que queremos estudiar en este proyecto son los grupos de discusión, ya que consideramos que gran parte de nuestras opiniones no se crean aisladamente, sino que se forman en interacción con otras personas.

Un grupo de discusión no es más que una reunión entre una serie de personas, por lo común entre ocho y diez, para que, de manera totalmente informal, se hable con plena libertad sobre unos temas concretos.

Por tanto, el objetivo de esta reunión es recoger todas y cada una de vuestras opiniones. No hay respuestas correctas ni erróneas, ni opiniones más importantes que otras. Simplemente nos interesa conocer lo que pensáis. Imaginad que estáis en vuestra casa con unos amigos con los que estáis charlando sobre una noticia que ha salido en la prensa, en la televisión o en Internet, por ejemplo.

Por último, quería comentaros un par de cosas. La primera es sobre el tiempo de duración de esta tertulia. Tenemos programado que dure entre una hora y hora y media, o sea, que cuando termine podéis regresar a clase sin problemas.

Y la segunda es que, como podéis ver, tengo una grabadora sobre la mesa y también hay una cámara de vídeo en la habitación. El motivo de grabar la reunión es recoger de manera exacta vuestras aportaciones para que así no haya lugar a posibles confusiones. También deciros que en las citas directas del discurso que se utilicen para ilustrar los resultados de estos grupos de discusión no saldrán en ningún momento vuestros nombres, es decir, vuestras aportaciones son totalmente anónimas.

Por consiguiente, si no os importa, quería pedir os permiso para poner en funcionamiento estos aparatos y grabar las conversaciones.

TEMAS PROPUESTOS EN LA FASE 1 (G. de octubre 2011)

- Las primeras preguntas que te quiero plantear de manera genérica son: ¿qué opinas de la educación en general de hoy en día?, ¿qué es lo que te gusta y lo que no te gusta de la educación actual?
- Ya habéis tenido un par de clases de la asignatura Bases didácticas para la educación artística. ¿Qué te ha parecido la dinámica que se ha seguido en esta asignatura estos primeros días de clase?
- Si tuvieras plena libertad para diseñar esta materia, ¿cómo te gustaría que fuese?
- Con respecto a los roles de docente-estudiante que se establecen directa o indirectamente en las clases, ¿cómo te gustaría que fuese la relación estudiante/profesor en esta asignatura?
- ¿Qué piensas sobre los sistemas de evaluación que se utilizan? ¿Cómo te gustaría ser evaluado?
- Dado que vivimos en una sociedad en continuo cambio en lo referente al mundo tecnológico, ¿cuál sería la mejor manera de usar las nuevas tecnologías en una clase?
- ¿Qué sabes, qué conoces del arte contemporáneo? y ¿qué opinión tienes sobre este tipo de arte?
- Y, por último, centrándonos un poco en los elementos físicos de la clase y considerando que podría hacerse algo diferente con ellos, cambiar algunas reglas, ¿qué opinión te merece el mobiliario de la clase? y ¿qué te parece la idea de poder comer y escuchar música en clase?

TEMAS PROPUESTOS EN LA FASE 2 (G. de diciembre de 2011)

Poder: la figura del no docente y no estudiante

- ¿Qué opinas sobre el método de enseñanza que se está siguiendo en esta clase? Di qué piensas, por ejemplo, de la existencia de varios profesores en clase, que en clase se pueda comer y que se comparta la comida, que el mobiliario se pueda cambiar...

Subtemas que cabe tener en cuenta en esta pregunta:

- ¿Piensas que existe verticalidad entre profesores y alumnos?
- ¿Te parece importante que los profesores sepan vuestros nombres?
- ¿Qué opinas de que se contradigan entre sí los profes?
- ¿Piensas que existe más libertad que en otras asignaturas?
- ¿De qué forma y en qué proporción profesores y alumnos participan en la dinámica organizativa de la clase?
- ¿Qué crees sobre las distintas formas en las que se ha organizado el mobiliario?

Contenidos-evaluación

- ¿Tienes una percepción clara de cuál es el programa general de la asignatura, cuáles son los objetivos y cómo vas a ser evaluado?

Subtemas:

- El calendario gigante que se ha colgado en clase, ¿te ha sido útil para aclarar conceptos?
- ¿Qué piensas con respecto a todo lo que ha ocurrido en clase de manera casual?, ¿ha sido interesante?, ¿ha contribuido a tu aprendizaje?
- ¿Qué te parece el uso de la *performance* como formato para organizar las clases, por ejemplo, la *performance* inicial, el concurso, el voleibol, la alfombra...?
- ¿Qué te han parecido los materiales que se utilizan en clase? Por ejemplo los PowerPoint.
- ¿Qué opinas sobre el uso del formato audiovisual en clase? ¿Mejora vuestro aprendizaje o, en cambio, prefieres el lenguaje textual que se emplea en otras asignaturas u otro que no se está teniendo en cuenta?

