Trayectorias de vida de aprendizaje de jóvenes universitarios

El valor del relato y la escucha atenta

Juana María Sancho-Gil (ed.)



EHU

Trayectorias de vida de aprendizaje de jóvenes universitarios

El valor del relato y la escucha atenta

Juana María Sancho-Gil (ed.)

CIP. Biblioteca Universitaria

Trayectorias de vida de aprendizaje de jóvenes universitarios [Recurso electrónico]: el valor del relato y la escucha atenta / Juana María Sancho Gil (Ed.); [coordinación, Fernando Hernández Hernández, Sandra Soler Campo, Mar Sureda Perello]. – Datos. – [Leioa]: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2025]. – 1 recurso en línea: PDF (445 p.)
Modo de acceso: World Wide Web.
Incluye referencias bibliográficas.
ISBN: 978-84-1319-709-8

1. Aprendizaje. 2. Estudiantes. 3. Enseñanza universitaria. I. Sancho, Juana María. ed. II. Hernández, Fernando, coord. III. Soler Campo, Sandra, coord. IV. Sureda Perello, Mar, coord.

(0.034)159.953.5:378
(0.034)378:159.953.5

Edición: Juana María Sancho-Gil
Coordinación: Fernando Hernández Hernández, Sandra Soler Campo, Mar Sureda Perelló
Maquetación: Miriam Peña Zabala
Imagen Portada: Miriam Peña Zabala (Villamediana de Iregua, La Rioja)

© Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua / Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
ISBN: 978-84-1319-709-8

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

La utilización de esta publicación para entrenar tecnologías de inteligencia artificial generativa queda expresamente prohibida. Los titulares de los derechos de explotación se reservan todos los derechos para licenciar los usos de esta obra por este tipo de entrenamiento y desarrollo de modelos de lenguaje extensos, de acuerdo con la ley vigente aplicable.

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



Índice

Presentación

Juana María Sancho-Gil 8

Bloque 1. Aprender como proceso de interiorización

1. Observar en relación desde la búsqueda de saberes. 17
   Alaitz Sasiain Camarero-Núñez
2. El aprender nómada: quiero saber de todo, pero no quiero ser especialista en nada. 28
   Laura Malinverni y Ángela Villegas Prados
3. Lo que has aprendido es lo que queda cuando has olvidado lo que has estudiado. 35
   Fernando Hernández-Hernández, Lluís Collellmir Pérez y Sara Carrasco Segovia
4. Los filtros nos permiten hacer conexiones con otras cuestiones que nosotros teníamos en la cabeza. 47
   Fernando Hernández-Hernández y Marc del Alcázar-Juliá

Bloque 2. Aprender como proceso racional-emocional

5. Entrelazando razón y emociones en el aprendizaje de Marina. 57
   Elizabeth Pérez Izaguirre
6. Cuando la biografía y el aprender no se pueden separar. 66
   Eider Chaves Gallastegui y Aintzane Larrauri Alonso
7. Aprender haciendo. La experiencia como base del aprendizaje. 74
   Judit Onsès Segarra y Jordi R.
8. Reflexión y cuidado en el proceso de aprendizaje. *Juana M. Sancho-Gil, Gabriela S. Bulla y Miquel Puerto* 80

Bloque 3. Aprender en una trama de situaciones

9. Aprender implica *tomar las buenas decisiones*. 92
   Cristina Lasa
10. Aprendiendo siempre. También de la investigación y la docencia. 100
    Maria Domingo-Coscollola
11. Aprendizaje en cualquier lugar y momento destacando la influencia del esplai. 107
    Maria Domingo-Coscollola
12. Aprender dentro y fuera de las instituciones educativas valorando el aprendizaje profundo y el ser. 114
    Maria Domingo-Coscollola



13. Aprender entre fronteras. La lectura y los movimientos transnacionales como modo de aprender. 122
Silvia de Riba, Judit Onsès Segarra e Irene García

14. La importancia de la participación y el activismo en el aprendizaje. 129
José Miguel Correa Gorospe y Aritz Labrador

15. Una historia de resistencia silenciada. 137
José Miguel Correa Gorospe

16. Expectativas rotas, sensación de obligatoriedad y miedo al fracaso en torno al currículo universitario. 144
Aurelio Castro Varela

17. Equivocarse practicando, ver lo aprendido, mantener el equilibro. 155
Aurelio Castro Varela

18. Encontrarnos para aprender juntas. 166
Estibaliz Aberasturi-Apraiz y Maura Rodríguez.

19. Aprender con y para descentrar el aprendizaje. 174
Miriam Peña Zabala

20. Aprender dando sentido a la vocación. 181
Regina Guerra y Jone Etxebarria

21. Un camino de determinación y constancia. 188
Sandra Soler y Juana M. Sancho-Gil

22. La carrera te lo enseña, pero no lo aprendes hasta que lo compruebas en la práctica. 203
Fernando Hernández-Hernández y Lisa Elser Delgado

Bloque 4. Aprender como proceso corporeizado

23. Encuerpar el aprender. Relatos que atraviesan posiciones. 214
Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán

24. El silencio y el tesón. 224
Gabriela S. Bulla, Juana M. Sancho-Gil y Cloe Pérez

25. Un aprender encarnado entre lo propio y lo colectivo. 233
Eider Chaves Gallastegui

26. Tránsitos comprometidos. Aprendiendo de giros inesperados y compromisos abiertos. 241
Fernando Herraiz-García

Bloque 5. Aprender en relación con los cuidados

27. El aprender como permacultura. Simbiosis y cultivos de saberes. 250
Marina Riera Retamero

28. Aprendiendo sobre autonomía con Amaia. 258
Elizabeth Pérez Izaguirre



29. Aprender desde el compromiso social y ante la mirada y el cuidado del otro. 267
Alaitz Sasiain Camarero-Núñez

30. La lluvia no siempre es gris. La salud mental y las redes de afectos como motores de aprendizaje. 280
Judit Onsès Segarra

31. El aprendizaje como cuidado de sí, autonomía y 'dejarse llevar'. 287
Aurelio Castro Varela

32. Tratando de aprender a estar bien. El cuidado de sí más allá de la formación académica. 297
Fernando Herraiz-García

33. Mantener vivo el espíritu (a pesar del dolor). 304
Regina Guerra y Medea Kefalonia

34. La experiencia aislada no crea el relato: El aprendizaje de los cuidados. 312
Fernando Hernández-Hernández y Carlota Botella

Bloque 6. Aprender en una trama de relaciones

35. Aprender en los tránsitos entre culturas. 324
Laura Malinverni y Fuad Ajibola Kareem.

36. Aprender con aquellos que nos impulsan a querer ser mejor persona. 335
Judit Onsès Segarra

37. La paradoja de la interacción y el aprendizaje autónomo en la trayectoria de JL. 341
Elizabeth Pérez Izaguirre

38. Aprender en tiempos inciertos. 347
Laura Malinverni y Sabrina Torres Kalme

39. La lucha contra el estigma. 358
José Miguel Correa Gorospe y Maider Zubiate

40. Cuando aprender es vivir. 365
Estibaliz Aberasturi-Apraiz, Eider Chaves Gallastegui y Enara Yáñez Múgica

41. Lo que aprendo ha de tener sentido. 373
Estibaliz Aberasturi-Apraiz y Eneko Haro

42. Aprender conectada con el mundo. 381
Miriam Peña Zabala y Miren Puente

43. Disposiciones para el aprendizaje: motivaciones y tensiones en un aprender conectando con lo profesional. 388
Fernando Herraiz-García

44. Aprendiendo con todo y con todos. 395
Fernando Herraiz-García

45. Leer, leer, intercambiar y relacionar: la base de mi aprender. 404
Mar Sureda, Juana M. Sancho-Gil y Blai Blanchet



46. Aprendo cuando lo que leo, con mis aportaciones, lo puedo aplicar a mi vida. 414
Fernando Hernández-Hernández y Nerea González Torres

Bloque 7. Las trayectorias que no pudieron acabar de ser

47. Más que clases y exámenes. Fragmentos sobre una trayectoria. 426
Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán

48. Aprender con sentido. Entre libros, laboratorios y vida. 429
Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán

49. Puntos suspensivos: Partir es también participar. 433
Eider Chaves Gallastegui

50. La trayectoria que solo se inició. 436
Miriam Peña Zabala

Anexos

Anexo 1. Perfil biográfico de los participantes. 439

Anexo 2. Consentimiento informado para la participación en el estudio. 440

Anexo 3. Puntos de partida de las cuatro sesiones. 443

PRESENTACIÓN

Juana María Sancho-Gil

Esta publicación, que también podría llevar por título «Aprender a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus, vía…» recoge la que, para las personas involucradas en este proyecto, es la aportación más relevante de la investigación TRAY-AP —Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos (PID2019-108696RB-I00)— https://cutt.ly/ZHB2sAH. A través de sus páginas podemos acercarnos a los mundos de aprendizaje, experiencias, conocimientos y expectativas de medio centenar de jóvenes estudiantes universitarios. Y lo podemos hacer, no desde sus respuestas prefiguradas por los investigadores y modeladas los porcentajes estadísticos, sino desde su sentir, pensar y experimentar corporeizado y contextualizado. Algo que, para nosotras, como docentes e investigadoras representa un inmenso regalo y un saber necesario para poder impulsar una enseñanza y un aprendizaje con sentido.

¿Quiénes son los jóvenes universitarios hoy?

Las personas de más edad y experiencia profesional del equipo que ha llevado a cabo la investigación en el que se basa esta publicación, pero también las más jóvenes, llevábamos tiempo observando y viviendo dos fenómenos relevantes. Por una parte, como no podía ser de otro modo, casi sin darnos cuenta, cada vez parecíamos estar más alejados de los nuevos grupos de estudiantes. Al comienzo de cada curso, nosotros tenemos un año más y los estudiantes que llegan siguen teniendo la misma edad que los del año anterior. Sus referentes, sus conocimientos, sus intereses, sus mundos de experiencia se van alejando de los nuestros. Por otra parte, a nuestro alrededor, parecía que a las clases nunca llegaban las personas «esperadas» (Sancho, 2011). Situación que ha ido propiciando un ambiente de cierta desconfianza mutua.

La necesidad de descubrir y valorar los contextos, los mundos, los valores, las experiencias, los saberes y las expectativas de las nuevas generaciones de jóvenes, sobre todo desde finales del siglo XX, ha propiciado el desarrollo de un considerable volumen de investigaciones y publicaciones, que han aportado miradas y «etiquetas» más o menos positivas sobre ellos. Sin considerar la dificultad, casi imposibilidad, de hablar de «los jóvenes» como un grupo homogéneo.

McCrindle y Wolfinger (2009) los caracterizaron como «post Siglo XX», por haber nacido después de Internet y la WWW, en un mundo cada vez más digital y estar creciendo en un contexto social, político, económico y tecnológico VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo) (Lemoine et al., 2017). Para (Seemiller y Grace, 2017) se manifiestan con una fuerte presencia en movimientos de reivindicación social. Mientras Twenge (2017), Vallespín y Martínez-Bascuñán (2017) los caracterizan como más temerosos y dependientes. También han sido considerados como los primeros *Homo Globalis* o ciudadanos del mundo (Broennimann, 2017), por haber crecido conectados a entornos virtuales y con acceso a más información que cualquier otra generación (Seemiller, 2017), en una época que «It's not the era of experts but the era of user-generated opinión» (McCrindle y Wolfinger, 2009, p. 121) y en la que «data is cheap, but making sense of it is not» (boyd, 2010, s/p).

Las nuevas condiciones culturales, sociales, políticas y tecnológicas, han hecho que la nueva generación tenga motivaciones y prácticas diferentes a las de su predecesora, los Millenials, como indican distintas investigaciones (Villa, 2017; Northeastern University, 2014; Seemiller y Grace, 2016, 2017; Twenge, 2017). Sin embargo, como argumenta Livingstone (2017), muchas de las interpretaciones que se hacen de estos datos generacionales pueden llevar a conclusiones apresuradas, especialmente en relación con el uso de tecnologías digitales por parte de los jóvenes.

Por tanto, es necesario situarlos en sus contextos y entenderlos, de ahí la necesidad de profundizar y comprender los cambios que se están dando con relación al sentido que los jóvenes universitarios otorgan al aprender y al conocer y hacerlo no *sobre* ellos, sino *con* ellos (Hernández, 2011). Prestar atención a cómo aprenden significa tener en cuenta sus posibles problemas de dispersión, superficialidad (Carr, 2011) y sus dependencias (Alter, 2018) promovidas por las tecnologías persuasivas (Fogg, 2003). En este contexto, surge una pregunta: ¿Cómo nos podemos comunicar con los jóvenes si no hablamos su lengua, si no los conocemos? Una cuestión que ha impulsado un buen número de investigaciones (boyd, 2014; Erstad, 2012, 2013; Erstad et al., 2009, 2016; Erstad y Sefton-Green, 2012; Erstad et al., 2016; Ito et al., 2008; Ito et al., 2010; Ito et al., 2013; Jornet y Erstad, 2018; Livingstone y Sefton-Green, 2016; Seemiller, 2017; Sefton-Green y Erstad, 2017; Twenge, 2017).

Este conjunto de investigaciones, desarrolladas en la gran mayoría de los casos desde perspectivas etnográficas centradas en vidas de aprendizaje (*learning lives*), muestran el carácter contextual del aprendizaje (Phillips, 2014). Además, plantean reflexiones conceptuales que reclaman: a) la necesidad de tener en cuenta que la noción de «jóvenes» remite a una construcción cultural contingente, cuyo punto de referencia es elusivo y variable, a la vez que un depósito de esperanzas y temores por el futuro del mundo, en tiempos socioeconómicos, tecnológicos y culturales cambiantes (Buckingham et al. 2014); b) la conveniencia de problematizar la construcción de 'nativo digital' y explorar la idea del usuario joven de los nuevos medios como poderoso, individual, creativo, automotivado, activo, vocal y participativo, con una afinidad 'natural' por la tecnología digital; mientras que ésta, a su vez, se construyen como una mera herramienta colonizadora para estos usuarios (Thornham y McFarlane, 2014); y c) considerar que el concepto de juventud, que se renueva sin cesar y frecuentemente se identifica con la novedad tecnológica, puede ocultar similitudes con formas y prácticas culturales anteriores (Kearney, 2014). De ahí la importancia y relevancia de llevar a cabo investigaciones como la realizada en el proyecto TRAY-AP.

Situando el proyecto TRAY-AP

Desde las inquietudes brevemente explicitadas en el apartado anterior, el principal objetivo del proyecto TRAY-AP ha sido desvelar las trayectorias de vida de aprendizaje de estudiantes universitarios teniendo en cuenta sus concepciones, estrategias, tecnologías y contextos.

Para lograr este ambicioso objetivo y contribuir con aportaciones relevantes, hasta el día de hoy plasmadas en: 11 artículos científicos, 38 capítulos de libro, 3 libros, 42 presentaciones en congresos internacionales, la organización de 4 eventos internacionales, un proyecto de innovación docente, 2 trabajos de final de grado y 3 trabajos de final de máster, hemos procedido a actualizar y profundizar referentes de investigación en torno a cómo los jóvenes aprenden, especialmente desde la perspectiva de las *learning lives*. Todo ello vinculado a haber explorado cómo aprenden los jóvenes a partir de una serie de encuentros individualizados con 50 estudiantes universitarios, con la finalidad de desvelar y comprender, como hemos indicado, sus concepciones, estrategias, tecnologías y contextos relacionados con su aprendizaje. Para ello hemos identificado sus experiencias de aprendizaje en diferentes contextos con la finalidad de situar, relacionar y ampliar sus concepciones y estrategias de aprendizaje a los que hacen referencia. Además, hemos detectado los tránsitos y movimientos en los modos de aprender de los jóvenes entre diferentes contextos, así como el papel que tienen los entornos virtuales y los dispositivos digitales en sus vidas de aprendizaje. Finalmente, hemos llevado a cabo un análisis tematizado y biográfico de las diferentes trayectorias de vida de aprendizaje.

Todas estas acciones las hemos llevado a cabo de forma inclusiva y colaborativa (Durston y Miranda, 2002; Nind, 2014; Wilmsen, 2008) con cincuenta estudiantes universitarios de Cataluña y el País Vasco. Siete de estas personas mostraron necesidades específicas de aprendizaje, declaradas o no a su institución educativa (dislexia, sordera profunda, TDAH, baja visión y espectro autista). El resultado de su generosa implicación y compromiso con la investigación ha posibilitado esta publicación. Todas las personas participantes son coautoras, aunque algunas hayan decidido no firmar los textos con sus nombres y apellidos y elegir un seudónimo.

Para identificar a 50 estudiantes de universidades de Cataluña y el País Vasco, comunidades en las que se ubican los equipos de investigación, utilizamos los métodos de muestreo intencional (Palinkas et al., 2015) y en cadena (*Snowball sampling or chain-referral sampling*) (Coleman, 1958; Goodman, 1961), con el fin de garantizar la presencia de estudiantes de diferentes grados universitarios (Correa-Gorospe et al., 2025). Quienes han participado en TRAY-AP son (a) estudiantes mayores de 18 años, matriculados en universidades públicas en el País Vasco o Cataluña y (b) que estuvieran en su segundo año o más adelante. Con estas características involucramos a 50 estudiantes universitarios, 28 de Cataluña y 22 del País Vasco; 30 mujeres y 20 hombres (55,6% y 44,4%, cercano a la distribución observada en las universidades españolas en el curso 2019-2020), de distintas áreas de conocimiento, siete de ellos 'excepcionales' (14%) (Correa-Gorospe et al., 2025).

Hacer el camino juntos

La colaboración de estos estudiantes se basó en un cuidadoso proceso de negociación, en el que acordamos realizar con uno o dos investigadores un mínimo de cuatro sesiones de trabajo individuales (de 1 a 2 horas). También se comprometieron a realizar algunas tareas entre los encuentros. El contenido de las cuatro sesiones de trabajo fue grabado y transcrito.

En el primer encuentro, les pedimos algunos datos bibliográficos (Anexo 1), compartimos lo que implicaba su participación en la investigación, así como nuestros compromisos éticos, reflejados en el documento de negociación (Anexo 2). A partir de ahí, a través de una entrevista colaborativa (Mason, 2002), los investigadores compartimos un conjunto de afirmaciones, extraídas de publicaciones científicas y medios de comunicación, sobre quiénes son los jóvenes actuales. Seleccionamos publicaciones de las dos últimas décadas, en las que los jóvenes han sido etiquetados tanto como la generación mejor preparada de la historia (Howe y Strauss, 2000; Prensky, 2001), como la más incapaz de prestar atención, además de mostrarse temerosa, superficial y conservadora y mucho menos preparada para la vida adulta (Twenge, 2017; Desmurget, 2020). En esta primera sesión, reflexionamos y compartimos las perspectivas de los colaboradores sobre la juventud en general, las brechas generacionales y sus formas de posicionarse sobre la educación, la sociedad y las tecnologías digitales durante la COVID. También tanteamos el sentido que le dan al aprender en la universidad y los motivos y expectativas que los llevaban a participar en la investigación (Anexo 3).

Para el segundo encuentro les propusimos que compartieran la dimensión biográfica y contextual de su aprendizaje. Para ello les sugerimos que identificaran momentos clave, escenas, personas, recursos, circunstancias, afectos y experiencias significativas a lo largo de su vida de aprendizaje. Les invitamos a organizar y compartir sus trayectorias de vida de aprendizaje a través de medios de su elección: textos, objetos, mapas, líneas de tiempo, etc. Las trayectorias posibilitan reflexionar sobre la formación de sus hábitos y expectativas de estudio y aprendizaje (Jornet y Erstad, 2018) y proveen de significados analíticos para la comprensión de las experiencias y contexturas de aprendizaje a lo largo del tiempo y el espacio. Los colaboradores aportaron la reconstrucción de su vida de aprendizaje. Algunos la concibieron como una narración multimodal y rizomática y, en ocasiones, la plasmaron mediante el uso de métodos basados en las artes (Hernández-Hernández y Onsès-Segarra, 2020). Otros optaron por relatos textuales o mapas conceptuales. Los colaboradores destacaron lugares, personas, actividades, objetos, afectos, marcos temporales, puntos de inflexión, etc., que consideran cruciales en su aprendizaje.

El tercer encuentro se centró en compartir los momentos, métodos y estrategias de aprendizaje que identificaban como relevantes en su día a día, dentro o fuera de la universidad. Les propusimos que identificaran, a lo largo de una o dos semanas: 1) situaciones en las que consideraban haber aprendido individualmente y con otros, 2) situaciones que evidenciaran sus estrategias de aprendizaje y el uso de dispositivos digitales o de cualquier otro tipo, 3) contextos en los que aprendieron y contexturas por las que transitaron, y 4) todo aquello que fuera relevante en su relación con el aprendizaje. Para ello, les facilitamos una libreta de notas que podían utilizar como cuaderno de campo para realizar un diario de aprendizaje, aunque también utilizar notas multimodales (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018) o cualquier otro recurso. En esta tercera entrevista colaborativa abordamos situaciones que mostraban sus estrategias de aprendizaje, contexturas, el papel de otras personas, de las tecnologías digitales y de otros recursos.

Para la cuarta sesión los investigadores implicados (siempre uno o dos) con cada colaborador, tras dialogar con la información generada por ellos y nuestras notas de campo, desarrollamos un borrador de sus trayectorias de vida de aprendizaje (que compartimos previamente con ellos) para que, tras su lectura y revisión, aportaran todo lo que consideraran relevante para la versión final de la narrativa. Los participantes decidieron también si querían figurar como autores o de forma anónima. Algo que pudieron reconsiderar hasta la edición final de este texto.

La importancia/necesidad de aprender a narrarse

Como hemos avanzado, la propuesta de esta publicación forma parte de un proyecto de investigación —TRAY-AP— cuya finalidad y recorrido se explica en esta introducción con cierto detalle. Pero hay un plano en el que se inscriben las 50 trayectorias de aprendizaje que aquí se presentan que hemos ido explorando mientras se llevaba a cabo la tarea de edición de esta publicación. Nos referimos a lo que supone narrarse en compañía en un momento en el que diferentes autores (Han, 2023; López Mondéjar, 2024) caracterizan como de 'crisis en la capacidad para narrarse'. Lo que significa, como ambos señalan, desplazar el papel de los relatos que nos constituyen y de los que formamos parte-hacia los *storytelling* que ponen el foco en lo anecdótico.

La importancia de narrarse

Han (2023) y López Mondéjar, (2024) han llamado la atención sobre que estamos habitando un tiempo histórico en el que la capacidad para narrarse de los seres humanos ha disminuido. Estos autores apuntan diagnósticos sobre el presente que, en el caso de López Mondéjar, se dibuja en los siguientes términos:

> Atrofia de la capacidad narrativa, huida del pensamiento crítico, rechazo del contacto a favor de una búsqueda de la satisfacción inmediata: el individualismo neoliberal y el mundo digital nos alejan de lo que considerábamos la condición humana. ¿Somos hoy, pues, menos humanos? (p. 17).

Por su parte Han (2023) señala que vivimos «en un vacío narrativo, que se manifiesta como desorientación y carencia de sentido» (p.11) en el que «estamos perdiendo cada vez más el don de escuchar» (p. 24). Lo que deviene en «(…) ausencia de capacidad narrativa que mutila también la reflexividad y deja al individuo impotente ante un malestar al que la sociedad de consumo ofrece mil posibilidades de solución» (López Mondéjar, 2024, p. 18).

Ante esta realidad, TRAY-AP ofrecía a los colaboradores unos encuentros en los que pudieran, al pensar sobre sus trayectorias de vida de aprendizaje, narrarse. Lo que significaba atreverse a poner sus vidas en relatos. Para ello, como señala Han (2023), «hace falta que se escuche atentamente y se preste una atención concentrada» (p. 16). Pero no solo de manera unidireccional, pues, para «narrar y escuchar con atención se requieren mutuamente» (p. 23). De aquí que el tiempo de cada uno de los cuatro encuentros fuera posibilitador de una comunidad narrativa de «personas que se escuchan con atención» (Han, 2023, p. 23). «Para narrar hace falta un estado de relajación» (p. 23).

Con la perspectiva de editar las trayectorias de vida de aprendizaje que aparecen en esta publicación, nos damos cuenta de que los encuentros con los colaboradores —y así lo manifestaron muchos de ellos— no se limitaron a «contar a otros (su) experiencia subjetiva, sino también crearla internamente, tomar consciencia silenciosa de (su) historia, otorgarle un sentido siempre incipiente, que se modifica con los años» (López Mondéjar, 2024, p. 27-28). Esto se aprecia cuando algunos estudiantes señalaron que lo más importante había sido poder reflexionar y compartir sus experiencias y sentidos sobre sus modos de aprender en los que nunca habían pensado. Y hacerlo, como señala López Mondéjar (2024), contextualizando sus historias, caracterizando a los personajes incluyendo «acontecimientos relevantes como el porqué, el cómo, y las interacciones entre los protagonistas, así como las consecuencias del hecho y la anticipación (p. 23). Por eso, los encuentros de TRAY-AP han posibilitado también una oportunidad para aprender a narrarse, uniendo «elementos biográficos en un relato donde se busca un sentido» (López Mondéjar, 2024, p. 3).

El proceso de escritura de esta publicación

Como se ha explicado anteriormente, el proceso de escritura de las trayectorias de aprendizaje fue una tarea colaborativa entre investigadores y estudiantes. En la mayoría, el investigador escribió una primera versión que fue compartida con la estudiante quien introdujo cambios e hizo sugerencias. A partir de ahí el investigador escribió un texto que fue finalmente consensuado, introduciendo en algunos casos una anotación final de balance sobre lo que había representado para al estudiante participar en la investigación. En esta fase final se decidió si la estudiante quería aparecer como coautor, con su nombre y apellidos en el texto o de forma anónima. Este fue el proceso común. Pero cualquier lector puede observar que hay diferencias a la hora de la escritura de las trayectorias.

Para escribirlas se compartieron una serie de criterios que tenían que ver con sostener la fluidez de la narración, no hablar en nombre de los estudiantes, lo que significaba que sus voces estuvieran presentes, que fueran relatos reflexivos y vinculados con la teoría, que se reflejaran los cuatro ejes —concepciones, estrategias, contextos y relación con las tecnologías— que habían servido de base para las trayectorias, que se mostraran las visualizaciones de las vidas de aprendizaje y que se reflejaran las cuestiones relacionadas con la ética relacional (Guillemin y Gillam, 2004).

Además de estos criterios se compartió un posible índice que pudiera ayudar a sostener la escritura de cada trayectoria. Este índice tenía un valor orientativo pues, desde el comienzo, se asume la diversidad del equipo investigador, no solo numérica —22 investigadores— y 50 colaboradores, sino en sus bagajes, experiencia investigadora y en su manera de habitar la investigación. Esto último fue crucial porque, a pesar de tener un índice como referencia, de las reuniones preparatorias y de seguimiento de los encuentros con los estudiantes, al situarse en la relación —además, no hay que olvidar que fue en su mayoría, en contexto de pandemia—, cada persona transitó, proyectó, asumió y reflejó, no tanto lo que había entendido que era la tarea a realizar, sino cómo se situaba en ella. Por eso, hay relatos de trayectorias en las que el investigador pone el énfasis en la relación con el estudiante y en lo que el encuentro le posibilitó, hay quien adopta una posición descriptiva y recoge lo que el estudiante dijo sin dialogar con ello. Hay quienes hablan en nombre de los estudiantes actuando como notarios de lo que sucede en los encuentros. Hay quienes son sintéticos y quienes escriben de manera expansiva. Hay quienes ponen el énfasis en lo que los encuentros les permitieron pensar y en cómo lo dicho se vincula con la teoría. Hay quienes eluden toda referencia a la teoría. En fin, una variedad de posiciones y maneras de escribir una trayectoria de vida de aprendizaje que se hace notoria a través de los 50 relatos.

Para mostrar esta variedad de manera de narrar, que también es signo de inventiva y autoría, los relatos se han agrupado bajo los siguientes epígrafes:

- Aprender cómo proceso de interiorización.
- Aprender cómo proceso racional-emocional.
- Aprender en una trama de situaciones.
- Aprender cómo proceso corporeizado.

- Aprender en relación con los cuidados.
- Aprender en una trama de relaciones.
- Las trayectorias que no pudieron acabar de ser.

Conscientes de esta variedad y que lo que importa es, como se menciona más arriba, que estos encuentros posibilitaron a estudiantes e investigadores una experiencia de escucha atenta y de narrarse en compañía, invitamos a quienes se acerquen a estos relatos a que lo hagan como un ejercicio de diálogo con estas diferencias en la escritura. Seguro que en medio de la variedad podrán hacer conexiones, encontrar puntos de encuentro y desencuentro y, sobre todo, hacer visible la importancia que tiene pensar y compartir en torno a cómo se aprende en un mundo cambiante.

Finalizamos esta presentación agradeciendo, una vez más, la generosidad e implicación de los 50 estudiantes colaboradores. Con el deseo de que su esfuerzo y el nuestro contribuyan a un mejor acercamiento a los desafíos de la universidad actual y a una notable mejora de los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje en el marco de unas relaciones pedagógicas que potencian la posibilidad de aprender sobre sí, sobre los otros y sobre el mundo en compañía.

Referencias

Alter, A. (2018). *Irresistible. ¿Quién nos ha convertido en yonquis tecnológicos?* Paidós.

Buckingham, D., Bragg, S., & Kehily, M. J. (Eds.) (2014). *Youth cultures in the age of global media*. Palgrave Macmillan.

Boyd, d. (2010, April 29). Privacy and publicity in the context of big data. In *Keynote Talk of The 19th Int'l Conf. on World Wide Web* (Vol. 650). Recuperado de: https://www.danah.org/papers/talks/2010/WWW2010.html

Boyd, d. (2014). *It's Complicated. The social lives of networked teens*. Press Book.

Broennimann, A. (2017). *Generation Z Report.* Swiss Education Group. Recuperado de https://www.thegeneration-z.com

Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

Coleman, J. S. (1958). Relational analysis: The study of social organizations with survey methods. *Human organization*, *17*(4), 28-36.

Correa-Gorospe, J. M., Pérez-Izaguirre, E., da Silva Bulla, G., & Sancho-Gil, J. M. (2025). 'Exceptional' higher education students' learning trajectories in Spain. *Higher Education Research & Development*, 1–17. doi.org/10.1080/07294360.2025.2482808

Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Planeta.

Durston, J., & Miranda, F. (eds.). (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa.* CEPAL-Naciones Unidas.

Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth-beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education, 38*(1), 25-43. doi: 10.1080/03054985.2011.577940

Erstad, O. (2013). *Digital learning lives*. New York: NY. Peter Lang Publishing.

Erstad, O., Gilje, O., Sefton-Green, J., & Arnseth, H. C. (2016). *Learning Identities, Education and Community: Young Lives in the Cosmopolitan City.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Erstad, O., Gilje, O., Sefton-Green, J., & Vasbo, K. (2009).Exploring 'learning lives': Community, identity, literacy and meaning. *Literacy*, 43(2), 100 - 106.

Erstad, O., Kumpulainen, K., Mäkitalo, A., Schroder, K. C., Pruulm, P., & Jóhannstóttir, T. (2016). *Learning across Contexts in the Knowledge Society*. Sense.

Erstad, O., & Sefton-Green, J. (Eds.) (2012). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. New York, NY: Cambridge University Press.

Fogg, B. J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. Morgan Kaufmann.

Goodman, L.A. (1961). Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistics, 32*(1),148–70.

Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and «Ethically Important Moments» in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280. https://doi.org/10.1177/1077800403262360

Han, B. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.

Hernández, F. (Coord.). (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/17362

Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. (2018-06-25). Writing and Managing Multimodal Field Notes. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.319

Hernández-Hernández, F., & Onses-Segarra, J. (2020). La investigación (educativa) basada en las artes: genealogías, derivas y. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J. I. Rivas, & A. Ocana (eds.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 195-208). Octaedro.

Howe, N., & W. Strauss (2000). *Millennials Rising. The Next Great Generation.* Vintage Books.

Han, B-Ch. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.

Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. G., & Robinson, L. (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., & Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out*. MIT Press.

Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., & Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: an agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub, Irvine, CA.

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review, 33*, 1-25.

Kearney, M. (2014). Historicize This! Contextualism in Youth Media Studies. En D. Buckingham, S. Bragg, & M. J. Kehily (Eds.), *Youth cultures in the age of global media* (pp. 53-68). Palgrave Macmillan.

Lemoine, P. A., Hackett, P. T., & Richardson, M. D. (2017) Global higher education and VUCA–Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. En S. Mukerij y P. Tripathi (Eds.), *Handbook of Research on Administration, Policy, and Leadership in Higher Education* (pp. 548-568). IGI Global.

Livingstone, S. (2017). IGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy - and completely unprepared for adulthood, *Journal of Children and Media, 12*(1), 118-123, doi: 10.1080/17482798.2017.1417091

Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: living and learning in the digital age*. New York University Press.

López Mondéjar, L. (2024). *Sin relato*. Atrofia de la capacidad narrativa y crisis de la subjetividad. Anagrama.

Mason, J. (2002). Qualitative interviewing: asking, listening and interpreting. En May, T. (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 225-242). Sage.

McCrindle, M., & Wolfinger, E. (2009). *ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. UNSW Press.

Nind, M. (2014). *What is Inclusive Research?* Bloomsbury.

Northeastern University (2014). *Innovation Imperative: Portrait of Generation Z*. Recuperado de https://www.fticonsulting.com/~/media/Files/us-files/insights/reports/generationz.pdf

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42(5), 533-544. DOI: 10.1007/s10488-013-0528-y

Penrod, J., Preston, D., Cain, R. E., & Starks, M. (2003). A discussion of chain referral as a method of sampling hard to reach populations. *Journal of Transcultural Nursing*, 14 (2), 100-107 https://doi.org/10.1177/1043659602250614

Phillips, D. C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard «Softer» Domains. *Educational Researcher, 43*(1), 9-11. doi: 10.3102/0013189X13520293

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon, 9* (5), p. 1-6. Recuperado de:http://www.marcprensky.com/writing/ Prensky%20 %20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20 -%20Part1.pdf

Sancho, J. M. (2011). Esperando a los otros. *Cuadernos de Pedagogía*, 412, 80-83.

Seemiller, C. (2017). Motivation, Learning, and Communication Preferences of Generation Z Students. *Electronic Journal of the Ohio Speech-Language Hearing Association, 7*(2), 4-8.

Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. Jossey Bass.

Seemiller, C., & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus, 22*(3), 21-26. doi: 10.1002/abc.21293

Sefton-Green, J., & Erstad, O. (2017). Researching ´learning lives´-a new agenda for learning, media and technology. *Learning, Media and Technology, 42*, 246-250, doi: 10.1080/17439884.2016.1170034

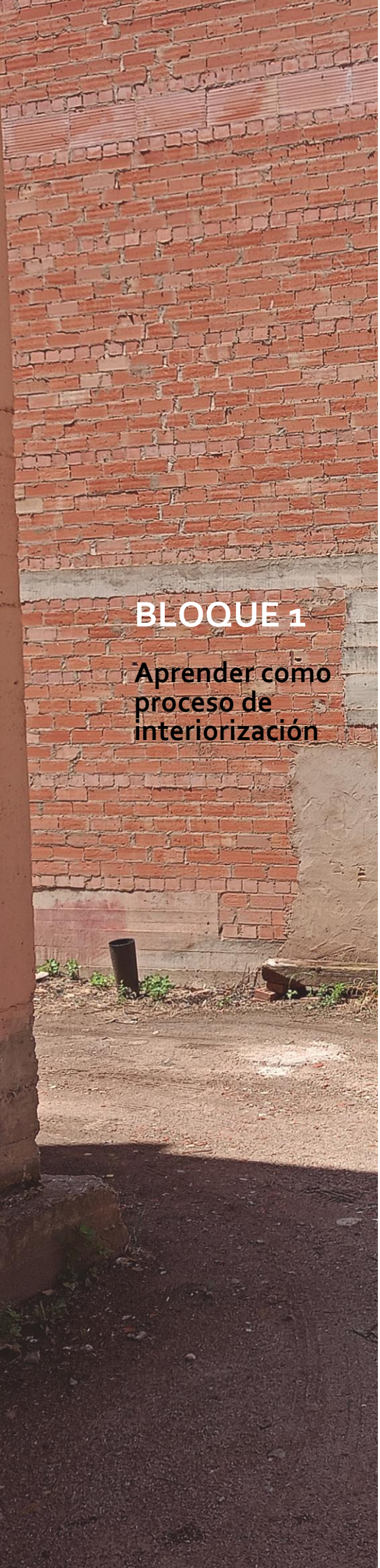
Thornham, H., & McFarlane, A. (2011). Discourses of the digital native. *Information. Communication & Society*, 258-279. 10.1080/1369118X.2010.510199.

Twenge, J. (2017). *IGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy-and Completely Unprepared for Adulthood-and What That Means for the Rest of Us.* ATRIA Books.

Vallespín, F., & Martínez-Bascuñán, M. (2017). *Populismos*. Alianza Ensayo.

Villa, D. (2017). *«Generation Z has arrived» and they're very different from Millennials*. The Center for Generational Kinetics. https://cutt.ly/Be90ZZK4

Wilmsen, C. (2008). Extraction, empowerment, and relationships in the practice of participatory research. In M. Boog, J. Preece, & J. Zeelen (eds.), *Towards Quality Improvement of Action Research* (pp. 135–146). Brill Sense.



BLOQUE 1

Aprender como proceso de interiorización

1 OBSERVAR EN RELACIÓN DESDE LA BÚSQUEDA DE SABERES

Alaitz Sasiain Camarero-Núñez

Introducción

El primer contacto con Alana (seudónimo) se realiza por email y su reacción a la invitación es inmediata, mostrando interés por el proyecto y concretando el día rápidamente. Nuestros encuentros fueron en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (San Sebastián).

Las tres primeras sesiones tuvieron lugar en el mes de mayo de 2021, el final de curso era inminente y estaba en plena entrega de trabajos, me sorprendió su tranquilidad y su disponibilidad para participar en el proyecto, nuestras sesiones transcurrieron en un ambiente agradable y seguro donde tuve la impresión de que Alana cada día se encontraba más cómoda, como me confirmó ella. «Yo soy muy de cuando una persona me cae bien, en este caso es como que me dejo fluir mucho. Si te soy sincera, si hubieras sido otra personalidad igual no me habría dejado fluir tanto». Percibí en ella un carácter reflexivo, observador, creativo, firme en sus convicciones, curiosa, generosa y empática y con un deseo muy fuerte por aprender y por comprender su propio proceso de aprendizaje.

En el primer encuentro, a través de la ficha con los datos de cada participante (Anexo 1) empecé a intuir las preocupaciones e intereses de Alana y me atrevería a decir que también sus convicciones políticas y deseos profesionales. Tenía 21 años, es de Donostia (Altza), cursaba 3º de Antropología y le llevó a estudiar Antropología «La diferencia de clases, la etnicidad, las realidades sociales y su análisis y trasgresión». Esta respuesta me permite dibujar un mapa de prioridades de Alana donde la preocupación por lo social ocupa un gran espacio. En cuanto a lo que le preocupa contestó con determinación «Los valores que se transmiten generacionalmente, los cambios de paradigmas en la ciencia social y en general». Su necesidad de comprender la sociedad y los individuos que la habitan es palpable. Respecto a sus intereses, «la filosofía, la lectura, la música y la producción académica de algunos estudios», nos muestra un perfil creativo, curioso y comprometido con sus estudios y su entorno. Manifiesta que participa en la investigación porque «Me interesa el mundo de la educación y desde una perspectiva antropológica me gustaría trabajar en un futuro». Se intuye un perfil investigador y docente que evidencia nuestro intercambio dialógico a lo largo de las sesiones mantenidas.

En esta primera sesión visibiliza su modo de hacer, de pensar y de posicionarse en su proceso de aprendizaje. Alana, respecto a las visiones basadas en la investigación y los medios sobre los jóvenes de hoy (Anexo 2), opina que es un discurso crítico y posicionado de una generación que no coincide con todo el contexto universitario y que no conviene generalizar, aunque coincida con muchas de las afirmaciones expuestas.

En el segundo encuentro profundiza en cómo concibe su aprendizaje y para ello se vale de objetos físicos e ideas clave que van tejiendo y contextualizando la conversación (figuras 1 y 2). Su trayectoria muestra una estudiante curiosa y organizada que no sólo aprende en contextos académicos sino en

relación con el entorno más próximo. Es muy reflexiva y observadora y a lo largo de la segunda y tercera sesión se van dibujando sus modos de hacer, sus estrategias y sus concepciones sobre el aprendizaje.





Figura 1 y 2: Alana realizando su trayectoria de vida de aprendizaje. Fotografía: Alaitz Sasiain.

En la cuarta sesión me reuní con Alana para revisar el relato, aclarar dudas o profundizar aspectos, invitándole a modificar o añadir lo que considerase oportuno.

Concepciones

En las cuatro sesiones mantenidas, Alana define varias veces lo que para ella significa aprender «Cuando sé hablar de ello y puedo mantener una conversación teórica es cuando siento que he aprendido». Esta afirmación denota la importancia de la interiorización para saber aplicar lo ya asimilado o adquirido como conocimiento. Distingue entre estudiar y aprender «creo que hay muchos que estudian y no aprenden y personas que aprenden y no estudian». Estudiar lo asocia con «vomitar información» y aprender con «interiorizar en profundidad» y, a menudo, no tienen por qué ir de la mano, «no por mucho estudiar aprendes». También asocia el aprendizaje con el interés, «el factor que creo que me hace aprender es cuando algo me gusta en concreto».

La observación como primer anclaje para aprender

«Todo el rato estoy observando cómo funciona la sociedad».

Alana, a lo largo de las sesiones, repetidas veces menciona que aprende a través de la observación. No le gusta iniciar las acciones, necesita observar antes de actuar. Denoto un carácter cauto, reflexivo que necesita la observación para interiorizar y asimilar un proceso de aprendizaje. Para ello pone el ejemplo de cómo aprendió a nadar:

> ...Antes de yo lanzarme al agua, veía cómo lo hacían los demás, porque me acuerdo de que había un altillo para tirarte al agua y a mí me daba miedo y entonces me fijaba en cada parte del cuerpo, cómo ponían las manos para entrar, cómo era la entrada del cuerpo, si estaban erguidos o no, para yo colocarlos de igual manera.

Esta escena evidencia la necesidad de reproducir patrones, la seguridad que le aporta imitar un movimiento, un modo de hacer, tener una guía o referente a seguir. Se intuye una necesidad de no cometer errores, un cierto perfeccionismo, un miedo al fracaso, valores que aún sigue reproduciendo en sus procesos de aprendizaje, sobre todo en el ámbito académico, «aprender que hay un formato para entregar un trabajo, un lo que se pide». Una vez interiorizada la mímesis de la acción se atreve a lanzarse a reproducirla, a medida que va obteniendo confianza en sí misma va prescindiendo de la necesidad de reproducir a través de un guion y acciona por sí misma: «a partir de los 17 años o así ya empecé a ser yo igual la primera persona. En vez de ver primero cómo se tiraban otras personas a la piscina era yo la que me tiraba». En estas palabras hay un cambio sustancial donde se permite ser y errar sin la mirada puesta en el otro, su actitud de alerta disminuye y el error es parte de su proceso

de aprendizaje. No sólo se conforma con observar, sino que pretende comprender al otro. «Siempre me he fijado mucho en la manera corporal de la gente y creo que he aprendido muchísimo». La postura, el movimiento del cuerpo como un lugar donde el aprender tiene sentido y lo particular aporta información. En esta afirmación Alana no sólo reproduce, sino que es capaz de desvelar y reflexionar sobre los modos de ser o de actuar de la persona que observa, aprende de ellas y junto a ellas. Observar a los demás le sirve de espejo donde mirarse. Hay una comprensión del aprendizaje relacionada con una actitud de escucha. El aprender para poder comprender y dialogar con el resto. Una abertura al mundo en relación.

Aprender escuchando

Alana le da un enorme valor a la escucha, al estar atenta, a leer entre líneas lo que el *otro* tiene que aportar, a no juzgar la forma e intentar comprender el contenido. «Quizás hoy día, al haber más opiniones en todo, se traslade una carga o fijación mayor en el emisor. Y se obvia que el receptor también tiene su parte de responsabilidad en el diálogo».

En este contexto de relación dialógica Alana aprende a medir las palabras «yo sé cuál es mi verdad, pero tengo que hacerte entender o ser comedida con lo que estoy pensando y hacértelo ver ¿no? Pero tampoco puedo ir a degüello». La cautela como herramienta para no herir al *otro.*

La curiosidad y las preguntas como motor para aprender en relación

El interés la mantiene en una constante búsqueda de respuestas y posibles realidades paralelas que la ayudan a entender mejor lo que le rodea. «Con nueve años creo que aprendí que había pluralidad de opiniones. Me acuerdo de que tenía un amigo testigo de Jehová y yo quería entender sus costumbres. Recuerdo un montón el preguntarle ¿y tú qué haces?» Se interesa por cómo piensa y actúa la gente que la rodea e intenta comprender y adquirir sus destrezas y habilidades. Alana aprende en relación, la curiosidad hacia el otro es uno de los grandes motores que acompañan su aprendizaje. Sacia esa curiosidad a través de preguntas y entrando en relación con ellas. Sus concepciones están relacionadas con estar abierta a aprender, aprender en diálogo, en relación, con interés por el saber y la comprensión de las cosas. Alana intenta «captar» lo que ocurre a su alrededor «es como que intento fijarme en lo que se cuece entre personas y digo, a ver, esas dos personas y cómo es el ambiente entre ellas. En base a eso construyo cosas».

El aprendizaje vinculado a los valores y creencias sociales y familiares

Su historia también determina su concepción de aprendizaje y se intuyen valores como el compromiso social, la implicación con lo que le rodea, la importancia de tener una vocación respecto a la carrera que ha escogido, de preocuparse por el prójimo, de obrar correctamente. Alana necesita tener convicciones, necesita creer que lo que aprende tiene un sentido y sirve para algo. Critica la actitud que contempla en muchos de los compañeros de la Facultad, «hay muchísima falta de valores y hay muchísima gente que yo tiendo a llamar gente no profunda». La importancia de conocer los valores de otras culturas tiene sentido para ella, «te hace cambiar tu manera de cómo socializas, de cómo te relacionas o conoces los otros valores». Respecto a la implicación social de los jóvenes Alana parte de valores sociales colectivos «todos participamos entre todos. Tú puedes estar estudiando ciencias puras y que te interesen las desigualdades sociales».

En su trayectoria de aprendizaje Alana articula su discurso a través de cinco conceptos clave que se van a repetir a lo largo de este relato: La sexualidad, las relaciones personales, los sentimientos, la escritura y la música. Para Alana estas cinco nociones caracterizan su aprendizaje.

«Aprendemos muchísimo de la cultura y de las conversaciones que oímos a nuestro alrededor. Para mí, lo que es el mundo de la sexualidad, todo nace de un querer social». Aprende observando y escuchando al resto «se aprende de ver cómo otras personas se relacionan [...] al final acabas reproduciéndolo, yo lo he reproducido, que eso también me hace muchas veces cuestionarme si es realmente lo que quiero, pero creo que tampoco es indivisible, para mí».

Es consciente de que ella tampoco puede huir de las imposiciones sociales que albergan una reproducción de clichés estandarizados. Cuando analiza su relación con la pornografía es muy crítica, pero no la rechaza, le interesa la pornografía para «entender los cuerpos, las maneras de hacer, también el cómo se construyen las relaciones sexoafectivas, pero no soy abolicionista de la pornografía». Considera que la pornografía es un producto orientado a un espacio masculino, «si me ha interesado la sexualidad, ha sido por la lectura y viendo vídeos de *YouTube*, o charlas de divulgadores». Acaba recurriendo a la lectura y a las redes como medio de información. «Es imposible que todo lo que tenga que saber acerca del sexo pueda darse en una clase de educación sexual, esa clase inspira o debería inspirar a la búsqueda de información. En mi caso, así ha sido, y menos mal».

Otro de los conceptos pertenece a las relaciones personales que, a su vez, une o se relaciona con los sentimientos y las relaciones amorosas. Menciona un *collage* realizado por ella para su madre donde crea un cuento a través de una sucesión de imágenes recortadas donde relata la relación entre madre e hija. Alana se descubre, se autoanaliza y aprende a través de las relaciones personales, cuestiona sus ideas contrastándolas y se nutre de los encuentros para aprender.

Dentro de esos valores adquiridos en el seno familiar se encuentran su relación con el lenguaje escrito y oral, una constante en su proceso de aprendizaje que le ha acompañado en muchas facetas de su vida, a nivel creativo, reflexivo, cotidiano y académico. Como un modo para reordenar pensamientos. No es casual que el relato de su trayectoria de aprendizaje comience a la edad en la que aprende a leer y a escribir, cobrando este hecho cierto protagonismo en estos procesos, tanto en lo académico como en lo cotidiano.

A través del amor por la lectura ha podido «imaginar espacios» en su mente, la imaginación como vehículo para profundizar en sus reflexiones, cuestionarse las cosas y observar el mundo desde otros prismas, intentando comprender las distintas perspectivas que le van otorgando los diferentes autores.

A la hora de verbalizar ideas y conversar aprendió desde muy pequeña, a medir las palabras, a «adecuar un tono» según el grado de intimidad o confianza que tuviera con el receptor. Aprende a ser consciente del poder de la palabra y de la responsabilidad que requiere su transmisión. «Identificar que hay diferentes maneras de decir las cosas», diferenciar el lenguaje hablado del lenguaje escrito, la escritura se aleja del lenguaje coloquial y, al tener que elaborar un discurso, Alana conecta con la escritura y las terminologías específicas. A través de la escritura conecta con su discurso interior, con el poder del lenguaje y su capacidad de abstracción.

Su relación con la música es un valor adquirido en el contexto familiar que abre un universo de aprendizajes personales «Mi padre se puede decir que es medio cantautor o algo así, he crecido con muchísima música en casa». Con 9 años «descubrí que yo tenía un tono de voz bastante bonito para cantar», es entonces cuando comenzó su proceso de aprendizaje musical aprendiendo a modular la voz, a afinar y a ser consciente de que «no vale todo», un proceso de aprendizaje que requiere tiempo y dedicación. Describe parte del aprendizaje musical como algo «innato». No es capaz de definir cómo aprende «a base de practicar va saliendo», de nuevo aparece la repetición, la constancia y el tiempo para abordar un aprendizaje. Descubrir su talento fue para ella una alegría. Relacionó el mundo de la música con el de la creación de letras donde ha podido indagar en la expresión de sentimientos y emociones. Como instrumento escoge el piano donde individualmente, de modo repetitivo, va aprendiendo los diferentes ejercicios y melodías que la profesora le manda. En la coral, al ser un acto colectivo, emplea de nuevo la estrategia de observar antes de cantar y de adecuar su tono al resto, no tomando la iniciativa. Actualmente «tengo un grupo que me he buscado, para cantar mis canciones compuestas, para crear más y hacer conciertos en bares; he tomado la autonomía y el valor para hacer un proyecto sola».

El aprendizaje para interiorizar la búsqueda de autonomía

«Un aprendizaje de nuestra socialización, en general, es ir adquiriendo cada vez más responsabilidades». Según Alana, la Universidad equivale a comprometerse con la madurez y eso

conlleva más responsabilidades haciendo que seas cada vez más autosuficiente. Se posiciona en una concepción del aprendizaje donde ciertos aprendizajes ya deberían estar asumidos en los anteriores contextos educativos: «tampoco nos tienen que enseñar a escribir. Se supone que tú vienes aquí con unas competencias y a, un poco, cerrar esas competencias». Alana considera que es muy difícil cambiar los patrones de aprendizaje. «Si ya hay unas pautas y la Academia funciona de tal manera tú, al final, aprendes lo mismo que han aprendido los otros» y por ello es un tema para poner en cuestión a nivel educativo «es muy difícil cambiar la entidad universitaria como tal». También relaciona la autonomía con la valentía, con asumir riesgos: «...puede ser un riesgo levantar la mano y decir algo con lo que la gente no va a estar de acuerdo contigo».

Aprender de los eventos que te atraviesan

Un evento personal ocurrido en el contexto familiar la posiciona en un aprendizaje no voluntario pero necesario:

> Mi madre entró en el psiquiátrico y aquí, como que tuve que aprender a identificar que no todo el mundo puede saber lo que está pasando en casa, como que tienes que filtrar un poco lo que ocurre en tu vida personal, que hay cosas complicadas.

Alana aprende a mentir, a ocultar, a identificar el significado real y el peso que puede comportar un secreto. La concepción que tenía previamente de la privacidad y la mentira cambia a raíz de este evento. «Las experiencias negativas también son las que te hacen aprender más, porque también son como las forzadas (...) desde pequeña he tenido que madurar antes que los demás».

Otros eventos que considera que le han atravesado en su vida personal y que han tenido una repercusión directa en su aprender han sido «encontrar mis capacidades y encontrar las competencias en bachiller» y «sucesos de sexualidad, en base a la experiencia y la observación en un ámbito de fiesta».

El cuidado de sí misma, para Alana, es respetarse los tiempos de soledad y de estar en relación.

> Para mí el momento de evadirme siempre ha sido la lectura y también el dibujo (...) el hecho de maquillarme, por ejemplo, también me parece un acto de... Me pongo mi música de fondo, o estar bailando en mi habitación... Cuando hago deporte es un momento también que voy con mi música (...) siempre voy con los cascos, para todos los lados (...) otro momento en el que la mente descansa.

Estrategias y tecnologías

Las concepciones mencionadas están directamente relacionadas con las estrategias y tecnologías que emplea en su proceso de aprendizaje. Las estrategias y las tecnologías se retroalimentan y no se concibe la una sin la otra. Los ejes del proyecto están en constante hibridación, en una intra-acción (Barad, 2007), configuran una ecología, un ensamblaje.

Aprendizaje en soledad

Con relación al cómo aprende, Alana emplea estrategias vinculadas al aprender individualmente. Parte de su aprendizaje se construye en soledad, en conversación consigo misma y en una búsqueda de conocimiento.

La libreta como herramienta: La necesidad de planificar, la creación de listas para reordenar pensamientos, sueños, deseos, quehaceres. Frases como «Desconectar para conectar» ... escribir defectos, virtudes, interpretar... Ponerse tareas, listas donde poder tachar una vez terminada la tarea. «No solo en el terreno educativo, sino que pienso que también se traslada como a los pensamientos. Mis propias reflexiones... conflictos internos». Incluso realiza listas de temas para poder hablar con sus amistades. Sus listas muestran su modo de pensar, sus prioridades, sus necesidades... En cuanto a las tareas que se autoimpone, aunque a veces no se cumplan, le sirven a

modo de recordatorio para dar presencia a las prioridades que ha anotado escribiéndolas de nuevo hasta que las realiza.

Emplea un grupo de *WhatsApp* a solas para enviarse a sí misma videos, referencias, listas, escritos... «me mando tareas que tengo que hacer o pensamientos o conversaciones interesantes o un video que me ha causado tal o una canción...». Apunta posibles regalos que puede hacer a una persona, nombres de libros, posibles TFGs, canciones que le surgen. La necesidad de un espacio amplio como parte del proceso de aprendizaje. «Mesa súper amplia en mi comedor», para reordenar físicamente el contenido, la memoria visual necesita de una distribución espacial de los objetos y para ello un espacio amplio es el idóneo. «Reciclo trabajos de la universidad». De anteriores escritos recoge fragmentos y los ubica en otros contextos.

Otra de las estrategias es el empleo de la música de fondo, para interiorizar conceptos, como herramienta de concentración.

Dos ventanas abiertas en el ordenador como estrategia:

> y digo, vale, en esta parte esto. Es seguir una preferencia todo el rato. (...) En muchas ocasiones tengo una amiga a la que recurro y siempre le pido los trabajos, que ella los hace de las primeras, pero no es para copiarle, es para ver la estructura. Me siento más segura viendo cómo hacen las cosas que vamos a entregar y luego yo ya encuentro mi espacio y mi despliegue dentro de lo que hay que redactar.

Alana considera que leer textos de apoyo ayuda a interiorizar los conceptos del texto original:

> se aprende mucho de una lectura complementaria (...) ayuda mucho el buscar otras lecturas que hablen sobre esa obra porque igual es una obra original que es casi ilegible entonces, es como que me ayuda mucho que otras personas que sean unos expertos en ese autor, por ejemplo, te lo desglosen.

La repetición y la memorización de un mismo discurso como estrategia de estudio: Su educación académica se constituye «en base a la repetición de un mismo discurso», aunque Alana no esté a favor de la metodología empleada por su profesora piensa que servía, el recitar delante de la clase era muy intimidante y tenía una evaluación por medio «de tanto esforzarme para no quedar humillada en clase, pues al final te acabas sabiendo la lección». La humillación como arma pedagógica. Al reflexionar sobre esto Alana puntualiza que no era una estrategia para aprender sino para estudiar. «elaborar un esquema y repetirlo una y otra vez». Sus estrategias de estudio no varían mucho en toda su escolarización. En la única asignatura que no le funcionaba esta estrategia era en matemáticas, porque requería de un entendimiento. «Si tú aprendes una manera de hacer pues la reproduces hasta la universidad». Y destaca la importancia de que desde un principio el sentido del aprender esté orientado a profundizar e integrar conceptos razonando, dialogando y de un modo vivencial. Sus estrategias de estudio están relacionadas con la memorización y la construcción de esquemas en espacios grandes donde la memoria visual tiene lugar.

Para entrar en un proceso de aprendizaje real no le sirve la memorización sino demostrarlo mediante una teorización:

> Lo que más me llevo es lo que al final he sabido demostrar y eso es mediante las competencias (...) en el momento que tú sabes introducir esa teoría en el constructo del trabajo es como que, ahora sé qué es la teoría de la dependencia.

Denoto en Alana una necesidad por aprender individualmente, contrastando lecturas y buscando información, observando cómo lo hace el resto y buscando ejemplos que le puedan servir para adecuar los trabajos que realiza. Este modo de actuar y posicionarse ante el aprendizaje requiere tiempo y libertad de acción para buscar contenidos, contrastarlos y finalmente debatirlos en el aula, aspectos que, desde mi perspectiva, no son habituales en la Universidad actual. Las competencias están demasiado acotadas y se le dedica muy poco tiempo a la búsqueda de información, mermando las posibilidades de errar, de contrastar y de debatir en colectivo los hallazgos que el alumnado ha

podido obtener individualmente. Pongo en cuestión el actual aprendizaje colectivo donde cogen excesivo protagonismo los trabajos grupales no dejando lugar a un trabajo más introvertido y personal. Garcés (2021) se cuestiona ¿cómo podemos aprender lo que no sabemos?

> Aprender es algo que «le tiene que pasar a cada cual» ya sea a partir de elementos exteriores o interiores, pero si no le pasa a cada uno no hay aprendizaje. ¿Cómo hacer que pase? La pregunta, que está en la base de toda pedagogía, me hace pensar en el enigma de la risa: podemos hacer reír a otro, pero nunca podremos reír en su lugar. (p. 71)

Alana considera que comienza a aprender cuando la van dejando sola ante los trabajos, un tipo de trabajos que requieren de reflexión y búsqueda y no de repetición y memorización.

> ...Creo que en bachiller se empieza a dar más libertad, ¿no? Y, entonces, es como... ya, una redacción, bueno. Tú sola, o haz un trabajo escrito y ahí mucho mejor. Ahí es cuando verdaderamente he aprendido, cuando te dejan un poco más «sola». Y en la universidad, es donde más he aprendido, sinceramente. (...) yo creo que es por las competencias, porque las propias competencias te hacen aprender.

El aprendizaje en relación con los demás, el acto de compartir

Para Alana son muy significativos los diálogos que mantiene con la gente que le rodea. Diálogos que la llevan a la búsqueda de información sobre lo hablado. El interés que le suscita el otro funciona como activador en su proceso de aprendizaje, «hay personas que te enseñan todos los días algo (...) Yo me intereso por lo que le gusta a la persona que tengo al lado».

Alana aprende en base a lo que le crea «disonancia cognitiva» (Gazzaniga, 1993).

> Hay algo en mi día que me descoloca y es como que ya mis pensamientos van dirigidos a eso [surge una búsqueda] voy a buscar esto porque esto no puede ser, y cómo es y cómo funciona (...) Dirijo todos mis pensamientos hacia aquello que me ha parecido súper chocante.

De esos diálogos también surgen intercambios de conocimiento, para ello cuenta una escena compartida, con el chico que está conociendo, en torno a un programa para redactar bibliografía (*LaTex*): «a mí enséñame tu método porque yo quiero aprender y hacerlo en un clic». El modo de aprender a manejar el programa fue mediante una explicación verbal y a base de repetir la acción junto a la persona que ejercía en ese momento cómo profesor. Refleja la importancia de interiorizar el aprendizaje a través de la práctica, la acción «yo te puedo decir que lo he entendido, pero igual la otra persona te dice a ver hazlo tú». Este chico es ingeniero informático «ahora necesito saber todo sobre la informática» hay un compartir mutuo y relacionado «me vuelco por completo en los saberes que tengo en la persona de al lado. Pero esto no me pasa solamente con mis parejas sino con mis amigos.» Alana es consciente de que su actitud frente al «otro» es muy voluble, hasta tal punto que se pregunta a sí misma «¿esto, por qué lo hago? Espero no estar idealizando a la otra persona». Esta actitud voluble y permeable que muestra Alana me permite pensar en la importancia que adquiere el compartir en un proceso de aprendizaje, siendo el cuidado una pieza imprescindible para que ese proceso llegue a buen puerto. Puig (2016, p. 27) argumenta que «las relaciones de pensamiento y conocimiento exigen cuidado y afectan a cómo cuidamos (...) no es solo que las relaciones impliquen cuidado; el cuidado es, de por sí, relacional.» Algo fundamental para Alana.

> Me parece la clave de mi manera de aprender y actuar, lo hago mediante los cuidados, los lazos personales, siempre comparto lecturas con las personas que amo y es con ellas con quienes busco el intercambio de ideas, creo que todo reside en la admiración que siento por las personas y porque saber que tienen profundidad hace que me sienta segura y respetada.

Las conversaciones o diálogos que surgen en su día a día la llevan a exponerse y tener que defender sus opiniones:

> Tuve que exponer cuál iba ser mi TFG y es la primera vez, o de las primeras veces, que viví que haya personas que no lo entiendan o que me cuestionen... y que me digan, pues mira, yo pienso que estas equivocada o que se ofendan incluso y que digan, ¡jo!, hija.

Dichas conversaciones la llevan a revisar sus modos de pensar «me cuestioné que igual mi manera de pensar es que siempre voy al origen de las cosas y busco como lo puro y digo, vale, entonces si tenemos interiorizada la cultura ¿cuál es el origen?». La curiosidad y el interés constante que se perciben en Alana respecto a lo que le rodea están directamente relacionados con su concepción de aprendizaje, la cual se centra en los intercambios dialógicos que mantiene con su entorno más próximo y en la búsqueda de referentes. «...Reflexionando qué he aprendido realmente ha sido todo en base a la lectura y a mi propio interés». La lectura ha sido uno de sus recursos más recurrentes para informarse y aprender sobre «relaciones personales», «chicas jóvenes», «el día a día» de lo que en esos momentos le preocupa, pero muchas veces esa preocupación surge de conversaciones, de las relaciones que mantiene.

Estas últimas estrategias muestran cómo Alana aprende «con el otro» pero no desde un sentido colectivo o trabajo grupal, sino con un sentido relacional, vivencial, donde ese estar en relación es un lugar donde el afecto, el cuidado y la empatía hacia el otro transforma su aprendizaje, enriqueciendo su conocimiento, reafirmando o cuestionando sus puntos de vista.

Su capacidad de liderazgo está relacionada con su capacidad de comunicación y con el interés que le suscita todo lo que le rodea, cuando se relaciona en grupo tiende a llevar la voz cantante:

> También tengo una capacidad de liderazgo increíble, en clase me lo dicen mucho. Es como que veo que nadie hace nada y me sale solo organizar. En los trabajos grupales siempre actúo de líder delegando qué va a hacer cada persona. También creo que, para eso, tienes que ser hábil con cómo te comunicas, con cómo es el manejo de delegar. Yo, lo hago mediante el humor, hace no mucho una amiga de clase me dijo que a ver si no me había dado cuenta de que era de las graciosas de clase, y que eso me permite también mandar en los círculos, me sale de manera orgánica cuando estoy entusiasmada con el proyecto y realmente me motiva el trabajo grupal, qué vamos a hacer....

En cuanto a su carácter y sus modos de estar dice: «es cómo que tengo dos caras, porque sí que es verdad que me gusta observar, me gusta ser cauta, pero luego tengo una capacidad de liderazgo que todo el mundo me lo dice». Resulta interesante la habilidad que adquiere a través del humor para comunicarse con el resto, pienso que esos modos de proceder y analizar el contexto, junto con la capacidad de delegar y repartir las tareas, son signos de inteligencia que se visibilizan con su capacidad de análisis y reflexividad.

Tecnología

Alana tiene integradas las tecnologías digitales en su quehacer diario y considera que la ayudan en su aprendizaje, sobre todo con las búsquedas de referencias, programas, modos de relación, consumo propio... Considera que son un contexto de aprendizaje muy completo donde es fácil perderse, pero sacia su pasión por la búsqueda de información.

Sus inicios con la informática están relacionados con un «malestar», ocasionado por una profesora «era como muy dura». Su tía, que es programadora, fue la que le introdujo en el mundo de la informática, «pese que parte de algo negativo al final ha quedado en algo positivo de interesarme por ello». No descubrió el lenguaje informático hasta el Bachiller.

Respecto a las redes sociales, concretamente Instagram, Alana opina que «en cuanto tú quieres acceder a otro público tienes que conectar con otro tipo de personas, entonces eso ya requiere de un colectivo, de una colectividad y de una socialización que te da permiso para entrar en otros ámbitos».

Señala el empleo del móvil como una herramienta para informarse, pero también para descansar y desconectar.

> ...Me gustaría saber cuántas horas he invertido en *YouTube*. Y el contenido de todo, desde didáctico para trabajos, hasta lo más banal, que es una chica que cuenta su día. Porque también es un momento, considero, de descanso. De coger el móvil antes de dormir y te quedas así dormida...para evadirte un poco, como quien se pone una película.

En cuanto a *Youtube* Alana tiene una opinión clara «creo que es una plataforma que se debería de usar más, pero porque el formato es más didáctico, y creo que engancha. Porque es un paso de imágenes, un hilo conductor, palabras cortas, frases sencillas». También menciona la adicción a ellas «hacer *scroll* en las redes sociales es algo adictivo, y reconozco que me ha pasado. (...) obviamente engancha y se pierde mucho tiempo. Pero luego lo que te dan... no sé, cada uno tiene que curarse, ¿no? A su manera.» Alana no aprende mayormente a través de los medios de comunicación y las tecnologías, sino que los usa cómo un medio más para adquirir conocimiento.

Su visión de cómo se debería de enseñarse

> Una labor de la pedagogía es encontrar mecanismos para captar la atención (...) ¡hay muchísimas carencias!
>
> Un buen profesor es el que se sabe explicar y que no tiene un lenguaje súper complejo para hacerse entender. De qué sirve la universidad si no es para efectuar cambios, como una entidad abierta... La literatura que se produce allí tiene que ser extendida y tiene que ser legible para todo el mundo. Muchas veces hay un salto que la aleja del compromiso social.

Contextos

Su aprendizaje académico está muy relacionado con lo que suscita su interés y este hecho facilita su estar en coherencia en la Facultad y buscar sus motivaciones en la academia. No obstante, todo aprendizaje tiene lugar en múltiples espacios.

La Academia

Un contexto de educación formal. Alana concibe la facultad como un espacio de cambio, de sociabilización, un espacio físico donde se comparten inquietudes, que permite que el alumnado se organice. La universidad como espacio de creación de ideas «donde generar conexiones con las competencias que vas adquiriendo a lo largo de la carrera». Ya solamente la universidad como espacio de sociabilización hace que ocurran cosas «Le interesa la universidad» como grupo social, grupo de procesos de creación, de idea». El contexto de la clase como reflejo de la sociedad «Una clase es como la imagen reflectada de lo que puede pasar en la calle».

La biblioteca

Alana busca contextos de estudio donde reine un espacio aséptico, blanco, neutro, mate... enfatiza la importancia del ambiente de estudio. En la biblioteca «hay menos estímulos», «me ayuda muchísimo ver a otras personas que están estudiando», «levanto la mirada y veo lo que las otras personas están haciendo» empatizar con el resto, contagiarse del ambiente para autosugestionarse. En el contexto cotidiano «en casa hay muchísimos estímulos» de distracción.

> Yo quedo con mis amigos, también para ir a la biblioteca. Y eso me parece importante, porque es como que todos nos estamos apoyando, y sabes que a la salida te vas a tomar algo con ellos. Ese es mi fin, los días que voy a la biblioteca. O que si son de la misma clase me van a ayudar, o veo como ¡jo!, mira, ésta va adelantada me tengo que meter prisa.

La familia

Las preferencias y los hábitos inculcados por sus progenitores la han influenciado profundamente. El canto y la escritura a través de su padre y el amor por la lectura a través de su madre, «mi madre todas las noches me contaba cuentos y, desde muy pequeña, creo que me han inculcado muchísimo la

lectura». Ambos progenitores le han ofrecido herramientas para abordar su identidad creativa, su amor por las letras y la música, han alimentado sus inquietudes e intereses convirtiéndolos en su motor de aprendizaje. «Mi padre también me ha inculcado muchísimo la reflexividad que creo que también tengo. Mi padre es una persona que le encanta la ciencia, los libros, la lectura...y la investigación». Su abuela también ha sido una figura muy importante en incentivar su creatividad:

> Ella ha hecho muchísimas exposiciones de pintura, se podría decir que medio se ha dedicado a ello y ha tenido la suerte de poder tener un estudio y crear y compartir sus trabajos. Desde muy pequeña he tenido una gran conexión con ella, cuando iba a su casa hacíamos vestidos y dibujábamos en ellos, hacíamos manualidades, teatros, funciones en las que mi prima y yo cantábamos y bailábamos mientras ella nos miraba atentamente. También iba mucho a su estudio a pintar con ella, aprendía a pintar muy rápido, y a que las figuras humanas y objetos tuvieran sentido muy pronto; siempre ponían mis dibujos en la revista del cole, porque eran dibujos que creo que tenían coherencia.

Las amistades

Alana hace propios los intereses de los demás generando una fuente de aprendizaje en relación. Este contexto se percibe en el cuidado hacia el otro.

> Para mí, mis amigos son gente a la que admiro sí o sí, tienen que ser personas y son, que querría que todo el mundo conociera. Los más íntimos tienen que ser personas con las que se pueda «filosofar» y hablar profundamente, ahí es donde creo que está mi espacio seguro, con quienes comparto mis problemas, porque sé que me darán grandes consejos.

La música y el dibujo

Alana vive la composición de melodías y canciones como un contexto donde «autodescubrirme», «estoy interiorizando un acontecimiento que me ha pasado a mí, entonces, entiendo que eso me lleva a hacer un ejercicio de autoreafirmación con lo que está pasando y mi entorno», «vomito básicamente lo que siento y también me hace darme cuenta pues digo: mira esto es lo que pasaba y eso lo estás plasmando en una letra». La música forma parte de su mundo interior donde reflexiona sobre lo que le ocurre. A través de la música navega por un espacio personal e íntimo. Es consciente de que afinar la voz es un concepto que lo tiene interiorizado «por eso sale».

También habla sobre el papel del dibujo: «Con doce años ya tenía mi propia libreta de dibujos. (...) Yo ya sabía cómo es la técnica de dibujar, pero, al principio, como una construcción súper pura». «Todo esto me viene de estar en contacto con mi abuela».

Medios audiovisuales

Lo audiovisual inunda su día a día «he crecido con todo lo audiovisual». Los referentes pueden ser de distintos ámbitos o disciplinas,

> las películas, el mundo de la cultura, la ficción, la construcción de los discursos de lo que se oye en la calle... No te puedes distinguir de lo que es el discurso, la televisión, los medios, aprendes con ellos. *YouTube* ha marcado muchísimo mi adolescencia.

Lo que le aporta el contexto educativo formal, es decir, la academia y lo cotidiano, su día a día, con sus hobbies y las relaciones que le rodean van construyendo los contextos de su vida, espacios de aprendizaje donde todo está intraconectado. Lo que aprende o integra en la carrera lo aplica en su cotidiano y le sirve para debatir o contrastar con los diálogos en relación que mantiene constantemente.

Alana es crítica con la falta de transparencia e información que observa en la universidad, espacios vetados o no visibles que limitan el conocimiento:

> Yo no sé qué proyectos, por ejemplo, están haciendo ahora en otras universidades o, por ejemplo, el acceso a los trabajos de fin de grado que me parece como un acceso bastante importante, ya no solamente producción académica, sino que si yo quiero hacer un TFG y me gustaría leer o ver cómo es la estructura tampoco tengo ese campo para acceder a él. O más relacionado con el cambio social, yo no sé qué ocurre en Barcelona que me pueda interesar o no sé qué está ocurriendo en Andalucía que yo también pudiera apoyar de alguna manera.

Es una cuestión para tratar que, para ella, limita el contexto universitario y las relaciones entre universidades.

La pandemia ha agravado las grietas del sistema educativo donde los contenidos se encuentran en pequeñas parcelas, a menudo no visibles, donde no se unen asignaturas y cada docente se limita en dar su materia como si estuviera solo, generando una desconexión con la realidad del alumnado y sus necesidades. La falta de espacios comunes ha aumentado la distancia entre estudiante y profesorado creando una falta de comunicación y empatía por ambas partes. Se ha notado la «brecha digital» por parte de los docentes y no se han atendido las necesidades psicológicas. Sin embargo, también ha ofrecido para muchos, como es el caso de Alana, «un stop en mi vida» donde poder tener un «descanso mental [...] para pensar en una misma» y donde ha agradecido «no cuidar a otras personas», se ha dado cuenta de que «hay personas que no saben estar solas», «me he perdido un montón de teorías y cosas que me hubiera gustado dar, pero otros intentaron suplir con trabajos y competencias», «me interesé muchísimo sobre lo que estaba ocurriendo en la comunidad científica, otra vez volvemos al terreno de la lectura», de nuevo la curiosidad por lo que le rodea. Estas afirmaciones constatan que, aunque Alana tiene un carácter social también aprecia y necesita estar en soledad.

Conclusión

«Aparentemente abiertos a todo vivimos muy lejos de lo más básico» (Garcés, 2021, p. 74).

Alana ha puesto de manifiesto lo importante que es tener un mundo propio, esos «espacios mentales» que menciona no dejan de ser lugares propios donde profundizar en una misma, en relación o en soledad. En la elaboración de su trayectoria de aprendizaje me ha mostrado su modo de pensar, parte de su intimidad, reflexiones que le ayudan a resituar ideas y conversaciones mantenidas a lo largo del día. Su afición por la lectura y por la escritura reconforta y se aleja de la imagen que tenemos del estudiante actual. En el relato menciona su afición por las libretas. Una libreta tiene un carácter íntimo y muestra más de lo que en un principio parece y, sin embargo, en nuestro día a día, cada vez tenemos menos tiempo para escribir y recoger lo que nos sucede y nos afecta a diario. Esto me recuerda y me reafirma que desacelerar en nuestro ritmo diario es necesario para poder profundizar y tener la capacidad de encontrarnos en lo «básico» que menciona Garcés (2021). Hay saberes que se forman a través de la observación atenta (Fernández-Savater y Etxebarria, 2023**)**. La invitación a parar y mirar lo que has aprendido es algo imprescindible para continuar imaginando formas o ángulos distintos sobre lo ya vivido, aprendiendo de las experiencias, espacios y procesos que compartimos con el otro.

Referencias

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Duke University Press.

Fernández Savater, A., & Etxebarria, O. (coord.) (2023). *El eclipse de la atención. Recuperar la presencia, rehabilitar los cuidados, desafiar el dominio de lo automático*. Nuevos emprendimientos editoriales.

Gazzaniga, M. S. (1993). *El cerebro social*. Alianza.

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

Puig de la Bellacasa, M. (2016). *Pensar con cuidado*. *Concreta*, 9, 27-47.

2 EL APRENDER NÓMADA: QUIERO SABER DE TODO, PERO NO QUIERO SER ESPECIALISTA EN NADA

Laura Malinverni y Ángela Villegas Prados

Introducción

El primer contacto con Ángela se organiza a partir de un intercambio de correos electrónicos. Desde allí convenimos en realizar el primer encuentro presencial en la Facultad de Bellas Artes. Siguen 2 encuentros más, siempre en el mismo espacio de la Facultad.

Angela es de Almería y actualmente está estudiando el último año de una doble titulación en Traducción y Turismo. A lo largo de su vida, siempre ha buscado activamente desplazarse: un año de intercambio en Austria, un año de Erasmus en Alemania, los primeros años en la universidad en Granada, los últimos en Barcelona.

Ya desde el primer encuentro empiezan a trazarse ejes fundamentales para entrar en la trayectoria de Angela. Estas líneas se van definiendo más en el segundo y tercer encuentro, en los que comparte su trayectoria y su diario de aprendizaje.

A partir de los conceptos clave, en las siguientes secciones navegamos entre estos discursos con el fin de usar sus contribuciones para repensar el aprender la universidad y la práctica docente desde mi posición de investigadora/docente

Organización de la trayectoria y decisiones metodológicas

Los encuentros con Ángela han sido grabados en formato audio y documentados fotográficamente. Posteriormente, han sido transcritos y he procedido a su tematización.

El proceso de tematización se ha desarrollado en tres momentos. En un primer momento, he mapeado las diferentes ideas y discursos vinculados con los ejes del proyecto: concepciones, estrategias, contextos y tecnologías. En un segundo momento, he ido apuntando temas y conceptos emergentes. Por último, he formalizado el resultado de la tematización en un documento de resumen.

Dicho documento ha servido como base para la construcción de este relato que ha sido sucesivamente compartido con Ángela para su validación.

La estructura del presente relato se organiza por grandes bloques temáticos, en los que se destacan las ideas y conceptos clave. Al mismo tiempo, intercalados en la descripción del relato de Ángela, sitúo preguntas abiertas para destacar cómo, en estos diálogos, se abren espacios de reflexión que permiten pensar la práctica docente.

Situando el relato

A lo largo de los encuentros, Angela se muestra reflexiva, sociable y abierta al diálogo. Revela una mentalidad propensa al pensamiento crítico, al cuestionarlo todo y a no dar por supuesta ninguna

premisa. Al mismo tiempo, aparecen de manera reiterada algunos conceptos que considero clave a la hora de acercarse a sus concepciones, estrategias y contextos de aprendizaje.

Refiriéndose a sí misma, comenta que tiene muchas amistades y se define como una persona a la que le encanta hablar. Remarca la importancia de la dimensión social, de las amistades, de las relaciones con los demás como espacios clave en su vida y en su proceso de aprendizaje.

Al mismo tiempo, describe cómo sus múltiples desplazamientos geográficos también se han constituido como piezas clave en su trayectoria de aprendiz. No solo en términos de proporcionar oportunidades para conocer nuevas personas, culturas y contextos, sino también cubriendo el rol de detonantes de nuevas energías e intereses.

Este gusto por lo nuevo y lo diferente no solo se materializa en su deseo de viajar y vivir en nuevos sitios, sino también en su forma de relacionarse con el espacio del saber. Relata, a lo largo de su vida, ha ido acercándose (y alejándose) de múltiples ámbitos de interés (la música, el coro, la fotografía, el baile, etc.). Al tiempo que afirma: «quiero saber de todo, pero no quiero ser especialista en nada». Explica cómo el segundo año de bachillerato, al ofrecer un abanico de aprendizaje tan amplio, constituyó uno de sus referentes clave en términos de aprendizaje y cómo esta variedad se contrapuso luego con la necesidad de escoger un camino universitario mucho más enfocado: «En verdad hubiese seguido en un segundo de bachillerato eterno. Pero tuve que elegir… Por eso también elegí dos carreras porque dije, cuantos más campos abarques, mejor».

No obstante, si bien Angela relata sus tránsitos entre múltiples aficiones e interés desde una perspectiva amena y dinámica, también identifica las tensiones que esto comporta. En particular, destaca dos reflexiones sobre este tema. Por un lado, explica que el hecho de tener que elegir una cosa siempre le genera la sensación de estar perdiendo otras oportunidades:

> Es muy difícil apasionarse por algo, porque tienes tantas opciones, te interesa una cosa y a lo mejor estás súper con esa cosa dos semanas, y luego viene otra, entonces, como que te apasiona esa cosa dos semanas y luego viene otra, viene otra.

Por el otro, el estrecho vínculo que se genera entre los múltiples intereses, el miedo al compromiso y la lógica del consumismo:

> Hay un miedo al compromiso enorme… En todos los ámbitos, como que preferimos más mil cosas chiquititas que una grande… Y también un poco por la cantidad de cosas que se puede hacer ¿no? Es un poco también consumista, de que, si puedo consumir muy rápido muchas cosas, entonces no quiero una cosa única, grande, y duradera, quiero como muchas y pequeñas, y probar un poco de todo e ir viendo. Es que yo empiezo muchas cosas y nunca termino nada.

Esta visión me remite a las formas en que Gergen (1997) habla del yo contemporáneo. Según Gergen, la multiplicidad de modelos y posibles formas de ser a las que estamos expuestos en la contemporaneidad da paso a la proliferación de todos «los yoes» que podríamos llegar a ser, dando pie a deseos e intereses a veces incompatibles. Esto genera, como consecuencia, un sentimiento de no poder abarcar nunca todo lo que deseamos abarcar, de no llegar nunca a todo lo que deseamos hacer. Al mismo tiempo, complejiza el proceso de toma de decisiones que podría resultar excluyente o limitante, ya que estas pueden implicar la renuncia a algunos de estos «yoes posibles». De la misma manera, la multiplicidad de opciones posibles convierte el deseo de saber en deseos que se queman rápido, en deseo de «relaciones de microondas».

Esta panorámica, aproximativa e incompleta, destaca la importancia de la dimensión social; la predisposición al nomadismo (tanto geográfico como intelectual) y los intereses variados y cambiantes como conceptos clave para acercarse a las concepciones, estrategias y contextos que relataré en las siguientes secciones.

Concepciones sobre el aprender

Ya desde el primer encuentro, a la pregunta: «¿Cómo aprendes?», Angela muestra una actitud reflexiva. Se pregunta: «¿Qué es aprender algo? ¿Recordarlo? No lo sé… No sé qué es aprender algo en verdad… Es complicado».

Esta idea del aprender como concepto inexplorado se repite también en el segundo y tercer encuentro: «Yo nunca había pensado en cómo aprendo, o sea, nunca me he planteado ni siquiera qué era aprender (…) nunca lo he racionalizado».

Estas preguntas que ella misma se formula abren brechas de reflexión relevantes: ¿Cómo es que prestamos tan poca atención a un proceso cotidiano como el aprender? ¿Cómo es que en nuestras vidas de aprendices nunca dedicamos un momento a pensar qué es el aprender? ¿De qué forma este tipo de reflexiones podría beneficiar nuestras experiencias educativas (y prácticas docentes)?

Como primera aproximación para responder a esta pregunta, Ángela se refiere a concepciones del aprendizaje centradas en ideas vinculadas al aprender como recordar, aprender como «saber que sé», aprender como «hacer algo bien».

A lo largo de los encuentros, estas concepciones se van moviendo hacia miradas más amplias. Por ejemplo, durante el segundo encuentro destaca dos fuerzas principales que mueven su aprendizaje. Por un lado, el aprender que surge de la curiosidad, del interés propio. Por el otro, el aprender que surge de la obligación.

En relación con la primera concepción, comenta:

> El interés es el concepto clave de mi proceso de aprendizaje, ¿por qué? Porque tener interés por una cosa es algo súper bonito, como que siempre quieres saber más, siempre quieres investigar más, tienes como esa, no sé, como cuando eres niño y quieres descubrir el mundo y quieres saber más y más y más.

Por otro lado, el aprender «por obligación» genera respuestas más variadas. Por un lado, sitúa el aprender por obligación como la praxis estudiantil de estudiar algo que no nos interesa para luego olvidarlo, después del examen. Por el otro, también remarca las aperturas posibilitadoras que surgen del aprender por obligación. Hablando, por ejemplo, del caso de aprender historia, describe el aprender por obligación como una forma de expandir el espacio de deseo, descubriendo que un tema que inicialmente llegó por imposición termina interesándonos y apasionándonos.

Ambas concepciones delinean el aprender como un proceso motivado por diferentes fuerzas. Sean estas internas o externas. Al mismo tiempo, sitúan el aprender como profundamente vinculado a la movilización de energía y a los afectos. Por un lado, relata cómo contextos o eventos específicos de su vida han servido para «mover energías» que motivasen el deseo de aprender (p. ej. la energía del grupo durante el segundo año de bachillerato, mudarse a otro país). Al mismo tiempo destaca la energía que implica el aprender, reconociendo que aprender implica un esfuerzo. Por otro lado, también destaca la estrecha vinculación entre aprendizaje y situación afectiva/emocional. Por ejemplo, haciendo referencia a su etapa universitaria en Granada relata una detención en su proceso de aprendizaje, estrechamente vinculado a un parón más general en su vida:

> Hubo mucho estancamiento (..) va un poco a la par, la verdad. Cuando me iba todo muy bien, tenía mucha curiosidad por la vida y por seguir, y cuando me iba mal era como que no me interesaba nada y perdí interés.

En general, a lo largo de los encuentros Angela muestra una concepción del aprender que supera ampliamente los límites del saber académico para extenderse a la idea del aprender como un proceso que dura toda la vida y que abarca muchos ámbitos diferentes, estrechamente conectada con un aprender cómo saber estar y saber de la experiencia en diferentes circunstancias (p. ej. aprender a enamorarse, aprender a vivir sola, etc.). Relata cómo su concepción del aprender se ha movido a lo largo de los años desde una visión más vinculada a lo académico hacia una visión que conceptualiza el aprender como un darse cuenta, construir conocimiento a partir de la experiencia. Estas

concepciones, de alguna manera, hacen entrever unas tensiones entre el aprendizaje académico y el no académico, que en muchos casos parecen correr en dos sendas separadas de la existencia. Como ejemplo de esto, en el tercer encuentro, en su diario de aprendizaje expresa la preocupación de haberse centrado principalmente en aprendizajes cotidianos sin incluir lo académico:

> Porque yo tenía miedo de no aprender, o sea, de no aprender nada, porque digo, seguro que la gente ha aprendido un montón de cosas académicas como yo qué sé, hacer raíces cuadradas, yo qué sé, y yo diciendo, no estoy poniendo nada.

Por último, también comenta cómo a través de reflexionar sobre el concepto y la experiencia de aprender, ha llegado a reconocer el aprendizaje como un camino que no necesita ser lineal, «recto y rítmico, sino que puede ser un poco arrítmico y disperso también «.

En general, en la educación y en el diseño de los currículos y planes docente tendemos a basarnos en el supuesto del aprendizaje como algo que va creciendo, siguiendo una direccionalidad exponencial. El reconocimiento de su posible naturaleza arrítmica, dispersa y rizomática es algo que, en muchos casos, se queda en la teoría, con pocas implicaciones en la práctica. ¿Si tuviésemos más en cuenta esta idea, de qué forma cambiaría nuestra manera de enseñar y de planificar la docencia?

Estrategias

Inicialmente Angela, al hablar sobre sus estrategias para aprender, menciona principalmente herramientas mnemotécnicas vinculadas tanto a la memoria visual como a prácticas de escritura.

«Lo que hago es leerlo atentamente, intentar comprenderlo y retenerlo, y luego escribirlo, en un folio, pero sin mirar nada, escribirlo todo».

No obstante, en cuanto empezamos a profundizar sobre el tema, empiezan a destacarse las que agruparía dentro de dos estrategias principales: las relaciones con los demás y la movilización de energía.

Aprender en las relaciones (dentro y fuera de la universidad): «La verdad, la mejor manera de aprender es que alguien te cuente cosas que tú no sabes…».

En el relato de Ángela se hace evidente su naturaleza social y el gusto que tiene por compartir con los demás. Este disfrutar de las relaciones con otros también se manifiesta, en repetidas ocasiones, como una potente estrategia de aprendizaje. Menciona múltiples estrategias de aprendizaje vinculadas con lo relacional y con la interacción social. Entre estas se ubican, tanto estrategias que tienen que ver con el contexto académico, como estrategias que tienen que ver con los espacios «fuera de la universidad».

Por un lado, menciona cómo en el ámbito académico ha tenido las mejores experiencias de aprendizaje en contextos en los que se favorece y promueve, activamente, el trabajo colaborativo y el diálogo y debate entre estudiantes. Por ejemplo, refiriéndose a una experiencia de docencia en una asignatura de traducción, menciona el trabajo de una profesora que le resultó particularmente valioso: «Nos hacía participar mucho en clase, nos hacía hablar mucho los unos con los otros, generar grupos, creó una cosa muy bonita, la verdad». Al mismo tiempo, hablando de su segundo año de bachillerato, explica cómo las relaciones con el grupo clase y con el profesorado fueron clave para generar un buen ambiente de aprendizaje.

No obstante, si bien el aprender en relación tiene un rol en lo académico, las estrategias que más destaca Angela se vinculan a lo que está fuera de la universidad y que se genera y teje en el contexto de las amistades: «Yo creo que, si toda la universidad hubiese sido como una noche con mis amigos, yo hubiese aprendido muchísimo».

Explica cómo en el hablar y confrontarse con sus amistades se generan muchísimas ocasiones para aprender, compartir conocimientos, ver las cosas desde diferentes perspectivas, descubrir nuevos intereses, etc. Por ejemplo, cómo las diferentes perspectivas que le aportan constituyen un espacio privilegiado de aprendizaje:

> Cuando me junto con mis amigos hablamos mucho sobre la historia, porque dos de ellos estudian historia, otro, física, otro estudia economía entonces, como tenemos visiones muy diferentes de muchas cosas, nos vamos aportando, a lo mejor, conocimientos que no tenemos o que no sabemos.

Al mismo tiempo, relata cómo también estos diálogos puedan servir como detonantes de nuevos intereses y deseos de indagar y saber. Por ejemplo, hablando de una conversación con amigos:

> Tuvimos una conversación muy interesante, pero yo no me enteraba de nada, porque son físicos y químicos. Entonces yo, al día siguiente, me puse como una loca a investigar qué es la luz, por qué es una onda, y todo, y un montón sobre Nicolas Tesla. Yo creo que, si toda la universidad hubiese sido como una noche con mis amigos, yo hubiese aprendido muchísimo.

Esta frase, ya anteriormente mencionada, me parece un indicador significativo de las carencias percibidas en el contexto universitario e invita a cuestionarnos los supuestos desde los que se construyen las prácticas docentes: la escasez de espacios de diálogo, la desconfianza en el saber del alumnado, los límites de los marcos disciplinarios... ¿Qué podemos aprender de una noche con amigos que nos ayude a repensar la universidad?

Estrechamente vinculada con las relaciones que teje entre «energía» y aprendizaje, Angela relata estrategias que tienen que ver con generar circunstancias para que el deseo y la motivación de aprender puedan emerger.

Por un lado, destaca el rol fundamental de la motivación y la curiosidad como motores del deseo de aprender. Cita diferentes ejemplos de cómo, el hecho de entrar en contacto con algo que le genere interés (sea una conversación, un deporte o una afición artística), ha constituido el detonante de su aprendizaje.

Por otro lado, en diferentes reflexiones, hace hincapié en la idea de los desplazamientos físicos y geográficos como forma de movilizar el aprender. Como mencioné anteriormente, los desplazamientos, las búsquedas de contextos, espacios y experiencias nuevas y diferentes forman parte de las maneras de hacer de Angela. Estos no solo responden a un gusto por viajar y conocer, sino que se constituyen como una estrategia (que ella busca de manera explícita) para movilizar el aprender, para activar energía y motivación.

Describe cómo el cambiarse físicamente entre diferentes contextos a lo largo de su vida (p. ej. el año de intercambio en Austria, el erasmus en Alemania, los desplazamientos entre las universidades de Granada y Barcelona, etc.) y habitar espacios diferentes (p. ej. vivir con una familia austriaca, mudarse a un piso de estudiantes), no solo le han proporcionado circunstancias para nuevos aprendizajes, sino que le han servido como herramientas para salir de la sensación de estancamiento y poner en marcha la energía y el deseo de aprender, en ámbitos académicos o más bien vinculados a maneras de estar y relacionarse.

Este deseo de contextos cambiantes y nuevos, de movilizar el cuerpo para aprender, entra en diálogo directamente con las concepciones que Angela expresa acerca del estatismo de la universidad y la poca propensión al cambio de las instituciones. En una sociedad que cambia rápidamente, ¿cómo nos posicionamos en cuanto docentes en las polaridades de los riesgos de «cambiar por cambiar» y las inercias de mantener todo como estaba? ¿Cuáles son las implicaciones institucionales de estos posicionamientos?

Concepciones sobre la universidad

Hablando de su relación con la universidad, Angela explica que, en muchos casos, su generación ve la universidad como «el camino que hay que hacer». Esta percepción determina actitudes diferentes respecto a generaciones anteriores: «Pues el camino que tengo que seguir y ya está, pero no he tenido que esforzarme para conseguirlo, tampoco era algo que yo quisiera, simplemente que es el camino que hay que hacer y punto».

También expresa una actitud crítica hacia la universidad y una cierta decepción hacia ella. En la percepción de Angela, la universidad no es un espacio que responde a su deseo de aprender, ni ofrece la misma calidad de aprendizaje que otros contextos. En relación con estas carencias, Angela señala diferentes flaquezas institucionales.

En primer lugar, en muchos casos, la estructura, los contenidos y las prácticas docentes están obsoletas y ya no tienen nada que ver con los intereses de los jóvenes y las maneras en que estos aprenden. Ella percibe, en la institución universitaria, el peso de las inercias vinculadas al profesorado, al temario y a los contenidos:

> Las guías docentes de las asignaturas de Granada siguen siendo las mismas desde que yo entré a la carrera (...) no me cuadra que una asignatura no cambie en cinco años, ¿cómo es posible que no cambie nada en cinco años cuando vivimos en la época que más rápido cambia todo?

Por otro lado, también destaca características estructurales de la universidad que hacen que las posibilidades de aprendizaje sean reducidas. Entre estas, un factor fundamental es la ratio y el número excesivo de alumnos en las asignaturas. Según Ángela, esta masificación hace que no sea posible generar espacios de diálogo y compartir saberes relevantes ni entre alumnos ni con el profesorado: «Yo nunca he tenido una conversación interesante con un profesor, esto es muy fuerte, pero es verdad».

Por último, también destaca los límites de las tendencias a la super-especialización en la universidad y cómo, frente a la importancia de la transdisciplinariedad, la universidad tiende solo a formar de manera muy enfocada y muy especializada.

Contextos

En las relaciones que Ángela establece con la noción de contextos de aprendizaje, destacaría dos elementos clave (en parte ya mencionados anteriormente): la desvinculación entre contexto de aprendizaje y espacios académicos y la dimensión relacional del contexto.

Por un lado, cómo he avanzado, según Ángela, todo es un espacio de aprendizaje: la familia, un viaje, el coro, el deporte, una cerveza con amigos, ir a un concierto, coger un taxi, etc. Ella reconoce todos los aprendizajes que puede construir en los múltiples contextos que habita y en cada instante de su día a día. Dicho de otra forma, el espacio académico es un contexto más que se suma a las múltiples posibilidades de aprender que ofrece el día a día.

Por otro lado, según Ángela, es la relación con los demás lo que construye el contexto de aprendizaje, más allá de la caracterización física o geográfica del espacio. Es, sobre todo, en el compartir con los demás (sean amistades, personas conocidas o desconocidas, familiares, profesores, etc.) donde Angela encuentra más ocasiones de aprendizaje. Para ella, como ya se ha señalado: «La verdad, la mejor manera de aprender es que alguien te cuente cosas que tú no sabes».

Esto no solo se materializa en la calidad de las conversaciones con los otros, sino también en la capacidad del grupo de movilizar unas energías que hacen que se pueda generar un espacio fructífero de aprendizaje (o no). Con relación a esto, por ejemplo, relata la importancia del contexto escolar en el aprendizaje. Haciendo referencia a su experiencia, describe cómo el tránsito del ambiente escolar de la ESO al bachillerato generó un cambio sustancial en su deseos y ganas de aprender. Mientras que en la ESO tuvo la impresión de aprender poco —«fue más bien sobrevivir»— el cambio a Bachillerato y a un nuevo grupo de compañeros y profesores movilizó otra manera de estar y aprender en el espacio escolar:

> Segundo de bachillerato fue increíble (...) el mejor año de mi vida por todo lo que aprendí (...) tuve mucha suerte con los profesores, sí porque mi grupo era muy bueno, pero se creó como una energía de aprendizaje y conocimiento súper potente.

Tecnologías

En su relato, Angela menciona varias veces el rol de la tecnología digital como herramienta para buscar información y profundizar. Habla, por ejemplo, de cómo, en una conversación entre amigos, el móvil se vuelve un instrumento para averiguar determinada información o para ir aprendiendo sobre nuevos temas. Explica también cómo las nuevas generaciones son totalmente dependientes de los móviles y estos se han vuelto una extensión del yo: «tu persona es ese objetito, es como tu mini-yo, literal».

No obstante, su lectura de este fenómeno lejos del ser catastrofista y rechaza posibles relaciones entre el uso del móvil y determinadas construcciones que se hacen sobre los jóvenes «Todos somos un poco superficial, pero yo creo que la gente también era superficial antes de las redes».

Cierre

La trayectoria de aprendizaje de Ángela en la universidad ilustra un proceso que dialoga con las reflexiones de Gergen (1997) y Bauman (2007) sobre el yo contemporáneo. La multiplicidad de opciones y formas de ser a las que estamos expuestos genera tensiones inherentes entre deseos incompatibles y un sentimiento de insuficiencia frente a todo lo que podríamos ser o hacer. Estas tensiones no solo afectan la vida personal, sino que también encuentran resonancia en los contextos educativos, especialmente en la universidad, donde el diseño de las prácticas docentes y curriculares puede limitar la exploración de esos «yoes posibles». En este marco, las reflexiones de Ángela sobre el estatismo y la resistencia al cambio de las instituciones universitarias se vuelven particularmente significativas.

Ángela plantea una crítica al modelo educativo tradicional, destacando la necesidad de contextos de aprendizaje más dinámicos y flexibles. Su afirmación de que «si toda la universidad hubiese sido como una noche con mis amigos, yo hubiese aprendido muchísimo» cuestiona los supuestos fundamentales sobre cómo concebimos el aprendizaje en la educación formal. Nos invita a reflexionar sobre la importancia de los espacios de diálogo genuino, la confianza en el saber del alumnado y la integración de lo vivencial y lo relacional en las prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo, su relato pone en evidencia la necesidad de repensar las concepciones lineales del aprendizaje que subyacen en la mayoría de los diseños curriculares.

Por último, las preguntas que surgen de la experiencia de Ángela sobre el acto mismo de aprender son un recordatorio de cuánto damos por sentado este proceso cotidiano y fundamental. ¿Qué pasaría si dedicamos más tiempo a reflexionar sobre qué significa aprender, tanto en nuestras vidas como aprendices como en nuestras prácticas docentes?

Referencias

Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.

Gergen, K. J. (1997). *El yo saturado*. Paidós.

3 LO QUE HAS APRENDIDO ES LO QUE QUEDA CUANDO HAS OLVIDADO LO QUE HAS ESTUDIADO

Fernando Hernández-Hernández, Lluís Collellmir Pérez y Sara Carrasco Segovia

Presentar a Lluís

La primera vez que nos encontramos con Lluís tenía 21 años y cursaba primer curso de Bellas Artes y segundo de Geología en la Universidad de Barcelona. Llegamos a Lluís porque su madre era profesora de secundaria y estudiante de doctorado. Cuando comentamos en un seminario que íbamos a realizar esta investigación nos dijo que, quizás, a su hijo podía interesarle participar. Nos pusimos en contacto con él por correo electrónico y le informamos de qué iba el proyecto y lo que esperábamos de él. Nos dio su teléfono y conversamos con más detalle sobre el número de encuentros previstos, lo que podíamos hacer juntos, el tiempo que le reclamaría y lo que su colaboración podría aportar al conocimiento sobre el aprender de los estudiantes universitarios. Se mostró interesado y quedamos para un primer encuentro en la facultad de Bellas Artes, cuyo edificio queda próximo al de la facultad de Geología. En nuestro primer encuentro todavía estábamos en tiempo de pandemia. La facultad estaba desierta y en silencio. Nos reunimos en la sala de la unidad de Pedagogías Culturales en torno a una mesa en la que tuvimos las conversaciones de las que se nutre esta trayectoria de vida de aprendizaje.

El relato oral que se trenzó con una cartografía visual (figura 1), fue generoso en detalles y relaciones y cargado de escenas biográficas de aprendizaje. El concepto de trayectorias de vida de aprendizaje nos permite articular la relación entre el aprendizaje y lo biográfico mediante la detección de espacios, localizaciones, momentos, escenarios, vivencias, etc., que son clave en su proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo. Si nos fijamos en las contexturas (Jornet y Erstad, 2018) del aprender, encontramos que los lugares y momentos de aprendizaje están en constante movimiento y que se alejan de esquemas previamente determinados y de momentos institucionales cerrados en sí mismos.

Pero antes de entrar en la trayectoria, hagamos una parada en el perfil de intereses académicos de Lluís y en cómo establece la relación entre dos campos de conocimiento que no suelen tener zonas de contacto: «Siempre estaba con la necesidad de buscar la conexión entre las ciencias y las artes y pensé que en Arquitectura la encontraría, pero no fue así». (11 febrero de 2022).

> Uno de los motivos por los que me planteé que era beneficioso hacer Bellas artes, y no simplemente dedicarme a las bellas artes por mi cuenta, fue porque me interesaba no solo el hecho artístico sino el estudio antropológico que esto implica (...) Además de salir del campo de la Geología, de las ciencias puras, precisamente porque me encuentro muy a menudo este problema, que se premia muchísimo ser muy experto en una sola cosa. (27 enero de 2022)

La elección parte de un descarte inicial del grado de Arquitectura sobre el que, al principio, Lluís proyecta el deseo de no separar ciencias y artes. Las dificultades temporales que encuentra en este grado le llevan a comenzar Geología y, al curso siguiente, Bellas Artes, no tanto como «práctica artística sino como saber antropológico». Esta apertura a establecer relaciones entre campos y temas

será una de las constantes de Lluís en su manera de entender el aprender. Relaciones a las que prestamos atención al hilvanar su trayectoria de vida de aprendizaje.

La relación con lo que la investigación y los medios dicen sobre los jóvenes de la generación Z

En la primera sesión nos abrirnos a la conversación a partir de una serie de frases, extraídas de fuentes de investigación y de medios de comunicación, que ofrecían observaciones sobre cómo son los jóvenes de la generación Z (Anexo 3). Estas frases tenían un valor de desencadenantes que permitían comenzar a desbrozar el camino hacia la exploración sobre cómo Lluís aprende, no solo en la universidad, sino en su trayectoria de vida de aprendizaje. De las reflexiones que nos regaló Lluís sobre estas frases hemos escogida aquellas en las que hace la síntesis de lo que le ha permitido pensar la primera conversación y donde nos ofrece una valoración sobre cómo ha interpretado la estrategia que llevamos a esta primera sesión de TRAY-AP.

> No sé si las plantearía tanto como una dualidad sino como que se ve que en la primera parte trata de mirar aspectos más positivos y en la segunda trata de cuestionar aspectos considerados más negativos. (...) Se ve que los temas que se plantean como positivos hacen referencia a cómo adquiere la persona cosas, y los que se plantean en negativo se refieren más a cómo le afecta el entorno. Puede verse que tanto los aspectos positivos como negativos no dependen de uno mismo, sino que, al final, todo el mundo trata de echarle la culpa a alguien por buscarle una explicación fácil. (...) Pero, al final, no sé si realmente es cuestión de buscar culpables, sino que hay una gran responsabilidad de lo que está ocurriendo en el entorno, pero a la vez, los jóvenes son un grupo de gente que puede reaccionar al respecto para que esas cosas cambien. (...) No sé si me he explicado. (27 enero 2022)

La cita nos permite apreciar cómo Lluís afronta los dilemas en los que los jóvenes son colocados desde las agendas de los investigadores y de quienes crean estados de opinión en los medios de comunicación. Para Lluís no se trata de dualidades, sino del lugar desde el que se plantea —y se responde, se podría añadir— las preguntas. Las afirmaciones que se planteaban, en sí mismas, no prefiguraban una valoración positiva o negativa, aunque su agrupación podía inducirlo. Sin embargo, a Lluís le sirve para afrontar que no se trata de buscar culpables, sino de tomarlas como puntos de partida para asumir responsabilidades y tomar decisiones.

En este primer encuentro, también le preguntamos sobre cómo se da cuenta de que ha aprendido. Lo que nos regaló es, en cierta medida, un avance de lo que ampliará en los dos encuentros siguientes.

> Me doy cuenta de que he aprendido algo, si me veo aplicándolo a alguien. Cuando soy consciente de que lo he olvidado y entonces lo recuerdo. En el instituto te dicen que aprender es sobre todo memoria y vas al examen sabiéndotelo de memoria y la respuesta de una persona que busca ser eficiente es empollárselo, aprendérselo el día antes, y ya está. Entonces lo pasas, y está 'aprendido' porque lo has aprobado. Pero esa persona que lo ha hecho en poco tiempo y se lo ha engullido todo, a las tres semanas seguramente no recuerde nada. Entonces, se considera aprendido, pero realmente cuando aprendes algo es cuando queda, aunque hayas olvidado la teoría, o las cosas que entonces trataste. Te has aprendido algo cuando se te han quedado cosas cuando ya has olvidado todo lo que habías estudiado. (27 enero 2022)

Es una constante, en la mayoría de quienes colaboran con TRAY-AP, relacionar la conciencia de aprender con la idea de aplicarlo a situaciones cotidianas, profesionales o académicas. Pero la novedad que plantea Lluís es la de aprender como 'recuperación' de lo que en su momento se retuvo, pero luego, quedó en una fase de hibernación. Nadel *et al*. (2012) señalan que hay tres etapas que configuran lo que se suele entender por aprendizaje: codificación, consolidación y recuperación. La codificación es el proceso mediante el cual adquirimos la información a través de los estímulos sensoriales que nos llegan del exterior: leyendo, escuchando, viendo... La consolidación nos permite almacenar la información transformando las memorias a corto plazo en memorias a largo plazo. La

recuperación tiene lugar cuando recordamos algo que aprendimos previamente. Es en esta fase en la que el aprendizaje se fortalece y no en la codificación, como piensan muchos estudiantes —y profesores—. Rajaram y Pereira-Pasarin (2010) demostraron que la recuperación ha de ser intencional y que requiere un tiempo en la clase o en el estudio para ejercitarla. En su aportación Lluís señala algo que Kornmeier et al. (2022) han investigado: que la recuperación requiere un periodo de olvido. Finalmente, es necesario remarcar que, como han indicado Ariel y Karpicke (2018), la recuperación mejora la comprensión. Estas características las explicita Lluís en la siguiente cita.

> Lo que has aprendido es lo que queda cuando has olvidado lo que has estudiado. Porque ya seleccionas y ya coges lo que a ti te sirve. Entonces, aunque haya cosas que has olvidado, ya recuerdas lo suficiente como para decir: esto es algo que puedo aplicarlo, pero espérate que aquí hay algo que... ¿cómo iba? Con esa base se te abre como un camino en el que puedes empezar a poner el resto de las cosas que se te han ido olvidando. Es como un lugar en el que puedes ir recuperando las cosas. Entonces, yo creo que el hecho de olvidar las cosas ya hace que vayas aprendiendo, y muchas veces se pretende que: cuando lo olvidas mal, lo tienes que recordar. Realmente cuando olvidas las cosas, de alguna manera el cerebro ya dice: espera que tendría que pasar algo y no se ha quedado, vamos a hacerle hueco ahora. (27 enero de 2022)

Lluís cruza lo que es una estrategia de aprendizaje —la recuperación— con una metáfora que vincula a una finalidad del aprender: la 'sedimentación', que hace que la información comience a tener sentido cuando se va poniendo en relación. El ejemplo que trae de la geología resulta revelador de cómo Lluís se representa el proceso de aprendizaje:

> En Geología se habla de la 'litificación de las rocas'. La mayoría de los materiales de las rocas van cayendo y se quedan sueltos, y entonces tienen que asentarse. (...) A mí me gusta ver (el aprendizaje) como que tienes que ir trayendo material constantemente a raciones que seas capaz de asimilar para que se asienten. Tienes que dejar que las cosas se asienten, porque si no dejas que se asienten, a la siguiente que viene, como no está litificado, se erosionan y se va. Entonces ya se te ha ido, y no llega a la memoria a largo plazo. Necesita un tiempo para que los granos se unan y se haga una cosa rígida, porque si no es un montón de arena de playa, que a la que viene otra corriente de arena, se la lleva y se va. (27 enero de 2022)

Hubo mucho más en esta primera sesión. Sobre la atención, los dispositivos móviles, el sentido de la universidad, la implicación social de los jóvenes, su orientación hacia la práctica... pero estas dos anotaciones referidas al cuestionamiento de las dualidades y la importancia de la recuperación como modo de aprender que se sostiene también con gestos pausados y con ejemplos, avanzan los trazos que va a traer Lluís a los dos siguientes encuentros.

La segunda sesión: pensar en compañía a partir de la línea de vida de aprendizaje

Para el siguiente encuentro le solicitamos que trajera, de forma visual y en cualquier formato, su trayectoria de vida de aprendizaje. La sugerencia fue que destacara los momentos que considerara relevantes o en los que se hubiera generado aprendizajes significativos. Podían ser en contextos relacionados con la escolaridad o en otras circunstancias de su vida.

Cuando llegó ese día, Lluís se presentó con un Din A3 repleto de dibujos, frases, ejemplos de apuntes de clase (figura 1). Todo configuraba una trayectoria de vida de aprendizaje que se desplegaba en relaciones, historias y momentos clave. Lluís decidió estructurar su trayectoria por etapas de su vida en la que se cruzan la edad, las instituciones y entornos educativos, las influencias sociales y sus autorretratos. La estructura de la trayectoria muestra el carácter cíclico e interconectado del proceso de aprender. Para evidenciarlo colocó las imágenes y los textos en una espiral entrecruzada por una maraña de líneas rojas que remiten a la importancia que Lluís da al error como motor de aprendizaje.

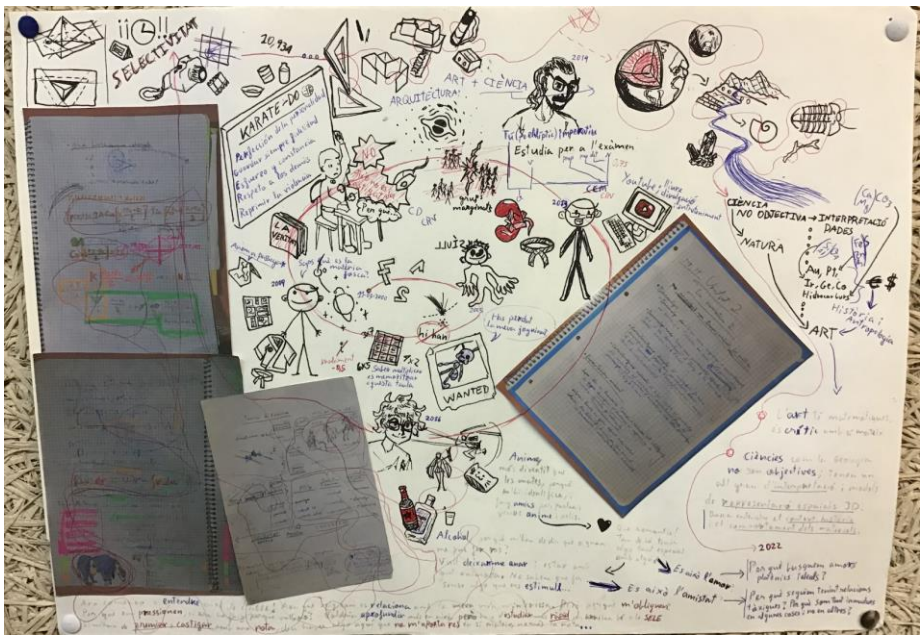


Figura 1. Línea de vida de aprendizaje de Lluís. Fotografía: Fernando Hernández.

Lluís comparte, con detalle, lo que le llevó a realizar de esta manera su trayectoria de aprendizaje.

> Cogí un Din A3, imprimí y recorté algunas notas, y a partir de ahí, hice algunos dibujos como si intentara hacer la trayectoria. Me he divertido un poco más de lo que pensaba. Me he dibujado a mí mismo en las diferentes épocas en las que he encontrado claves y elementos que han quedado, que han permanecido. Y lo he hecho en forma de espiral, por esa idea que tengo de que siempre acabas volviendo de alguna manera a lo que aprendes. Lo que recuerdas es que cuando aprendes algo, es cuando vuelves a ello, y tienes que rescatarlo. En la escuela, no es evidente, pero cuando te paras a pensarlo, el programa de estudios también tiene esa ciclicidad. En primaria se empieza a estudiar historia y lengua y matemáticas, luego en secundaria se «vuelve a empezar» con el complemento y el predicado, y se vuelve a empezar con las matemáticas... Es como si fuera el mismo círculo, pero lo haces más grande. Y luego, al final de la secundaria, vuelves otra vez, pero añades las ecuaciones, los complementos verbales y las oraciones subordinadas. (11 de febrero de 2022)

La línea de vida atípica, por lo enredada, remite a los desplazamientos de Lluís en su trayectoria de aprendizaje. En ella se aprecia que su acercamiento al aprender se relaciona con la idea de subjetivaciones en el devenir de Deleuze y Guattari (1980/2004). Por eso, tal como señala Onsès (2018, p. 105) lo que Lluís realiza es una «cartografía —una línea de vida— de los devenires» (Deleuze, 1990/1995, p. 26).

> Es un conjunto de imágenes puestas en espiral en las que se van sucediendo cuestiones, se explican las cosas que me han marcado y cómo, poco a poco, se complementan los elementos escolares con los que no lo son y que, aparentemente, son banales (...) están todas las cosas que me han ayudado y me han perjudicado, pues de los errores también se aprende. Y no sólo de mis errores, sino también de los errores de los demás. (11 febrero de 2022)

El dibujo permite situar en un plano de simultaneidad diferentes momentos temporales, eludiendo jerarquías, resaltando intensidades y prestando atención a los detalles significativos.

> El dibujo siempre ha formado parte de mi aprendizaje y mi manera de entender e interpretar las cosas (...) He pensado en coger los dibujos y el cómo dibujaba en cada momento de mi vida y de mi escolaridad. A partir de ahí, me he dibujado en las distintas edades y he encontrado claves y elementos que han quedado, que han permanecido. (11 febrero de 2022)

La estrategia artística de la línea espiral posibilita que la visión del aprendizaje se expanda y acoja una multiplicidad de movimientos en los que lo biográfico, lo institucional en diversos planos, lo material (la inclusión de libretas de apuntes) y lo histórico se relacionan. En esos movimientos del devenir de Lluís se pueden localizar nueve temas de su trayectoria de aprendizaje que se relacionan, a su vez, con otras tantas etapas de su vida.

Primer tema:
Cómo se introducen las normas y las obligaciones en la vida escolar y, en consecuencia, cómo se introduce el miedo al error y a equivocarse

> Ocurre mucho, sobre todo en la (escuela) primaria, —y no entiendo por qué— que se educa a partir de castigar lo malo en vez de premiar lo bueno. Cada vez que alguien tiene una idea, enseguida te castigan y te dicen que no lo has hecho bien y te pegan la bronca. En la primaria toda la gente de mi clase y de otros cursos ha vivido siempre que les «echaban la bronca», que les hacían sentir mal cuando algo no lo hacían bien. Y eran cosas que a lo mejor uno mismo no entiende que ha hecho algo que no está bien. Te quieren hacer sentir culpable como si fueras consciente de que estás haciendo algo malo. (Los adultos) ya predisponen que tienes una maldad, un egoísmo. Entonces, ya partes de esa base de que, si intentas hacer algo que se salga (de lo previsto), estás incumpliendo una norma y vas a ser castigado. (Por eso, en la Primaria) no es que haya aprendido gracias a la institución educativa, sino que he aprendido a pesar de ella. (11 febrero de 2022)

Jordi Planella (2006) nos recuerda que la pedagogía necesita tener presente el error porque de esa manera «puede enderezar y prevenir los posibles errores de los jóvenes» (p. 179). Es así como la pedagogía controla a los sujetos, dejando de lado o enderezando a aquellos que por diferentes razones se apartan de la norma. Este miedo al error ha sido instaurado dentro de la educación formal, provocando, con frecuencia, la desmotivación e intimidación de los estudiantes. En el caso de Lluís, aunque como primer foco de su trayectoria aparezcan las normas y las obligaciones en la vida escolar y, en consecuencia, el miedo al error y a equivocarse, para él el error actúa como un espacio que posibilita el aprender. Tal como se aprecia en el fragmento anterior, el error a lo largo de su trayectoria pasa a ser un rasgo favorable.

Segundo tema: Las aficiones y la socialización en su aprender a ser sujeto

Gert Biesta (2017) sostiene que las finalidades de la educación escolar son la profesionalización, la socialización y la subjetivación. Pero, como evidencia TRAY-AP, esto no ocurre solo en la escuela. Lluís destaca, referido a la relación entre socialización y subjetivación, la importancia de los espacios extraescolares.

> Aquí he puesto el tablón del Kárate-Do con los 5 principios del arte marcial (...) perfección de la personalidad, guardar siempre fidelidad, esfuerzo y constancia, respeto a los demás y reprimir la violencia. Y esa es la dinámica en la que aprendes todas las artes marciales, a tener humildad contigo y con el contrincante, a tener respeto y a no dar la espalda. Son estas las cosas que se enseñan, por encima de pegar un buen puñetazo. (11febrero de 2022)

> Es en esta época del instituto que empiezo a hacer teatro (...) Esto acaba marcando también mucho las relaciones sociales. Porque, al final, es ahí donde encuentro gente y amistades que son más ricas, en el sentido de que hay gente de más edades, de mayor variedad cultural, y, sobre todo, más abierta. Y es donde encuentro gente que no busca aislarse, no busca un rechazo, sino que salen muchas amistades que todavía tengo hoy. Entonces, esto es un aprendizaje de sobrellevar los unos a los otros y de interpretar... aprender a interpretar y llevar de manera colectiva la vida en ese momento (...) es como un momento de aprender y ponerme en cosas que me interesan. (11 febrero de 2022)

El Kárate y sus valores para la «perfección de la personalidad» y el teatro, como oportunidad para el encuentro con otros diversos, suponen dos caminos para descubrir(se) en relación y transitar el camino del aprender a ser en la adolescencia. Más adelante volveremos al Kárate como posibilidad para afrontar la violencia de la relación entre compañeros de escuela.

Tercer tema:
Cuestionar las verdades que creía absolutas y universales

Con frecuencia, al margen de las tres finalidades señaladas por Biesta que se han apuntado en el tema anterior, el aprender se suele relacionar con conocimientos y estrategias. Sin embargo, Lluís amplía el campo y añade la importancia de cuestionar aquello que parecía estable e inamovible.

> Aprender siempre duele, porque implica deshacerte de cosas que te daban una estabilidad. La experiencia demasiado negativa puede tener el efecto contrario en el aprendizaje. Lo doloroso se olvida, pero si uno no es capaz de recordarlo no aprende y se vuelve trauma. Esto puede formar parte del proceso de aprendizaje de la recuperación y el retorno, al superar traumas. Pero no hace falta hacer un trauma de todo aprendizaje porque lo dificulta. (11 febrero de 2022)

Lo que plantea Lluís hace referencia a la «herida del conocimiento» a la que se refirió Eugenio Trías en el homenaje de recuerdo a Alberto Cardín. La herida por 'darse cuenta' duele, como dice Lluís, pero es lo que «permite seguir» como apuntó Trías. Seguir viviendo y seguir aprendiendo.

Cuarto tema:
El acoso y el Kárate como espacio de autodefensa y de aprendizaje de sí

De acuerdo con Avilés (2002), el acoso escolar se presenta como el conjunto de agresiones físicas, verbales o emocionales que acontecen entre personas de la misma edad o similar. El acoso se fundamenta en la superioridad de una de las partes sobre la otra. Se repite de forma sostenida en el tiempo. En la mayor parte de los casos, se ejerce de forma grupal, aumentando la vulnerabilidad de la víctima, así como su incapacidad para defenderse. En la trayectoria de Lluís el acoso se hace presente:

> Yo he tenido bastantes experiencias de *bullying*, y, de alguna manera, lo pongo aquí [en la representación visual] (...) Son experiencias que, al final, se aprende de ellas y entiendes por qué acaban ocurriendo. (...) [el *bullying*] era una especie de persecución en la que se enmarca la dinámica (de relaciones) y llegas a creer que eso es normal. Y aprendes a funcionar en una sociedad así, hasta que sales y ves que las cosas funcionan de otra manera en todos sitios. Pero es curioso como, incluso profesores, te dicen que son «cosas de adolescentes, eso es normal» (...) Que haya aprendido del acoso sufrido no quiere decir que esté justificada la indiferencia por parte de las instituciones, ya que lo que puedes aprender de ellas es que es necesario asumir el papel de víctima. Por tanto, la institución educativa, ha obstaculizado en mi trayectoria escolar el aprendizaje que he hecho del acoso sufrido e, incluso, podría haber impedido que realizara este aprendizaje. (11 febrero de 2022)

Si bien el acoso victimiza, en la historia de Lluís le permitió encontrar una vía de escape, una manera de situarse en las relaciones, que le posibilitó no solo aprender de sí. También cambiar su lugar en las relaciones con los otros.

> Siempre he estado muy delgado y entonces se reían de mí por estar delgado y no podía hacer nada. Entonces, dije: ¿qué es esto? Vamos a la autodefensa, y es una cosa que me ha acabado enseñando muchas más cosas de las que yo esperaba en un principio (...) que todavía aplico hoy en día (...) El principio del kárate es no enfrentarte sino acompañar el movimiento del otro (...) Es comprender tu posición de: yo aquí no soy el centro, sino que están pasando cosas y los demás no son la autoridad. (11 febrero de 2022)

Acompañar el movimiento del otro desde comprender la posición que se ocupa para no dar poder al otro sobre sí. En este tema el aprender se vincula con una socialización conflictiva, que no se cierra en la autocompasión, sino que —partir del saber desde el cuerpo— permite a Lluís afrontar el daño y reconfigurarse desde una autoridad ganada.

Quinto tema:
Los cómics, el dibujo y los mapas como espacios de aprendizaje

Lo que Lluís nos muestra en su línea de vida es un ejemplo de 'visible *thinking*' (pensamiento visible). Noción que hace referencia a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de los pensamientos, preguntas, razones y reflexiones de un individuo o grupo (Tishman y Palmer, 2005). El relato de Lluís nos muestra cómo va integrando en su modo de aprender esta forma de pensamiento, que comienza con su relación con los cómics. «Ya con 10 años me ponía con mis cómics (...) Aprendía por mí mismo, mirando dibujos y referencias: cómo se ponían las viñetas, cómo se escribían las cosas, cómo empezar a tratar la composición.» (11 febrero de 2022)

Sigue una experiencia durante las vacaciones, donde la relación con un mapa (soporte de visualización) evidencia cómo el conocimiento es algo vivo, continuamente modelado y remodelado por el pensamiento. También evidencia cómo el pensamiento visible da valor a la colaboración intelectual. Cuando Lluís participa con su amigo en los recorridos guiados por un mapa, comparte y añade sus pensamientos a un conjunto más amplio de ideas. Además, Lluís reconoce que la relación con el mapa le ha permitido transferir lo aprendido en la infancia al trabajo de campo en la facultad.

> A veces, en vacaciones cogía un mapa con uno de los amigos (...) Un mapa del pueblo en el que estábamos, y nos íbamos a la aventura, con el patinete y con la bici, a explorar (...) Íbamos con el mapa, y ahí aprendes a trabajar en grupo, aprendes a orientarte, aprendes por dónde ir, cuándo volver a casa, que otro no se lleve el mapa (...) Yo ahora, en el campo, en Geología, necesito saber orientarme en un mapa. Y eso es lo más fundamental y si no, no sé ni dónde están los afloramientos. Son aprendizajes que, al final, quien no lo ha hecho, quien ha estado en el campo perdido (...) Y encima puedes cogerlo en papel, no íbamos con el móvil – teníamos 12 años. Todo el mundo tenía móvil menos yo. Cogíamos el mapa y el papel y nos íbamos a dar vueltas a los caminos y recovecos (...) abrirte a la aventura (...) si en ese momento no hubiera hecho esos aprendizajes, pues no sé qué habría pasado. (11 febrero de 2022)

Finalmente, el pensamiento visible, le posibilita aprender a recordar y comprender.

> Los dibujos refuerzan reglas mnemotécnicas. Como el de la típica técnica mnemotécnica de la vaca, no sé si la conoces; un día vi una vaca vestida de uniforme. Pues, para mí la mejor manera de recordar eso, fue dibujar una vaca vestida de uniforme en la libreta (...) Es un modo de que me quede grabado de alguna manera. (11 febrero de 2022)

En esta etapa Lluís pone de manifiesto que para aprender es necesario pensar. Que hacer el pensamiento visible no es sólo cuestión de habilidades, sino también de disposiciones. La amplitud de miras, la curiosidad, la atención a las pruebas, el escepticismo y la imaginación contribuyen a pensar bien (Perkins y Ritchhart, 2004). Estas características no se refieren tanto a las capacidades de una persona asi como a la forma en que invierte esas capacidades, tal y como muestra el relato de Lluís.

En este punto conviene hacer una parada que tiene que ver con una observación de Lluís, después de haber leído el relato que habíamos escrito sobre su trayectoria de aprendizaje:

> Leyendo el relato, he visto reflejado cómo la institución educativa ha obstaculizado el aprendizaje de cada uno de los nueve temas planteados en el relato en los tres aspectos que menciona Gert Biesta (2017): profesionalización, socialización y subjetivación, aspectos expresados en mis citas. Al igual que he mencionado los aspectos del entorno educativo que han favorecido mi aprendizaje, me gustaría que estuvieran igualmente representados los

> aspectos que han frenado mi aprendizaje. Por el contrario, algunas de mis citas pueden parecer que tienen otra connotación. Por eso siento que, independientemente de la narrativa que se dé al relato, si no se refleja esta vivencia en mi trayectoria educativa y mis citas, se estaría malinterpretando el significado de algunas de mis palabras.

Esta consideración nos llevó a revisar la primera versión del relato para que no se perdiera el doble papel (favorecer y frenar) de las instituciones educativas en la trayectoria de aprendizaje de Lluís.

Sexto tema:
Los apuntes como estrategia de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se relacionan con los modos de activarlo y ponerlo en práctica. Lluís apunta dos estrategias. Una que se relaciona con el foco anterior, el pensamiento visible: «Mis apuntes estaban también llenos de garabatos. Y garabatear, de alguna manera, me ayudaba, aunque pareciera distraído, me ayudaba… porque cuando te centras mucho en una cosa es como que quemas mucho y luego no tienes perspectiva». (11 febrero de 2022)

La segunda tiene que ver con el uso de metáforas que cumplen una función de apoyo asociativo:

> Sobre todo, relacionar los aprendizajes me ayuda; el hecho de relacionarlo o hacer metáforas. A veces sí que uso la Geología para hacer metáforas o efectos sociales, o compararlo con cómo funcionan las sociedades de animales. El hecho de generar relaciones me ayuda a que entre más información también. (11 febrero de 2022)

De esta manera y, como hemos asumido en TRAY-AP, en la trayectoria de aprendizaje de Lluís cobra sentido la propuesta de Jane Bennet (2010), de prestar atención no a lo que las estrategias son, sino a lo que hacen. En este punto, para Lluís, ser con las estrategias deviene en prestar atención a lo que las estrategias «hacen»: centrarse y establecer relaciones.

Séptimo tema:
Autoconciencia y encontrar su lugar en el aprendizaje reglado

Hay una dimensión del aprender, que con frecuencia se olvida, que es la de la autoconciencia (*self-awareness*) a la que en CASEL (2019) definen como «la capacidad de reconocer con precisión las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento» (segundo párrafo). El bachillerato es un periodo clave en la trayectoria de aprendizaje de Lluís y en su autoconciencia. Ya no se trata solo de aprender para aprobar un examen, sino que comienza a aprender con un propósito: poner en movimiento lo que hasta entonces había aprendido.

> Era como esta contraposición de cosas, en la que cada uno empezaba a aprender y a entender que lo que estaba haciendo no era solo para un examen, sino que era para aprender algo. Nos estaban preparando para segundo de bachillerato. Estábamos con la idea de: «ahora tenéis las bases, pero en segundo de bachillerato vais a empezar de cero a hacer todo eso, y tenéis que estar preparados para hacer esa cantidad de trabajo». Ese fue el planteamiento. (11 febrero de 2022)

La autoconsciencia también va ligada a «la capacidad de convertirse en objeto de la propia atención» (Morin, 2011, p. 808). Este movimiento se manifiesta en Lluís cuando reflexiona, sobre el momento en el que se da cuenta de que lo que aprende tiene que ver con él.

> He puesto aquí unos apuntes en los que, de repente, me encuentro —creo que lo comenté— que hay temario y que ese temario me concierne, que son cosas que me he encontrado, que me repercuten, que tienen que ver conmigo, porque lo que pasaba muchas veces es que te encontrabas en clase y no veías ninguna relación entre lo que se daba en clase y lo que a ti te ocurría o lo que a ti te incumbe en la vida, en general. (11 febrero de 2022)

Desde este hilo DeMink-Carthew et al. (2020) nos recuerdan que los estudiantes que aprenden a pensar sobre su propio pensamiento (metacognición) pueden ampliar su autoconciencia (pensar sobre uno mismo) y llevarla a sus experiencias de aprendizaje.

Octavo tema:
Escoger una «buena» carrera vs escoger una carrera «que lo haga feliz y que tenga sentido para él»

Una situación relevante en la trayectoria de vida de aprendizaje es la elección del grado que los estudiantes escogen. De hecho, en la primera conversación fue uno de los focos que se exploraron cuando se abordó la relación con la universidad. En el relato de Lluís, la elección de Geología tiene que ver con su aproximación relacional al conocimiento.

> Nadie sabe qué es la Geología realmente, es como una cosa súper escondida (...) Y luego dices: ¡ostras!, fíjate que Geología tiene muchas cosas de Astronomía, que realmente son planetarias, que también me interesan. Y tiene muchas cosas de Biología, de Física y de Geografía que también me interesan. Y... mirando las cosas, veo que ése es un buen camino. Siempre hay dudas, pero no hay ningún camino perfecto, y creo que ése puede aportar un gran conocimiento y recursos a la hora de tratar tanto temas astronómicos, como temas medioambientales, geográficos, de minerales o materias primeras, o de construcción, que también se necesitan geólogos para construcción y para hidrología, y todas estas cosas. (11 febrero de 2022)

Tomando como base un campo de estudios que le permite establecer relaciones con otros campos que le interesan, Lluís, consciente de la inestabilidad del mercado laboral, opta por unos estudios que «de verdad» le interesen.

> El objetivo que tenía era no centrarme tanto en mi vida profesional, tener un trabajo y unos estudios, porque al final te lo plantean como que tener unos estudios te asegurará un trabajo, y luego, cuando miras casos o lo que ocurre en otras personas, te das cuenta de que tampoco es garantía de nada tener ningún tipo de grado superior, ni te asegura un puesto, o alguna cátedra. Con lo cual ahí entendí que como el patio está como está y nada te asegura nada, lo mejor es hacer algo que te tiene que interesar y tienes que sacarle jugo. (11 febrero de 2022).

Por último, Lluís deja la reflexión de que la carrera no es el centro de todo. Que la vida es más amplia y que, a la postre, lo que importa es que lo que aprende tenga que ver con su biografía. «La vida son muchas cosas más allá de la carrera (...) es importante relacionar lo que aprendes con tu vida, si no, no tiene sentido (...) aprender con sentido es poder relacionar lo que aprendes con tu biografía. (11 febrero de 2022). Lo que nos conecta de nuevo a la autoconsciencia y a alinear el aprender con la atención sobre sí mismo.

Noveno tema:
La noción de aprender

Karen Barad (2012) nos presenta la noción de *agency* (capacidad de acción) como un estado entrelazado o enredado (*entangled state of agencies*) que requiere un análisis que permita teorizar lo social y lo natural en conjunto. Esta perspectiva nos permite ir más allá de cómo concebimos tradicionalmente el sujeto, lo individual y la subjetividad.

Es precisamente en esta relación intrincada donde se ubica la noción de aprender de Lluís. Noción que articula en un ensamblaje entre dibujos, textos, palabras y gestos, que dan cuenta del vínculo que él tiene/establece con el mundo. Vínculo que se entrelaza con los modos en los que él es transformado por el mundo exterior y el mundo es transformado por él. Por eso hablamos de que el aprender en esta trama de relaciones tiene un sentido móvil y no lineal, de idas y venidas y que se hace visible en la intra-acción de dibujos y palabras en y con el entorno (Barad, 2007). Un entorno que no es contexto que envuelve, sino un espacio que se muestra fluido e interconectado y que hace que la

trayectoria de Luis se proyecte en todas las oportunidades diarias que tiene de aprender. Lo que hace que la vida sea aprender y el aprender sea vida.

Lluís concibe el aprender como un proceso complejo que conlleva muchas capas que, a la vez, parten y confluyen en los dibujos y anotaciones de la figura 1.

> (...) Aprender con sentido es establecer relaciones, vincular cosas con lo personal (...) Adquirir las cosas y poderlas poner en práctica. Y todo eso va acompañado, al mismo tiempo, con este proceso. No es una línea recta, es una espiral (...) Se empieza a buscar, a tener curiosidad, a mirar las cosas y se acaba volviendo a ello, aunque no seas consciente y a veces lo olvides. Siempre me hace falta volver y ver qué cosas ocurrieron, qué cosas pasaron, o qué cosas se sabían y que ahora han cambiado. También aprender es adaptarse a lo que es el entorno (...) aprender, al final, es aprender cosas sobre ti mismo y sobre el entorno, y sobre lo que ocurre (...). (11 febrero de 2022)

Aprender como parte de un movimiento no lineal. De idas y venidas. De reconocimiento de los referentes del pasado. Vinculado a la adaptación, al cambio, al reconocerse en intra-acción con el entorno (Barad, 2007). Un entorno que no es fijo ni se rige por límites. Que aparece como fluido e interconectado. Aprender más allá de los contenidos. Aprender de sí y sobre lo que le rodea desde la incerteza de la incompletitud esta es la aportación que nos regala Lluís en su trayectoria de vida de aprendizaje.

Balance:
Lo que le ha aportado participar en la investigación

Acercarnos a cómo Lluís constituye su sentido de aprender desde las primeras etapas de su vida nos ayuda a comprender cómo aprende, se adapta, reacciona, se revela, se autoriza, se conforma o se resiste en este tránsito constante entre una posición subordinada, en la que es colocado al iniciar la educación reglada, y la autoría que reclama a partir de sus tentativas de dirigir su trayectoria de aprendizaje. Configurar de manera compartida el trayecto de aprendizaje tiene para Lluís un doble sentido:

> Realmente me ha venido bien esta experiencia, en el sentido de que me ayuda a acordarme de cosas que tenía un poco olvidadas. A menudo me encuentro con que hay cosas que ya tenía olvidadas (...) Ha sido para darme cuenta de cómo aún me repercuten cosas que pensaba que ya estaban olvidadas...el hecho de interpretarlas y usarlas para entender qué es lo que estaba ocurriendo en esos momentos y ahora también, tanto a nivel de mi entorno como en mí mismo. (...) Me despierta la antena de fijarme en que realmente hay cosas en las que se puede seguir aprendiendo. Siempre va bien repasar algo y cuestionarlo de tanto en tanto. (18 de febrero de 2022)

Muchas son las aportaciones que Lluís ha hecho durante los encuentros que tuvimos. Hay dos que, queremos destacar como cierre. Por una parte, la importancia de apelar a la memoria para constatar la importancia que la 'recuperación' tiene en el modo de aprender de Lluís. Por otro, darse cuenta de que los rastros que las diferentes experiencias de aprendizaje han ido dejando, no solo en su modo de aprender 'cosas', sino de relacionarse con el mundo cuestionándolo. Todo ello en un constante aprender de sí.

El cierre de Lluís

Al final de los comentarios y sugerencias que Lluís hizo de la primera versión del texto recordó la pregunta de Sara sobre el hecho de que en la parte final de la espiral tuviera tanto texto y estuviera poco definida. Lluís recuerda, en su mensaje, que contestó que, como en historia, no se puede interpretar lo muy reciente, ya que estás implicado y constituye una etapa no concluida. Por tanto, completar esta parte de la espiral es algo que le correspondería al Lluís del futuro. En este punto nos

deja el siguiente texto para completar la parte final de la espiral, para explicar cómo se veía cuando participó en la investigación y cómo ve ahora, con perspectiva, lo que entonces nos compartió.

> Dejé al final de la cartografía visual varias preocupaciones mías y de la gente de mi entorno y de mi edad. A pesar de creer que ya las habíamos asumido en etapas escolares tempranas, estas evidenciaban sus carencias en dinámicas sociales y grupales. Esta etapa universitaria es, por lo tanto, un regreso a la etapa educativa primera, donde querría hacer un símil del aprendizaje infantil con las ruedecitas de una bicicleta; es una limitación que da un entorno seguro para iniciar un aprendizaje, pero no hay que olvidar que la finalidad es que algún día uno se capaz de ir sin ruedecitas.
>
> Al identificar estas carencias que compartíamos, entramos en un aprendizaje colectivo donde desaprendimos a ir en la bicicleta de ruedecitas para poder pedalear bien. Como cuando uno aprendía a tocar el Fa de la flauta con la mano que no tocaba y se te hacía más difícil tocar las canciones. Algunos compañeros expresaban que, rondando los 23 años, aún no se sentían adultos, incluso ahora con trabajo y habiéndose mudado. Concluimos que esas 'ruedecitas' nos permitieron ir en bici, y a la vez nos lo impidió, estancando nuestro aprendizaje.

Ese fue un momento de revisión, exploración y puesta en común, que se cierra con el aprendizaje colectivo mediante actividades lúdicas y el juego a modo de entorno seguro y controlado, ya que, como adultos legales, ya no tenemos esos espacios.

Con esta mirada desde el presente de Lluís, en la que esboza el rastro que los primeros aprendizajes dejan en el camino hacia la vida adulta, concluimos este relato, agradecidos por la generosidad que ha tenido con nosotros y con el deseo de volver a encontrarnos en el futuro.

Referencias

Ariel, R., & Karpicke, J. D. (2018). Improving self-regulated learning with a retrieval practice intervention. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *24*(1), 43. DOI: 10.1037/xap0000133

Avilés, J. M. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (bullying). *Revista Lan Osasuna*, 2, 1-13.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University. https://doi. org/10.2307/j.ctv12101zq

Barad, K. (2012). Thinking with intra-action. Interview by Adam Kleinman. *Mousse* 34, 76-81,

Bennet, J. (2010). *Vibrant matter: a political ecology of things.* Combined Academic

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.

CASEL (2019). *Core socio-emocional learning competencies.* https://casel. org/core-competencies/

Deleuze, G. (1990/1995). *Negotiations 1972-1990*. Columbia University Press.

Deleuze. G., & Guattari, F. (1980/2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.* Pre-textos.

DeMink-Carthew, J., Netcoh, S., & Farber, K. (2020). Exploring the potential for students to develop self-awareness through personalized learning. *The Journal of Educational Research*. https:// doi.org/10.1080/00220671.2020.1764467

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25. https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25

Kornmeier, J., Sosic-Vasic, Z., & Joos, E. (2022). Spacing Learning Units affects both learning and forgetting. *Trends in Neuroscience and Education*, 100173. DOI: 10.1016/j.tine.2022.100173

Morin, A. (2011). Self-awareness part 1: definition, measures, effects, functions, and antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (10), 807-823. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00387.x

Nadel, L., Hupbach, A., Gomez, R., & Newman-Smith, K. (2012). Memory formation, consolidation and transformation. *Neurosci Biobehav Rev*. 36(7),1640-5. doi: 10.1016/j.neubiorev.2012.03.001.

Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Desclée De Brouwer.

Onsès, J. (2018). *Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria. Una indagación rizomática difractiva desde las teorías 'post'*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/663745

Perkins, D. N., & Ritchhart, R. (2004). When is good thinking? In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 351–384). Erlbaum

Rajaram, S., & Pereira-Pasarin, L. P. (2010). Collaborative memory: Cognitive research and theory. *Perspectives on Psychological Science*, *5*(6), 649-663.

Tishman, S., & Palmer, P. (2005). Visible Thinking. *Leadership Compass*, 2(4), 1–3.

4 LOS FILTROS NOS PERMITEN HACER CONEXIONES CON OTRAS CUESTIONES QUE NOSOTROS TENÍAMOS EN LA CABEZA

Fernando Hernández-Hernández y Marc del Alcázar-Juliá

Marc entra en escena

El contacto con Marc fue a través de su madre con quien, desde hace algunos años, colaboro en una propuesta de cambio en las relaciones pedagógicas en la escuela en la que ella trabaja. En alguna ocasión habíamos hablado de temas extraescolares y Marc apareció en la conversación como estudiante de Física, con beca de colaboración, implicado en un *esplai* (club de tiempo libre), y con diferentes intereses sociales. Cuando en el grupo de investigación comenzamos a perfilar a quienes podíamos invitar a participar, me vino el recuerdo de Marc. Pensamos que, si tuviera disponibilidad y le interesara, podría ser alguien con quien iniciar la investigación. Le planteé a María (nombre ficticio de la madre) la idea de invitarlo. Le sugerí si podía comentarle la propuesta que teníamos y preguntarle cómo vería participar en la investigación.

Unos días después María me comentó que Marc había encontrado interesante la propuesta. Me dijo que podía contactar con él para explicarle cuánto tiempo le llevaría y lo que se esperaba de él. Por teléfono tuvimos el primer encuentro en el que le expliqué las finalidades del proyecto y lo que haríamos en las cuatro sesiones que, inicialmente, habíamos previsto. Respondió con cordialidad y manifestó su disponibilidad para participar. Fijamos el primer encuentro para una semana después en una sala de reuniones de la facultad de Bellas Artes. Le comenté que asistiría Marina Gallen (estudiante que había comenzado su tesis vinculada al proyecto y quien, después de participar en algunas entrevistas, dejó el doctorado para iniciar la docencia en secundaria), me dijo que no tenía inconveniente que estuviera presente.

Con Marina preparamos la sala, dejamos sobre la amplia mesa blanca una caja con materiales diversos (láminas de colores, hojas, rotuladores, cola de pegar) por si Marc quería utilizarlos. Además de una botella de agua, el acuerdo ético y de confidencialidad (Anexo 2) y las hojas con las indicaciones que orientaban el sentido del primer encuentro (Anexo 3). Un encuentro que tenía como finalidad que Marc se situara en la investigación y comenzar a explorar sus ideas y experiencias en torno al aprender.

Nos encontramos en Bellas Artes por la proximidad a la facultad de Física y porque el lugar propuesto era tranquilo y seguro. Estábamos a finales de octubre de 2020, con las medidas de regulación por la COVID en pleno apogeo. Con clases virtuales, pasillos desiertos y aulas vacías y en silencio. Marc llegó puntual a las 11 de la mañana. Venía después de haber terminado una actividad en la facultad. Tenía tiempo libre hasta la hora de la comida. Después de saludarnos y presentarnos ocupó un asiento frente a la puerta. Marina y yo nos sentamos enfrente. En medio se extendía la mesa blanca y amplia.

En este punto tengo que decir que este era el primer encuentro que hacíamos en la investigación. De hecho, con Marc iniciamos las conversaciones con los estudiantes colaboradores. Como teníamos los encuentros 'protocolizados' (no hay que olvidar que hemos participado hasta 24 investigadores y que

tener algunas indicaciones comunes contribuye a tener un marco de actuación compartido) estuve pendiente del guion que habíamos diseñado. Llevaba algunas notas sobre lo que no podía olvidar hacer y preguntar. Por eso estaba atento a los pasos y los tiempos que habíamos previsto. Luego, en éste como en los otros encuentros, fueron las intervenciones de Marc las que me llevaron a estar pendiente más de lo que él decía o traía a los encuentros, que de seguir al detalle lo preestablecido. Después de los saludos volví a explicarle el contenido, finalidades y procedimiento de la investigación. Y comenzamos.

Hoy vamos a comenzar con un texto. Lo puedes leer, subrayar, anotar, marcar. Hacer lo que apetezca. El texto plantea dos perspectivas o dos pareceres sobre quiénes son y cómo aprenden los jóvenes hoy. Aquí lo tienes. Si quieres lo lees en voz alta, lo vas marcando y sobre esta lectura hacemos la conversación (Las conversaciones se realizan en catalán).

Marc decidió leer el texto en voz alta. Cuando terminó le comenté. A partir de aquí continuamos de la manera que tú quieras. Si necesitas leerlo otra vez, o si quieres compartir una primera reacción al texto, ...lo que tú digas. Se trata de entrar en el tema, de pensar y ver cómo tú te sitúas ante esta dualidad. Compartir lo que tú opinas. Si coincides o no y a partir de quien empezamos la conversación.

Lo que viene a continuación es una síntesis de lo que fue una rica conversación en torno a un texto en el que habíamos desgranada frases, provenientes de investigaciones sobre los jóvenes (Anexo 3), organizadas como una polaridad y que servían como desencadenante para que Marc se situara (y también nosotros) en la propuesta que le (nos) hacía la investigación.

De cómo Marc habla de su visión sobre la universidad y los estudiantes

Después de la lectura, Marc comparte una reflexión amplia en la que da cuenta de lo que el texto le permite pensar:

> Yo creo que, antes que nada, es muy difícil generalizar sobre todos los estudiantes, porque es un grupo muy diverso. Creo que es verdad que hay como dos perfiles diferenciados. El estudiante técnico, que hace la carrera y se centra en la carrera, además como de forma sistemática, metódica, y hace esto. Y después, otro estudiante que sí intenta que la universidad sea un elemento más de su vida. (16 octubre de 2020)

Marc elude la generalización sobre el estudiantado y se abre a explorar tres 'perfiles'. El tercero, que es al que él se vincula, sitúa una primera visión sobre el aprender: un proceso que posibilita establecer relaciones entre el dentro y el fuera de las instituciones y que se entrecruza con lo biográfico.

> Para mí esto es una idealización. Creo que no hay ningún estudiante que cumpla todos estos puntos. También creo que en esta segunda parte (se refiere a las frases que hablan de las 'carencias' de los jóvenes) sí hay ese punto de nostalgia con el pasado, que no sólo lo encontramos con comentarios que se hacen en la universidad, sino en general en la vida como: antes era mejor, o antes el nivel en la facultad era mucho más alto. Que con ello nos hemos encontrado en la facultad.
>
> Quizá (algunas de estas cosas vienen) a raíz de todos los cambios que ha habido, sobre todo legislativos, y de reducir los años del grado. Yo no niego que sea verdad, pero, en todo caso, a veces se utiliza para justificar que el alumnado debería estar ahora mejor que antes, porque antes lo tenían mucho más complicado ...
>
> Yo creo que en la universidad hay una gente muy heterogénea, de muchos tipos, y que tal vez ahora es difícil hablar, porque estoy en tercero y es un año de coronavirus. Por lo tanto, no he acabado de vivir en profundidad lo que es la universidad y todo lo que tiene que ver con la vida social o conectar más allá de lo académico.
>
> Pero yo sí considero que quizás hay un exceso de tecnificación del estudiante y de no poder salir del marco de estudio.

> También yo creo que es verdad que hay preocupaciones sociales, pero no ha habido la capacidad, desde hace mucho tiempo, de vincularlas al movimiento estudiantil. Yo creo que ahora está mucho en la organización barrial y esto ha quedado muy apartado de todo lo que es movimiento estudiantil. Por tanto, desde el punto de vista de la implicación del estudiante, lo hace más como joven que como estudiante. Esto también, después, tiene poca influencia. Hay poca gente en las facultades que haga eso.
>
> Lo que sí es verdad es que la capacidad de buscar formas alternativas de comunicación y de gestión de proyectos colectivos está muy presente. Se ha salido un poco de todas las formas típicas de compartir documentos, hacer trabajos conjuntos, etc. Y ahora se trabaja de una forma que yo creo que es interesante desde el punto de vista de tener la capacidad de unir varias aportaciones en marcos que no siempre indican una conexión directa.
>
> Y ya está.
>
> En cuanto a las cuestiones más negativas, yo creo que la más cierta es la de la dificultad de mantener la atención. Yo me he encontrado en clase jugando al parchís, y esto se agudiza mucho más con el confinamiento y el trabajo desde casa, ¡esto llega a unos grados! ... Yo intento mantener el día a día, pero tengo compañeros que llevaban atrasadas clases y clases desde septiembre porque es muy difícil ponerse con ello.
>
> Pero lo importante es lo que sale en el examen. Que con todo lo que aporta, mucho a nivel conceptual pero quizá no tanto a nivel de aplicación en el examen, desconectas. (16 octubre de 2020).

Sentimos la extensión de la cita. Pero tiene el valor de que, en ella, Marc nos regala su visión sobre la Universidad, sobre los peligros de la generalización al hablar sobre los estudiantes en el documento sobre lo que dice la investigación sobre los jóvenes actuales. Escucharlo nos llevó a plantearle si esa reflexión la podría llevar a su experiencia. Y aquí aparecieron una serie de relaciones que de nuevo saldrán en el segundo encuentro, cuando Marc trae una línea de vida de aprendizaje (figura 1) que sustenta su trayectoria y en la que señala algunas contexturas (Jornet y Erstad, 2018). de aprendizaje.

Los territorios que esbozan las contexturas de aprendizaje de Marc

La contextura es una noción que amplía la de contexto. La extiende porque no delimita y cierra los lugares donde el aprender tiene lugar, sino que los hace permeables y relacionados. De esta manera, las experiencias de aprender no se limitan a los marcos institucionales, sino que se desplazan en el tiempo y el espacio. Apuntamos algunos ejes que permiten esbozar los territorios por los que transita la trayectoria de aprendizaje de Marc.

El primer territorio es el de la familia, el del capital social y cultural que le aportan sus progenitores y que le permiten tener y abrirse a temas de su interés.

> Yo he tenido tanto un padre como una madre — a eso le doy mucho valor— que son maestros de primaria y de principios de secundaria. Por tanto, que implica que debes conocer o debes intentar interesarte por muchos temas. Y yo creo que esto es algo que sí me gusta, tener interés en temas más allá de los que hago en el grado. (20 noviembre de 2020)

El segundo territorio tiene que ver con la carrera de Física, y las posibilidades que le ofrece para hacer transferencias (como forma de aprender) y establecer relaciones.

> La carrera de Física, justamente lo que te permite, bueno, como muchas carreras, lo digo porque es la que estudio, pero lo que permite es una aplicación constante de lo que ves en modelos y yo creo que en esto sí que me siento (partícipe). (20 noviembre de 2020).

El tercer territorio está relacionado con los escenarios en los que actúa fuera de la universidad:

> La frase «Están (los jóvenes) habituados a actuar y relacionarse en red y actuar más allá de lo local» la enmarcaría yo en el trabajo, justamente con el de proyectos colectivos y en el trabajo que han hecho a nivel político... (20 noviembre de 2020).

Las contexturas de la familia, los estudios universitarios y la acción social aparecen con detalle en el segundo encuentro. Son contexturas porque sus límites no son fijos, sino que se entrecruzan unos con otros. Ahora aparecen enunciadas. Pero será en la tercera sesión, cuando Marc trae el diario de campo en el que ha recogido situaciones cotidianas en las que ha aprendido, cuando señale cómo el interés por las cosas que llaman su atención transita entre los encuentros con las personas en diferentes circunstancias.

> Quizás el hecho de que haya apuntado estas cosas y no otras, proviene también del tipo de intereses que me han generado a lo largo de mi vida, pero en el sentido de que el concepto este de «tabula rasa» cuando nacemos, en el sentido de que no tenemos nada, yo no sé si es verdad o mentira, pero en todo caso sí que creo que la influencia que tiene tu entorno sobre ti es inequívoca. Y que todo esto no viene porque yo haya nacido con interés ni en la física ni en los desahucios ni en el concepto de consentimiento, sino que viene de todo un proceso de gente que me ha rodeado y que, en un momento dado, ha hecho que yo tomara interés sobre algo. (...) Porque en el conocimiento hay vínculos entre todo, pero sí que es una puerta de entrada al interés, y quizás este es el motivo por el que yo he encontrado que estas cosas me llamaban la atención y no otras. Y bueno, tal vez sea eso. (15 de diciembre de 2020)

Esta idea de relaciones con las personas y entre intereses y conocimientos es la que hace que Marc lleve el aprender más allá de los límites de las instituciones de aprendizaje y de los diferentes escenarios que ha señalado como entornos de aprender. Lo que pone de manifiesto la porosidad de los contextos y de los aprendizajes.

Un primer acercamiento a *cómo aprendo*

Al final del primer encuentro le preguntamos sobre su idea de aprender, sobre cómo y dónde aprende. En esta primera reflexión, Marc apunta lo que luego desarrollará con más extensión: aprende por fases e interconectando lo que le afecta en diferentes escenarios. Luego, el estudio hace de ensamblaje, pues hace emerger lo que ha aprendido y se afianza —lo que aprende— al ponerlo en relación con el entorno.

> Yo tengo un problema, que creo que no es generalizado en los estudiantes, que es que yo cuando estoy en clase no estoy aprendiendo, sino que estoy preparándome para el momento en que me ponga a aprender. (...) Tomo apuntes de una manera que intento que sea el máximo jerarquizado, el máximo claro, el máximo veraz. De hecho, ahora, últimamente, intento siempre que hay bibliografía —en formato digital, porque si no quizás a veces es más difícil acceder— utilizarla y, sobre la bibliografía, tomar apuntes porque así minimiza, como si dijéramos, el error humano mío y del profesor.
>
> Entonces, en el momento que aprendo, realmente, es el momento en el que miro todo esto que he recogido. En el momento en que me he puesto a repasar, a estudiar, a entender (...). Yo creo que en Física aprendes aplicando, y aplicando significa haciendo problemas. Pero también significa entender por qué pasan las cosas en tu entorno e intentar dar respuesta a todo, y no lo consigues muchas veces, pero dices: esto por qué ocurre. (...) En este sentido, es una pena, pero aprendo cuando estudio (16 octubre de 2020).

Que diga que aprender de esta manera (cuando estudia) 'es una pena' es algo que queda resonando. A ello volveremos más adelante. Al final, como anticipa de lo que vendrá y lo que esperamos de él, los investigadores le compartimos el que será el foco del segundo encuentro.

El foco es pensar tu ecología del aprendizaje. Que no se centra en el periodo de la universidad sino en tu trayectoria de aprendizaje, en los momentos que han sido clave en tu vida y que tú recuerdas... Ese profesor que te encontraste, esa sensación que tuviste, ese encuentro que fue importante. Que se ha

dado en espacios y entornos diferentes, que no son solo académicos, sino de todo tipo. La idea es que traigas los elementos para construir esta cartografía o esta trayectoria o mapa, y lo construyas con nosotros y que vayas pensando sobre lo que construyes. O puedes traerlo hecho. O puedes tomar una tercera opción que es hacerlo en el ordenador. Simplemente es una estrategia para poder situar los momentos, las personas, las experiencias. Puedes colocarlas en una cronología, en un espacio.

El segundo encuentro. Recorrer la línea de vida de aprendizaje

Al segundo encuentro Marc vino con una hoja de papel Din A4 (figura 1).

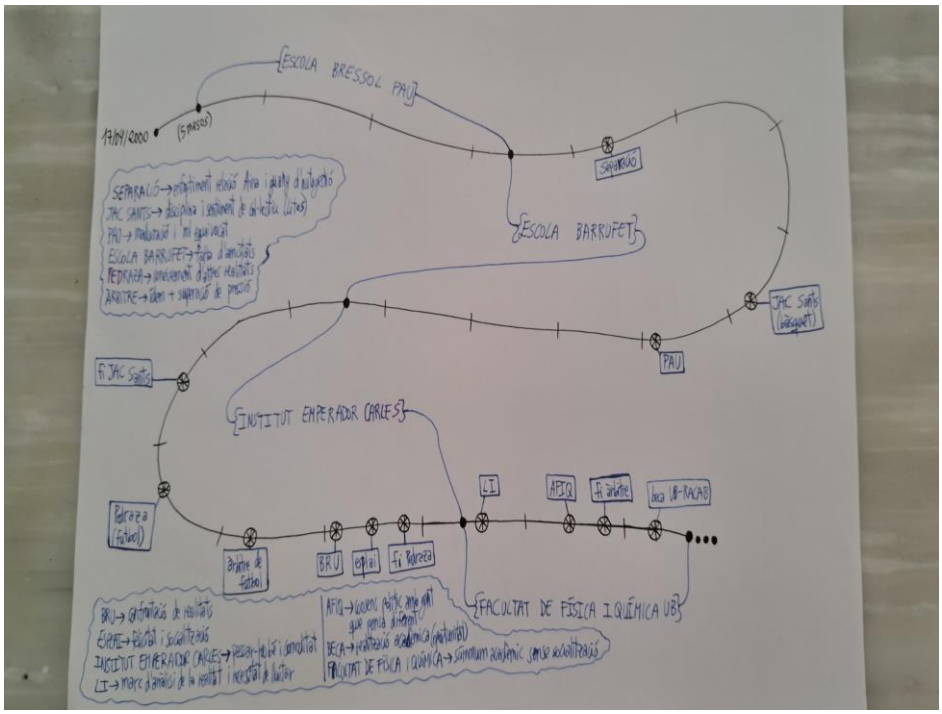


Figura 1. La línea de vida de aprendizaje de Marc. Fotografía: Fernando Hernández.

Y, frente a ella, dijo lo siguiente:

> He estructurado mi vida de forma cronológica, con los puntos estos grandes que son los cambios a nivel académico del espacio, dónde estudio, dónde me educo. Lo que he ido poniendo son los sucesos, los eventos que considero que me han influenciado más. Sea porque me han influenciado en sí mismos, porque me han cambiado en parte la vida, o sea porque han estado muy presentes en el tiempo, o sea en mi vida. (20 noviembre de 2020)

Los momentos que recoge tienen que ver con la separación de sus padres, la participación en un equipo de básquet, un entrenador que le exigía, el nacimiento de sus dos hermanos (hijos del padre), la escuela primaria, el equipo de fútbol, hacer de árbitro de fútbol, *l'esplai,* el instituto, la lucha internacionalista en un partido político, las asambleas de la facultad y la beca de colaboración. El efecto que tienen esos momentos, el valor que adquieren como experiencias de aprendizaje, lo abordaremos en los apartados siguientes. Queda ahora constancia del sentido que Marc le da a la experiencia de ponerlo en una línea de tiempo y poder ver(se) en ese recorrido.

> Justamente he puesto con los que más he pensado y reflexionado, por eso aparecen aquí. Pero sí que es verdad que, el hecho de situarlos cronológicamente y verlos escritos sobre un mismo papel... me permite, por un lado, entender los lapsos de tiempo. Desde cuándo esta cosa me está pasando, desde cuándo, no sé, no sé cómo explicarlo, pero las distancias temporales que separan unas cosas u otras y las relaciones entre algo que pasó hace mucho tiempo, pero me sigue afectando mucho. Y otra que pasó hace no demasiado pero ya no me afecta. Por tanto, también permite bascular o ver qué peso ha tenido cada una. Creo que eso

sí que me ha aportado. Verlo todo escrito sobre una misma hoja, más que en sí mismo cada cosa, la relación entre todas ellas. (20 noviembre de 2020).

El hecho de que Marc haya representado momentos de 'giro', de desplazamiento, de difracción (Barad, 2007, p. 71), le permite descubrir sentidos del aprender que se vinculan por la permanencia en el tiempo. Y que hace que el aprender con sentido tenga que ver con lo que perdura, le afecta y deja huella.

Sobre estos trazos se entrecruza la conversación de la que vamos a destacar, siguiendo el hilo que orienta la investigación de TRAY-AP, las concepciones, las estrategias, la relación con las tecnologías digitales y las contexturas desde las que promueven sus modos de aprender los estudiantes. Este último concepto ya lo hemos referido más arriba.

Las concepciones sobre el aprender

Las concepciones se vinculan a las nociones, a los sentidos que Marc da a lo que es para él aprender. No como definición académica, sino como inscripción experiencial. En este sentido, Marc sitúa su sentido del aprender en las clases, el estudio y la vida diaria. En las clases, el aprender tiene lugar cuando puede contextualizar aquello que hace en las prácticas o escucha de los profesores. El aprender no tiene un foco único, sino que se mueve en múltiples direcciones en las que va cobrando diferentes sentidos. Las frases en cursiva destacan las que pueden ser las ideas centrales que se relacionan con el aprender. Algunas de estas entradas han aparecido anteriormente, pero aquí, presentadas en conjunto, permiten acercarnos cómo se articula el ensamblaje de las concepciones sobre el aprender de Marc.

Aprendo mediante la contextualización

> En Física hacemos muchas demostraciones de fórmulas y esto, después, no acaba saliendo al examen, pero en cambio reconozco que es fundamental, porque es *entender de dónde viene* la fórmula y esto es importantísimo a la hora de aplicarlo. (20 noviembre de 2020)

Aprendo en la transferencia de la universidad a la vida

> La carrera de Física, justamente lo que te permite, es *una aplicación constante de lo que ves* en modelos y yo creo que eso sí me lo siento. (20 noviembre de 2020)

No aprendo en clase, sino que me preparo para aprender

> Yo tengo un problema, que creo que no es generalizado en los estudiantes, es que yo cuando estoy en clase no estoy aprendiendo, sino que estoy preparándome para el momento en que me ponga a aprender. (20 noviembre de 2020)

Aprendo cuando estudio para entender

> Yo, en el momento que aprendo realmente, es el momento en el que miro todo esto que he recogido. En *el momento en que me he puesto a repasar, a estudiar, a entender*». (20 noviembre de 2020).

Aprendo aplicando para entender

> Yo creo que en Física *aprendes aplicando*, y aplicando significa haciendo problemas. Pero también significa *entender por qué pasan las cosas* en tu entorno e intentar dar respuesta a todo, y no lo consigues muchas veces, pero dices: esto por qué ocurre. (...) (20 noviembre de 2020)

Aprendo cuando hago un clic

> Yo lo que he ido apuntando no ha sido como todo lo que aprendía, porque el concepto de aprender puede no ser muy concreto. Podría haber puesto todas las clases de todas las asignaturas de la carrera, porque algo aprendes, pero he metido más como lo que comentamos en la primera sesión creo, de… *Cuando sientes que has hecho un clic.* He metido estos momentos, y creo que me ha servido —poder escribirlos— para ir más allá del clic y darles forma y entender algo más. Incluso darle un par más de vueltas y desarrollarlo. En este sentido, no hay muchas cosas porque clics de estos, me he dado cuenta de que quizás no hay tantos. (Predomina) el aprendizaje más superficial o directo: el profesor/profesora te cuenta algo y tú lo aprendes. Que lo aprendes o no lo aprendes, pero en todo caso lo recibes como nuevo. (20 noviembre de 2020)

En la búsqueda de un hilo conductor de estas aproximaciones al aprender con sentido, aparece un triple hilo que se entrecruzan y enredan: por una parte, el carácter situado y contextual del aprender; por otro, el que tiene que ver con darse cuenta (hacer clic) y apropiarse de lo que se estudia y conoce; y, el tercero, con la relación con la práctica y sus intereses. Estos tres ejes tienen vínculos y remiten a algunas de las perspectivas integradoras sobre el aprender que señalan Nasir et al. (2021).

Las estrategias de aprendizaje: el papel de los filtros

Las estrategias de aprendizaje son los modos de activar el aprendizaje y ponerlo en práctica. Son las maneras de hacer posible que el aprendizaje tenga lugar. En el relato de Marc aparecen relacionadas con lo que domina los 'filtros', que le llevan a 'seleccionar' la información con la que se relaciona, a 'contrastar' con la información que ya tiene y a realizar nuevas 'conexiones'.

> El aprendizaje fuera de la universidad e incluso dentro, se da a partir de que yo, a través de mi experiencia vital, como si dijéramos, *adquiero unos filtros*. Unos filtros que hacen que todo lo que yo percibo del exterior, yo lo filtro y lo convierto en otra realidad. Esto ocurre mucho cuando miras las noticias. Una crítica que hago es que siempre cuentan lo que ha pasado, y a veces es más importante por qué o de dónde viene (lo que ha pasado).
>
> interpretarlo e intentar entenderlo, y otro que es el proceso constante de modelización de estos filtros. *Yo creo que este segundo proceso se da de forma colectiva* cien por cien. Cuando tengo una idea de algo, quien me la valida realmente es otra persona cuando yo la discuto con ella y está de acuerdo o no, y yo digo que 'acaban convenciendo'. Entonces, yo creo que este filtro va serpenteando y va cambiando y evolucionando al cabo del tiempo. (…) (20 noviembre de 2020).

En el sentido que Marc da a las estrategias parecen resonar dos ideas clave. Una está vinculada con la contextualización de la información con la que se relaciona o que le llega. A esta contextualización la denomina 'filtros', que se vinculan a lo que le interesa, cuestiona o llama su atención. Pero este no es un proceso individual, sino que se valida cuando entra en lo colectivo, mediante la conversación y el contraste de puntos de vista. De ahí la importancia de profundizar en el concepto de 'filtros':

> Para mí, los filtros (…) (son) como un elemento que filtra lo que viene y dependiendo de los intereses que tengamos o no sobre ese tema, lo divide y nos permite hacer conexiones con otras cuestiones que nosotros teníamos en la cabeza. (20 noviembre de 2020)

Las relaciones con las tecnologías digitales

Las tecnologías digitales han transformado los límites espacio temporales que se habían adscrito a los escenarios de aprendizaje. Por eso, la relación de los estudiantes con estos dispositivos es uno de los ejes de TRAY-AP. Con Marc, fue en el primer encuentro en el que surgieron sus apreciaciones, cuando hablamos de lo que la investigación y los medios dicen sobre los jóvenes. En concreto sobre

la relación del móvil con la falta de atención y la dificultad de concentración, y sobre lo Marc señaló lo siguiente:

> Yo sí me siento identificado, con lo que cuesta mantener la concentración. (...) Yo creo que hay varios elementos. El primero, es la presencia tan constante que hay en nuestro mundo de todos estos dispositivos móviles que permiten que podamos no aburrirnos nunca. Entonces, tú estás en clase y con el móvil en el bolsillo y el ordenador delante puedes hacer decenas de cosas mientras el profesor está contando y el profesor no se dará cuenta. Y eso te pasa en clase y te pasa en el tren, y te pasa... Es decir, no tenemos, o al menos yo, no tengo la sensación de poder aburrirme, y este hecho, cuando lo ligas con que quizás una parte de la clase no tiene interés, porque no sale en el examen lo que se explica, porque a veces como existe esa vinculación tan directa con que, lo que es importante es lo que sale al examen, dices: me estoy aburriendo. Cuando esto ocurre, desvías la atención hacia otra fuente de entretenimiento.
>
> Entonces yo creo que estos son quizás algunos de los elementos que hacen que cueste mantener la atención, el acceso a las posibilidades de interacciones que tenemos. (...) Pero con el móvil no tiene por qué ser todo negativo o totalmente positivo. (...) Yo creo que esto también es un elemento para tener muy en cuenta. Así como existe la parte buena que nos ha facilitado compartir cuestiones, existe la parte negativa que conlleva una constante falta de concentración. (6 de octubre de 2020)

Hacer balance del recorrido

Al final del primer encuentro, Marc hace una reflexión en la que profundiza sobre lo que podía prefigurar su trayectoria de vida de aprendizaje y que, de alguna manera, permite comprender no solo el sentido que para él tiene participar en la investigación, sino el carácter reconstructivo de las relaciones que han llevado al gráfico de la figura 1.

> He puesto los (hechos) que más he pensado y reflexionado porque son los que más me han generado (relaciones) a lo largo de mi vida. (...) Pero sí que es verdad que situarlos cronológicamente y verlo escrito sobre un mismo papel... Me permite, por un lado, *entender los lapsos de tiempo* y por otro, desde cuándo me está pasando. No sé cómo explicarlo, pero las distancias temporales que separan unas cosas u otras y las relaciones entre algo que pasó hace mucho tiempo, pero me sigue afectando mucho, o lo que pasó hace no demasiado pero ya no me afecta tanto. (Marcarlos en la línea cronológica) me permite vascular o ver qué peso ha tenido cada una. Y yo creo que eso sí que me ha aportado. Verlo todo escrito sobre una misma hoja, (permite ver) *más que en sí misma cada cosa, la relación entre todas ellas*. (20 noviembre de 2020)

Esto nos recuerda que el aprender es un proceso imprevisto y en movimiento (Jornet y Erstad, 2018) y que, además, en una trayectoria de aprendizaje intra-actúan diversos tipos de fuerzas que indican que el aprender es corpóreo y que carga con un sentido performativo importante.

En la trayectoria de Marc podemos ver aquellos espacios y acontecimientos que se producen 'dentro' de la relación misma de los diversos elementos que la conforman y que nos remite a la noción de intra-action de Karen Barad (2012), poniendo el énfasis en los cruces y en lo que emerge como consecuencia de esa relación. Desde el enfoque de Dennis Atkinson (2011), este 'aprender real', aparece marcado por los momentos clave que nos indica Marc. Es inmanente porque implica una relación 'dentro de' y no determinada por un protocolo.

El sentido del aprender que apunta Marc, que se fue tejiendo en las conversaciones que mantuvimos, lo relaciona con un espacio de reapropiación y de ruptura que provoca resonancias y le permite espacios de reflexividad que le (nos) ayudan a entrar en su trayectoria y dialogar con ella. Una reapropiación que Marc sitúa en el conocimiento de sí, al final del tercer encuentro, en los siguientes términos:

> Y yo creo que el hilo conductor ha sido que hemos partido de lo que yo había vivido. Estas sesiones también han servido para disgregar temporalmente mi entorno del yo y poder analizar cuáles han sido los puntos de contacto, pero desde una perspectiva. Entonces, por eso, yo lo dejaría así, en el sentido de un entorno que en ese momento no está estrictamente ligado, pero ha tenido mucha influencia, si lo miras con perspectiva sobre el yo. (5 de diciembre de 2020)

Lo que Marc señala se relaciona con la conciencia de sí (*self-awareness*) (Duval y Wicklund,1972), que es más que una disposición metacognitiva o una finalidad del aprendizaje socioemocional. Para Marc, como se aprecia en la reflexión con la que establece el balance de su participación en TRAY-AP, la toma de conciencia de sí se despliega en el cruce entre la reflexión sobre el sentido (concepción) que le da al aprender, el aprendizaje de sí (autoconocimiento) y las aportaciones del investigador (relación):

> A mí me han servido estas sesiones para tomar conciencia, [pues creo] que al final nos hemos puesto de acuerdo en qué era lo que quería decir aprender. Al final, valga la redundancia, me ha servido para aprender más sobre mí mismo. A menudo he hablado de todas las cosas que he aprendido de mi entorno, pero, a veces, también es complicado conocerse a uno mismo [...]. Pero creo que me ha servido para explorarme..., y también tus aportaciones me han ayudado a darle forma. (15 de diciembre de 2020).

Lo que posibilita este cruce es el tiempo para pensar en compañía y el modo en que la posición de colaborador (el que trabaja con) se despliega en la investigación.

Dos años después

Antes de enviar la trayectoria de Marc para ser publicada en este volumen, se la compartimos por si quería introducir cambios o aportar sugerencias. Me respondió diciendo que «Todo lo que habéis redactado me parece muy interesante, especialmente la manera de ligar mis comentarios con las teorías sobre el aprendizaje. Gracias por contar con mi contribución en esta investigación».

Sugirió no publicar algunos fragmentos que consideraba que no quería que fueran públicos. Además, escribió la siguiente frase como cierre de la trayectoria:

> Me da tranquilidad leer este texto dos años más tarde y poder aún reconocerme en las frases que dije (creo que esta situación no se habría dado en otros períodos de mi vida). Por el tiempo dedicado, la sensibilidad, y el cariño agradezco mucho a Fernando y Marina haber podido formar parte de este proyecto.