TIC-música

- ¿Qué te ha parecido el uso que se le ha dado a las redes sociales en esta clase?

Subtemas:

- ¿Qué te parece el uso de Google en clase?
- De alguna manera, ¿sientes que está produciendo cosas: proyectos, obras de arte, etc.?
- ¿Cómo te gustaría que se utilizara la música en clase o cuál sería la mejor manera de utilizar la música en clase?

Excursiones-incursiones

- ¿Qué opinas sobre el hecho de poder dar la clase fuera del aula —por ejemplo, cuando habéis ido a Post it City— o que profesionales expertos como Claremi, Marco Godoy, Piscitelli, etc. acudan al aula?

Preguntas finales

- ¿Qué consideras lo más positivo y lo más negativo de este nuevo sistema de enseñanza?
- ¿Cómo piensas que ha sido el sistema de enseñanza-aprendizaje de esta clase? ¿Has aprendido más o menos con esta forma de dar la clase?

TEMAS PROPUESTOS EN LA FASE 3 (G. de febrero de 2012)

Poder: la figura del no docente y no estudiante

- ¿Qué opinas sobre el método de enseñanza que se ha seguido en esta clase, por ejemplo, la existencia de varios profesores, que en clase se pueda comer y que se comparta la comida, que el mobiliario se pueda cambiar...?

Subtemas que cabe tener en cuenta en esta pregunta:

- ¿Piensas que ha existido horizontalidad entre profesores y alumnos?
- ¿De qué forma y en qué proporción profesores y alumnos han participado en la dinámica organizativa de la clase?
- ¿Qué opinas sobre las distintas formas en las que se ha organizado el mobiliario?

Contenidos-evaluación

- ¿Tienes una percepción clara de cuál ha sido el programa general de la asignatura, cuáles han sido los objetivos y cómo habéis sido evaluados?

Subtemas:

- ¿Qué piensas con respecto a todo lo que ha ocurrido en clase de manera casual?, ¿ha sido interesante?, ¿ha contribuido a tu aprendizaje?
- ¿Qué te parece el uso de la *performance* como formato para organizar las clases, por ejemplo, la *performance* inicial, el concurso, el voleibol, la alfombra...?
- ¿Qué te han parecido los materiales que se han utilizado en clase?, por ejemplo los PowerPoint.
- ¿Qué opinas sobre el uso de formato audiovisual en clase? ¿Mejora vuestro aprendizaje o, en cambio, prefieres el lenguaje textual que se emplea en otras asignaturas u otro que no se está teniendo en cuenta...?
- ¿De alguna manera has sentido que estabas produciendo cosas durante el tiempo que ha durado esta asignatura: proyectos, obras de arte, etc.?

TIC-música

- ¿Qué te ha parecido el uso que se le ha dado a las redes sociales en esta clase?
- ¿De qué manera ha influido en la dinámica de la clase usar Facebook, Twitter, Google, blog?
- ¿Piensas que se hubiera podido hacer un mayor uso de la música en clase? De ser así, ¿de qué forma hubiera sido posible?

Tiempo y espacio: Excursiones-incursiones

- ¿Qué opinas sobre el hecho de poder dar la clase fuera del aula —por ejemplo, cuando habéis ido a Post it City— o que profesionales expertos como Claremi, Marco Gody, Piscitelli, etc. acudan al aula?

Evaluación

- ¿Cómo te has sentido al trabajar por proyectos? ¿Qué te ha aportado de nuevo?
- ¿Qué te ha parecido la forma de evaluación de esta asignatura?
- ¿Te hubiera gustado ser evaluado de otra manera? ¿Cómo?

Preguntas finales

- ¿Qué consideras lo más positivo y lo más negativo de este nuevo sistema de enseñanza?
- ¿Cómo piensas que ha sido el sistema de enseñanza-aprendizaje de esta clase? ¿Has aprendido más o menos con esta forma de dar la clase?