Y nosotros a ti Marc, por regalarnos tu tiempo y los retazos de vida que nos han permitido escribir y compartir tu trayectoria de aprendizaje.

Referencias

Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Sense.

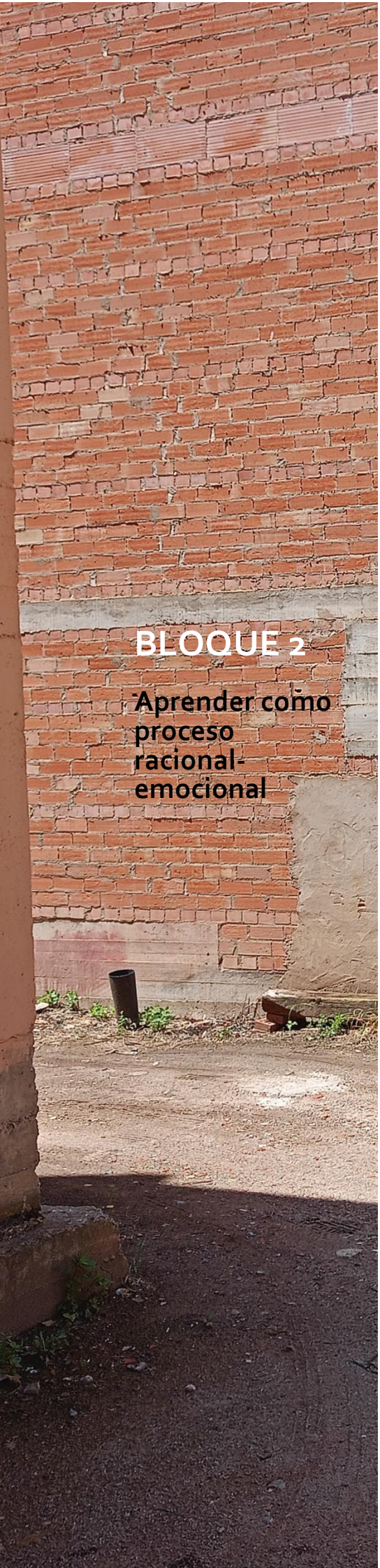
Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Barad, K. (2012). Thinking with intra-action. Interview of Karen Barad by Adam Kleinman. *Mousse* 34, 76-81.

Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness.* Academic.

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.

Nasir, N. S., Lee, C. D., Pea, R., & McKinney de Royston, M. (2021). Rethinking learning: what the interdisciplinary science tells us. *Educational Researcher*, 50 (8), 557-565. https://doi.org/10.3102/0013189X211047251



BLOQUE 2

Aprender como proceso racional-emocional

5 ENTRELAZANDO RAZÓN Y EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE DE MARINA

Elizabeth Pérez Izaguirre

Introducción

Este capítulo presenta la trayectoria de aprendizaje de Marina (seudónimo), una estudiante de tercero del grado de Filosofía. Llegué a ella a través de uno de sus profesores. Nuestro primer contacto fue vía email y ella contestó rápidamente a mi invitación. Dijo estar interesada en el proyecto, que brevemente se le había presentado, para «hacer diferentes encuentros [...] e ir comentado diferentes puntos de tu trayectoria como aprendiz». Casi un mes después de aquel primer contacto, tuvimos nuestro primer encuentro cara a cara en mi despacho (los encuentros tuvieron lugar entre diciembre de 2020 y marzo de 2021). Es un despacho amplio con un gran ventanal. El encuentro fue por la tarde, momento en que ya habían concluido las clases para ambas. La Facultad estaba tranquila y el clima fue agradable. No hubo demasiados silencios y los temas tratados fueron los discursos positivos y negativos sobre los jóvenes de hoy (Anexo 3). El encuentro se convirtió en una conversación, en momentos incluso tomaba la forma de teorización, sobre los problemas actuales de la sociedad y las cuestiones que afectan a los jóvenes. La voz cantante la llevaba Marina, al fin y al cabo, es su visión la relevante. Pero se nutría de los temas que le planteaba. En las conversaciones también aparecían mis dudas y curiosidad sobre aquello que Marina compartía.

En el segundo encuentro Marina aportó su trayectoria de aprendizaje visualizada en una línea temporal. Narró muchas de sus experiencias académicas y no académicas, basándose en la representación de la línea temporal de dos cuadrantes, siendo el superior racional y el inferior emocional. Marina mostraba un alto grado de autoconocimiento y autoconciencia, entendiendo la conciencia como la conexión con uno mismo, el saber qué ocurre dentro de sí en un momento determinado. Aksan y Kochanska (2005) diferencian entre dos enfoques en la psicología del desarrollo sobre el concepto de conciencia: uno relacionado con la moral y otro ligado a emociones, comportamientos y cognición de uno mismo. Este texto hace referencia al segundo. Esto la llevaba a un alto nivel de reflexión sobre los problemas sociales actuales y cómo afectan estos a su aprendizaje.

En el tercer encuentro justamente afirma lo anterior, en tanto que Marina mostraba ilusión por la actividad que se le había propuesto. Había practicado la autoobservación durante una semana y había registrado entradas sobre su proceso de aprendizaje en un diario de campo. Este acto la hizo ser aún más consciente de aquello que aprendía. En esta reunión fue especialmente significativa la pasión que Marina mostraba por todo aquello que tenía que ver con la filosofía, con lo que había estudiado en clase.

El objetivo de este relato es presentar la trayectoria de aprendizaje de Marina partiendo de su idea de aprendizaje y de los cuatro ejes vertebradores del proyecto: las concepciones, los contextos, las tecnologías y las estrategias de aprendizaje. Además, se presta especial atención a la importancia de la racionalidad y la emocionalidad otorgada por la colaboradora en cada uno de los encuentros.

El método utilizado en los encuentros se puede considerar como una variante de la etnografía tradicional formada por (1) entrevistas no-directivas, (2) la visualización de la trayectoria de la colaboradora y (3) su autoobservación en un diario de campo. El primer encuentro se planteó en forma de conversación y abarcó lugares comunes relacionados con la dualidad de opiniones que tienen que ver con la juventud. El segundo se abordó la visualización de la colaboradora de su propia trayectoria, que analizó con la investigadora. La tercera entrevista se centró en la autoobservación de Marina.

Si bien los encuentros se dieron con normalidad, en lo que respecta a la relación entre colaboradora e investigadora y fueron especialmente fructíferos en lo que a debate y generación de ideas se refiere, es innegable que la pandemia de la COVID-19 tuvo cierto impacto en el desarrollo de estos. El uso de mascarillas, la obligatoriedad de tener la ventana abierta y la necesidad de lavarse las manos estuvieron presentes en cada una de las reuniones. Especialmente, el uso de mascarillas ha afectado a la relación investigadora-colaboradora, en tanto que no podíamos vernos las caras al completo. Esto hace que hayamos tenido que imaginarnos expresiones, gestos y parte del lenguaje no verbal, que son vitales para la comunicación.

Primera parte:
Decisiones para la organización de la trayectoria

Considero que, para explicar la organización del caso, es imprescindible partir del concepto de trayectoria de aprendizaje de Jornet y Erstad (2018), para quienes ésta no se puede definir en un contexto concreto, personas o sus relaciones, sino en un entretejido en el que los diferentes hilos forman un conjunto que constituye historias, vidas y subjetividades específicas. En este sentido, he dialogado con las evidencias empíricas partiendo de una lectura y análisis de las entrevistas. En esta lectura, las entradas de las entrevistas se han relacionado con diferentes indicadores que incluyen los cuatro ejes del proyecto. También incluyen otros elementos relacionados con el propio aprendizaje, como son las reflexiones sobre el mismo. Es decir, extractos de los encuentros en los que Marina pensaba y dotaba de sentido a su aprendizaje. Uno de los elementos transversales ha sido la relación entre las emociones y la razón, ya que Marina lo representó en su línea temporal y lo explicó en el segundo encuentro. Es por ello por lo que la relación entre la emocionalidad y la racionalidad vertebra este relato.

He seleccionado lo más relevante que, a mi juicio, muestra cómo es la trayectoria de aprendizaje de Marina en dicha relación. En este texto se encontrarán evidencias sobre qué es el aprendizaje, qué lo influye, y los tipos de aprendizaje para Marina; su experiencia aprendiendo, incluyendo la racionalidad y la emocionalidad, así como un ejemplo de entrada de diario que muestra la relación entre cada uno de los ejes del proyecto. La primera parte resalta especialmente las concepciones de Marina sobre el aprendizaje, mientras que la segunda une el resto de los ejes de un modo más visible.

Como no puede ser de otro modo, esta selección y organización de evidencias plantea dudas: ¿por qué un extracto de entrevista es más importante que otro? Tan solo se puede justificar desde la mirada de la investigación y su efecto en la mía propia (Elizabeth). Dicho de otro modo, este relato también es el reflejo de mí misma en la propia investigación, o lo que se denomina reflexividad (Pérez-Izaguirre, 2021). En tanto que investigadora, me he nutrido de las fuentes de información de mis compañeras del equipo de investigación, de los ejes del proyecto y del trabajo que hemos realizado sobre los mismos. Pero es indudable que en mi mirada como investigadora también entran en juego mi propia historia, trayectoria y las de las personas que conozco. Estas han nutrido e influido aquello que haya podido seleccionar. Es por ello por lo que mi lugar en el relato, como narradora, es innegable. Pero más importante aún es la mirada de Marina, porque esta es su trayectoria.

Segunda parte:
la organización de la trayectoria

Considero esencial comenzar explicando la concepción de Marina sobre el aprendizaje. Para ella, una persona ha aprendido algo cuando es capaz de explicarlo.

> Elizabeth: Entonces, [...] ¿Cuándo crees que has aprendido algo dentro del ámbito académico?
>
> Marina: Cuando lo recuerdas más allá de los exámenes o cuando... eres capaz de hablar [...] de ello más allá de lo (que has) leído [...]. (Creo que has aprendido) cuando puedes aplicarlo a otros debates, por ejemplo.
>
> E: Y, ¿cómo te das cuenta eso?
>
> M: [...] Cuando lo llevas dentro y también lo puedes poner en práctica y lo puedes aplicar a diferentes ámbitos. [...] Sobre todo, (o tal vez) mucho, (te das cuenta de que has aprendido) cuando lo mantienes académicamente. (E 3)

Para Marina, el aprendizaje académico se da cuando aquello que se ha estudiado se puede practicar y aplicar. Sin embargo, para ella no todo se aprende del mismo modo ni con el mismo ahínco. Al hilo de esto, en varias ocasiones mencionaba que los jóvenes aprenden realmente lo que les interesa. Es decir, aquello que conecta con sus intereses. De hecho, refiriéndose a sí misma, mencionaba que, en su vida académica, profundiza en los temas de su interés. Cabría en este punto resaltar la importancia de la parte emocional del aprendizaje, es decir, aquel aprendizaje que se conecta con algo que mueve a las personas. Las emociones ligadas al aprendizaje suelen distinguirse en positivas (alegría, paz, tranquilidad, etc.) o negativas (ansiedad, culpa, tristeza, etc.) (*cf.* Loderer et al., 2020; Resnik & Dewaele, 2020; Tsurkan et al., 2020). Estas tienen un impacto en el modo en que se aprende y el recuerdo que le queda a una persona sobre aquello que ha aprendido. Por tanto, no parece sorprendente que Marina profundice en aquello que le interesa porque pone en movimiento su parte emocional.

Con relación a los tipos de aprendizaje académico, Marina considera que existen dos: (1) aquel establecido y aceptado, incluido dentro del corpus de conocimiento de una disciplina o área en concreto, y (2) aquel que se construye solo o con otros basado en el anterior, por ejemplo, haciendo un trabajo o en un debate. Marina se enfrenta de maneras distintas a estos dos tipos de aprendizaje; para el primero, su estrategia es estudiar o trabajar sobre él sola, mientras que para el segundo necesita enfrentarse a un trabajo o nutrirse de las interacciones con los otros en el contexto de un debate.

> M: (Yo antes estudiaba de un modo más tradicional, pero), ahora sí que (estudio) fatal. Y ahora sé que no sé estudiar, lo he perdido mogollón. En Bachiller te lo tienes que meter y es así. Y ya está. Yo ahora lo he perdido muchísimo. [...] Porque tengo muchos más trabajos, que sí que tengo exámenes que meten teoría y te lo tienes que aprender y lo pones y ya está. Pero (ahora) como hago más trabajos y más lecturas o leer algo, respondes las preguntas, (es) como más progresivo. Yo creo que se me queda más en ese..., esos trabajos y las lecturas y tal, y los comentarios en clase, o lo que sea. [...] Sí, porque al final damos a un autor, lo damos en clase, podemos discutir algo o lo que sea, pero luego tú en casa estás haciendo un trabajo al respecto, (y) si no te lo has aprendido, si no lo sabes, es imposible hacer un trabajo. O responder a unas preguntas sobre un texto. Y eso este año en la Universidad (lo) he notado mogollón...
>
> E: Parece que lo que dices es que has perdido el hábito de tener que sentarte a estudiar un libro.
>
> M: De memoria y horas.
>
> E: Y lo que haces ahora es mucho más, algo que te ayuda a reflexionar y a...

M: Un aprendizaje más práctico o progresivo de no tanto memorizar y… al final, memorizar y que mañana se te olvide

E: Y, ¿consideras que el aprendizaje es más duradero ahora?

M: Yo creo que sí. Es que otra vez, (aprendes) en lo que te interesa. (E 2)

A pesar de reconocer haber perdido el hábito de estudio, en el segundo encuentro Marina narraba lo siguiente:

> Y sé que siempre… no he tenido ningún problema para estudiar. Yo para sentarme en la mesa y «tengo que hacer esto» … no han tenido que estar encima de… «tienes que estudiar», eso nunca, nada […]. Es que sí, que hacía pintura, luego hice también un poco de patinaje… pero patinaje no de hielo eh, normal. Pero eran extraescolares que yo iba con el colegio. Luego creo que hice también natación de muy pequeña, […] y …. algo de informática un año, pero… eso. (E 2)

Otra de sus actividades extraescolares, que comenzó a la edad de 10 años y se extendió durante su adolescencia, fue el piano, que tiene un tinte académico. Durante la adolescencia temprana jugó con la idea de abandonar la disciplina, en parte porque no conseguía conectar con la profesora. Tras cambiar de profesor, consiguió conectar con la actividad y utilizarla para desconectar de otros aprendizajes académicos. Concretamente, en el segundo encuentro (E 2), mencionaba: «después de estudiar, tocar el piano […] me tranquiliza mogollón, igual más en épocas de exámenes o así, que acababas de estudiar harta y que tocaba el piano y me tranquilizaba mogollón».

Estos extractos tienen una relación directa con las emociones, como consecuencia de la motivación para el aprendizaje, en la mayoría de los casos académico. En este caso, la tranquilidad o calma se relaciona con una emoción positiva en la práctica del piano, en ausencia de ansiedad. Además, dichas emociones estaban ligadas a la figura del profesor. Fue el segundo quien ayudó a Marina a conectar con el piano y relacionarlo con la calma, motivándola a seguir.

La concepción de Marina sobre sus emociones se vuelve en este sentido esencial para comprender cómo aprende. En el segundo encuentro mencionaba que «como seas emocional […] afectará también a cómo aprendes». Marina se define como una persona muy racional, «nada emocional… eso me han dicho desde siempre y yo eso sí que lo noto muchísimo».

Cabe mencionar que Marina nació en Rusia y vivió en un orfanato hasta que fue adoptada con un año. Marina cree que ese hecho pudo influir en el desarrollo de su parte racional. Siguiendo la discusión planteada por DesJardins y Toutkoushian (2016), la racionalidad puede entenderse como el conjunto de estrategias de un individuo para tomar una decisión en función de las sus preferencias, considerando los peligros implicados en la propia decisión. En el lenguaje popular, la racionalidad está asociada a la postura individual que utiliza la lógica en detrimento de las emociones. Con este esquema en mente, es posible plantear que una persona marcadamente racional puede tener ciertas ventajas en un sistema educativo que favorece la racionalidad.

Aunque las concepciones de la educación con respecto a lo que supone aprender tienen una influencia evidente. Parece que muchas de las formas tradicionales de entender el aprendizaje tienen que ver con la mecánica de memorizar para aprobar los exámenes y conseguir un título. Por tanto, una persona que tiene muy desarrollada su parte racional puede comprender, desgranar y analizar fácilmente contenidos específicos de distintas disciplinas. Sin embargo, Marina menciona que aquello que le interesa lo desarrolla más, lo aprende mejor. Esto puede relacionarse con el concepto de aprendizaje significativo desarrollado por Ausubel (1968), quien sostiene que, para que el aprendizaje sea relevante y pueda integrarse en el corpus de conocimiento de un alumno, éste ha de darse teniendo en cuenta su estructura cognoscitiva anterior, conectando con sus emociones.

En este sentido, la figura del docente se vuelve indispensable para transmitir el conocimiento. Éste solo será significativo si conecta con la parte emocional del alumno. No es casual que precisamente una profesora fuera clave para superar un problema emocional, que Marina vivió durante su

adolescencia. Dicha profesora mostraba una predisposición a la cercanía con sus alumnas. La confianza entre docente y alumna se basaba en una relación marcada por cierto grado de afectividad enmarcada en el modelo relacional propiciado por la docente. Siguiendo a Frelin y Grannäs (2014), la profesora, en este caso, buscó un espacio en el que conectar con sus alumnas, yendo más allá de la propia materia y de los roles tradicionales de profesora y alumna. Marina narraba del siguiente modo cómo le influyó la opinión y visión de dicha profesora:

> (La profesora) era nuestra amiga [...]. O sea, era muy joven y teníamos una relación súper buena con ella. Entonces... sí, nos daba clase de euskera, pero ¿sabes? Éramos muy jóvenes, nos llevábamos muy bien... y al final como eres también joven ves un poco más de parecido a ti y hablamos... (E 2)

Este problema emocional que superó despertó en Marina la curiosidad y necesidad de conocerse a sí misma, algo sobre lo que continúa trabajando. De este modo, Marina remarcaba la importancia del autoconocimiento en condiciones de ansiedad:

> M: En un sentido también sabes cómo reacciona tu cuerpo ante diferentes situaciones que igual tampoco te habías planteado, igual llevas cosas dentro que no sabías que llevabas. Y hasta qué punto llegas y autocontrolarte también. Al final te estás tranquilizando tú a ti mismo, ¿no? cuando lo que te está pasando, es como algo que empieza en un ti pero que también acaba en ti, aprendes mucho de ti, en parte, de que llevas dentro cosas que no sabías, pero también es un sentido de gestionarte a ti misma. En lo académico también es muy importante, al final una semana de exámenes... sí que es una semana muy de estrés y de exigencias y de todo, entonces yo creo que eso también es importante ... saber hasta dónde llegas y saber cómo reaccionas tú ante las cosas y poder gestionarte a ti mismo. (E 2)

De hecho, más allá del aprendizaje meramente académico, durante los encuentros Marina narraba la importancia de otro tipo de aprendizajes que son vitales y están relacionados con las emociones. Estos eran patentes en la visualización de su trayectoria y fueron más fácilmente identificados por ella a través de la práctica de autoobservación y tratados en el tercer encuentro, donde Marina mencionaba lo siguiente acerca de las notas que recogía en el diario de campo:

> M: Es muy curioso porque había veces que sí que me planteaba en plan — ¿esto lo apunto (en el diario de campo) o no? «¿sabes? Es que aprendizaje, aprendizaje..., no sé si se puede considerar. También un poco ya ahí debatiendo, ¿no? también de si es o no un aprendizaje. Me resulta un poco curioso. O sea, yo en la vida del día a día no me planteo «esto es lo que he aprendido», ¿sabes?
>
> E: Y, ¿de qué te has dado cuenta después de reflexionarlo?
>
> M: De que tenemos mucha concepción de aprendizaje académico, mogollón. Ya luego lo que aprendas fuera, que también depende mucho de con qué gente te juntes o qué tipo de relación tengas con esa gente. O sea, no es lo mismo con alguien que tienes una relación muy trivial de: hola, ¿qué tal? O alguien con quien profundices en el tema, si hay cosas concretas o de un problema concreto y te des cuenta de que hay algo detrás, o que sea una situación que te vas a despedir de alguien, o que tengas una relación con alguien muy social de: vamos a tomar algo, pero tampoco tocamos ningún tema profundo, o que tengas una relación muy intelectual, por llamarlo de alguna manera, que te debates mogollón en cosas así... Depende. El institucional está muy claro, porque luego fuera depende mucho de con quién te juntes y de qué tipo de relación tengas con esa gente. Eso mogollón. [...] O sea, yo realmente creo que aprendemos muchas más cosas [...] tan triviales que, aunque simplemente sea aprender por su utilidad práctica... Y que ni siquiera eres consciente, pero creo que en el día a día sí que nos quedamos con más cosas y que muchas son igual de forma inconsciente. (E 3)

Este extracto muestra la curiosidad y una cierta intensidad emocional que le suscitan a Marina los tipos de aprendizaje como concepción. Además, estos se relacionan, en el discurso de Marina, con los contextos de aprendizaje, entendiéndolos no sólo como los lugares, sino también como personas,

comunidades, ambientes y relaciones que se gestan en los mismos. Esto nos lleva al último extracto de los encuentros que une y profundiza en cada uno de los ejes del proyecto, a saber, los contextos, tecnologías, concepciones y estrategias. Tal como Marina narraba en una de las entradas al diario de campo:

> M: Y luego esto también (en esta entrada al diario se ve) una corrección de un trabajo (de clase) que me resultó muy curiosa con todo esto que hubo hace bastante poco, todo el auge de lo políticamente correcto. Y no sé qué tenía yo (escrito) … pues la raza, no sé qué, y me comentó el profesor en plan de: pero bueno, «desde todo eso de los nazis ya no se usa raza se dice más eso (de) la especie», y me resultó muy curioso, en plan ¡tú! O sea, que está muy bien, ¿no? Pero, por otra parte, a veces es un poco exagerado.
>
> E: Ya, bueno. Es una manera…, si entiendo lo que quieres decir, […] es la manera de utilizar el lenguaje.
>
> M: Sí, sí, pero eso, un poco, ese blog de (lo) políticamente correcto, creo que está súper … y, sobre todo, en un ámbito institucional, pero si es que es un trabajo para clase, y es una tontería por una parte de: «me has entendido», pero por otra parte es como: ya que ha habido como mucho auge de todo esto de lo políticamente correcto… y me resultó muy curioso que me comentase eso, ¿sabes?
>
> E: A ti te resultó esa puntualización …
>
> M: Porque no es algo de contenido, o lo que sea, es algo como dato. Y me resultó muy curioso. Entonces lo apunté.
>
> E: Y eso fue en un intercambio…
>
> M: No, o sea, me mandó el trabajo corregido …
>
> E: Ah, vale, ¡y tú lo abriste el sábado!
>
> M: Sí, sí, y tuve la tutoría el martes. Este martes. Y lo mencionamos un poco también. Lo comentamos un poco. Porque al final es eso, hay que tener mucho cuidado con todo. Eso del lenguaje y así. Eso me chocó mucho, ese comentario. Porque no es algo puramente de contenido por eso lo apunté. (E 3)

He seleccionado esta entrada al diario de Marina por considerar que los cuatro ejes están presentes y conectados, unos de un modo más visible que otros. En las siguientes líneas sitúo cada uno de ellos:

(1) Con respecto a las concepciones, cabe destacar que Marina aprende una cuestión más útil para saber moverse en el mundo académico que de contenido *per se*. Tal y como ella menciona, le llamó la atención que el profesor señalase el concepto de «raza» como poco adecuado para su uso en un ensayo académico. Este aprendizaje movió también las emociones, en tanto que la crítica fue recibida con cierto grado de escepticismo, que implica en parte cerrazón emocional. Esto está directamente relacionado con la necesidad de lo «políticamente correcto», algo de lo que Marina parece dudar en ciertos momentos. La concepción que se maneja tiene que ver con la adaptación a la vida en la comunidad académica, que implica un aprendizaje.

(2) La estrategia de aprendizaje de dicha concepción es la reflexión, es decir, el cuestionamiento de la propia razón de ser de dicha expresión. Mediante este cuestionamiento, existe una interiorización. Además, las emociones también pueden tener cierto grado de influencia, ya que su intensidad marca el «cómo» del aprendizaje.

(3) Con relación al contexto, este es académico, aunque esté desfasado en el tiempo y espacio gracias a las tecnologías digitales. El contexto se nutre justamente de la universidad, pero esta, a su vez, no está libre del devenir de la sociedad. De hecho, si nos remontamos a la necesidad de lo «políticamente correcto», nos damos cuenta de que responde a una convención social, aceptada por una mayoría de personas que la consideran básica para la convivencia. Esta se asume desde el lenguaje académico y comienza a utilizarse en las distintas disciplinas. Sin embargo, probablemente sería atrevido decir

que ningún profesor utilice hoy en día el término «raza», ya que el escepticismo sobre las reglas y convenciones sociales también existe dentro de la comunidad académica. Por tanto, el contexto incluye a un profesor que interactúa con Marina en los términos de la asunción de la convención social.

(3) Las tecnologías juegan un papel esencial en la comunicación entre profesor y alumna, ya que permiten la comunicación e interacción y los comentarios dentro fuera del horario académico, promoviendo la reflexión de la alumna en dichos ámbitos. Las tecnologías, en este sentido, son facilitadoras de la comunicación, aunque Marina también se mostró escéptica sobre el efecto positivo de las mismas. Según la colaboradora, aunque comportan claras ventajas, también pueden promover el acomodamiento de las personas, propiciando la falta de autonomía en el aprendizaje.

Tal y como refleja esta entrada al diario de Marina, cada uno de los ejes se relaciona con el resto, ya que los aprendizajes incluyen concepciones sobre los mismos, y estos a su vez una estrategia más o menos consciente sobre lo que supone aprender. Del mismo modo, los aprendizajes se dan en un contexto determinado, aunque tal y como se ha mostrado, es necesario comprenderlos en un tiempo y espacio o en varios, es decir, pueden darse en un desfase horario y en varios contextos a la vez, en relación con otras personas. Las tecnologías, en este caso, pueden actuar como mediadoras y facilitadoras de la comunicación, aunque según la colaboradora, también pueden constituir una desventaja para el propio aprendizaje.

Tercera parte:
Aportaciones finales

Este relato me ha permitido contextualizar la trayectoria de aprendizaje de Marina en un debate más amplio que tiene que ver con la relación entre la emocionalidad y la racionalidad de los de los individuos y su aprendizaje. Marina se define a sí misma como una persona muy racional y poco emocional, aunque su discurso revela la presencia de ambos elementos.

Partiendo de la noción de trayectoria de aprendizaje planteada por Jornet y Erstad (2018), Marina se nutre de experiencias, personas y relaciones que hacen que su corpus de aprendizaje se expanda.

Para ella, existen varios contextos de aprendizaje. El académico es claro, y en este se da un aprendizaje a dos niveles: uno establecido por autores que se recogen en el material académico. Este ha de ser aprendido para llegar al segundo: aquel generado mediante el cuestionamiento y debate sobre el primero. Este segundo tipo de aprendizaje uno puede adquirirlo solo elaborando un trabajo o debatiendo con otros. Esta diferenciación muestra capacidad de designar, discernir, interpretar y analizar la realidad, poniendo en relieve la racionalidad de Marina.

El segundo contexto de aprendizaje, según Marina, se da fuera del ámbito académico. Este se podría dar en las relaciones sociales, dando lugar a un aprendizaje más inconsciente, teniendo en cuenta elementos prácticos de la vida diaria (Mlodinow, 2013). En este ámbito también se podrían incluir las actividades extraescolares como la pintura, el patinaje y el piano, que tiene un enfoque académico, pero está fuera de la institución educativa. Sin embargo, también es importante remarcar que, aunque algunas relaciones sociales estén fuera del ámbito académico, pueden dar lugar a aprendizajes mediados por conversaciones con tintes más intelectuales que otros.

Justamente, algunos de los aprendizajes que tienen que ver con el contexto académico están desfasados por el impacto de las tecnologías. Es decir, en un contexto físico no académico se dan interacciones y aprendizajes académicos mediados por tecnologías. Aunque Marina se muestra escéptica ante los beneficios de las tecnologías en general, reconoce que estas suponen una ventaja para la comunicación e interacción con el resto de las personas, y, por ende, para el aprendizaje.

El uso de dichas tecnologías para aprender fuera del ámbito académico supone una estrategia para el aprendizaje. Sin embargo, ha de ir acompañada del interés. Según Marina, los estudiantes de su generación aprenden en gran parte por intereses. En este sentido, los intereses se relacionan con las emociones, en tanto que la profundización en un tema se puede explicar a través de la teoría de

aprendizaje significativo de Ausubel (1968). El aprendizaje significativo se nutre de aquello que los estudiantes saben para añadir y construir sobre ello, y para ello, las emociones son básicas. Se puede argüir, en este sentido, que el conocimiento académico no está desligado de nosotros mismos, en tanto que explica una parte de la realidad que conecta más o mejor con nosotras. De hecho, tal y como muestran estudios actuales, las emociones y, en especial, las emociones positivas, es decir, aquellas que tienen que ver con el disfrute y la calma, ayudan al aprendizaje (Loderer et al., 2020; Resnik & Dewaele, 2020; Tsurkan et al., 2020).

Este elemento se conecta con las concepciones sobre lo que es el aprendizaje según Marina. Para Marina el aprendizaje en el contexto académico se da cuando una es capaz de aplicar y mantener aquello que ha aprendido. Sin embargo, esto también se traslada a otros ámbitos en tanto que Marina, durante el tercer encuentro, pudo explicar claramente cuáles eran los aprendizajes tanto académicos como extraacadémicos de aquella semana. Cabe mencionar también que otros tipos de aprendizaje narrados por Marina, como aquellos que tienen que ver con el autoconocimiento o la adaptación, están muy marcados por las emociones. Para Marina, el autoconocimiento es esencial para la vida, pero también para la vida académica, ya que le aporta información sobre cómo se siente y responde ante el estrés que tiene que ver con exámenes, entregas, fechas límite, etc.

Todo esto está directamente ligado a la conciencia de una misma, es decir, al conocimiento de sí, lo que implica descifrar las emociones y racionalizarlas. A pesar de que Marina se considere principalmente racional, estos elementos muestran una identificación de las emociones, que tal y como se ha propuesto, son básicas para el aprendizaje.

En definitiva, el relato de Marina le otorga un sentido al aprender dentro y fuera de la universidad desde su propia trayectoria de aprendizaje, y pone en el punto de mira las emociones como elementos que no hay que perder de vista en el aprendizaje, además de la razón. La narrativa de Marina también abre nuevos interrogantes con respecto a lo que supone aprender y la conciencia del aprendizaje, que viene mediada por las emociones y su posterior racionalización.

Referencias

Aksan, N., & Kochanska, G. (2005). Conscience in Childhood: Old questions, New answers. *Devopmental Psychology*, 41(3):506-16. doi: 10.1037/0012-1649.41.3.506.

Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.

DesJardins, S. L., & Toutkoushian R. K. (2005). Are students really rational? The development of rational thought and its application to student choice. In J.C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research.* (pp. 191-240). Springer https://doi.org/10.1007/1-4020-3279-X_4

Frelin A., & Grannäs J. (2014). Studying relational spaces in secondary school: Applying a spatial framework for the study of borderlands and relational work in school improvement processes. *Improving Schools*, 17(2),135-147. doi:10.1177/1365480214534540

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review, 33*, 1-25.

Loderer, K., Pekrun, R., & Lester, J. (2020). Beyond cold technology: A systematic review and meta-analysis on emotions in technology-based learning environments. *Learning and Instruction*, 70, 101162, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.08.002

Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. ¿Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento?* Planeta.

Pérez-Izaguirre, E. (2021). Can Basque be Protected in Multi-ethnic Environments? Methodological Dilemmas in Basque School Ethnography. In L. K. Sarroub, & C. Nicholas (Eds.), *Doing (Home) Fieldwork: Ethnography of Education in Familiar Contexts* (pp. 37-50). Rowman and Littlefield, LTD.

Resnik, P., & Dewaele, J. M. (2020). Trait emotional intelligence, positive and negative emotions in first and foreign language classes: A mixed-methods approach. *System*, 94. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102324

Tsurkan, M.V, Ilkiv, A., Maksymiuk, O.V, Struk, I.M, & Shatilova, N.O. (2020). Role of emotional factors in learning Ukrainian as a foreign language at Higher School. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 130-141. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p130.

6 CUANDO LA BIOGRAFÍA Y EL APRENDER NO SE PUEDEN SEPARAR

Eider Chaves Gallastegui y Aintzane Larrauri Alonso

Introducción

Aintzane está cursando 4º año del Grado de Educación Primaria en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Aintzane y yo nos pusimos en contacto gracias a una compañera del grupo la investigación TRAY AP, ya que Aintzane era alumna suya en aquel momento. Desde el principio, Aintzane mostró su entusiasmo para participar en la investigación, buscando la mayor disponibilidad para tal tarea y expresando la importancia de hacer investigaciones «como esta». Los cuatro encuentros fueron realizados en una sala de la Facultad de Educación de Bilbao (Universidad del País Vasco, UPV/EHU). Si bien mi despacho estaba en la Facultad de San Sebastián, Bilbao estaba más cerca y accesible para las dos. El lugar de encuentro, por tanto, fue desconocido para ambas y, si bien no sabría decir si eso produjo mayor cercanía, sí que considero que nos colocó a ambas en un lugar de apertura, de extrañeza y familiaridad, de una cierta inseguridad, pero, a su vez, de confianza. Los encuentros comenzaron el 21 de abril de 2021. Todos ellos se dieron en presencia de mascarillas y protocolos de seguridad y, quizás por ello, fueron igualmente importantes los ratos previos y posteriores a las entrevistas, ya en el exterior del centro, y sin mascarilla. Vernos la cara y en movimiento fue un evento importante para nuestra relación, que nos regaló mayor calidez y complicidad.

Lo que no está aquí, lo que no aparece

Probablemente parte de la información más significativa de la trayectoria de aprendizaje de Aintzane no esté representada en este texto. Hablamos de las miradas, silencios, gestos, posturas corporales, pausas y de todo aquello que no pueden aparecer en este relato. Pues como ella dice: «Algo de una situación que yo haya vivido que me haya marcado, importante o haya aprendido algo, se me hace difícil resumirlo en algo, en una frase». Asumimos, por tanto, esta dificultad irresoluble, así como la vulnerabilidad compartida, los espacios de afección cuanto menos inquietantes, que dan cuenta de la intimidad de los relatos, por tratarse, al fin y al cabo, de su vida de aprendizaje.

A su vez, el relato no abarca toda su trayectoria. Sólo una representación parcial, contextual, atravesada por varios agentes y factores. De aquí frases como «podría haber contado muchas cosas más», en la que Aintzane acepta tales limitaciones. Aparece la tensión constante de lo que elegimos o no contar. Hablar de lo que aquí no aparece puede que sea la mejor para hablar de lo que sí aparece.

En cuanto a la estructura del relato, en los tres encuentros que compartimos, emerge un elemento clave en todos ellos. Si bien este relato está organizado en base a los cuatro ejes del proyecto, en este caso *el cuerpo* atraviesa cada uno de los ejes, además de entrecruzarlos, mezclarlos y tensionarlos. Aintzane repite que «eres la misma persona que va de un sitio a otro». Se concibe así el cuerpo no sólo como vehículo, también como lugar de aprendizaje, territorio, herramienta, modo de sentir y vivir la vida. El cuerpo desde lo insondable y lo que a su vez nos conecta al mundo y a los otros

(Cadavid, 2007), porque el cuerpo **'*habla*'** de quiénes somos y de cómo expresamos mientras aprendemos (Planella, 2006). Es por ello por lo que el cuerpo está presente en todos los apartados, como quinto elemento de su trayectoria de aprendizaje.

Concepciones

Aprender desde lo biográfico

El aprendizaje de Aintzane está estrechamente asociado a su biografía. Cuando habla de su aprender, dice que no sabe plasmar esas cosas sin lo psicológico. Según sus palabras:

> Al final las personas son diferentes y venimos de sitios diferentes y de cosas que nos han pasado diferentes. Entonces, igual para ti una cosa es súper importante y te ha hecho cambiar totalmente la idea que tenías sobre algo, pero por lo que has vivido tú antes.

En ese mapa de la biografía confluyen una multiplicidad de experiencias y relaciones subjetivas que configuran el aprender. Este sentido del aprender se vincula con un aprender que no es ni estanco ni está aislado: «Eres la misma persona que te estás moviendo por diferentes ámbitos y lo que aprendes en un lado te lo llevas a otro».

Aprender como proceso emocional

El estado de ánimo para Aintzane influye, incluso a veces determina, la capacidad de aprender. Según ella, «el hecho de cómo estás tú está relacionado luego con el aprender». Lo cual coincide con lo que argumenta Spinoza (1677/1983), cuando habla de que las emociones moldean lo que los cuerpos pueden hacer. Lo que implica que las emociones pueden aumentar o disminuir la capacidad de aprender. Aprender, por tanto, tiene que ver, para ella, más con las emociones que con el intelecto, pues es un proceso afectivo, que se vincula más al emocionarse, no tanto a algo conceptual, teórico o racional (Ahmed, 2013).

Entre esas emociones tiene un papel central el miedo: «Muchas veces no he podido aprender ni avanzar en nada por el miedo, en los estudios y en mi vida en general». Así, el miedo adquiere un valor o energía de conservación y no de transformación, energía que fuerza más a quedarse que a cambiar. Al miedo se le suman la presión de la familia y otras personas y, sobre todo, el sufrimiento. Asociar el aprender al sufrimiento es algo que a Aintzane le preocupa: «relaciono el aprender con algo malo que me ha pasado». A su vez, se percibe el intento de ir más allá de su propio relato, las ganas de aprender desde otro lugar: «Me quedé pensando que yo no me resumo a eso. Que mi vida es más que eso y que no he aprendido solo de cuando he estado mal, (aunque) también, seguramente, haya aprendido mil cosas pasándomelo bien». Esas 'cosas' que no ha podido situar en su trayectoria.

Aprender social o colectivo

El grupo, el colectivo, aparecen constantemente en su narrativa, aunque ella, al principio, no fuera consciente de tales interacciones. Intentamos diferenciar el aprendizaje individual y colectivo y ella delimitó una diferencia clara entre el proceso y el contenido: «Al final, sigues siendo tú la que aprende, no aprende el grupo, igual cada persona lo hace individualmente [...] Hay como el proceso de aprender en grupo, pero el aprendizaje es individual, yo creo». Si bien esto se relaciona con algo mencionado anteriormente, añade una capa más a su concepción del aprendizaje; el hecho de enfatizar la necesidad de otros en el proceso o camino de aprendizaje. Subraya la importancia de otras personas (de hablar y compartir experiencias) para tener conciencia de su aprender y para generar cambios.

Además, no sólo aprende con otras personas, sino que el aprendizaje de otras personas afecta a su aprender. Ella habla de una amiga diciendo; «si veo que una amiga mía ha conseguido lo que quería y veo que está contenta y que está segura, al final a mí me hace tener fuerzas para conseguir yo lo mío». Aprendizajes, pues, que se tocan, se afectan, se influyen. Cuando los cuerpos entran en contacto y se relacionan, se ven afectados, y es ahí donde experimentan modificaciones (Hickey-

Moody, 2016). Ahí reside la relevancia de lo colectivo, en tanto que los cuerpos interactúan y se impresionan, cuando salen de su unidad.

Aprender desde el darse cuenta

Los pasos para aprender serían la vivencia, la conciencia y el cambio. Primero, menciona la necesidad de estar implicada en la experiencia. Al poner el ejemplo de que el mecánico arregla su rueda, ella responde «pero tú no arreglaste la rueda la primera vez, tú no aprendiste con ellos». Esto muestra la concepción del aprender como algo vivencial, algo corporal. El cuerpo, además, es territorio de conciencia, de significación, o el lugar de acontecimientos de sentido (Gallo, 2009): «Me doy cuenta porque lo sufro».

En segunda instancia, estaría el darse cuenta. La vivencia *per se* no asegura el aprendizaje: «Si eres capaz de darte cuenta de que no has aprendido, entonces, has aprendido». Habla de la importancia de la introspección como lugar y práctica de autorreflexión, del mirarse, cuestionarse, así como de la metacognición.

Por último, aparece el cambio o lo que ella llama *crecer*. Madurar está relacionado con generar un desplazamiento, de no estar en el mismo lugar. En ese salto la repetición y la memoria juegan un papel importante, en tanto que permiten o facilitan el aprender. Añade, al «me doy cuenta porque lo sufro», «si aprendiera a llevarlo mejor no estaría sufriendo», lo cual habla de asociar el cambio a una superación del sufrimiento.

Aprender no es estudiar

Aintzane diferencia aprender de estudiar, con cierta confusión a priori. Estudiar tiene que ver con informarse más de algo, con los exámenes, calificaciones, etc., para ella, está estrechamente ligado al sistema educativo. Se percibe cierto enfado respecto al modelo de evaluación. En su caso particular, afirma:

> He aprendido más en los años que sacaba peores notas que ahora que igual estoy sacando mejores notas. A mí me pasaba que igual estaba como todo el rato fijándome en las notas y era cuando peores notas sacaba y ahora que me da igual la nota pues igual las saco mejores, más altas.

El aprender imprevisible

El aprender requiere de cierta apertura, maniobrabilidad y espacios cambiantes. En este sentido, aparece la concepción de un aprender no necesariamente planeado ni prefijado, relacionado también con lo imprevisto, con los eventos no esperados. A su vez, ella cree que «se aprende de lo planeado y de lo improvisado, se aprende de las situaciones que estés viviendo. Si están planeadas pues bien y si no, también». Esto se conecta con la concepción de *Learning Lives* (Jornet y Erstad, 2018; Sefton-Green y Erstad, 2017), con entender la vida como contexto de aprendizaje, lo que acontece como posibilidad de aprendizaje. En este tema, el tiempo y la madurez juegan un papel importante. Ella menciona que aprender tiene que ver con la edad y el momento de vida.

El factor relevante vuelve a ser el darse cuenta y generar un cambio. Siendo la experiencia planeada o improvisada, la conciencia es lo que permite el cambio. Concibe su aprendizaje desde el movimiento, desde la superación de lo estanco, la reproducción y la inmovilidad o tozudez de la conservación. En su diario rescata una frase que viene a decir *«keep moving that energy it starts to reek when you don´t».* Cuando se trata de aprendizajes complejos (como aprender a decir que no), ella pone el acento más bien en el camino, en el proceso y en la deriva, en vez de en unos objetivos. Habla de la imprevisibilidad de la vida y eso se puede asociar al aprender sin un orden ni plan preestablecido, donde se mezclan, además, lenguajes distintos (ella pone ejemplos de canciones, fotos, etc. en su trayectoria), lenguajes multimodales que van más allá del lenguaje verbal.

Las estrategias para aprender

Compartir: hablar y escuchar

Hablar y escuchar son para Aintzane las prácticas y estrategias más habituales en su proceso de aprender, «contárselo a alguien», siendo esta práctica un modo de tomar conciencia acerca de su vida y su aprendizaje; «no era consciente en el momento de hacer la trayectoria, fue al hablarlo aquí».

A su vez, esto está relacionado con la escucha como espacio de acompañamiento, como modo de darse cuenta, la cual necesita un ambiente concreto: «prefiero que sea como más que me escuchen y yo escuche, que sea como en una atmósfera más tranquila, hablando bien «. Aintzane dice: «en mi entorno aprendemos mucho todos de todas y todas de todos. Hablamos mucho de temas sociales, la gente da su opinión y discutimos en conjunto». Las relaciones como lugares de aprendizaje. Compartir formas de pensar, reflexiones, vivencias personales, etc. se convierte así en su modo de aprender. La necesidad de otras personas para la construcción y el proceso de aprendizaje queda evidente en su relato. Añade que si quiere aprender o conseguir algo se fija en las personas que ya saben sobre ese tema.

Activar la atención: concentración, memoria, repetición

Cuando reproduce una conversación con una amiga, dice: «El darte cuenta de que estás haciendo algo que te está frenando eso ya es un paso, ahora poco a poco es ir intentando hacer cosas». Aintzane habla de la observación, de la introspección como práctica necesaria para darse cuenta, reflexionar y generar cambio. Lo anterior se vincula a la memoria y la repetición. «Lo que me ha hecho darme cuenta de esas cosas [habla de problemas de Primaria] es ver que se han repetido». La repetición así le da pistas para hacer consciente una situación o conflicto. Esto me hace pensar en la memoria del cuerpo en el aprender, donde «todo acto, pensamiento y emoción deja huellas, no sólo en la mente sino en los músculos, en el esqueleto, en la piel» (Prados, 2020, p. 51).

Cuando habla de vivencias algo traumáticas o duras de su trayectoria, Aintzane pone el énfasis en tranquilizarse, en concentrarse, en «solo pensar en lo que estás haciendo». Añade que el interés juega un papel importante, ya que activa sus ganas de aprender. Así es como ella detecta que está aprendiendo, «cuando estoy interesada y me gustaría aprender más cosas y centrarme más en ese tema». Sumado a lo anterior, menciona varias veces la terapia, estrategia de concienciación que se ha repetido en diferentes momentos de su vida.

Por último, Aintzane habla del tiempo necesario de maduración de las cosas, como estrategia que permite mirar las cosas desde otra perspectiva y, en consecuencia, aprender. Cuando habla de su último año, dice: «igual estoy todavía en el proceso de aprender y por eso igual todavía no sé lo que he aprendido». El momento vital y la madurez son puntos clave cuando habla de que algo se pueda aprender o no.

Desplazarse en el espacio

Otra estrategia interesante en el relato de Aintzane es cambiar de espacios.

> M: Cuando estaba de exámenes, estas semanas, cambié mi sitio de estudiar totalmente. Yo estudiaba en mi cuarto, pero me subí al ático. Y yo creo que he estado más concentrada [...] Y ahora que he estado en otro sitio y he aprendido a organizarme de otra manera porque tenía el horario hecho para todos los días, he visto que me ha funcionado bastante mejor.
>
> E: ¿En qué crees que te ha beneficiado el cambiar de lugar, espacio?
>
> M: Pues que no era mi cuarto yo creo. Entre que tienes la cama al lado, tienes tus cosas, lo mismo que tienes tus cosas de estudio tienes tus cosas de yo qué sé, cualquier cosa y te distraes. Yo arriba no tengo nada, en la mesa una impresora al lado, unos folios y mis apuntes y ya está. Y yo creo que eso me ha ayudado.

Por un lado, es interesante observar cómo desplazarse supone un movimiento que genera una transformación; cambiar de contexto de aprendizaje moviliza y genera acciones nuevas, nuevas estrategias y formas de pensar. Por otro lado, es relevante el papel que ocupa el espacio como lugar y agente a la hora de aprender.

Relación con las tecnologías digitales

Aunque en los tres encuentros Aintzane no habla explícitamente de las tecnologías digitales, están implícitas en todo su relato. La relación con estas tecnologías parece tan naturalizada que casi no las tiene en cuenta a la hora de narrarse y narrar su trayectoria. Lo cual hace pensar en la familiaridad de la juventud respecto a las TIC.

Principal herramienta de comunicación: límites

El móvil es para Aintzane su principal vía/herramienta para la comunicación, a tal punto que:

> Yo me vi súper agobiada por no tener el teléfono porque si no tienes el teléfono ahora mismo no tienes otra forma de comunicarte con nadie. Que luego me gusta estar también sin el teléfono, pero es que para comunicarte lo necesitas.

Así que, por un lado, le agobia, ya que sin el teléfono se siente incomunicada y le entra el miedo de que le pase algo y no poder llamar a nadie. Observa un cambio generacional, las nuevas generaciones utilizan las redes sociales y las nuevas tecnologías también para dar su voz y reivindicar cosas. Aun así, ella las percibe como complementarias al encuentro físico con el grupo. Las redes sociales (como el *WhatsApp*) las utiliza para compartir preocupaciones sociales y debatir con personas. Por otro lado, Aintzane ve en las nuevas tecnologías una posibilidad de expandir los límites de su conocimiento, lo cual se vincula con explorar y profundizar en temas y personas que le causan interés: «Lo uso para aprender o informarme más de algo que quiero aprender», afirma.

Lenguajes multimodales

El lenguaje audiovisual cobra gran importancia en el relato de Aintzane. Habla, sobre todo, de plataformas como *YouTube, WhatsApp*, de aplicaciones de videollamadas y de distintas redes sociales. En el caso de las videollamadas, éstas han sido habituales sobre todo durante la pandemia. Los encuentros virtuales con compañeras de clase y estudio han configurado una forma, quizás no tan explorada antes, de aprender en conjunto: «estábamos toda la mañana, luego comíamos y luego estábamos toda la tarde». Se ha adaptado a la situación pandémica y ha encontrado en lo virtual un nuevo camino para seguir su proceso, de forma grupal casi siempre. Respecto a otras plataformas, Aintzane dice que ha visto varios videos para aprender cosas nuevas, por ejemplo, para aprender a patinar en *skate*. Los lenguajes audiovisuales están presentes en su repertorio de aprendizaje mediante las nuevas tecnologías.

Tecnologías y la enseñanza virtual

Por último, en tiempos de Covid-19, su aprendizaje ha estado totalmente ligado a los aparatos tecnológicos, lo cual ha conllevado una no presencia corporal, que en su caso ha influido de la siguiente manera:

> Fatal, porque pierdes el hilo, no te enteras tan bien, porque si se va la conexión y ya empieza la voz a sonar fatal, ya no depende de ti. Y luego... o sea, las cosas que se hacen en clase no se pueden hacer en casa. Me refiero... yo pienso que, si tiene que ser asincrónico, los que estén en casa tienen que hacer una cosa y los que estén en clase, otra. Porque si es lo mismo para todos... es que no es lo mismo para todos, porque los que están en casa no están igual.

Aparecen así los factores «externos» (como la conexión a internet) que afectan su aprender, algo que los nuevos materialismos ya vienen señalando. El aprender no sólo comienza en una misma, sino que

el espacio y otros elementos son también relevantes a la hora de determinar el aprendizaje, lo cual invita a pensar en nuevas formas de plantear los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Contexturas

La vida como contextura de aprendizaje

Como Aintzane comenta, «se aprende de las situaciones que estés viviendo, si están planeadas bien, y si no, también». Esto supone ir más allá del contexto como contenedor o lo que nos rodea (Cole, 1996), y proponer 'la vida' como contexto que se proyecta en todas las oportunidades diarias de aprendizaje. Contexto que va más allá del lugar concreto, y que se constituye de múltiples fuerzas, «el caos y la perfección al mismo tiempo, como que la vida es un poco eso», a lo que autores como Jornet y Erstad (2018) han llamado «contexturas»: «unfolding contexture as part of which persons and materials change in mutually constitutive relation» (Jornet y Erstad, 2018, p. 5).

Siguiendo esta línea, los distintos contextos de aprendizaje de Aintzane forman contexturas, están en relación, se cruzan: «Que igual te pasa una cosa y se acaba juntando con todo, por lo menos a mí eso me pasa. No puedo… como que un problema se me mete en todo». Esos contextos no es sólo que no estén aislados, también ocurre que los aprendizajes se transfieren de alguna manera, aparecen así (dis)continuidades. Como ejemplos, ella menciona que trabajar en la universidad con personas que no eran de su entorno le ayudó a no ponerse tan nerviosa en su vida, «vivir eso en la universidad, pues sí que me hizo estar más tranquila y no ponerme tan nerviosa»; o cómo, a su vez, la natación, en tanto que deporte grupal e individual, le ha ayudado a estar más tranquila en las presentaciones de la universidad, «Luego también natación me ha ayudado a no ponerme nerviosa, en las presentaciones me ponía muy nerviosa». Así, los aprendizajes de un contexto no se agotan en el contexto, sino que se conectan con otros aprendizajes de otros contextos, lo que vuelve a hacer referencia a la noción de contextura, donde todo lo que puede discernirse como parte de un contexto (sean personas, materiales, etc.), se entrelazan de tal manera que construyen vidas, identidades e historias particulares (Jornet y Erstad, 2018). Cuando hablamos de estas relaciones, Aintzane da un ejemplo de contextura, poniendo el foco en el cuerpo:

> Sí que están vinculadas. Pero porque estás tú en los dos espacios. Al final, si no, no… evidentemente no aprendes nada. Me refiero, si tú vas a estar en un sitio y en otro, tú vas a llevar las cosas que aprendes en un lado al otro, siempre […] que al final eres la misma persona que te estás moviendo por diferentes ámbitos y lo que aprendes en un lado te lo llevas a otro.

El cuerpo como territorio de aprendizaje, como lugar de acontecimientos, y también como vehículo de conocimiento; como aquello que nos relaciona con el mundo y con los otros y «nos constituye en tanto que es a través del mismo que se produce la experiencia» (Prados y Rivas, 2017, p. 85).

Las relaciones y ambientes como contexturas de aprendizaje

Entre los contextos, que Aintzane más subraya, aparecen la familia y las amistades como principales relaciones, en las que ella se ha constituido como persona. La influencia del contexto familiar a la hora de posibilitar ciertos aprendizajes queda palpable en su relato. Cuando habla de sacarse el carné de conducir, dice: «mi objetivo era habérmelo sacado antes. Pero no ha sido por mí, sino porque en casa ya era un problema». En el caso de las amistades Aintzane habla de experiencias diversas. Por un lado, menciona que en Educación Primaria:

> Había una niña, bueno varias, que me lo hicieron pasar un poco mal por cosas que pasaron y a mí, eso se me ha quedado ahí. Porque luego en la ESO siguieron pasando esos problemas, pero con otras amigas, entonces ya no sabía si eso eran problemas míos o eran ya de ellas…eso ha seguido ahí toda mi vida, y cada vez que discuto con alguna amiga lo paso fatal, fatal, ahí empezaron mis inseguridades.

A su vez, habla de varias amigas como referentes para sus aprendizajes, como se señaló anteriormente: «si veo que una amiga mía ha conseguido lo que quería y veo que está contenta y que está segura y que tal y cual, al final a mí me hace tener fuerzas para conseguir yo lo mío». Así, las relaciones con las otras personas han supuesto contextos de aprendizaje para Aintzane, la interacción como lugar de aprendizaje. Los contextos, para ella, no son lugares fijos ni constreñidos, son cambiantes. En tanto que el aprender es un movimiento fluido, los contextos son a su vez contenedores de ese flujo, lo que hace referencia a la noción de contextura de la que se viene hablando.

Además de esos ejes de su trayectoria, aparecen contextos diversos como la música, la terapia, la militancia o la calle. La música le permite otro modo de relacionarse, no sólo como lenguaje más allá de lo verbal, sino como ambiente de aprendizaje. A su vez, Aintzane habla de la natación, deporte que ha practicado durante muchos años en distintos equipos; o la militancia feminista, ya que ha participado y sigue participando en grupos o actividades feministas, vinculadas siempre a la calle.

La juventud como categoría compleja y ambigua

Para Aintzane la juventud no es una categoría preestablecida ni mucho menos cerrada. Ella cree que la juventud es una mezcla de creencias, posiciones y sentires, lo cual hace pensar en la categoría juventud como algo dinámico, no definido por completo. «Me sale decir la gente, pero tampoco sé muy bien a qué me refiero. Porque no sé si es a la gente... a la juventud... Tampoco sé qué entra dentro de la juventud».

En su caso particular, el confinamiento ha supuesto una oportunidad para parar y «necesitaba parar, la verdad. Antes, iba corriendo, de un lado a otro, sin pensar. Iba con el piloto automático. Y ahora ya, bastante bien». El confinamiento también ha supuesto un tiempo de mayor pausa, de ralentizar. Ha sido la oportunidad de revisar dinámicas y creencias antiguas y poder mirarlas desde otro lugar. El covid-19, en su caso, más allá de la enseñanza virtual —que no le gusta—, el drama social, le ha ayudado a cierta introspección y reflexión sobre sí misma.

Referencias

Ahmed, S. (2013). Introduction. Feel Your Way. *En The Cultural Politics of Emotion* (2a Ed.) (pp. 1- 19). Routledge.

Cadavid, L.E.G. (2007). La educación física y su anclaje en la tradición platónico-cartesiana. *Lúdica Pedagógica*, *2*(12), 5-11. DOI: https://doi.org/10.17227/ludica.num12-7663

Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline.* Harvard University Press.

Gallo, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, *35*(2), 232-242. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013

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

Jornet, A. & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review, 33*, 1-25.

Prados, M.E. (2020). Los lenguajes del cuerpo. Escenarios para reinterpretar la institución educativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, *6*(1), 37-56.

Prados, M.E. & Rivas, J.I. (2017). Investigar narrativamente en educación física con relatos corporales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, *8*(10), 82-99.

Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, (6), 13-23. DOI: https://doi.org/10.7238/a.voi6.754

Sefton-Green, J. & Erstad, O. (2017). Researching ´learning lives´-a new agenda for learning, media and technology. *Learning, Media and Technology*, *42*, 246-250. Doi: 10.1080/17439884.2016.1170034

Spinoza, B. (1677/1983). *Ética demostrada según el orden geométrico.* Alianza.

7 APRENDER HACIENDO. LA EXPERIENCIA COMO BASE DEL APRENDIZAJE

Judit Onsès Segarra y Jordi R.

Introducción

Jordi R. estudia el 3º de Ingeniería informática en la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). Es el primer caso de colaboración en el que participo en TRAY-AP, por lo que no parto de ningún referente o experiencia previa para enfocar los encuentros más allá de lo hablado en las reuniones de proyecto con el equipo de investigación.

Los encuentros los realizamos en Barcelona, donde vivimos tanto él como yo, en un parque junto a un lugar muy turístico, el Laberinto de Horta. Estamos en tiempo de la reciente cuarentena y encontramos más 'seguro' quedar en el exterior. Como en el primer encuentro el lugar nos parece muy tranquilo y agradable, decidimos que los siguientes serán en el mismo lugar, en una de las diferentes mesas de picnic del parque, con la compañía de las palomas y algún perrito o niño que se escapa de su familiar para curiosear un poco.

Desde el primer encuentro Jordi R. se muestra muy implicado y predispuesto. Con ganas de compartir su mirada sobre el mundo y cómo lo vive desde su pasión por la informática y los sistemas tecnológicos. Se muestra muy crítico con la universidad y el talante un tanto inmaduro y disperso de la mayoría del estudiantado. En contraste con su afán por el autoaprendizaje, la curiosidad y la inventiva en este campo del saber.

Los cuatro encuentros tuvieron lugar entre febrero y marzo de 2021. La Figura 1 muestra una visión de conjunto de estos encuentros.

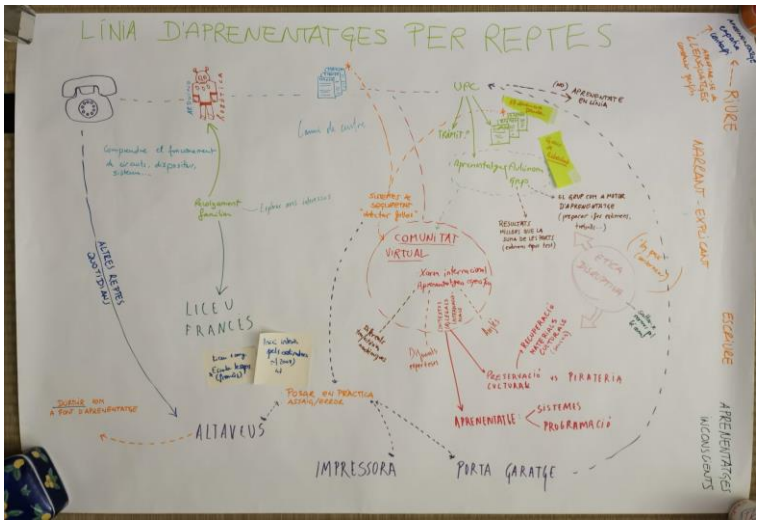


Figura 1. Visualización de los encuentros realizada por Judit Onsès Segarra y Mar Sureda.

Concepciones de aprendizaje

A lo largo de los cuatro encuentros, Jordi R. comparte una diversidad de concepciones de aprendizaje. Para él, el aprendizaje se da en los siguientes casos:

Explicárselo a otro: «Cuando realmente sabes algo es cuando eres capaz de explicarlo». Y lo conecta con una experiencia reciente en la que explicó cómo se hacía una cosa a un compañero y, al explicárselo se dio cuenta de que lo había aprendido. De lo contrario, no se lo hubiera podido explicar.

Autoaprendizaje: Entiende este aprendizaje como aquél que haces para tu propio beneficio, sin pensar en «objetivos futuros» o en cómo «me servirá para trabajar». Es más «para enriquecerte a ti mismo».

Aprendizaje inconsciente: Se refiere a todos aquellos aprendizajes que se dan en un hacer, pero de los que no toma consciencia. Esas actividades donde «parece que no, pero al final, aprendes algo». Y pone varios ejemplos, que tienen como denominador común la repetición, por ejemplo, escuchar *música:* «cuando repites mucho una cosa, se te queda. Pero de esto te enteras más tarde; escuchas una canción veinte veces y te la sabes y no sabes ni cómo». «Los *videojuegos*, donde aprendes estrategias, ataques para ganar, y trabajas la memoria». También pasa con el *inglés*:

> Yo en inglés era una patata, pero al ir leyendo webs en inglés y viendo vídeos en inglés, vas aprendiendo sin ni tú darte cuenta y, al final, mira, no sé ni cómo me he sacado el *advanced*, ¿sabes? Es como un aprendizaje inconsciente.

Para él, este tipo de aprendizaje es mejor porque no es impuesto u obligado.

Poner en práctica la teoría: Jordi R. aprende cuando pone en práctica los conocimientos previos que tiene de cosas y utensilios del día a día: «Si realmente lo tienes que usar otro día sí que se te queda, más que memorizar o no memorizarlo».

A partir de retos: Aprende cuando encuentra fallos en el funcionamiento de algún aparato o sistema y él encuentra la solución: «Cuando intentas hacer algo, y ves que falla, tienes que entender el por qué. Entonces, cuando entiendes por qué falla aquello, ves como otra posible manera de hacerlo y es cuando realmente aprendes, ¿no?». Y comparte dos experiencias ocurridas en la universidad en relación con fallos en el sistema de red; él los identificó y, primero se benefició de ellos, después los comentó a los responsables y lo contrataron como becario.

Estrategias de aprendizaje

En cuanto a estrategias que usa para su aprendizaje, destaca *el buscar por Internet tutoriales, foros, etc*. Menciona que buscando en Internet ha aprendido muchas cosas: «hay mucha gente en Internet y seguro que hay alguien que ha preguntado lo mismo que tú. Lo buscas, lo encuentras y dices: mira se puede hacer así».

También diferencia entre estrategias durante el encierro debido a la pandemia de la COVID y estrategias usadas antes. Por ejemplo, antes del confinamiento solía estudiar en la biblioteca, donde podía *aprender colectivamente* con sus compañeros de clase: «Estudiaba en la biblioteca, más que nada porque es donde está la pizarra. Cuesta menos porque si el compañero estudia pues tú también». Es por ello por lo que, en época de confinamientos parciales o totales, pasaron a estudiar igualmente en grupo, pero de forma virtual. Aprender colectivamente le reporta una motivación adicional, por lo que acaba estudiando más que si tiene que estudiar de forma individual.

Otra estrategia que señala es la de saber *distribuir los tiempos de estudio y ocio.* Para él es importante priorizar y gestionar bien los esfuerzos. Es consciente de que, si quiere sacar un 10 en un examen, deberá estudiar mucho más que si quiere optar a un 7 o a un 8. Eso le permite equilibrar esfuerzos para aprobar encontrando a la vez ratos de descanso.

Esta estrategia conecta con otra que es *el orden.* Por el tipo de trabajo que desarrolla, en el lenguaje de la programación el orden es muy importante. Aunque reconoce que es algo que ya de pequeño lo

tiene, tener los archivos ordenados y programar de forma clara y ordenada ayuda a una posterior revisión, mejora y eficacia en su funcionamiento: «tiene que estar todo ordenado. Para no liarte, te ayuda a estructurar la cabeza. En mi caso yo soy muy ordenado, siempre debe estar todo ordenado».

Finalmente, a lo largo de los cuatro encuentros, repite varias veces la idea de *'ir haciendo'*. Es decir, la continuidad en el trabajo como estrategia de aprendizaje:

> Cuando entrenas, es como resolver problemas porque, al final, da igual qué lenguaje (de programación) sea, tú tienes que decir: bueno, ¿cómo lo haría?; y dices: de acuerdo, primero haría eso, y luego otra cosa. Cuanto más practiques, más sabes hacer. La mayoría de las cosas se pueden hacer con todos los lenguajes... No te das cuenta y vas haciendo, sea una cosa u otra... Tú vas haciendo y vas mejorando

Tecnologías virtuales de aprendizaje

En su caso, las tecnologías virtuales median todo el tiempo. Es la herramienta de trabajo, la fuente de información, los recursos, el medio... todo. No obstante, tuvimos varias conversaciones con relación a las clases virtuales durante la pandemia de la COVID y la dificultad que le supuso seguirlas. Reconoce que le costaba mucho estar atento al profesor por las muchas distracciones a las que estaba expuesto:

> Es como que estás en casa, digamos que notas que no es el lugar para estudiar, aunque sí que estudias, pero sin ser el lugar de clase. Entonces, es que no puedes, lo intentas, ves que ha pasado media hora y dices: ¡buah!, ¿qué he estado haciendo esta media hora? no me he enterado de nada.

Se queja de cierta falta de acompañamiento por parte del profesorado, tanto a la hora de organizar las tareas e impartir las clases en formato virtual, como a la hora de contestar correos por parte del estudiantado.

Contextos de aprendizaje

En cuanto a los contextos de aprendizaje, el principal para él son las *comunidades virtuales.* Cuando aprender a través de tutoriales ya no sirve, empieza a contactar con otras personas, buscando un saber más específico. Aunque reconoce que es complicado «encontrar gente que le guste exactamente lo mismo que a ti», está satisfecho porque ha conseguido crear y formar parte de varias comunidades. En concreto, él diferencia entre la comunidad catalana y la comunidad internacional. La comunidad catalana es asequible por el idioma común y el hecho de compartir la misma franja horaria. Por contra, la comunidad internacional, a pesar de tener horarios diferentes y acordar como idioma compartido el inglés, le enriquece porque, aparte de aprender de forma colaborativa sobre temas de su interés, también aprende sobre la cultura, la política y, más específicamente, sobre legalidades, ilegalidades y alegalidades en Internet de diferentes países, estrategias de seguridad y encriptación de grandes empresas, funcionamiento de diferentes webs, etc.

Por todo ello, este contexto le permite estar actualizado en cuanto a *software* y lenguaje informático. De hecho, en el cuarto encuentro, comenta que los conocimientos aplicados en el trabajo de becario de la universidad los aprendió gracias al contacto con diferentes personas de estas comunidades virtuales.

Otro contexto que señala es el de *la universidad.* En el tercer encuentro comenta su contexto de aprendizaje en relación con los trabajos grupales. Los hace porque «le obligan», aunque reconoce que «tal vez sí aprendes más», a la vez que unos por otros se apoyan y motivan en el trabajo a realizar. Además, en algunas ocasiones, le ayuda a agilizar el trabajo: «si lo hicieras solo tardarías más».

No obstante, también comparte algunas experiencias en las que no todos los componentes del grupo se han implicado de igual manera o tienen el mismo nivel de conocimiento. Comenta un caso en particular en el que él quería la nota máxima y puso muchas más horas que sus compañeros para hacer un buen trabajo:

> Cuando hice el proyecto de programación éramos cuatro. De estos, tres eran los que hicieron la documentación y yo hice todo lo otro... pero yo ya sabía que si quería un 10 lo tenía que hacer todo yo.

Como hay muchas variables, en el contexto de la universidad no siempre los grupos de trabajo pueden ser estables. El hecho de que se dé un aprendizaje más fluido o no depende del grupo de trabajo, si hay afinidad con los compañeros, si hay grados de implicación y conocimiento similares y si la propuesta de trabajo es motivadora.

Además, en la universidad, el objetivo principal es obtener una nota, mientras que, en otros contextos, los objetivos son otros (solucionar un problema o artefacto, ofrecer y mantener en la red series y versiones de películas y series en diferentes idiomas, etc.).

Otra diferencia que remarca entre la universidad y las comunidades virtuales es que en la universidad hay fechas de entrega y las temporalidades se dividen en cuatrimestres, mientras que en las comunidades virtuales «las fechas las ponen las ganas», a la vez que los proyectos tienen una mayor duración o una duración indefinida. Eso conlleva que en la universidad a veces, según él, no lo haces lo mejor que sabes y, en cambio, en las comunidades virtuales sí intentas hacerlo lo mejor que sabes.

Conversando sobre la universidad, comenta que, al final, «da una pauta». Pese a los inconvenientes y tensiones que detecta, reconoce que ayuda para hacerse una idea en cuanto tipo de trabajo, temario, y «su objetivo es que tú aprendas a resolver problemas». Además, supone un entrenamiento en el que cada vez es más fácil resolverlos.

Ecologías de aprendizaje

De las conversaciones en los diferentes encuentros se puede construir su trayectoria de aprendizaje en relación con los diferentes contextos. En el caso de Jordi R., se puede ver el papel relevante que han tenido sus padres a la hora de acompañarlo en sus intereses de aprendizaje, buscando y ofreciéndole experiencias motivadoras y enriquecedoras para él.

Cuando se invitó a Jordi R. a realizar su trayectoria de aprendizaje decidió estructurarla exclusivamente a partir de su relación con la informática (figura 2). Algo que tenía bastante sentido porque las conversaciones en los diferentes encuentros siempre giraban sobre este eje de su aprendizaje.

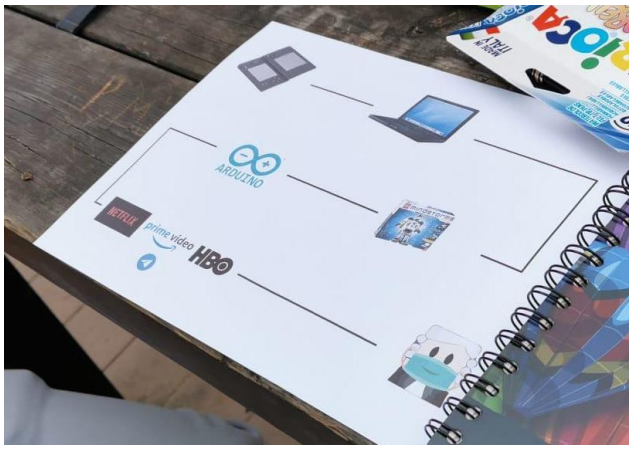


Figura 2. Visualización de la trayectoria de aprendizaje realizada por Jordi R.

Jordi R. empieza su trayectoria (figura 2) con la consola Nintendo como catalizador del mundo informático y computacional. Bajarse un emulador de Nintendo en el ordenador le abrió un mundo de posibilidades. Según él, a la edad de 9 años hizo un «clic» al toparse con una experiencia de autoaprendizaje:

> Si puedes poner una Nintendo en un ordenador, puedes hacer muchas más cosas con ellos. Y ya no sólo en informática, sino en cualquier cosa... La gracia está en buscar una manera de hacer algo y ya no es hacer un programa sino hacer cualquier cosa.

Jordi R. empezó a investigar más a fondo todo este mundo cuando heredó un *Macbook* de su tío, ya que al ser poco común en aquella época este tipo de dispositivos nadie de su familia lo quiso, por lo que se lo quedó él para investigar. Esto le permitió aprender por sí solo: «buscar muchas cosas porque, al final, me dedicaba todo el día a buscar cosas, a cómo hacer esto o aquello».

Como el ordenador le fascinó, dedicaba muchas horas a estar delante de la pantalla. Eso no gustó demasiado a sus padres, quienes decidieron regalarle el *kit de LEGO de robótica* para que pasara tiempo fuera de la pantalla. Se trata de un juego para niños que, con diferentes bloques, vas construyendo cosas. Jordi R. comenta, a modo de ejemplo de éxito, cómo logró construir un robot partiendo sólo de una imagen que vio por internet. Eso alentó a sus padres para apuntarlo a un *curso de robótica* en el TecnoCampus de Mataró. Allí aprendió a programar con *Arduino.*

Jordi R. es consciente de que su introducción al mundo de la informática fue precoz y contando con experiencias muy incipientes en el país. Sobre ello comenta: «En 2013 no había casi nada y el TecnoCampus era el único lugar donde se realizaban este tipo de cursos. Venía gente de toda Cataluña». Señala la anécdota de que, este curso de *Arduino*, apareció como noticia en un diario de Nueva Jersey (Estados Unidos), al ser un evento poco frecuente.

También la comunidad virtual juega un papel importante en su trayectoria de aprendizaje. Comenta que empezó a hacer amigos que no ha visto nunca, pero con quienes sigue manteniendo el contacto. Contacta con *programadores y otros hackers* que le ayudan a aprender más sobre (des)encriptación y se empieza a interesar por la programación en informática, para poder colgar en internet versiones perdidas o descatalogadas de vídeos, series, películas, programas, etc. o restauradas por ellos mismos.

La última imagen de la trayectoria hace referencia al trabajo como *becario en la universidad* a partir de encontrar un fallo en el sistema informático. Allí aprendió cómo funciona una empresa: «ves cómo es realmente el entorno de una empresa, ... ves cómo funciona todo, qué es diferente, qué se debe tener en cuenta».

En paralelo, Jordi R. comparte su trayectoria de aprendizaje vinculada a la educación formal. Reconoce que, desde pequeño, siempre estuvo interesado en los retos. Y pone el ejemplo de una peonza que construyó con unos amigos con piezas de LEGO, en vez de comprar una ya fabricada, y jugaban con ella en el patio de la escuela. Según él, se trataba de «hacer algo diferente pero que sirva».

De esos años de educación primaria, destaca el hecho de que fue a una escuela francesa entre 1º y 5º curso y en 6º pasó en el Liceo francés de Barcelona. Para él fueron años en los que se plantea el conocimiento y los procesos de aprendizaje de modo diferente a cómo se hace en el sistema español. Enfatiza el caso de la enseñanza de las matemáticas como paradigmático:

> Aquí, en España, la mayoría de gente no hace el [bachillerato] científico porque no les gustan las *mates*. En Francia, suele ser al revés. Hacen mates porque les gusta; no es que sean más de mates los franceses, es que simplemente el sistema francés hace que las *mates* te gusten.

En un encuentro le comento si el aprendizaje a partir de la práctica le viene por la metodología pedagógica de la escuela de primaria. No está muy seguro, aunque tampoco descarta la posible correlación. Sí que le ve una posible conexión con el interés por los ordenadores y el hecho de que le gusten las matemáticas:

> Al final es la base. La base que tienes de pequeño. Todo lo que son mates es de aquí. Si me gustan las *mate*s es por eso. Aquí también empecé con los ordenadores. En cuarto de primaria me obligaban a trabajar con el ordenador; a partir de ahí, empecé y fui haciendo. Antes no tocaba ni uno, solo la *Nintendo* para jugar.

Aunque en otro encuentro sí lo vincula como posible causa de su pasión por el aprendizaje autónomo y que le guste construir sus propias cosas en casa, o diseñar aparatos para facilitar la vida a las personas. En uno de los encuentros, y hablando de un compañero del instituto, comenta:

> La manera que tienen de pensar [algunos informáticos] es diferente. Por ejemplo, el único que conozco del instituto que hace informática —solo somos dos—, también hace sus cosas en casa. Hace sus servidores y hablamos «¿y cómo has hecho esto?» y, claro, eso es raro de ver en la universidad.

Otras estrategias de enseñanza que vivió son el uso de un cartón con tres ruedas con el que aprendió a multiplicar. O el uso de los cómics y estrategias basadas en el teatro y el dibujo para aprender a leer. También menciona que en algunos casos se mezclaban grupos de diferentes edades donde cada alumno traía a clase algo suyo y tenía que explicar qué era y por qué le gustaba. Eso no sólo fomentaba que aprendiera de la vida a través de los compañeros, sino que, de acuerdo con él, «hacías amigos de otras edades». Y, a mi parecer, también es una manera de fomentar la mirada y el pensamiento crítico, así como la expresión comunicativa.

Cuando comienza a explicar su etapa de secundaria se muestra muy crítico con el sistema. Así como en la etapa de primaria destaca estrategias y perspectivas que le movieron al aprendizaje, en la ESO destaca el hecho de que los separaran por niveles de asimilación de conocimientos: «Yo flipé porque te dicen de golpe: los listos aquí. Y dices: pero ¿cómo haces la separación?... Lo normal es que vayamos todos juntos, ¿no?».

De la universidad es relevante cómo cuenta su recorrido de acuerdo con sus expectativas iniciales con relación a lo que va encontrando. Así, en el primer año, como venía avisado de que era una carrera muy difícil, estaba en clase muy atento, se preparaba muy bien las clases, estudiaba y pasaba los exámenes, incluso los de «la típica asignatura de criba», donde «el primer examen sale bien, pero el segundo es el examen que suspende más gente de toda la uni».

En cambio, a medida que va pasando el tiempo, comenta que se iba cansando, en mayor medida por el profesorado que tenía, que no sabía motivarle, y también porque algunas asignaturas se iban complicando. Así, llega a un punto donde ya no lee los apuntes y diapositivas antes de las clases, se desconecta, y reconoce que ya no daba tanto de sí mismo. Señala que la transición le costó, porque en bachillerato, con estudiar unos días antes era suficiente para aprobar e incluso sacar buena nota. En cambio, en la universidad, como mínimo, se pide estudiar con una semana de antelación. Además, reconoce que el alumnado tiene dificultades para escuchar.

Finalmente, valora aquellas asignaturas en las que el profesor se muestra motivado con lo que enseña, está actualizado y trae experiencias que conectan con los intereses del alumnado. También aquellas en las que se les proponen actividades o proyectos abiertos y en los que se le da libertad para desarrollarlas. En este sentido, comenta un proyecto en el que, así como los demás compañeros optaron por hacerlo rápido para sacárselo de encima, a él le motivó tanto que dedicó muchas horas:

> Es lo de siempre: puedes hacerlo bien, o hacerlo rápido. La gente normalmente elige hacerlo rápido. Hay gente que dice: bueno, vamos a hacerlo bien. Para el proyecto este dije: «ya que me dan libertad, vamos a hacerlo bien». Estuve un mes entero día y noche trabajando en él y quedó muy bien. En cambio, hay gente que dice: «bueno, si estoy aprobado pues ya está».

Para concluir este relato, me gustaría destacar la importancia del acompañamiento familiar y docente en la trayectoria de aprendizaje, especialmente por parte de la familia en etapas tempranas y del profesorado en etapas adultas. También me parece preocupante que lo que se supondría unas actitudes deseadas en todo estudiante, como pueden ser la automotivación, la curiosidad, la autorregulación del aprendizaje y la inquietud por lo que aprendes y quieres conocer, acabe sucediendo en un porcentaje muy reducido. Que Jordi R. se sienta como la excepción y no como la norma, nos plantea muchas cuestiones y urgencias en relación con cómo estamos entendiendo y organizando el sistema educativo a lo largo y ancho de la vida.

8 REFLEXIÓN Y CUIDADO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Juana M. Sancho-Gil, Gabriela S. Bulla y Miquel Puerto

Momentos de intercambio relacional

Las sesiones de trabajo programadas con Miquel, estudiante de máster en Telecomunicaciones en la Universidad Politécnica de Cataluña, graduado en Ingeniería Telemática y amante del deporte y la naturaleza, entre diciembre de 2021 y febrero de 2022, fueron fluidas y enriquecedoras. A pesar de las restricciones de la pandemia de la COVID, encontramos lugares tranquilos para conversar y grabar todos los encuentros.

Comenzamos este texto con una breve síntesis de sus reflexiones en torno a una serie de visiones, basadas en distintos estudios, sobre los jóvenes actuales (Anexo 3), para lo que, en el primer encuentro, le propusimos contrastarlas con las suyas y las de sus amigos y colegas. Algo que nos permitió comenzar a acercarnos a sus concepciones sobre la educación y el aprendizaje.

Miradas y experiencias sobre la juventud actual

Para Miquel, los jóvenes universitarios hoy tienen intereses que van más allá de sus estudios, porque tienen mucho más acceso a la información con las redes sociales. «Es más fácil obsesionarte con algo (e ir más allá) por la disponibilidad de información y herramientas que se tienen actualmente». Pero «en mi grupo de amigos, si bien cada uno puede tener sus gustos y son bastante diversos, al final te acabas empapando de los intereses de los demás». Esta reflexión conecta con la tendencia de un número cada vez mayor de individuos a situarse en lugares que coinciden con su forma de pensar, con sus marcos mentales, para no sentirse en contradicción ni con la necesidad de ir más allá de sus límites. Desde su experiencia, los estudiantes universitarios dedican un tiempo importante a los estudios. A pesar de la tendencia a considerar a la universidad como un trámite, «no como un lugar para aprender y una fuente de conocimiento. Voy a la universidad para sacarme una carrera y no por lo que voy a aprender». Quizás porque, como argumentan Levine y Dean (2012), los jóvenes actuales se sienten confundidos por una serie de contradicciones y por configurarse como más dependientes de los adultos (Twenge, 2017).

En cuanto a los estudios que presentan a los jóvenes actuales como impulsores, participantes y gestores de proyectos colectivos, en su experiencia, sí «pero... no son la mayoría. Yo diría que son algunos y los demás están ocupados en sus cosas». Para Miquel «en el trabajo cooperativo, como siempre, son los mismos los que se involucran, y los que están ahí están con muchas ganas, pero no creo que sea una mayoría...».

La necesidad de los jóvenes de conectar lo que aprenden en la universidad con situaciones concretas de su vida la ve como «un mecanismo de justificación de lo que estás aprendiendo...». Algo de importancia capital en su campo de estudios que es «sobre todo, teórico porque, en mi caso, en las

telecos, antes de saber usarlas [...] debes entender todas las herramientas que explican». La posibilidad de tener en cuenta la teoría conectada con problemas reales le plantea algunas dudas.

> Depende de la carrera que estés haciendo, porque cuando quieres expresar cosas reales en el mundo de la física, de la ingeniería, se complica muchísimo y creo que, a nivel académico, a nivel de carrera, sobre todo, no sé hasta qué punto sería una forma de asustar a los estudiantes, proponiendo casos reales.

Frente a los estudios que aseguran que los jóvenes universitarios actuales tienen capacidad para transformar ideas y conceptos en proyectos concretos, de 'hacer las cosas por uno mismo' (*do it yourself*), para Miquel,

> Crecemos con esta mentalidad, pero no creo que la intención sea la adecuada. Como creadores tenemos la responsabilidad de saber cómo afectará ese proyecto al entorno y en ningún momento se nos mentaliza de esto.

En su contexto, no todos la tienen, aunque puede que, por estar en el mundo de las tecnologías digitales, se dé más que en otros y con perspectivas poco orientadas al bien común (Sandel, 2020). Con relación a que los jóvenes hoy tienen iniciativas y no esperan a que les vengan las cosas dadas, para él,

> Esto es muy general y depende del tipo de persona, hay personas que sí son más inquietas e intentan buscar las cosas, pero hay otras que, simplemente tienen otros valores y teniendo un curro en el que estén cómodos ya son felices, pero eso no quiere decir que no sean dinámicos.

En cuanto a que los jóvenes hoy tienen disponibilidad para hacer conexiones y trascender los campos cerrados de conocimiento. Miquel piensa que

> Podría ser, de hecho, en la carrera me planteé hacer las optativas de filosofía, porque nos parecía una cuestión súper interesante. Pero después, —bueno, ya que estamos estudiando esto, pues vamos a estudiar lo que hay en el grado y todo lo que sea filosofía lo podemos aprender en los libros, en los debates... Lo pensamos, la idea nos atraía, pero...

El acceso aparentemente ilimitado a cualquier tipo de información en distintos formatos y contextos culturales fuera de la universidad puede crear el espejismo del 'todo es posible', haciéndonos olvidar que todo aprendizaje requiere tiempo y dedicación (Stoll et al., 2004).

En cuanto a los que aseguran que los jóvenes de hoy demandan tareas prefijadas, que les digan lo que deben hacer, Miquel piensa que «quizás no». Una vez más para él:

> Depende mucho de la persona, hay personas a las que les gusta pensar y hay otras a las que no. Es obvio que es más cómodo que te digan lo que has de hacer sin tener que pensarlo, pero aquí, ya te diría que depende más de la persona, yo no generalizaría.

Los estudios, discursos y opiniones sobre los jóvenes también reflejan aspectos negativos o que apuntan una cierta preocupación. Algunos de ellos se refieren a la dificultad de los jóvenes para centrar y mantener la atención (Carr, 2011; Desmurget, 2020), ante lo que Miquel expresa que no sabe cómo afrontar este argumento. «No me extrañaría, actualmente los niveles de ansiedad están por los cielos, las adicciones a las pantallas los propician y, además, creo que el consumo excesivo de azúcar no ayuda».

Para él, los jóvenes utilizan de manera constante los dispositivos móviles, las redes sociales, y esto les hace ser superficiales y les dificulta mucho profundizar en los temas y van saltando de un sitio a otro.

> Al final, las redes sociales juegan a enseñarte mucha información, para que tú estés allí, entonces, no es posible profundizar con tanta información de golpe. Así, irás saltando de tema en tema porque, hablando de Instagram, por ejemplo, el primer post será de una cosa, el segundo de otra, que también te interesa, y el tercero también te interesa y, al final, no

> estás profundizando en ninguna, simplemente en la superficialidad. Tampoco valorarás el esfuerzo que implica lo que se muestra. Te parecerá que, como lo has visto en una foto, se puede hacer.

En 1995, Humberto Eco afirmaba, «el exceso de información cambiará nuestras cabezas» (Rivière, 1995, s. p.). Desde entonces, contamos con más evidencias sobre los efectos de ese exceso (Sancho—Gil y Hernández-Hernández, 2018). Sin dejar de considerar que, como argumenta Savater (1988),

> No es lo mismo [...] información que conocimiento. [...]. El conocimiento es reflexión sobre la información, es capacidad de discernimiento y de discriminación respecto a la información que se tiene, es capacidad de jerarquizar, de ordenar, de maximizar, etc., la información que se recibe. [...]. Es decir, todo es información menos el conocimiento que nos permite aprovechar la información (p. 2-3).

También puede llevar a que los jóvenes se sientan mal cuando se les rebate sus ideas, que si alguien no está de acuerdo con cómo piensan, enseguida «lo bloquean», no quieren hablar con ellos, se sienten incómodos. Para Miquel, «sí, quizás sí hay algo más de polarización de ideas» y lo atribuye a la lejanía y las formas de comunicación propiciadas por los servicios de redes sociales.

> Diría que, si todo ese intercambio de información se llevase cara a cara y se alejara de las redes sociales, no sería tan así. O sea, una conversación, en las redes sociales, podría acabar con una pelea y, en persona, podría acabar mejorando la amistad.

La visión de que los jóvenes hoy están más interesados en hacer que en pensar, que les gusta actuar más que reflexionar, Miquel la sitúa en la «impaciencia de la juventud» de ayer y de hoy. «Quizás sí, pero porque somos jóvenes y quieres ver, quieres tener esa recompensa inmediata. Quieres hacer y ver que lo has hecho bien, que esto funciona. Pero ya te digo, creo que está relacionado con la impaciencia de ser joven».

Todo lo anterior resalta la importancia de profundizar en los movimientos de aprendizaje de los jóvenes, en este caso de Miquel.

Su vida de aprendizaje. Momentos, personas y lugares

Tras pensar en un cúmulo de posibilidades para expresar visualmente su trayectoria de aprendizaje, Miquel se quedó un tanto decepcionado ante la dificultad de plasmar lo figurado: «imaginé una obra de arte impresionante, lo que, como todo en la vida, no llevé a cabo. Y, entonces, me conformé con esto» (Figura 1).

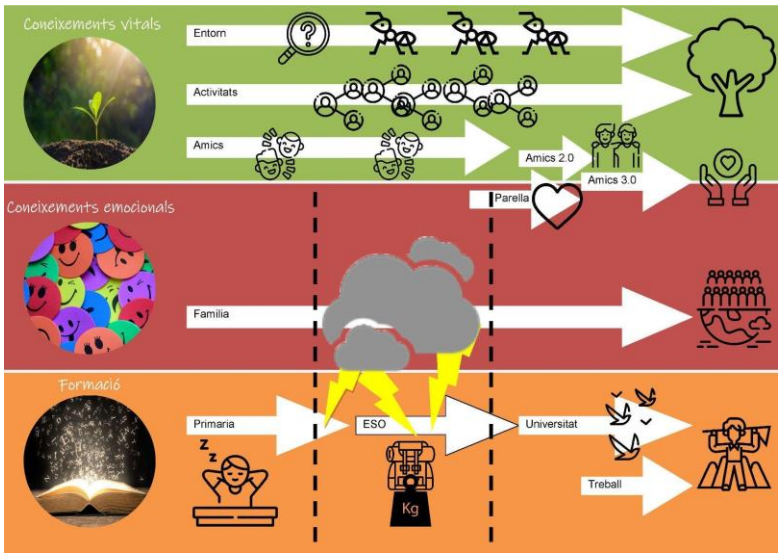


Figura 1: Visualización de la trayectoria de vida de aprendizaje elaborada por Miquel.

Miquel decidió dividir su trayectoria «en tres secciones, que vendrían a ser los conocimientos vitales, los emocionales y la formación». Aunque la haya dividido en secciones, destaca que «al final, todo se enlaza y todo es común». Para él, como para los que nos situamos en la perspectiva de los nuevos materialismos y empirismos (Barad, 2007), todo está intra-conectado.

Conocimientos vitales

Comenzó con los conocimientos vitales que, desde su perspectiva, es donde él empieza a aprender, cuando era «una persona pequeña». Para situar la importancia que le da a la naturaleza, plasma este eje en fondo verde y usa como metáfora de crecimiento un brote en el lado izquierdo y un árbol ya crecido en el derecho. Las tres flechas horizontales que indican su evolución vital señalan el papel clave del «entorno», las «actividades» y los «amigos». Miquel lo explica como aprendizajes que comenzaron en su infancia, pero que siguen y seguirán durante toda su vida. Hecho que revela el alcance del capital cultural (Bourdieu, 1997) y del aprendizaje subliminal (Mlodinow, 2013).

Observamos que los conocimientos vitales están entrelazados en el entorno humano, no humano y material, que sitúa en la naturaleza, lo que vincula a la influencia de su madre:

> Yo, sobre todo, me basaba mucho en observar. Tanto era así que me alegro de que cuando mi madre estaba en el jardín, estaba regando, yo me iba con ella. Y un día le dije: — ¡ah, claro, tú tiras agua al suelo porque así las plantas pueden comer a partir del suelo!

Para Miquel, sus aprendizajes empezaron desde la observación de su entorno. «Yo me pasaba la vida así; viendo, intentando sacar conclusiones y relacionando patrones en mi entorno. En la naturaleza me sentía muy a gusto». Una dimensión del aprendizaje reivindicado por el movimiento de la Escuela Nueva, pero sistemáticamente desconsiderado por la institucionalización y disciplinarización de la educación (Freire H., 2011).

Miquel reflexiona acerca de la calma que la naturaleza proporciona para el aprendizaje, lo que haber vivido la infancia en un pueblo, rodeado de naturaleza, le proporcionó.

> La naturaleza es un entorno en el que hay mucha información, pero es como información muy calmada (...). No hay muchos estímulos, te puedes centrar en lo que estás observando o estudiando. (...) Aquí en la ciudad, hay muchos estímulos e, indirectamente, el cerebro no puede concentrarse en algo, porque el subconsciente está pendiente de todo. En cambio, en la naturaleza, tienes un prado donde ves, tu cerebro puede estar calmado, porque sabe que no hay ningún depredador ni nada, y puedes estar dos horas en 15 centímetros cuadrados mirando las hormigas. Y reconozco que esto a mí, diría, que me ayudó bastante a la hora de empezar a observar el entorno y de empezar por mí mismo y sacar conclusiones.

Advertimos aquí la imbricación de las relaciones entre tiempo, espacio, afectos y corporeidades en los procesos de observación y aprendizaje.

Al ser llevado de pequeño por su familia a lugares de esparcimiento e inscribirlo en actividades grupales, como los deportes, Miquel comprende que empezó a aprender a compartir, a relacionarse en red, a hacer amistades y a negociar o construir modos de colaboración y participación en actividades colectivas. Tal como indican los signos utilizados en la flecha de actividades que remiten a las conexiones entre personas.

> Ya no soy yo solo observando mi entorno, sino que tengo que aprender, no solo a compartir cosas físicas, sino formas de hacer a la hora de conseguir un objetivo. Estamos haciendo una guerra de globos, pues no debe ser como yo diga, debe ser como todos digamos y tampoco hace falta ganar ni ser el mejor, tienes que pasarlo bien.

Vemos aquí el principio del desarrollo de una concepción crítica y menos excluyente de competitividad. Miquel destaca que este tipo de aprendizajes era, en parte, obligado, ya que venía motivado y organizado por su familia. Desde su perspectiva, su familia, afortunadamente, lo involucró en una amplia variedad de actividades deportivas y culturales y le permitieron elegir si

continuar o no. Destacamos aquí el papel de la familia en la creación de oportunidades que forman parte de la construcción de su subjetividad, afectiva y corpórea. Miquel señala que fue en tercero de primaria cuando definió por sí mismo el baloncesto como su deporte principal, aunque siguió practicando otros.

Todavía en la escuela primaria, empezó a hacer *street dance*, pero pasó al ballet por sugerencia de su madre, en busca de una base técnica para la danza. Lo dejó, aunque le gustara, por no tener amistades allí (lo que refuerza la importancia de los entornos relacionales y afectivos para el aprendizaje) y por las implicaciones de una sociedad que insiste en delimitar aprendizajes y actividades por género (Louro, 1997; Butler, 2003). «Me gustaba, pero en ese momento no sabía que me gustaba, no sé cómo decirlo. También éramos pequeñitos y no sabíamos todos los prejuicios que puede traer bailar ballet». Desde la perspectiva actual, cuestiona los posibles prejuicios y restricciones que puede conllevar una masculinidad hegemónica (Connell, 1995). Mientras destaca el potencial expresivo, multifacético y subjetivo del lenguaje artístico: «También hice teatro, pero, sobre todo, la danza ayudaba a expresar cosas que quizás no sabía expresar con palabras, eso estaba muy guay».

Finalmente, señala la importancia de las amistades en sus procesos de autoconocimiento, emancipación y constitución como sujeto: con los amigos «aprendes a conocerte y a desarrollar una iniciativa (...) para hacer lo que te gusta». En su visualización, las flechas que representan a los amigos van poco a poco transformándose, especialmente cuando se traslada a Barcelona. Para él, allí empieza a desarrollar una inteligencia emocional, que va en paralelo con su relación de pareja.

Acaba situando la flecha de amistad 3.0 (en una metáfora tecnológica de mejora y complejización) entre el eje de los conocimientos vitales y la sección de conocimientos emocionales (el icono de dos manos y un corazón también está en este punto de unión).

> Los amigos 3.0, ya es cuando has desarrollado esta inteligencia y ya ves la amistad desde un punto de vista... con más amor, no sé cómo decirlo. (...) A un amigo te lo puedes querer muchísimo, (...) puesto que ya vas con el corazón más abierto. (...) Es un aprendizaje que puedo aplicar a todo el mundo, y esto me hace mucha ilusión. En parte me lo han enseñado los amigos y en parte me lo enseña Xenia (su pareja en aquel momento).

La maraña de los conocimientos emocionales y formales

Aún en el marco temporal de la infancia, Miquel sitúa la familia en el eje de los conocimientos emocionales (enmarcados en un fondo rojizo), y la escuela primaria en el de la formación institucional (en naranja). De su familia señala una convivencia en general armoniosa y agradable. También destaca un aprendizaje en esa época que busca conservar y desarrollar hasta el día de hoy: «era bastante inocente, eso sí que lo recuerdo. Y diría que lo sigo siendo. Y me esfuerzo por serlo, porque me gusta».

En la escuela primaria, Miquel siente que no lo estimularon y concluye que no le proporcionaron aprendizajes que le podrían haber ayudado en la vida escolar. «Creo que no aprendí a desarrollar un esfuerzo o una disciplina. La primaria fue muy fácil para mí... lo único que aprendí quizás fueron conceptos, pero no saqué ninguna enseñanza/metodología». Por otro lado, aunque había actividades que a él le parecían interesantes, Miquel las terminaba pronto, se ponía a jugar y le reñían. A su hermano le pasaba lo mismo. Vemos aquí rasgos de una escolaridad que no suele considerar ni acoger la diversidad del alumnado (Freire P., 1996) y puede producir desinterés y aburrimiento.

Líneas discontinuas perpendiculares cruzan los conocimientos emocionales y la formación, marcando visualmente un período problemático en su vida, simbolizado por una nube gris oscuro con rayos que cruzan los ejes. Este momento refiere a la separación de su madre y su padre y la relación conflictiva entre ellos. Los conflictos familiares (que empezaron a sus 9 años) influyeron en sus aprendizajes y rendimiento escolar desde quinto de primaria hasta la ESO: «Yo no sabía qué estaba sintiendo en ese momento y no sabía por qué no estaba concentrado. Y sí creo que no se me ayudó mucho». Miquel reconoce la falta de apoyo institucional y sensible a la vulnerabilidad de ese momento:

> Simplemente era yo el que era un irresponsable y no hacía los deberes y no hacía nada, era un vago (…) pero, desde el punto de vista del aprendizaje, (…) muchos recursos de tu cerebro están ocupados en otras cosas, más que en aprender.

En este sentido, Miquel señala los peligros de una organización escolar que ignora la vida de las personas fuera de la institución y permanece alejada de una pedagogía del cuidado (Estalayo Bielsa et al., 2022; Faur, 2017). Vemos también aquí una crítica a la centralidad de los contenidos disciplinares en la escuela, a una educación bancaria (Freire P., 1996) en detrimento de las relaciones y del cuidado interpersonal como bases para la participación y el sentido de pertenencia a la comunidad escolar.

La fuerte relación con su hermano lo ayudó a conllevar la separación de su padre y su madre, una gran carga emocional (plasmada como una mochila con muchos kilos) que duró casi toda su adolescencia

> Sólo tengo un hermano y, claro, en esta guerra psicológica, éramos como dos soldados que nos entendemos y decimos —bueno, pues mira, estamos aquí. (..) Creo que gracias a esto he mejorado muchísimo, bueno, muchísimo no sé, pero, a mí por lo menos, me ha servido para sacar conclusiones.

De este período de crisis familiar sale más fuerte y maduro.

> Pero, desde que empiezo a aceptar todo esto, y ya lo empiezo a gestionar, lo aceptas, conoces a tus padres, entiendes a uno por qué hace unas cosas, entiendes al otro por qué hace otras, y es como que eso sí que lo entiendo. Y creo que es una conclusión muy bonita que he sacado: cuando de verdad conoces a una persona, o cuando tienes empatía hacia una persona, (…) ¿Por qué te enfadas si sabes por qué lo está haciendo? (…) Así es como puedes resolver más problemas porque, para empezar, tu subjetividad ya la estás sacando de esta ecuación, y puedes ser más objetivo a la hora de analizarla.

Vinculado a dicha madurez, destaca que aprendió a afrontar los problemas con calma, a sacar conclusiones e intentar aprender:

> De cualquier cosa debes saber sacar una conclusión (…). O sea, el dolor no es malo, si sabes sacar un aprendizaje. En la vida pasarás por situaciones 'chungas', en mayor o menor medida. Entonces, puedo saber pasar por aquí con toda tranquilidad, intentar sacar lo mejor e intentar ser mejor persona.

En el campo del conocimiento emocional, Miquel también sitúa a su novia, para él una mujer excepcional, con quien tuvo una relación de 6 años. Él considera que con ella ha aprendido muchísimo «en el mundo de las emociones» y acerca de ideales, convicciones y ética.

> La chica es impresionante. Desde pequeña ha tenido unos ideales impresionantes y no solo los ha tenido, sino que su forma de pensar era la correcta, por más que los demás pensaran de otra manera. Y, en este sentido, me enseñó muchísimo y estoy muy contento de haber podido compartir con ella todo ese tiempo.

Su trayectoria de aprendizaje sigue con una revisión sobre la construcción de su autonomía como estudiante universitario (flecha con pájaros volando) y su experiencia de desempeñar distintos empleos.

Su primer trabajo en la hostelería, lo llevó a entender la diferencia entre distintos empleos y la importancia de los estudios.

> La hostelería está bastante chunga hoy en día, y más aquí en España o en Cataluña, en estos lugares de 'turisteo', aquí sí que te espabilas. En plan: -espabila, tira, que las mesas deben servirse, y encima lo tienes que hacer con una sonrisa.

A partir de aquí, comienza a trabajar en su área y descubre la gran diferencia entre trabajos y las enormes desigualdades que sustentan nuestra sociedad.

> Al año siguiente, comienzo a trabajar de lo mío. Y me doy cuenta de la diferencia entre un trabajo y otro. Estoy en la gloria. Todas estas personas que apelan al esfuerzo... yo, habiendo trabajado de camarero pensaba, pues los camareros deberían ser multimillonarios.

Su trayectoria de aprendizaje sigue como un camino en construcción que involucra elementos vitales, emocionales, educativos y laborales.

La trayectoria de vida de aprendizaje de Miquel, en un juego entre lo visual y la conversación con las investigadoras, reitera que el aprendizaje no solo se da en las instituciones de educación formal sino en diferentes momentos y lugares, a lo ancho, lo largo y lo profundo de la vida (Banks et al., 2007; Hernández & Sancho-Gil, 2019). La riqueza de detalles en la revisión crítica de sus memorias, relaciones y afectos también pone de manifiesto el carácter profundamente contextual y encarnado del aprendizaje (Phillips, 2014).

Estrategias de aprendizaje

Miquel se configura como un aprendiz reflexivo, capaz de sacar partido de las diferentes situaciones vividas, de lo que le ha afectado, de convertir los problemas en oportunidades. En su caso, los cruces de afectos lo han llevado a buscar el bienestar, algo fundamental para poder aprender (Slaby, 2017), y a desarrollar estrategias que le permiten aprender de todo y con cualquier tipo de medio.

En este apartado nos centramos en sus estrategias de aprendizaje recogidas en su diario de campo (del 9 de diciembre de 2021 a 6 de enero de 2022) (figura 2).

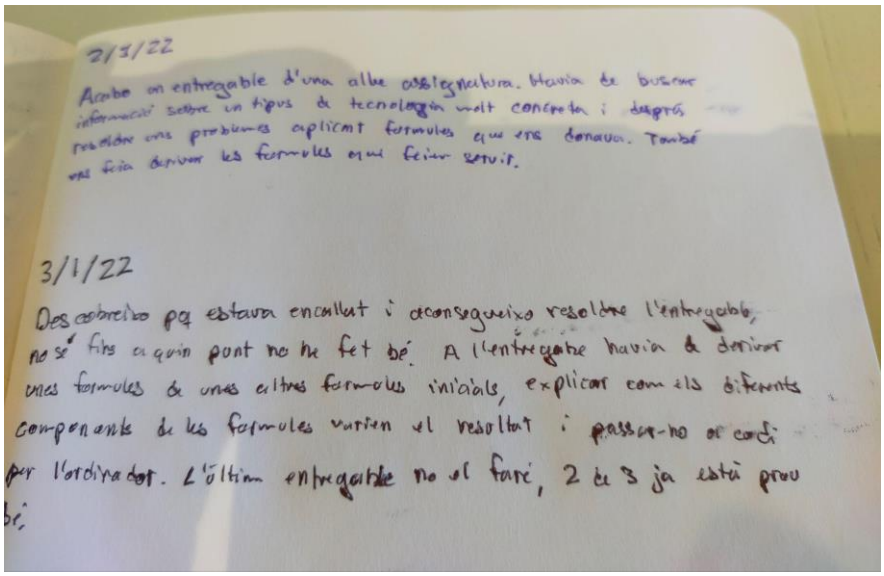


Figura 2. Extracto del diario aprendizaje de Miquel. Fotografía: Juana M. Sancho.

Comienza la conversación en torno a la nota final de su diario sobre el papel de las redes sociales, o sea, no sobre aprendizajes formales sino sobre la vida en general, a lo que nos hemos referido en la primera parte. No considera que tengan un papel crucial en su aprender, pero sí como algo que va dejando trazas. «Durante este periodo me salían posts en Instagram sobre mis gustos (montaña, cocina, física) no lo he apuntado porque tampoco acababa de aprender del todo. Eran como 'pepitas de conocimiento'».

Esas «pepitas (*knowledge nuggets*) consisten en pequeños fragmentos de información (máximo 1-2 minutos, cuatro o cinco palabras y ¡pum! idea) que los algoritmos consideran que son de interés para cada usuario». Para Miquel, a veces, pueden interpelar y ser muy profundas, «te dan que pensar y tú ya haces todo el desarrollo que quieras hacer por tu cuenta». Aunque, también implican, según sus reflexiones anteriores, distracción y dispersión. Él las considera:

> Como cultura general, desarrollo personal. Como cuando en un libro lees un concepto, esas dos o tres frases que dices: — ¡bua!, son interesantes, y entonces te quedas como media hora en la misma página, como pensando en esas dos frases. Un poquito te aporta pensar, que es bueno ¿no? Y por eso lo he metido aquí como atemporal, que no lo he relacionado con ningún día, porque es como del día a día.

De este modo, su primera entrada en el diario, el 9 de diciembre de 2021, se refiere a un «post de Instagram que… bueno, trata temas de pareja y cómo pueden estar relacionados con tu infancia y con traumas. Y lo encontré bastante interesante».

A partir de aquí, comenta:

> El diario realmente comienza con los exámenes. Obviamente estudiando el día antes, por eso decía que era un desastre también, pero bueno… El primer examen era de una asignatura que trata de antenas, por lo que es física bastante aplicada. Y es una asignatura en la que se trabaja bastante haciendo ejercicios. … no «prácticas», porque no haces antenas, pero sí… muchos problemas, muchas mates. Y encima los exámenes son bastante similares a los ejercicios que has hecho en clase, por lo que te sale bastante a cuenta realizar los ejercicios. Entonces la metodología esta es como… de hacer ejercicios, de llegar a casa, plantear los problemas y empezar a…

Los ejercicios los propone el docente «después en clase se corrigen y se intenta ver por dónde has pecado». Su interés por el tema y sus rutinas como deportista le facilitan el proceso.

Algo que refleja en la entrada del (16/12/2021), al referirse a otro examen que parece no plantear desafío alguno.

> Mañana tengo un examen facilito. Simplemente respondo a un cuestionario, para repasar, y me leo la teoría, para que me suene en el examen. Es tipo test.
>
> Casualmente al día siguiente tenía otro examen que contrasta mucho con la otra asignatura, porque esta asignatura es más de conocimiento de las telecos en general, sin ningún tipo de números de por medio. […] En este sentido era una asignatura –por lo menos para mí– bastante más fácil, porque lo que tenías que hacer era leer y, sobre todo, memorizar. Para estudiar este examen, el profe te ponía unos *tests* en el Moodle, y tú hacías el *test*, veías el nivel que tenías, y si sacabas buena nota pues ya te olvidabas de estudiar e ibas al examen tal cual. […] en vez de los ejercicios de desarrollo de fórmulas y números, era simplemente test de «verdad» o «mentira». O «¿cuál de las siguientes afirmaciones es verdad?». […] Aquí tenemos los dos contrastes de examen; quizás el más práctico, y el más teórico.

Como profesoras universitarias nos seguimos preguntando ¿qué es lo que realmente se aprende en este tipo de pruebas? (Sancho, 2013).

Miquel sigue, estamos a final de trimestre y con él las pruebas y entregas de trabajos. Aquí señala lo que se considera un mal hábito para el aprendizaje que es la procrastinación. La tendencia a dejar un asunto para mañana, a aplazar todo hasta última hora (Gil Flores et al., 2020; Ruiz & Cuzcano, 2017).

> Ya terminan los exámenes, y viene la entrega de un trabajo de 25 páginas. ¡Bua, qué gracia me hizo! Comienzas el trabajo así, súper organizado: esto haré ese día, y esto ese otro…, haces un esquema súper chulo y…, pues eso, lo tenía que entregar el 21, y dos días antes vas a mirar el trabajo y dices: —no he hecho nada, tengo todo el esquema hecho, tengo todo como debo hacerlo, pero no he hecho nada, y creo que en dos días tengo que escribir 25 páginas, así que vamos a ello, ¿no?

Así que, al día siguiente, tras hacer ejercicio y dedicarse a la tarea cerca de sus colegas mientras ellos trabajan, logra «ponerse las pilas» y avanzar de forma considerable.

> (20/12/2021). Por la mañana voy a jugar a Vóley y aprovecho que unos compañeros van a trabajar para ir con ellos y hacer el trabajo. Llego a casa tarde, me hago la cena, me tomo un buen té y continúo el trabajo hasta tarde. Ya está casi acabado.

Finalmente, un pequeño truco le permite llegar al número de páginas solicitado.

> (21/12/2021). Me levanto pronto, acabo lo que tenía que acabar, no llego a las páginas requeridas, subo el tamaño de Arial 11 a Arial 12, perfecto porque ya llego y me da tiempo de ir a jugar a Vóley antes de ir a comer.

Su satisfacción es que consiguió una buena nota «un 9 o algo así». «Lo pasé bastante mal, pero dentro del pasarlo mal me lo pasé bien. Por el hecho de notar que… te obligas a dar todo de ti mismo». También aprobó los dos exámenes, aunque le fue mejor el segundo que el primero.

La pandemia de la COVID afecta su movilidad en Navidad, se tiene que quedar en casa. Piensa en estudiar, pero siente pereza. Así que aprovecha para practicar deporte, un excelente aliado para el desarrollo armónico y parte de sus bases vitales comentadas previamente.

> (25/12/2021). Estoy en casa (Altafulla) y como no hay *tests* no puedo saber si tengo COVID o no, estoy confinado. Solo puedo estudiar y jugar a Vóley, me da mucho palo estudiar y no estoy con el *mood*. Así que voy al garaje a jugar y entrenar.

Miquel reitera otra reflexión realizada anteriormente acerca de cómo el entorno donde vive influye en su concentración y su actividad. Barcelona la asocia a la Universidad y Altafulla a su vida, por lo que le cuesta concentrarse. En la primera se siente rodeado de edificios, sin intimidad. En la segunda se sumerge en la naturaleza y se centra en su deporte favorito en el que mejora a través de la repetición e interiorización de movimientos.

Continúan las vacaciones, pero, como otros muchos estudiantes, tiene que seguir haciendo «los deberes».

> (28/12/2021). He de hacer tres entregables para antes de los exámenes. Comienzo con uno. Casualmente la asignatura me gusta más, pero me encallo porque estoy asumiendo algo que no es y me cuesta darme cuenta. Por hoy ya he hecho suficiente.

El hecho de no acabar de entender en qué consiste la tarea, qué es lo que se le pide, frena su actividad y la deja ahí. Como le pasa en muchas ocasiones, quizás tiene que seguir pensando sobre el tema.

Con el nuevo año vuelve a la tarea. Se trata de una colección de problemas sobre los temas estudiados que han de resolver y que puntúan. Para él se trata «de los deberes de toda la vida».

> (2/1/2022). Termino un entregable de otra asignatura. Tenía que buscar información sobre un tipo de tecnología muy concreta y después resolver un problema aplicando las fórmulas que nos daban, también teníamos que derivar las fórmulas que utilizábamos.

De los dos bloques de problemas a resolver, a través del Moodle de la Universidad, el segundo se le resistía. Pero, después de darle vueltas supo el por qué «descubrí que estaba asumiendo lo que no debía asumir y, a partir de ahí ya pude seguir adelante».

De ahí que el contenido de la siguiente entrada consigne algunos logros, pero también dudas.

> (3/1/2022). Descubro por qué estaba encallado y logro resolver el entregable. No sé hasta qué punto lo he hecho bien. En el entregable tenía que derivar unas fórmulas de otras fórmulas iniciales y explicar cómo los diferentes componentes varían los resultados y pasarlo a código de ordenador. El último entregable no lo haré, 2 de 3 ya está bastante bien.

Miquel sigue luchando con la sensación de «dejarlo para después» y quizás no poder llegar: (6/1/2022): «Soy un desastre, el día 11 comienzo los exámenes y todavía no he empezado a estudiar, ni me he hecho el *planning* ni nada».

Sin embargo, continúa con la idea de organizarse y llegar bien preparado a los exámenes.

> Ahora lo que haré será hacer una especie de índice de cada asignatura, de lo que debo estudiar. De temarios, de todo lo que tengo que estudiar, de dónde encontraré toda esta información, y estudiaré de manera teórica o práctica —o sea leyendo teoría o haciendo ejercicios— y, a partir de ahí, en función de la importancia de la asignatura y de lo que me cueste, invertiré más o menos horas.

También muestra un sentido de responsabilidad que va más allá de aprobar el examen. «Los dos exámenes de esta semana, ya tengo la asignatura aprobada, por evaluación continua». Sin embargo, dice que se presentará «me parece una falta de respeto no presentarse». Pero, además, «porque te fuerzas a entender todo, a responder... y también es como una especie de ritual para romper una etapa».

Las estrategias compartidas por Miquel están en línea con su trayectoria de aprendizaje y revelan un entrecruzamiento de momentos, dudas, posibilidades y determinación para alcanzar las metas y seguir aprendiendo.

Propuestas y miradas

El proceso compartido con Miquel nos ha permitido descubrir un joven universitario reflexivo, capaz de rehacerse de las dificultades y que entiende el aprendizaje como un proceso continuo en el que interactúan contextos, personas, momentos, tecnologías, fuerzas y afectos. Como un movimiento que comienza desde mucho antes de acceder a la enseñanza formal, en el que el entorno físico, familiar, cultural y afectivo tiene un papel esencial. También nos lleva a reflexionar sobre la importancia de la pedagogía del cuidado en la familia y en las instituciones de enseñanza, incluida las de educación superior, de sentirse atendido y escuchado. Porque el bienestar, no la sobreprotección, es fundamental para encarar los desafíos de la vida y aumentar nuestra capacidad de aprender, reflexionar y sentir.

Reflexión Final

> Colaborar en la investigación me ha brindado una valiosa oportunidad para aprender de mi aprendizaje. Me he descubierto y he cuestionado mis propias ideas para adoptar nuevas perspectivas. Este proceso me ha mostrado de dónde vengo como un viaje enriquecedor de crecimiento personal.

¡Gracias Miquel!

Referencias

Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., Heath, S. B., Lee, C. D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N. S., Valdés, G., & Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, Life-wide, Life-deep*. The LIFE Center for Multicultural Education, University of Washington. http://lifeslc.org/docs/Banks_etal-LIFEDiversity-Report.pdf

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

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Butler, J. P. (2003). *El género en disputa*. Paidós.

Carr, N. G. (2011/2010). *Superficiales: ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus.

Connell, R. W. (1995). Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, 20(2), 185-206.

Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Planeta.

Estalayo Bielsa, P., Hernández Hernández, F., Lozano Mulet, P., & Sancho Gil, J. M. (2022). Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y

resistencias. *Revisa Izquierdas*, 51, 1-23. http://www.izquierdas.cl/ediciones/2022/numero-51/120-numero-52

Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. In P. Redondo & E. Antelo (comps.), *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias* (pp. 87–114). Homo Sapiens.

Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Graó.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra.

Gil Flores, J., de Besa Gutiérrez, M. y Garzón Umerenkova, A. (2020). ¿Por qué procrastina el alumnado universitario? Análisis de motivos y caracterización del alumnado con diferentes tipos de motivaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 183-200. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.344781

Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 68-87. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510

Levine, A., & Dean, D. R. (2012). *Generation on a tightrope: A portrait of today's college student*. John Wiley & Sons.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Editora Vozes. Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. ¿Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento?* Editorial Planeta. Phillips, D. C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard «Softer» Domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. https://doi.org/10.3102/0013189X13520293

Rivière, M. (1995, 30 de septiembre). «El exceso de información cambiará nuestras cabezas». Umberto Eco. *La Vanguardia*.

Ruiz, C., & Cuzcano, A. (2017). El estudiante procrastinador. *Revista Educa UMCH*, (09), 23-33.

Sandel, M. J. (2020). *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.

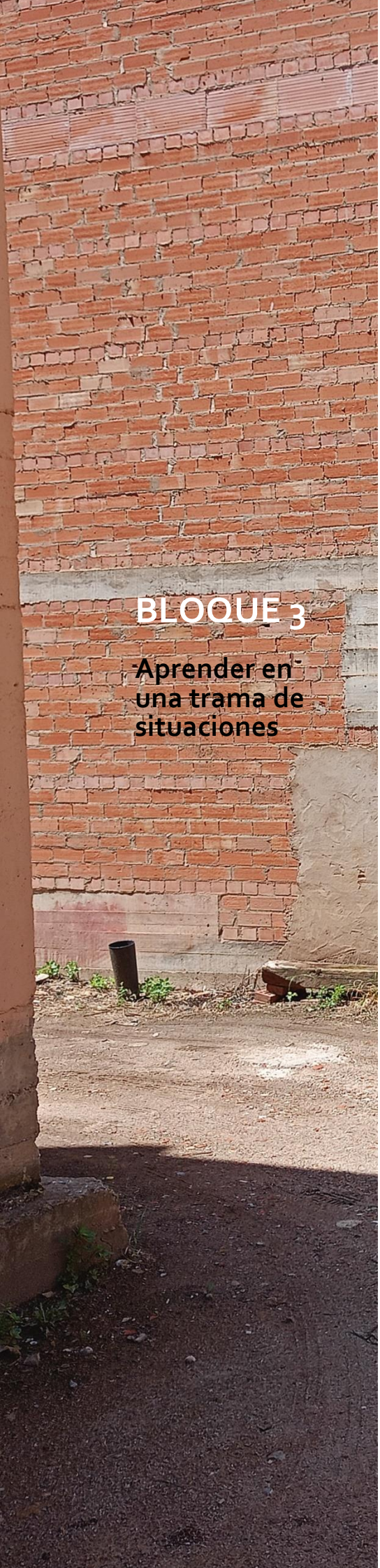
Sancho, J. M. (2013). Una propuesta para valorar el trabajo de los estudiantes más allá de los formatos técnicos. En J. Paredes, F. Hernández, & J. M. Correa (eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 66–84). UAM. http://hdl.handle.net/10486/13152

Sancho, J. M. y Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. RED. Revista de Educación a Distancia, 56, Artíc. 4, 31-01-2018. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4

Slaby, J. (2017). More than a feeling: Affect as radical situatedness. *Midwest Studies in Philosophy*, 41, 7-26.

Stoll, L., Fink, D., & Earl, L. M. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Octaedro.

Twenge, J. M. (2017). *IGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy -and completely unprepared for adulthood- and what that means for the rest of us.* Simon and Schuster.



BLOQUE 3

Aprender en una trama de situaciones

9 APRENDER IMPLICA TOMAR LAS BUENAS DECISIONES

Cristina Lasa

Introducción

Leo (seudónimo) estudia en MUSIKENE, el Centro Superior de Música del País Vasco, en San Sebastián. Una característica de Musikene es la exigencia de que el profesorado se encuentre en activo, tocando, cantando o dirigiendo en distintos escenarios nacionales e internacionales. Esta condición obliga a reducir el número de alumnos admitidos y a una selección estricta. Otra característica en los grados superiores de música es que no suele tener importancia dónde se ha estudiado, sino con quién. Es el dato que dará más o menos brillo al currículum personal.

Leo es un joven de 22 años, de Madrid, pianista y, en la actualidad, estudiante de Dirección de Orquesta. Llegó a Musikene con 18 años, orientado por su profesor del Conservatorio de Madrid, con quien estudió diez años de piano. Al finalizar el ciclo medio, Leo tuvo que elegir: carrera bio-sanitaria o música. Se presentó a las pruebas y fue admitido. Su nuevo profesor sólo trabaja con dos alumnos por curso. Por otra parte, antes de acabar brillantemente el grado de piano, cuando iba a cursar 3º, Leo inicia sus estudios de Dirección; en el curso 2020/21, finaliza tercero de dicho grado.

Leo acepta participar en esta investigación «por interés y por curiosidad».

Le presento nuestro proyecto de elaborar con estudiantes universitarios sus trayectorias de aprendizaje, considerando concepciones, contextos, estrategias y tecnologías. En el primer encuentro le presento una serie de visiones acerca de los jóvenes actuales (Anexo 3, a partir de dos perspectivas.

Concepciones generales

«Yo creo que el aprendizaje va muy ligado a la curiosidad; creo que es el primer motor», dice Leo. Añade que, hoy en día, la situación de los estudiantes es bastante más enriquecedora por disponer de abundante información, Sin embargo, señala que lo importante es tener interés (curiosidad por cuestiones que van más allá de lo que se estudia en los grados,

> debido a que, en un grado, como tiene que ser general y adaptarse a un colectivo de alumnos, el interés personal de cada cual se queda fuera; entonces, los que son curiosos, van más allá de lo que se hace en el grado.

Ante la dificultad actual de los jóvenes para articular estudio y ocio, Leo destaca la particularidad de estudiar música y, en general, cualquier disciplina artística: «yo creo que la clave del éxito es estudiar algo que te guste».

El individualismo o la falta de preocupación por las cuestiones sociales también es un tema que Leo matiza:

> los estudiantes se suelen implicar más en política [...] Durante mucho tiempo, la música ha sido un arma política y puede llegar al adoctrinamiento; entonces, sí, yo creo que tenemos preocupaciones políticas, aunque a veces sean muy escondidas, pero las tenemos.

Con respecto a la posibilidad que tienen los jóvenes de participar en proyectos: «aquél que sólo va a recibir clases, no, no existe ya ese perfil de alumno, en Musikene, por lo menos»; y aparece su concepción del tiempo: «el tiempo pasa y siempre hay, sacas». Y relaciona esa «excusa» de la falta de tiempo con el conformismo: «veo que últimamente los jóvenes, cuando se trata de cuestiones políticas, no son conformistas, pero en cuanto llegan al aula y el profesor da el trabajo, entonces, tus horas son para estudiar eso, no para investigar qué quieres estudiar».

¿Cómo te das cuenta de que has aprendido algo? «Cuando eres capaz de conectar cosas que están en la memoria con situaciones y experiencias nuevas que te implican usar ese conocimiento».

Con respecto a la cuestión de la falta de concentración y la dificultad de afrontar textos complejos, para Leo:

> La atención para nosotros es vital, porque adquirimos hábitos: aprender una acción nos cuesta cinco segundos, quitar el hábito nos cuesta años. El problema al abordar un texto (una partitura) difícil, por ejemplo, es que no te permite estar atento a lo que está pasando.

Además de asumir riesgos, pues Leo tiene claro su compromiso con los textos:

> Para mí, el compromiso con la música es ser fiel a lo que está escrito, y ser fiel al pensamiento de la persona cuya obra estoy ejecutando; entonces, todo pasa porque tú establezcas el límite de lo que se tiene que hacer y el límite donde puedes incluir algo nuevo: no asumir riesgos no es una opción.

Y, mientras cuenta una situación vivida en un concierto (veinte minutos sonando el audífono de una señora, y él no se dio cuenta), plantea algo muy importante:

> El problema es que ese contexto de empezar y acabar sea trasladado a otros ámbitos donde no es necesario. Yo creo que en el contexto de una clase no es ese el objetivo, el objetivo es profundizar. Ese es un gran problema de la música: intentamos adaptar el contexto-concierto a todo el ámbito del aprendizaje, y no es así.

Contextos

Aparece así el concepto de contextos, claramente diferenciado por Leo entre la clase y el concierto. Además de otras dos nociones relacionadas con ellos, la competencia y la presión:

> Ahora hay una competencia enorme; a mí me decían: Musikene es un centro de alto rendimiento musical, tienes que estudiar, estudiar y estudiar, y hacerlo tú todo; horas, horas, horas y horas...y cuando piensas que se acabó, no. Horas y horas.

Al explicar la cuestión de la presión, Leo distingue:

> Depende de qué tipo de concertista seas: el tema es que, con veinte años, no sabes si quieres ser concertista o no, y llega el momento en que el premio es una cantidad de dinero, conciertos, grandes oportunidades, y tienes que estar porque has sido el ganador ´de´. Ahí surge la pregunta, porque tú no puedes decir que no a tocar con la filarmónica de Berlín, no puedes, porque, si lo dices, no vuelves a tocar nunca...

Leo correlaciona la presión y los contextos, especialmente, el contexto evaluador: «Cuando tengo que asumir decisiones que no están escritas (en la partitura), o correr riesgos y decir: vale, esto se hace así, pero a mí me gusta más así, o quiero hacerlo de esta forma..., vamos inseguros: ¿quién juzga?».

El contexto evaluador orienta a la hora de estudiar, pero Leo plantea también la necesidad de encontrar un grupo de apoyo: «encontrar un colectivo que tenga las mismas inquietudes que tú... Eso es lo difícil».

Leo tiene en cuenta que sus estudios están vinculados a una profesión en la que la red de contactos es fundamental: «Nuestra profesión es todo redes y contactos, y buscar conciertos: estar en el sitio adecuado, en el momento adecuado».

La pandemia llevó a Leo de vuelta a casa: «Ha sido difícil; para empezar, por una cuestión muy sencilla: a ningún vecino le gusta escuchar a una persona estudiar doce horas al día». Aunque el cambio de contexto ha tenido también un lado positivo:

> Hemos valorado cosas que antes no, por ejemplo, pasar un tiempo hablando con mi madre, con mi padre...antes era impensable; parece que nos han aislado en casa, pero nos ha unido a todos: es súper ese concepto, o sea, solos pero unidos.

Estrategias

La disciplina es fundamental para el estudio: son horas y horas en soledad. Y ahí aparece el problema de la atención: «Hay gente que nos cuenta que estudian tres, cuatro horas seguidas y yo siempre les digo que no, que eso no es bueno, porque a partir de la hora, hora y media, la atención empieza a bajar». Al respecto, Leo señala la diferencia entre atención y alerta:

> En un concierto tenemos cantidad de distracciones, y eso te exige que estés alerta; entonces tu atención disminuye, porque es como que se divide, y si el texto es complejo y no has mantenido un aprendizaje de la atención, una focalización ascendente...

Le pregunto si el aprendizaje de la atención es algo que se puede enseñar. Leo introduce entonces otro concepto importante: nervio positivo: «Creo que depende de... ¡fíjate! no es tanto la atención como la focalización del nervio positivo que te ayuda a estar centrado, a estar alerta de lo que puede pasar». Al respecto, añade:

> Capacidad de resolver...sí, eso sí te lo enseñan con ´prueba y error` [...] Un ejemplo muy práctico en dirección de orquesta: en nuestras clases no disponemos de una orquesta para poder practicar; luego, son horas en casa, ante el espejo... Tú preparas una coreografía de gestos —la gestualidad es propia— y luego, cuando llegas a una orquesta, ves si funciona «.

El tema de la elección adecuada recorre la entrevista. Y surge otro concepto significativo: decisión en falso:

> Es como en las carreras universitarias: hay asignaturas que sí, asignaturas que no...pero, gracias a que las estudié he podido hacer tal y tal...y sé que no me gusta, sé que no me voy a dedicar a esto, y no voy a tomar una decisión en falso. Yo creo que es importante. En música, tomar decisiones en falso es lo peor que te puede pasar. Tomar una decisión en falso es tomarla por causas ajenas, no por decisión propia.

Hay un principio que regula la estrategia de aprendizaje de Leo: prohibido tocar una pieza dos veces igual. Parece una ley innecesaria, ya que, tratándose de música, es imposible repetir exactamente igual una interpretación, pero «lo que a mí me han enseñado, la prohibición, ha hecho que yo tenga capacidad de selección, pura y dura». Cita comentarios de algunos profesores: «si pretendes que yo te de mi versión, no vengas a mi clase».

Relacionado con la prohibición de tocar dos veces igual surge el concepto de imitación, fundamental para el aprendizaje, siempre que se adopte un perfil singular, propio; aquí aparece una limitación:

> Lo que llaman el buen gusto, que siempre resulta ser algo ideal... Pero hay unas reglas que tienes que cumplir: el texto. Si en el texto pone que tienes que tocar 'forte', no puedes tocar 'piano' porque quieres innovar ahí, pero el enfoque que tú le das al 'forte' es tu significado,

> siempre subjetivo. Yo siempre he huido de los profesores que dicen: ´hazlo así`; si lo haces así, ¿qué haces? ¿repetir? Yo creo que no estamos para repetir: para repetir están los discos.

Para Leo, la organización de un día de estudio es algo a mejorar, aun sabiendo que se trata de un imposible relacionado con la disciplina: lo llama la no-organización: «El problema de la universidad, en cuanto a estudios musicales y artísticos, es que tenemos una educación tan abierta…queremos abarcar mucho, y nuestra organización, al ser día a día, se puede ir al garete por muchas razones». Leo expone su solución: «La solución no es cómo aprender a organizarlo es, simplemente, dejar espacios para ti».

La relación con el profesor es fundamental. Leo introduce la noción de solidaridad entre profesor/alumno:

> El sistema educativo le exige al profesor que debe darnos una hora de clase individual y una hora y media de prácticas al mes; pues bien, yo he tenido clases con él, y entrar a las nueve de la mañana y salir a las nueve de la noche.

Son muchas horas seguidas, es imposible mantener la atención constante. Leo llama piloto automático a lo que podemos considerar ´atención flotante`:

> Es inevitable desconectar en algún momento, pero, a veces, esa escucha que queda ahí en piloto automático funciona. No sabes cuando, de pronto, te preguntas cuándo he aprendido yo esto, cuándo ha dicho esto el profesor; quizá, en ese momento en que estás mirando por la ventana el sol que hace en la calle.

Tecnologías

Se suele considerar que los jóvenes actuales son más superficiales y que les cuesta profundizar en los temas por el uso que hacen de los dispositivos digitales (Alter, 2018, Carr, 2011, Desmurguet, 2022). Leo no está de acuerdo: «Todo radica en el uso que tú des a las redes y al móvil; la forma actual de contactar contigo es mediante tu propia página web». En su caso particular, Leo señala una ventaja del dispositivo electrónico: «Por ejemplo, los pianistas que acompañamos a otros instrumentos tenemos la comodidad de no depender de pasar páginas: en el concierto, con el dispositivo, tenemos autonomía, está todo ahí».

E inmediatamente señala un problema asociado a las facilidades que ofrecen los nuevos dispositivos: «Mucha gente está perdiendo el gusto de escribir a mano y eso, a mí, me parece vital, porque cuando la mano escribe, la mano piensa».

En tiempos de pandemia y, en relación con el período de confinamiento, señala el apoyo que han supuesto las plataformas: «Yo he estado en casa como sin nada, con mi ordenador y con las dos o tres cosas que me había traído pensando estar una semana». Preguntado por si la pantalla ha resuelto el problema del contacto con los colegas: «Sí, algo ha resuelto. Cuando tenías añoranza cogías el teléfono… y no había excusa, estábamos todos en casa, así que, llamada…»

En la visualización de su trayectoria de aprendizaje (figura 1) Leo dibuja una curva, una gráfica donde aparecen señalados los momentos relevantes en su proceso, calificados por él como «puntos clave buenos, muy buenos, y puntos clave muy malos». Sólo ha recogido su aprendizaje musical. Sin embargo, su curiosidad abarca otros muchos temas.

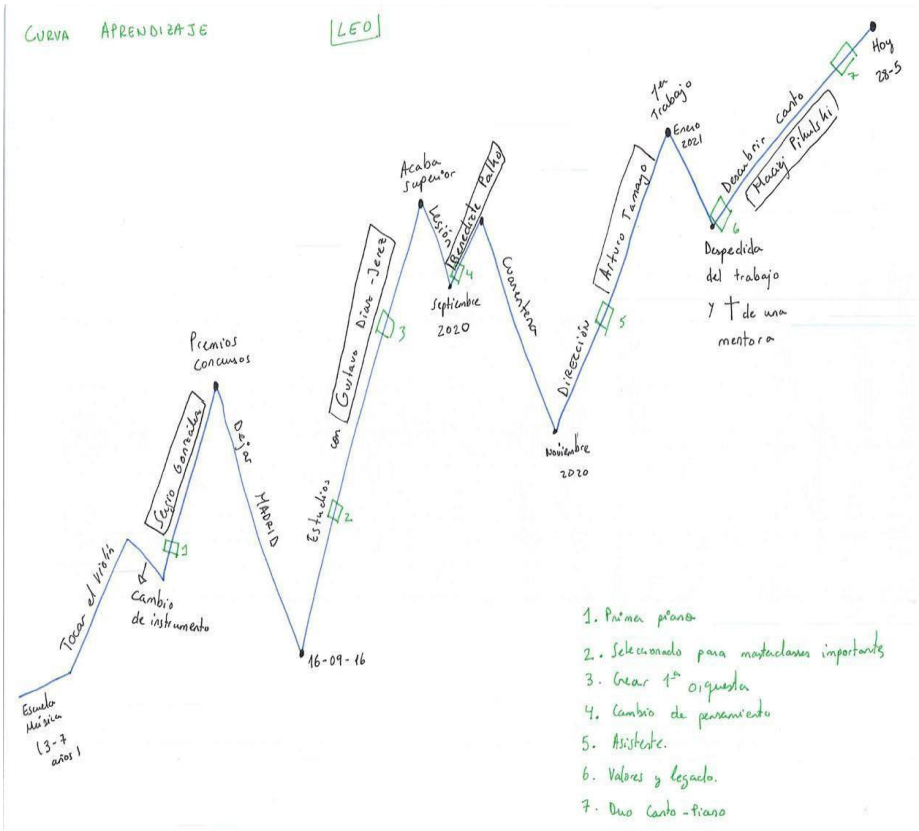


Figura 1. Visualización de la trayectoria de aprendizaje realizada por Leo.

La curva comienza ascendente: son sus primeros años (3-7) en la Escuela de Música, en Madrid. Leo descubre que le gusta la música y hace la que será su primera elección: el violín. Preguntado por qué ese instrumento, refiere algo que recorre lo que va a ser para él «darme cuenta de que he aprendido algo»: reconocer. En concreto, dice: «Cuando vino la profesora, tocó un poco, creo que 'La primavera' de Vivaldi y, como la conocía, tiré para ahí [...] es que lo había escuchado en casa».

Pronto, con 6 años, se produce un descenso en la curva: «Cuando hice las pruebas para entrar al Conservatorio no concedieron ninguna plaza de violín y tuve que cambiar de instrumento: fue cuando elegí piano. Me compraron mi primer piano. Fue un día muy especial, marcado en la curva» (1). Y la curva vuelve a subir, notablemente, gracias al profesor: «Un niño de 6 años que decida hacer una carrera de música viene muy motivado por el profesor que tenga en ese momento; yo, todo lo que sé hoy de música es gracias a él». Comienza la serie de buenas profesoras y buenos profesores que han marcado su trayectoria. Con todos, la relación ha ido más allá del marco académico, ha sido una relación personal. Así, cuando estaba finalizando en el Conservatorio, en el punto más alto de esta primera subida, aparece otro de los factores fundamentales que explican su recorrido: «El punto más alto de esa época lo sitúo con 18 años, al final de los estudios de piano (10 años), cuando mi profesor me vio preparado para ir a un concurso».

Leo ganó el concurso y este premio le obligó a plantearse de otro modo su relación con la música: «Ser el ganador te obliga, no a cambiar tu forma de aprender, pero sí a cuestionarte muchas más cosas y a ser mucho más crítico con lo que estás haciendo». Y, al respecto, añade una responsabilidad nueva, subjetiva, de exigencia: «Es como que el niño 'debe de', y antes, ese 'debe de' no existía». Y la curva se viene abajo, esta vez porque Leo tiene que tomar una decisión importante: seguir con la música o cursar una carrera universitaria. Hasta entonces había llevado, paralelamente, los dos itinerarios curriculares, en el bachiller, orientado hacia Ciencias de la Salud, obtuvo también la mención honorífica en Bachillerato de la Comunidad de Madrid. Ante mi asombro por su capacidad de estudio, dice: «Ya desde pequeño tuve que compaginar cosas, muchas cosas. Yo tenía proyectos ambiciosos, no me supuso nada». Vuelvo a mostrar mi asombro, por lo que Leo matiza:

> Bueno, sí, me supuso no salir de fiesta con mis amigos, pero es un año y medio de tu vida, y es que de nada me servía sacar un bachiller malo, de mala gana, cuando lo que yo quería era intentar ir a por todas.

Leo tiene 18 años cuando se produce la siguiente bajada en la curva: ha decidido optar por ser músico y ahora tiene que elegir si se queda en Madrid o sale a estudiar fuera. Su profesor referente le presenta a un profesor que trabaja en Musikene:

> Como le tengo gran estima, le hice caso ciegamente. Tuve un par de meses un poco malos por dejar Madrid y mi familia. Tengo marcado el día que llegué aquí, para mí, el más difícil, porque no había vivido nunca solo… Estuve en un piso compartido con dos compañeros que estaban en las mismas que yo e hicimos un núcleo importante; por eso fue un solo un día malo.

A partir de ahí, todo fue hacia arriba con el nuevo profesor. Leo va rápido, en dos meses ya sabía qué método de estudio tenía que seguir para funcionar con ese profesor. Por eso, en la curva ascendente aparece otro punto importante (2):

> Musikene tiene la regla de que los grandes pianistas y violinistas que vienen a dar conciertos a San Sebastián impartan un masterclass; normalmente se elige a algún alumno/alumna de último curso, pero a mí me seleccionaron cuando estaba en 2º. Tengo marcado ese día por ser seleccionado en un curso anterior, y sé que no era por ser yo el que mejor tocara, sino por tener confianza en mí y en cómo podía responder ante esa obra.

¿Cómo consigue Leo estar a la altura que se espera de él y responder a esa confianza? Las audiciones y los conciertos se llevan a cabo en un presente absoluto; toda la preparación previa puede venirse abajo en un momento, porque también está presente el cuerpo y sus circunstancias: «Yo tengo siempre los nervios buenos, que ayudan, yo los llamo de alerta. Antes del concierto tengo que salir cinco minutos fuera a coger aire, pero no soy nervioso y nunca me sudan las manos». Le pido que me explique en qué consisten esos 'nervios de alerta':

> Cuando eres pequeño tocas algo en clase y no tienes conciencia del fallo todavía; llegan los 13-14 años, ya hay más cosas que pulir, y a esa edad ya estaba yo con los nervios de 'estar alerta'. Bueno, creo que ya me quedaré con esos y no con los de perder. Es más, siempre digo que, cuando tienes un concierto y dices: he estado bien y no he estado nervioso, significa que es el peor concierto que has podido hacer, porque no has estado alerta y cuando te escuchas en el vídeo, piensas ´aquí no he estado tan bien`; y en los que has estado alerta, si se te va una nota no pasa nada, porque haces cosas que dices: esto no lo había hecho nunca, y me gusta.

Seguimos en la línea ascendente que ha dibujado Leo. Después de la masterclass, casi al acabar los estudios superiores de piano, crea su primera orquesta (3): «Yo ya estaba yendo a alguna clase de dirección, como oyente.» Y, una vez más, aparece la importancia del profesor y de la relación que se establezca con él: «Creo que un buen profesor es aquel que, cuando sales de clase, te dan ganas de hacer cosas, no te dan ganas de ir a un bar y beber una cerveza.» En el caso del profesor de dirección, su orientación fue clara: «Él me dijo: ´vas a aprender, no como te enseñe yo, sino cuando tengas que dirigir a personas con sus instrumentos´». Inmediatamente, Leo hace una puntualización: «He marcado ese día no tanto por crear la orquesta, sino porque tuve el valor de hablarle a ese profesor que no era el mío; yo iba de oyente y le dije que quería hacer las pruebas».

Una vez más, la elección del profesor, en este caso para dirección de orquesta, y el ser aceptado como alumno es fundamental para Leo:

> Hasta que no llegué con él no sabía que los movimientos se estudian en casa, es una coreografía que tienes que memorizar […] Yo he estudiado en Madrid con un espejo, como si fuera un tonto, horas y horas para controlar.

Hemos vuelto a la cuestión de sus elecciones, pues Leo comenzó 1º de Dirección mientras cursaba 3º de Piano. Al referirse al nuevo profesor, señala:

> El profesor de Dirección me dijo ´vente tal día a tal clase`, una de las colectivas. Estuve allí, no tenía que hacer nada, pero aprendí tanto en esa clase que dije: con esto tengo que seguir, por lo menos quiero tener esos cuatro años.

Acabado el superior en Piano, justo antes del comienzo del confinamiento por la pandemia, Leo sufre un accidente doméstico y se corta en un dedo: está un tiempo sin poder tocar. La curva se desliza hacia abajo, no mucho, porque con la vuelta a Musikene, cuando a Leo le quedan dos cursos de Dirección, contacta con una antigua profesora de música de cámara (4): «Lo tengo como un punto de subida porque me vino muy bien trabajar con ella; yo no sabía que ella conocía bien las lesiones.» Una serie de coincidencias hacen que lo tengan que dejar, con pena: ella es noruega, los viajes se cancelan por la pandemia, y tiene dificultades para concertar sus clases. Por otra parte, Leo tiene que hacer cuarentena ante el posible contagio de sus compañeros de piso. La curva vuelve a bajar, «a nada más de un mes de llegar, a tres semanas de empezar es duro, de repente, parón.»

Pero enseguida cambia esa situación, porque Leo está estudiando «sólo» Dirección, 3º, y enseguida se puso las pilas y la curva sube, otra vez. En diciembre, su profesor, que trabaja mucho y en muchos sitios, lo hace asistente (5):

> No de su trabajo dentro del Centro, sino de los conciertos para los que le contrataban; todos los ensayos los montaba yo, estaba todo bajo mi responsabilidad [...]. Ahora eres el asistente ´de`, lo que te implica más nivel, más atención y estudio, pero, sobre todo, más criterio.

En enero de 2021 Leo obtuvo su primer trabajo remunerado como ayudante profesional:

> De repente, la cosa se vuelve seria: siendo todavía un estudiante, da un poco de miedo. Tienes que trabajar con gente que te tiene que respetar, cuando tú tienes 21 años y no te sientes capacitado con la voz de la experiencia. Es un proceso difícil; lo que aprendí en este trabajo no fue cómo trabajar sino cómo ser políticamente educado, la diplomacia.

Un músico está siendo evaluado continuamente, ya sea por los profesores, por el público, o por los miembros de una orquesta. Una vez finalizado el contrato, Leo es convocado de nuevo para el 19 de junio, esta vez para preparar a los músicos para una ópera: «No me han dicho qué voy a tener que hacer; es muy importante la capacidad de adaptación y el ser moldeable. Me lo dicen todo el día anterior, y tengo que estudiar mucho y saber responder». ¿Eso se aprende? «En clase no te enseñan cómo tienes que reaccionar cuando una orquesta está compuesta por gente de 50 años y tú les vas a enseñar y ellos no quieren algo nuevo».

La curva ha vuelto a bajar, un poco. Coinciden dos circunstancias: se acaba el contrato, es decir, Leo tiene que volver a clase, «pasas de estar en una nube a volver», dice, y, además, fallece una cantante alemana con la que había contactado y que le había abierto al mundo de los cantantes (6): «Esta mujer me enseñó muchísimas cosas, teníamos muchas citas pendientes, pero bueno, no pudo ser [...]». Con ella se abre el nuevo escenario de aprendizaje de Leo: acompañamiento de cantantes. Una nueva vía de estudio y, por supuesto, aparece un nuevo profesor: «Un pianista que acompaña a cantantes. Es una persona que aparece en tu vida durante unos meses y te abre un mundo». Nuevo contacto con un buen profesor que, en este caso, le permite a Leo llegar hoy en día a hacer un dúo de canto y piano (7): Leo viene al encuentro justo después del primer concierto en dúo con una alumna:

> Ha cantado y ha actuado muy bien [...] Al final, cuando tú vas con los nervios de alerta y ves que van saliendo las cosas bien, porque lo ves desde el principio, ya disfrutas. Aquí es más importante transmitir que tocar bien: la predicción pues, qué va a hacer, tú no lo sabes... Entonces, hoy un día feliz, y mi proceso acaba ahí.

Leo ha terminado 3º de Dirección y dispone de dos semanas hasta comenzar a trabajar. Vuelve a casa para prepararse. Le había pedido que escribiera una especie de ´diario` con lo que había aprendido en este tiempo corto transcurrido desde el último encuentro. Una vez más, Leo trae el escrito de lo que en estos días ha aprendido. Es una página, escrita a mano, que resulta ser una

muestra representativa de la curiosidad que le motiva, de su capacidad y, sobre todo, de su manera de conectar el mundo de la música con la realidad cercana.

Empieza con el aprendizaje del sueco: «El curso que viene quiero hacer un máster en Alemania, o en Suecia, depende de dónde me acepten». Me explica que los másteres, en esos países, son baratos, unos 300€, pero que, si se acredita el B2 en el idioma, no se pagan. Por lo tanto, Leo se aplica a estudiar sueco estos quince días. ¿Qué ha aprendido? Leo ha ido rápido para aprender lo fundamental. El último día de clase, obtiene la satisfacción de haber podido mantener una conversación sencilla en sueco.

Otro día se reúne con un amigo, experto en bolsa, que le enseña los rudimentos del funcionamiento bursátil: «Ahora ya sé cómo se mueve el dinero».

Pero no hay que olvidar que el 19 de junio tiene una nueva cita como ayudante de dirección. En esta ocasión, se trata de una ópera. Leo ha descubierto una nueva técnica de memorización: «De dos en dos compases. Va a ser costoso, pero ya he empezado a aplicarla». Le pregunto qué memoriza, pues el full score del director es enorme. Y responde, «memorizo lo que quiero escuchar».

A raíz de una reunión familiar, tiene la oportunidad de conversar con una especialista en mitología nórdica: «Me gusta profundizar en todos los conocimientos». Leo busca siempre especialistas. Escribe también que, a causa de los sucesos ocurridos en Tenerife —un padre que mata a sus dos hijas para hacer daño a la madre—, ha aprendido lo que es violencia vicaria. Leo aprende lo que significa ´vicaria` en términos jurídicos: siempre va un poco más allá de lo básico.

Lo que sucede a su alrededor lo estimula. Su hermana va a viajar a Granada, y él se interesa por la ciudad. Está muy atento a lo que no sabe, y se sirve de cualquier circunstancia para aprender. Este viaje ´vicario` le permite entrar en la historia y en la cultura de Granada, y aprender.

Por mi parte, siento la necesidad de volver a preguntarle por un par de cuestiones que han aparecido a lo largo de nuestros encuentros y que, a mi modo de ver, resumen la trayectoria de aprendizaje de Leo. Le pregunto por la diplomacia, y descubro que es su modo de nombrar el conjunto de valores que normalmente encuentra en sus profesores y mentoras: «Delicadeza y finura, elección del momento adecuado, paciencia y respeto».

Mi siguiente pregunta es acerca del ensayo y error, que ha aparecido como la modalidad de aprendizaje por excelencia, claramente experimental: repasando los errores se atreve a arriesgar, «sólo el trabajo sostiene los nervios buenos».

La curva de aprendizaje de Leo continua, incesante.

Referencias

Alter, A. (2018). *Irresistible: ¿Quién nos ha convertido en yonquis tecnológicos?* Paidós Ibérica.

Carr, N. G. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus.

Desmurguet, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales.* Península.

10 APRENDIENDO SIEMPRE. TAMBIÉN DE LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA

Maria Domingo-Coscollola

Introducción

Aleix es el seudónimo que ha decidido el estudiante de esta trayectoria. Aleix llama a la puerta del lugar acordado a la hora convenida del día del primer encuentro. Nos encontramos en un espacio amplio del centro de la ciudad de Sabadell (cerca de Barcelona, porque es donde la investigadora y el colaborador vivimos. Es un lugar ubicado delante de un parque tranquilo y dispone de grandes ventanales con posibilidad de abrirlos. Allí, realizamos todos nuestros encuentros, que fuimos planificando conjuntamente.

Aleix llega siempre puntual y manifiesta mucho interés por esta investigación. Su predisposición para colaborar es muy positiva. Nuestro diálogo ya discurrió con fluidez a partir de la primera sesión en la que nos conocimos. Nuestra conexión aumentó a medida que íbamos realizando los encuentros en un ambiente agradable y relajado.

Aleix y yo nos pusimos en contacto a través de *WhatsApp*. Él está cursando tercero de Fisioterapia en una universidad privada de Catalunya. En esta investigación, consideramos al estudiante universitario como portador de conocimientos y experiencias. De ahí que la investigación adopte una perspectiva participativa e inclusiva (Nind, 2014).

Aleix cree que nuestra investigación puede contribuir a mejorar la docencia universitaria. También, señala que le puede ser útil porque está impartiendo algunas clases particulares y está ayudando en la docencia universitaria.

Seguidamente, presentamos en apartados diferentes las concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje de Aleix. Estos 4 apartados no funcionan como compartimentos estancos porque se constituyen en intra-acción (Barad, 2003.

Concepciones

Aleix destaca que, actualmente, en la universidad se debería aprender de manera diferente: «si miras 15 años atrás, muchísimas cosas han cambiado y tú también has cambiado porque nada es igual». Ahora, existen diferentes formas de enseñar en la universidad en función de la asignatura y de su profesorado. Esto afecta directamente al aprendizaje, la autonomía y la motivación del alumnado. Un profesor es bueno, si es posible aprender de él. Ahora bien, señala que existen asignaturas cuyo contenido no le atrae. Además, donde el profesor no se implica en enseñar a sus alumnos:

> Algún profesor llega a clase, pone un *PowerPoint* muy denso y se limita a decir lo que está escrito. Después, propone trabajos sin dar importancia a la calidad. Valora la cantidad. Tampoco explica en qué te has equivocado y al final te envía la nota.

Para él, existe la necesidad de conectar más la teoría que se explica en la universidad con la práctica real. Ha detectado desconexiones y contradicciones. Por ejemplo, desde la universidad se destaca la importancia de valorar individualmente cada caso, realizando un tratamiento de fisioterapia personalizado. En cambio, en la práctica, se ha encontrado con una pauta o guía generalizada para una mayoría de pacientes o para un gran grupo de ellos. Ahora bien, él valora la importancia de conocer qué es lo que se debería realizar para intentar hacerlo en un futuro mejorando la práctica: «si es posible, intentaré mejorar según lo que me han dicho en la universidad, intentando individualizar». También, valora con agrado a un profesor que sale del guion para ir más allá y conectar con vivencias y/o experiencias mediante explicaciones interesantes que facilitan el aprendizaje profundo. Aleix aprende cuando pregunta en clase y, sobre todo, cuando se emociona con las explicaciones. Generaliza señalando que los jóvenes aprenden con pasión cuando les interesa el contenido.

Existen profesores que despiertan interés, crean inquietud y condiciones de aprendizaje con autonomía y motivación. Así, lo que aprende nunca se olvida ya que lo asocia rápidamente. Opina que se aprende mucho más pensando, decidiendo, analizando, relacionando... saliendo de la zona de confort. También, con profesores que planteen actividades creativas que requieran razonar y analizar: «me gusta mucho que el profesor te haga razonar. Quizás son los exámenes más difíciles, pero son los que más me gustan».

Ahora bien, cuando el profesor explica algo que no le interesa y no le emociona, se limita a tomar apuntes y a escuchar sin aprender demasiado. En este caso, después estudia los apuntes de memoria para aprobar el examen. Aleix aprende poco con actividades que requieren seguir tareas prefijadas. Le desagrada el profesorado que plantea este tipo de actividades porque aprende menos: «hay algunos profesores que te lo dan todo masticado, aunque no sea lo habitual (...) a veces, sientes que te están tratando un poco como una máquina y que aprendes poco». Además, indica:

> Es fácil alcanzar más o menos el objetivo y aprobar, simplemente siguiendo el guion, que te asegura lo que se va haciendo. Para aprender más, se deberían afrontar riesgos. Algunos jóvenes prefieren asumir pocos riesgos, siguiendo tareas prefijadas, mostrando más interés en hacer que en pensar.

Antes de entrar en la universidad, Aleix era un nadador de élite. Especialmente, aprendía de sus entrenadores y de sus compañeros (nadadores). En la visualización de su trayectoria de aprendizaje (figura 1) destaca dos momentos significativos en los que su cuerpo juega un papel importante, cambiando su futuro personal y profesional, y también sus aprendizajes.

El primero sucedió cuando cursaba 4º de ESO en un centro educativo especial para deportistas (entrenaba 6 horas diarias). Concretamente, fue el día que no consiguió la marca de clasificación para los campeonatos de Europa. Era el favorito y solo pudo quedar 3º. En aquel momento, decidió finalizar la ESO en el centro especial, pero realizar el bachillerato ya en un centro convencional, continuando con la natación, pero reduciendo las horas de entreno. Allí, aprendió a estudiar para aprobar. Antes (en el centro especial) aprobaba sólo asistiendo a clase.

El segundo momento significativo fue durante el primer curso de Fisioterapia en la universidad. Una lesión de hombro hace que decida abandonar la competición priorizando el estudio de su carrera. Posteriormente, un profesor responsable del departamento le propone ser becario. Al no entrenar y disponer de tiempo libre, lo acepta, aunque sin saber demasiado qué le supondría. Gracias a ser becario está aprendiendo muchísimo.

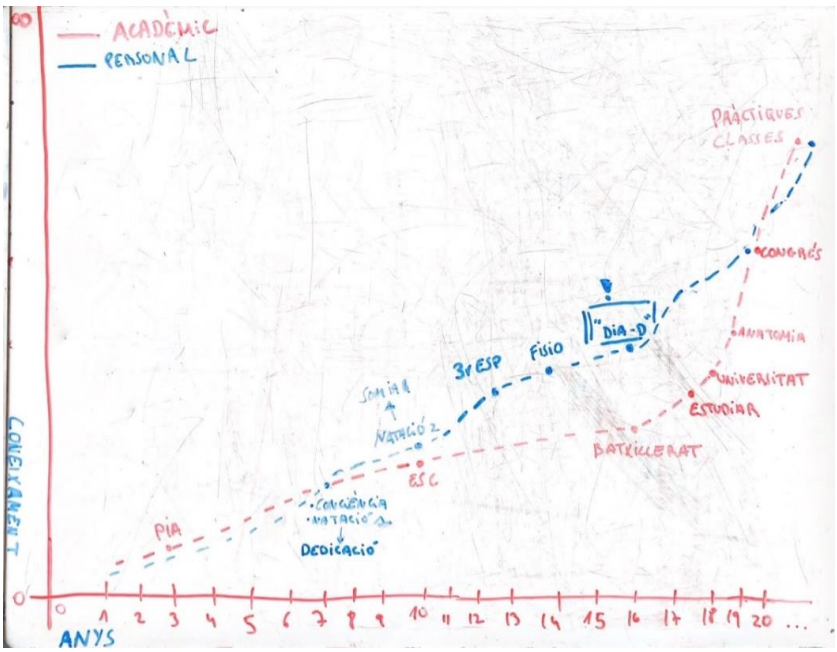


Figura 1. Trayectoria de aprendizaje elaborada por Aleix.

Aleix ha descubierto que le gusta la docencia universitaria y que aprende explicando. Señala que uno no puede explicarse bien, si antes no ha aprendido bien. Se plantea un futuro como profesor de universidad: «me doy cuenta de que se pueden mejorar cosas y de que me gusta enseñar (...) no es importante sólo dar un temario, sino que es necesario hacer que el temario cale en los alumnos y que aprendan». Para él:

> Un alumno aprende con un profesor cuando le cala la explicación. Cuando le crea emoción, cuando le despierta interés, cuando se acuesta con una inquietud, etc. Eso no se consigue leyendo un *PowerPoint*. Es necesario, que el alumno toque, manipule, que se pregunte, que lo relacione con sus otras experiencias.

Como ayudante del profesor, procura hacer reflexionar a sus alumnos. Poner en práctica las formas que le sirven para aprender. Para él, resolver la duda a un alumno explicando de nuevo el mismo tema, tiene el riesgo de que se le olvide en poco tiempo. Por lo tanto, si se favorece que el alumno tenga que pensar la respuesta, facilitará un aprendizaje más permanente. Así, es importante que razone, relacione y analice. En este caso, aprenderá más y conseguirá un aprendizaje profundo y duradero.

Estrategias de aprendizaje

Aleix se da cuenta de que su aprendizaje se facilita con distintas acciones o estados personales. Aprende especialmente cuando algo le crea una emoción. La metodología que usa el profesorado le facilita el aprendizaje. Cuando relaciona la explicación con algo de su vida o cuando plantea preguntas que requieren efectuar análisis y relaciones. Por ejemplo, puede recordar algo cuando relaciona una cosa con otra:

> Había una asignatura que tenías que saber de cada músculo 6 cosas. Para mí, era materialmente imposible memorizarlas. Existen muchos músculos. En este caso, busqué estrategias para encontrar las 6 a partir de saber 4. En general, sacaba las otras 2 relacionando y analizando.

Aprende más si el profesorado plantea dudas al alumnado. También, a partir de preguntas que requieren razonar. Este esfuerzo favorece el aprendizaje profundo y duradero: «si tú aprendes deduciendo y analizando, no se te olvida». Así, valora:

> Si lo que quieres es entender, saber y aprender, tienes que intentar ver más allá. Un aprendizaje profundo te hace entender y estar contento. Por lo tanto, te hace ver la

> imposibilidad, la inutilidad y la gran dificultad de aprender todo de memoria, porque sabes que, al cabo de un año, es imposible que te lo sepas todo otra vez.

Le gusta la docencia presencial y toma apuntes activamente. Aprende mientras va escuchando: «aprendo porque escucho, me intereso y pregunto (...) cuando algo te crea una inquietud, se te queda y aprendes». Hay grupos de alumnos que se pasan los apuntes entre ellos. Aleix no está en ninguno. Prefiere tomar sus propios apuntes. Así, va aprendiendo y recordando mucho mejor las clases. No obstante, en ocasiones, intenta dosificarse para descansar unos instantes:

> Si hay una clase de tres horas con cinco minutos de descanso, a todo no llego. Entonces, intento dosificarme y detectar cuándo puedo descansar. Si hay cosas que el profesor las pasa un poco más por alto, allí descanso en lugar de estar muy atento y concentrado.

Ahora bien, no toma apuntes cuando un profesor se limita a colgar su presentación (un *PowerPoint*) y en el examen únicamente pregunta sobre su contenido. En este caso, sólo escucha al profesor. También, se dosifica planificando su estudio para las semanas de exámenes. Estudia con margen, programando el estudio, dependiendo de los exámenes:

> Una vez tengo el calendario de exámenes, cuando queda un mes y medio o dos realizo un análisis para planificar el estudio. Abro el calendario y voy valorando... Este examen es difícil por lo que tengo que dedicar más horas, a este otro menos horas, etc. Después, voy asignando días para estudiar y decido cuando descanso. Me organizo y habitualmente lo acabo siempre cuadrando.

Así, señala qué necesita hacer para aprobar y cómo realizarlo. Según la complejidad del texto a estudiar, se organiza y crea un contexto favorable. Si debe aprender un texto denso y complejo procura leerlo con los 5 sentidos, desglosando el texto y eliminando las distracciones de su alrededor (cierra el teléfono móvil, retira el reloj digital...). Habitualmente, el día antes del examen le gusta sólo repasar. No hace una maratón de estudio, aunque «para algún examen excepcionalmente me ha tocado estar 12 horas sentado el día anterior porque no he sabido organizarme o no he tenido tiempo suficiente con el que había planificado para estudiar».

No se acuesta tarde estudiando para un examen, ni estudia por la mañana del día del examen. Si tiene el examen al mediodía y lo lleva bien preparado, se levanta como siempre y no estudia. Realiza algo para desconectar y no pensar. Se aleja de los típicos corralillos de grupos de alumnos que se hacen preguntas antes del examen para repasar y/o aprender.

Analizando los resultados de la evaluación de bastantes de sus asignaturas destaca: «hay un gran grupo de alumnos que se limita a aprobar y después (como grupos minoritarios) están los situados por encima y por debajo del gran grupo». Generalmente, él no tiene notas muy brillantes, aunque aprueba todas las asignaturas sin problemas. Ahora bien, saca notas altas en las materias que le gustan y motivan. Así, detalla cómo la relación entre motivación y evaluación resulta evidente.

Tecnologías digitales

Aleix empezó a utilizar tecnologías digitales en primero de ESO, cuando se incorporó el portátil a las clases. Disponía de la plataforma *ClickEdu*, donde tenía contacto directo con los profesores y le permitía recibir deberes, entregar trabajos y recibir las notas. Durante el bachillerato científico no utilizaba muchas tecnologías. Por ejemplo, destaca que usaba poco el ordenador y el microscopio.

Sobre la utilización de dispositivos móviles en la universidad, explica que habitualmente el móvil no le ayuda. A veces, lo utiliza para responder un *Kahoot,* aunque esto lo puede hacer por ordenador. Clasifica el móvil como herramienta de distracción donde el dedo se va con facilidad a *WhatsApp* o *Instagram*. Por lo tanto, decide actuar para evitar distracciones:

> Siempre que he tenido una clase importante y tengo que estar atento, dejo el móvil cerrado. A veces, se lo doy a algún amigo para no tener la tentación de abrirlo. Tengo compañeros de trabajo que incluso tienen una caja donde guardar el móvil.

Destaca que los jóvenes utilizan de manera constante las redes sociales con sus teléfonos móviles. Valora las posibilidades del teléfono móvil y señala que es importante saber utilizar únicamente lo bueno. También señala que buscar información a través del ordenador, también es una fuente de distracción. Ahora bien, uno se distrae menos con el ordenador, a pesar de que reconoce excepciones: «en alguna ocasión, me distraigo mirando un diario deportivo».

Habitualmente levanta la mano para preguntar, aunque a veces busca por Internet lo que no entiende. Toma sus apuntes en el ordenador y los complementa con imágenes de Internet para favorecer el seguimiento de la clase. Si son clases muy densas y de larga duración, desconecta para descansar en algunos momentos. En este caso, se organiza:

> En una asignatura densa, recuerdo cómo nos ayudábamos con un amigo habitualmente sentado delante y que tomaba muy buenos apuntes. Así, cuando tomaba mis cinco minutos de respiración y desconexión, sabía que podía disponer de sus apuntes.

Durante el primer confinamiento de la pandemia, los profesores colgaban las clases para seguirlas a cualquier hora. En este contexto, Aleix organizaba su jornada de modo que resultara amena y con las pausas necesarias. Se adaptó bien a esta situación. En cambio, posteriormente, le resultó complicado seguir las clases *online* con horario fijo. Le resultaba imposible estar tantas horas seguidas delante de la pantalla, solo en su habitación y siguiendo clases *online*:

> Mi madre iba al trabajo, después regresaba para comer y yo seguía sentado enfrente de un ordenador con la misma posición. Seguía sin haber hecho nada y con la cabeza como un bombo. Era una situación que no me gustaba por lo que busqué la manera de poder ir a la universidad en cuanto me fue posible.

Acudir a un aula de la universidad le permitió interactuar mínimamente con otra gente y sentirse mejor. Él prefiere la docencia presencial, aunque es consciente de que las clases *online* gustan a muchos de sus compañeros. Ahora bien, bastantes de ellos no asisten habitualmente a clase, sólo usan las grabaciones para verlas a cualquier hora.

Como inconvenientes de la docencia *online,* destaca las dificultades de varios profesores al compartir su presentación y problemas de conectividad o *Wifi*. Así, se perdían minutos de clase perjudicando el clima de aprendizaje. Destaca también la falta de interacción con el profesor dificultando el hacer preguntas. Para solucionarlo, algún profesor buscó estrategias durante la pandemia con más o menos éxito:

> Un profesor, que siempre procuraba interactuar con el alumnado, abría dos sesiones en dos ordenadores. En el primero, tenía una sesión de *Meet.* Allí, los alumnos estaban con la cámara abierta para interactuar más fácilmente. Si detectaba algún alumno que desconectaba, le hacía alguna pregunta para activarlo. En el segundo, tenía la sesión de *Collaborate* donde el profesor proyectaba su presentación.

Aleix usa la app *TusClases* para anunciar que imparte clases particulares de anatomía. Él aprende dando clases. Tiene alumnado mayoritariamente de diversas universidades. A veces, realiza las clases presencialmente y otras virtualmente. Para estos casos, ha tenido que aprender a usar diferentes plataformas de comunicación *online*. Ahora, dispone de un banco de direcciones de Internet útiles que va usando en función del perfil y necesidades formativas de sus estudiantes. También, dispone de otros recursos físicos como una pequeña pizarra.

Contextos de aprendizaje

Aleix procura aprender cada día de todo: «aprendo de todas mis actividades diarias y de estas entrevistas». Siempre procura aprender cosas nuevas: «intento aprender siempre de todo lo que hago». Señala que, a veces, no somos conscientes de todo lo que aprendemos diariamente. Remarca la importancia de aprender en y fuera de la universidad. También, el interés que tienen los alumnos actuales de aprender más allá de la carrera. Aleix cree que con lo que se aprende del grado no es suficiente para su desarrollo profesional.

Durante la pandemia, Aleix se podía despertar a cualquier hora para seguir las clases que los profesores colgaban en Internet. Aprendía a su ritmo. Posteriormente, le costó mucho asistir a clases *online.* Tenía motivación para aprender, pero no le gustaban las clases. Si las clases se grababan, sólo estaban conectados unos 30 alumnos de un total de 80 o 100. En ocasiones, únicamente 7. En cambio, cuando no se grababan los alumnos se conectaban. Ahora bien, él decidió acudir a un aula de la universidad. En aquel momento del confinamiento, estaba permitido ir al aula donde estaba el profesor. Normalmente, sólo eran 3 alumnos, pero lo valora positivamente porque aprendía más. Era como una clase normal, sólo que a distancia y con mascarilla. Así, salía de su casa e interactuaba con gente.

El problema fue cuando volvió al confinamiento estricto, con lo que era más complicado asistir a las aulas de la universidad. Entonces, aprovechando que era becario, realizaba las tareas asignadas y después también iba a clase. Se sentaba en un aula con otros 2 compañeros becarios. Estaban separados y cada uno con su ordenador. Tal como nos explica: «me fue mejor y fue la manera de escaparme de casa». De todas formas, sabe que a muchos compañeros les encanta estar todo el día en casa, no asistir a clase y ver las grabaciones cuando les apetece. Ahora bien, generalmente había muchas menos preguntas al perderse la interacción visual con el profesor. Además, en muchas clases sólo hablaba él.

En cambio, en la enseñanza presencial se levanta la mano, el profesor la ve enseguida. Cuando termina el discurso, él busca el momento idóneo para que se pueda formular la pregunta. Ahora bien, indica alguna ventaja de la enseñanza virtual. Si alguna vez tiene que hacer algo durante las horas de clase, puede hacerlo sin preocupación y con tranquilidad porque es posible mirar la grabación. Realmente, Aleix prefiere la enseñanza presencial porque habitualmente aprende más. Aunque también depende de las asignaturas y, sobre todo, del perfil del profesorado y alumnado.

Aleix también aprende en la universidad como becario a través de todas las acciones que realiza diariamente. Lleva dos años como becario de universidad con otros dos compañeros. Comparten un buen ambiente de trabajo, ayudándose y trabajando juntos, aprendiendo entre ellos. Además, aprende de proyectos de investigación que dirige el director del grupo (investigador y profesor) y aprende colaborando durante la docencia de su director, respondiendo a las dudas que los alumnos plantean.

En general, el hecho de ser becario le permite aprender muchísimo: «aprendes porque tienes acceso a otras cosas por ser becario... es un plus además de estudiar la carrera». A su vez, aprende porque algunos de los componentes del equipo de investigación ya son profesionales y «si tú muestras interés, te ayudan». Siempre le cuentan experiencias de las que aprender. Ha aprendido sobre temas de investigación: recogida de datos, metodologías de investigación, estados de la cuestión, analizar resultados, y formular conclusiones.

También ha aprendido, como ayudante del profesor, resolviendo dudas que plantea el alumnado, corrigiendo pruebas sencillas, realizando pequeñas explicaciones, etc. En general, valora positivamente la asistencia a centros de prácticas. Finalmente, señala el contexto familiar como fuente de aprendizaje de valores y de roles. Por ejemplo, destaca especialmente la visita a su abuela con la que conversa largamente y hace prácticas aplicándole alguna técnica de fisioterapia.

Cierre

La experiencia de aprendizaje de Aleix está inmersa en variedad de contextos, estrategias y tecnologías. Así, él habita un ecosistema de aprendizaje (Sancho-Gil & Domingo-Coscollola, 2022) en el que es importante el desarrollo de las personas y el bienestar (Gairín, 2023). En el contexto de la sociedad contemporánea, los retos de enseñar y aprender en la universidad siguen más vigentes que nunca (Domingo-Coscollola et al., 2025; Miño-Puigcercós et al., 2019; Sancho-Gil et al., 2017).

Finalmente, aporto el comentario que nos regaló Aleix al finalizar su participación en la investigación.

> Creo que durante estos tres encuentros uno se para a pensar y se da cuenta, a través de sus propias reflexiones, de cosas que le han pasado en la vida. Incluso de cosas que tal vez, en su momento, pasaron demasiado rápido y por eso no me paré a reflexionarlas. Mi participación en estos tres encuentros ha sido una buena fuente de análisis y reflexión personal. Esta es una muy buena narrativa porque refleja muy bien lo que pienso y lo que dije en dichos encuentros. Realmente, mi entrevistadora/investigadora ha realizado un gran trabajo.

¡Gracias Aleix!

Referencias

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *28*(3), 801-831. https://doi.org/10.1086/345321

Domingo-Coscollola, M., Sancho-Gil, J. M., & Soler-Campo, S. (2025). El reto de enseñar y aprender en la universidad. Percepción del alumnado en torno al uso de las tecnologías digitales. *RIE-Revista de investigación educativa, 43*. https://doi.org/10.6018/rie.611751

Gairín, J. (2023). El liderazgo humanista, ¿Qué hay de nuevo sobre el tablero? *Educadores: Revista de renovación pedagógica, 285*, 30-40.

Nind, M. (2014). *What is Inclusive Research?* Bloomsbury.

Miño-Puigcercós, R., Domingo-Coscollola, M., & Sancho-Gil J. M. (2019). Transforming the Teaching and Learning Culture in Higher Education from a DIY perspective. *Educación XX1*, *22*(1), 139-160. https://doi.org/10.5944/educXX1.20057

Sancho-Gil, J. M., & Domingo-Coscollola, M. (2022). Expanding Perspectives on Secondary Education Teachers' Learning Ecosystems: Implications for teachers' professional development. *European Journal of Teaching Education, 45*(3), 414-424. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832985

Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., & Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 310-325. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388

11 APRENDIZAJE EN CUALQUIER LUGAR Y MOMENTO DESTACANDO LA INFLUENCIA DEL ESPLAI

Maria Domingo-Coscollola

Introducción

Jordi (seudónimo) llama a la puerta del lugar que habíamos quedado de Sabadell, cerca de Barcelona. Ambos vivimos en esta ciudad. Nuestro espacio de encuentro es siempre el mismo: un sitio amplio del centro de la ciudad. Está delante de un parque tranquilo con grandes ventanales, con posibilidad de abrirlos para que circule el aire. Debido a la COVID, ambos vamos con mascarilla y realizamos los encuentros con ella.

Nuestro diálogo discurre con fluidez a partir de la primera sesión tras habernos conocido. A todos los encuentros, Jordi siempre llega puntual y manifiesta interés por esta investigación participando activamente. Nuestra conexión se establece desde el primer momento, quizás facilitada por una pasión que compartimos: el *esplai*. Concretamente, yo soy ex monitora del grupo de *esplai LT* de Sabadell, donde él está actualmente como monitor y coordinador y además donde estuvo como niño. Es un grupo que nos ha influido a los dos en ser lo que somos.

Jordi tiene una gran disposición para relatar los momentos y escenarios de su trayectoria de aprendizaje. Nos pusimos en contacto a través de *WhatsApp* y realizamos 4 encuentros que planificamos conjuntamente. Jordi es estudiante del grado de Derecho de una universidad a distancia de Catalunya (UOC), aunque empezó en una universidad privada presencial. Actualmente, está en tercer curso. Él cree que nuestra investigación puede ayudar a mejorar la forma de dar las clases del profesorado universitario. En esta investigación consideramos al estudiante universitario como portador de conocimientos y experiencias. De ahí que adopte una perspectiva participativa e inclusiva (Nind, 2014).