Anexo III:

Cuestionario: Esto No Es un Cuestionario

ESTO «NOES» UN CUESTIONARIO

Este «no cuestionario» forma parte del proyecto de investigación «Esto No Es una Clase», que ya todos/as conocéis. A lo largo de la asignatura hemos recogido información a través de diarios de clase, de reuniones que manteníamos después de cada sesión, donde reflexionábamos sobre lo que había ocurrido ese día en la no clase, y sobre todo a través de vuestras aportaciones en los grupos de discusión. Durante el primer análisis de estos datos nos han surgido ciertas dudas, y alguna que otra cuestión ha quedado en el aire. Este «no cuestionario» quiere aclarar estas cuestiones, por lo que te pedimos que te tomes tu tiempo para contestar y que seas lo más sincero/a posible. También queremos aclarar que la información obtenida en este cuestionario está protegida por la Ley 12/89 que regula el secreto estadístico para las Administraciones Públicas, y que garantiza el anonimato de los/as encuestados/as. Por último agradeceremos vuestra colaboración y deciros que vuestras opiniones son la pieza fundamental de esta investigación.

A continuación van a aparecer una serie de preguntas, la mayoría de ellas son libres, es decir, tienes un espacio en blanco para que escribas tu respuesta libremente. En las preguntas de elección múltiple hemos procurado mencionar todas las posibles respuestas que se podrían dar, pero en todas ellas se encuentra una última opción denominada «Otro», donde tú mismo/a puedes escribir aquello que consideres oportuno. Si tienes alguna duda puedes preguntar a cualquiera de nosotros/as que estaremos encantados/as de ayudarte.

1. ¿Con qué frecuencia has asistido a clase de Bases Didácticas?

- He asistido a la mayoría de las clases
- A más de la mitad de las clases
- A menos de la mitad
- He asistido a veces, pero no de manera regular
- Pocas veces
- Otro:

2. ¿Por qué has asistido con esa frecuencia a las clases de Bases didácticas?

- Sentía que era obligatorio asistir para aprobarla
- Por el ambiente que se respiraba
- Firmé un compromiso de aprendizaje
- Me interesaba por la metodología que se estaba siguiendo
- Sentía que estaba aprendiendo cosas útiles
- Otro:

3. Define lo que significa para ti horizontalidad entre la figura del profesor y la figura del alumno, y pon algún ejemplo de ello si se ha dado en esta asignatura.**4. ¿Cuáles son las cualidades más importantes que debería tener un profesor?****5. ¿Cuáles son las cualidades más importantes que debería tener un alumno?****6. Con respecto a la pregunta anterior, ¿consideras que estas cualidades han formado parte de tu actitud ante la clase?****7. ¿Qué materiales (libros, textos, vídeos, exposiciones, películas, etc.) de los que se han propuesto en clase has consultado?****8. ¿Cómo has participado en hacer tuya el aula? (trayendo comida, música, objetos, etc.).****9. ¿Qué mejorarías en la organización de las excursiones fuera del aula?****10. Si has usado el Facebook de Bases didácticas ha sido para (puedes elegir varias opciones y/o añadir más):**

- Enterarme de convocatorias
- Compartir links interesantes
- Chatear y relacionarme con mis compañeros y profesores
- Continuar aprendiendo fuera del aula
- Otro:

11. ¿Te gustaría que permaneciera abierto el grupo de Facebook de Bases Didácticas una vez terminada la asignatura?

- Sí
- No
- Otro:

12. **¿Cuáles son los elementos que han contribuido a sentirte a gusto en clase?**
13. **¿Cómo utilizarías la música en clase?**
14. **¿Cómo definirías el concepto pedagogía tóxica bajo tu punto de vista?**
15. **Puedes ponernos un ejemplo de pedagogía tóxica con algo que haya sucedido a lo largo de la asignatura.**
16. **¿Crees que ha habido un cambio en la concepción que tenías del arte contemporáneo antes de cursar esta asignatura? De ser así, ¿cómo ha cambiado?**
17. **Por favor, danos tu opinión en relación a los distintos tipos de evaluación (cuidado: evaluación como reflexión no como calificación) que se han utilizado en esta asignatura:**
 - 17.1 AUTOEVALUACIÓN
...
 - 17.2 ESPECIALISTAS EXTERNOS
...
 - 17.3 REPORTAJE FOTOGRÁFICO
...
 - 17.4 GRUPOS DE DISCUSIÓN
...
 - 17.5 CUESTIONARIO
...
18. **En esta asignatura, ¿qué crees que ha sido más importante, el proceso o el resultado? Razona tu respuesta.**
19. **¿Te hubiera gustado ser evaluado de otra manera?, ¿cómo?**
20. **En pocas palabras, ¿qué has aprendido en esta asignatura?**