Seguidamente, presentamos las concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de su trayectoria de aprendizaje (figura 1). Estos 4 apartados no funcionan como compartimentos estancos porque están en intra-acción (Barad, 2003) entre ellos.

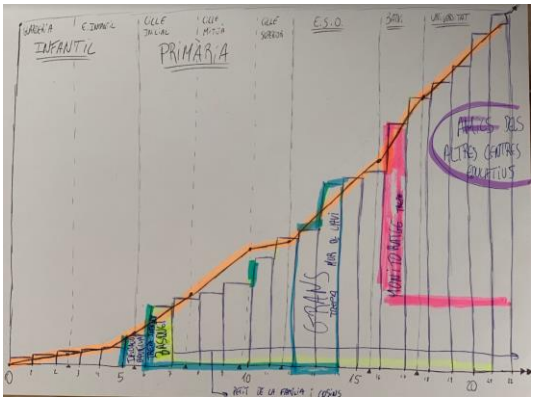


Figura 1. Visualización de la trayectoria de aprendizaje realizada por Jordi.

Concepciones de aprendizaje

Jordi necesita estar motivado para aprender: «Si no estoy motivado directamente no aprendo. En cambio, si lo estoy, me vuelvo *friki* de un tema y aprendo mucho». Las actividades pautadas no le motivan ni favorecen su aprendizaje: «en el momento que me pautan prácticamente todo, me apalanco».

Piensa que la flexibilidad y la creatividad favorecen su aprendizaje, aunque exista un mínimo de formalidades. Se siente cómodo asumiendo riesgos. Así, aprende más. Ahora bien, esto sólo lo vive en contadas ocasiones. Por ejemplo, en educación secundaria, le dieron libertad para realizar su trabajo de investigación: «mientras realizaba el trabajo de investigación, aprendí muchísimo».

Valora claramente planteamientos con margen de libertad y que requieran razonamiento. Le gustan las propuestas de resolución de problemas, y de trabajo por retos y por proyectos:

> En el primer curso de educación primaria, empecé a resolver problemas de matemáticas y a razonar (...) La exposición oral fue una de las asignaturas que más me impactó por el aprendizaje que obtuve (...) Con cuatro cosas que nos propusieron, tuvimos que realizar una exposición de temática libre (...) Este trabajo me encantó, aprendí mucho.

Admira a un profesor cuando le interesa su explicación y le facilita su aprendizaje. Explica cómo aprendía durante la ESO. Por ejemplo, destaca que «al principio, era por respeto a la profesora, pero al final me enganchó todo lo que nos explicaba de Naturales; me gustaba mucho». En bachillerato, señala que aprendió enormemente: «es una época que aprendí mucho porque estudié tremendamente». En aquella época, tuvo un profesor de repaso que le ayudó, especialmente porque personalizó su aprendizaje. Así, fue consolidando sus conocimientos y aprobó.

Durante el primer curso en la universidad presencial, se encontró con profesores que le impactaron: «aprendí con profesores que eran para admirar». El nivel de aprendizaje era fuerte y a veces difícil: «consolidar todas las ideas que te daban para un examen, a veces, era complicado». En ocasiones, suspendía a pesar del esfuerzo realizado porque había mucha materia para memorizar. El segundo año de universidad presencial decidió realizar menos asignaturas para ir más relajado. Asistía a clase porque era obligatorio y la asistencia se contemplaba en la nota de la asignatura. En aquel curso, había mucha teoría, poca práctica y poca expresión oral: «eche en falta más prácticas y poder demostrar oralmente lo que has entendido».

Jordi valora cómo se podría aprender más. Por ejemplo, con menos exámenes, más debates, y más trabajos prácticos y menos teóricos. Esto no era habitual en su universidad presencial y tenía la sensación de estar perdiendo mucho tiempo: «perdía el tiempo en clase, en el tren... perder el tiempo era lo habitual, era mi día a día». Ante esta realidad, decidió cambiarse a una universidad a distancia. El principio fue caótico. Tenía un planteamiento totalmente distinto. Así, su rol como estudiante también era muy diferente:

> Tienes que planificarte y organizarte para todo. Cada asignatura tiene su calendario. A veces, en un mismo día, tienes un examen presencial y te coinciden 3 entregas que cuentan en la nota. Entonces, asumes la máxima responsabilidad de tu actividad académica. Tú te planificas.

En esta universidad conoce a pocos compañeros porque su trabajo es prácticamente un 90% individual. Sólo en algunas asignaturas, poco importantes, realiza trabajos en grupo. Tampoco comparte información con alumnos de cursos anteriores porque, aunque el temario es el mismo, el planteamiento de las entregas cambia totalmente. A su vez, la relación con los profesores es mínima: «envías tus trabajos y un profesor que no conoces presencialmente realiza las correcciones». El procedimiento o funcionamiento en esta universidad siempre es el mismo: «haces una entrega y al cabo de una semana recibes las notas (...) profesores que no se sabe dónde están y no conoces te envían las respuestas correctas».

Jordi señala cómo mejorar las prácticas. Considera que el periodo de prácticas es demasiado corto y se debería ampliar: «con un periodo de prácticas tan pequeño, dudo poder responder a mi cliente dentro de unos años». Su sensación es que aprende nociones generales sin profundizar, aunque sí que adquiere competencias:

> Puedo afirmar que soy más eficiente en resolver un problema sobre legislaciones que una persona que no ha estudiado nada de Derecho, evidentemente. Ahora bien, muchas personas también podrían averiguar la solución. En este caso, sólo seré más rápido y eficaz.

Valora especialmente el aprendizaje que realiza en actividades no académicas. Destaca el básquet donde aprendió, por ejemplo, el trabajo en equipo y la competitividad sana: «al final del partido, dar la mano al equipo que te ha dado una paliza (...) aprendí lo que es un equipo, en confiar en los demás».

Ahora bien, valora especialmente su implicación en el *esplai LT* (ahora como monitor y antes como niño). Explica que entró con 5 años y valora positivamente todo su gran aprendizaje. De pequeño, aprendió a superar la timidez, pero también muchas otras cosas. Destaca que con 10 años ya le propusieron muchos retos:

> Más responsabilidad, más reflexiones, más hablar, más debatir (...) También, a escuchar lo que decían mis compañeros y monitores (...) tener que crear una frase, construirla con lo que tú piensas y decirla delante de todos, y además tener que defenderla y justificarla.

En aquella época de niño, lo que aprendía en el *esplai* no lo aprendía en la escuela. Por ejemplo, a nivel de trabajo en grupo, expresión oral y creatividad. Él se notaba distinto del resto de sus compañeros: «estaba un nivel por encima en aprendizaje con respecto a los compañeros de clase». Cuando pasó a ser monitor del *esplai,* su aprendizaje aumentó considerablemente: «al principio de ser monitor, fue un gran escalón y aprendí mucho».

Sobre todo, valora su primer año como monitor de *esplai*, porque empezó con las revisiones de actividades y de monitores. Los monitores analizaban y valoraban las actividades realizadas y planificaban las nuevas a efectuar (objetivos, planteamientos, roles...). Actualmente, durante las revisiones de monitores, aún sigue aprendiendo mucho:

> Es importante entre los monitores decirnos las cosas claras como adultos. Qué has hecho bien, en qué necesitas mejorar, cómo valoras la actitud de tus compañeros, en qué han mejorado, en qué continúan igual... Así, vas creciendo juntamente con otros.

En el *esplai*, como monitor o como responsable de monitores, también encuentra muchas más oportunidades de aprendizaje:

> Fruto de niños que están enfermos, aprendo sobre sus enfermedades. (...) Continúo aprendiendo muchísimo enseñando a nuevos monitores, sobre todo cuando necesito razonar y justificar criterios o planteamientos de lo que enseño. (...) Puedo extraer esta inteligencia emocional y empatía, y aprender de las actitudes. También, de las relaciones con amigos, monitores, niños o familias.

Habitualmente, Jordi no reconoce su aprendizaje en la universidad hasta al cabo de un tiempo: «no en caliente, ni antes ni después de un examen». Él sabe que ha aprendido cuando posteriormente puede demostrar lo que aprendió: «eres capaz de explicarlo y aplicarlo al cabo de bastante tiempo». Está contento con lo que está aprendiendo, su autonomía y sus ingresos. Pero comenta que cuando finalice el grado no tendrá suficiente aprendizaje ni conocimiento profesional para realizar un trabajo profesional. Por lo tanto, tiene expectativas a 5 años vista: «acabar el grado, realizar un Erasmus en un país de habla inglesa y después hacer el máster en abogacía».

Estrategias de aprendizaje

De la escuela, recuerda diferentes estrategias de aprendizaje. Para resolver problemas: «lo subrayábamos, lo estructurábamos por colores, la pregunta de un color, los datos de otro, lo clasificábamos y hacíamos el problema». La estrategia más usada consistía en memorizar el

contenido del libro de texto: «era habitual, tener el libro abierto y el profesor explicando». Estudiaba de forma memorística. También, realizaba muchos ejercicios repetitivos: «practicar, practicar y practicar... y si no sale, sigue practicando que al final saldrá». Valora el aprendizaje a través del juego. También, recuerda positivamente cómo aprendió a leer:

> Todo el mundo estaba sentado en su sitio, la profesora escribía una frase y se situaba en un rincón del aula. Entonces, nosotros teníamos que ir a su oreja a decírsela. Según si la decías bien o no, ibas a un sitio o no.

Según Jordi, la forma de aprender autodidacta y por intereses no ha variado desde hace tiempo. En cambio, las estrategias para aprender están cambiando continuamente. Destaca la gran cantidad de recursos que ahora existen en Internet:

> Actualmente, se busca información para aprender por Internet. Antiguamente, se usaba una enciclopedia. Todo el conocimiento estaba allí. El método y el interés por aprender es el mismo. (...) En estos momentos, casi nadie consulta enciclopedias.

En la universidad presencial privada, algún profesor ayudaba a preparar el examen indicando qué páginas entrarían de los apuntes que entregaba. Los apuntes también se podían conseguir a través de alumnos: «hay un mercado de apuntes entre alumnos». Aquello era un aprendizaje principalmente memorístico.

Según Jordi, su mejor aprendizaje era con las prácticas in situ. Allí, se compartían ideas, opiniones y todos podían aportar. Era una estrategia muy potente para aprender y avanzar. Destaca como una buena actividad de aprendizaje, cuando un profesor planteó a cada grupo un caso para resolver:

> Tenías que estar toda la mañana preparando defensa y acusación. (...) Tenías que procurar que el juez estuviera a tu favor. (...) A nivel de aprendizaje, lo valoro muchísimo. Fue muy positivo. De hecho, es el día de la universidad [presencial] en el que aprendí más.

En la universidad a distancia, Jordi accede a su plataforma para encontrar contenidos y evaluaciones de cada asignatura. El método de esta universidad se caracteriza principalmente por ser asincrónico. Así, él tiene flexibilidad para acceder a los contenidos cuando más le convenga y avanzar por su cuenta en el aprendizaje. Consecuentemente, planifica su jornada que, además del *esplai*, tiene otras dos actividades importantes: acudir al aula de acogida de una escuela (donde trabaja profesionalmente) e ir a la biblioteca para realizar las tareas académicas de la universidad.

Actualmente, la estrategia de aprendizaje habitual que usa Jordi es la de leer los apuntes de la universidad a distancia: «voy leyendo y releyendo cuando no entiendo». Otra estrategia consiste en practicar: «coger problemas y ejercicios, volverlos a hacer y después compararlos con las soluciones». Para preparar los exámenes, en algunas asignaturas no troncales, se limita a leer los apuntes hasta entenderlos. Pero en asignaturas más extensas y complicadas, hace un resumen. No le cuesta leer textos complejos: «si veo un párrafo grande, soy capaz de desgranar las ideas y clasificarlas». Es una competencia que va adquiriendo especialmente en la universidad.

Destaca la importancia de analizar y reflexionar durante su vida. Aunque no resulta fácil, considera sustancial detenerse de vez en cuando: «es importante parar y reflexionar y no sólo fluir por la vida (...) ¿tú qué piensas de todo ello? (...) ¿cómo seguir avanzando?». Por ejemplo, fuera del entorno académico, en el *esplai*, para fomentar nuevos aprendizajes, intenta proponer nuevas iniciativas de actividades a realizar con los niños o replantear las que ha vivido anteriormente.

Tecnologías digitales para el aprendizaje

Una de las aficiones de Jordi es la informática. Hace años que los ordenadores le apasionan. Continuamente va aprendiendo por su cuenta. Destaca que existe mucha información en Internet que le ayuda en su autoaprendizaje. Sobre cualquier cosa existe documentación (vídeos, tutoriales...). Su capacidad de análisis y razonamiento ayuda a este autoaprendizaje.

Jordi comenta cómo el profesorado de la universidad ha tenido que contemplar Internet en sus clases y durante la vida profesional y personal en función de la sociedad de hoy. La actual realidad también incide en el alumnado. Explica cómo, no hace mucho, los alumnos acudían a la biblioteca donde estaban los manuales. Actualmente, esto es impensable. Internet y la tecnología digital han cambiado la vida de las personas: «lo que nosotros hacemos es una rápida búsqueda en *Google* escribiendo el código y artículo».

Destaca que Internet también ha cambiado el método de hacer las clases. Puede encontrar rápidamente mucha información de su grado (leyes, códigos...). Valora la gran cantidad de recursos que existen y su utilidad:

> El aprendizaje antes y ahora es el mismo, pero los métodos y recursos que tenemos son muy diferentes gracias a Internet. (...) Actualmente, los recursos que utilizamos y el método de aprendizaje son diferentes. También, con qué y cómo aprendemos es diferente.

Así, cuando tiene consultas, retos o problemas por resolver, usa su ordenador o teléfono móvil para encontrar las respuestas en Internet. Describe Internet como parte o apéndice de su memoria:

> Necesitaría un ordenador delante con el código civil e ir trasteando, ir preguntando, ir respondiendo (...) Hay una parte memorística que tienes en el ordenador (...) Si te hacen un examen con el ordenador podrías resolver un caso más específico. Sin duda, el ordenador es un complemento mío.

En las clases presenciales de la universidad los alumnos, teóricamente, tomaban apuntes, pero en la práctica no ocurría: «prácticamente, todos estaban en *Facebook, Instagram* o en otros lugares de Internet». Sólo pocos alumnos tomaban apuntes: «generalmente, los de primera y segunda fila tomaban apuntes (...) pero el otro 80% nada».

Al acceder a la universidad a distancia, Jordi tuvo que adaptarse. Aprendió el funcionamiento de la plataforma y se organizó para seguir cada asignatura y aprobar: «tengo una entrega cada 2 semanas para cada asignatura (...) tienes que plasmar qué has entendido en la práctica y después, en una semana, la recibes corregida (...) recibes qué has hecho mal y un documento de corrección. Así, puedes aprender».

Señala qué usa principalmente para aprender en la universidad: «el ordenador delante, y los apuntes fotocopiados o en pdf». Para preparar los exámenes no utiliza el ordenador para hacer resúmenes, los hace a mano, «porque los apuntes los tengo delante en el ordenador». También, comenta la importancia de las redes y su presencia: «estamos muy habituados a relacionarnos por las redes, ahora mismo somos incapaces de salir de casa sin móvil» o «las redes sociales son muy útiles». Ahora bien, añade alguna crítica:

> Siempre se ha dicho que Internet es muy potente, no te lo podría discutir (...) Pero creo que el trato humano de tú a tú, de cara a cara, no pasa por Internet. Cuando pasa por Internet a veces se contamina. No sé, no creo en la maravilla de Internet tampoco demasiado.

Durante el confinamiento, procuraron continuar con las actividades del *esplai* de forma virtual. Los niños se podían conectar vía *zoom*. Ahora bien, era complicado. No estaban cómodos (ni niños ni monitores). La participación de los niños bajó a la mitad. Muchos comentarios describen este contexto: «fue un drama», «hacer *esplai* por *zoom* es hacer el ridículo, pero necesitábamos mantener el contacto».

Contextos de aprendizaje

De la época de educación infantil, recuerda los juegos sin ser consciente de mucho aprendizaje: «no destacaría demasiado aprendizaje académico, (...) en P5 sí que aprendí mucho porque es cuando aprendí a leer». De educación primaria, recuerda especialmente los libros de texto. Normalmente, el profesor explicaba el contenido del libro y el alumno realizaba ejercicios sin necesidad de estudiar demasiado.

El cambio sustancial se produjo en educación secundaria y más en bachillerato, porque tenía que estudiar mucho más. Tenían la selectividad. Entonces, los profesores eran más exigentes con el alumnado y los trataban casi como adultos:

> Se notaba más proximidad con los profesores. Te trataban más como un adulto y no como un niño. No completamente como adulto, obviamente porque es lo que tocaba. Pero sí con complicidad entre alumno y profesor. Esto ayuda y te exige. Consideré que ayudaba mucho a motivarte y seguir.

En la universidad privada presencial, en la que estuvo durante 2 cursos académicos, no terminaba de encajar, quizás por el clima y el ambiente existente. Tenía la sensación de perder el tiempo y no estaba enganchado con el ambiente universitario, ni con la mayoría del alumnado y del profesorado. Empezó a cuestionarse si continuar o no con sus estudios.

Ante esta realidad, se planteó cambiar a una universidad virtual. Fue una decisión difícil e importante, pero necesaria. Tenía la sensación de pérdida de tiempo y necesitaba sentirse mejor: «es importante que hagas realmente lo que quieres y tirarse a la piscina». Asumió el riesgo y ahora está muy contento. Él cree que acertó totalmente con su decisión.

El contexto de universidad virtual es distinto al de la presencial. Ahora, decide y planifica sus tareas. Esta flexibilidad le permite trabajar, tener ingresos y sentirse mejor: «quiero apoderarme un poco de mi vida (...) en una universidad presencial es complicado trabajar y tener tus ingresos». Ahora bien, echa en falta poder sentarse con el profesor cara a cara: «lo que creo que falta es poder conversar con el profesor [en una universidad virtual]». Para preparar exámenes, prefiere estudiar siempre en un mismo lugar y con las mismas condiciones: «en una biblioteca, nunca en casa, en silencio, sin sentir olores y en una silla cómoda».

No valora especialmente el aprendizaje de Erasmus que se realiza durante el grado. Observa que los compañeros repiten la idea de que es una época de pocas clases: «vamos de fiesta, es un año que te regalan todos los créditos». Por su parte, comparte el planteamiento sobre su Erasmus: «lo que tengo pensado es no hacer un Erasmus durante la carrera, sino cuando la finalice; después, ir un año a Australia o algún otro país de habla inglesa».

El contexto del *esplai* es muy importante para aprender. Es una fuente significativa: «sin duda alguna, se puede llegar a aprender una pasada». Como niño y como monitor. Destaca el valor de sus experiencias: «como niño es una experiencia muy guay, como monitor es muy guay, pero acarrea mucho trabajo». Valora positivamente por qué le gusta ser monitor: «ser monitor no por el sueldo, no por el trabajo, sino por amor al ocio y altruismo». Allí «aprendí a enseñar y a coordinar».

Añade que sus responsabilidades en el *esplai* no mantienen ninguna relación con sus estudios universitarios. Tuvo que ir aprendiendo por su cuenta para realizarlas adecuadamente:

> Me dedicaba a la comisión de eléctricos: altavoces, amplificadores, luces, sonido, vídeo. Era el responsable y tenía que garantizar que hubiera material suficiente y que funcionara. Estudiando derecho no tenía ni idea. Ahora, en perspectiva, veo lo que tuve que aprender y sé muchas más cosas que un chaval de bachillerato tecnológico. Uno aprende mucho más allá de la carrera.

Reconoce el contexto de aprendizaje familiar «todo lo que me ha llegado de los hermanos mayores me ha marcado». Por ejemplo, observaba los apuntes y libros de su hermano mayor: «me ha influenciado ser el pequeño, pero ser el mayor me habría influenciado de otra forma». También, ser el primo más pequeño le ha influenciado. Por ejemplo, ver que alguno con quien jugaba ya ha sido padre. El deporte le proporciona otros contextos de aprendizaje:

> Aprendo fuera de los centros educativos, ya sea el básquet, el gimnasio o la bicicleta los fines de semana cuando tengo tiempo (...) en un equipo donde había un compromiso, ciertos valores que quería representar el club (...) empezó mi crecimiento personal en el mundo del deporte.

Señala el contexto de amigos como otra fuente de aprendizaje. Distingue entre los del grupo de *esplai* y los del centro educativo: «de la época del colegio conservo solo amigos, amigas me atrevería a decir que no (...) amigas son más del *esplai*». Ahora bien, no hace distinciones a nivel sexo para poder aprender: «soy capaz de aprender con un chico o una chica». Comparte actividades y muchos ideales con sus amigos del *esplai*: «somos bastante reivindicativos y compartimos muchas actividades». En cambio, con el grupo de la escuela esto no sucede.

Nos describe sus entornos prioritarios: «Mi pirámide de importancia es, sin duda, estudios primero, después *esplai* y luego trabajo». Además, incide en que «la pirámide debería incluir familia, amigos... la familia está por encima de todo y dependiendo del tema, los amigos también están muy arriba».

A modo de cierre

Actualmente, Jordi habita un ecosistema de aprendizaje (Sancho et al., 2022) en el que prefiere la universidad virtual (Romero et al., 2023). Su experiencia de aprendizaje está creciendo en multitud de contextos, estrategias y tecnologías. En el contexto de la sociedad contemporánea, los retos de enseñar y aprender en la universidad son una nueva realidad (Carrillo & Flores, 2022; Domingo-Coscollola et al., 2025; Miño-Puigcercós et al., 2019; Sancho-Gil et al., 2017).

Antes de terminar, aporto el comentario final que nos regaló Jordi para valorar su participación en esta investigación.

> Gracias por haberme permitido participar en este proyecto de investigación y especialmente a Maria. Como ya dije es importante, a veces, parar y reflexionar. Ésta ha sido una excelente ocasión. Este 'currazo' espero que sirva para los que ahora estamos, pero sobre todo para los que vendrán. Me siento totalmente identificado con esta narrativa.
> ¡Gracias Jordi!

Referencias

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *28*(3), 801-831. https://doi.org/10.1086/345321

Carrillo, C., & Flores, M. A. (2022). Online teaching and learning practices in teacher education after COVID-19: lessons learnt from the literature. *Journal of Education for Teaching*, *49*(5), 869–881. https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2153018

Domingo-Coscollola, M., Sancho-Gil, J. M., & Soler-Campo, S. (2025). El reto de enseñar y aprender en la universidad. Percepción del alumnado en torno al uso de las tecnologías digitales. *RIE-Revista de investigación educativa, 43*. https://doi.org/10.6018/rie.611751

Nind, M. (2014). *What is Inclusive Research?* Bloomsbury.

Miño-Puigcercós, R., Domingo-Coscollola, M., & Sancho-Gil J. M. (2019). Transforming the Teaching and Learning Culture in Higher Education from a DIY perspective. *Educación XX1*, *22*(1), 139-160. https://doi.org/10.5944/educXX1.20057

Romero, M., Romeu, T., Guitert, M., & Baztán, P. (2023). La transformación digital en la educación superior: el caso de la UOC. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 26*(1), 163-179. https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33998

Sancho-Gil, J. M., & Domingo-Coscollola, M. (2022). Expanding Perspectives on Secondary Education Teachers' Learning Ecosystems: Implications for teachers' professional development. *European Journal of Teaching Education,* *45*(3), 414-424. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832985

Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., & Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education,* *40*(3), 310-325. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388

12 APRENDER DENTRO Y FUERA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS VALORANDO EL APRENDIZAJE PROFUNDO Y EL SER

Maria Domingo-Coscollola

Introducción

Maria es el seudónimo que ha decidido la estudiante de esta trayectoria. A la hora convenida del primer encuentro, llama a la puerta del lugar acordado de la ciudad de Sabadell, cerca de Barcelona. En este lugar, realizamos todos nuestros encuentros que fuimos planificando conjuntamente. Nuestro diálogo ya discurre con fluidez a la media hora de la primera sesión.

Maria muestra una predisposición positiva para participar y está muy contenta de hacerlo. Llega siempre puntual y persiste su interés por esta investigación. Nuestra conexión aumenta a medida que vamos realizando encuentros. El ambiente es agradable, relajado y con empatía entre nosotras.

Nos pusimos en contacto a través de *WhatsApp*. Maria es estudiante de la Escuela Superior de Música de Catalunya (ESMUC). Estaba cursando cuarto curso, aunque sólo tenía pendiente el trabajo de final de grado (TFG) que decidió realizar tranquilamente, disfrutando y con mucho rigor científico.

Ella cree que nuestra investigación puede ayudar a mejorar la forma de impartir las clases del profesorado universitario. En esta investigación, consideramos al estudiante universitario como portador de conocimientos y experiencias. De ahí que la investigación adopte una perspectiva participativa e inclusiva (Nind, 2014).

Seguidamente, presentamos en apartados diferentes las concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje de Maria. Estos cuatro apartados no funcionan como compartimentos estancos porque están en intra-acción (Barad, 2003).

Concepciones

Maria siempre ha procurado aprender mucho. Por ejemplo, «estudiar canto me ayudó a construirme a mí misma (...) yo tenía limitaciones de registro y tenía que ampliar tanto por abajo como por arriba». Añade cómo ella aprende de y con los demás: «con mis amigos al preguntarles cosas y ser curiosa. Muchas veces me acuerdo más de algo que he hablado con un amigo tomando una cerveza que del contenido de una clase magistral».

El aprendizaje ha sido muy importante durante toda su vida (figura 1). Reflexionando sobre su trayectoria, señala que ha dedicado demasiado tiempo al aprendizaje memorístico. Ha echado de menos haber podido dedicar más tiempo a pensar, analizar y razonar: «me gustaría que todas estas horas que dediqué a memorizar, se hubieran invertido en otra cosa. No nos han enseñado a pensar. Sólo a responder a algo concreto».

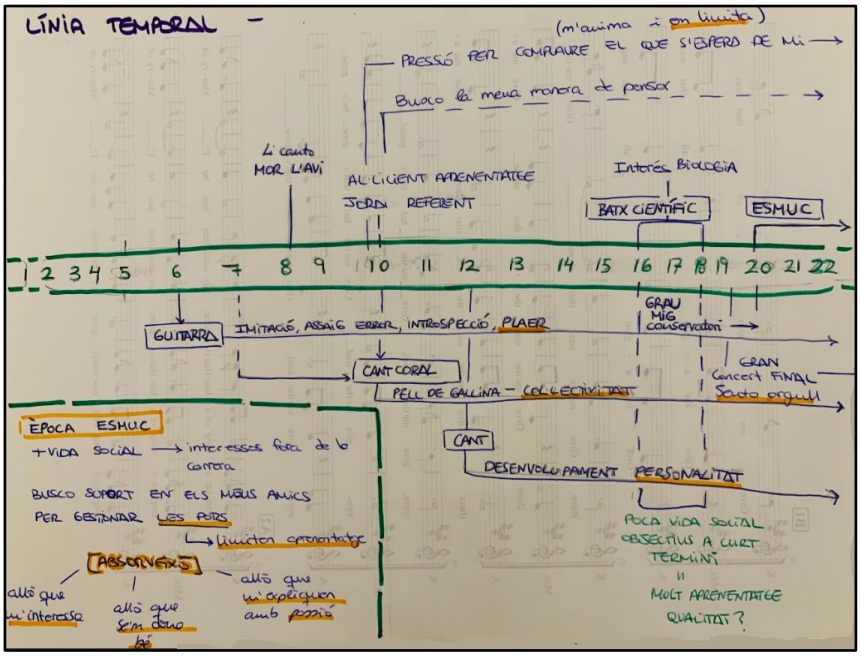


Figura 1. Visualización de la trayectoria de aprendizaje realizada por Maria.

Destaca que aprende mucho cuando existe una necesidad: «aprendes, cuando estás en una situación en la que necesitas saber algo para salir adelante». Generalmente, esto se da más fuera que dentro del aula. Por lo tanto, señala que es importante que los profesionales de la educación analicen cómo poder proponerlo desde el aula: «hay que incentivar el aprender, en el aula, desde la necesidad».

También aprende haciendo de profesora: «aprendo mucho al explicar y para hacerlo mejor, me automotivo». Incide en la importancia de un planteamiento personalizado y de la vinculación emocional entre profesorado y alumnado para favorecer el aprendizaje: «según como habla un profesor, me emociono y aprendo más (...) siempre olvidamos lo emocional y, en cambio, interfiere directamente en el aprendizaje y en el rendimiento».

A su vez, considera que se debería apostar por un tipo de aprendizaje realmente duradero (Puma, 2024). Destaca que estudiar no es aprender. En bachillerato, comenta que estudió mucho. Ahora bien, no tiene demasiado claro si realizó un aprendizaje de calidad: «tenía muchas horas de clase (...) pero no sé si era un aprendizaje de calidad. O sea, un aprendizaje que trasciende y dura (...) En aquella época, estudié muchas cosas, pero ahora no las recuerdo demasiado».

Durante el aprendizaje, como argumentan distintos autores (Vlieghe, 2014), el cuerpo y el estado de ánimo siempre intervienen: «mi aprendizaje dependía de cómo estaba yo... porque estaba tensa, porque la espalda no estaba en una buena posición o porque quizá ese día estaba nerviosa y no estaba motivada». Explica cómo, en asignaturas prácticas, el acompañamiento del profesor favorece un aprendizaje profundo:

> Los maestros dicen que ellos nos pueden acompañar. Ahora bien, nosotras somos quiénes tenemos que saber cuándo nos equivocamos y por qué. Cuando no tenemos la respuesta, entonces sí que el profesor debe actuar y dar herramientas o respuestas (...) Así, es como voy realizando un aprendizaje profundo y duradero que me permite seguir aprendiendo.

Maria añade la importancia de ir realizando actividades reflexivas y de análisis durante el proceso de aprendizaje y no sólo durante las actividades evaluativas: «me gusta cuando el profesorado nos da la oportunidad de efectuar actividades para pensar». Por lo tanto, no le gusta realizar tareas o actividades muy pautadas y prefijadas, aunque lo deseen muchos alumnos. Ella prefiere propuestas donde tenga autonomía:

> Las actividades en las que puedo reflexionar me encantan. Pero si hay un exceso de trabajos de estas características, dejas de hacerlos de una manera consciente. Después, pasas a hacer reflexiones que no salen de ti porque tienes tantas cosas que hacer que no lo haces conscientemente.

Valora cómo un planteamiento evaluativo facilita su aprendizaje: «me gustaba una profesora que ponía exámenes en los que era necesario pensar y analizar para poder aprobar». Entonces, aprendía. Además, le encantan los profesores que explican con pasión: «son profesores que te generan muy buen rollo, ganas de asistir a sus clases e interés por escuchar sus explicaciones». Matiza que este perfil la motiva externamente para aprender, pero también es importante que el alumnado tenga una motivación interna. Así, diferencia dos tipos de motivaciones:

> Los alumnos a veces exigimos mucho a los profesores. Ahora bien, los profesores también deben exigir a los alumnos que tengan un rol de alumno activo. (...) El profesor debe contribuir a que el alumno tenga un interés, pero el alumno debe venir motivado de casa y con ganas de aprender.

Según Maria, existen aspectos organizativos y de gestión de su universidad que no favorecen su aprendizaje:

> No me gusta de la carrera que te den una vía muy prefijada. Por ejemplo, solicitamos muchas veces poder hacer asignaturas de otras especialidades y muchas veces nos encontramos que no nos dejan. Además, los estudios son cada vez más específicos (...) Me interesa tener un conocimiento más general para saber qué quiero hacer. Qué me interesa realmente.

Maria aprende más en las clases presenciales que en las clases en línea de la pandemia. Actualmente, en sus clases presenciales, los grupos son reducidos y el clima favorece su aprendizaje. En cambio, durante la pandemia, sentarse delante de un ordenador para escuchar al profesor no la motivaba ni favorecía su aprendizaje: «tienes que estar muy concienciada y predispuesta al aprendizaje». Aún le gustan menos las clases en línea magistrales con exámenes en los que solo entra lo que ha explicado el profesor.

Señala la importancia de ir a la universidad para aprender y no para obtener un título. A muchos estudiantes, solo les importa esto: «hay demasiados alumnos que les da igual lo que plantea la universidad (...) lo único que les importa es el título de la universidad porque si no lo obtienen, no serán ni harán nada en su vida».

Estrategias

Maria destaca cómo fueron sus primeros aprendizajes: «por inmersión, por imitación y por intuición». De esta forma, ha aprendido y sigue aprendiendo en la universidad:

> Mi aprendizaje es básicamente por imitación, ensayo, error e introspección (...) analizar y reflexionar. Buscar qué me gusta y cómo me gusta (...) Toda mi vida he estado observando... Así, básicamente, he aprendido sobre la marcha, observando y charlando con otras personas.

Del mismo modo aprende a tocar su instrumento (la guitarra): «mi profe hace algo y yo la imito (...) aprendo por imitación de forma, sobre todo, visual, aunque también sonora». A su vez, aprende detectando y solucionando errores: «a base de equivocarte, aprendes». Ahora bien, ha usado mucho la memorización, aunque no le guste: «estudiabas mucho y después simplemente lo repetías en los exámenes o en los ejercicios que te lo pedían».

Maria analiza y reflexiona tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. Por ejemplo, explica cómo ha aprendido de su hermano:

> A partir de los 10 años, ya me empezaba a fijar mucho en mi hermano (...) Él siempre me preguntaba cosas. (...) Me ayudó a pensar, a tener una opinión y a tener que buscar información sobre las cosas que deseaba aprender.

Considera importante saber relacionarse con la información para aprender y seguir aprendiendo: «Si tú sabes gestionar la información que te llega y sabes generar una reflexión que puedes compartir». También es importante saber afrontar la presión de estar sola con el profesor: «la presión que tienes cuando vas a clase, es diferente (...) si eres solo una alumna». En este caso, hay una gran exigencia profesional y un requerimiento constante de alta concentración.

En su universidad se respira un clima de competitividad alta fruto de la necesidad de ser el mejor en algo (por ejemplo, tocando un instrumento). Generalmente, el planteamiento es: «si no eres excelente en algo, no podrás ser el mejor». Al principio, le costó mucho comprender e interiorizar este planteamiento y aprender. Ahora, esta realidad ya no la debilita. Ha usado estrategias para evitarlo. Indica que «si empezara la carrera otra vez, sacaría mucho más provecho». Actualmente, aprende mucho, pero sin plantearse ser la mejor tocando su instrumento: «Tú tienes que ser muy buena en algo y no pasa nada, si en lo demás eres normal».

Ser bueno globalmente no se valora y es donde Maria cree estar actualmente. Ahora bien, tiene la necesidad de recibir apoyo de los demás (profesores, amigos...) para continuar aprendiendo y estar equilibrada: «necesitas a alguien que te pueda ayudar cuando te sientes perdida y sientes que no vales para hacer una carrera». Ella ha establecido el horario de estudio a seguir en su casa: «tres sesiones de hora y media con media hora de pausa entre cada hora y media». Esta fórmula le funciona bien. Anteriormente era diferente: «antes, acostumbraba a hacer tres horas o mucho rato seguidos y no era provechoso».

Una de sus maneras principales de aprender es a partir del autoaprendizaje por descubrimiento. Nos explica cómo lo realiza: «me paso mucho tiempo mirándome la partitura y descubriendo cómo tocarla. (...) Para mí, esto es aprendizaje. (...) La clase sirve para que tú presentes tu propuesta y el profesor te aconseje». También le gusta aprender en clase debatiendo e intercambiando opiniones. Así, aprende más, porque tiene que analizar y reflexionar:

> Hacíamos debates y esto, recuerdo que fue muy provechoso. Pasabas de ir a una clase con largas explicaciones del profe, a una clase donde te daban un tema y después tú hablabas con cuatro o cinco personas con opiniones diversas. Esto era muy interesante.

Maria prefiere hacer actividades de aprendizaje y evaluativas abiertas, en lugar de cuestionarios cerrados. Si existe la posibilidad de decidir, no duda:

> Sé que lo fácil es el cuestionario (...) Pero, para mí, afrontar la hoja en blanco te permite hablar desde tu perspectiva y no desde la perspectiva del profesor. (...) Yo quiero expresar lo que yo he aprendido. Me gusta realizarlo, aunque tienes mucho más trabajo.

Analiza cómo su forma de aprender incide directamente en cómo plantea las clases que imparte. Por ejemplo: «el auto observarse, el autoaprendizaje y la reflexión han nutrido y determinado la forma de dar mis clases de guitarra cuando actúo como profesora de música».

Tecnologías

Habitualmente, Maria usa un ordenador portátil y un teléfono móvil para su aprendizaje. Le desagrada no conocer su funcionamiento interno: «no conocemos nada del funcionamiento interno de las tecnologías (...) en el móvil, hay un chip... para qué o por qué».

De momento, no utiliza el ordenador para escribir música: «hay programas con los que puedes escribir música de forma fácil, pero que no los uso». Ahora bien, no descarta cambiar: «creo que me puede servir un iPad para hacer cosas súper creativas». Destaca cómo las redes sociales y los teléfonos móviles provocan continuas interferencias que no favorecen la concentración. Además, las redes sociales influyen en la forma de pensar:

> Las redes sociales y los móviles, por ejemplo, por el uso de *WhatsApp*, tampoco nos ayudan mucho porque van haciendo interferencias. (...) Todo es una manipulación sobre qué quieren que pensemos y hagamos. Es necesario ser consciente de todo esto.

Las redes sociales tienen gran influencia en qué y cómo aprendes. Cuanto más tiempo se usan, más influyen en el aprendizaje y en la manera de actuar. Ahora bien, esta influencia se puede controlar:

> Cada red que usas es un *input*. Cuantas más horas dedicas, más *inputs* recibes y más te influye en todo (en el aprendizaje y en la forma de vivir). Esta influencia, sobre todo, dependerá de tu capacidad de análisis y reflexión.

Maria no tiene dependencia de las redes porque habitualmente las controla. Sólo «en pocos casos he perdido demasiado tiempo contemplando la vida de otras personas». Así, insiste en la necesidad de que exista formación para usarlas correctamente:

No tengo dependencia de las redes sociales. Pero sí que la tiene mucha gente de mi entorno que está perdiendo demasiado tiempo (...) Las redes nos ayudan a estar conectados y no deben desaparecer. Así, es necesario que la gente aprenda a usarlas en beneficio de los demás y suyo.

Utiliza principalmente *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* y *WhatsApp*. Usa plataformas como *Spotify* o *YouTube* para aprender: «necesito una referencia, entonces voy a *Spotify*, *YouTube* o donde sea y escucho versiones de diferentes intérpretes que hacen lo mismo». Incide en valorar qué compartimos en las redes y en controlar su influencia en el estado de ánimo:

> Ves que mucha gente hace muchas cosas, a veces productivas. En cambio, tú vas siguiendo tu camino, haciendo cosas pequeñas. Esto es contraproducente a veces. Si no te sabes sobreponer y valorar adecuadamente, te pueden perjudicar. Pueden dejar muy abajo tu estado de ánimo.

Maria reconoce que las tecnologías inciden en la forma de enseñar y aprender: «actualmente, ya no es importante memorizar, en Internet existe toda la información». Ella aprende de cursos de Internet, siguiendo charlas en *Ted Talks* y *masterclasses* de grandes profesores. Ahora bien, no siempre se aprende con estos cursos: «hay casos en los que he aprendido poco o nada».

En la formación presencial, las presentaciones o *PowerPoints* de su profesorado le han ayudado. Durante la pandemia, la tecnología no le ha ayudado demasiado por la falta de preparación del profesorado y porque a ella le resultaba complicado aprender, especialmente en asignaturas prácticas. En aquella época, necesitaba volver a la formación presencial:

> El aprendizaje desde casa, fatal... Lo valoro negativamente. No sientes la pasión (...) Es difícil estar mirando la pantalla y que el profesor sea un buen comunicador porque no se ha formado para ello (...) Ya cuesta que los profesores planteen una buena forma de enseñar, pues imagínate a través de una pantalla sin ser un profesional. Esto no puede ser formación de calidad. (...) No puedes tocar una obra *online*, no se escucha de la misma manera y el profesor no te ayuda igual. Porque no está el contacto visual, no hay imitación, no ves cómo lo hace el profesor y ni él ve cómo lo haces igual que si fuera presencial.

Para ella, en las asignaturas teóricas, las explicaciones *online* tampoco funcionaban. Añade una reflexión: «entonces, el profesorado no daba explicaciones tan largas porque las intercalaba con debates donde el alumnado tenía que intervenir». Valora que el profesorado planteó debates, pero igual sin finalidad educativa: «era cuando se hacían debates que aprendía (...) aunque el profesorado los proponía porque creo que igual no sabían cómo llenar las horas de clase o quizás no tenían suficientes estrategias para cada sesión de clase».

Contextos

El entorno familiar ha sido clave para su aprendizaje. Destaca la influencia de su madre, abuela y hermano: «me influyó que mi madre me cantara o tocara el piano igual que mi abuela. También, cuando mi hermano empezó a tocarlo (...) la musicalidad me viene de familia. Ha ido ligada a todo mi aprendizaje». Su hermano mayor le influyó fuertemente motivándola a aprender. Por ejemplo, le decía: «tú también puedes. Tienes un lugar y tienes que encontrar las cosas que te motiven». Aunque, a veces, las notas brillantes de su hermano la desmotivaban: «me hacía sentir pequeña, por tener el hermano que todo lo hace bien».

A su vez, destaca cómo su hermano muchas veces le explicaba mejor las cosas que sus profesores: «él ha sido una fuente de aprendizaje muy potente en todos los sentidos (...) Tal como me lo explicaba lo entendía mucho más. Él hablaba mi idioma». El ambiente estable y acogedor familiar favoreció su aprendizaje y equilibrio personal: «he vivido en un contexto familiarmente muy estable, muy seguro y de acompañamiento (...) ayudaba a centrarme en las cosas que me gustaban». Aunque también provocaba algunas presiones:

> Que la familia te acompañe, se transformó, un poco, en presión. O, mejor dicho, autopresión. Una presión puesta por mí, para complacerles (...) Sí que noté que mi motivación era sacar un sobresaliente en algunos casos, porque en casa igual dirán que un notable no era suficiente.

Empezó su carrera en el Conservatorio de Sabadell donde todo iba muy bien. Esto cambió cuando entró a la ESMUC de Barcelona, donde hay gente muy buena de todo el mundo: «tú estás aquí y ellos están porque son muy buenos». El primer año aprendió poco: «tenía miedo de coger mi guitarra. Casi no aprendí. Estaba bloqueada». No obstante, tal cómo se planteaba la evaluación de las asignaturas, durante el primer año lo aprobó todo: «la forma de enseñar de muchas asignaturas era estilo clase magistral (...) preparabas cuatro preguntas del examen y aprobabas, pero no aprendías».

Recuerda una clase en la que sí aprendió: «era una profesora que explicaba con mucha pasión. Me acuerdo de todo porque contaba historias que había vivido. Explicaba los conceptos en sus historias. Allí, sí que aprendíamos». En el bachillerato, destinaba mucho tiempo a estudiar por la presión de la selectividad y tenía poca vida social. Cuando entró en la universidad, su vida personal cambió: «empecé a resucitar en la vida social. Era un entorno que ayudó mucho a concebirme como persona». De este modo:

> El entorno social de los amigos me hacía sentir completa y crecer. Me hacía sentir súper bien. Teníamos ilusiones en común. (...) Aprendí mucho. Sí, aprendí mucho de mis amigos (...) Tenía un entorno muy activo socialmente, pero también con ganas de aprender, o sea, con ganas de evolucionar. (...) Si no hubiera sido por ellos, creo que no hubiera terminado esta carrera.

En general, todos los estudiantes de su universidad hacen otras actividades relacionadas con la música. Por ejemplo, ella ahora prepara un musical y dirige un coro de jóvenes: «Los miembros del coro también son amigos míos (...) es muy chulo porque aprendemos juntos». Además, canta en un coro de cámara donde la presión le ayuda a aprender: «hay presión, pero también tengo el punto aquel de nervios de va, va, va... Este punto de nervios me ayuda a aprender mucho y me ayuda a sacar una mejor versión».

Ella considera que tiene un profesorado universitario poco vocacional, que no está preparado pedagógicamente ni motivado pedagógicamente para dar clases: «son intérpretes que nunca se han formado en pedagogía (...) no tienen inquietud por enseñar».

Maria analiza el tipo de relaciones de dentro y fuera de la universidad: «en mi carrera, existe el individualismo completamente. En cambio, con los amigos, ...colectividad». Echa en falta trabajos en grupo. Maria nos informa del papel que tiene el individualismo, ligado al don individual en las artes y, en particular, en la música:

> En otras carreras, los alumnos hacen trabajos en grupo (...) En mi carrera, predomina lo solitario (...) Esto es una de las cosas que más me ha desgastado. Me gustaría que dejase de ser así porque necesito trabajar con gente (...) voy a crear proyectos de cámara donde me sienta cómoda.

Últimamente, en su universidad percibe un cambio positivo. Se potencia realizar proyectos interdisciplinares. Cree que lo hacen porque saben que es lo que necesita la gente. En estos proyectos, ella apuesta por los entornos presenciales:

> Cuando tú vas a una clase, formas parte del colectivo, formas parte de la universidad. Creo que es muy importante (...) te ayuda a la concentración (...) En casa, tienes libertad de, cojo el móvil, hago no sé qué... En una clase, estarás atento, interaccionando, apuntando y participando de manera activa con la posición adecuada para aprender (...) En clases presenciales es importante la figura del profesor, el estar en un aula acompañado y sentirte parte de algo. No es sólo lo que dice, es la gestualidad, cómo se pone, cómo te habla, cómo se dirige a ti.

Sus aficiones fuera del centro educativo constituyen otros contextos de aprendizaje. Acude al gimnasio «porque me ayuda mucho a renovar energía y mente, y todo esto me hace estar y sentir bien». También, baila sardanas: «la sensación de sentirte parte de un colectivo socialmente es una emoción que (para mi) es muy potente... me equilibra y me carga de energía».

Maria da clases de guitarra en dos centros diferentes y aprende cuando las realiza analizando su práctica docente. Ahora bien, el clima del centro también influye en su aprendizaje. En un centro trabajan en grupo compartiendo experiencias y, en cambio, en el otro, esto casi no pasa. Por lo tanto, prefiere el primero porque es donde aprende más enseñando.

La idea y el valor de lo colectivo es una característica de la trayectoria de Maria, aunque su institución tiende hacia el individualismo. Esta posición también da pie para relacionarla con algunos elementos de su trayectoria: la vinculación con diferentes grupos, fuera de la institución universitaria.

Para finalizar

Las experiencias de aprendizaje de Maria están relacionadas con una diversidad en de contextos, estrategias y tecnologías, en la que prioriza el *Do it your*para aprender (Domingo-Coscollola et al., 2016) y el desarrollo de las personas y el bienestar (Gairín, 2023). En el contexto de la sociedad contemporánea, los retos de enseñar y aprender en la universidad han aumentado de forma significativa (Domingo-Coscollola et al., 2025; Miño-Puigcercós et al., 2019).

Antes de terminar, aporto el comentario final que nos regaló Maria para valorar su participación en esta investigación:

> Ha sido una experiencia muy enriquecedora desde el primer encuentro. No solo me ha permitido observar detalles sobre mi relación con el aprendizaje que desconocía, sino también ordenar mis ideas y ver las estrategias que me funcionan mejor. Eso ha sido muy beneficioso para mí y me puede ayudar a mejorar la calidad de mis procesos de enseñanza y aprendizaje. Autoconocerse es muy importante para aprender y para ser. Estos encuentros me han aportado dos acciones clave: reflexión y autoanálisis. Saber de donde nacen nuestras inquietudes no es fácil, a veces es casi instintivo. Por eso, es esencial escucharnos a nosotros mismos. Agradezco haber tenido un espacio de escucha activa sobre este tema, creo que es necesario que existan este tipo de investigaciones. El mundo está en cambio constante, también la sociedad y nuestras emociones. La revisión y readaptación son necesarias para obtener un resultado de mayor calidad.

¡Gracias Maria!

Referencias

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *28*(3), 801-831. https://doi.org/10.1086/345321

Domingo-Coscollola, M., Arrazola-Carballo, J., & Sancho-Gil, J. M. (2016). Do it Yourself in Education: Leadership for Learning across Physical and Virtual Borders. *International Journal of Educational Leadership and Management*, *4*(1), 5–29. https://doi.org/10.17583/ijelm.2016.1842

Domingo-Coscollola, M., Sancho-Gil, J. M., & Soler-Campo, S. (2025). El reto de enseñar y aprender en la universidad. Percepción del alumnado en torno al uso de las tecnologías digitales. *RIE-Revista de investigación educativa, 43.* https://doi.org/10.6018/rie.611751

Gairín, J. (2023). El liderazgo humanista, ¿Qué hay de nuevo sobre el tablero? *Educadores: Revista de renovación pedagógica, 285*, 30-40.

Nind, M. (2014). *What is Inclusive Research?* Bloomsbury.

Miño-Puigcercós, R., Domingo-Coscollola, M., & Sancho-Gil J. M. (2019). Transforming the Teaching and Learning Culture in Higher Education from a DIY perspective. *Educación XX1*, *22*(1), 139-160. https://doi.org/10.5944/educXX1.20057

Puma, D. H. (2024). Aprendizaje Significativo en la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(34), 1714-1726.

Vlieghe, J. (2014). Corporeality, equality, and education: A biopedagogical perspective. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *36*(4), 320-339.

13 APRENDER ENTRE FRONTERAS. LA LECTURA Y LOS MOVIMIENTOS TRANSNACIONALES COMO MODO DE APRENDER

Silvia de Riba, Judit Onsès Segarra e Irene Garcia

Introducción

El 22 de marzo de 2021 Irene y Judit se citaron por primera vez. Encuentro al que prosiguieron tres más, acompañadas por Silvia. La figura 1 muestra una visión de conjunto de estos encuentros, que se realizaron de manera virtual. Llevando ya un año de pandemia, los muros entre el mundo virtual y el físico se habían disuelto de manera y, como argumenta Beatrice Fazi (2018), lo digital ya no era una simulación de la realidad, sino una parte ontológica de ella. Si apuntamos a la particularidad de ese modo de relación es por las rutas metodológicas tomadas en la investigación de TRAY-AP, donde había una firme convicción de realizar encuentros presenciales por las posibilidades que estos daban en la conversación.

Sin embargo, el caso de Irene, estudiante de tercer curso de Ciencias Políticas e Historia, empujaba a la virtualidad: la participante estaba realizando un Erasmus en Konstanz, Alemania. Aunque la mayoría de las clases se estaban dando en el plano virtual, Irene vivía allí. Y ya en el primer encuentro nos dimos cuenta de que la movilidad era intrínseca en su trayectoria. Nacida en Barcelona, la primera infancia la pasó en Inglaterra, mientras que durante la adolescencia fue escolarizada en la ciudad Condal y los estudios universitarios la devolvieron al Reino Unido. Un caso atípico, y por ello de interés para esta investigación.

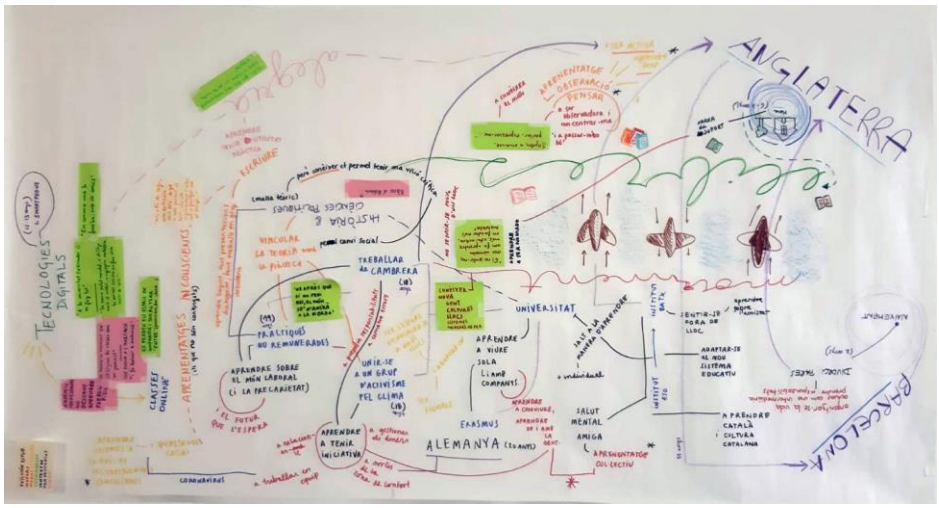


Figura 1. Visión de conjunto de los encuentros realizado por Judit Onsès Segarra y Sílvia de Riba.

Concepciones de aprendizaje

Irene nos comentó que se definía como una persona a quien le entusiasmaba leer y escribir. Es más, le apasionaba aprender a través de la lectura y la escritura. También porque reconocía que eran cosas que se le daba bien hacer y eso le reportaba bienestar: «sentir que tengo más conocimiento sobre un tema me aporta mucha alegría». De ahí que esto asentara las bases para empezar a comprender sus concepciones en torno al aprendizaje.

A lo largo de las conversaciones, aparecieron algunas nociones de aprendizaje que compartimos en este apartado.

Aprender relacional

En sus aportaciones vimos que Irene concebía el aprendizaje de modo relacional. En el primer encuentro mencionó la importancia de compartir sensaciones y fragmentos de apuntes o lecturas con las compañeras, o de la relevancia de los debates que se generan en clase: «si yo pienso una cosa y viene otro estudiante y me dice 'pues yo estoy completamente en desacuerdo' me obliga a tener que pensar un argumento que apoye mi opinión; haciendo estos ejercicios se aprende mucho». Es decir, el aprender no sucedía como un proceso individual, sino que aparecía en la relación.

Aunque fuera de clase, en contextos más cotidianos, también consideró que se daban aprendizajes que eran relacionales: hablando con amigos y compartiendo experiencias, o conversando sobre cualquier cosa. Según ella, era un aprendizaje basado «en el hablar, escuchar, pensar».

Enfatizó también la importancia del vínculo y la empatía: «yo nunca leeré una noticia sobre fútbol, porque es un tema que no me interesa, pero si un amigo me lo explica, haces el esfuerzo porque es tu amigo y tienes interés en conocer. Esta es otra buena manera de aprender»; «O si la persona que te está explicando algo, está muy interesada en lo que cuenta o se nota que conoce el tema, también facilita la escucha, la atención y, por ende, el aprendizaje».

Y expandía la relacionalidad (Escobar et al., 2024 a lo más que humano o, donde lo humano estaba presente de forma más implícita como, por ejemplo, en la lectura de un libro, en el que se aprende sobre los contenidos o las historias que se cuentan; o en el mismo hecho de leer palabras y saber organizarlas y analizarlas: «¿De qué me está hablando el texto? ¿cómo está argumentando el autor?». También mencionó el mirar la televisión: «A veces te paras a buscar algo en Wikipedia que no has entendido». Según ella, este tipo de aprendizaje era «más espontáneo», pero igualmente relacional.

Aprender metodológico

En otras ocasiones, habló del proceso 'evolutivo' de aprendizaje. La experiencia en unos hábitos de estudio o 'entrenamiento' hacían que, con tiempo, algunas tareas de estudio le fueran más ágiles de realizar. Era un aprendizaje que ella consideraba inconsciente, porque no sabía apuntar cuándo se daría. Y ponía los ejemplos de aprender a ir en bici, saber organizarse los tiempos, o ganar agilidad en el trabajo de textos: «No fue lo mismo el primer texto que leí, en que creo que tomé muchísimos apuntes … versus ahora que tal vez soy capaz de leer un texto sabiendo un poco más qué apuntar y qué no». La práctica de escritura también veía cómo acababa repercutiendo en una mejora en sus escritos. Del mismo modo, tener la lectura como *hobby* le ayudaba en este tipo de aprendizaje: «Me ha ayudado a escribir, a hablar, a expresarme».

Irene también mostró algunos «eventos» que forzaron el desarrollo de este tipo de aprendizaje:

1. El divorcio de sus padres: «Debes organizarte muy bien la vida, cuando vas a casa del padre o los días que vas con la madre, qué debes llevarte… aprendes en organización, responsabilidades».
2. Empezar la universidad en Inglaterra: «Por un lado, aprendí a vivir sola, cocinar, organizarme el tiempo, hacer la compra semanal, gestionar el dinero y, obviamente, empezar la universidad».

Aprender observando

Para ella el concepto de aprender siempre estuvo muy ligado al hecho de observar. Durante los encuentros nos comentó que se consideraba una persona muy observadora y esto la ayudaba a disponerse al aprendizaje de una forma concreta. Sin embargo, esto hacía que a veces sintiera que era una persona «un poco parada y poco activa».

Aprender haciendo

En el segundo encuentro comentó que según ella se aprende de todas las formas, siempre que estas impliquen una acción: «Yendo al supermercado, leyendo un texto muy difícil, trabajando...». Lo cual contrastaba con su propia percepción de la pasividad que, en sus palabras, la caracterizaba.

Aprender y esfuerzo

Debido a los diferentes cambios con los que se había encontrado en su vida vinculó, en diversas ocasiones, el aprendizaje con el esfuerzo y la adaptación a una nueva situación. Puso los ejemplos de aprender el idioma (cuando fue a vivir a Inglaterra, o ahora que estaba de Erasmus en Alemania) o del hecho de hacer la labor de comprender la cultura «y el mundo donde han vivido tus amigos».

Aprender conectado a la vida

En el segundo encuentro, Irene conectó la vida universitaria con la personal. Cómo los aprendizajes de un contexto traspasaban a otro lugar y le permitían crecer como persona y ampliar su mirada crítica y fundamentada.

Además, en el tercer encuentro, mencionó que ella aprendía más si los contenidos o temas conectaban directamente con su vida. Y puso el ejemplo de Alemania: «Si estoy en Alemania, me interesa mucho entender cómo funciona el país o me interesa mucho saber un poco más de la cultura. En cambio, si me cuentan cosas sobre otro país en el que no estuviera viviendo, quizás me interesaría menos o no escucharía tan atentamente». Por lo tanto, su noción de aprender surgía de la posibilidad de generar conexiones significativas con aquello que vivía.

'Aprenderes inútiles'

En un momento dado, también señaló que no todo aprendizaje debe responder a una utilidad práctica. Comentaba que a veces leía y aprendía por el puro placer de leer y aprender, aunque no hubiera una finalidad clara y concreta.

Sorpresa, ruptura con lo habitual / variedad

En el tercer encuentro conectó el aprendizaje con la variedad, la sorpresa y lo que se sale de lo habitual. Puso ejemplos de la universidad, cómo en algunas clases en las que, en lugar de proponer leer textos y escribir, les proponían hacer mapas o pequeñas biografías. En los textos, resaltaba que si había variedad de formatos o estilos (texto académico, noticia de prensa, etc.) le ayudaba a aprender mejor, aunque reconocía que la variedad es estimulante en cierta medida. Si hubiera demasiada variedad, tal vez le generaría estrés en lugar de suponer un motor de aprendizaje. Y comentaba: «El no sentirme nunca cómoda me hace aprender más, me hace estar más activa, más motivada».

En ese mismo encuentro comentó otro caso, que es cuando se le había pedido desde la universidad aprender sobre algún tema que, de entrada, no le interesaba demasiado y, al tener que indagar más sobre ello, acababa encontrando elementos que sí le resonaban o donde descubría cosas nuevas, creando aprendizajes que no se hubieran dado si hubiera dependido sólo de ella y de su iniciativa. Eso llevaba a pensar que el aprender no siempre se iniciaba desde un interés propio, sino que también podía emerger en torno a cuestiones desconocidas o inesperadas.

Estrategias de aprendizaje

Para aprender reconoció usar muchas estrategias diferentes: a través del ordenador, escribiendo, pensando, hablando. Todas, para ella, eran estrategias de organización del aprendizaje. Y el pensar iba conectado al visualizar y estructurar mentalmente: «Cuando estoy escribiendo una redacción, parte del tiempo lo dedico a pensar: ¿Cómo puedo encarar este argumento? ¿cómo puedo hacer para que quede una redacción bien hecha?».

Explicó que cuando tenía que estudiar para un examen, en cambio, hacía resúmenes, realizaba exámenes de prueba, explicaba el temario a alguien, escribía sobre ese tema o conversaba con algún compañero de clase. Siendo más explícita, comentaba que a ella no le sirve leer el texto o subrayarlo.

También destacó la curiosidad como agente motivador del aprendizaje.

Explicárselo a alguien

Desde la empatía y la creación de vínculo, señaló la eficacia del aprendizaje. Por ejemplo, del idioma alemán. A través de su compañera de piso, alemana, pudo adquirir más seguridad con el alemán y aprenderlo más rápido que asistiendo a las clases semanales en la academia. Las conversaciones sobre su cotidianidad y el aprendizaje a partir de sus dudas y preguntas hacían despertar mayor interés y, por tanto, mejorar la escucha y la aprehensión del idioma.

Esta estrategia también la conectó con el 'explicar' las cosas o el contenido de alguna asignatura de la universidad a alguien. El hecho de tener que poner palabras a lo que en su cabeza estaba mezclado, la ayudaba a ordenar el discurso de forma coherente, dar sentido a sus ideas y «consolidar el aprendizaje, porque no sirve de nada tener una idea si después no sabes expresarla». Y tanto le eran útiles las conversaciones con su madre y con sus amistades, como tener que preparar una presentación oral para clase.

Presión

La presión, en su caso, también ejercía como estrategia de aprendizaje. Por ejemplo, explicó que cuando tenía que estudiar para exámenes, la presión hacía que estudiara más horas y se pusiera «más en serio» que cuando no tenía exámenes. Aunque reconocía que su relación con la presión era ambivalente: «No sé decir cuándo la presión me sienta bien y cuándo no, pero es cierto que, a veces, la necesito para aprender y a veces justamente necesito que no esté para poder aprender».

Relación con las tecnologías digitales

En los distintos encuentros con Irene, la relación entre el aprender y las tecnologías fue emergiendo. Al fin y al cabo, nos situábamos en un contexto pandémico dónde las tecnologías estaban protagonizando tanto las interacciones sociales como mediando las relaciones pedagógicas que, en su caso, se daban en la universidad en forma de enseñanza virtual.

Sin embargo, el uso de estas en su trayectoria académica y personal ya venía de antes y estaban tan presentes en su día a día que era «un poco difícil explicar cómo aprendo de las tecnologías porque están como tan bien integradas ahora mismo que no sabes un poco dónde empiezan y dónde terminan».

Por un lado, «Sin el ordenador no podría», decía, «es obvio». Con sus programas y acceso a internet, dispositivos como el ordenador eran mediadores de su aprender: tanto para realizar sus tareas académicas como las de su propio interés (escuchar podcasts sobre política —actividad en la que encontraba una forma «divertida y práctica de aprender», o vídeos en *YouTube*—). También el *smartphone* lo anunciaba como un sitio de influencia, «como a cualquier persona de mi edad». Las redes sociales, especialmente, se gestaban como un lugar donde compartir, generar opiniones y debatir con otros usuarios. Veía en ellas el potencial de aprender, aunque anunciaba que encontraba limitaciones en las burbujas que se creaban por los algoritmos (Pariser, 2011):

> Hasta cierto punto, la posibilidad de aprender por Twitter es algo limitada. La gente puede compartir cosas interesantes, pero básicamente sigo a gente que cuelga contenido que es de mi opinión y que dan un *like* a tweets que también son mi opinión. Por lo tanto, sí que tiene una capacidad de aprender quizás ... ¡ostras!, pero yo creo que tienes que hacer algo sabiendo dónde te estás metiendo y con un poco de perspectiva. Porque si no, te chupan.

Dentro de esta absorción hablaba también de los riesgos de la instantaneidad y los efectos en la salud mental, por ello decía que, en cierta medida, se resistía a su uso y se limitaba a usar el *smartphone* como motor de comunicación.

Por otro lado, más allá de ser meras facilitadoras de interacciones sociales o de acceso a la información, las tecnologías digitales, y cómo estas eran usadas para el desarrollo de las clases universitarias, era esencial en el contexto en el que se encontraba. Estaba satisfecha de cómo se había trasladado su carrera al plano *online* y la dedicación que habían empleado en ello muchos docentes. Según ella, el potencial de esta manera de trabajar era que permitía propuestas y herramientas pedagógicas innovadoras, se hacía más accesible en tanto que posibilitaba conectar gente con distintas situaciones y diferentes lugares geográficos, así como facilitaba volver a visualizar las clases, a modo de refuerzo.

Sin embargo, encontraba distintas tensiones. Por ejemplo, hablaba de que realmente era importante que el tipo de propuestas pedagógicas virtuales no fueran pasivas, como la de un profesor hablando delante de la cámara, ya que no se sentía interpelada: «Algo que sí creo que es muy importante a la hora de aprender es que sea activo». Más considerando que una de las problemáticas que estaba encontrando era que había notado un declive en su motivación al sentirse estanca, siempre en la misma habitación:

> Y al estar en tu casa ante la pantalla 'sola', no puedes comentar del mismo modo con el resto de los compañeros. No puedes conocer gente nueva en las clases, no puedes aprender tanto directamente de los otros. La gente es mucho más tímida, y cuesta más hablar en un seminario *online* que no en persona. Se pierde mucho debate (...) La cantidad de veces que le he dicho a una amiga que hace la misma carrera que yo, que somos muy amigas: «no he entendido nada. Y ella: mira, tal. O ella a mí. Esto lo pierdes porque cuando termina la clase cierras la pantalla y ...».

Es decir, en lo virtual encontraba la limitación de que el aprender se reducía al momento en el que se impartía la clase, perdiendo así todo lo que envuelve una experiencia pedagógica, especialmente las relaciones que, como se ha apuntado en el primer apartado, eran claves para su aprendizaje.

Contextos del aprender

En los contextos y contexturas del aprender (Jornet & Erstad, 2018), Irene fue un caso singular. Nacida en Barcelona, los múltiples desplazamientos a lo largo de sus 20 años de vida la hacían transitar por una especie de nomadismo. Esto influyó en muchos aspectos de su vida. Por un lado, en su percepción de la identidad. Sus continuos movimientos a menudo le habían hecho preguntarse qué era ella: «¿Catalana? ¿Española? ¿Inglesa? ¿Ninguna de las tres? ¿Las tres a la vez?». En esta deriva, aprendió a habitar ese nomadismo, sintiéndose en casa tanto en Inglaterra como en España y generando habilidades para la aclimatación: «En cualquier momento de cambio tú te has de convertir en una esponja para adaptarte a tu nuevo ambiente». Sin embargo, decía que «a veces sientes como que no tienes un lugar que es 100% tuyo [...] hay momentos donde dices: ¡mierda!, me gustaría tener todo el mundo en el mismo lugar y que no siempre eche de menos a alguien».

Por otro lado, moverse entre países la hizo circular por distintos sistemas educativos: el inglés, el catalán, de vuelta al inglés, cuando empezó la Universidad, y finalmente el alemán, donde se encontraba realizando el Erasmus. En el catalán, cursó desde sexto de primaria hasta cuarto de la ESO en un pequeño centro concertado, mientras que el bachillerato lo llevó a cabo en un instituto con un mayor número de estudiantes. Estos cambios no siempre fueron agradables, especialmente en la adolescencia, costándole generar relaciones de amistad en las que se sintiera a gusto. En estos

movimientos aprendió de las relaciones sociales, como nos comentó. Aprendió a generar redes de apoyo que le hicieran sentir bien en el lugar donde estuviera.

En lo que se refiere a los contextos de aprender en su sentido más amplio, y recogiendo apuntes anteriores, Irene afirmó que consideraba tan valiosos los aprendizajes de la universidad, o de la educación reglada, como los surgidos en entornos informales de la vida cotidiana. Las conversaciones, las actividades cotidianas y experiencias con amigos, compañeros de piso o familia influían bastante en su trayectoria de aprendizaje. Decía que cuando más aprendía era cuando estaba con otras personas, haciéndonos pensar en el carácter relacional del aprendizaje, que hemos anunciado anteriormente.

Nos habló de experiencias como vivir de cerca los problemas de salud mental de una amiga y cómo lo abordaron colectivamente con sus amistades, el hecho de estar sólo ella y su madre en un país nuevo y como esto les hizo generar vínculos con personas que ahora consideraba familia, o de cuando se mudó por primera vez a un piso de estudiantes en Inglaterra, y después en Alemania: «Esto te enseña mucho sobre la convivencia, cómo organizarse, cómo explicar problemas que puedes tener, ya sea, no sé, de limpieza, de convivencia en general, sin crear un conflicto… ».

De este modo, en el día a día, encontraba contextos que ella consideraba detonantes de aprender y que resultaban estar ligados a la vida cotidiana. Ir en bici por lugares que no conocía, las visitas al médico en un país donde no dominaba el idioma, los paseos y picnics con amigas o las conversaciones con su madre fueron escenas que Irene compartió para hablar de contextos donde aprendía. Con ello, recalcaba la importancia del ambiente: «Tú, para aprender, debes tener un espacio en el que te sientas cómodo cometiendo un error o haciéndolo mal y que no te juzguen […] es muy importante tener un espacio libre de… de sentir presión o de sentirte como que lo tienes que hacer bien porque si no…».

Dentro de los 'aprenderes' fuera de lo institucional de la universidad, también nos habló de las experiencias profesionales. Clases particulares, un trabajo de camarera a tiempo completo, las prácticas no remuneradas de la carrera… todos ellos fueron contextos que consideró detonantes de aprender. Aprender a tener iniciativa propia, a gestionarse con otras personas, a realizar actividades nuevas y salir de la zona de confort. Pero también, aprender sobre cómo funcionaba el mercado laboral, y lo que implicaba la precariedad que actualmente vivían los jóvenes:

> Además, tengo que decir que soy hiper privilegiada por poder hacer estas prácticas para empezar, poder hacer unas prácticas sin recibir ningún tipo de dinero… me enseñó un poco… sin ser excesivamente pesimista, que el futuro que nos espera a la gente joven ahora mismo no es muy bueno y que… ¡ostras!, pues si quiero igual sacarme una carrera universitaria, terminarla, después adentrarme al mundo laboral… será complicado. Es como que, en estas prácticas, que se aprovechan mucho, que tenemos tan pocas oportunidades ahora mismo y que yo puedo estar tres meses trabajando por cero (euros al mes) porque sé que no tengo otra buena alternativa.

En un grupo de activismo por el clima, al que se unió en la universidad, encontró un lugar donde activar su compromiso en relación con temas que le preocupaban. Como contexto de aprendizaje, Irene comentó que le permitió aprender a trabajar horizontalmente, aprendiendo los unos de los otros, a cometer errores y volver a intentarlo, a decidir conjuntamente las acciones a llevar a cabo. Sin embargo, también le hizo aprender sobre las limitaciones del activismo:

> Yo creo que estoy en más situación de pánico que antes de entrar en el grupo. Porque, habiéndose intentado un año, intentando cambiar sólo un poco el funcionamiento de mi universidad y habiendo visto que era muy difícil, aunque lo seguiremos haciendo, es como … ¿y ahora qué? ¿sabes? O … este cambio sistemático, si no se produce ya, se irá todo a la mierda. Entonces, ¿qué he aprendido? Quizás he aprendido que … es que no sé ni qué he aprendido. He aprendido un poco que si no hacemos nada el mundo se irá a la mierda y que es mucho más difícil hacer un cambio sistemático de lo que pensaba antes.

Así, Irene nos mostró que sus contextos de aprendizaje eran múltiples y residían más allá de las paredes de los entornos formales de formación. Sus 'aprenderes', hablaban tanto de la vida cotidiana como de su relación con el mundo intelectual, social, político y cultural en sus diversas formas.

A modo de conclusión: Ecologías del aprender

Los encuentros con Irene nos llevaron hacia una concepción de aprender que engendraba múltiples capas. Su conjunto nos permite hablar de ecologías de aprendizaje. Es decir, del aprender de Irene como un ecosistema en el que contextos, concepciones, tecnologías estrategias, entre otros factores, se enredan, se intra-constituyen en su devenir.

En estas ecologías, el aprender aparece como una acción relacional donde elementos tanto humanos como no humanos, tanto institucionales como fuera del marco académico, permiten conectar con el mundo y, a su vez, desplazar su relación con él. Hay que prestar especial atención a su relación con la literatura, materia y dispositivo de pensamiento, una fuente inagotable de aprendizaje que la ayuda a comprender su realidad, a pensarla y proyectarla de manera diferente. Del mismo modo, hacemos hincapié en las condiciones contextuales de su vida, que se caracterizan por los múltiples movimientos geovitales. Cambiar de país cada cierto período de tiempo conlleva adaptarse a nuevas costumbres, a nuevas culturas e idiomas. Esto construye en Irene modos específicos de relacionarse con el mundo, de habitar las situaciones, de desarrollar la capacidad de adaptación.

Más allá de ello, los elementos clave en la ecología de aprendizaje de Irene que surgieron en los encuentros son el papel de la observación, la acción y la interacción. Elementos a los que se le suman el hábito, la adaptación y el esfuerzo como habilidades detonantes de su aprendizaje. Y, es que, al fin y al cabo, Irene nos mostró cómo aprender iba mucho más allá de las paredes de la universidad, aunque era en ella donde pudo formar su pensamiento crítico y político.

Referencias

Escobar, A., Osterweil, M., & Sharma, K. (2024). *Relacionalidad. Una política emergente de la vida más allá de lo humano*. Tinta limón.

Fazi, B. (2018). *Contingent Computation- Abstraction, Experience, and Indeterminacy in Computational Aesthetics*. Rowman & Littlefield Publishers.

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.

Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. The Penguin Press HC.

14 LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN Y EL ACTIVISMO EN EL APRENDIZAJE

José Miguel Correa Gorospe y Aritz Labrador

Introducción

Este texto es una oportunidad de encuentro, una construcción relacional, de fusión entre parte y contraparte, que nos vincula a Aritz, estudiante de 4º curso en Musikene (Centro Superior de Música del País Vasco), como protagonista narrativo y a mí como narrador. El índice lo hemos organizado comenzando con el posicionamiento de Aritz, lo que nos ha permitido reflexionar sobre la ética de la investigación y el posicionamiento investigador. Posteriormente nos hemos centrado en dar sentido al tema de las concepciones sobre el aprender y cuestiones con ello relacionadas. En segundo lugar, se ha recogido información relacionada con los contextos de su aprendizaje. Luego en las estrategias y el tema de las tecnologías. Un último apartado recoge, desde el punto de vista del investigador, lo que permiten pensar estos encuentros, su metodología y lo que ha sucedido.

Posicionamiento

Aritz cree que hace falta una visión holística de lo que es el mundo de la música. Conocer el amplio repertorio de posibilidades que te ofrece profesionalmente. Aritz estudia música, porque le gusta, y va buscando salidas profesionales entre las muchas que hay.

Hay algunas tensiones en su aprendizaje musical, relacionadas con el profesorado, en especial con la interpretación. Piensa que algunos de sus profesores están chapados a la antigua, lo que coarta y limita la propia capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Aritz se siente capaz de rebatir lo que el profesor propone porque, para él, interpretar música es ir más allá de copiar al profesor o reproducir lo que le dice que tiene que hacer. Interpretar música, para él, es tener criterio, espíritu crítico para poder definir, tomar decisiones sobre la música que va a tocar. Un espíritu crítico que, para Aritz, supone la responsabilidad de formarse en aquello que va a ser básico para la obra que vaya a tocar.

Ha vivido recientemente la experiencia de la mala gestión de la crisis de la pandemia (nuestros encuentros discurren entre junio de 2021 y febrero de 2022). En su opinión, la gestión de esta crisis ha dejado bastante que desear, porque la propia naturaleza de la enseñanza musical no es tan fácil de abordar y por la falta de comunicación de la universidad respecto al alumnado. Se sabía que la situación era algo incierta, que hasta que el Gobierno Vasco dijera algo no se sabría nada, obviamente, pero esta incertidumbre también se debería, en su opinión, haberse comunicado al alumnado.

Un aspecto fundamental en la formación musical es el papel del liderazgo, sin embargo, eso no lo enseñan en su centro de estudios. A su entender, es una contradicción que se represente socialmente la imagen del líder como un director de orquesta, pero que a los alumnos no se les enseñe a ser líderes. Desde esta visión, el liderazgo hay que tratarlo, hay que formarlo. Hay que ser capaces de formar líderes del futuro. No hacen comprender la importancia del liderazgo a las personas que están

formando, el objetivo es simplemente hacerles buenos profesionales de la música. «Es que ser profesional de la música tiene muchas más cosas y eso no se trata en la formación del grado».

Nuestros encuentros devuelven una imagen de Aritz como una persona proactiva, emprendedora. Un sujeto contemporáneo, activo y comprometido. Con una trayectoria de aprendizaje muy marcada por el liderazgo, por el protagonismo y embarcado siempre en proyectos con un marcado activismo sociomusical, comprometido con la innovación en lo patrimonial y artístico. Una trayectoria donde se enreda, pero emerge y se identifican aspectos fundamentales, que Biesta (García-Moriyon, 2017), considera de la educación formal: profesionalización, socialización y subjetivación. Unos encuentros que me han mostrado fragmentos de un aprender permanente y pasional. Y de una preocupación extendida hacia muchos detalles de lo que es no solo la formación musical, sino la propia música. Por ejemplo, muestra una reflexión sobre la relación género-música. Para Aritz, el problema del género en los estudios de música se está solucionando. Cree que ahora está bastante equiparado el binomio hombre-mujer en el mundo musical, no ve mayor diferencia.

> Quizá en jazz es más de hombres que de mujeres, en clásico hay un poco de todo, no veo una diferencia muy grande. Pero en la música clásica, en fin, es difícil dar con una compositora clásica. Solo vienen hombres a la cabeza, Beethoven, Mozart… todos los que quieras clásicos, todos son hombres, nunca me vas a decir una Lili Boulanger porque no te va a sonar. Y, por ejemplo, la Orquesta de Viena solo acepta mujeres desde hace 5 años. Se tiene la imagen de la violonchelista o de la flautista, porque son instrumentos […] más femeninos, porque son más sensuales quizá.

En su trayectoria de aprendizaje emergen dimensiones muy implicadas con la innovación de las enseñanzas musicales y el cuestionamiento permanente de los procedimientos de formación de los músicos. Un cuestionamiento de las relaciones que perpetúan el poder en las aulas, las instituciones de formación musical y las relaciones pedagógicas que se establecen en estos contextos. En nuestro proyecto de investigación analizamos el posicionamiento del estudiante universitario, lo que es, lo que se dice de él, para luego contrastar lo que se dice con lo que se hace. Siendo en el fondo, uno de los grandes objetivos de este proyecto aportar conocimiento para quebrar la distancia que hay entre el profesor y el alumno universitario. Un distanciamiento que tiende a poner el profesor, porque ignora, simplifica, estereotipa al otro, es decir, no tiene en cuenta quién tiene delante en el aula o en las relaciones pedagógicas, limitando la apertura a nuevas maneras de aprender y reconocer la experiencia, el itinerario y el valor de los alumnos con quienes compartimos espacios de formación.

¿Qué podemos concretar sobre el posicionamiento de Aritz? Cierto acuerdo con una visión de la juventud capaz de organizarse, participar en proyectos o movilizarse para conseguir sus objetivos, pero también críticas a los clichés que representan una juventud superficial, dispersa, desorientada o incapaz de manejarse con textos complejos. Para Aritz, decir que «a los estudiantes universitarios les cuesta mantener la atención», es una generalidad que no va a ningún lado, que no tiene ningún sentido. O decir,

> que los estudiantes universitarios, tienen dificultades para seguir un texto complejo es un absurdo mayor, porque todos venimos con una selectividad aprobada que incluye lengua castellana y literatura o lengua vasca o inglés; quiero decir que todos tenemos competencias en general para leer, para comprender cualquier texto, incluso científico, y lo que sea. Y todos salimos haciendo un trabajo de fin de estudios o trabajo de fin de grado que, al fin y al cabo, es un trabajo de investigación global.

También le parece superficial decir que «los estudiantes se sienten a gusto siguiendo tareas prefijadas». Según su opinión**,** habrá gente que sea más comodona, como hay en todos los sectores, y habrá gente que, por su iniciativa propia, hará más cosas de las que están prefijadas. Con respecto a la visión de si 'los estudiantes, están más interesados en el hacer que en el pensar, Aritz no dice que no haya que reflexionar y pensar, pero muchas veces, haciendo se aprende mucho más que pensando. Sobre la inseguridad para asumir riesgos, considera que, a menudo, los universitarios no tienen esa formación: «es normal que entren miedos». Reconoce que las tecnologías y redes sociales

permiten relacionarse de otra manera con el conocimiento, acceder a él, representarlo. Que la relación con la tecnología es un indicador del cambio de los tiempos.

Concepciones

Dice Aritz, que este proyecto sobre el aprender de los jóvenes puede ser útil para:

> Materializar y hacer tangible eso que creo que es el entorno donde mejor me desenvuelvo, donde más aprendo, aquello que quiero que sea mi entorno de aprendizaje y, de alguna manera, que revierta en el profesorado y en las administraciones para que el sistema cambie.

Esto es lo que destaca como lo más interesante, en parte, porque uno de los compromisos que claramente aparecen a lo largo de los encuentros es su preocupación por mejorar los procesos de aprendizaje, las relaciones que lo facilitan, las cuestiones organizativas y personales que están en la base de los procesos de aprender.

La pregunta sobre qué es para ti aprender ha dado mucho juego. Para empezar, comentaba que el motivo de su vida es aprender, «yo vivo para aprender**».** Aprender es lo que le mueve en la vida**.** Siempre tiene ganas de saber más. Para él, aprender no es repetir algo que has hecho bien y repetirlo por segunda vez y darte cuenta de que lo has hecho bien o repetirlo igual que lo ha hecho el profesor. Aprender es extraer una conclusión significativa para ti. Consideras que, a través de la reflexión sobre lo que has hecho, hay un aprendizaje significativo y aquello es lo que trasciende de la actividad. Te das cuenta de lo aprendido cuando lo analizas. «Para mí el aprendizaje viene con la reflexión de lo que he hecho, no con el resultado de lo que he hecho».

> Muchas veces, aunque el resultado no sea satisfactorio se ha podido aprender. Se puede tocar una obra, con un resultado que no te haya gustado, pero esto le ha podido traer al aprendiz muchísimo aprendizaje, sea directamente palpable como puede ser un aprendizaje técnico, un aprendizaje expresivo, musical o lo que sea o un aprendizaje que va más allá del descubrimiento personal. Consciente o inconscientemente uno se va dando cuenta de cosas o momentos en los que hay un clic y lo siente, y dices -ahora lo entiendo, pero entenderlo no es suficiente para aprender**.** Entiendo y, de repente luego, llegas a casa y lo reflexionas y sacas conclusiones y cuando esas conclusiones quedan, se perpetúan, eso es para mí el aprendizaje, y entonces me doy cuenta.

Otro elemento importante para él en el aprender es la colectividad de los aprendizajes frente al mero individualismo. El aprendizaje lo concibe como algo colectivo, como actividad grupal y como destinatario de los resultados de ese aprendizaje aparece también el bien común. Reivindica el asociacionismo, el aprendizaje colectivo. Para él, aprender en un entorno colectivo siempre es enriquecedor. «Nos preparan para ser solistas, pero se olvidan de que tenemos asignaturas que son Música de Cámara, que permite explorar la música desde perspectivas muy diferentes». Para él el sentido de la colectividad es la clave en la etapa universitaria, porque considera que los universitarios son el motor del «asociacionismo civil juvenil». Identifica la colectividad como la clave de la etapa universitaria y a los estudiantes universitarios como los impulsores del asociacionismo juvenil y que este asociacionismo existe porque los jóvenes están detrás.

Otra característica de su concepción de aprender es la ruptura con lo conocido, la apertura a nuevas experiencias y contextos donde se le ofrecen oportunidades de vivir experiencias que le reten y movilicen en la adquisición de nuevas habilidades para enfrentarte a los desafíos con lo desconocido. Dice Aritz que la universidad es un espacio intermedio entre la vida real y el momento que viven los universitarios manteniendo su dependencia familiar. La universidad es una etapa de transición en la vida. Un momento de aprender sobre el entorno, sobre todo lo que ocurre socialmente, en el mundo en que vivimos.

Contextos

El contexto institucional donde se escolarizó comienza en Karmengo Ama en Amorebieta, continúa en los Jesuitas de Durango y posteriormente inicia sus estudios de Grado de Bioquímica y Biología Molecular en la UPV/EHU, que abandona para comenzar en Musikene, continuando su formación musical con el grado de Txistu y Dirección de Orquesta.

En su trayectoria de aprendizaje tiene un papel muy destacado la participación en proyectos en los diferentes niveles educativos. Desde *First Lego League*, durante la ESO, hasta la participación en el Parlamento Europeo de los Jóvenes (EYP) con el proyecto *Understanding Europe*, la dirección de la Banda de Música de Zornotza/Zornotzako Musika Banda, Gazteam Abao (Asociación Bilbaína de Amigos de la Ópera), Hamaika hots o incluso sus compromisos con las conferencias impartidas en Gaztetalk o ESIC IMATIC. Aunque en estas experiencias, Aritz ha tenido diferentes niveles de responsabilidad, expresa con claridad el valor de cada uno de estos proyectos en su formación. Cada proyecto es una oportunidad de nuevos aprendizajes de forma contextualizada. Considera que los jóvenes si se implican y si están motivados son capaces de trabajar más allá de los horarios establecidos.

En este sentido, interpreto el protagonismo de los proyectos en su aprender como contextos y como estrategias de aprendizaje. Aritz se ubica en estos proyectos y contextualiza tareas, relaciones y compromisos y, a la vez, esta experiencia le devuelve una complejidad y riqueza de oportunidades para el aprender, diversificadas y enriquecedoras (figura 1).

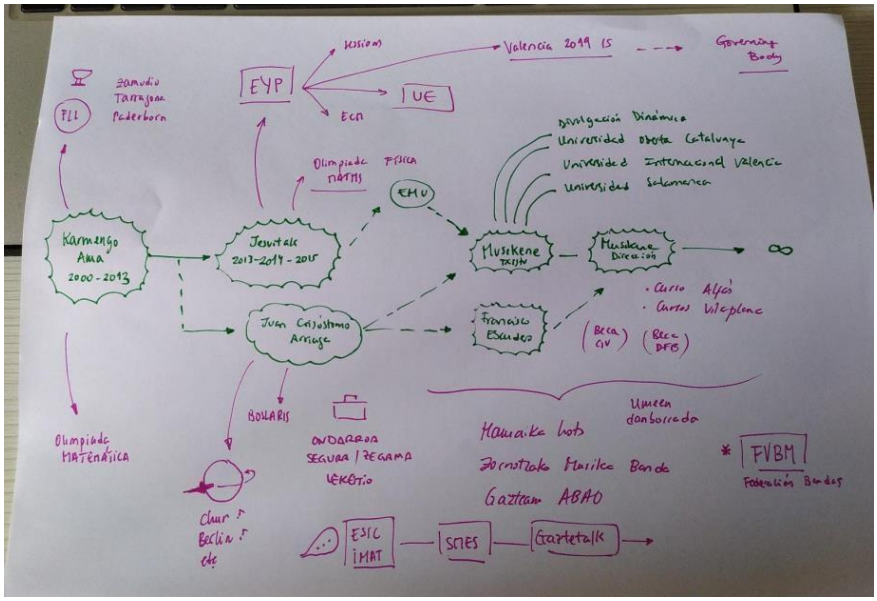


Figura 1. Visualización de la trayectoria de aprendizaje realizada por Aritz.

Centrándonos en su experiencia en el contexto actual de Musikene, considera que el contexto académico es muy exigente en la música y este nivel alto de exigencia le genera dependencia. Musikene le obliga a estar siempre presente, no puede dejar de ir a clase. En su centro, es poco común la falta de asistencia, y pasan lista muy rigurosamente. Por otro lado, los grupos no son muy grandes. En las asignaturas teóricas los grupos son de 15 personas como máximo, son grupos muy reducidos.

> Musikene te exige tener una continuidad constante con el instrumento. En mi caso, mi profesor viene semanalmente y en otros casos puede venir cada dos semanas, (porque hay muchos profesores que viven en el extranjero y que vienen específicamente a dar las clases); pero bueno, sea semana tras semana o sea cada dos semanas tú debes tener una estabilidad porque si no, no avanzas.

El lugar elegido para estudiar es el propio edificio de Musikene, porque ofrece facilidades logísticas y porque aprovecha el estudio hasta el último minuto si tiene que ir luego a otra clase. De esta manera,

no tiene que desplazarse desde casa, no molestas a ningún vecino ni nada por el estilo y es un entorno cómodo. Aunque las cabinas que hay en Musikene tienen una limitación: son salas pequeñas y a veces son un poco claustrofóbicas y acústicamente no son las mejores.

> Sí, necesito un atril especial, necesito un atril que sea a una altura determinante. Normalmente estudio de pie, no estudio sentado, a veces me siento cuando necesito reflexionar (...). Cuando me pongo a tocar más de pie y cuando necesito escribir algo, porque aquí hay que tomar decisiones sobre la respiración, sobre el fraseo, sobre x cosas, pues me tiendo a sentar, (...) la reflexión la hago más sentado, quiero decir, y la ejecución más de pie.

En Musikene está viviendo una experiencia académica de evaluación continua, sin exámenes. Los exámenes suelen realizarse en primero y segundo curso, en las asignaturas teóricas como Historia de la Música, Armonía... Aunque incluso en Armonía (...) «tienes que ir demostrando que vas poco a poco haciendo, que vas poco a poco analizándolas, poco a poco haciendo ejercicios de armonía y eso es lo que lleva a tener una preparación para la interpretación musical».

En niveles superiores, los exámenes suelen ser interpretaciones musicales. Muchas veces los alumnos tienen oportunidades de elegir el repertorio del que se van a examinar, aunque el profesor suele influir en sus elecciones. Las pruebas para las que se preparan y sirven de examen varían. Van desde recitales clásicos donde van tocan y salen, hasta video-proyecciones, performance o danzas. En estos casos se organiza y desarrolla todo el apoyo conceptual y explicativo.

Las relaciones con los compañeros las continúan fuera de Musikene, en la calle, en los bares del barrio donde está ubicado Musikene. Aunque salgan de Musikene, los estudiantes de música no dejan de hablar de música. La música invade toda su vida, la vida académica y la vida fuera de Musikene, cuando acaban las clases y se reúnen por la tarde-noche. Le dedican muchas horas de su tiempo personal, además de las horas académicas que tienen marcadas en su horario lectivo. En su habitación algunos elementos importantes en su aprender son el piano y el escritorio. Y un armario que tiene un espejo delante de donde coloca el atril para ensayar, para aprender y para estudiar los movimientos de su cuerpo. O para ver si el mensaje que transmite con su cuerpo es un mensaje comprensible. Delante del espejo lo repite para que su cuerpo se acostumbre.

Entre las materias que estudian los estudiantes de música tienen una clase de técnica de dirección de orquesta y a veces hacen técnica quironimia. Para trabajar la solvencia de poder ejecutar, además de saber tomar decisiones también sobre música, sobre partes, sobre partitura. Saber elegir los gestos y la expresividad para saber dirigir, porque hay toda una teoría sobre la Quironimia. La ropa, sus colores y la batuta, juegan un papel importante en su aprender dirección de orquesta, por ejemplo. De ahí la elección de camisa blanca y batuta, para que se le vea bien, para que no haya dispersión visibilizando sus movimientos dirigiendo, ya que cuando sale una persona a dirigir a un escenario tiene focos por delante y lo que está por detrás del director es el público y en esa oscuridad donde se ubica, el músico de la orquesta necesita una referencia clara, y la referencia clara se ve con el contraste de color.

Estrategias

Vive muy centrado en la música, de lunes a viernes estudia y su vida gira en torno a Musikene. Y los fines de semana desconecta institucionalmente para seguir con otras actividades musicales, como la de dirigir la banda de música de su pueblo, atender a su vida social o participar en su grupo de folk. Podemos considerar que en su trayectoria de aprendizaje maneja dos tipos de estrategias. Las que orientan un aprendizaje profundo y significativo y las que le sirven para organizar el día a día del aprender.

Una de las estrategias de aprendizaje más clara que emerge en los encuentros que hemos mantenido, ha sido la de implicarse y participar en proyectos. Cada proyecto es un reto que exige cambios de contextos, nuevas relaciones, diferentes habilidades de organización y comunicación. «[...] la metodología de l*earning by doing*, aprender haciendo. No te digo que no haya que reflexionar y pensar, pero muchas veces haciendo se aprende mucho más que pensando».

Con respecto a sus estrategias para organizar el aprender en el día a día, una de las fundamentales en su aprendizaje es la agenda (figura 2 con la que organiza su semana y la pared donde colocas los *post-it*, donde pone los recordatorios (figura 3). El estudio no lo organiza, el estudio va en los huecos que le quedan libres y como se presente la oportunidad.

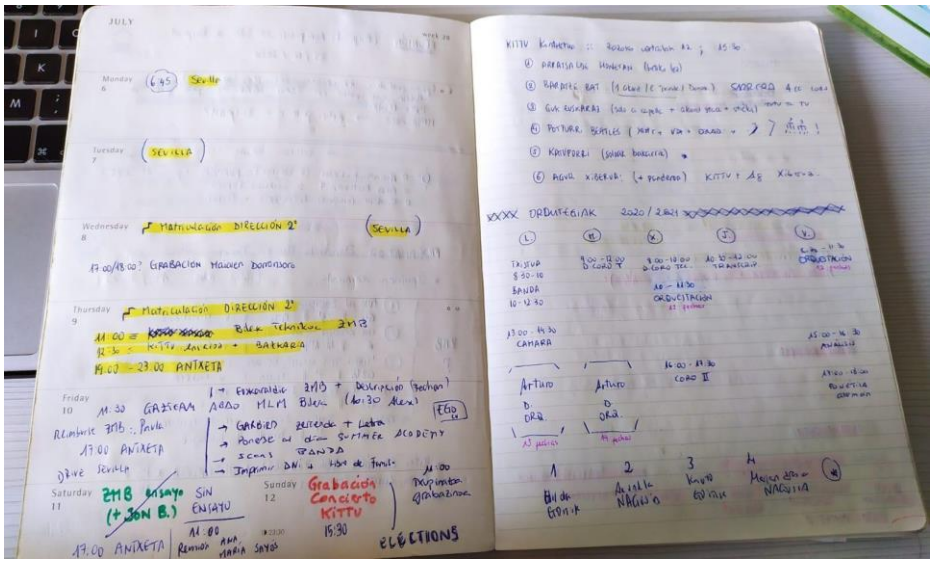


Figura 2. La agenda de Aritz.

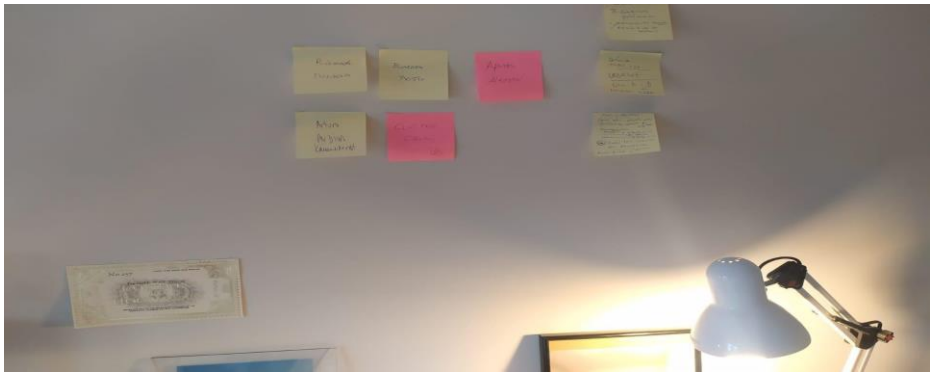


Figura 3. Post-it en la pared de Aritz.

Aritz trabaja sobre partituras, donde escribe sus aportaciones a los temas musicales, porque tiene muchos componentes que aportar. Escribe las decisiones interpretativas porque, para Aritz, el aprendizaje de todo esto es conseguir tomar decisiones interpretativas. Este aprendizaje interpretativo es fruto de la interacción con el profesor, no es algo regalado. Pero emerge del encuentro, del diálogo, del intercambio de reflexiones sobre la práctica.

Las tecnologías digitales

Las tecnologías son fundamentales en su trayectoria de aprendizaje. El protagonismo que otorga a los proyectos en los que ha participado (nacionales o internacionales), hubiera sido imposible sin tecnologías digitales. De hecho, emerge como una de sus habilidades fundamentales el saber manejarse en contextos virtuales. Aritz utiliza Facebook y LinkedIn, no tanto Instagram, también tiene una cuenta de X pero no la utiliza. Son redes que Aritz considera que le enriquecen, que le sirven para desarrollar su vida profesional. A través de las redes sociales puede conectar con información relevante para su profesión, por ejemplo, por Facebook puede seguir a grandes orquestas, que tienen proyectos pedagógicos.

Conclusiones

Nasir et al. (2021, p. 559) argumentan:

> el aprendizaje es una actividad humana cotidiana, de naturaleza cultural y adaptativa, que implica procesos neurológicos, cerebrales y cognitivos que interactúan de manera compleja y consecuente dentro de los contextos sociales y políticos en los que se sitúan. Así pues, el aprendizaje implica todos los aspectos de lo que significa ser humano. De hecho, los usos del cuerpo y de los sistemas de representación son fundamentales para organizar y coordinar la actividad humana y de aprendizaje. En esencia, el aprendizaje consiste en participar en una actividad cultural coordinada.

Para la RAE trayectoria es la línea descrita en el plano o en el espacio por un cuerpo en movimiento. Describe el comportamiento de una persona, grupo social o institución, en el espacio de un cuerpo en movimiento. Otra acepción próxima que le otorga la RAE nos habla de trayectoria como curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución. En una tercera acepción se habla de trayectoria como derrota (derrotero, camino, rumbo, medio tomado para llegar al fin propuesto o curso que sigue el cuerpo de un huracán o tormenta giratoria.

Una trayectoria personal de aprendizaje da cuenta del entramado de experiencias significativas de aprendizaje, de las relaciones simultaneas de participación en las comunidades de práctica, del desplazamiento por los diferentes contextos, en permanente cambio y evolución, que el aprendiz mantiene con personas, relaciones, contextos y materiales a lo largo y ancho de su vida de aprendizaje; contribuye a una reformulación de la noción de contexto en términos de despliegue de contexto, como parte de la cual las personas y las materialidades cambian en una relación mutuamente constitutiva (Jornet y Roth, 2018).

Una mirada al aprendizaje de Aritz desde las ecologías de aprendizaje (Martínez y Rodríguez, 2018), destaca el hecho de que los jóvenes participan simultáneamente en distintos contextos e intervienen en diversas prácticas y formas de conocimiento fuera de la universidad. Una trayectoria de aprendizaje es un ensamblaje de tiempos, cuerpos, sentidos, contextos, estrategias, experiencias, relaciones, tecnologías, subjetividades, movimientos, reflexiones, participaciones, compromisos, tensiones y conflictos... Aritz, como aprendiz comprometido (Disessa, 2002), invierte tiempo y recursos económicos en apoyar su aprendizaje. Su ecología de aprendizajes hace referencia a los diferentes entornos de aprendizaje físicos o virtuales por donde transita como aprendiz, donde se da un cruce de fronteras e influencias multidireccionales. Entre las estrategias que utiliza en estas ecologías están: la construcción de redes de conocimiento, su implicación en proyectos, el diseño de proyectos al estilo de actividades fronterizas autoiniciadas entre esferas de estudio y campo profesional, como su vínculo con la Banda de Música. También la conexión que tiene con la música y su compromiso social funciona como agente en la generación de oportunidades de aprendizaje.

Para comprender la ecología de aprendizaje de Aritz debemos tener en cuenta que el aprendizaje de un área de interés puede distribuirse a través de recursos que incluyen contactos personales, recursos basados en textos, exploraciones de Internet y oportunidades de aprendizaje más estructuradas. Hay algo importante que parece diferenciar el aprendizaje dentro y fuera de la Universidad para Aritz y es la responsabilidad y compromiso social de los contextos o empresas donde se implica. Este es un elemento importante para sostener el interés por el aprendizaje. Por otra parte, el tipo de actividades extrauniversitarias que desarrolla Aritz, contribuye de manera significativa al proceso de formación y desarrollo profesional, para convertirse en un profesional de la música.

En el caso de Aritz hay un permanente cruce de fronteras entre lo musical, lo social y la gestión cultural. Hay otro elemento importante en esta ecología que es la subjetivación, ese vínculo especial hacia lo musical que tiene vertientes patrimoniales, reivindicativas, que Aritz vincula con la innovación.

Además de una orientación democrática, cuando participa en el grupo de Opera para jóvenes (GazTeam) o cuando dirige la Banda de Música de su pueblo. Su ecología se sostiene gracias a una serie de habilidades comunicativas, digitales, empáticas, cooperativas, emprendedoras, lingüísticas que le permiten participar, dirigir, explorar nuevos roles. Todo lleva a aprendizajes adicionales, las actividades de aprendizaje impulsadas por el interés traspasan los límites y son autosuficientes. Podemos observar una permanente «transición consecuente», en el sentido de que está creando un contexto de aprendizaje para sí mismo.

Referencias

Disessa, A. A. (2002). Why «Conceptual Ecology». is a good idea. In M. Limon & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 29–61). Kluwer.

García-Moriyon, F. (2017). Conversaciones con Greg Biesta. *Childhood & Philosophy 13(28), 579-587*

Jornet, A. & Roth, W-M. (2018). Imagining design: Transitive and intransitive dimensions. *Design Studies, 56*, 28–53.

Martínez, J.B., Rodríguez, E. (2018). *Ecologías del aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples*. Morata.

Nasir, N.S, Lee,C.D., Pea, R. & McKinney de Royston, M. (2021). Rethinking Learning: What the Interdisciplinary Science Tells Us. Educational Researcher, 50 (8), 557–565 DOI: 10.3102/0013189X2110472

15 UNA HISTORIA DE RESISTENCIA SILENCIADA

José Miguel Correa Gorospe

Introducción

Tomé contacto con Alex (seudónimo) a través de un profesor de la facultad de informática. Me recomendó que escribiera al Consejo de Estudiantes de la Facultad de Informática de San Sebastián de la Universidad del País Vasco EHU, donde había un grupo de estudiantes motivados que quizá podrían participar en la investigación. Escribí a la vicedecana de estudiantes con mi propuesta y conseguí, a través de su mediación, que tres estudiantes se implicasen. Los encuentros los realicé en mi despacho. Cara a cara en la mesa redonda donde nos juntamos cuando vienen estudiantes. A Alex le ofrecí sentarse en la silla que mira hacia el ventanal, para posibilitar que su mirada pudiese desplazarse hacia fuera, huir… evadirse si lo necesitaba.

Recuerdo el momento en el que conocí a Alex, cuando llegó el primero a la reunión que había convocado con sus otros compañeros del Consejo de Estudiantes de la Facultad de Informática. Se quedó a las puertas de mi despacho, sin entrar. Todos los encuentros los desarrollamos en mi despacho, entre noviembre de 2020 y marzo de 2021, con la artificialidad de las mascarillas mediando nuestra conversación. Para mí, cada investigación supone un reto, que me apela a implicarme e intentar comprender y profundizar el problema de investigación en el que estoy embarcado, que en este caso versa sobre cómo aprenden los jóvenes universitarios. Me he sentido familiarizado con el guion de las entrevistas organizado para los diferentes encuentros y que servían para organizar la conversación. Al iniciar el análisis de lo hablado, descubrí aún más el alcance del proyecto que teníamos entre manos. Alex, que desde el principio se mostró muy motivado de participar, sentía que «desde su perspectiva de estudiante, investigar cómo pueden aprender otras personas de forma individual y colectiva podría ayudar a conseguir más información para mejorar los procesos de aprendizaje». Como si nos hiciera conscientes al equipo investigador de que conocer maneras diferentes de aprender de los estudiantes y mostrar cómo lo hacen, puede enriquecernos. Para Alex «aprendes cuando el conocimiento estudiado lo aplicas y realmente puedes ver en una situación de la vida real que sabes hacerlo y cuando te das cuenta de todo lo que eres capaz de aplicar».

Concibo el presente texto, el relato que he construido, como un flujo de ideas que nos motive a encontrar nuevas conexiones y significados. A este texto narrativo he llegado después de transcribir nuestras entrevistas, analizarlas buscando la relación con los contextos, estrategias, concepciones y tecnologías del aprender de Alex como joven universitario. El texto, al hilo de lo vivido en nuestras conversaciones, está organizado en diferentes apartados donde se aborda su visión de la universidad y su posicionamiento como estudiante: qué espera de la universidad, qué sabe del mundo laboral y cómo lo relaciona con los estudios que está haciendo. Agradezco la confianza con la que compartió que había sido diagnosticado con el Trastorno de Espectro Autista (Alex utilizó el término Asperger para referirse a su excepcionalidad) y el resumen tan sintético. En el caso de la escritura de la trayectoria de aprendizaje de Alex, además de dar cuenta, primero, de su posicionamiento

como estudiante y de describir sintéticamente su historia escolar, he seleccionado 3 temáticas emergentes: la distracción digital de los estudiantes universitarios como pretexto para reflexionar sobre la persuasión inteligente y nociva en la que vivimos envueltos en este mundo digital (Williams, 2021) que nos permite abordar los modos en que los escenarios, las tecnologías las prácticas cotidianas de los aprendices se entrelazan a través de las ecologías de aprendizaje (Barron, 2004). Después la experiencia de pertenencia al consejo de estudiantes y, por último, la COVID 19. Para finalizar, el texto explora la vinculación con otros objetivos de la investigación.

Tengo que reconocer que el hecho de compartir haber sido diagnosticado con un Trastorno de Espectro Autista (TEA) ha condicionado mi relación con Alex, a la hora de realizar su trayectoria de aprendizaje. Ha sido un detonante para pensar la vulnerabilidad de los estudiantes, la invisibilidad de las dificultades de aprendizaje y también el estigma del grupo de estudiantes con necesidades educativas específicas, la falta de preparación del profesorado universitario para tratar la diversidad en el aula y las dificultades de los aprendizajes que cuestionan la normalidad extensiva con la que tratamos a la inmensa mayoría de los jóvenes universitarios.

Para Esteban-Guitart et al. (2018) el aprendizaje es un proceso generalizado y dinámico que se desarrolla a través de transacciones sociales y culturales a lo largo del tiempo y en varios entornos. Una trayectoria de aprendizaje se construye a partir de diferentes intra-acciones, moldeadas en las diferentes comunidades sociales en las que se participa. Las trayectorias son procesos fluidos, no binarios en permanente devenir, se forman a medida que los participantes se involucran en prácticas sociales (Dreier, 1999).

La visión de la universidad y el posicionamiento como estudiante

Nuestros encuentros se iniciaron con un diálogo en torno a una serie de perspectivas sobre los jóvenes actuales (Anexo 3). Una propuesta para debatir algunas concepciones que están en circulación y que contribuyen a representar a la juventud universitaria de una determinada manera.

Para Alex, el estudiante universitario actual es individualista y centrado en aprobar, que solo valora lo colectivo si el profesor lo exige. Cuestiona que sus intereses vayan más allá de los grados y de las exigencias para aprobar. A este respecto comentaba que: «el estudiantado actual está basado en individualismo, en el sentido de aprobar y estudiar poco más. A no ser que el profesor diga, el proyecto en grupo, por su propia iniciativa pocos lo hacen». Relacionada con esta declaración planteaba que la Universidad tampoco colabora mucho en ofrecer otro tipo de aprendizaje, porque las asignaturas están orientadas a aprobar un examen y no a hacer conexiones con el mundo laboral. Diferencia dos momentos en la formación profesional. El periodo universitario y la iniciación laboral en un puesto de trabajo. El periodo universitario constaría de esos requisitos necesarios para aprobar y luego, con el título, aprender lo real en el puesto de trabajo donde uno se inicie profesionalmente. Esto es lo que le permiten pensar las experiencias de otros compañeros o conocidos que pasaron por la Universidad.

Para Alex, el colectivo de estudiantes universitarios no tiene demasiadas preocupaciones sociales. Comentaba que en las votaciones a rector habían participado solo 850 de los 40.000 estudiantes que hay en la universidad. Lo que me hace pensar en la implicación de Alex en el Consejo de Estudiantes como algo excepcional. Sobre todo, cuando dice que tampoco hay una militancia política en su implicación. Aunque la juventud universitaria parece capaz de transformar ideas y conceptos en proyectos concretos, viendo su implicación en el propio Consejo y la respuesta tan decisiva durante la crisis de COVID 19. Aquí mostraron su poder organizativo y esa capacidad de tener iniciativas y de no esperar a que las cosas les vengan dadas.

Me llamó especialmente la atención, en la primera conversación, cómo entendía la diferencia entre Bachillerato y Universidad, viendo cómo única diferencia que si faltas a clase no importa tanto. Él valora ir a lo seguro. Como estudiante eligió estudiar lo que le daba trabajo. Sobre su manera de entender el valor de la universidad añade que en las asignaturas se da poco más que el temario, con quizás pequeños cambios y que la investigación se ve como algo malo y algo raro.

Para Alex, la universidad debería exigir a los estudiantes más trabajo por su cuenta, asumiendo riesgos. Como él lo hizo cuando optó por estudiar ingeniería, no se considera hábil con las matemáticas.

Siguiendo con la exploración de las visiones sobre la juventud, consideraba que los universitarios son individualistas y que están centrados en conseguir los créditos para sacar el título y que, a veces, convierte a los estudiantes más en competitivos que en colaboradores. Considerando que no es especialmente diferente el tema de la superficialidad de la juventud actual, comparada con la de otras épocas, dada su afición a las redes y otras prácticas tecnológicas.

Sobre su historia escolar

Lo más significativo de su historia escolar es la influencia que ha tenido el trastorno del espectro autista, antes denominado síndrome de Asperger. Por otro lado, de su historia escolar narrada emergen tres características destacables. En la etapa de Primaria, subraya la soledad, de la ESO el periodo en el que aprende a relacionarse y el Bachillerato lo presenta como una época de introspección.

Durante la Primaria fue muy importante el problema de su soledad. No sabía cómo se hacía para tener amigos, para salir de su aislamiento. Echaba en falta la naturalidad de pertenencia a grupos y, quizá, haber realizado algunas actividades como deporte escolar. Tuvo algún problema de suspender, pero no parece haber sido muy crítico.

De la ESO hablaba como el periodo en el que aprende a relacionarse y a tener amigos, a funcionar en grupo. Del Bachillerato destacaba la introspección, aprendió a analizar y comprender. Como estudiante decían que no tenía ni memoria ni hábito de estudio. Que se distraía con facilidad.

Entre las áreas de conocimiento o disciplinas que estudió, la Plástica era algo que le atraía y sentía que lo hacía bien, de las pocas asignaturas que ha sacado dieces. Todas estas experiencias le llevan hasta la universidad, donde eligió estudiar Ingeniería Informática, aunque las matemáticas no son su fuerte. Y donde llegó después de un proceso de reflexión y elección meditada sobre las diferentes opciones de estudio que ofrecía esta Facultad, donde está estudiando actualmente. Sus condiciones personales han cambiado y, en este momento, tiene amistades más sólidas, está profundizando el aprendizaje sobre el amor, con un mayor entendimiento intrapersonal. Ahora vive con mayor madurez emocional, aunque reconoce los retos que tiene y el camino por recorrer (figura 1).

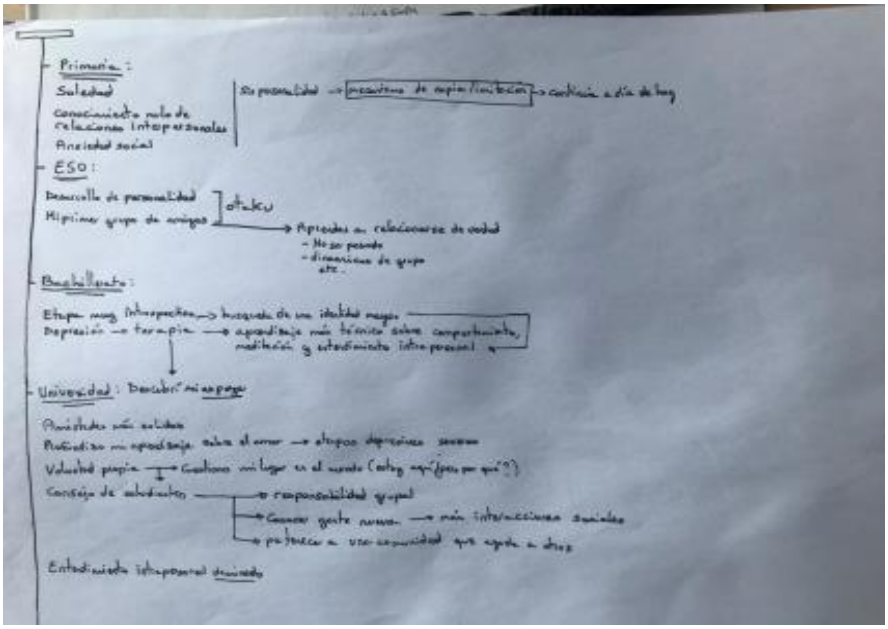


Figura 1. Visualización de la trayectoria de aprendizaje realizada por Alex.

Concepciones sobre el aprender, contextos y estrategias

Por sus aportaciones en el primer encuentro percibí una diferenciación entre el aprender dentro y fuera de la universidad (Scribner y Cole, 1973), como si respondiese a dos lógicas y planes de acción diferentes. Lo universitario, a lo que se dedica prioritariamente, es un proceso sistematizado, protocolizado. Por el contrario, al referirse a otras situaciones o experiencias de aprendizaje fuera de la universidad, decía que cuando algo te motiva y quieres aprenderlo por tu cuenta, algo que no es del dominio universitario, te apasionas y despliegas un montón de estrategias como leer, preguntar, hablar, consultar foros… impensables en el ámbito del estudio universitario.

Cuando te interesa aprender algo, cuando estás interesado en alguna cuestión, te implicas a fondo. A este respecto decía, por ejemplo, hablando de la *Play* que: «cuando tengo interés por algo, —se me ha cascado el mando de la *Play*—, cojo las herramientas y voy aprendiendo. Busco información, opiniones, intento trabajar por mi cuenta, corroborar… Ahora sé montar perfectamente un mando de la *Play*». O en otra situación similar, con Dragones y Mazmorras, que un día decidió conocer, buscó en foros, estuvo leyendo, preguntando, hablando con gente y recogiendo opiniones sobre todo lo relacionado con el tema que le interesaba. Para él esto es todo lo contrario a lo que ocurre en la Universidad. Que se sumerge en el tema, pasa por un momento de caos emocional, de no saber qué hacer, pero luego consigue centrarse y ver qué puede hacer para tirar hacia adelante.

El análisis de su trayectoria me permitió pensar que hay un proceso intencionado de planificación y de selección del escenario formativo que le ha llevado a esta facultad. En ese momento, analizó las opciones de especialización informática que tenía para estudiar, tanto en Bilbao como en San Sebastián, y decidió venir a esta Facultad de San Sebastián.

Su día a día de estudiante está centrado en ir a la Facultad de Informática, asistir con cierta regularidad a clase, preparar trabajos, estudiar para los exámenes, hacer exámenes. Valora las prácticas de las asignaturas, por la vinculación con el mundo laboral. No se considera buen estudiante. Suele empezar a estudiar para los exámenes una semana antes, reconoce que tiene una baja capacidad de concentración y que prefiere estudiar en grupo más que en solitario, haciendo ejercicios y comparando resultados. A la memoria no parece que se atribuya demasiada importancia y con las tecnologías mantiene una relación ambivalente de necesidad y dispersión.

Los exámenes, los suele empezar a preparar una semana antes de la fecha de realización, suele escribir lo que tiene que estudiar o memorizar. Lo escribe mientras lo va dictando en voz alta y así se ayuda bastante más porque tiene varias maneras de que se meta por los oídos, por lo leído y por lo escrito. Valora estudiar en grupo, porque la compañía le ayuda a no dispersarse.

La vida cotidiana como estudiante es multitarea, se pasa el día trabajando, realizando diferentes cometidos para diferentes trabajos, que añaden mucha tensión y estrés a la situación. Dando prioridad a los que tenga que entregar antes.

Un punto fundamental, tanto para preparar los trabajos como para realizar bien los exámenes, es el control de la ansiedad, el autocontrol. Para Alex es clave dominar el estrés de la situación durante el desarrollo de los trabajos, cuando el cansancio o la falta de ideas lo bloquean y se siente afectado y, durante los exámenes, cuando en determinados momentos no sabe por dónde tirar. «Si me entra un ataque de ansiedad, dejo el ordenador, voy al salón, me siento en el sofá o me tumbo, e intento relajarme un rato. Y luego, ya, cuando vuelva a estar calmado, vuelvo y sigo trabajando». El autocontrol, que para él supone distanciarse de la situación, desconectarse y recuperar la calma para, a partir de ahí, buscar las posibilidades que tienes para dar solución al problema que se le plantea. «Sí, a veces, en el momento que piensas es que no tengo tiempo, no, o sea, mejor estás 10 minutos sin hacer nada o el tiempo que sea y relajarte y luego ya poder trabajar mejor». Con esta metodología para afrontar el estrés ha cosechado buenos resultados en los exámenes. Esta estrategia la aplica cuando está solo y cuando está en grupo. Si se agobia, se distancia, se airea y luego vuelve a retomar la tarea.

Se adapta a los retos colectivos, pero también le gusta afrontar individualmente estas tareas que le sirven para ver de lo que es capaz. Les formulan un problema y les dan algunos consejos y ellos tienen que buscarse la vida. Le gustan las clases presenciales y valora mucho las relaciones que crea en ellas. En parte, le ofrecen posibilidades de encuentro, de socialización. De hecho, lo duro del confinamiento por COVID 19 ha sido verse privado del contacto personal con otros estudiantes.

Considera que tiene una limitación en el aprendizaje emocional, en saber relacionarse con otras personas y en el contexto del aprendizaje universitario relacionarse con otros estudiantes. Limitación que le gustaría superar.

Dispositivos tecnológicos y la motivación para estudiar un grado

Matizando muchas de sus motivaciones por la elección de estos estudios, reconocía que se siente atraído por las posibilidades laborales que le brinda hacer un grado de Ingeniería Informática, más que la pasión o motivación por las tecnologías. Aunque ha dejado claro que no es de esos informáticos puros, que lo saben hacer todo, siempre queda en el aire con Alex un carisma especial en su imagen hacia lo tecnológico. Dice que no le interesa la ingeniería informática, pero sí las posibilidades laborales que le ofrece. Aunque sus motivaciones le acercaban un poco a la programación de videojuegos, no quiere meterse en este ámbito laboral, porque las condiciones son muy malas para los desarrolladores de videojuegos.

Según compartió, Alex tenía consigo un *Ipad*, un portátil y, en Portugalete, un ordenador de sobremesa. Además de la *Play* 4, la *Nintendo* DS, la 3DS, la *Game Boy*... y comentaba que, desde niño, había jugado con *Pokémon*, con la *Game Pokemon*. Toda una colección de fetiches y dispositivos que igual contradicen eso de que no está enganchado a la tecnología. Máxime cuando reconoce que, aunque ahora juega menos con la videoconsola, está enganchado a los juegos colectivos multijugador.

Entiende que la tecnología se ha vuelto vital para su generación, es su modo de interactuar y socializar con el móvil y las redes sociales. Aunque se les tache de superficiales considera que no son tan diferentes a otras generaciones en la superficialidad de sus relaciones interpersonales. Para él es un cambio de medios, un medio más personal. En relación con las redes sociales, twittea cosas, sin más; o mira lo que la gente twittea y da a los *likes*. Está en sitios como *TikTok*, para pasar el tiempo. Se mueve por *Instagram*, utiliza *Whatsapp*, *Discord* o *Telegram*. También en *Reddit*, donde encontró un foro de personas con trastorno de espectro autista que comparten problemas de personas que sienten cosas como él.

Aunque las tecnologías nos han ayudado bastante a hacer las cosas con facilidad y aunque tengamos más comodidades, proponía que hay que memorizar. Alex decía que es muy importante la memoria, no solo en los procesos de aprendizaje más académicos, sino para funcionar en la vida cotidiana. Comentaba que era muy malo con la memoria (incluso relataba experiencias de la ESO, donde echaba en falta tener mejor dotada esta facultad humana) y todo ello me daba que pensar sobre sus formas de aprender, más basadas en su capacidad de resolver problemas que en recordar y de utilizar la memoria.

Alex sabe de las posibilidades comunicativas y mediadoras de las tecnologías, lo que le ofrecen para contactar con amigos, con otra gente que no puede coincidir presencialmente y que, durante la COVID 19, le han servido para sentirse más acompañado.

La COVID 19 le ha dado a conocer la enseñanza virtual. Una modalidad de enseñanza que ve perfectamente posible en la EHU. Aunque para él, esta universidad no ha estado demasiado preparada para eso. Piensa que la COVID 19 ha ayudado a generar experiencias y conocimiento de este tipo de pedagogía, por los modos de aprendizaje que le ha ofrecido a la propia universidad y al profesorado. Estaba convencido de que la enseñanza virtual es posible...Aunque para él, en el aprendizaje hay que personarse, estar en un grupo social, compartir con la gente el espacio. Estar presente social y cognitivamente y no estar en casa asistiendo a las clases desde su burbuja.

Pero las tecnologías las estás viviendo no solo como una posibilidad de tener una vida más cómoda, sino también como un riesgo que amenaza su concentración. Por ejemplo, en clase le afecta mucho el tema del móvil y también en el estudio en su casa. En la conversación narraba que le costaba mucho estudiar. «Tengo muchas más distracciones en casa: las tecnologías, tengo libros, tengo las consolas, todo... Que te pones a estudiar y te distraes navegando con el móvil y que al final lo dejas en el baño».

La participación institucional

Una de las cosas que Alex me compartió en los encuentros, es su pertenencia al Consejo de Estudiantes de la Facultad de Informática y las reuniones que mantenía en el cuarto de las escobas. Acertó Alex comunicando la riqueza de la experiencia que estaba viviendo con sus compañeros del Consejo. Su participación en el Consejo se debe al proceso paulatino de implicación, ya que le ofrecieron la posibilidad de acercarse poco a poco, hasta dar el salto y formar parte del grupo. A este respecto comentaba, por ejemplo,

> fue bastante cómodo porque, cuando me metí al Consejo de estudiantes, primero estuve en un segundo plano observando cómo funcionaban el resto. Me invitaban a ir a las reuniones, me invitaban al principio y luego ya fui aprendiendo en plan bastante tranquilo. No me tenía que implicar en nada, simplemente, pues mira estás aquí, si te gusta te implicas y si no, no te implicas y así funcionamos.

Lo más destacable de esta experiencia es haber encontrado algo que hacer por los demás. Además, pertenecer al Consejo le ha ofrecido la posibilidad de conocer mejor la estructura universitaria, en concreto, los órganos de gestión de la Facultad. «He aprendido algo más que la mera estructura burocrática del centro: las funciones del Decanato, las jerarquías políticas y al final he aprendido de todo». También en su relato describe el efecto positivo del reconocimiento a su trabajo por parte del Decanato «al final, incluso el decanato y organización de nuestra facultad están muy contento con nosotros, porque nosotros preguntamos mientras otros grupos hacen lo que les da la gana».

Su participación en el Consejo de Estudiantes lo veo como una posibilidad de practicar el cuidado hacia los demás. Preocupándose de los de primer curso o de otras cuestiones que mejoren la vida de los estudiantes en la Facultad y en la Universidad.

La COVID 19

La COVID 19 le ha influido de forma especial, sobre todo porque la soledad le afecta bastante y vivir solo durante el confinamiento fue una experiencia muy especial. Entendí, en nuestras conversaciones, que el primer confinamiento acentuó su aislamiento. Aunque posteriormente ese efecto se neutralizó. En el primer confinamiento fue para él estresante estar encerrado en casa, sin poder hacer nada. Además, de cara al estudio, se acentuaron las distracciones y las clases perdieron calidad. Por todo ello consideró que su rendimiento bajó bastante. Desde su punto de vista, el confinamiento y la enseñanza virtual se alían negativamente porque, sobre todo, se deterioraron las relaciones de comunicación con algunos profesores. Y también, al aislarse de sus otros compañeros, la falta de contacto con ellos, el aprendizaje se transforma.

La COVID 19 ha sido un factor que ha permitido movilizar el cuidado por los otros, preocupándose de los estudiantes, de su rendimiento y de mediar con el decanato para conseguir mejores condiciones para impartir las clases o de cara a la evaluación. De manera que se tuviese en cuenta las limitaciones que el confinamiento impuso al alumnado y sobre todo la falta de atención o el caos que se produjo de cara a la docencia, cuando se decidió pasar del sistema presencial al sistema virtual.

Conclusiones

La importancia de la COVID 19 ha sido determinante en el aprender de los universitarios. La pandemia ha sacudido prácticas y relaciones. En el caso de Alex, que vive solo, la huella ha

ha sido profunda, como ha compartido los encuenstro. Su cotidianeiad se ha visto afectada, el aislamiento tradicional con el que vive se ha acentuado, además, por la imposibilidad de acercarse a la facultad que, para él, es un importante lugar de socialización. La tecnología digital es muy importante en la vida de Alex. Además de la conexión tan estrecha y dependiente con lo digital que tenemos en nuestra vida cotidiana, los dispositivos de los que vive rodeado, el grado de ingeniería informática que está estudiando y la tentación/adicción a lo digital, lo envuelven en una permanente conexión con lo digital. Me ha llamado la atención cómo afecta la tentación digital a sus estrategias de aprendizaje. La participación institucional de los jóvenes universitarios es clave en los encuentros con Alex. La considera estratégica para dirimir su falta de implicación, o su responsabilidad y, en definitiva, el posicionamiento de la juventud.

Referencias

Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: *Gender and experience differences. Journal of Educational Computing Research,* 31(1), 1–36.

Dreier, O. (2003). Learning in Personal Trajectories of Participation. In N. Stephenson, H.L. Radtke, R.J. Jorna, & H.J. Stam (Eds.), *Theoretical Psychology. Critical Contributions* (pp. 20-29). Captus University Publications.

Esteban-Guitart, M., Coll, C., & Penuel, W. (2018). Learning across settings and time in the Digital Age. *Digital Education Review*, 33, 1-15.

Scribner, S., Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education, *Science, 18, 553*-559.

Williams, J. (2021). *Clics contra la humanidad*. Gatopardo Ediciones.

16 EXPECTATIVAS ROTAS, SENSACIÓN DE OBLIGATORIEDAD Y MIEDO AL FRACASO EN TORNO AL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

Aurelio Castro Varela

Es 30 de abril de 2021 y último viernes del mes. Hacia las 15.30h recibo una llamada de Marc (seudónimo). Me dice que se encuentra en la puerta del Edificio Florensa de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (UB). Inmediatamente bajo a buscarlo. En efecto, está en la puerta acabándose un plátano (la hora de este primer encuentro se cruza con la de comer). Se coloca de nuevo la mascarilla y me explica que, al principio, no reconocía el lugar, pero que luego se ha dado cuenta de que hizo aquí los exámenes de selectividad. Subimos juntos al despacho de Pedagogías Culturales, donde también tendrán lugar el resto de los encuentros (7 y 21 de mayo y 7 de julio de 2021).

Desde el comienzo, Marc se muestra abierto y con ganas de participar en el proyecto, cuyos objetivos comparto con él al principio de la primera sesión. Es muy hablador, a veces dicharachero. Suele lanzarse en sus respuestas y ofrecer grandes explicaciones sobre cómo son y aprenden los jóvenes universitarios. En contrapartida, le cuesta mantenerse en un único argumento y va saltando de una idea a otra, a menudo sin llegar a cerrarlas o a profundizar en ellas. Para evitar esta sensación de *scrolling* (desplazamiento) le pido que intente ser concreto, a partir de su propia experiencia, y que no pase tan rápidamente de una cuestión a la siguiente. Se disculpa varias veces por irse por las ramas, pero, en realidad, esta suerte de dispersión también hace que emerjan asuntos muy diversos que iremos desarrollando y enlazando a lo largo de los encuentros: la sensación de obligatoriedad y decepción que asocia a la universidad, el miedo al fracaso, la necesidad de reconocimiento, la desatención en clase, la relación del aprendizaje con espacios virtuales o de ficción (como los videojuegos o las series), etcétera.

Marc recurre a menudo a la risa para restarle gravedad a cuestiones que pueden resultar tensas o comprometidas, como el diagnóstico de TDAH en su adolescencia o la depresión que sufrió en el segundo año del grado (y por la que sigue tomando medicación, aunque ahora se encuentre mejor). Además, las problemáticas que comparte resuenan enormemente con las que yo mismo suelo detectar en mi relación pedagógica con estudiantes, y que cabría vincular al malestar creciente y diverso que la gente joven trae y encarna en las aulas universitarias. Marc estudia Pedagogía en la Facultad de Educación de la UB y quiere ser profesor de personas con trastornos de aprendizaje, un interés que se inició en el Bachillerato, con un trabajo de investigación sobre «perfiles de la sociedad excluidos», el cual se acabaría centrando sobre todo en el autismo. En general, siente que su esfera de intereses personales se toca muy levemente con el plan de estudios del grado o con la metodología de las clases. Es como si la universidad se hubiera convertido en una extensión de la educación obligatoria, generándole un desencanto en el que, pese a todo, es necesario mantenerse para encontrar un porvenir laboral (por lo demás incierto):

> Te tiras toda la vida [estudiando] y te dicen, tranquilo, que la universidad es un lugar genial, donde da gusto estudiar. Y cuando llegas a la universidad te das cuenta de que es una institución educativa igual que la escuela. Pero aquí tienes menos clases, son 60 en el aula y el profesor no da abasto. Hay menos comunicación. Pero viene a ser lo mismo. Lo que sí se

> ofrece son servicios que facilitan la incorporación de estas personas a puestos de trabajo. Vas a la universidad para formarte de cara a tu futuro profesional. Pero respecto a las necesidades cotidianas de los alumnos, no tiene mucho que ver. Igual que no lo tenían los aprendizajes de primaria o secundaria.

En suma, aunque la universidad se perfilaba para él como el lugar en el que uno, al fin, podría estudiar aquello que verdaderamente le interesaba, finalmente se revela como un currículum educativo tan *obligatorio* como el de las etapas que la preceden. Esto se traduce, entre otras cosas, en desconectar habitualmente de aquello que *no interesa*, sobre todo durante una sesión explicativa:

> Se desconecta por inercia, porque lo de antes ya no era interesante desde el punto de vista del alumno. Tú, cuando desconectas, te metes en WhatsApp o a jugar. Me he visto series enteras en clase. No soy un ejemplo de buen estudiante. Desde un principio, si no consigues captar la atención de los estudiantes... la captas porque les interesa o porque saldrá en el examen.

Marc cifra en cinco minutos el tiempo del que dispone un docente para captar la atención de sus estudiantes antes de que se desconecten. Dice que para atender es necesario que se dé, al menos, una de estas tres cosas: un contenido interesante, un método que implique y un ambiente atractivo. Es decir, el tipo de implicación que garantizan fuera del aula, y sin necesidad de esfuerzo, los videojuegos o las series.

Desarrollo y tematización de los cuatro encuentros

Los tres primeros encuentros con Marc fueron transcritos por Mar Sureda, también investigadora de TRAY-AP. Después, dividí las transcripciones en un total de 23 extractos, los cuales se cruzaron a su vez con diversas anotaciones. Al finalizar esta tematización, se hizo evidente que varias cuestiones se repetían a lo largo de los tres encuentros: la importancia de los afectos en el aprendizaje (la necesidad de reconocimiento, el miedo al fracaso, sentirse motivado o cómodo, etc.); los mundos virtuales o de ficción y la inmersión subjetiva; la vinculación entre (des)interés y (des)atención; los ambientes de estudio y trabajo; la universidad y el quiebre de expectativas, etc.

Finalmente, esta tematización inicial se agrupó en torno a cuatro bloques (concepciones, estrategias, tecnologías y contextos) que sirvieron luego para entablar el 8 de junio de 2021 una primera devolución del relato presencial. Durante este cuarto y último encuentro, a Marc le pareció apropiada la recapitulación y síntesis que hice de los puntos fuertes de su relato sobre su trayectoria y ecologías de aprendizaje, si bien en ocasiones también las matizó y completó con algunas apreciaciones. Los cuatro bloques que se han mencionado se corresponden además con cuatro secciones de este texto, aunque obviamente ninguno de ellos funciona como un compartimento estanco. Muy al contrario, los cuatro intra-accionan de forma cotidiana y recursiva, y constituyen por añadidura varias ecologías de aprendizaje en las que Marc también emerge como sujeto de aprendizaje.

Recordemos a este respecto que Karen Barad (2007, 2003) utiliza el término «agential intra-action» para referirse a cómo las partes que componen un fenómeno no lo preceden como agentes separados y predefinidos, sino que surgen y se forman mutuamente al enredarse en él. Igualmente, en la teoría del agenciamiento (Deleuze y Guattari, 2004; DeLanda, 2006, 2016) los elementos heterogéneos que componen un ensamblaje establecen entre sí «relaciones de exterioridad», a partir de las cuales se actualizan y toman una forma definitiva. Por lo tanto, la división entre concepciones, estrategias, tecnologías y contextos entraña en realidad el cruzamiento persistente entre cada una de estas piezas, resultando de ello una ecología que es más que la suma de sus partes (puesto que estas, en su relación causal, se afectan y modifican al conformar dicha ecología). Asimismo, Marc, en tanto que sujeto de aprendizaje, no preexiste a las ecologías de las que forma parte y posición (lo cual sería de hecho un contrasentido). El relato de su trayectoria de aprendizaje sigue pues un principio epistémico señalado por Lisa A. Mazzei (2020) a propósito de la filosofía especulativa de Whitehead, en la que experiencia no es algo que *tiene* un sujeto dado sino el origen de su devenir mismo:

> An entity does not make sense (of things) as in the case of an epistemological subject that privileges experience as cause for knowledge and as assumed in much qualitative research. Rather, an entity is a subject (superject) that senses and is made by that sensing of experience. All that is. (p. 9)

Precisamente, en la última sección de este texto se intenta dar cuenta de la intra-acción entre cada bloque, las ecologías de aprendizaje que se establecen (y que también se conectan entre sí) y la emergencia de Marc en éstas como sujeto que aprende. Con antelación se desarrollan los cuatro bloques, agrupando en cada uno de ellos (a veces mediante citas literales y otras con paráfrasis) fragmentos de las entrevistas que subrayan cuestiones clave. En todo momento, Marc pudo intervenir en el resultado final del relato y matizar o modificar las afirmaciones que contiene.

En el primer encuentro, empezamos rellenando la ficha personal de Marc a fin de conocerle un poco (Anexo 1). Me explicó las dudas y cambios de bachillerato que barajó —del tecnológico al social y, después, del social al humanístico— debido a que no tenía claro qué quería estudiar. Finalmente lo realizó en PIVE, un centro-residencia privado de Vic, del cual guarda buen recuerdo, sobre todo, por las relaciones de convivencia que mantenía con sus compañeros y con los docentes.

> Es interesante cuando asocias el hecho de que ya no estamos haciendo clases, sino únicamente repasando, como si estuvieras en tu casa, pero en lugar de eso estás en el internado y tienes al profesor. No lo ves como si estuvieras haciendo clase. No ves al profesor como una figura de autoridad dentro de la clase.

Esta proximidad no sólo lectiva sino también afectiva es algo que echa de menos en la universidad. En este sentido, aunque está haciendo prácticas en un ámbito laboral que «no es el mío» (el Departamento de Políticas de Formación y Orientación del PIMEC, representantes patronales de la pequeña y mediana empresa en Cataluña), el hecho de sentirse relevante y reconocido lo motiva en su trabajo. Valora, por ejemplo, el «poder compartir lo que ha realizado y que otra persona, mi jefa, supervise todas las cosas que hago y me premie, o sea, que me diga: —Ostras, Marc, has currado mucho, te ha salido muy bien».

Marc participa en la investigación porque cree que le puede ayudar a comprender mejor «por donde estamos yendo los jóvenes hoy en día». Me pregunta si soy profesor de la UB y le respondo que sí. «¿Y cuántas veces te ha venido un alumno después de clase para hablar? En plan, hola, ¿qué tal? ¿cómo te ha ido el día?». Le digo que no es lo habitual. «Pues eso... la falta de comunicación que hay con los docentes», añade. Cuando repasamos las dos perspectivas sobre jóvenes universitarios, positiva la primera y negativa la segunda (Anexo 3), considera que la mayoría de las afirmaciones son ciertas a su manera. Destaca que la gente joven carece de herramientas para lidiar con el mundo y que las influencias que tiene a mano en las redes sociales suelen ser «estúpidas». También señala que la falta de experiencia y formación que se le atribuye a las personas de su edad se traduce en una desvalorización constante y jerarquías ante las que muchas veces reaccionan con conductas orgullosas: «La gente te tiene que respetar. Si no, alguna cosa está yendo mal, y te produce este orgullo propio».

A colación también de los imaginarios sobre jóvenes, Marc vincula el aprender a lo que resulta útil o se percibe como importante, es decir, como necesario: «¿Por qué me voy a esforzar si no tengo ninguna necesidad?». Más tarde explica cómo los videojuegos implican a los usuarios al darles el control de un personaje, y añade:

> Si en lugar de eso me ponen un *PowerPoint*, me lo explican, y la única necesidad que tengo de aprenderlo es para aprobar un examen, que puedo aprobar si soy hábil y pongo el móvil debajo de la mesa... ¿por qué estudiar?

En definitiva, lo que Marc sugiere es que el esforzarse por aprender algo en la universidad no siempre está *recompensado* por una aplicación práctica de lo aprendido o por una metodología que te atrape aprendiéndolo. El currículum y los métodos universitarios antagonizan a menudo con formas de ocio y aprendizaje empleadas en espacios virtuales o interactivos y fundamentadas en una cierta

participación de la persona usuaria. Esto genera también una sensación de obligatoriedad asociada a la universidad, como por ejemplo en algunas clases expositivas que son un «tostón»:

> Estoy aprendiendo lo mismo que si me pusiera a leer en internet. De hecho, es peor. Si me pongo a leer en internet, es porque me interesa. Si estoy en clase, es porque estoy obligado. Estoy aprendiendo algo que no me interesa, de una manera que no me interesa, en un momento que no me interesa.

Además, este desinterés transmutado en obligatoriedad también quiebra, de resultas, las expectativas que se había depositado en la universidad como un lugar en el que uno *elige aprender* algo más concreto y especializado: «No deberíamos haber venido con expectativas. Y si hubiéramos venido con ellas, deberíamos haber sabido lidiar con la decepción de que se rompan». Paradójicamente, esto se conjuga con el miedo a no ser capaz de completar los estudios universitarios y perder la ventana de oportunidades laborales que pueden ofrecer. Es como una decepción que endurece las ataduras emocionales por aquello que la ha generado, dado que no hay alternativa, o más bien la única que hay es quedarse descolgado.

En el segundo encuentro, el 7 de mayo de 2021, nos volvemos a sentar en una mesa del despacho de Pedagogías Culturales, frente a frente, y Marc saca una especie de mapa sobre su trayectoria de aprendizaje que le había pedido. Se trata de un folio en el que ha trazado una línea del tiempo, de primaria a la universidad, colocando debajo diferentes elementos que fueron importantes en cada etapa (clases particulares de inglés, videojuegos, libros de filosofía, etc.). No ha incorporado ninguna imagen porque no cree que fueran a aportar demasiado, aparte de añadir color. Sí que ha utilizado, no obstante, cuatro bolígrafos de colores diferentes, uno por cada ciclo de estudios. Se disculpa por ser un poco «cutre» y se ríe.

Al empezar a desgranar su trayectoria de aprendizaje, se trasluce la dificultad de pasar de primaria y secundaria al bachillerato; es decir, la presión que conlleva y que todavía lo acompaña en la universidad. El miedo al fracaso le pesa mucho, como reconoce al hablar de la depresión que atravesó en segundo del Grado de Pedagogía. Aquel año dejó medio aparcados los estudios y empezó dos trabajos diferentes para sentirse valorado. Un videojuego de plataformas llamado *Celeste*, en el que la protagonista está deprimida, le ayudó también a continuar en un momento en el que nadie de su entorno parecía entender cómo se sentía. Si hubiera intentado aprobar el curso y no hubiese sido capaz, asegura que se hubiese hundido. De nuevo, el reconocimiento y ver que su esfuerzo tiene un resultado claro son muy importantes para él. Por eso mismo, la carrera de fondo que suponen unos estudios de grado le resulta más difícil de sobrellevar.

El 21 de mayo mantenemos el tercer encuentro. Marc entra por la puerta del despacho de Pedagogías Culturales, se sienta y saca de la mochila la libreta negra que le di hace dos semanas para que anotara, a modo de diario, situaciones y momentos de aprendizaje. Ha escrito diez entradas que van del sábado 8 al jueves 20 de mayo (con la única excepción del domingo 16, que se tomó de descanso). Marc va leyéndolas una por una en voz alta, refresca su memoria y luego expande lo que ha anotado, mientras yo realizo varias preguntas. Las entradas son pequeños fragmentos de texto que se sitúan en escenarios diversos: una presentación de compañeras en clase, reuniones con amigos de la facultad, intercambio de memes sobre Vigotsky, un texto sobre Tocqueville que circula por un grupo de *WhatsApp*, una visita a la escuela Pia Nostra Senyora, etc. Son un buen ejemplo de cómo sus aprendizajes no sólo tienen cabida en el aula, sino que cruzan, conectan y afectan diferentes contextos (también en el espacio urbano de su ciudad, Badalona).

Concepciones

Marc concibe y reconoce el aprendizaje como cambio. Al preguntarle cómo se da cuenta de que ha aprendido, dice: «Se te presenta una situación en la que, años atrás, la habías cagado, y ahora la enfrentas y, de acuerdo con eso, actúas de una manera más asertiva. Te das cuenta de que has aprendido cuando lo pones en práctica». Dicho desplazamiento es muy similar al que Gregory Bateson (1972) atribuye al nivel de aprendizaje II, en el cual no se trata simplemente de cambiar la

respuesta frente a una situación dada, apoyándose en experiencias previas, sino de haber cambiado el propio conjunto de alternativas que fundamentan esa respuesta y entre las cuales se elige. Se trata, según Marc, de recapacitar a través del pasado y darte cuenta de ello, lo cual requiere una cierta reflexividad para llegar a entender qué estás haciendo. Lo explica con el siguiente ejemplo:

> En segundo año, quería dejar la carrera. Tenía dos trabajos y no me daba la vida. Estaba a punto de hacerlo, pero al final no lo hice porque, cuando cambié de bachillerato en dos semanas, porque era lo más cómodo para mí, la cagué. Yo quería ir al tecnológico y acabé en el social por vagancia. [Después] lo más cómodo era dejar la universidad y quedarme con los trabajos. Pero rectificar una decisión que iba a tomar por impulso y tener que repensarla me llevó a una experiencia anterior. Al darme cuenta de que las dos situaciones eran muy parecidas y haber sido capaz de compararlas, tomando nota de las consecuencias de haber cambiado de bachillerato, y al actuar en función de esas posibles futuras consecuencias que extraje de una experiencia pasada, también te das cuenta de que has aprendido.

Por otro lado, Marc concibe el aprender como ligado a algo real, es decir, a una experiencia marcada por la inmediatez práctica y el reconocimiento. Por este motivo, cuando el segundo año del grado sufrió un bache académico y personal, decidió meterse en dos trabajos a la vez (camarero de eventos y de una cafetería) para compensar ese vacío: «Decía —¡uf!, quedan dos años y no tendré ese sentimiento de satisfacción de saber que soy capaz de sacarme esto. Por eso, busqué algo que pudiera darme ese sentimiento. Esa inmediatez de saber que soy capaz de hacerlo». En definitiva, el buscarse un trabajo donde se sintiera «útil» era una manera de contrarrestar la sensación de no poder superar las asignaturas por no haber hecho el esfuerzo que tocaba a lo largo del semestre, durante un proceso solitario y difícil de sobrellevar: «Es que no quiero ni intentarlo, porque si me esfuerzo todo lo que puedo y fracaso, me hundiré mucho, mucho más».

Marc explica que en la universidad se ha normalizado que el estudiantado apruebe. Si no es así, se vive como un fracaso. Y cuando apruebas, nadie te felicita por ello porque es lo normal. Sin embargo, con hacerlo «tampoco has arreglado nada ni has ayudado a nadie»: «Ser consciente de que tus acciones tienen una repercusión en otras personas, y que esa repercusión es positiva, es mucho mejor que aprobar una asignatura después de horas y horas de esfuerzo». Por lo tanto, inmediatez y reconocimiento se dan la mano en esta concepción del aprendizaje orientada al hacer y que, en buena medida, tiene al pensar o la teoría como actividades ociosas: «Al final tú cobrarás por hacer, no por pensar. A menos que seas filósofo. Volvemos a lo mismo: ¿por qué pensar si solo hay que hacer? Voy haciendo y ya». La primacía de la práctica tropieza, en su opinión, con currículos de asignaturas que llevan diez años vigentes y que no se han adaptado a la «situación actual», en la que las tecnologías permiten alcanzar soluciones eficaces. Se han quedado obsoletos porque «hay conocimientos que recibimos» que ya no son necesarios para moverse.

Sin embargo, una cierta reflexividad en cuanto a las maneras de hacer, la cual no deja de ser teórica, también la señala como una evidencia de aprendizaje. Le pregunto a Marc si no cree necesario el pensamiento abstracto frente a la pura inmediatez, ante lo que conviene:

> Claro, el hecho de que tú sepas lo que estás haciendo. Que seas consciente, porque si no, te sientes inseguro. De camarero me hicieron usar la caja, y hasta que no me acostumbré a cómo funcionaba todo, no me sentía cómodo. Cuando no confías en lo que estás haciendo, en que está cien por cien correcto, surge esa inseguridad y piensas que algo va mal.

El miedo al fracaso tiñe la relación de Marc con el aprendizaje y se traduce en no verse capaz de cumplir con la necesidad de tener éxito, pese a que las expectativas depositadas en la universidad se rompen muy pronto. Esto último hace que el malestar se multiplique. En el caso de Marc, el miedo al fracaso se remonta al salto de primaria a secundaria, cuando se sintió desbordado por la asignatura de inglés («les dije a mis padres que si seguía así no me lo sacaba ni de broma»); y ha proseguido en la Facultad de Educación, especialmente el segundo curso. Significa no poder equivocarse en un sentido existencial; es decir, tomar un camino que no toca y que impedirá una realización personal y profesional. Y toma forma a través de la presión del entorno, sobre todo el familiar: «Lo pasas mal.

No quieres que te vean como un fracasado. Primero, porque no quieres recordarte a ti mismo que lo eres». Frente a este desamparo, varios tipos de ficción (el anime, los videojuegos, las series) funcionan como un lugar de cuidado y aprendizaje sentimental. Justo lo contrario de las redes sociales, donde sólo se muestran y venden los triunfos que uno ha cosechado.

De hecho, los entornos inmersivos y el hecho de que te den el control de un personaje, como hacen de manera significativa los videojuegos, supone también que uno se implique más fácilmente en una situación de aprendizaje. Así pues, este tipo de dispositivos y repertorios, en realidad, señalan una concepción del aprender según la cual la subjetividad de quien aprende se constituye a través de tener la iniciativa dentro de una historia. Aprender *haciendo* se traduce por ende en devenir el protagonista de una aventura hasta cierto punto exclusiva. Es en cierta medida lo contrario al efecto que suelen tener las aulas universitarias en los estudiantes: el pasar desapercibido, que nadie te conozca, que no sepan tu nombre ni cuál es tu historia.

Conectada a esta sensación, hay otro vínculo que resulta capital para Marc cuando piensa y concibe el aprender. Se trata de la relación pedagógica que mantiene con la figura del docente. Cuando esta es de proximidad y confianza, e incluso afectuosa, su disposición para aprender aumenta. Tras la experiencia que tuvo en el internado de Vic, donde convivía con algunos profesores, ahora echa en falta esa cercanía en la universidad:

> Si hiciéramos quedadas con los profesores fuera de un ámbito formal, por ejemplo, y después de clase vinieran a vernos para ver si queremos ir al bar, sería mucho mejor para realizar la clase. Al día siguiente lo encuentras en clase y esa persona te está enseñando de una manera formal. El hecho de tener esa confianza y llevarte bien con el profesor es importante.

Estrategias

Diversas estrategias de aprendizaje adoptadas por Marc se relacionan con las concepciones apuntadas en la anterior sección, a fin de expandirlas o simplemente sobrellevarlas. Una de ellas consiste paradójicamente en trabajar bajo presión, lo cual tiene en buena medida que ver con la dificultad de trabajar en soledad a medio o largo plazo (es decir, con una suerte de *soledad del corredor de fondo* asociada al estudiante universitario). Lo cierto es que esta manera de hacer, que Marc no duda en calificar como «nefasta», parece no acabar teniendo demasiadas consecuencias en las notas finales. Al contrario, el problema es que suele reportarle buenos resultados:

> A veces he hecho trabajos por la mañana antes de entregarlos, mientras que mis compañeros llevaban toda una semana haciéndolos. Lo peor de todo es que los resultados... por ejemplo, con el trabajo de Políticas de la Educación, mis compañeros que habían pasado toda una semana haciéndolo sacaron un 5 (excepto una compañera, no la contamos porque es una *crack*); y yo me levanté esa mañana a las 7, porque lo tenía que entregar a las 15:30h., y saqué un 6.

Cuando trabaja a última hora de manera intensiva, se olvida de la presión inmediata para poder hacerlo; pero esta estrategia le sirve finalmente para sentirse implicado, puesto que «ya no puedo dejar las cosas para mañana». Se trata de una manera de invertir un gran esfuerzo y concentración en una tarea que de otra forma (por ejemplo, realizándola dos horas al día, a lo largo de varias semanas) no sería capaz de realizar. El trabajo solitario y la constancia que requiere la universidad, y que Marc ha vinculado previamente al miedo al fracaso (sumado a unas expectativas rotas), intra-accionan asimismo con otras estrategias encaminadas a disipar o aligerar esa carga subjetiva. Entre ellas se incluyen el escuchar música cuando tiene que estudiar o juntarse con amigos en un bar para trabajar:

> Si tengo que hacer algo que es muy pesado, intento ponerlo en un ambiente donde sea agradable estudiar. [...] Estar en la habitación sin escuchar nada es muy agobiante y te cansa. Yo suelo escuchar música cuando estudio. Siempre que hago trabajos, la escucho, y también cuando estudio, dependiendo del temario. Hay un canal de YouTube que tiene vídeos en

> directo, que se llama *Chill*. Es música tranquila, jazz muy suave. Escuchas una melodía, pero no es una a la que tengas que prestar atención.

Es como si los momentos de estudio se tuvieran que camuflar siempre con escenarios o prácticas de ocio para evitar la «sensación de esfuerzo» y *engañar* así tanto al cuerpo como a la mente. En cambio, convertirse en un personaje de una serie o un videojuego, junto con sus consecuencias y su perspectiva, no requiere esfuerzo al ser una experiencia interactiva. «En tu vida, saber determinadas teorías de aprendizaje es irrelevante, pero si te ponen un *escape room* delante, eso genera la necesidad de adquirir esos conocimientos. Estás más dispuesto. Te crea la necesidad. Simulada, no real, pero te la crea», explica Marc. Esta estrategia inmersiva, a través de la cual también se adopta una «posición activa» y por lo tanto atenta, define una manera de hacer que nuevamente se contrapone a las clases universitarias guiadas por el *PowerPoint*, en las que la única necesidad de aprender los contenidos es «aprobar un examen».

Con todo, el *role playing*, es decir, simular una situación en la que se interpretan diversos papeles, es una dinámica que emplean en alguna asignatura y que a Marc le gusta mucho: «Da pie a la imaginación. Te da muchísima libertad». En concreto, el 20 de mayo, dos compañeras utilizaron este método, propuesto por la docente, para simular una entrevista de trabajo. Todo lo que sea adaptar contenidos curriculares a formas de comunicación vinculadas al ocio (como memes, miniseries, etc.) le parece estimulante. Sugiere de hecho que se podrían adaptar las clases expositivas al formato *YouTube*r (aunque a él, personalmente, no le entusiasma). Mientras que «los *youtubers* hacen esto [un montaje constante] para que en todo momento del vídeo pase algo interesante», una clase expositiva es «la vida», en el sentido de que no se puede parar y hay momentos en que se pierde la atención del grupo. Por lo tanto, según Marc, cabría pensar en cómo reducirlos y trasladar la explicación de una teoría educativa a elementos visuales concretos, tal y como hacen los *youtubers*, a fin de retener la mirada y la escucha del estudiantado.

Otra estrategia significativa en la trayectoria de aprendizaje de Marc consiste en ponerse retos. El videojuego *Celeste* (2018), en el que la protagonista (Madeleine) decide subir una montaña como una manera de sobreponerse a su estado de malestar, resonó con su experiencia en el segundo año del grado de Pedagogía. La dificultad de Marc para completar este curso, debido a la depresión que sufría, lo llevó a trabajar de camarero por partida doble. Esta fue su *montaña* particular, una especie de reto para sentirse mejor mediante el «sentimiento de satisfacción» procedente de «esta inmediatez de saber que soy capaz de hacer esto». No estuvo inspirado por el videojuego, que aún no conocía, pero sí que *relee* este episodio a través de la historia de Madeleine, que además incluye técnicas de respiración para aplacar la ansiedad:

> Recuerdo estar jugando al juego, escuchar al personaje cuando habla, y llorar. —Joder, es que me siento tan identificado. [...] Es muy profundo. En uno de los puntos del juego, el personaje tiene ansiedad y una de las mecánicas que usan es controlar la respiración de la chica. Controlas la respiración de la chica para que una pluma no caiga, y esa pluma debe mantenerse dentro de un marco. Y entre el marco, la pluma y la respiración de la chica, te enseñan una forma de respiración para reducir la ansiedad en ese momento. Te ponen un tiempo lento, para enseñarte.

El trabajo en grupo es también una estrategia habitual para Marc, aunque considera que no siempre llega a ser tan dinámica como parecería en un principio. Cuando se trata de un trabajo reflexivo, prefiere que sea individual, pero si hay que adquirir conocimientos técnicos o visitar una institución para ver cómo funciona, entonces se decanta por el formato grupal. Además, le interesa ir cambiando de grupo para evitar trabajar siempre con las mismas personas: «Ves diferentes puntos de vista y diferentes maneras de afrontar el trabajo, y eso me gusta bastante». Por último, asegura que en este tipo de trabajos se esfuerza más que en otros porque la nota no sólo le repercute a él.

Pero más allá de las actividades para clase, quizá cabe considerar la conversación con amigos o compañeros de la universidad, también como una suerte de trabajo en grupo. Es sin duda un método crucial a la hora de conocer e intercambiar repertorios: «Siempre que estoy viendo o leyendo algo

que me parece interesante, lo recomiendo». Con su grupo de amigos de Badalona charla sobre series, libros, cualquiera de las «cosas que nos gustan», y sólo utilizan el móvil para pasarse memes. Con los compañeros de Pedagogía, quedan en Barcelona para comer o ir a un bar, y también utilizan el grupo de *WhatsApp* para hacer circular textos (por ejemplo, un artículo sobre Tocqueville que se leyó el 8 de mayo de 2021). Sea de forma presencial o virtual, lo cierto es que juntarse para hablar aúna la educación con la socialización y la subjetivación, tal como señala Biesta (2015). Más allá de las clases, el contexto universitario ofrece un orden sociocultural y unas maneras de hacer y de ser en las que se insertan los individuos, además de procesos en los que éstos se constituyen subjetivamente. Las conversaciones sobre, a partir o incluso al margen de lo que ocurre en el aula encarnan tanto el dominio socializador como el subjetivo.

Finalmente, la táctica que Marc suele emplear para seleccionar fuentes de información cuando no sabe lo que le piden exactamente en un trabajo de la Universidad es coger un poco de todo, ya que «en esta pequeña parte de todo seguro que hay algo de lo que te piden». Explica de la siguiente manera cómo se relaciona con la gran cantidad de información que circula por internet:

> Cuando te piden algo muy concreto, hay pocos datos y muchos de ellos son de trabajos de fin de grado de 100 páginas, o artículos de 40. Eso lo ha puesto Google porque aparecen las mismas palabras que tú has buscado. Pero tú no te vas a leer 40 páginas porque es un rollo. Buscarás otra información, y al final coges un artículo de *La Vanguardia* de una página y media, y de este coges la mitad que explica un poco de todo. No es un estudio científico, es un artículo divulgativo. Al final acaba siendo así, porque si coges un estudio científico de 100 páginas, para encontrar lo que te interesa es un rollo. A lo mejor está camuflado entre líneas, y en el índice no encuentras ningún subapartado sobre lo que estás buscando.

Cree que se trata de una práctica generalizada entre las personas de una generación que pasa por ser «nativa digital» y que, por otra parte, tiene dificultades o se muestra dudosa a la hora de encarar los trabajos en la universidad porque no entiende, o necesita entender con total claridad, lo que le piden hacer.

> Cuando cogemos muchas cosas es porque, en primer lugar, no sabemos qué es lo que se pide; y segundo, porque pensamos que cuanta más información complementaria haya, mejor. Lo que no queremos es que falte. Seguro que te has encontrado introducciones de tres páginas o resúmenes de una página, cosas así. Quieres demostrar que conoces lo que estás diciendo. No es la información que te están pidiendo. A lo mejor compensa la nota. A lo mejor no es lo que me pides. Pero verás que hay un esfuerzo detrás.

Relación con las tecnologías digitales

Obviamente, las concepciones y estrategias desentrañadas en los apartados anteriores se derivan o sostienen a través de tecnologías, en su gran mayoría digitales. Para empezar, Marc dispone de un *IPad* mini que normalmente utiliza en su habitación, tumbado en la cama. «En ningún momento me incorporo al asiento. Solo cuando tengo que escribir», dice. Aparte de que le resulta más cómodo, «cuando te incorporas a la silla y te pones a trabajar, lo asocias a que estás trabajando y lo que estás haciendo implica esfuerzo, y te agotas más que si estás en la cama». Así pues, el *IPad* le permite, como veíamos en la anterior sección, camuflar el trabajo con una posición de ocio. A las aulas universitarias les atribuye justamente, siguiendo a un autor cuyo nombre no recuerda, el generar rechazo por el simple hecho de que se vinculan espacialmente a un pasado educativo insatisfactorio. Ese escenario remite a experiencias discentes previas, posiblemente desagradables.

Con el *IPad* entre las manos y tirado en cama, Marc tiene acceso a diversas plataformas. Por ejemplo, a *YouTube*, que utiliza casi exclusivamente para ver formatos documentales (como los vídeos de *Whydemocracy*) o aprender cosas, y sólo muy de vez en cuando como canal de ocio o entretenimiento. Las series de televisión o las películas de anime también las acostumbra a ver de esta manera, aunque también se las pone en el móvil mientras está en el metro, o en el televisor grande de su casa, o con amigos en otros lugares. Le gustan las series en las que los personajes tienen

una cierta profundidad, como *Breaking Bad*, y aborrece *La casa de papel* porque los protagonistas «me saben a plástico». En cuanto a las películas de anime, una de sus favoritas es *El viaje de Chihiro* (Hayao Miyazaki, 2001), sobre la que está leyendo un libro. La explica de la siguiente forma:

> Lo que te da a entender la película es la etapa de madurez de la niña, de dejar atrás la infancia y comenzar la pubertad. Deja atrás a los padres, que se convierten en cerdos. Pierden relevancia, como si se tratara de otra etapa educativa. La niña comienza a trabajar y a sobrevivir gracias a las personas con las que trabaja. Empiezan a cobrar relevancia los amigos, incluso Awa.

Por lo tanto, en el anime también se localiza una cierta educación sentimental que normalmente no se ofrece en los espacios y contenidos de educación formal como la escuela, el instituto o la universidad. El humor también circula a través de los *stickers* y los memes fuera de las aulas, pero a menudo, en relación con lo que enseña en ellas. En cuanto a los primeros, Marc me advierte que «los usamos mucho, casi para cada profesor; seguramente tus alumnos también tengan uno de ti». También comparten *stickers* que incorporan algún tipo de aprendizaje, como por ejemplo uno sobre el conductismo y Skinner que dice: «Quién vuelva a hacer el trabajo sacará un 9». Le parece un buen ejemplo de cómo se puede aprender una teoría a través de un formato de ocio. Con los memes ocurre algo similar. Me explica uno sobre Vygotsky que llegó a su móvil el 9 de mayo:

> El meme era… no sé si has visto el que tiene dos partes, la primera donde sale una chica señalando, como si estuviera súper histérica, y la otra es la foto de un gato con la boca abierta. Y pone: 'Me dijiste que eres pedagogo'. Y dice el gato: 'Dije pedo y drogo'. Y salía Vygotsky (ríe). Me hizo gracia. A Vygotsky le gustaba darse a la bebida.

El móvil es para Marc sinónimo de «una barbaridad de conocimientos». En primer lugar, aunque prefiera hacerlo en papel, lee casi siempre a través del teléfono. Eso le permite leer en diferentes lugares, como el metro, sin tener que acarrear el libro físico (para lo cual tendría que llevar también mochila). En segundo lugar, intenta ceñir el uso del móvil a las cosas que de verdad le interesan y no perder el tiempo con él. Reconoce no obstante que es uno de los principales factores de desatención en el aula. Confiesa que se ha visto en clase el capítulo de alguna serie sentándose al fondo, con el móvil escondido delante del estuche y unos cascos inalámbricos. Consultar el *WhatsApp* también es habitual. Cuando hacen una exposición, «incluso nuestros compañeros miran el móvil». Si la inercia es *desconectar* durante las explicaciones, le pregunto por qué va a clase:

> Porque puede haber algo interesante. Para no arrepentirme de no haber ido. Puede salir algo relevante para la evaluación, o lo que sea, y debes estar presente. O bien porque te lo puedes pasar bien o porque necesitas estar informado. Me quedé en muchas clases de Política de la Educación, una asignatura que me fascinaba. No apuntaba nada porque estaba alucinando y me interesaba a nivel personal. Muchas de las clases a las que se apunta el alumnado es porque sabe que después no se acordará o es algo demasiado técnico para recordarlo.

La memoria es otra capacidad íntimamente conectada con las tecnologías. Entre *Instagram* y *Google Chrome*, Marc almacena numerosas páginas con obras de sus artistas favoritos: Óscar Domínguez, Rafael Zabaleda, etc. En realidad, no se acuerda de sus nombres, pero sí conserva abiertas decenas de pestañas del explorador a modo de memoria virtual, como una especie de archivo personal. No utiliza *Instagram* para hablar con personas (aunque siga a sus amigos), pero sí para fijarse en cuadros o trabajos de ilustradores, programadores de páginas webs y de videojuegos, tatuadores, etc., a los que llega a través de *hashtags*. En cambio, sólo mira *Twitter* para consultar información de los Transportes Metropolitanos de Barcelona o de RAEinforma.

Una de sus grandes pasiones son los videojuegos. Comenzó en el Bachillerato y no se ha limitado (en el ordenador o en la *Play* 4, sólo o con amigos) sino que también incluye el ámbito de la programación, en el que ha hecho algunos pinitos. Define a los videojuegos como un «libro adaptado»: «Es como leer *Don Quijote*, pero ahora tú eres Don Quijote». A su juicio, le confiere al usuario una posición más activa que la que tiene un lector. En otras palabras, un videojuego no propone una mera lectura, si

bien implica una perspectiva y una mecánica diseñadas por alguien, sino que ofrece un mundo y la posibilidad de habitarlo. En suma, conjuga los tres elementos que Marc cree indispensables, en el sentido de que, al menos, alguno de ellos tiene que darse, para retener la atención del estudiantado: unos contenidos, un método y un ambiente interesantes. Obviamente, el ambiente aquí es virtual y se materializa como un trasfondo visual y un marco de juego.

Contextos como ecologías

Por supuesto, nada de lo anterior se despliega en una hoja en blanco, sino que modula a la vez que resulta modulado por diferentes contextos. Cada contexto tiene asimismo una condición ecológica en el sentido que le atribuye, para McCormack (2018): «Elemental spacetimes that are simultaneously affective and meteorological, whose force and variation can be felt, sometimes only barely, in bodies of different kinds» (p. 4). Es decir, en cada contexto actúan fuerzas atmosféricas; y se conforman, a la vez, maneras de ver y atender, actuar y percibir, colocarse y sentir, derivadas también del ensamble de tecnologías, estrategias y concepciones de las que se ha dado cuenta en las secciones previas. Marc se encarna como sujeto de aprendizaje en y a partir de tales contextos, los cuales también mantienen entre sí relaciones tanto de continuidad como de cambio.

El primer lugar en el que aterrizan algunas de las anteriores concepciones, estrategias y tecnologías, no como elementos separados sino intra-accionando y produciendo una espacio-temporalidad, es el cuarto de Marc. El paso de la cama al escritorio define también, en gran medida, el del ocio al trabajo, ya que sentarse a escribir delante del ordenador resuena con el asiento del aula, donde el cuerpo también se posiciona con mayor rigidez para llevar a cabo un esfuerzo. En la cama, sin embargo, el *IPad* entre las manos y la superficie mullida del colchón, sumadas a la privacidad de la habitación propia, generan un envoltorio inmersivo y ocioso, aunque eso no significa que no se trabaje en él. De hecho, la atmósfera de ocio —comandada casi siempre por una pantalla— y el trabajo se entremezclan constantemente en diferentes espacios. Aunque el aula no es un lugar abierto, la desatención ligada al móvil también establece múltiples desconexiones y se escapa a esa atmósfera focalizada en la explicación docente.

Tras las clases, las aulas universitarias son *continuadas* por otros espacios –la calle, el bar– donde la conversación en grupo regresa a veces a algún tema de las asignaturas, aunque sin duda en unos términos muy diferentes. En el bar, de hecho, la socialización y el estudio se mezclan nuevamente: es un *ambiente* agradable para trabajar, pero también lo es para pasar un buen rato con compañeros. Cuando Marc decidió ponerse a trabajar al margen de la Universidad, lo hizo precisamente en un bar. Cree que su experiencia de camarero le puede ayudar a lidiar con personas conflictivas porque, si bien el de Pedagogía es a su juicio un grado «puramente social», «en ningún momento se nos ha enseñado a lidiar con estudiantes a partir del currículo de la asignatura». Lo cierto es que las aulas universitarias y los bares condensan, si bien de maneras muy diferentes, aprendizajes, trabajo, socialización, estudio y desatención/ocio. Las primeras remiten no obstante a una sensación de obligatoriedad relacionada con la trayectoria previa de Marc en la escuela y el instituto, y ahora en la Universidad, mientras que los segundos entrañan inmediatez, reconocimiento, práctica, proximidad.

Los espacios urbanos son también claves en el aprender de Marc. Con sus compañeros de la Facultad, «nos gusta comer bastante y claro, después vamos a caminar por Barcelona para bajar las siete pizzas que nos hemos comido; siempre vamos al Domino's Pizza de Hospital Clínic porque hacen los bufés estos de 6,65 euros». Con su grupo de amigos de Badalona, de los cuales dos están en la universidad y el resto trabaja, se suele reunir en casa de alguno de ellos o en un espacio que conocen como «las petancas»:

> Están en un parque no muy grande. Estamos un poco aislados. Es una zona donde la gente suele pasear a sus perros, no pasa mucha gente por detrás de nosotros. No hay mucho ruido, es tranquilo. De hecho, nos ve todo el mundo. Como la gente más cercana la tenemos a 20 metros de distancia, es una zona muy tranquila.

Así pues, las concepciones, estrategias y tecnologías que sostiene el aprender diseminado de Marc se ensamblan y toman posición en estos contextos. Al hacerlo, los constituyen y se constituyen como ecologías de aprendizaje en las que se experimentan a su vez diferentes «sentimientos» (esfuerzo, inmediatez, reconocimiento, distensión), casi siempre amalgamándose y friccionando más que tomando distancia entre sí. La ubicuidad de las pantallas probablemente favorece esta hibridez afectiva y práctica.

Referencias

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *28*(3), 801-831. https://doi.org/10.1086/345321

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Duke University Press.

Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.

Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, *50*(1), 75–87. https://www.jstor.org/stable/26609254

DeLanda, M. (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. Continuum.

DeLanda, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edinburgh University Press.

Deleuze, G., y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. Pre-Textos.

Mazzei, L. (2020). Speculative inquiry: Thinking with Whitehead. *Qualitative Inquiry, 27*(5), 554-566. https://doi.org/10.1177/1077800420934138

McCormack, D. (2018). *Atmospheric Things: On the Allure of Elemental Envelopment*. Duke University Press.

17 EQUIVOCARSE PRACTICANDO, VER LO APRENDIDO, MANTENER EL EQUILIBRO

Aurelio Castro Varela

Días antes de nuestro primer encuentro, Biel (seudónimo) me comenta por *WhatsApp* que tiene una agenda un tanto complicada: clases casi todas las mañanas, de lunes a viernes, y trabajo por la tarde, de 16 a 21h., de lunes a sábado. Aprovecharemos una franja de dos horas que tiene libres tres días a la semana, de 10 a 12h., para vernos en el despacho de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes. Su facultad, también en el campus de Zona Universitaria, está a quince minutos a pie.

El jueves 18 de noviembre de 2021, media hora antes del primer encuentro, llego al Edificio Florensa de la Facultad de Bellas Artes, en el que no hay luz. Llamo a Biel para decirle que quizá tengamos que posponer esta primera sesión, pero finalmente acordamos llevarla a cabo de todos modos. A las 10h. bajo a la entrada a recibirlo y me encuentro a un chico atlético y con aspecto formal. Enseguida desvela que no siempre ha sido así: en secundaria era «un malote», y en cuarto de ESO atravesó una crisis personal que le llevó a dejar los estudios. La acabaría superando cuando, tras algún paso en falso, empezó a estudiar el Bachillerato de ciencias. Explica este cambio como una suerte de conversión que ha marcado profundamente su trayectoria de aprendizaje y que, de hecho, todavía modula su relación con la universidad. Además, lo vincula a «Una mattina», una pieza de piano de Ludovico Einaudi que escuchó por primera vez en la película *Intocable* (Olivier Nakache y Éric Toledano, 2011). Como veremos, alrededor de esta pieza crece y gravita un territorio existencial en el que se ha ido constituyendo subjetivamente, antes que nada, para emanciparse de la necesidad de aceptación social, y sin el cual, tampoco se entiende la relación que ha establecido después con el aprendizaje:

> Al final de la película me puse muy sentimental, como que me dieron ganas de llorar. Estuve un rato como sintiéndome mal, pero a la vez bien. Era como que me sentía diferente. Luego me di cuenta de que no era la escena en sí, sino la música. Lo que realmente me había impactado era la melodía. Ahí me di cuenta de que me gustaba el piano, de ahí que después me comprara uno. Ahora estoy aprendiendo a tocarlo. Empecé a indagar un poco más en mi persona. La idea de que me acepten los demás, o simplemente hacer algo por el hecho de estar en un grupo, desapareció. Empecé a moverme más por mi cuenta. Oye, pues me gusta estudiar, que me digan empollón o no sé qué me da igual. Empecé a moverme un poco más por eso.

Tras este primer encuentro, nos volveremos a ver el 26 de noviembre y el 9 de diciembre para seguir indagando en su trayectoria y ecologías de aprendizaje, y el 31 de marzo, para hacerle una devolución breve de los principales puntos que se desarrollan en este informe. Durante las cuatro sesiones, Biel habla con seguridad y elige con precisión las palabras que va a utilizar (a veces tomándose unos segundos para hacerlo). También se sirve del dibujo en un par de ocasiones para evidenciar una concepción esencial respecto al aprendizaje. Para él, aprender algo consiste no sólo en poder explicarlo sino también y, sobre todo, en poder *verlo*:

> Cuando estoy estudiando, leyendo un texto, y llega un momento que no puedo, me meto en *YouTube*, ta ta ta, y me sale un vídeo, lo explican, y ahí sí que me entero. Lo de los textos complejos, me he intentado leer un estudio de física complicado y me vuelvo loco. Empiezo a leer y ya me voy. Llega un momento que no me lo puedo imaginar y entonces es como que mi cabeza se pone nerviosa. Como que no lo estoy *viendo*, ¿qué está pasando aquí? No lo relaciono con nada. Si no lo veo, no me entero de nada.

Biel tiene 21 años, es de Santa Coloma de Gramanet y estudia Ciencias Tecnológicas e Ingeniería de Telecomunicaciones en la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). Al finalizar el Bachillerato científico en 2019, optó por matricularse en el Grado en Matemática Computacional y Análisis de Datos de la Universitat Autònoma de Barcelona. Era el primer año que se ofertaba. Sin embargo, no llegó a sentirse del todo «cómodo», así que decidió cambiar y hacer en la UPC, en Castelldefels, la doble titulación de Ingeniería de Sistemas Aeroespaciales y de Telecomunicación:

> Allí fue donde me di cuenta de que las asignaturas de Telecomunicaciones era lo que buscaba. Es esa idea de que me explican algo y se me abren los ojos, me interesa muchísimo. En cambio, las asignaturas que eran más de Aeroespaciales me gustaban, pero no era lo mismo. No era lo de la piel de gallina. Entonces decidí cambiarme a sólo Telecomunicaciones, y de ahí que esté ahora en este Campus [de Zona Universitaria].

El deseo de aprender lo que de verdad le afectaba fue difícil de negociar por el cambio de grado y universidad: «La primera vez fue algo complicado, como irme de vacío, porque no me convalidaron nada». Le hizo pensar que estaba perdiendo un año, pero también que, si no era lo que realmente quería hacer, «es una tontería perder cuatro». En el tránsito de la doble titulación de Castelldefels al Grado de Telecomunicaciones sí que pudo convalidar muchas asignaturas, haciéndosele de este modo mucho más llevadero. Reconoce, no obstante, que tantos cambios fueron «mentalmente» complicados:

> Tengo amigos de mi año que a lo mejor están ahora acabando la carrera, o ya la han acabado. Mi mejor amigo ahora mismo justo está en cuarto. Claro, te viene la idea de que estoy en segundo, me quedan todavía tres años, estoy trabajando, a lo mejor no puedo hacer cinco asignaturas el cuatrimestre que viene. Es una presión que te viene. Pero al final, lo que pienso es que he conseguido estar donde quiero estar, y ya está. Es lo que me motiva.

Biel trabaja por las tardes en el MediaMarkt del centro comercial de La Maquinista. Empezó como mozo de almacén hace casi dos años, y a los pocos meses lo trasladaron al departamento de los repartos: «Todo lo que sale de tienda por transporte lo gestiono yo. Soy quien gestiona adónde va o no va el envío. Una especie de administrativo». Se trata de un trabajo de 30 horas a la semana. Aunque se ha acostumbrado a combinarlo con los estudios, nota bastante el cansancio cuando llega el viernes. La estrategia que ha desarrollado para que le resulte más sostenible, y sobre la que se abundará en el apartado «Estrategias», consiste en discernir lo que hace o deja de hacer en cada espacio: en la universidad, en el gimnasio, en el trabajo y en casa. Por ejemplo, su cabeza no le *permite* trabajar en casa, donde necesita relajarse, y para estudiar se mete siempre en una biblioteca, mientras que en el trabajo trata de *olvidarse* de su agenda lectiva. En suma, poner límites espaciotemporales a sus actividades le ayuda a sobrellevar una agenda tan exigente.

A mitad del primer encuentro, la luz regresa al Edificio Florensa y al Despacho de Pedagogías Culturales, donde estamos en penumbra. Tanto esta sesión como las dos siguientes durarán cada una en torno a hora y media. Biel se ha prestado a participar en TRAY-AP porque le gusta «guiar» a los demás, sobre todo si son más jóvenes y aún no saben hacia donde tirar. Quizá compartir su experiencia pueda servirles. «Si alguien está en la misma situación que yo estuve, es importante decirle: también puedes ir por aquí, no pasa nada».

Organización de la trayectoria y decisiones metodológicas

Los tres primeros encuentros con Biel Román fueron transcritos por Marina Gallén. Luego dividí y tematicé las transcripciones en 24 extractos, divididos a su vez en diversos fragmentos. De

este modo, se trataba de situar y distinguir las principales secuencias en cada diálogo. Además, en la columna de la derecha fui anotando las ideas que me resonaban con las respuestas de Biel; lo que éstas me llevaban a pensar y que también compartí con él en buena medida durante los encuentros. Este cruzamiento entre extractos y anotaciones sirvió para evidenciar que había cuestiones que se repetían a lo largo de los tres encuentros: el cálculo y la resolución de problemas como método de aprendizaje, la necesidad de poder cambiar y equivocarse, la importancia de la compañía y la socialización, organizar ecologías espaciales y mentales apropiadas, los aprendizajes como algo que está en la realidad y que hay que visualizar, etc.

En las anotaciones de la tematización de las transcripciones, algunos fragmentos también se asociaron a alguno de estos cuatro bloques: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos. La devolución presencial que le hice a Biel el 31 de marzo de 2022 se articuló de nuevo de esta manera. En este cuarto y último encuentro, a Biel le pareció apropiada la recapitulación y síntesis que hice de los puntos fuertes de su relato sobre su trayectoria y ecologías de aprendizaje. Todas sus aportaciones fueron para corroborar prácticamente todas mis observaciones. Los cuatro bloques se corresponden, además, con las siguientes secciones de esta narrativa, aunque obviamente ninguno de ellos funciona como una categoría estanca. Muy al contrario, los cuatro intra-accionan de forma cotidiana y recursiva, y constituyen por añadidura varias ecologías de aprendizaje en las que Biel ha emergido hasta ahora como sujeto de aprendizaje.

Recordemos a este respecto que Karen Barad (2007, 2003) utiliza el término «agential intra-action» para referirse a cómo las entidades que componen un fenómeno no lo preceden como elementos separados y predefinidos, sino que surgen y se forman mutuamente al enredarse en torno a él. Próxima también a esta ontología relacional, en la teoría del agenciamiento (Deleuze y Guattari, 2004; Delanda, 2006, 2016) las entidades heterogéneas que componen un ensamblaje establecen entre sí «relaciones de exterioridad» a partir de las cuales se actualizan y toman una forma definitiva. Por lo tanto, la división entre concepciones, estrategias, tecnologías y contextos entraña en realidad el cruzamiento persistente entre cada una de estas piezas y de las que a su vez las componen, resultando de todo ello una ecología que no es simplemente la suma de sus partes. De hecho, no habría partes plenamente constituidas y previas a dicha ecología, puesto que, en su relación causal, se afectan y modifican entre sí al conformarla. Asimismo, Biel, en tanto que sujeto de aprendizaje, no preexiste a las ecologías de las que forma parte y posición (lo cual sería más bien un contrasentido). El relato de su trayectoria de aprendizaje sigue pues un principio epistémico señalado por Lisa A. Mazzei (2020) en su propuesta de *pensar con* la filosofía especulativa de Whitehead, para quien la experiencia no es algo que *tiene* un sujeto dado sino el origen de su devenir:

> An entity does not make sense (of things) as in the case of an epistemological subject that privileges experience as cause for knowledge and as assumed in much qualitative research. Rather, an entity is a subject (superject) that senses and is made by that sensing of experience. All that is. (p. 9)

Precisamente, en la última sección de este documento se intenta dar cuenta de la intra-acción entre cada bloque, las ecologías de aprendizaje que se establecen, y que también se conectan entre sí, y la emergencia de Biel en éstas como sujeto que aprende. Con antelación se desarrollan los cuatro bloques, agrupando en cada uno de ellos (a veces mediante citas literales y otras mediante paráfrasis) fragmentos de los encuentros que subrayan cuestiones clave. En todo momento, Biel pudo intervenir en el resultado final del relato y matizar o modificar las afirmaciones que contiene.

En el primer encuentro, empezamos rellenando la ficha personal (Anexo 1) a fin de empezar a conocer a Biel. Me explica los cambios de grados y universidades que se han detallado en la introducción, y recuerda que se decantó, al principio, por el grado de Matemáticas porque un profesor de esta asignatura en el instituto fue para él un referente muy importante. Luego se dio cuenta de que le gustaba más la Física. Con estos cambios académicos, pero también en el trabajo, se ha percatado de que «tardo muy poco en acostumbrarme a un ámbito». Además, dice tener la suerte de ser «una persona poco social» y que no siente como una necesidad salir por la noche, ya

que eso le permite asumir mejor un ciclo que repite cada semana: «Me despierto, voy al gimnasio, voy a la universidad, voy a trabajar y me duermo. Ya está. Y socializo los fines de semana». Es una vida extremadamente ordenada, que contrasta con su pasado de *malote* en buena parte de Secundaria. No tienes pinta de haberlo sido, le digo. «Ahora no», me responde riéndose, «siempre que lo cuento me comentan lo mismo».

Biel cree que entre el instituto y la universidad hay un «salto importante», que al principio pasa inadvertido para muchos estudiantes: «En bachillerato te acostumbras a que te digan: el ejercicio tres, cuatro y cinco para mañana. De repente llega la universidad y la gente entra muy relajada. El primer mes, ni trabajos, ni deberes, ni exámenes. Y cuando llegan los exámenes ¡qué asco, esto es una mierda...!». Enseguida viene la sensación de no tener «segundas oportunidades». Sin embargo, él cree que todas las personas tienen derecho a «cambiar, desplazarse y saber qué es lo que les interesa». En su caso, ha roto con el imaginario de que no se puede cambiar de carrera, seguramente porque años atrás retomó el Bachillerato tras haber dejado los estudios. Dice que se pegó «un golpe» cuando, al acabar cuarto de ESO, se metió en un grado medio de administración de empresa (el mismo trabajo que su madre) y no le fue bien. A partir de ahí, trató de buscar trabajo sin experiencia laboral ni estudios, teniéndose que conformar con las escasas oportunidades que se le abrían. «Me chocó emocionalmente y dije, yo no quiero esto».

En el bachillerato, Biel cambió de manera de vestir y de mentalidad, y empezó a interesarse por las matemáticas y la física. Como se comentó en la introducción, asocia este cambio a la pieza de piano de Enaudi, que le conmovió y le hizo pensar en quién quería ser. Para el segundo encuentro le pedí que mapease su trayectoria de aprendizaje. Se dibujó a sí mismo escalando una montaña, con diferentes picos que simbolizaban varias etapas de aprendizaje, y siempre acompañado por sus padres para darle ánimos: «Subir cuesta más que bajar. Lo tomé como los escalones que he ido subiendo. Como algo bueno para mí, pero que me está costando llegar a arriba. Bajar es como la parte de liberarme. Cuando hago un pico es eso». En esta trayectoria, Biel figuró el comienzo de Telecomunicaciones como una caída en paracaídas. Le pregunto qué ha funcionado en su vida como un paracaídas y me responde:

> Exactamente no lo sé. Puede ser el apoyo de mis padres, que se refleja en todo el esquema. O la idea de qué me depara mi futuro, qué quiero hacer. O mis experiencias buenas con la carrera o con amistades. Puede ser el cúmulo de buenas experiencias. Tal vez la experiencia que he tenido antes de hacer tal cambio, de estar parado. La idea esta de querer conocerme un poco más, o saber que de verdad esto me gusta. Mis sentimientos. Puede ser muchas cosas.

En esta relación de elementos que garantizan un buen descenso a tierra, el haber superado la época escarpada que atravesó entre ESO y el bachillerato no es uno menor. En primaria, tras enterarse de que en una excursión Biel había grabado un par de videos con el móvil y los había subido a Facebook, una profesora se aventuró a decirle que si seguía así acabaría en un banco del parque, «fumando» y sin hacer nada. Tenía 11 años. «No creo que sea algo que le tienes que decir a un alumno ni mucho menos», asegura. «Pero bueno, esas son cosas que me impactaron. A lo mejor sí que en cierto modo las interioricé porque en secundaria fue lo que pasó», añade. En segundo y tercero de la ESO era «el gracioso, el payasete», para empastar con sus compañeros, y tenía a los profesores «hasta el gorro». Empezó a faltar a clase y a pasar la mañana, efectivamente, en el parque o en casa de algún amigo, a veces fumando porros y siempre en grupo. En esa época también empezó a frecuentar un casino de Santa Coloma con el documento de identidad de un amigo suyo que era mayor de edad. Jugaba a la ruleta y desarrolló cierta adicción que le llevó a vender cosas que había en su casa, entre ellas la videoconsola *Wii*. Finalmente «explotó todo». Sus padres se enteraron y se enfadaron bastante, pero también le apoyaron para que dejara ese enganche con el juego y estudiase algo más.

«Realmente lo pienso y oye, salí de eso», explica. «No fue algo de muchos años, pero sí de llegar al límite. Robarles a tus padres, vender eso sin permiso, ir al casino siendo menor de edad... son cosas graves. Eso también me generó un poco de choque». Sin embargo, esta quiebra y la especie

de conversión que tuvo lugar un año y medio después, seguramente han suavizado el miedo a no cumplir con «la vida imaginaria» de que «acabas bachillerato, te metes en una carrera cuatro años, haces un máster y te pones a trabajar». En resumidas cuentas, equivocarse y cambiar —por ejemplo, de carrera— se vuelve posible.

Concepciones

La primera concepción de aprendizaje que asoma en los encuentros con Biel tiene que ver con el carácter empírico de lo aprendido. Lo define así: «Cuando sé *meterlo* en la vida real, aparte de explicárselo a otras personas». Por ejemplo, después de las clases de Física siempre intentaba encontrarle algún sentido en la realidad: «Si estábamos viendo por qué se mueve un coche [se pone a dibujarlo], por qué rota la rueda y hace una fuerza de tracción, siempre que estaba en la calle me ponía a mirar las ruedas de los coches». De esta concepción se desprende una segunda igualmente importante, sobre la que ya se ha hablado en la introducción. Biel la explica mientras realiza un dibujo:

> ¿Cómo se mueve eso? Veías cómo se giraba y, cómo a medida que se giraba más, se iba moviendo. Intentaba siempre visualizarlo. Las rayitas que voy a hacer en clase, las rayitas de —para aquí va la fricción y entonces se mueve para allí—. Intentaba ver esas imágenes [en la calle].

Por lo tanto, aprender es también ser capaz de visualizar en un escenario real aquello que se ha aprendido. Paradójicamente, Biel confiesa que es «muy malo» en las asignaturas teóricas: «No soy mucho de empollar, soy más de entender, entender y practicar, intentar enseñárselo a otra gente». Define una asignatura teórica como aquella en la que no hay que llevar a cabo ninguna operación o cálculo:

> Se basa en conceptos. Por ejemplo, esto funciona así porque tiene una frecuencia de tal y tiene esto. En las asignaturas del año pasado tenía la de redes telemáticas, en la que te explicaban el cableado de internet, cómo funciona el wifi, etc. Claro, tú ya lo entiendes. No hay nada que calcular: un cable es un cable, tiene tres entradas, cuatro o cinco, y si tiene tantas, tiene esto. Eso lo califico como teoría.

En las asignaturas prácticas, sin embargo, no tiene que estudiar: simplemente hace ejercicios. Y cuando algún ejercicio se le resiste, revisa la teoría. La evidencia de que la ha aprendido no siempre pasa por *verla* en la realidad sino también por ser capaz de *dibujarla*. Pone como ejemplo el efecto Hall:

> Es un pequeño dispositivo que lo que te hace es calcular el campo magnético de un imán, o de un campo terrestre. Si hay un campo magnético y entra una partícula, con una velocidad [lo dibuja], pues entonces si va para un lado, tiende a ir hacia un lado. La carga se mantiene aquí y, entonces, aquí hay más carga positiva que aquí, y se crea una diferencia de potencial. La idea es que yo sepa decir qué significa esto, saber dibujar que esto va para aquí y por qué. Saber dibujarlo. Si haces una integral, ¿qué estás haciendo con la integral? Un área. ¿Y qué área es? O estás haciendo una función. Vale, ¿qué función es? Siempre verlo.

En la calle o sobre el papel, aprender es *verlo*. Pero para Biel también es importante poder cometer errores porque, justamente, aprende de ellos. En este sentido, el cálculo ofrece un modelo de aprendizaje basado en equivocarse practicando:

> Cuando estoy haciendo exámenes para practicar, me estoy equivocando constantemente. Y digo, ostras, en esto me tengo que fijar. Pero si no fallas y todo te sale bien, no sé... Cuando estoy estudiando y no me sale bien, digo, aquí falla algo.

Además de estos mecanismos relacionados con el reenvío de lo aprendido a lo real, con su visualización o con el cálculo, Biel también entiende el aprendizaje como un proceso opuesto al gregarismo. Se trata de un movimiento autónomo que no puede depender de las miradas ajenas y que, de hecho, requiere emanciparse del juicio de otros para llevarse a cabo. En su trabajo, por ejemplo, no siempre ha esperado la aprobación de un superior para encargarse de algo y esa iniciativa

le sirvió para que lo ascendieran y, finalmente, crearan un nuevo departamento a propuesta suya y con él al frente. «Lo importante de estudiar en una universidad no son los tecnicismos que aprendes, sino la manera de desarrollarte que puedes llegar a lograr y, sobre todo, en Ingeniería, [aprender a] resolver problemas», sostiene. Aunque le ha valido en un par de ocasiones alguna «bronca, entre comillas», la idea que ha trasladado de la universidad a MediaMarkt es ir «actuando» sin necesidad de esperar una confirmación de sus jefes: «Cuando me equivoco, aprendo de eso, y cuando lo hago bien, pues lo hago bien».

Como ya se ha explicado, atribuye a la pieza musical de Einaudi el empezar a preguntarse cómo quería ser y saberse (y poder mostrarse) vulnerable, a diferencia de lo que había ocurrido en los años de la ESO, cuando sus actos estaban a menudo encaminados a ganarse las simpatías de los demás. El haberse despegado no obstante de este gregarismo no quiere decir que la socialización no resulte importante en su aprendizaje. Contadas, pero sólidas en su caso, las amistades son importantes para sentirse y aprender acompañado, aunque un amigo y él estén haciendo cosas diferentes en el mismo sitio. Sería pues una compañía desde la autonomía. Además, en el trabajo o en la universidad, la socialización con gente desconocida funcionaría como una especie de entrenamiento para saber relacionarse efímeramente, o para expresarse mejor oral y corporalmente. Por lo tanto, el aprender también se sitúa indudablemente en la experiencia con los demás.

Por último, para Biel la universidad como institución es fundamentalmente sinónimo del profesorado. «Hacen bien dándoles libertad», señala. «Tú enseñas como a ti te gusta enseñar, o como a ti te enseñaron, o como te gustaría que te hubieran enseñado a ti. Así que [la universidad] depende del profesorado», concluye. Por lo tanto, la relación que el estudiantado mantiene con ellos resulta crucial en sus aprendizajes. En la medida de lo posible, Biel siempre ha tratado de mantener un diálogo con la figura docente. Además, esta figura también lo ha colocado a él en un lugar determinado: desde su profesora de primaria, que aventuraba que no llegaría a nada, hasta su profesor de Matemáticas en el instituto, que funcionó como referente cuando tuvo que elegir estudios universitarios. En suma, alrededor de esta relación pedagógica también pivotan las posibilidades de aprender o de no sentirse investido para hacerlo.

Estrategias

Las concepciones sobre el aprendizaje evidenciadas por Biel en la anterior sección también se despliegan a partir de una serie de estrategias. Dada su apretada agenda, la primera de ellas consiste en activar su presencia en las sesiones de la Universidad y tomarlas como un momento de estudio:

> Me he dado cuenta de que haciendo un buen uso de las clases, asistiendo bien, estando atento, sin sueño y demás, voy ya muy bien. Siempre intento ser puntual. Como por la mañana voy al gimnasio, a primera hora puedo llegar cinco minutos tarde, pero normalmente siempre intento estar puntual.

La relación con el profesorado también resulta esencial a la hora de aprovechar a fondo las clases. Cuando comparten introducciones o esquemas sobre de lo que van a tratar a lo largo de la sesión, Biel siempre toma buena nota de ellos. «Me guío un poco por la actitud de los profesores», dice. Los que más le gustan son los que le «invitan a pensar». «A lo mejor ponen un ejercicio, empiezan a hacer la demostración y dicen, si queréis encontrar la solución, seguid». En la medida de lo posible, trata de mantener con ellos una relación dialogante, y cree que es importante proporcionarles algún tipo de evidencia sobre cómo funcionan sus clases:

> Tenía un profesor en el doble grado que explicaba una cosa y nos decía: vale, probad este ejercicio. Se tiraba diez minutos paseando. No necesitabas estudiar esa asignatura. Sólo con eso, con esos diez minutos, mis neuronas ya se conectaban bien: Esto tiene sentido. Y luego lo corregía. Esas experiencias con los profesores, si nosotros no les decimos nada... ellos no son adivinos.

En las asignaturas teóricas, su actitud es la de intentar absorber lo que ve y escucha en clase casi como una esponja:

> Lo que hago normalmente es leer y releerme la teoría que me van dando. En esas asignaturas no suelo apuntar, eso sí que es verdad. Siempre intento fijarme antes si nos dan algo, un PowerPoint, algo de teoría, y entonces no apunto, simplemente abro los ojos y me quedo quieto, y que vaya tirando. Antes de la clase me leo y releo lo que nos han dado.

En cambio, las asignaturas prácticas requieren, por su parte, el hacer ejercicios cuando el trabajo se lo permite (es decir, habitualmente los domingos), y en caso de error o duda, volver a la teoría para verificar qué es lo que ha fallado. Resolver problemas es en realidad una estrategia que se extiende a otros órdenes de la vida, más allá de la Universidad. En el trabajo la pone en práctica continuamente; por ejemplo, para utilizar de manera más eficiente el programa *Excel*. Resolver un problema quiere decir entender la lógica o principio general que rige la solución, no tratando, en ningún caso, de memorizarla, y también simplificar todo lo posible los pasos que hay que dar para resolverlo o para proceder en alguna tarea:

> Con la experiencia que tengo programando, la idea es simplificar el código, optimizarlo. Le doy bastantes vueltas por la idea de querer simplificar prácticamente todo lo que hago. Busco bastante información en Internet. Siempre intento hacerlo por mi cuenta y luego mirar cómo se puede simplificar, cómo puedo nombrar esto sin nombrar aquello, o si esto es demasiado. Eso normalmente lo hablo mucho con el profesor. Soy bastante pesado en ese aspecto. Si yo esto lo quito y pongo esto, ¿será mejor? Cuando vas avanzando en la carrera, es algo importante.

Biel ha trasladado pues de la universidad al trabajo el cálculo y la resolución de problemas como una estrategia de aprendizaje. Es una manera de conectar el aprendizaje con situaciones reales, y tiene que ver además con la importancia que le otorga a saber adaptarse a un contexto de manera autónoma. Pero esta continuidad entre universidad y trabajo no evita que otra de sus estrategias consista precisamente en separar espaciotemporalmente las actividades que lleva a cabo en cada lugar:

> En mi habitación pues sí, tengo mi escritorio, pero mi cerebro dice: esta no es tu zona de trabajo. Me voy a la universidad, y universidad, universidad, universidad. Voy a la biblioteca y estudio, estudio, estudio. En mi casa, es como si mi cuerpo se liberase y dijera: aquí es relax.

Transgrede a lo sumo esta norma cuando charla telefónicamente con su mejor amigo, que estudia Informática, al final de cada jornada:

> Por la noche hablamos y compartimos un poco lo que hemos hecho en la Universidad. Él, a lo mejor me explica cosas suyas de algoritmos y yo intento entenderlo, también para formarme en ese ámbito. Y yo le explico lo que he hecho. Intentamos compartirlo y decir: vale, pues lo he entendido, es eso y por lo que me has dicho es esto, esto, y esto. Que él lo entendiera y que me respondiera de la misma manera.

Más allá de tales intercambios, su organización a lo largo de la semana combina, en palabras de Biel, «tres vidas» diferentes: la universitaria, la laboral y la ociosa. Esta suerte de ecología contextual, estratégica y mediada por conexiones puntuales e igualmente estratégicas entre las tres esferas, incluye la atención y la visualización. Cuando está leyendo un texto en la biblioteca, puede recurrir a YouTube para visualizar alguna cuestión referida en él, pero en ese espacio de tiempo el uso de las aplicaciones y de las herramientas digitales se restringe al estudio. Suele utilizar el método Pomodoro, consistente en estudiar en intervalos de 25 minutos, seguidos de descansos de cinco minutos, durante los que puede ver y consultar lo que le venga en gana.

Durante el estudio, Biel también suele distribuir las asignaturas por bloques, y centrarse en uno de ellos cada día para no «saturar» al cerebro:

> Esta es de electrónica, estas dos son de programación, y esta es de matemáticas. Cuando estudio un día, a no ser que tenga que hacer ejercicios para el día siguiente, los intento hacer y hago algo más del bloque. Si ese bloque es de matemáticas y tengo otra asignatura que la considero de matemáticas, hago ese bloque. Pero no hago cambios, porque es como que se

> satura mi cerebro. Si estás haciendo integrales, y de repente te pones a estudiar, yo qué sé, redes, mi cerebro me dice: pero si estábamos haciendo integrales hace un momento, ¿qué me estás contando ahora?

Pero la estrategia de separar contenidos y esferas de vida también tiene para Biel la finalidad de darse tiempo a sí mismo. En 2020, cuando tenía un rato libre en el trabajo, lo dedicaba a estudiar. Siempre estaba pensando en la Universidad. Eso lo llevó a sentirse agotado, de modo que ahora está «más centrado en aprobar que en sacar buenas notas». Busca aprender sin dejarse afectar emocionalmente por las calificaciones, ya que hubo una época en que sacar un 7 o un 8 equivalía a un chasco. Además, cada mañana se toma su tiempo para despertarse y despezarse, desayunar con calma, mirar incluso un trozo de una serie. Los sábados por la mañana también se los toma para descansar, hacer deporte o jugar a la *Play* con un amigo. Pero hay una afición que consiste precisamente en tomarse tiempo: tocar el piano.

Su relación con el piano incorpora también su concepción del aprendizaje como un proceso impulsado por la autonomía y por salirse de zonas de confort:

> Al principio me veía vídeos. Ahora esta parte, tienes que ir aquí, aquí y aquí. Después dije: esto está bien, pero vamos a intentarlo con partituras. Me leo la partitura, me la estudio un poco, voy apuntando las notas en lápiz, y voy trozo a trozo. Me cojo el piano, hago la mano derecha, luego la mano izquierda, lo voy juntando y voy trabajando así. Ahora me miro la partitura, me la estudio, e intento ir tocándola.

Le dedica al piano los días de vacaciones, es decir, cuando tiene más tiempo libre: dos, tres, hasta cuatro horas. Lo toca también cuando necesita relajarse, dejándose llevar mientras practica. Lo curioso es que no utiliza metrónomo y juega con el ritmo de cada pieza, adaptándolo a cómo se siente: «Si siento que esa parte es más lenta, pues más lenta. Me gusta mucho jugar con la tranquilidad. Una pieza que es un poco más movida, la pongo más lenta». En cualquier caso, cuando se deja llevar por la pieza, también *se va* del espacio, «no estoy ni en mi habitación». ¿Se trata acaso de un territorio existencial tal y como lo define Félix Guattari (1990, p. 39)?

> Proust ha analizado perfectamente el funcionamiento de esos ritornelos existenciales como núcleo catalítico de subjetivación (la «frasecilla» de Vinteuil, el movimiento de los campanarios de Martinville, el sabor de la magdalena, etc.). Conviene señalar aquí que ese trabajo de localización de los ritornelos existenciales no solo concierne a la literatura y a las artes. Esa eco-lógica funciona igualmente en la vida cotidiana, en los diversos niveles de la vida social y, más generalmente, cada vez que se cuestiona la constitución de un Territorio existencial. Añadamos que esos Territorios pueden estar tan desterritorializados como uno pueda imaginar (pueden encarnarse en la Jerusalén celeste, en una problemática relativa al bien y al mal, en un compromiso ético-político, etcétera). El único punto común que existe entre esos diversos rasgos existenciales es sostener la producción de existentes singulares o resingularizar conjuntos serializados.

Contextos y tecnologías

Como se ha dicho, las concepciones, estrategias, tecnologías y contextos que traman las ecologías de aprendizaje de Biel no son compartimentos estancos, sino que intra-accionan constantemente. Además, como en su caso ha establecido una distribución espaciotemporal muy definida de las actividades que realiza cada día y a lo largo de la semana, adjudicando a cada contexto un determinado uso de las tecnologías, esta sección relatará el entrelazamiento entre estos dos últimos apartados —el contextual y el tecnológico— reproduciendo el orden temporal de una jornada entre semana, y recopilando algunas prácticas que ya han sido comentadas.

Obviamente, esa jornada empezaría en la casa de Biel en Santa Coloma, donde vive con sus padres. Además de su cama y el escritorio, en su habitación está el teclado que adquirió durante el confinamiento:

> Mi padre me preparó, con unas escuadras, como un saliente para colocarlo, y es ahí donde toco. Cuando me lo compré, lo ponía encima de la mesa. Cuando ya me empecé a poner un poco serio con el tema, mi padre, que es un manitas, me preparó ese tipo de mesa.

Biel se levanta muy temprano y se toma su tiempo para desperezarse, lavarse la cara, desayunar, y quizá mirar una serie en un dispositivo digital. Se trata de empezar el día con calma. Luego coge el coche y conduce hasta el gimnasio, en el Campus Nord de la UOC, donde entrena de 7 a 8. «Es algo importante. Está demostrado que tu salud física está relacionada con tu salud mental», dice. Luego intenta llegar puntual a clase, aunque a veces puede retrasarse cinco minutos. Acostumbra a seguir con bastante atención las sesiones, pero en ocasiones abre el ordenador portátil para mirar los apuntes que ha subido el docente al Campus Virtual, realizar ejercicios y prestar atención «de vez en cuando» (sobre todo si no le gusta el modo que tiene ese docente de explicar).

Por la mañana, si dispone de un rato libre entre dos sesiones, Biel va a la biblioteca y repasa contenidos o prepara exámenes. Antes, cuando no tenía trabajo, solía frecuentar por las tardes la biblioteca central de Santa Coloma junto a su mejor amigo: «Está a cinco minutos a pie desde mi casa. Nos tirábamos toda la tarde allí. Era volver de la universidad, comíamos y a la biblioteca. Estábamos siempre juntos, él estudiando lo suyo y yo lo mío». En casa esa concentración en el estudio le resulta «imposible» de mantener:

> Me pongo a mirar el móvil u otra cosa. Simplemente mi cerebro dice que no, que ahí no. Cuando pasó lo de la COVID, que al principio no podíamos salir y los gimnasios estaban cerrados, intentaba hacer ejercicio en casa y tampoco podía.

En cualquier caso, los entornos en los que otras personas están trabajando a su alrededor favorecen que él también lo haga: «Si giran la cabeza, no te pueden ver vagueando. Aunque no lo pienses directamente, puede ser eso». Igualmente, le funciona mejor ir a la biblioteca con un amigo que ir solo, puesto que «ya no me estaría fallando a mí sino a la otra persona». Como si en los espacios de estudio se comprometiese imaginariamente a través de los otros.

Lo que tampoco hace en la biblioteca es distraerse con el móvil o ponerse a mirar *Instagram* (en el que sube algún vídeo muy de vez en cuando, pero no hasta el punto de tener que sostener, dice, una «vida imaginaria»). Quizás tiene que consultar algún vídeo tutorial en *YouTube* para acabar de comprender un texto o una noción, pero no se deja llevar tampoco por el algoritmo:

> Tengo la suerte de que mi cabeza no me dice: ponte este otro. No tengo esa necesidad. En cambio, en casa sí que me pasa. Me pongo a ver un vídeo, a lo mejor un tutorial, y acabo viendo, no sé, dos amigas peleándose. Cualquier chorrada. Entonces, depende del ambiente.

En época de exámenes también le ayuda a no «dejarse llevar» el método *Pomodoro* que se explicaba en el apartado interior: estudiar 25 minutos y descansar cinco. Pero finalmente es la falta de tiempo, porque tiene que trabajar todas las tardes, lo que en buena medida le obliga a centrarse en el estudio cuando está en la biblioteca. En el entorno laboral, no obstante, la herramienta que domina su tiempo sobre las demás es *Excel*, programa con el que además mantiene un vínculo que se conecta con la infancia:

> Con mi madre, cuando era pequeño, me hacía ligas de fútbol imaginarias. Ella me preparaba siempre los *excels*. Hacía como la clasificación, los partidos, me lo calculaba todo. Lo único que toqué de *Excel* era eso, con mi madre, y bueno, en alguna asignatura de la universidad que tenía que hacer gráficas. Ahora en el trabajo lo estoy usando bastante y me encanta.

Cuando lo utilizaba para jugar, el *Excel* no se diferenciaba demasiado del uso que puede hacer en la actualidad de la *Play*, en el sentido de que ambas cosas le permiten generar otro mundo: «Son como películas en las que juego yo». En el trabajo, en cambio, *Excel* se vincula a sus conocimientos de programación, a la resolución de problemas y a ordenar y simplificar los movimientos que tiene que dar para gestionar los envíos: «Se me hace más fácil programar en *Excel*, jugar con pestañas, hacer gráficas. No es algo que haya hecho directamente en la carrera, pero los conocimientos de programación sí me han ayudado a desarrollarme en ese ámbito».

Al principio, Biel trabajaba en el almacén, pero como en la empresa «vieron que se me daba bastante bien el tema del *Excel* y las gestiones, empezaron a meterme en el despachito que tenían a jugar con esto». Así que, casi literalmente, su relación con el *Excel* le ha permitido moverse de espacio. Recientemente le han pedido que formase un nuevo departamento en el despacho al que se acabó trasladando. «Lo importante de estudiar en una universidad», afirma, «no son los tecnicismos que aprendes sino la manera de desarrollarte que puedes llegar a lograr», y que en el campo de la Ingeniería se concreta sobre todo en la resolución de problemas.

Biel explica que siempre ha sentido curiosidad por cómo funcionaban los aparatos y la tecnología. «Soy un poco malo en Historia», admite, pero sí que le gusta saber explicar los mecanismos «de la tele, el *Wifi*, del cable de Internet, etc.». En cierta medida, se trataría de abrir algo que para los demás resulta una caja negra:

> Me gusta mucho explicarle a la gente cosas. Cuando pasan estas situaciones de que hay dos teles encendidas y una se escucha antes, me gusta poder decir: sé por qué es, es por esto. Me gusta ser el sabelotodo, pero coherente. Por qué una rama se cae, o por qué las hojas se caen. Ese tipo de cosas me gusta aprenderlas.

Finalmente, la casa de Biel es un espacio en el que no estudia ni trabaja. Es el lugar para relajarse, ver series, jugar a los videojuegos, o tocar el piano y, esta vez sí, dejarse llevar. Incluso para dormir hasta tarde los sábados por la mañana.

Ecologías de aprendizaje

La relación entre las concepciones, estrategias, contextos y tecnologías que organizan las maneras de aprender de Biel definen tres ecologías bastante claras. Por un lado, estaría la ecología del estudio, que comprende principalmente el aula y la biblioteca, la cual se suele habitar en compañía (si bien esta compañía debe ser compatible con la autonomía de Biel y la de la persona que le acompaña, normalmente su mejor amigo). Por otro lado, tenemos la ecología del trabajo que se ubica en MediaMarkt, más concretamente en el despacho en el que le han pedido que monte un nuevo departamento. Finalmente, estarían las ecologías de ocio y bienestar, situadas preferentemente en espacios domésticos (su casa o la de algún amigo), pero también en el gimnasio o en establecimientos públicos. Mantener el equilibrio y las diferencias espacio-temporales, cognitivas, sensoriales y afectivas entre cada ambiente (de estudio, trabajo y ocio/bienestar) es fundamental para que Biel sostenga su agenda.

Sin embargo, este equilibrio no implica que no haya saberes y maneras de hacer que se trasladen de una ecología a otra, principalmente de la de estudio a la laboral. De hecho, esta circulación resulta constante, tal y como se ha explicado en las anteriores secciones. También hay que tener en cuenta que un territorio existencial, como el que se vincula al piano, resulta clave para cruzar todo este andamiaje con la trayectoria de Biel, en la que el paso a la universidad (y la confianza para cambiar de grado) no se explica sin el cambio subjetivo que experimentó entre secundaria y el bachillerato. Son por lo tanto estratos que, más que mantenerse separados, están en comunicación constante, a pesar de salvaguardar lo que cada uno tiene de propio frente al resto.

Referencias

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *28*(3), 801-831. https://doi.org/10.1086/345321

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Durham: Duke University Press.

DeLanda, M. (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. Continuum.

DeLanda, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. Pre-Textos.

Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Pre-Textos.

Mazzei, L. (2020). Speculative inquiry: Thinking with Whitehead. *Qualitative Inquiry, 27*(5), 554-566. https://doi.org/10.1177/1077800420934138

18 ENCONTRARNOS PARA APRENDER JUNTAS

Estibaliz Aberasturi-Apraiz y Maura Rodríguez

Presentación

El primer contacto con Maura fue por teléfono. La conversación fue breve y concisa; únicamente acordamos un día para hablar por videoconferencia y ponernos cara. La videollamada fue corta (15/20 minutos). Quedamos en que le enviaría el consentimiento informado para participar en la investigación (Anexo 2), que me lo devolvió firmado a la semana vía email. En nuestro primer encuentro (los encuentros tuvieron lugar entre febrero de 2020 y mayo de 2021), a pesar de lo limitante de la relación mediada por la mascarilla, el encuentro fue agradable. Es difícil sentir y percibir los matices de la comunicación sin apenas expresiones faciales. Esto me generó un tanto de tensión y me llevó a pensar que algunas de las cosas que se dijeron podían haber sido mal entendidas; aunque precisamente proponer varios encuentros buscaba alejarnos de interpretaciones inadecuadas y permitir dar forma lo más fidedigna posible al relato sobre su trayectoria de aprendizaje.

Ella, desde el inicio, me dijo que participaba en la investigación porque pensaba que también iba a aprender. Al encuentro presencial, Maura no pudo venir...no pude evitar inquietarme y pensar que la colaboración terminaría aquí. Hubo unos meses de distancia, ya que su generosidad por participar en la investigación tenía un límite y ella también tenía tareas importantes que hacer. Sin embargo, cuando lo daba por perdido, respondió.

Cuando volvimos a encontrarnos dediqué un tiempo a situarnos nuevamente en la investigación y establecer una relación. En esta sesión se dio una conversación que inesperadamente nos afectó a las dos e hizo que la investigación recobrara un sentido relevante en ambas direcciones. De hecho, es algo que compartimos en el último encuentro. Escribí en el diario de campo:

> Una sinergia casual, no esperada, que a mí se me hacía algo extraña por la distancia generacional y mi posición de investigadora; una relación desigual que nos había conmovido y acercado entre nosotras. Me sentía algo vulnerable ante esta situación y al mismo tiempo cercana a Maura. (Diario de Investigadora; 8 de febrero de 2021)

A partir de estos encuentros he elaborado este relato de la trayectoria de vida de aprendizaje de Maura con el objetivo de mostrar sus ecologías de aprendizaje. La trayectoria la he ordenado, por un lado, en base a conceptos clave vinculados con nociones sobre el aprender y, por otro lado, con cuatro aspectos que nos interesa abordar desde la investigación: las concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje.

¿Qué conceptos relaciono con la Trayectoria de Aprendizaje de Maura?

La identidad

Desde el inicio, en el primer encuentro (figura 1), cuando leímos juntas las distintas visiones sobre los jóvenes (Anexo 3), surgió el tema de la identidad. Maura la entiende como la persona que es y está en desarrollo (aprendizaje = aprender a ser). Dijo que también nos constituimos a partir de lo que otros nos dicen lo que somos, ante lo que remarcaba la importancia de cuestionarlo «Yo creo que tenemos que ser un poco críticos y hacerle frente a que no nos domen». Si no se hace un trabajo de deconstrucción individual, decía, terminas aceptando como propia una identidad prescrita por «profesionales» y no basada en tu experiencia/identidad. A través del aprender podríamos decir que lo comentado por Maura se relaciona con aprender a ser y estar en el mundo.

En la conversación sobre la identidad ha emergido varias veces la importancia de estar bien y equilibrada internamente. En este sentido Maura reclama la importancia de la estabilidad emocional o psicológica para poder aprender.



Figura 1: Diario visual de la investigadora. Entorno del encuentro con Maura. Maura tiene materialas y las preguntas están en la pizarra. Dedica un tiempo a leer y representarlo. Fotografía: Estibaliz Aberasturi-Apraiz.

Coloca a su madre como referente y raíz fundamental de su aprendizaje (figura 2). Ella se representa como el tronco que nace de estas raíces; como algo que está muy presente en su proceso de aprendizaje. Este aprender está relacionado con el cuidado, algo aprendido de su madre y del lugar que tradicionalmente han ocupado las mujeres:



Figura 2. Fragmentos de la trayectoria de aprendizaje de Maura. En la imagen de la izquierda, en las raíces del árbol, podemos leer la palabra «familia» y «mama». Y en la imagen derecha, la palabra «el cuidado».

> No entiendo todo este proceso sin la parte emocional. Y, de hecho, aquí la palabra que he puesto es «zaintza», el autocuidarse (...) también te cuidas aprendiendo (...) teniendo en

> cuenta todo lo que me viene de mis raíces, ¿cuáles son?, tanto familiares como culturales. (Segundo encuentro, 19 de enero de 2021)

Sobre esta cuestión le parece importante que nos cuidemos a nosotras mismas y que nos entrelacemos y que hagamos redes para cuidarnos unas a otras, pero, sobre todo, el cuidarse a uno mismo.

La actitud

Aprender requiere de una actitud de atención y escucha nos dice Maura, no pasiva.

> Tienes que seguir siempre para adelante y da igual en qué dirección. O sea, puedes ir para adelante y luego hacia atrás, a la derecha, la izquierda, o sea, lo que se requiera. Incluso, hay veces, que también tienes que ir para atrás… para coger impulso y luego… tienes que estar preparado para volar… (segundo encuentro).

Estar alerta a lo que viene y recibirlo con una actitud crítica y valiente, sin miedo a hacer o poner en cuestión lo que no compartimos.

Lo cooperativo/colectivo/colaborativo: caminar juntas

Otro concepto clave de su concepción sobre el aprender tiene que ver con aprender en relación, de forma colaborativa y/o compartida: «porque yo creo en aprender colectivamente y aprender de otros, con otros y el *input* y el *output* pues (tiene lugar) bilateralmente».

En relación con su colaboración en este estudio, confía en aprender con la participación en la investigación. Participar supone ampliar y conocer otras formas de hacer. También se refiere a lo colaborativo como el momento de compartir: que hace que el aprender lo lleves a otro contexto. Maura considera el acto de compartir como una acción de transformar el conocimiento en saber:

> Es muy importante que eso que aprendes tú, seas capaz de transmitirlo a los demás; es cuando ya pasas a otro nivel de aprendizaje porque eres capaz de eso que tú has aprendido compartirlo con los demás y hacerles entender a ellos también, hacerles aprender. (primer encuentro)

En el proceso de aprendizaje la relación con otras personas y los aspectos emocionales están muy presentes, pues, dice Maura, «no podemos dejar el aprendizaje fuera de lo social y lo emocional, digamos. O sea, está relacionado con todo».

Maura también habla de compartir y dialogar con una amiga que emocionalmente son parecidas; o que encuentran un punto de confluencia sobre algo que a las dos les interesa y necesitan. Este encuentro lo relaciona con el aprendizaje cuando dice:

> Ese mundo interior que tenemos hay que saberlo expresar, también hay que saber escuchar al otro, qué te está pidiendo, qué te está queriendo decir… Luego, el saber dar una opinión, un argumento, compartir ese argumento, esa opinión… Y luego deconstruir tú y ayudarla a deconstruir… (primer encuentro)

Lo que hace que el aprender conlleve un proceso de resignificación. «Aprendes de las otras personas cuando te están contando lo suyo. Al analizar críticamente esa situación, para mí aprendes mucho».

La cuestión de ser melliza está bastante presente y es relevante en su relato de aprendizaje, pues lleva consigo un aprendizaje compartido y en compañía. No fueron separados en la escuela y esto ha hecho que encontraran dificultades para que cada uno se constituyera en oposición al otro «en la misma clase, en la misma cuadrilla». Este hecho ha acrecentado el enfrentamiento entre ambos: «ha hecho la rivalidad entre nosotros». Quizás esto es algo que se da únicamente en el caso de Maura, por el rol de cuidadora que le han hecho asumir y «no dejarnos crecer cada uno por su lado, sino los dos juntos siempre…». Esto es algo que le pesa a ella. Me atrevería a decir que incluso afecta a su proceso de aprendizaje y su desarrollo académico, pues la reconoce socialmente: «nosotros

aprendíamos juntos de pequeños, hacíamos los deberes juntos (..) éramos la misma persona, cada uno hacía una parte, él es fracaso escolar y yo no». Lo que reafirma su concepción de que aprendemos en relación, más aún si cabe cuando tiene la condición de melliza. Por eso le resulta bastante complicado avanzar cuando la persona que te acompañaba no avanza: «que él falle, yo fallo».

Cambio-transformación

Tanto de su aprendizaje, como de lo que se derive de esta investigación, entiende que el aprendizaje contribuye, por un lado, al desarrollo interior-personal y, por otro, tiene un efecto social de mejora y cambio. Espera, a través de la investigación, contribuir a que podamos deconstruir estereotipos sobre los jóvenes y su forma de aprender. Es crítica con la situación actual y habla de la necesidad de cambio en la enseñanza.

Expectativas

El aprendizaje parece que, en varias ocasiones, lo pone en relación con las expectativas y la presión que esto supone (exigencia). Quizá por eso es muy crítica frente a sus representaciones visuales-gráficas.

> Investigadora: Quisiera sacar una foto a esto que has dibujado... me parece bastante interesante.
>
> Maura: ¿De esta chapuza? (primer encuentro).

Aquí me resuenan las palabras Marina Garcés (2020), cuando habla de la necesidad de relación con el otro y la vergüenza. Vuelve a aparecer la noción de vergüenza cuando me habla de algo que no se ha atrevido a traer: «Iba a traer un poema, pero luego me daba vergüenza».

Su participación en la investigación, la considera positiva, pero la acción reflexiva la ha llevado a enfrentarse a su situación académica actual (estudia segundo de Grado y al mismo tiempo Máster) y cómo le está afectando. Participar en la investigación le ha devuelto una fotografía en la que lo académico tiene bastante peso «Me ha venido bien, pero en un momento me ha creado ansiedad, porque yo dejaría todo de lado por los prejuicios, lo que se espera de ti...». Diría que la propia actividad ha sido un aprendizaje o un ejercicio de reflexión crítica sobre lo que ella estaba haciendo.

El cuerpo en el aprender

Utiliza la metáfora de la digestión, corporeizando el conocimiento, hablando del proceso de hacerlo suyo como un paso necesario de digestión: «lo tienes que digerir y yo aprendo cuando ya soy capaz de llevarlo a la práctica o cuando ya soy capaz de incluso definir eso que he aprendido. Como te lo digieres, añades también tu punto crítico». Podríamos pensar que se refiere a un aprender que afecta, que no se queda en lo cerebral y pasa por todo el cuerpo.

Divide el aprendizaje entre conocer (conocimiento- información sobre las cosas) y el saber (hacerlo suyo): «hay veces que sí que aprendes algo, recibes esa información; aunque lo entiendes, ahí se queda». La diferencia que remarca Maura entre un aprender y otro, es que uno le atraviesa todo el cuerpo y la moviliza, sin embargo, el otro no.

Las concepciones sobre el aprendizaje

A lo largo de los encuentros, Maura se refiere varias veces a qué entiende por aprender. El aprender lo relaciona con las diferentes formaciones que va recibiendo (entendidas como semillas). Semillas que sólo brotan cuando en otro contexto tienen sentido para ella y para sus prácticas. Aprender como algo que pasa a ser suyo, lo resignifica: «lo que yo aprendo lo defino como eso que luego yo lo estoy llevando a la práctica y lo estoy usando día a día digamos».

Un ejemplo de esto puede ser lo que recoge en el cuaderno de notas que trajo al tercer encuentro: «en el Gazteleku (Asociación de Desarrollo Comunitario) empecé a hablar con las chavalas y

empezaron a decir que querían aprender de la sexualidad, (que hiciéramos) un taller de sexualidad». De esta conversación con los jóvenes (entre 14- 16), en un ambiente de seguridad, las estudiantes se atreven a formularle lo que necesitan. Ella se siente identificada con un aprendizaje que nace de los intereses del grupo.

Dentro de sus concepciones podríamos decir que la actitud de estar alerta supone un posicionamiento fundamental en el proceso de aprender, pues «en situaciones cotidianas he puesto el estar siempre alerta, yo considero que aprendo cada día».

Se refiere a su aprender como un camino complejo con diferentes «escenas», «viñetas» … (figura 3) No lo coloca superpuesto, habla de capas diferentes. «para mí no es tan simple ese proceso, entonces como no es tan simple, quería como matizar cómo he llegado a ese momento «.



Figura 3: Trayectoria de aprendizaje elaborada por Maura.

Su historia, sus raíces, influyen en sus concepciones sobre el aprender. «He nacido en una familia bastante tradicional y clásica, que les ha dado mucha importancia a los títulos. No veo mi proceso de aprendizaje sin mi familia o sin mi madre «. Esto a veces limita su desarrollo y le marca o influye más de lo que ella quisiera: «hay muchas decisiones que no tomo por tener estas raíces tan enraizadas».

También habla de una conversación interna donde se va dando forma a lo aprendido: «las preguntas que tú te vas formulando y de ahí demandas aprender más o vas eligiendo de alguna manera». La concepción del aprendizaje está muy vinculada a sus valores y creencias sociales y familiares.

Hace una distinción entre el aprendizaje académico y el que a ella le interesa. Por un lado, el aprendizaje académico lo vincula con el reconocimiento social, las posibilidades de desarrollo y el crecimiento social. Por otro lado, estaría el que elige por interés propio, que lo ha relacionado con su forma de ser. Diferencia entre el aprendizaje individual y acumulativo, y lo vincula con lo que Biesta (2012) reclama: una educación como un propósito personal, vinculado más a sus valores. Lo que describe Maura me resuena a las palabras de Biesta (2012) cuando diferencia entre la experiencia de «aprender de» y «ser enseñado por» (p. 4). Maura aprende muchas cosas «de» aquello que le interesa, y es formada «por» alguien en la universidad. Lo que puede llevarnos a pensar en la relevancia de la figura del docente como facilitador y como generador de una relación pedagógica para aprender.

Todo aprendizaje pasa por un filtro, «análisis» personal. Lo académico también ha de tener un sentido interno; trata de hacer suyo (estrategia de aprendizaje) lo que no le gusta tanto, para que tenga ese sentido interno y pueda relacionarse con el resto de los aprendizajes. En un artículo anterior (Hernández-Hernández y Aberasturi Apraiz, 2014, p. 137, parafraseado) consideramos los relatos biográficos como una estrategia de relación que generaba, en medio de posibles fricciones y tensiones, relatos que permiten intuir y desvelar sentidos de la experiencia, desde los fragmentos que, en este caso, nos regalaban los docentes.

El currículum vitae, por ejemplo, se refiere a una parte de ella, más relacionada con la proyección social: «podía ser muy fácil traer aquí mi currículum y poner: aquí he aprendido esto, aquí tengo este título». Pero considera que ella y sus aprendizajes van más allá de lo que ha hecho, de la experiencia académica.

Podríamos decir que la concepción sobre aprender de Maura tiene que ver con estar en movimiento, darse en diferentes momentos y espacios, estar interconectado y estar en interconexión. Así lo recoge en una de sus conversaciones: «Todo está relacionado. No sé. Al final somos una red».

Las estrategias para aprender

En el aprender de Maura se recoge la necesidad de una parte de «placer» y de que conecte con ella. Busca el equilibrio entre el deber y el querer. Habla de regular lo que esperan de ella y lo que ella quiere: «mi proceso de aprendizaje es eso, buscar esa balanza entre lo que yo quiero hacer y lo que yo creo que la sociedad quiere para mí».

Una de las estrategias que menciona varias veces es la de hacerse preguntas y estar con todos los sentidos alerta. «En ese proceso de aprendizaje, pues, le doy mucha importancia a hacerte preguntas y, sobre todo, a los cinco sentidos, tenerlos siempre…». Lo que lleva pareja la consideración de que el aprender puede darse en cualquier lugar o en cualquier momento.

De lo que no esperamos, de lo que no sale como esperábamos o simplemente termina siendo un error o no sirve, también se aprende: «A los fallos que haces, también, que no es todo hacerlo bien».

El grupo o colegas referentes son importantes en su desarrollo de aprendizaje. «mi grupo cercano que hayamos debatido sobre algo y te recomienden algo y acabes haciendo…».

Pero otras veces, elige la formación teniendo en cuenta sus intereses y necesidades personales, es decir, «algo para desconectar y tranquilizarme». Busca esos aprendizajes que le permiten estar bien, lo que ella define como equilibrada, preparada para aprender más o estar en el mundo.

La relación con las tecnologías y el aprender

Maura entiende la tecnología como un lugar de acceso a la información, pero un espacio no neutral, con un interés comercial. Pero a ella le gusta ser agente de su proceso de aprender, como ya ha indicado, no hacer un uso de consumo únicamente sino poder llegar a ser agente de cambio frente a las tecnologías. Recalca la importancia de enfrentarse a las noticias, a lo que ocurre a diario, con una mirada crítica, haciéndose preguntas. Para ella, mantener una actitud alerta también es parte del aprender.

A pesar de que no le atraigan demasiado las tecnologías reconoce que su aprender durante la pandemia, ha estado marcado por los recursos digitales.

> Mediante tutoriales de *YouTube*, que es lo que menos quería usar, pero al final el recurso que más fácil hemos tenido en esta pandemia. También pedía libros por Internet (…) La pandemia me ha permitido hacerme con un uso tecnológico que también me ha enseñado cosas, cosas a las que no quería enfrentarse (…) has podido abrir nuevas puertas y has podido aprender nuevas cosas. Y conocerte a ti misma. (primer encuentro).

A pesar de que su relación con la tecnología digital no sea demasiado estrecha, reconoce haberla utilizado, además de sus beneficios

El uso de estas tecnologías digitales no parece ser su fortaleza y es algo que le preocupa, ya que considera que no se hace un uso responsable: «las carencias que hay hoy en día, las necesidades que tienen hablando sobre las nuevas tecnologías, la necesidad que tienen a estar pegados a un móvil me preocupa». De hecho, se estaba formando en ello porque trabaja con jóvenes en el «Gazteleku». «El otro día hice un curso *online* sobre las nuevas tecnologías, porque, claro, en el Gazteleku…».

Los contextos de aprendizaje

El tejido en el que la trayectoria de Maura se entrelaza es complejo y está lleno de capas. Su aprender se mueve entre múltiples elementos entrelazados, entre contextos socioculturales que le van afectando y conformando. Es variado y está entrelazado, desplazándose ella entre un lugar y otro para dar sentido a su aprender.

Aprendizaje y emocionalidad: La percepción que tiene de su aprendizaje varía según el día y el estado de ánimo. El aprendizaje tiene que ver también con las emociones o con las afecciones, con cómo te van atravesando. Me interesa colocar el foco en los afectos, porque como argumenta Lordon (2018), integrar los afectos humanos dentro de una investigación sobre aprender, evita que caigamos en un enfoque individualista que podría reducir nuestros comentarios y análisis a una especie de psicología ampliada. Lordon argumenta que los seres humanos no son completamente racionales, sino que están profundamente movidos por los afectos, entendidos como las pasiones y emociones que gobiernan nuestras acciones y deseos. Estos son los que van emergiendo en el caso de Maura y nos permiten entender su relación con el aprender como una experiencia compleja e intrincada con su persona y sus afectos.

Origen: la cultura

Su origen familiar y la influencia de la cultura donde ha crecido (la vasca) no siempre caminan con los mismos valores. Esto la hace ser consciente de ello y renegociar sus orígenes con sus experiencias en su cultura vasca. «No olvidarme de que mi familia, una parte es de Extremadura y otra de Zamora, y todo lo que eso conlleva en mi aprendizaje (...) De dónde vengo, tanto familiarmente, como culturalmente».

Cuando habla de sus aprendizajes se refiere a ellos en diferentes contextos y lugares, que pueden ser más o menos informales, que se han dado en momentos y lugares diferentes y han formado parte de la experiencia de aprendizaje. A diferentes niveles, con diversa intensidad:

> El deporte... los talleres que he hecho, los cursos que he hecho, los viajes que he hecho, la universidad... Luego ya, eso pasa por aquí, y ahí ya te quedas con lo que quieres, pero sí que hay cosas en la vida, como las nuevas tecnologías, que, quieras o no, hemos aprendido con ellas, el feminismo, la literatura, la familia, los amigos, el entorno, el medio ambiente (segundo encuentro).

Y continúa enumerando los aprendizajes como algo variado: «los amigos; los errores, de esos errores aprendo, del amor, también; de la naturaleza, etc. De la soledad, para mí también es muy importante».

La soledad, el silencio y la escritura: este también es un lugar necesario para procesar o resignificar lo aprendido: «Me gusta escribir. Tengo un libro donde escribo lo que me viene. Hay veces que lo acompaño con un dibujo».

Podríamos entender el aprender como una constelación, dice Maura, un mapa en movimiento donde todo está relacionado e interconectado, afectando las partes al todo: «Iba a hacer hasta una constelación en un momento. Dije... porque yo me identifico mucho con la luna».

El tiempo: Las instituciones educativas plantean el aprendizaje como aquello que ocurre en un tiempo concreto, dentro de un horario académico. Sin embargo, como ha venido contando Maura, aprender es un proceso, al que le dedica un tiempo, una semana, por ejemplo, y al que dedica un espacio y tiempo de aparente vacío o reposo: ella la llama una semana de desaprendizaje. El tiempo de aprender como espacios de actividad y reflexividad. Este tiempo de reflexión conecta con los lugares de desconexión que menciona Maura: «Cogí la furgoneta y me fui». Los no lugares como ese contexto diferente al nuestro que nos permite tomar distancia y pensar con perspectiva. Este acto resulta necesario para dar otro sentido a lo acontecido, a lo vivido, a lo aprendido.

A modo de cierre

La trayectoria de Maura refleja un aprender intrincado en una red de relaciones que le permiten dar sentido y significado a aquello que le ocurre. La relación y el movimiento pueden ser dos de las ideas clave que se pueden observar en su camino. El cuaderno de anotaciones (figura 4) de Maura, refleja esa complejidad de relaciones. Pero, además, cada hoja da cuenta del movimiento hacia momentos diferentes que la conforman. Su trayectoria, en la figura 3, también está representada por

secuencias/escenas, movimientos que se van entrelazando y dan forma a lo que aprende. Por lo tanto, finalizaré rescatando esta idea de un aprender que está en cambio y se desplaza, avanza y se pone en relación con diferentes momentos y personas.



Figura 4: Cuaderno de notas de Maura.

Referencias

Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practices*, 6(2), 35-49.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

Hernández-Hernández, F., & Aberasturi-Apraiz, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 133-144. https://doi.org/10.15366/tp2014.24.009

Lordon, F. (2018). *La sociedad de los afectos. Por un estructuralismo de las pasiones*. Adriana Hidalgo Editora.

19 APRENDER CON Y PARA DESCENTRAR EL APRENDIZAJE

Miriam Peña Zabala

Introducción

Una compañera del grupo de investigación me ha pasado el contacto de Irene (seudónimo). Es de su grupo de amigas y de su pueblo. Vive cerca de mi casa y me alegra conocer un poco de su contexto más próximo antes de encontrarnos cara a cara. Además, estudia 4º curso de Educación Social en la Facultad donde yo trabajo, por lo que tenemos, en principio, ciertas cosas en común que pueden ayudar a generar conexiones desde un inicio.

Conozco su pueblo, mi familia materna era de allí y entiendo bastante bien cómo se desarrolla la vida allí, a lo largo del relato se reafirma lo que pensaba, lo cual es de mi agrado ya que me ayuda a situarme en su realidad y acompañar a Irene, aunque sea en pensamiento, en todo eso que me quiere contar.

Quedo con Irene (los encuentros tuvieron lugar entre mayo y junio de 2021). No la conozco. Pensaba que igual me sonaría, o de los pasillos o del autobús en el que podríamos haber coincidido, nada.

Enseguida, la presentación es fluida. Irene es una persona agradable, de esas que sabes que la cosa va a ir bien, es pausada y sonriente. Se coloca en la escucha atenta, dudando de si va a estar a la altura de las circunstancias. Me dice que aceptó la propuesta de participar en la investigación, pero que no sabe si ella tiene mucho que aportar, haciendo una comparativa con una amiga suya que ha participado y que estudia medicina, haciendo referencia «a las carreras importantes». Le aclaro que todas somos importantes en esto que se refiere a lo que nos interpela y que no tenemos jerarquías... Le explico un poco el proyecto y, poco a poco, vamos situándonos en el primer encuentro de la investigación y, ante todo, destacamos que estamos encantadas de que quiera colaborar en este proyecto.

Otra de las cuestiones que nos ocupa se refiere al idioma. Su vida se articula en euskera y hablamos de cómo el idioma nos condiciona a la hora de expresarnos. Esto también queda aclarado desde la tranquilidad de buscar las palabras o recurrir al euskera si es necesario. Todo sirve para que la conversación sea cómoda y agradable. Parecemos estar de acuerdo en que generar una atmósfera amable en la que estemos cómodas es esencial para que, de algún modo, olvidemos que estamos en un proyecto en busca de ciertos resultados. Conseguir sumergirnos en una reflexión situada y encarnada pasa por ser flexible ante los diferentes acontecimientos o necesidades que surjan, por lo que hablamos de que, aunque hay unas directrices, todo es moldeable, iremos adaptándonos.

Irene es una persona sensible y conectada con la sociedad y el momento en el que le ha tocado vivir. Aunque en inicio algo tímida, a lo largo de las sesiones su compromiso hacia aquello que emprende se hace latente y cada sesión está repleta de matices de todo lo que ha reflexionado entre sesión y sesión.

Mi sensación es que los encuentros han ido *in crescendo* y la contribución de que aquella chica que, en el inicio, puso en duda si podría aportar, ha resultado una experiencia enriquecedora y llena de matices. Se ha sumergido en el proceso y ha logrado traducir sus pensamientos en su de vida trayectoria de aprendizaje. Ha reído, llorado, se ha enfadado (...) hemos tenido silencios y tramos de conversaciones emocionantes. Ha sido gratificante conocerla y ver cómo esta joven universitaria tiene muchísimo que decir.

El espacio también nos interpela

Le he dado cierta importancia a la estructura de los encuentros. A dónde encontrarnos, dónde llevar a cabo las conversaciones, cómo seleccionar el material (...). Creo que todos esos matices son parte de la atmósfera generada para un fin.

En el primer encuentro quedamos en la biblioteca de Durango, es un sitio espacioso con cristaleras y espacios para reuniones privadas. Estaba todo ocupado. He sentido que no contar con un espacio amable para trabajar podría hacer que la conversación no fuese distendida. Curiosamente hemos ido caminando hacia un bar con una terraza exterior en un jardín y el camino nos ha servido para conversar distendidamente.

Le explico durante el camino lo importante que es para mí que estemos cómodas y que no nos sirve cualquier sitio. Hablamos de lo que nos ocupa en este momento, me habla de que ha tenido unas prácticas muy intensas y que necesita tomarse un respiro para afrontar el TFG.

Nos sentamos en la terraza y hago uso del documento de consentimiento (Anexo 2) para explicarle el sentido de la investigación, de dónde nace, el tipo de participación, en cuanto a tiempo y características... me dice que cree que es la primera vez que se lee un consentimiento, que normalmente cuando le aparece una ventana emergente en internet dice «sí» sin saber lo que firma. Lo hacemos todos añado, reímos. Nos sumergimos en la lectura de la primera sesión (Anexo 3) y la conversación se da de modo natural. Algunos fantasmas que aparecen en esos momentos en los que te acercas a lo desconocido, creo que han desaparecido.

En las siguientes sesiones se plantean decisiones metodológicas que inciden en cómo y dónde desarrollar la trayectoria de aprendizaje. Desde el deseo de estar cómodas, hemos quedado en la cafetería de la Facultad, un café y nos disponemos a la tarea. La Facultad de Educación de Bilbao cuenta con unas aulas de trabajo grupales, espaciosas, con un tamaño ideal para un encuentro de estas características y la luz es agradable. La amplitud de las mesas ha permitido sentirse libre y ser expansivas en ese espacio, hacer uso de diferentes materiales y poder hacer, deshacer, mover (...) sin limitaciones (figura 1).



Figura 1. Irene da forma a su trayectoria de aprendizaje. Fotografía: Miriam Peña Zabala.

En cuanto a la realización de la trayectoria, se ha planteado la duda si proponer crearla conjuntamente, o autónomamente en su casa, para luego quedar y compartirla. Soy consciente de la brecha que se genera entre hacer la trayectoria en casa, con sus materiales y tiempos o construirla conjuntamente en el espacio de la facultad. Irene opta por la segunda, aunque yo también lo prefiero, algo tendrá que ver mi narrativa en esta decisión. Sin intentar interferir en ningún momento en las decisiones organizativas de la trayectoria elaborada por Irene (si es que esto es posible... por cuanto

mi sola presencia interfiere), sí que le he facilitado material plástico, como adhesivos y hojas de colores que quizá pudiesen ser sugerentes para conectar ideas y armar la estructura de la trayectoria.

Organización de la trayectoria

Irene llega con un puñado de fotos. Se nota que le ha dedicado un buen tiempo a seleccionar imágenes que son significativas para ella. Dice que le «ha gustado mucho porque mirando las fotos es como un repaso a la galería, me doy cuenta de que todo es de fiesta» dice. Esa reflexión le sirve para buscar más y rescatar otros momentos de su vida, más allá de ese ocio quizá algo efímero, profundizar y generar conexiones que la interpelan (Nasir *et al.,* 2020)

Le dedica un buen rato a agrupar las fotos y a generar ciertas conexiones y, cuando ha notado que es necesario, hablamos sobre agruparlas o no. Le digo que es libre de organizarlo como quiera (figura 2). Se genera en mí cierta contradicción, entendiendo que algunos apartados se superponen en espacio y tiempo, otros beben más del pasado, otros son constantes en el tiempo. Resultaría complejo establecer una línea temporal y diría que ella lo nota al intentar generar nexos entre los apartados. En este momento es importante dar cuenta de lo no lineal de la vida, de una contextura de aspectos relacionados en el espacio-tiempo que resulta imposible disociar (Jornet y Erstad, 2018).



Figura 2. Ordenación de las fotografías de Irene a partir de conexiones. Fotografía: Miriam Peña Zabala.

Finalmente organiza su trayectoria en base a los siguientes bloques:

- Académico: Amistades nuevas y viejas
- Relación con mi cuerpo-Rugby
- Compromiso «lo político es personal» herria (pueblo)
- Viaje, Cultura
- Ternura, familia, supervivencia, relación
- Damose- euskarria (apoyo)

Me acerco a la trayectoria de Irene

A la hora de organizar las escenas significativas de las conversaciones con Irene, se han separado en extractos en base a los temas que articulan la investigación; concepciones, estrategias, tecnologías y contextos.

Desde el momento en el que se decide organizar el relato en base a estas nociones soy consciente de que el texto responde a una ficción que recorta muchos de los matices que florecieron en los encuentros con Irene. Es necesario para la investigación extraer «lo que se considera importante» para llegar a definir, acotar y reflexionar sobre aquello que nos ha llevado a formar parte de esta

investigación. De otro modo sería fácil caer en lo difuso y no llegar a caminos concretos que como grupo necesitamos esclarecer. Aun así, responde a mi deseo reflejar los aspectos que creo que fueron más destacables para ella, generar un texto lo más fiel posible al todo de su relato, alejarme del mero volcado de información y acariciar las sensaciones o sentires que sobrevolaban sobre nosotras en aquellos encuentros.

Hablo con Irene de que no todas somos lo mismo, ni cada una de nosotras transitamos por lo mismo a lo largo de nuestros trayectos de vida. Comentamos cómo mirar las experiencias pasadas nos permite comprender o avanzar en el presente. Esta idea me sirve a la hora de abordar el relato. Todo fluctúa y nos interpela y ocupa nuestro yo de modo desigual. Alejarse de lo meramente descriptivo, atrapar el instante nos acerca a cada persona que lo atraviesa. Eso he intentado hacer, dibujar con palabras lo que Irene identificó como esencial de su vida.

Me dispongo a escribir este texto *con ella*, (aunque suene muy osado), desde la pausa, desde lo que dijo, y quizá quiso decir, desde lo que entendí y quizá pude intuir. Por eso otra de las dificultades a las que me enfrento en la escritura se refiere a la de construir un relato lineal de algo que no lo es. Mucho de lo que Irene apuntó bebía de un recuerdo anterior y quizás en este texto encuentre ciertos bloques fragmentados, como si fueran un trozo de algo que no hilvana con su todo. Espero se intuya mi interés por generar una esencia de todo lo que nos regaló.

Trayectoria de vida de aprendizaje de Irene

He considerado pertinente comenzar por los contextos en los que Irene sitúa su aprendizaje, y entrelazar estos contextos, con las concepciones, estrategias y su relación con las tecnologías. Cuando abordo su trayectoria siento que en este momento de su vida los contextos en los que se desarrolla pueden ser uno de los temas neurálgicos, por cuanto ocupa la gran mayoría de su relato. Algo tendrá que ver su formación en Educación Social, su latente interés en la relación con los demás, sus cuestionamientos sobre el lugar que ocupamos en la sociedad. Irene identifica contextos como familia y su etapa escolar, pero estos son escasos en comparación con lo que la etapa universitaria y sus relaciones sociales significan para ella.

Irene se define como una persona muy autónoma. La situación familiar la ha llevado a tener que aprender a cocinar y a pasar bastante tiempo con su hermano, puesto que su madre trabajaba. Destaca la figura de las mujeres de su casa, a su madre como un ejemplo de supervivencia y a su abuela como una persona transgresora «artista» que pinta… Aunque en la totalidad de su relato el contexto familiar es pequeño frente a otras experiencias que articulan su vida en la actualidad, enfatiza el momento que el que la operaron de la pierna y lo que significó su familia y la relación que se establece con esta.

Si bien el espacio académico forma parte de su relato, comentamos a lo largo de la conversación que este es anecdótico en relación con todo lo que conforma su estructura social de la que ella siente que se nutre en eso que identifica como aprender.

Identifica las etapas de enseñanza primaria y secundaria como unas etapas de las que no quiere destacar nada por ser un momento de su vida del que «no me siento identificada (…) y aunque haya sido parte de mi vida, ahora mismo lo veo como algo que ni quiero recordar».

Con relación al bachillerato, lo define como una etapa demasiado escolarizante.

> (…) Nos han dado todo como masticado y nosotros lo hemos ido tragando, pero no nos han dejado, por así decirlo, reflexionar, no nos han dado espacios de reflexión hasta llegar a la universidad. Igual en la universidad sí que se ha dado más eso. Igual por eso la gente dice: en la ignorancia está la felicidad, porque igual nos da hasta pereza, porque empiezas a pensar, a pensar, a pensar y dices ¡ostras!

De algún modo, parece que ese automatismo sigue instaurado en la universidad cuando reivindican (como alumnado) un esquema o unas pautas definidas para desarrollar la tarea en vez de pensar por su cuenta. Aun así, eso supone una anécdota en relación con lo que significa aprender para ella en la

universidad. Pone el acento en experiencias conectadas con la realidad, como cuando habla de una profesora que ha propuesto muchas charlas o cuando relaciona lo aprendido con la realidad del día a día, conectado con las experiencias personales.

> ...En muchas dinámicas que hemos hecho en clase salen muchas experiencias personales, al final, todo lo que hemos dado en la carrera lo puedes unir igual con esos proyectos que he hablado antes, que cada uno estaba en una asamblea, en una asociación diferente, entonces, todo lo que dábamos en clase se podía trasladar a esa asociación, a ese proyecto y luego al revés. (...) Para mí, al fin y al cabo, al aprender Educación Social muchas de las cosas que aprendíamos en clase, igual las dinámicas que hacíamos me servían mucho para mi vida personal. Igual tenía una amiga que tenía problemas económicos pues igual, casualidad, ese día en clase había estudiado el RGI (complemento a los ingresos de cada familia) y: ¡pues mira! No ha pasado eso eh, es un ejemplo.

También incide en que, para ella, el hecho de que te permitan pensar y formar parte es esencial.

> Yo en la universidad he sido mucho de ir a clase, sentarme, escuchar, participar en las dinámicas que se han propuesto y fuera de la universidad no es que haya dedicado mucho tiempo a lo que es el estudio de sentarme a estudiar. Entonces, para mí aprender en la universidad ha sido participar y escuchar al profesor y a mis compañeros y compañeras.

Como se verá más adelante en su relato predomina la participación de carácter asambleario que reivindica y muestra en su rutina universitariaY es que critica el peso social que proyecta la universidad desde ese estamento que anima a conseguir un título de reconocimiento social. Desde un posicionamiento encarnado no dedica nada de su relato a hablar de la estructura o los modos de enseñanza y aprendizaje. Todo su relato recae en ramificaciones de lo que implica estar en la universidad y las posibilidades de relación que ha supuesto formar parte de esa estructura (Barron, 2004).

La universidad más allá del contenido académico, le ha proporcionado conocer otros modos de ser. El hecho de salir de un pueblo pequeño propicia poner el acento en esa brecha que identifica como esencial para conocer otras realidades y convivir y aprender de ellas. Habla de la relevancia de compartir su día universitario con otras realidades socioeconómicas, que permite establecer vínculos, por ejemplo, entre personas de un pueblo con gente de la ciudad. Añade la interesante idea de alejarse de una estructura heteronormativa con la que se relaciona en su pueblo natal en relación con otras estructuras que presentan otros modos de relación que ha podido conocer en la universidad. Se desvela de estos relatos un ser-con (Atkinson, 2012) que permite avanzar en relación con el otro.

Más allá de la propia estructura interna que propicia la universidad, haber participado en el programa Séneca ha supuesto un revulsivo para Irene.

> Irme de un pueblo, es que al final mi pueblo para mí me ha marcado mucho en lo que soy, pero también salir del pueblo ha sido un cambio de, ¡ostras, hay más vida fuera del pueblo! Entonces sí que ha sido una experiencia súper gratificante.

Su estancia en Girona, posibilitada por el programa Séneca, ha ocupado gran parte del relato. Quizá por ser cercana en el tiempo, o quizá porque ha supuesto un cambio vital en muchos ejes de su vida. Irene me habla de una nueva estructura a la que ha tenido que adaptarse en plena pandemia (que ha sabido superar) en contraposición a nuevas amistades que le han permitido dar un lugar a su cuerpo, a su sexualidad, al deporte. En definitiva, un soplo de vida que abre un nuevo mar de posibilidades, que le han permitido nutrirse desde lo que una nueva experiencia en un contexto alejado del propio puede aportar. Identifica, por lo tanto, el acto de viajar como una estrategia de aprendizaje vital en lo que puede implicar aprender para una persona.

Ahora que escribo este relato, después de escuchar y organizar varias veces la trayectoria de Irene, me doy cuenta del valor de su recorrido. Ella es una gran activista a nivel local. Cuesta conseguir ordenar todas las iniciativas en las que toma parte. Desde un posicionamiento asambleario,

pertenece a múltiples estructuras de mayor o menor calado en las que se relaciona con infinidad de personas:

> Tenemos bastante consciencia de que al final cada asociación nos puede aportar una cosa diferente, igual nosotras podemos, como asociación de tiempo libre, aportar actividades para la infancia al pueblo, igual el Gaztetxe (Casa de la Juventud) nos puede ofrecer a nosotros, como asociación, su espacio para hacer un concierto allí. Intentamos ayudarnos entre nosotros.

Resulta muy sugerente esa dualidad que presenta donde, por un lado, pone énfasis en su afán de salir y conocer mundo (alertando de las limitaciones de quedarse solo en el pueblo) y paralelamente la pasión y la convicción con la que habla de todos los proyectos en los que está inmersa a nivel local:

> Al final, las asociaciones, estás en tu pueblo y sí que quieres salir de tu asociación, pero, por otra parte, sí que hay eso, la comodidad que te da el pueblo y no querer conocer mucho más. Y al final un pueblo limita mucho en cuanto lo personal. Para mí salir del pueblo fue como ¡ostras, hay más mundo! y pensaba que en Elorrio lo tenía todo y de repente dices: pues es que en Elorrio no hay nada o Elorrio me limita a mí como persona. Veo a mi cuadrilla y ni se plantean que se puede salir de aquí y eso creo que también limita un poco a la persona.

Este modo de articular su vida lo presenta estrechamente relacionado con sus amigas, las cuales también forman parte de algunos de esos colectivos. Por lo tanto, en ese grupo comparten temáticas de la sociedad que les preocupan y ocupan. Habla se sus modos de relación, de ocupar la calle, situando la naturaleza del aprendizaje como algo comunitario (Gutiérrez-Cabello *et al.*, 2022).

Es interesante escuchar el lugar que ocupan las redes sociales en ese entramado. Reconoce cierta dependencia y urgencia por la inmediatez de compartir y expresarse a través de lo virtual. Un aspecto que me parece destacable es su visión de lo que las redes pueden aportar, su capacidad de ser expansivas, y ser parte de ellas de un modo crítico y no de consumo pasivo.

> También creo que ahora en las redes sociales se están dando más espacios de reflexión. Hay gente que está cogiendo la herramienta de la red social para el activismo. Entonces, en las redes sociales, al final, tú consumes lo que tú eliges y puedes consumir cosas tan superficiales como las *influencers* de moda que están ahora, pero es que también hay otra parte de las redes sociales donde tú puedes consumir, no sé... Al final es un medio donde se puede transmitir mucha información. Yo, por ejemplo, utilizo mi Instagram para compartir, por ejemplo, información sobre la gordofobia y así y, al mismo tiempo, me informo sobre eso mediante Instagram. Entonces, sí que estamos enganchados al teléfono, pero es que hay tantas cosas para ver en el teléfono que cada uno consume lo que quiere por así decirlo.

Presenta un profundo respeto por sus amistades, las cuida, y ocupan una gran parte de su vida, de sus planes cotidianos. Podría decirse que articulan un eje importante sobre el que Irene construye su día a día. Parece significativo cómo, a menudo, no disocia su pertenencia a colectivos locales con el tiempo que pasa con sus amigas.

> En la vida cotidiana aprendo viendo el mundo, por así decirlo, y escuchando a mis amigas en los debates, en todo, escuchando, tampoco tiene que ser un debate súper intelectual. Escuchando, viendo y participando y dando mi punto de vista con las contradicciones también.
>
> Estudiando, en educación social, he visto que mucha gente, casi toda la clase, participaba en diferentes asociaciones en su pueblo, en asambleas. Y luego, pensando más en mi contexto de pueblo también veo que, en mi cuadrilla y en gente que tengo cercana, casi toda la gente participa en la asamblea del pueblo, en diferentes asociaciones de tiempo libre. Entonces sí que veo que es verdad. (...) en mi cuadrilla, sí que somos mucho de debatir, de reflexiones sobre la sociedad y somos mucho de pensar en esas cosas y darle más de una vuelta a los asuntos que son sociales o así.

Como parte de sus actividades cotidianas, Irene le ha dedicado gran parte de su relato a lo que el Rugby ha significado para ella, desde que empezó a practicarlo en su estancia del programa Séneca. Identifica este deporte como una estrategia de concentración que ha supuesto un antes y un después desde que ha entrado a formar parte de su vida. Ha sido precioso escucharla generando conexiones entre la práctica del deporte y su propia corporalidad en ese contexto. Lo que eso le posibilita es pensar, recolocarse o permitirse ser como ella decida.

Destaca su carácter abierto que acepta a todos los cuerpos y añade la oportunidad de conocer gente nueva y formar parte de nuevas estructuras. Me ha parecido sugerente la sutil idea de que ha conocido a personas que ya conocía, pero no en ese contexto, y este nuevo contexto ha posibilitado nuevos modos de relación. Irene ha dicho muchas cosas, más de lo que puedo escribir, sus gestos, sus pausas, sus risas dicen mucho más. Las letras son limitantes en este aspecto, aun así, espero haber conectado con cierta esencia que le permita verse reflejada a lo largo de la lectura.

Cierro este texto con una ráfaga de Irene, con su reivindicación de descentralizar el aprendizaje como núcleo universitario y llevarlo a la vida, a todos los espacios de relación, donde ser parte de algo supone un revulsivo para un aprendizaje afectivo (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2019). Entender la educación superior como un eslabón más dentro de un entramado complejo. Aprender en relación, poniendo a las personas en el centro y los problemas que les preocupan y ocupan. Cuidar lo cercano sin dejar de mirar hacia fuera, viajar y volver, cuidarse una misma, ser autosuficiente y autorizarse a ser lo que una es. Un placer Irene.

Referencias

Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *iJADE. 31(1),* 5-18. DOI:.org/ 10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x

Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1–36

Gutiérrez-Cabello Barragán, A., Correa Gorospe, J. M., & Aberasturi-Apraiz, E. (2022). Contexturas en el aprender de jóvenes universitarios: Ensamblajes de vida, identidad y relatos. En J. M. Esteve, A. Fernández-Sogorb, R. Martinez-Roig y J. F. Álvarez-Herrero (eds.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 563-574). Octaedro.

Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *23*(4), 68-87.

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review,* 33, 1-25. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-68374

Nasir, N. I. S., Lee, C. D., Pea, R., & McKinney de Royston, M. (2021). Rethinking learning: What the interdisciplinary science tells us. *Educational Researcher*, *50*(8), 557-565.

20 APRENDER DANDO SENTIDO A LA VOCACIÓN

Regina Guerra y Jone Etxebarria

Introducción

Jone es estudiante de 4º curso de Medicina en la Universidad del País Vaco. El primer contacto se dio el 30 de noviembre de 2020 por medio de mensaje de WhatsApp. En él, me presenté y le agradecí el interés por el proyecto de investigación. Al tratarse de época de estudio, quedamos en volver a ponernos en contacto una vez pasadas las fechas de exámenes (el 18 de diciembre). El 24 de diciembre por la mañana, me volví a poner en relación con ella para recordarle que teníamos pendiente la reunión y que me dijera cuando le venía bien quedar. La fecha acordada fue el 15 de enero de 2021 a las 11:00 de la mañana, en la Facultad de Educación de Bilbao.

Los encuentros

Rom-Com

El primer encuentro se realizó en la cafetería de la facultad de Educación de Bilbao. Al no conocernos informé a la participante de que llevaría una chaqueta de punto de color naranja para facilitar el reconocimiento (ninguna de las dos tenía retratos actuales en su foto de perfil de *WhatsApp* como para poder hacernos una idea de cómo sería la otra).

A las 11 en punto Jone entró en la cafetería y dirigió de manera directa la mirada hacia la prenda naranja. El color, sobresalía de los blancos y grises que ambientan el lugar, y no dejaba dudas de que era yo la persona con la que se iba a reunir. Por mi parte, me sentía como en una comedia romántica (*rom-com*) en la que los protagonistas se ven por primera vez en una cita a ciegas. Avisé al camarero del bar de que esperaba a una chica joven para un encuentro de investigación, me coloqué al lado de la puerta, y permanecí atenta a quienes entraban en la cafetería. Cuando entró hubo un reconocimiento mutuo y el saludo resultó cercano, puesto que llevábamos casi dos meses de relación por mensajes, en la que, pese a no vernos, habíamos iniciado un diálogo. Tomamos un café y una manzanilla y, después de un rato hablando, de la situación familiar de Jone (durante las navidades su hermana dio positivo por coronavirus y la familia tuvo que hacer cuarentena, ella incluida) y la carrera de medicina, nos dirigimos hacia el taller de plástica de la facultad.

Lugares

Para la primera sesión de trabajo, el lugar elegido fue el taller de Plástica de la facultad. Se eligió el espacio dada la amplitud que ofrece y la cantidad de materiales (para la posterior elaboración de la trayectoria de aprendizaje) que tiene.

Para la segunda y la tercera, quedamos en la cafetería con la intención de volver a iniciar la conversación entorno a un café o infusión, pero al estar cerrada por motivos relacionados con la

COVID, decidimos subir a mi despacho a seguir con el encuentro (ahí tengo un calentador de agua y bolsas de té). La razón de hacerlo allí es porque estas dos últimas sesiones quedamos por la tarde y a esa hora es cuando el servicio de limpieza está en los talleres y no se les quería molestar.

Al llegar al despacho, la participante se sorprende ya que, según ella, es algo que no se ve mucho en medicina, es decir entrar en el despacho de los docentes. La invito a tomar una infusión, ya que recordaba lo que tomó en el anterior encuentro y ella se emociona, porque no conocía la marca de mis infusiones (hecho que me animó a regalarle, en el tercer encuentro, un paquete del mismo té). Pienso que el hacer estas dos últimas sesiones en mi despacho aporta un carácter cercano al encuentro, puesto que he hecho mío el espacio, compartiendo para quien venga a visitarlo una colección de imágenes y representaciones que son parte de mis vivencias universitarias y personales. Esta manera visual de abrirse puede permitir a la participante sentirse cómoda al compartir sus pensamientos o posicionamientos, ya que de una manera sutil y visual expongo mi propia trayectoria.

Sensaciones

En el primer encuentro compartimos un conjunto de perspectivas, unas positivas y otras negativas, seleccionadas de publicaciones científicas y del discurso de los medios, sobre los jóvenes actuales (Anexo 3). Jone dudaba mucho sobre sus respuestas, puesto que no sabía qué tenía que contestar o con qué relacionarlas. Le sugerí que empezara por las frases que le resultaran interesantes o por las que se sentía interpelada. Le pregunté dónde se podía posicionar dentro de las dos líneas de visiones planteadas, a lo que ella respondió indecisa, puesto que se podía ver reflejada en ambas. Al final del encuentro, confesó que se acercaba más al primer conjunto de afirmaciones, puesto que no se consideraba una persona individualista (adjetivo recogido de las afirmaciones negativas). Resulta relevante el hecho de que se identifica con el grupo de perspectivas positivas desde el rechazo a una característica resaltada en el conjunto de las negativas, más que por un reconocimiento de sí misma en el primer grupo.

Jone muestra notable disposición hacia todo lo que tiene que ver con el bienestar social y ambiental. Es una persona que no se identifica como individualista y que le importa todo lo relacionado con el bienestar ajeno y del planeta, esto queda patente cuando dice:

> Quiero decir que podemos curar a la gente, pero es que el problema social va a seguir ahí, o sea, siempre va más allá de una neumonía, igual esa neumonía está porque no tiene casa y ha dormido en la calle o porque no ha podido comer, a ver, que no es siempre así, pero que hay más casos de lo que pensamos que el problema no es sanitario, el problema es social.

A lo largo de los encuentros me va quedando claro que las actividades de aprendizaje de Jone conectan y se expanden a través de diferentes entornos (Erstad, 2015), tales como el familiar, los viajes, el deporte o el compartir momentos de ocio con los suyos. Resulta relevante dialogar con ella sobre la continuidad y discontinuidad entre los límites educativos de sus experiencias de aprendizaje (Erstad, 2015) en la universidad y fuera de ella, al igual que profundizar en lo que ella entiende por aprender ya que, a lo largo de los encuentros, su concepto de aprendizaje ha estado ligado al estudio, con el fin de aprobar asignaturas y basándose mayormente en la memorización del contenido.

> Pues a ver…lo que me gusta lo aprendo, lo que no, no. Eso para empezar. Por ejemplo, ahora en la uni hay cosas que no me gustan y entonces las dejo para el último momento para intentar memorizar y llegar al examen y ¡ya está! No me interesa… o sea, como no me gusta… digo, venga, memoriza, estudia y haces el examen. Y luego hay otras 1000 cosas, que de verdad me gustan, entonces no hago sólo eso, hago eso y, si tengo curiosidad, miro en internet, leo, si no entiendo algo pregunto a alguien de clase y quiero saber bien, bien, bien porque eso de verdad me interesa. Entonces si hago algo más que memorizar ya es más aprendizaje, pero hay cosas que sólo digo ¡ufff!, venga para el examen que esto igual lo preguntan y tal…intento memorizar y ya está, eso.

El deporte juega un pequeño pero significativo papel en su aprendizaje, ya que maneja conceptos y estrategias relacionados con el compañerismo, la visualización del aprendizaje y el aprender desde la ignorancia.

> Claro, no sabíamos nada, pero nada, desde cero empezamos y eso era lo bonito, que aprendíamos juntas. A ver, había algunas chicas de mi pueblo que sí sabían y nos explicaban, pero nos decían que, a ver, en el rugby es eso, aprender, que no querían nada serio, sino divertirse y aprender.

Todos estos entornos van formando una contextura (Jornet y Erstad, 20018) que da sentido a trayectoria de aprendizaje de Jone. La mezcla, la interdependencia que generan y que son necesarias para que ella se mantenga motivada o dé sentido a su aprender.

> Yo creo que, para tener motivación, o sea, para tener motivación en la universidad o para que mis estudios académicamente vayan bien, todo lo demás tiene que nutrirme mucho, o sea, yo, por ejemplo, si no hago deporte, si no salgo, si no viajo, si no tengo algo que me nutra o que me motiva para darme cuenta de que es importante, pues, seguir estudiando, probablemente, no estudiaría.

Introducción a la trayectoria de aprendizaje de Jone

Para el segundo encuentro, Jone compartió su trayectoria de aprendizaje anotada en un papel, lo que parecía un mapa mental. No requiere de muchas imágenes ni de grandes explicaciones y llama la atención su carácter sintético. Tal y como afirman Biesta et al. (2008), haciendo referencia a las historias de vida, la narración de esta «no sólo es un vehículo importante para expresar el propio sentido de identidad, sino también para articular y construir activamente dicho sentido de identidad» (p. 20). Queriendo respetar la simplicidad y síntesis que expresa Jone, me baso en su visualización (figura 1) para dar forma a su relato. En ella, se dan a conocer los conceptos clave que la protagonizan. Jone no se ha basado en una línea temporal ni tampoco un mapa visual, más bien se han utilizado 4 palabras que para ella funcionan como pilares de su trayectoria. La primera palabra ha sido VOCACIÓN; la segunda DAR SENTIDO; la tercera ESFUERZO; y la cuarta APRENDIZAJE BASADO EN LA PRÁCTICA.

> Yo creo que primero has de tener vocación. A esa vocación la tienes que coger [o dotar de] de un sentido. O sea, no que tenga sentido, sino que tú le des un sentido. Y hay que poner mucho esfuerzo y ya con la combinación del esfuerzo y la vocación que tiene sentido, yo llegaría a aprender.

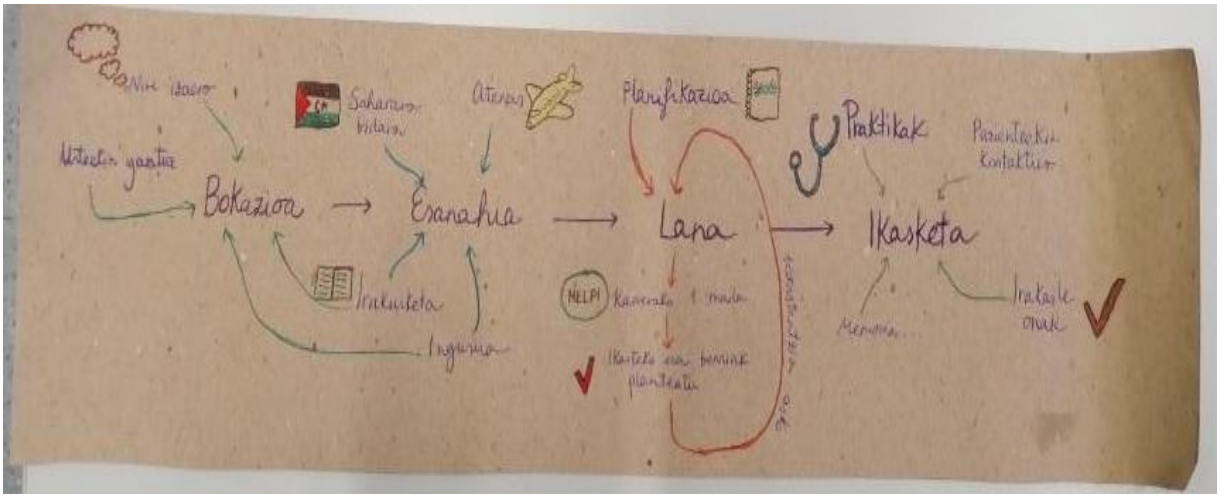


Figura 1. Visualización de la trayectoria realizada por Jone.

Vocación

Jone acompañaba la palabra vocación con otras como personalidad. Decía que la manera de ser de cada una, al final, es lo que nos lleva a ser lo que somos, o lo que queremos ser.

> El primer paso sería tener una vocación. Que yo no digo que para aprender algo debes tener una vocación. Para empezar, creo que mi personalidad es bastante afín con los estudios. (...) y durante los años se ha ido desarrollando esa vocación, también mi personalidad y, bueno pues, como la vida.

Ella desde siempre ha tenido mucho interés en los trabajos sociales o el bienestar en general, no solo de la gente de su entorno, sino de la gente que no conocía o de otros países, y que por eso decidió dedicarse a la medicina. Junto a la personalidad ha puesto la palabra desarrollarse, ya que la personalidad se va desarrollando con los años. Al profundizar, ha revelado que ella, desde siempre, ha sentido que su entorno estaba bien estructurado, que tenía una casa y comida y que no todo el mundo era tan afortunado como ella.

> Mira que tengo bastante suerte de tener un buen núcleo, todas las necesidades, comodidades. Y luego yo, lo único que tengo que hacer es, pues, estudiar (...) Tener un entorno favorable (familiar y amistoso) es necesario para el aprendizaje.

Eso la llevó a pensar en la manera y las condiciones en las que las demás personas vivían y reflexionar sobre su posición «privilegiada/afortunada» la llevó a decidirse por su profesión. Comentó que su familia nunca la ha malcriado, pese a tener de todo. Es una mirada muy introspectiva en la que cuestiona su posición en la sociedad y qué puede hacer para mejorarla.

> A ver, igual esto es algo filosófico, pero, como desde muy pequeña he sido muy consciente de la suerte que he tenido, de que siempre he tenido todo (...) me he dado cuenta de que, aunque mi entorno fuera muy bueno en todos los aspectos, pues siempre he sido consciente de que fuera de aquí no. Siempre he sentido que era un poco injusto ...no sé cómo explicarlo... Me acuerdo de que con 8/9/10 años preguntaba por, yo qué sé, los niños de África. Me interesaba saber cómo estaban ellos, era como algo que me salía, pues como veía que yo estaba también decía ¿y los demás como estarán?

Dar sentido

> A raíz de esa vocación yo creo que hay que verle un sentido, una cosa es que te guste y luego darle una vuelta y pensar por qué me gusta. Vale, si me gusta y si quiero hacer esto, ¿cómo puedo enfocar esto a los estudios? O sea, me pueden gustar muchas cosas, pero le tengo que dar un poco de sentido a todo ¿no?

Como se puede apreciar en la figura 1, en este pilar Jone divide lo que está arriba de lo que está debajo de esa palabra. Todo lo colocado ha dado sentido a su vocación, pero la diferencia radica en que algunos lo han hecho en momentos puntuales (los de arriba, viajes...) y otros han sido una constante en su vida (el entorno, las lecturas...).

> Aquí arriba están como los que más me impactaron porque vi las cosas más impactantes e hicieron decidirme más por mi vocación. Y aquí (abajo) pues lo que está de toda la vida, que no tiene que ser algo súper impactante, pero que siempre me ha ido afectando.

Todos estos subtemas dan sentido a lo que ella hace o lo que le gusta, dotando de continuidad a su vocación como médica. Por ejemplo, el ver la falta de servicios sanitarios en países subdesarrollados, ha reforzado su actitud y motivación para seguir aprendiendo. En cuanto al entorno, habla de lo que le había influido este a la hora de tomar decisiones académicas, por ejemplo, cuando a su abuela le pasaba algo o se sentía mal y ella investigaba qué podía ser. El que alguien de su entorno pasara por algo (algún tipo de enfermedad) hacía que saltara su alarma y reforzara sus ganas de dedicarse a la medicina, y eso le aportaba personalmente y resignificaba su conocimiento: «ver a mi amama

[abuela] que estaba enferma, pues ahí relaciono un poco la ciencia con el ayudar y eso también me ayuda, por ejemplo, pues a cogerle sentido a mi vocación y enfocarlo de alguna forma».

El esfuerzo

El esfuerzo, es lo que viene después de darle sentido a la vocación y lo relaciona con el primer año de carrera.

> Y luego, una vez que tenía la vocación y le vi sentido, me di cuenta de que, para llegar a algo, tenía que haber trabajo [más adelante lo renombramos como esfuerzo]. Ahí empieza todo, pues se relaciona más con los estudios.

Se dio cuenta de que el método que utilizaba para aprender (estudiar) no era el mejor para la carrera que había elegido. Ella siempre ha tenido la sensación de ser una buena estudiante. Entendiéndolo como alguien que saca buenas notas, está atenta y es responsable. Jone pensaba que con eso bastaba en la universidad, ya que hasta el momento le había servido tener esa actitud. Parece que en la facultad (el primer año) se tuvo que aplicar más, que tuvo que encontrar nuevas maneras de estudiar y esto influyó en el replanteamiento de su método de estudio, ya que llegó a pensar que no sabía «estudiar», ya que sus métodos no eran suficientes.

> Me di cuenta de que mis métodos de estudio y de aprendizaje no eran buenos o no eran suficientes. (…) Yo en bachiller era bastante tranquila y pensaba que con eso tienes aquí suficiente (…) El primer año de carrera fue el más catastrófico, ya que me di cuenta de verdad de lo que estaba haciendo y, a base de meter muchas horas y darme cuenta de cómo era más productiva, pues me planteé nuevas formas de aprendizaje y de estudio.

Comenzó a planificarse. Actualmente hace planificaciones mensuales, coge un calendario mensual y anota todas las citas o cosas pendientes (cosas que no son estudiar) que tiene que hacer a lo largo de ese mes. Después, cuando tiene sus quehaceres dispuestos en el calendario, coloca los momentos de estudio y trabajo en los huecos restantes, y así se planifica el mes. Este pilar, el del esfuerzo, también lo relaciona con la constancia. El esfuerzo sin constancia no llega a nada, por lo tanto, es algo que ella ha ido trabajando a lo largo de los años y, sin el cual, su aprendizaje se vería mermado.

Las prácticas

El aprendizaje lo relaciona con las prácticas. El hecho de ir al hospital universitario y ver de primera mano lo que está pasando o cómo son los casos clínicos reales y no hacer simulacros con muñecos articulados en la facultad de medicina, hace que entienda y aprenda los contenidos que da en clase.

> Con el aprendizaje he puesto que lo más importante son las prácticas, que no he hecho mucho, pero que en las que he hecho es donde más he aprendido de verdad. Aquí también he puesto el contacto con los pacientes. Al final, en las prácticas y el contacto con pacientes, es con lo que más he aprendido de verdad, porque cuando hice prácticas, se me cambiaron todas las ideas que tenía. Todo lo que veía y de lo que tenía una idea teórica, era todo al revés entonces, aquí es donde de verdad aprendí.

La memoria también la ha relacionado con el aprendizaje, aunque su presencia es mínima. La ve como parte del aprendizaje, porque obviamente tienen que memorizar muchas cosas, pero de nada sirven si no se lleva a la práctica. Ella ve necesario memorizar palabras, partes de cuerpo… para el examen, pero no lo ve como parte del aprendizaje, es más, lo ve como algo que lo obstaculiza, ya que lo acaba olvidando si no lo pone en práctica.

> En mi caso, la memoria no me ayuda a aprender mucho, o sea, mil veces más me ayudan a las prácticas. (…) obviamente hasta ahora yo lo que sé de medicina es de memoria, entonces, sí es muy importante, pero lo he puesto así (en minúsculas) porque creo, de verdad, que si esa memoria no se lleva a la práctica se me va a olvidar y se va a perder.

Mientras dialogábamos en torno a la memoria salió de manera transversal cómo se ha visto afectado su aprendizaje durante la pandemia. Jone afirma que se están quedando con menos opciones de prácticas, por el hecho de que los médicos no pueden tener a más de X estudiantes o residentes con ellos. Es decir, el aforo se ve limitado, pero, sobre todo en el centro donde está, ya que luego en otros hospitales universitarios no pasa eso, y no le parece justo.

> Debería de estar más proporcionada porque no hay casi Prácticas, este año con la COVID es que nos están dejando sin nada. Entonces, estudiar, estudiar, estudiar, memorizar, memorizar y luego no vemos casi nada (...) como las consultas y las habitaciones del hospital son pequeñas, pues están dando prioridad a los de sexto y, el año pasado, todos los días tendríamos que haber tenido prácticas, lo normal. Pero no estamos teniendo mucho, así que me da bastante pena...

La visión de la universidad

Entre las estrategias que se han encontrado en la revisión de los encuentros con Jone, se distinguen dos tipos. Por un lado, encontramos estrategias en las que el aprendizaje se da de una manera individual y, por otro, los momentos en los que el aprendizaje nace del compartir conocimiento, tanto con sus compañeras de carrera como con su entorno cercano: «y en ese aprender, se dan conversaciones, se dan búsquedas...».

Habla de una estrategia dentro de una metodología autónoma y colaborativa en la que a los apuntes que toman en clase, se le suman la consulta bibliografía para enriquecerlos y aclarar puntos que hayan quedado pendientes. Se generan comisiones por cada asignatura en las que un grupo concreto de estudiantes toma la labor de generar y compartir estos apuntes más completos y enriquecidos con el resto de la clase. A su vez, Jone menciona lo inhumano de la ingente cantidad de información que deben asimilar a la semana y el papel del profesorado en el aula.

> No nos da el material de estudios, lo tenemos que hacer todo nosotros, o sea vienen a clase, hablan y tú tienes que coger apuntes. (...) Es súper autónomo, bueno, a ver, es autónomo, pero nosotros hacemos comisión, o sea, entre todos juntos lo hacemos (...) Por ejemplo, tengo que hacer la comisión de Anatomía, entonces, voy a todas las clases de Anatomía, tengo que hacerlo perfecto, preguntar, mirar en libros y luego comparto con todos, entonces, tienes ya todos los apuntes para estudiar.

Aprendizaje en común, una ecología de aprendizaje, todo el mundo tiene su función y son necesarios en la construcción de conocimiento. Jone tiene claro que esta estrategia es extrapolable a diferentes grados y se sorprende de la falta de metodología a la hora de crear apuntes conjuntos en estos otros grados: «yo lo recomiendo a todas las carreras, no sé por qué la gente no lo hace, nadie hace, todo el mundo hace, o sea, una amiga mía que estudia Derecho hace ella sus apuntes, y yo: ayudaros entre vosotros».

Aportación del relato a la investigación

Lo que el relato de Jone aporta a la investigación es un acercamiento para pensar las metodologías que se pueden llevar a cabo en el aula que faciliten un aprendizaje basado en el compartir y en la búsqueda. El último párrafo, Jone sugiere que todos los grados deberían tener comisiones que se encarguen de los apuntes de clase generando, de esta manera, un compromiso para con el aprendizaje. Otra de las cuestiones que el relato de Jone sugiere es la importancia del núcleo familiar en el aprendizaje, dada la estabilidad económica y emocional que supone a lo largo de su vida, cuestión que la lleva a tener en cuenta la vulnerabilidad y estabilidad de otras personas y a elegir la carrera que acaba cursando.

Referencias

Biesta, G., Field, J., Goodson, I., Hodkinson, P., & Macleod, F. (2008). Learning lives: Learning, identity and agency in the life-course. *Teaching and learning research briefing*, *51*.

Erstad, O. (2015). Learning lives across educational boundaries: Continuity and discontinuity in learning trajectories. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 7-8.

Jornet, A., Erstad, O. (2018). «From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners». *Digital Education Review*, 33, 1-25. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-68374

21 UN CAMINO DE DETERMINACIÓN Y CONSTANCIA

Sandra Soler y Juana M. Sancho-Gil

Situando el contexto

Anna_S, de 23 años, estudia 5º de medicina en la UB. En el momento de finalizar este relato y tras aprobar el MIR se está formando en cirugía general. Su gran anhelo. Cuando acordamos el primer encuentro (en el que solo pudo participar Juana) ya disponía de información sobre la investigación, lo que implicaba su colaboración, y el contenido del documento de participación voluntaria —con todos los requisitos éticos— (Anexo 2), que ella y el IP del proyecto debían firmar. Realizamos todos los encuentros (entre noviembre de 2020 y abril de 2021) en la facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Su contenido fue grabado y transcrito. Por la situación creada por la COVID, en todo momento mantuvimos las normas de seguridad y habitamos un espacio inusualmente silencioso.

En el primer encuentro mantuvimos una larga conversación sobre un conjunto de afirmaciones basadas en la investigación y los medios sobre la juventud actual (Anexo 3) y sobre el interés y relevancia que, para ella, sus compañeros y la universidad podía tener esta investigación. En el segundo, en el que, como en el resto, también participó Sandra, tal como habíamos acordado, AnnaS compartió y explicó su trayectoria de aprendizaje, que situó desde su nacimiento. En el tercero dialogamos sobre las anotaciones de sus estrategias de aprendizaje y los distintos recursos utilizados. Para el cuarto, mediante videoconferencia —esta vez pudimos vernos las caras—, Anna_S se había leído el texto de su narrativa de vida de aprendizaje, que le habíamos enviado, compartió sus comentarios y nos los envió por escrito.

Hemos articulado este texto al hilo de los encuentros mantenidos, con cuyo contenido hemos dialogado, analizado, reflexionado y conectado con los objetivos de la investigación y el conocimiento disponible. El texto ha sido realizado de forma colaborativa. Al inicio, Anna_S aceptó aparecer como coautora, pero en el proceso de preparación de la publicación, ella en plena formación como cirujana, nos comunicó que estaba en otro momento y no quería constar como tal sino con seudónimo, decisión que, obviamente, respetamos.

Su mirada sobre lo que dice la investigación sobre los jóvenes

Anna_S no cree que solo los jóvenes de ahora tengan intereses que vayan más allá de lo que realizan en el grado, sino que siempre ha sido así. Aunque ahora «hay más espacios para compartir o más acceso al conocimiento». De hecho, con el imparable desarrollo de las tecnologías digitales, se han ampliado de forma considerable las ecologías de socialización y aprendizaje (González-Sanmamed et al., 2018). Estima que la gente hoy es más «multifacética» y sus intereses no están solo vinculados a la carrera elegida. Lo que sí ha cambiado son las culturas, «ahora está más aceptado que si no te gusta una cosa cambies a otra». Donde sitúa la diferencia es en las personas más jóvenes que ella para las que, de forma paradójica, la sobreexposición a los recursos digitales les sustrae más que les proporciona estímulos para ampliar sus intereses.

Sobre el creciente fenómeno del 'eclipse de la atención' (Fernández Savater y Etxebarria, 2023; Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2024) para Anna_S:

> Si estás constantemente recibiendo estímulos externos diseñados mediante tecnologías persuasivas para captar tu atención, no aprendes a ser TÚ quien dirige y elige qué quiere hacer con su tiempo libre, qué aficiones quiere desarrollar. Veo la parte mala, pero también la buena. Hay un buen número de plataformas digitales muy usadas. Por ejemplo, ya no hace falta que me compre todos los libros y con un clic lo puedo buscar, en las prácticas o en el quirófano... Tengo mis apuntes en el ordenador compartidos con el móvil y en cualquier momento lo puedes mirar rápido. Este nivel de accesibilidad lo encuentro bien.

Pero no minimiza los efectos colaterales de estas tecnologías que, como muestra la investigación, tienen que ver, entre otros, con la adicción, la falta de concentración, la superficialidad y el uso de tecnologías persuasivas por parte los desarrolladores de aplicaciones (Alter, 2018; Carr, 2011; Desmurget, 2020; Fogg, 2003; 2009; Peirano, 2019; Twenge, 2017).

Para Anna_S, que los jóvenes impulsen, gestionen y participen en proyectos colectivos, depende de las carreras. Pero su implicación se relaciona con muchos factores. Fuera de la institución, cree que siempre se ha tenido la necesidad de formar parte de un grupo, de sentirse identificada y que, como los jóvenes tienen más tiempo libre, quizás se implican más.

A Anna_S le hubiera gustado participar en el programa Erasmus, pero tiene la impresión de que los estudios de medicina de otros países no tienen el mismo «nivel» que aquí. Conoce a compañeras que han participado. «Están contentos. Lo que sí dicen es que es mucho más fácil en otros países. Me sorprende esto. Todo el mundo está contento de marchar». Este punto podría abrir una discusión sobre qué entendemos por «nivel», por conocimiento y aprendizaje. También conecta con la importancia de la experiencia vivida y la necesidad de independencia familiar y social.

No está de acuerdo en que los jóvenes busquen conectar lo que aprenden en la universidad con situaciones concretas vinculadas a sus vidas.

> Porque lo que aprendes en la escuela o la universidad es teórico. No es una educación aplicada y creo que es un error. Enseñar medicina de manera aplicada, con casos prácticos, sería mucho más útil y se aprendería más. Las cosas de la carrera que se me han quedado son las prácticas. Y en la escuela igual...

Cree que, si se diera una dimensión del conocimiento más situada, «la gente tendría más interés y habría mejores resultados». Lo que remite a muchos de los grandes desafíos de la enseñanza universitaria (Dohn et al., 2020).

Para ella, entre los estudiantes universitarios puede que haya más movimiento, pero que tengan preocupaciones sociales y que se impliquen en ellas, que estén dispuestos a esforzarse..., no está tan claro. «Un ejemplo actual, colgar *stories* revolucionarias que dejan clara tu posición en Instagram, pues eso todo el mundo se atreve a hacerlo, pero no tienen ningún impacto obviamente [...]».

En su experiencia, hay personas más resolutivas y otras que agrandan los problemas, pero que tengan capacidad para transformar ideas y conceptos en proyectos concretos, no cree que sea un rasgo de toda una generación. Puede ser un rasgo de personalidad, que se puede enseñar dando herramientas, pero es algo muy personal. De hecho, como han argumentado distintos autores (Haidt y Lukianoff, 2019; Twenge, 2017), considera que, en la actualidad, son menos resolutivos, porque cree que las familias los han ayudado más que a los de generaciones anteriores.

Anna_S se muestra totalmente de acuerdo en que están habituados a actuar y relacionarse en red, más allá de lo local «Sí, y tanto. Puedes estar viviendo una cosa que está pasando que posiblemente una persona que no está conectada no lo puede vivir tanto». Una situación que para Przybylski et al. (2013) aumenta el llamado síndrome de FOMO (*Fear of Missing Out)*. Nos preguntamos si estos hechos pueden influir en el aprendizaje de los jóvenes, en su situarse en el mundo, en su forma de relacionarse con otras culturas. Para ella:

> Una parte de los jóvenes sí que les da más importancia a los grandes problemas de desigualdad (feminismo, racismo…), las diferencias y problemas históricos. Creo que ahora, al menos los jóvenes, estamos más informados y tenemos en cuenta la sexualidad y el género… En todo esto sí que creo que hay una voluntad de que haya más conciencia social que, quizás, en otras generaciones se ha acallado.

No se muestra del todo de acuerdo en que tengan iniciativas y no esperen que les vengan siempre las cosas dadas.

> Iniciativas a nivel de ser creativos y de utilizar maneras diferentes de hacer llegar un mensaje sí. Pero, parece que nos creemos con el derecho a recibir una educación… y que no me falte de nada y tengo asumido que son cosas obligatorias. De hecho, parece plantearse más los derechos que las responsabilidades, hablan más de lo que tienen que hacer los otros por ellos que de qué hacer por los otros.

Esto, como ha mostrado la investigación (Haidt y Lukianoff, 2019, Twenge, 2017), tiene importantes implicaciones para el aprendizaje porque, como señala Anna_S,

> se espera que el profesor lo haga lo máximo de bien, pero quizás tú no le estás poniendo el interés que le tendrías que poner. —No, es que el profesor me ha puntuado fatal—… Es mucho más fácil quejarse de lo que no hacen los otros.

Que tengan disponibilidad para hacer conexiones e ir más allá de los campos cerrados, también contiene múltiples matices. Los jóvenes pueden acceder a un volumen ingente de información, otra cuestión es cómo utilizarla y cómo darle sentido. En su caso, no ve que esto signifique, por ejemplo, que el alumnado —y el profesorado— se autorice a formular más preguntas para promover las conexiones y el sentido. Para ella, la posibilidad de establecer conexiones con lo que se les explica depende en gran manera del propio alumnado, «quien tenga una mejor gestión del tiempo de estudio y aprendizaje lo podrá hacer. A veces, una mala organización te priva de este espacio para aprender más. Darte el tiempo y espacio que necesitas depende de cada cual». Para Anna_S, quienes «se apasionan por algo llegan hasta el fondo y más allá. Sí, si alguien tiene interés por alguna cosa le dedica mucho más tiempo y energía». Aunque cree que «es un rasgo de personalidad». Aunque también las instituciones tienen un importante papel para promover el deseo de aprender (Stoll, Fink y Earl, 2004).

Anna_S está de acuerdo en que les cuesta mantener la atención (Carr, 2011). «A la hora de estudiar creo que necesito más para concentrarme. Estar en la biblioteca donde no pasa gente», porque se distrae «básicamente con el móvil. El móvil es el principal distractor. Implica que puedes mirar una mosca 30 segundos, pero con el móvil puedes estar horas». Cree que esto la limita y ralentiza «porque lo que no haces ahora ya no lo haces. Pierdes productividad».

Lo que conecta con la creciente preocupación de que la utilización constante de las pantallas les hace ser superficiales y les dificulta profundizar en los temas. Algo que distintos estudios han venido señalando a medida que se generaliza el uso de los dispositivos digitales (Desmurget, 2020).

Ella considera que es una cuestión con múltiples caras.

> Superficiales, como dedicar tiempo a cosas poco trascendentales, sí. Este recurso te puede ser útil para hacer cosas que no harías de otra manera, pero también te hace perder mucho tiempo. TikTok, por ejemplo, cuando apagas el móvil, de enriquecedor no has hecho nada. Pero no quiere decir que todo sea superficial. Mucha parte del uso del móvil es la socialización. Y esto no es superficial, porque buscas conectar con el otro.

Para ella, no todos los jóvenes tienen dificultades para seguir un texto complejo.

> Depende de quién. Desde el primer día tenemos que leer muchos textos en inglés. Sin tener en cuenta nuestros conocimientos previos […] Hay veces que no entendemos nada porque los estudios pueden ser muy técnicos y es complicado… Pero, si has llegado a este nivel educativo tienes capacidad para leer y entender las cosas.

Anna_S está totalmente de acuerdo en que se sienten a gusto siguiendo tareas prefijadas «porque así es más fácil saber lo que tienes que hacer. Si te dan una cosa más general es más difícil saber qué tienes que hacer, por dónde empezar, cómo organizarte…». —Lo que nos lleva a preguntarnos si los jóvenes se muestran inseguros si tienen que asumir riesgos y ella cree que sí.

> Creo que, si hay un riesgo, siempre existe el miedo de que no vaya bien, porque están acostumbrados a lo contrario y cuando se les da rienda suelta se sienten perdidos. Si se les dice —ahora haced lo que queráis… —y ¿si no te gusta lo que yo quiero?

Esto parece tener implicaciones a la hora de aprender, de desarrollar criterios fundamentados y salir de la zona de confort (Brown, 2008). También puede venir de un punto de frustración. Para Anna_S, «quiere decir que, desde la escuela, estamos obligados a hacer cosas que quizás no nos gustan y quizás cuando tengo 18 años, que puedes hacer lo que te gusta… pues crece la frustración acumulada de los años que llevamos».

Hay docentes que dicen que los jóvenes no fundamentan sus argumentos, no profundizan … Para Anna_S:

> A veces el profesorado tampoco lo justifica —es así porque lo dice el libro. A veces estás de prácticas y te dicen —esto es así, hay una parte que es desconocida y no se fundamenta. El objetivo es llegar al 'por qué', pero a veces asumes que es así y si es diferente ya te lo dirán… Desde mi universidad, sí que es verdad que parece que están creando una generación más integrativa de médicos. Como de que seamos más capaces de integrar la persona, la enfermedad… y realmente están haciendo un esfuerzo para que tengamos más herramientas y no quedarnos con un trozo pequeño.

Hoy se ve a los jóvenes como más individualistas, ajenos a la crítica y sintiéndose incómodos con situaciones que les generan contradicción porque cuestionan sus puntos de vista…, Anna_S lo relaciona con la idea anteriormente señalada de tener derechos.

> Lo he visto con amigos míos y, yo, por ejemplo, antes era una persona que mi razón era la que era verdad. Quizás, a veces sientes que tu opinión no es válida y te surge una respuesta más o menos agresiva y quieres imponer una autoridad. Si tu afirmación crees que no está fundamentada quizás la defenderás más porque no tiene ningún sustento. Antes, los jóvenes tenían menos derecho a decir lo que pensaban. Ahora, un niño manda más que su madre o incluso que un profesor.

Para ella, esto tiene repercusiones en el aprendizaje, «si te están diciendo una cosa y no te lo tomas como una crítica constructiva y lo llevas a lo personal sí, porque no lo incorporarás».

Aquí podríamos reflexionar sobre los sentidos de la educación, el respeto y el cuidado.

Su vida de aprendizaje en perspectiva

Anna_S presenta gráficamente 7 tramos, en los que indica: las edades de cada período; frases clave que recogen los hechos más destacados en su vida de aprendizaje y una línea quebrada (flecha) que simboliza el estado en que se encuentra en cada uno de dichos momentos. De este modo, se aprecia en qué fases se producen los cambios que han tenido en ella un impacto emocional y vital (figura 1).

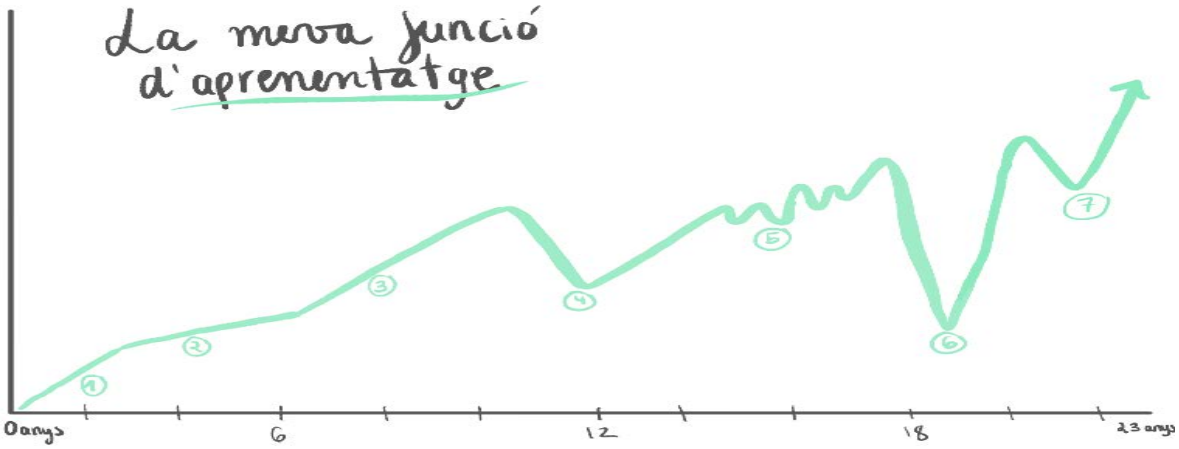


Figura 1. Visión general la trayectoria de aprendizaje elaborada por Anna_S.

Etapa 1 (figura 2).

La línea, claramente ascendente, alcanza su punto álgido a los 2 años. Anna_S nació aprendiendo. Sus vivencias conectan con las aportaciones de la neurociencia que sitúan los primeros años de la vida como claves para el aprendizaje (Conkbayir, 2017).

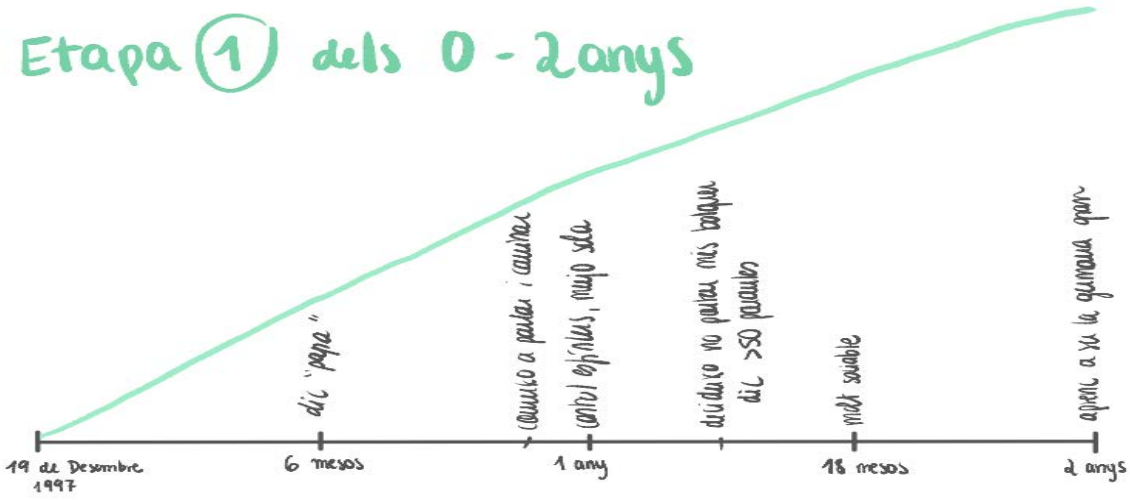


Figura 2. Los dos primeros años de vida.

Los diferentes hechos que destaca de esta etapa los recupera de una libreta en la que su madre anotaba sus progresos.

> Ahora estoy haciendo una asignatura de puericultura y estoy viendo cuáles son las franjas habituales de desarrollo y me ha sorprendido compararlas con mi propio proceso. [...] De 0 a 2 años fue un crecimiento muy lineal. Aquí me ayudó mi madre. Como es una persona que lo documenta todo, tengo un diario (...).

Etapa 2. (figura 3).

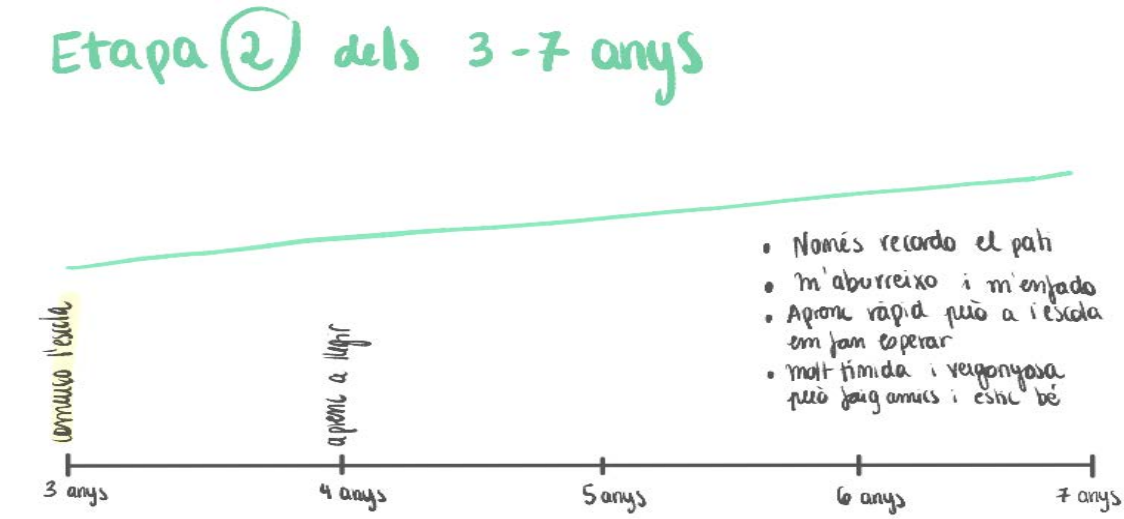


Figura 3: De la educación infantil a los primeros años de primaria.

Aquí destaca el momento en que aprendió a leer, en torno a los 4 años. Lo supo, de nuevo, gracias a su madre. Una señalización que refuerza la importancia otorgada a la interacción con el contexto social y educativo (Grossmann, 2015).

> En una escuela de mi ciudad, tengo recuerdos del patio y ya está y lo que me cuentan es que yo me aburría y no me gustaba lo que hacíamos allí. Yo aprendía en casa, pero según lo que me dice mi madre, en la escuela no se adaptaban a mi ritmo de aprendizaje.

Etapa 3 (figura 4), sigue mostrando la enorme importancia de la familia y la escuela.

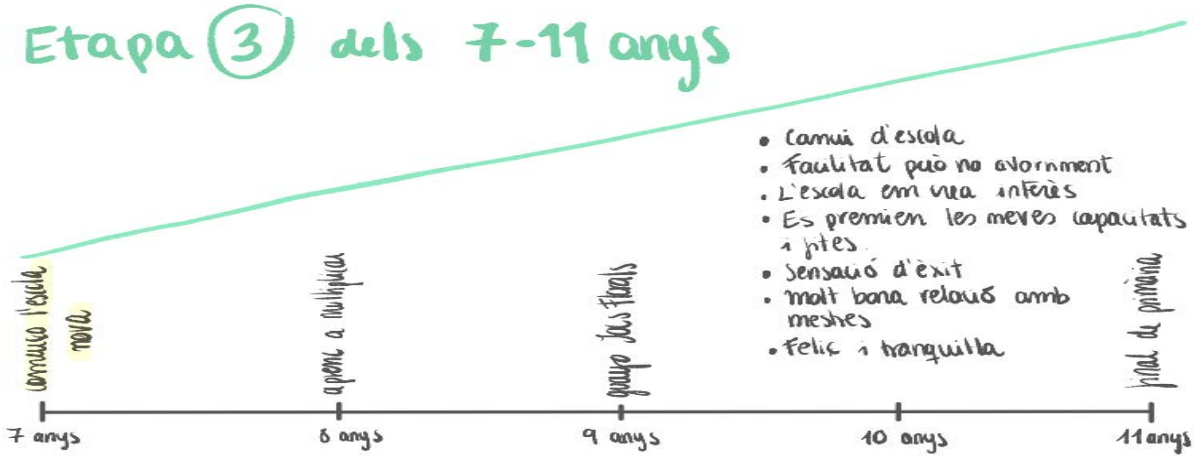


Figura 4. Cambio de escuela y finalización de la educación primaria.

Con el cambio a una escuela, con otro método educativo, sigue una tendencia de aprendizaje ascendente, alcanzando el punto álgido a los 11 años, momento en que finaliza la educación primaria.

> Recuerdo perfectamente el día que aprendimos a multiplicar. De esta etapa lo que creo que es más importante es que fui muy feliz. Me sentía muy a gusto porque era muy premiada. Me gustaba el reconocimiento y recibía un *feedback* positivo. Y es algo que ha sido muy importante a lo largo de mi curso de aprendizaje (...).

Etapa 4 (figura 5), coincide con una estancia de su familia en Canadá.

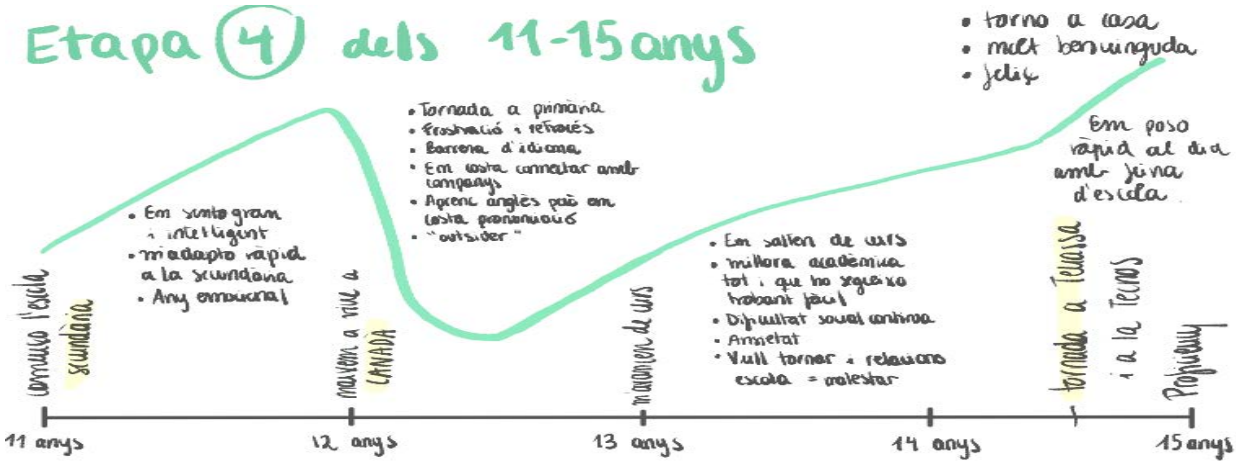


Figura 5. Una educación secundaria con altibajos.

> Esta etapa viene marcada por vivencias que ella considera muy positivas y otras negativas. La profunda emocionalidad de estas últimas, al recordarlas desde el presente, las relaciona con la edad y lo rígida que era entonces.
>
> Aquí hay subidas y bajadas porque a los 12 años me fui a vivir a Canadá, justo al inicio de la adolescencia. Primero de la ESO lo hice en [nombre del centro], sabía que me iba al año siguiente y pensaba que si no hacía amigos no pasaba nada. Pero estuve tan a gusto e hice tantos amigos que después no quería marcharme.
>
> En un primer momento me hizo mucha ilusión. ¡Nos vamos a América! … Pero fue como un bajón … debía comenzar 2º de ESO. Me sentí tratada como una niña y, además, me cohibía la lengua. No tenía la personalidad o las herramientas para gestionar mis emociones que tengo ahora.

Anna_S experimenta el choque que sufren muchos niños, niñas y jóvenes obligados por las circunstancias a seguir su escolaridad en otro país. En su caso, por un corto periodo de tiempo. No ve cumplidas sus expectativas, lo que le causa rabia y frustración. Pero, a la larga, también aumenta su capacidad de reflexión y aprendizaje. Como argumentan (Haidt y Lukianoff, 2019), la capacidad de aprender de las frustraciones resulta fundamental para vivir en un mundo cada vez más complejo.

Etapas 5 y 6. (figura 6), tránsitos por los niveles del sistema educativo.

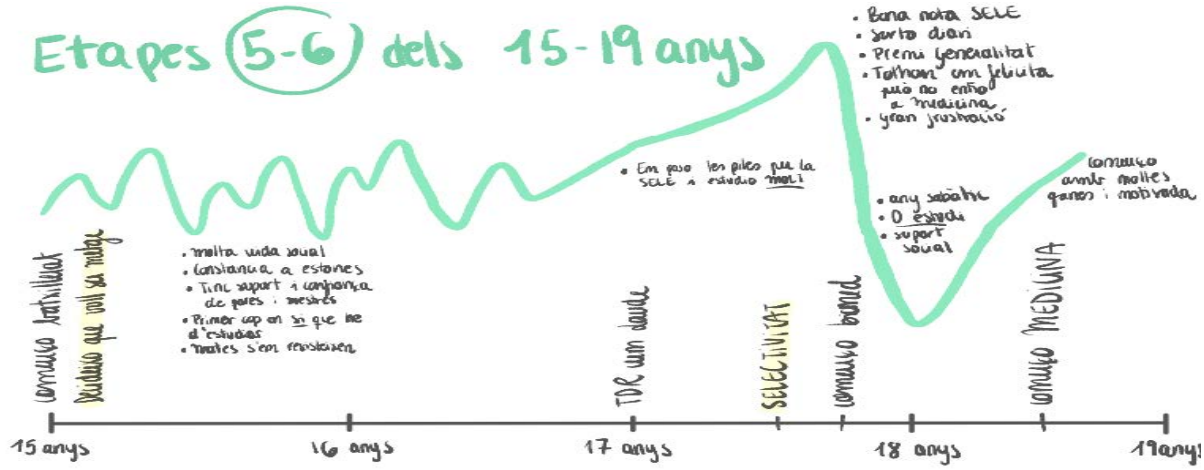


Figura 6: Final de secundaria e ingreso en la Universidad.

La figura 6 muestra dos etapas con muchos cambios: vuelta a su ciudad, al centro educativo donde había estudiado previamente, finalización del bachillerato, examen de selectividad e ingreso en la universidad. En este proceso destaca de nuevo la importancia que tiene para ella el éxito académico y el papel de los compañeros, a la vez que descubre la necesidad del estudio para lograr los fines propuestos. También fija su decisión de estudiar medicina.

Etapa 7 (figura 7), comienza el camino que entiende la lleva al sueño de su vida.

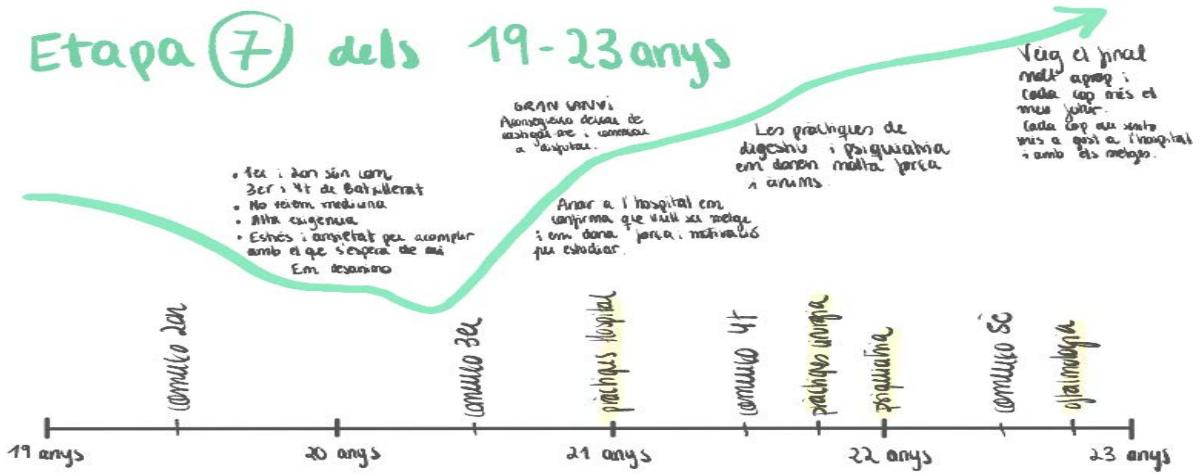


Figura 7. Los estudios de medicina.

La direccionalidad de los 3 últimos años (de los 20 a los 23) coincide con el interés y la motivación que siente por la carrera de medicina, tras un periodo de continua frustración y desmotivación. Anna_S experimenta situaciones que suelen ser frecuentes en la Universidad. Sobre todo, en los estudios con 'notas de corte' más altas. Muchos estudiantes se sienten 'distintos' a sus compañeros de bachillerato por estar acostumbrado a las mejores notas y reconocimiento. Algo que cambia cuando ingresan en la Universidad al encontrarse a muchos como ellos.

En cuanto a su sentido del aprendizaje y de los diferentes recursos que utiliza para aprender, comparte:

> Hay momentos donde el entorno favorece que aprendas. Desde un inicio aprendí más fuera de la escuela y durante otra época la escuela sí que cubría esa parte y lo que aprendía en casa

era más complementario. A nivel universitario hay muchísimo trabajo autónomo, donde complementar es trabajo propio.

Yo trabajaba fatal en grupo. Por mi rigidez. Me costaba mucho aceptar otros puntos de vista y las ideas de otros. Esto es algo que en la escuela no lo he aprendido, pero siendo monitora y llevando a los niños sí. Entonces empecé aprendiendo a escuchar a los que ya llevaban más años.

Nos interesamos por si establece relaciones entre lo que aprende en la Universidad y su entorno. Si ella o el propio sistema de enseñanza la llevan a aprender tanto dentro como fuera.

Bueno, hablando con gente, no tanto viendo una peli... Aunque el otro día, mirando una serie, vi que estaban colgando al personaje y comenté: esto lo están haciendo mal. Y a veces siento que a mí me gusta explicar a la otra gente cosas que sé. Mi novio es diabético y cuando se lo detectaron, yo lo estaba estudiando y le iba explicando: —esto es por eso ... Conecto más con las conversaciones, con las personas.

Finalmente abordamos el tema de las diferentes estrategias que utiliza para aprender y que para ella son importantes.

Haciendo medicina usas mil estrategias. El juego de la concentración. Intentar hacer lo máximo que puedas, estar concentrado. Ir a la biblioteca, para mí el espacio es muy importante. A nivel tecnológico, este es mi nuevo amigo (la tableta) y el ordenador.

Anna_S sitúa una de las problemáticas más debatidas en la era del exceso de información y la falta de sentido (Sancho y Hernández, 2018). Por una parte, necesita desarrollar estrategias para concentrar la necesaria atención en sus estudios. Y, por la otra, señala que no puede prescindir de las tecnologías digitales para organizarse.

Recursos, estrategias, personas y momentos de aprendizaje

Dio la casualidad de que comenzamos a abordar el tema de sus estrategias de aprendizaje en el periodo de exámenes. Anna_S compartió el conjunto de anotaciones y reflexiones que había ido escribiendo en su diario de campo (figura 8).

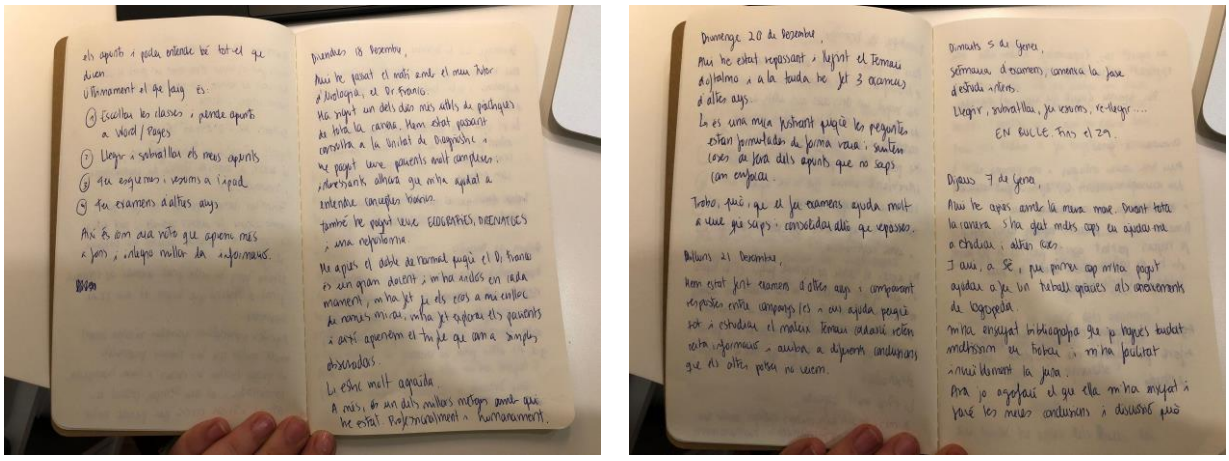


Imagen 8. Anotaciones de sus estrategias de estudio. Fotografía: Juana M. Sancho-Gil.

El peso de los exámenes en el aprendizaje

*N*os encontramos con Anna_S en los primeros días del segundo semestre, después de una época de exámenes particularmente agotadora. Algo que sucede cada semestre, pero que este se intensificó por el impacto de la COVID.

Aprendiendo de la práctica y de los compañeros

Este año no se pudo organizar muy bien el estudio para los exámenes. «Hasta el 11 de enero estuvimos haciendo trabajos, entregando portafolios y haciendo prácticas diarias de 8 a 2». Y nos explica en qué consiste la realización de un portafolio de 'vivencias' clínicas:

> Eliges dos casos, normalmente de lo que has visto, y querían que explicásemos lo que habíamos aprendido. No tanto la parte teórica. Sino qué hemos podido extraer de estar allí durante el día. Tienes que redactarlos (cómo ha ido todo el proceso desde que has llegado) y hacer una ampliación teórica sobre el tema.

Algo que les permite situar su aprendizaje y relacionar la teoría con la práctica. En un segundo momento, tienen que presentar uno de los casos a sus compañeros. Como quedaba poco para el examen, «hicimos un tema diferente cada compañero [para que] pudiéramos explicar el tema y nos sirviera para estudiar. Porque te haces experto en tu tema, pero de los otros no». Manifiesta que las aportaciones de sus compañeros le ayudaron a organizar su estudio (figura 9).

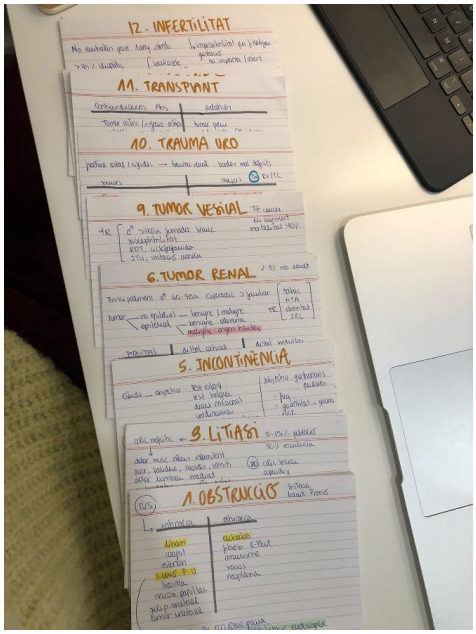


Figura 9. Fichas elaboradas para la preparación del examen de Urología.

Para la preparación de su caso, disponía de la información recopilada durante las prácticas. Pudo acceder al SAP (gestión de pacientes) del hospital y buscar los antecedentes del paciente, pruebas, informes… A lo que se añade la búsqueda de información analógica y digital. «Con la tutora teníamos mucha comunicación por WhatsApp y nos ayudaba también».

Sitúa su proceso de aprendizaje en un entramado de personas, objetos y dispositivos, que actúan como actores y actantes (Latour, 2005), anclado en una trabajada «atención 'centrada'», mantenida internamente y poco permeable a la agitación del entorno (Desmurget, 2020, p. 281).

Preparando los exámenes

Las clases habían terminado antes de las prácticas y remarca,

> antes de la semana de prácticas volví a mirar todas las clases colgadas (en el espacio virtual de la asignatura. La semana anterior me había hecho todos los apuntes en el ordenador. El PPT de la clase, yo lo redacto en Word y lo entiendo mejor tal y como yo lo he escrito.

La organización sistemática de la información disponible, el repaso y la ejercitación, la ayudan a aprender y a aprobar los exámenes, que siguen siendo de «papel y lápiz» —en aquel momento por ordenador—, y muchos de «respuesta múltiple». Ella muestra dudas sobre el aprendizaje que promueve este tipo de pruebas y prefiere los de preguntas abiertas «sales tranquila, porque ya sabes

si lo sabes o no». Hablamos de la diferencia entre evaluar el aprendizaje y evaluar para el aprendizaje (Stoll, Fink y Earl, 2005). Esta reflexión la conecta con la documentación que ha realizado durante una semana de sus estrategias de aprendizaje (imagen 8).

La documentación de sus estrategias de aprendizaje

> Aquí en la libreta apunté un día la diferencia entre aprender cosas y aprender—se cosas. Es muy diferente. Yo, la semana antes del examen, intento retener el máximo de información, pero se te marcha. También tú te frustras, porque sientes que durante el trimestre aprendes y disfrutas de aprender cosas y, de golpe, te encuentras en enero, no sabes si has perdido el tiempo. No puede ser eso, porque noto que he estado aprendiendo cosas y tengo mucho más que decir que eso.

Esta reflexión conecta con las aportaciones de la neurociencia que evidencian que «nuestra memoria no es un mero órgano de almacenamiento, sino una máquina de creación de lazos» (Desmurget, 2020, p. 319) y lleva a una de las temáticas pendientes del sistema educativo: la diferencia entre aprobar y aprender. En definitiva, Anna_S plantea una cuestión fundamental del aprendizaje de los jóvenes universitarios de hoy, de la que somos también responsables el profesorado y los sistemas de enseñanza y evaluación.

Anna_S intenta lidiar con lo abultado de los temarios y el tipo de exámenes,

> dándole muchas vueltas. O lo haces muy metódicamente o es imposible que se te quede. Si ahora volviera a hacer el examen de oftalmo aprobaría, pero quizás el de renal no. El hecho de evaluar la teoría en partes pequeñas previamente, para mí, sí es positivo.

Las multitareas

La documentación de sus estrategias de aprendizaje configura a Anna_S como una aprendiz multitarea, característica adjudicada, desde 1980, a los llamados *Millennials*, que han crecido en un contexto en el que las tecnologías digitales son parte consustancial de su vida diaria (Howe y Strauss, 2000). Desde entonces, la controversia sobre el efecto *negativo* de esta realidad para el desarrollo y el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes no ha dejado de aumentar (Alter, 2018; Bauerlein, 2008; Carr, 2011; Desmurget, 2020; Twenge, 2017, entre otros). «El primer día escribí que, mientras preparaba la cena, me puse un par de vídeos de *YouTube* de mis profes de oftalmología que tienen un canal. Como quedaba poco para el examen me los iba poniendo».

Apuntes, repaso, multimedia, subrayar y retener

El acceso al contenido de las asignaturas, a través de distintos medios, le resulta crucial para organizar su sistema de estudio.

> Esta semana no tenemos clase y me dedico a avanzar el temario de Reumatología y Traumatología. Tengo las clases grabadas en *Power Points* y en audios y/o vídeos y me dedico a mirarlas y a tomar apuntes que estudiaré en enero. Estas asignaturas grabadas me están yendo mucho mejor que las clases presenciales, al poder escucharlas en casa concentrada, tranquila y con mi *tempo*.

También señala como especial el día que estuvo con su tutor, el Dr. F.:

> Ha sido uno de los días más interesantes de mi carrera. He estado en la consulta, he podido ver pacientes y el Dr. F. me ha ayudado también a entender conceptos básicos, he podido ver ecografías … Me ha ayudado mucho y es un gran docente. Es uno de los mejores médicos con los que he estado, profesional y humanamente …

Remarca la importancia del contacto y el intercambio profesional en el aprendizaje, así como el efecto que produce sentirse reconocido. «Aquel fue un día que fui a casa feliz, contenta y muy agradecida. Porque es muy aburrido si vas allí y no…».

Ejercitar, ejercitar, ejercitar

La proximidad del examen intensifica la necesidad de responder a las preguntas «de forma correcta». El 20 de diciembre, Anna_S anotó:

> Hoy he estado repasando y leyendo el temario de Oftalmología y por la tarde he hecho tres exámenes de otros años. Es un poco frustrante porque las preguntas están formuladas de forma extraña y salen cosas que no están en los apuntes, que no sabes cómo enfocar. Creo que hacer los exámenes me ayuda mucho para saber qué sé y consolidar aquello que repaso.

Lo que la ayuda a transitar de la repetición a la comprensión, lo refleja la entrada en el diario del lunes 21 de diciembre. «Hemos estado haciendo exámenes de otros años y comparando respuestas entre compañeros/as y nos ayuda porque, aunque estudiemos el mismo temario, cada uno retiene cierta información y llega a diferentes conclusiones, que los otros quizás no vemos».

La discrepancia nos ayuda a pensar y entender (Hernández y Sancho, 1994). En su caso, la ejercitación sigue su curso «Semana de exámenes. Comienza la fase de estudio intenso. Leer, subrayar, hacer resúmenes, re-leer... EN BUCLE hasta el 29» (martes 5 de enero).

El papel de la familia y las (auténticas) redes sociales

La importancia de las personas en el proceso de aprendizaje ha sido ampliamente documentada. Aquí radica una de las grandes desigualdades instaladas en los sistemas educativos, relacionada con el llamado capital cultural de las familias (Bourdieu, 1997) profundamente vinculado a la clase social (Bernstein, 1989) y a las 'auténticas' redes sociales (Boltanski y Chiapello, 2002). Para estos autores, las 'auténticas' redes son las de personas que facilitan la progresión de quienes forman parte de ellas. La primera es la familiar.

Nadie de la familia y el entorno de Anna_S está en el campo de la medicina. Aun así, conecta su proceso de aprendizaje con ellos. El 7 de enero de 2021 significa de nuevo a su madre.

> Hoy he aprendido con mi madre. Durante toda la carrera se ha ofrecido muchas veces a ayudarme a estudiar y a otras cosas. Y hoy, en 5º, por primera vez me ha podido ayudar a realizar un trabajo, gracias a sus conocimientos de logopedia. Me ha enseñado bibliografía que yo hubiera tardado muchísimo en encontrar y me ha facilitado infinitamente el trabajo. Ahora, yo seleccionaré lo que ella me ha enseñado y sacaré mis conclusiones y discusión.

Estrategias, métodos de trabajo

En la conversación surge la importancia de los procesos, las estrategias y los métodos de estudio para fomentar el aprendizaje. Y lo que más interesa a los estudiantes, para aprobar la asignatura. Es lo que Anna_S. reflejó en su diario el 8 de enero de 2021.

> Hoy tengo varias entregas y me pasaré el día revisando y acabándolas. Aprendo haciendo investigaciones y redactando los conocimientos. El martes tendré que presentar estos casos como si yo hubiera llevado a estos pacientes y, por lo tanto, he de conocerlos al 100%, sus patologías e intervenciones. Esta semana estoy haciendo un gran esfuerzo para enseñarme disciplina en el estudio.

La documentación de su proceso de estudio y aprendizaje la lleva a una profunda reflexión el 15 de enero de 2021:

> «La diferencia entre aprender cosas vs. aprenderse cosas ¿Cuál es la función de los exámenes? Importa más aprobar que aprender ¿Aprobar = aprender? Dudo»

Lo que vuelve a conectar con la necesidad de encontrar sentido a lo que se estudia. Porque como argumenta Fernando Savater (1998).

> El conocimiento es reflexión sobre la información, es capacidad de discernimiento y de discriminación respecto a la información que se tiene, es capacidad de jerarquizar, de ordenar, de maximizar, etc., la información que se recibe. [...]. Es decir, todo es información menos el conocimiento que nos permite aprovechar la información (p. 2-3).

La anotación de este día pone en cuestión que solo el medio sea el mensaje (McLuhan, 1987).

> Hoy también he aprendido de los *Powers* del Dr. C. y el Dr. T., que son dos cirujanos ortopédicos. No son ancianos, pero tienen la voz de ancianos sabios y con el tono de voz tranquilo y calmado me entero y capto bastante más y mejor la información.

Anna_S, además de consignar el universo de medios y mensajes que configuran las ecologías de aprendizaje en la actualidad: «*Power* – Apuntes *Word* – Apuntes *Ipad* – Resumen a mano (vídeos de *YouTube*, de profesores y otros) – Tarjetas pequeñas – Hacer exámenes de otros años (buscar cosas por Internet; preguntar y consultar con los compañeros) – hacer el examen oficial». Valora los espacios virtuales en los que pueden compartir e intercambiar información. «Cada curso tenemos un drive, por ejemplo, 5º curso: 1er. semestre; 2º semestre ... yo eso no lo puedo modificar, lo hacen los delegados. Yo puedo entrar y si tengo, por ejemplo, cosas de dermatología las puedo poner aquí».

El impacto de la pandemia

Está comenzando el segundo semestre del curso 2020-2021 y estamos a punto de cerrar el primer aniversario de la pandemia de la COVID. La mayoría de las clases siguen siendo a distancia. Lo que lleva a utilizar intensamente los recursos digitales disponibles, entre ellos, el drive organizado por los propios estudiantes y el Campus Virtual de la UB.

> Ahora, por ejemplo, ha comenzado el semestre. Según el horario pone que de 8 a 10h debo hacer 2h de dermatología; de 10-12 enfermedades infecciosas ... y, entonces, tú te organizas como puedas o quieras. Por ejemplo. Antes tenía clase de 2 a 7 y por la mañana hacías lo que querías. Ahora hacemos todas las clases teóricas en un mes. En febrero. Y después te empachan de 8h diarias de clase para que hagas prácticas...

Nos interesa también si necesita hacer otras cosas y si hay diferencia entre cómo se organiza el fuera y el dentro de la carrera ahora.

> Sí, no sólo yo. Lo hemos hablado con los compañeros, porque con la situación actual todo son obligaciones y no hay otro lugar. Ni que sea ir juntos hasta el tren. Ha cambiado mucho. Y el hecho de sentir que, desde septiembre, has estado en casa haciendo uni ... no he ido a la montaña, la playa... Y ahora vuelve a empezar lo mismo hasta junio...

Una situación que la está afectando a ella y a sus compañeros.

> Sí, a mí mucho más que el año pasado. También necesitas premios-recompensas. No puedes ni siquiera pasar un día fuera a 20 minutos de casa. Yo salgo porque tengo perro, pero ahora, si no tienes motivo para salir, tampoco tienes demasiadas opciones. Por la noche saco al perro... pero es una vida muy monótona. Levantarse a las 8, ponerse a estudiar... y todo el día pantalla. El teléfono, el ordenador... al ir a comer, miras la tele o una serie...

Pero este tiempo también la ha llevado a centrarse más en la Universidad. «Yo era muy diferente. Dedicaba mucho menos tiempo a la uni, porque estoy en el centro excursionista, era monitora, hacíamos dos reuniones por semana, siempre hacíamos planes ... A mí me gusta hacer cosas». Así como a redescubrir la importancia de la familia. «Ahora valoro mucho, después de cenar, estar juntos. El tema familia ha sido un plus. Intento buscar momentos de socializar. A mi novio y amigos los veo igual...».

Para concluir

La construcción de la trayectoria de aprendizaje con Anna_S significa una relevante contribución para situar y entender quiénes son y cómo aprenden los jóvenes universitarios hoy. La diversidad de los

contextos, experiencias y vivencias de cada estudiante en una clase o detrás de la pantalla constituye un enredo de concepciones, estrategias y tecnologías. Como el resto de los colaboradores en la investigación, Anna_S aporta reflexiones, procesos y destrezas que, como investigadoras y docentes nos permiten ampliar nuestra mirada y seguir aprendiendo mientras enseñamos. También pueden alentar a las instituciones universitarias a repensarse y plantearse como lugares de promoción del conocimiento y del aprendizaje con sentido. Además, del mismo modo que a ella, participar en esta investigación, la ayudó a situar el sentido de su aprendizaje, puede contribuir a que otros jóvenes estudiantes se repiensen.

Referencias

Alter, A. (2018). *Irresistible: ¿Quién nos ha convertido en yonquis tecnológicos?* Paidós Ibérica.

Bauerlein, M. (2008). *The dumbest generation: How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future (or, don't trust anyone under 30)*. Jeremy P. Tarcher/Penguin.

Bernstein. B. (1989). *Clases, códigos y control.* Akal.

Boltanski, L., & Chiapello, É. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Siglo XXI.

Brown, M. (2008). Comfort Zone: Model or metaphor? *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3-12

Carr, N. G. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus.

Conkbayir, M. (2017). *Early childhood and neuroscience: theory, research and implications for practice*. Bloomsbury Publishing.

Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Península.

Dohn, N. B., Hansen, S. B., & Hansen, J. J. (Eds.). (2020). *Designing for situated knowledge transformation*. Routledge.

Fernández Savater, A., & Etxebarria, O. (coord.) (2023). *El eclipse de la atención. Recuperar la presencia, rehabilitar los cuidados, desafiar el dominio de lo automático*. NED Ediciones.

Fogg, B. J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change what We Think and Do.* Morgan Kufmann Publishers.

Fogg, B. J. (2009). A Behavior Model for Persuasive Design. Persuasive '09: *Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology*, 40, 1–7. https://doi.org/10.1145/1541948.1541999

González-Sanmamed, M., Sangra, A., Souto-Seijo, A., & Estévez, I. (2018). Learning ecologies in the digital age: Challenges for higher education. *Revista Publicaciones*, *48*(1), 11-38. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329

Grossmann, T. (2015). The development of social brain functions in infancy. *Psychol Bull*, *141*(6), 1266-87. DOI: 10.1037/bul0000002

Haidt. J., & Lukianoff. G. (2019). *La transformación de la mente moderna. Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso.* Deusto.

Hernández, F. & Sancho, J. M. (1994). La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia. Entrevista a Donald Schön. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 88-92.

Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2024). Entre la saturación y la resistencia: los estudiantes universitarios ante la dispersión de la atención. En F. Hernández-Hernández y J. Onsès (coords.), *Aprender en la Universidad en un mundo volátil, incierto, cambiante y ambiguo* (pp. 68-80). Ediciones Morata.

Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage Original.

Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría actor-red*. Manantial

McLuhan, M. (1987). *El medio es el masaje: un inventario de efectos*. Paidós.

Peirano, M. (2019). *El enemigo conoce el sistema. Manipulación de ideas, personas, influencias después de la economía de la atención*. Debate.

Przybylski, A. K., Murayama, K., De Haan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4): 1841–1848. doi:10.1016/j.chb.2013.02.014.

Sancho, J. M. & Hernández, F. (2018). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, Artíc. 4. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4

Savater, F. (1998). *La educación que queremos*. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/decisiones/savater.PDF

Stoll, L., Fink, D., & Earl. L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Octaedro.

Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood*. Simon and Schuster.

22 LA CARRERA TE LO ENSEÑA, PERO NO LO APRENDES HASTA QUE LO COMPRUEBAS EN LA PRÁCTICA

Fernando Hernández-Hernández y Lisa Elser Delgado

El muestreo en cadena y el encuentro con Lisa

En una investigación como TRAY-AP, lo que se denomina como 'la muestra', aunque puede caracterizarse de antemano, no es posible determinar quiénes la van a conformar. En una investigación que demanda de los colaboradores dedicación y generosidad, es necesario contar con una disposición a formar parte de un proyecto que no se limita a responder unas preguntas, sino a conversar con calma y tiempo en torno a su trayectoria de vida de aprendizaje. Por eso, el concepto que utilizamos fue el de 'derivación en cadena' (Penrod et al., 2003) que implica que un colega o un colaborador —que ya ha experienciado lo que significa participar en la investigación— nos lleva a contactar con otros. De esta manera llegamos a Lisa, una estudiante de tercero de arquitectura, a quien contactamos por otro compañero de estudios que participaba en TRAY-AP. Cuando tuvimos los diferentes encuentros, ella había regresado a Barcelona, después del confinamiento por la COVID. Volvía a entrar en la cotidianidad de unos estudios que demandan, como veremos, dedicación continuada, trabajo en grupo y vincular la teoría con la práctica.

Con Lisa quedamos en la sala-seminario de la unidad de Pedagogías Culturales de la facultad de Bellas Artes de la UB, que está próxima a la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la UPC, donde ella estudiaba (los encuentros tuvieron lugar en mayo-junio de 2021). Cuando en el primer encuentro le preguntamos qué le había llevado a participar en la investigación nos respondió:

> Para ganar de esta experiencia, para conocerme y poder reflexionar sobre el tema. Es verdad que llevaba unos días diciéndome «¿cómo aprendes tú?». Tener a un profesional que me ayude a hacerme las preguntas correctas, porque llega un punto en el que te puedo decir cómo soy, cuál es mi método, pero ir un poco más allá y comprenderlo... Y también por colaborar porque me parece un proyecto muy interesante. (primer encuentro)

Quizá debido a esta predisposición favorable, con Lisa entramos en el tema de la investigación sin rodeos y anticipándonos al guion orientativo que llevábamos. Después de las presentaciones y de comentar lo que le había llevado a responder a la invitación, comenzó resaltando el cómo la cuestión del estudio y del aprender forma parte de las conversaciones con sus colegas.

> Nosotros debatimos mucho las maneras de estudiar que tenemos, el funcionamiento de una carrera o de otra... Por lo tanto, sí que es verdad que yo he aprendido un poquito a reflexionar, a darme cuenta de estas cosas, a ver realmente lo que estoy estudiando reflejado o poderlo comparar con otras carreras. Me pasa muy a diario que muchas de las cosas que estudio en arquitectura las consigo ver en el mundo exterior. Consigo entenderlo, cuando voy por la calle y puedo analizar de una manera mucho mejor las cosas. Independiente de que quiera o no ser arquitecta, o de que me quiera dedicar o no, ya tengo una visión mucho genérica de cómo funciona una ciudad, de por qué hacen ciertas cosas. (primer encuentro)

«Muchas de las cosas que estudio en arquitectura las consigo ver en el mundo exterior» es una frase que queda resonando y que lleva a la que será la noción motriz sobre el sentido de aprender que trae Lisa. Y es que se aprende cuando se vincula con la realidad, cuando lo que se aprende posibilita ver lo aprendido en la vida cotidiana. Pero no solo. También importa el aprender en grupo, el darse cuenta (la autoconsciencia) y los movimientos entre contexturas. Por eso, es importante reconstruir la trayectoria de aprendizaje, a partir de lo que Lisa trajo a los cuatro encuentros que tuvimos. El último, en septiembre de 2024, desde el intercambio de correos para compartir e intervenir en este relato. Un relato en el que se ha puesto en relación las escenas y experiencias de aprendizaje que Lisa fue desgranando con los conceptos desde donde TRAY-AP dialoga con ellos: contexturas, concepciones, tecnologías y estrategias de aprendizaje.

El primer encuentro para delimitar el territorio

El primer encuentro era de toma de contacto. De entrar en la temática de la investigación y en la manera de llevarla a cabo. Para ello, crear un clima de compartir era fundamental. De ahí la importancia de alejarnos de un formato de entrevista y entrar en una conversación. En la preparación del proyecto habíamos realizado una revisión de la bibliografía sobre aprendizaje en la universidad, sobre todo, desde la perspectiva de los estudiantes. Encontramos muchos textos que escribían sobre los jóvenes de la generación Z, a la que pertenecía Lisa y el resto de los colaboradores de la investigación. Tomamos frases de esas publicaciones y las ordenamos para evidenciar cómo ofrecían una imagen dual y, con frecuencia, polarizada de los jóvenes (Anexo 3). Con ella en su mano, Lisa comenzó a leer y a dar su parecer sobre lo que se decía sobre los jóvenes. Al final, hizo un balance de lo que la lista de pareceres le había permitido pensar.

> A mí, muchas de las cuestiones me han costado resolverlas porque, a veces, no tengo conciencia de si realmente «los jóvenes ahora somos diferentes a los de antes», porque tampoco he vivido lo anterior. Por lo tanto, sí que creo que es... no sabría... Muchas de estas características yo decía: bueno, sí, las tenemos o yo creo que las tengo, pero ¿qué novedad tiene? ¿Por qué es importante? A lo mejor, por esta comparación de que antes, a lo mejor era más de una manera, y ahora que somos unos jóvenes que nos hemos criado en unas condiciones diferentes pues sí que me parece extraño. Pero creo que es un poco injusto desde el punto de vista en que creo que sí, que realmente el aprendizaje está, las ganas de aprender siguen estando en los jóvenes, las ganas de cambiar... Creo que, por ejemplo, ahora los jóvenes, si miras un poco las comparaciones, en la primera parte, donde se nos idealiza tanto por el hecho de tener ambiciones, proyectos, y se nos critica a lo mejor la parte más técnica: no prestamos atención, no tal. Creo que, justamente, es mucho más positivo lo primero que lo segundo. Hemos aprendido a aprender de una manera diferente, a quitarle importancia a ciertas cosas. Hemos obviado, a lo mejor, todo este hecho de memorizar, de ser más constantes, para centrarnos más en ambiciones propias, en intentar aprender lo que nos interesa y ser un poco más críticos. (primer encuentro)

Seguimos con la conversación retomando el hilo del inicio y explorando su punto de vista sobre el interés que podría tener investigar sobre cómo los estudiantes universitarios aprenden.

> Yo te diría que sí por el punto más básico: poder mejorar desde las propias instituciones (a partir de) entender, evolucionar dentro de las propias universidades para adaptarse más al nivel de aprendizaje que tiene la gente. Realmente veo muy interesante poder ofrecer estos factores para los jóvenes; para que los propios jóvenes entiendan un poco mejor cuál es su método de estudio, no se sientan mejor o peor porque no encajan con esto o con lo otro, y (que se den cuenta) de que tienen su manera de aprender, su manera de todo. Para ir un poco más allá de lo que entendemos por aprender. Yo, cuando hablaba con Marc (el compañero que sugirió que podía ser una colaboradora para TRAY-AP), al principio le dije: ¿más o menos qué tengo que hacer? ¿Enseñar cómo estudio, cómo aprendo? Al final, ya no es el aprendizaje en la universidad, es el aprendizaje a lo largo de tu vida. Hacer este proyecto me sirve mucho para darme cuenta de en qué puntos de tu vida has estado aprendiendo —haces como un

> poco de memoria—, y cuáles son los puntos clave, fuera de universidades, escuelas o cualquier cosa, que te hayan hecho aprender. Unas cosas que tú no creías que te podían enseñar: a relacionarte más con la gente, a saber, hablar... cosas que a lo mejor no te exigen directamente (en la universidad), pero como persona... entender todos estos procesos... (primer encuentro)

Con esta reflexión Lisa dejó el hilo para el siguiente encuentro, al que la invitamos a traer imágenes o alguna referente visual, a partir de la cual, pudiéramos conversar sobre los momentos, encuentros, lugares, personas, tecnologías que conforman su trayectoria de aprendizaje.

Lo que trajo Lisa al segundo encuentro permite explorar la noción de contextura

A la segunda sesión Lisa vino con una serie de fotografías y con voluntad de trenzar su historia de aprendizaje a partir de ellas. «Tengo algunas fotos, no he conseguido todas las fotos que quería, pero bueno, voy complementando. Empiezo el principio. Más o menos, he hecho, como un replanteo de todo» (segundo encuentro)».

Tomó una de las fotos, en la que se veía un grupo de niñas en una actividad de gimnasia rítmica.

> Creo que mi primer momento, en el que me topé con lo que es el aprendizaje, fue cuando me apunté a gimnasia rítmica con 8 años, fue del 2008 al 2013. Durante todos estos años me presenté a competiciones, estuve federada, fue un trabajo muy duro. Éramos niñas muy pequeñas. Eran equipos de 5. Los entrenos eran de 20 horas semanales. Un entrenamiento que, al final, se basaba en la repetición. Repetías una cosa hasta que te salía. Disciplina, ante todo. Cuatro meses antes de la competición te comprometías. Por lo tanto, no podías fallar, si tú fallabas, fallabas al equipo. Fue mi primer encuentro con esta situación de responsabilidad. (...) La dinámica de aprendizaje siempre fue la misma: repetición, repetición, repetición, repetición, que a lo mejor no sé si ahora sigo aprendiendo, así las cosas, pero lo que sí que gané mucho fue esta disciplina, pues, al final, acabó siendo propia y ya no necesitaba a una persona detrás que me guiara en este sentido. (...) (segundo encuentro)

Una de las nociones que se ha llevado a la investigación de TRAY-AP es la de contexturas. Esta noción amplía la de contexto como 'contenedor' o como lo 'que nos rodea', trasladándola a un espacio que forma parte de 'la vida' y que se proyecta en diferentes situaciones de aprendizaje. Situaciones que requieren un acercamiento que atienda a las conexiones que sostienen el aprendizaje de los estudiantes universitarios y que acontecen en múltiples lugares y momentos. Jornet y Erstad (2018) argumentan que la noción de contextura (contexture) se comporta más de un modo líquido y poroso que como algo sólido u objetual.

En esta concepción, no hay un contexto —es decir, una cultura, un entorno, un ambiente social — y luego una persona o personas, y su relación. En cambio, en un contexto (por ejemplo, una cuerda) hay un conjunto de hilos, donde todo lo que puede discernirse como parte de un contexto —personas, materiales— se entrelaza de tal manera que se construyen vidas, identidades e historias particulares (Jornet y Erstad, 2018, p. 5).

La metáfora de los hilos que se entrelazan nos ayuda a seguir los rastros del relato de Lisa y rescatar transitar por la contextura entre su aprendizaje de la gimnasia rítmica durante la infancia y el estudio en la universidad. La disciplina, el orden, la responsabilidad que regula el cuerpo para aprender los movimientos en la infancia, Lisa los desplaza a los apuntes, que se convierten en un espacio donde se proyecta un sentido del orden y del rigor que le permite sentirse segura en el estudio.

> [La gimnasia rítmica] me volvió una persona muy responsable en el momento de tomar apuntes. Tomar mis propios apuntes, escribirlos y hacerme esquemas, y tener todo en orden y todo ordenado. Yo creo que eso fue algo que sí que había hecho, pero no tan duro. Llegaba

> a casa, me ordenaba los apuntes, me los transcribía bien, y los tenía todos en una carpeta. Yo creo que fue mucha más constancia, responsabilidad, y más tiempo que invertí que no, a lo mejor, una metodología…, una metodología nueva, diría. (segundo encuentro)

Para Lisa, los apuntes, como estrategia de aprendizaje que se impregna de su autoría, le permiten apropiarse de lo que recoge el profesor. Quiebra así la pasividad de la escucha y le posibilita intervenir y ser agente activo del aprendizaje. Desde una perspectiva del *realismo agencial* (Barad, 2007), los apuntes 'cobran vida' con la intervención de Lisa, dejan de ser un 'objeto' para reproducir lo escuchado en clase y pasan a convertirse en un punto de partida para ser intervenidos, completados y transformados. Todo ello, a partir del hilo que se comenzó a seguir en las sesiones de gimnasia rítmica.

En el devenir del relato, en el segundo encuentro, Lisa brinda otro ejemplo de la porosidad entre dos situaciones que evidencian que su sentido del aprender transita más allá de lo académico, y que va configurando un modo de ser y de estar que permea toda su trayectoria de aprendizaje.

> Hice vela durante dos años. Sí que me llenó, pero tampoco lo encontraba muy importante. Pero sí, yo noté en ese deporte que, cuando empecé con otra gente, (me dio) una perseverancia en las cosas, y lo mismo me ha pasado un poco a nivel académico; en saber organizarme, en saber… colocar mis ideas en los proyectos, y un poco, en la vida en general, sobre todo, me ha dado organización. (primer encuentro)

Lisa, al ejemplificar la noción de contextura, nos propone 'la vida' como entramado en el que se proyectan todas las oportunidades diarias de aprendizaje. De esta manera, aprender no es para Lisa algo accidental, sino inherente y conectado con las localizaciones y las prácticas situadas que se vinculan a diferentes contextos (supermercado, viaje en autobús, clase de mates, lugar de trabajo, entornos digitales…). Algo que quedó reafirmado en las situaciones de aprendizaje que Lisa trajo registradas en un 'diario de campo' para el tercer encuentro y en el que recogía situaciones cotidianas en las que tuvo consciencia de haber aprendido.

Concepciones sobre el aprender en torno a la idea de cambio

Sefton-Green (2017) nos recuerda que la comprensión del aprender se produce a través de la narración y que, cualquier interpretación sobre el aprendizaje, depende de manera significativa de la forma en que cada persona narra o da cuenta de su propia experiencia. Tanto en la primera como en la segunda conversación, Lisa desgranó sus concepciones del aprender, no como definiciones académicas, sino como un modo de interrogarse «sobre algo que siempre han vivido, pero que nunca han reflexionado» (Gutiérrez-Cabello et al. 2024, p. 114). En este punto, se presentan las concepciones de Lisa, como viñetas, articuladas desde un título que las define, una frase que las explica y un comentario que las amplía. En estas presentaciones, los destaques en cursiva indican el foco de su concepción de aprender.

Aprendo, cuando he notado un cambio, cuando se me ha quedado

El primer acercamiento que hace Lisa a su comprensión del aprender es como una experiencia que supone un cambio de estado del que se hace consciente cuando se da cuenta de que lo ha asimilado.

> Cuando he notado un cambio, a lo mejor no en mi personalidad, pero dentro de la arquitectura. *Cuando he notado un cambio* en mi manera de proyectar: ahora quiero proyectar con este tipo de estructura, este tipo de tal, me doy cuenta de que lo que he aprendido es importante cuando lo he ido aplicando. Y a nivel personal también. Cuando me han enseñado, cuando me han explicado… cómo hablar en público, a lo mejor, y yo estas instrucciones las he continuado haciendo, es cuando he notado: eso se me ha quedao. (primer encuentro)

Darse cuenta de los movimientos —de dónde estaba a dónde ha llegado y por dónde ha transitado— configura un sentido del aprender que se vincula con la metacognición y que, como veremos más

adelante, significa pensar sobre el propio pensamiento. Lo que permite un reconocimiento que afianza lo aprendido.

La relación entre estudiar y aprender

Una constante en buena parte de los colaboradores ha sido la de señalar que estudiar no es lo mismo que aprender. Estudiar se relaciona con la inmediatez de un examen. Aprender tiene que ver con darse cuenta de lo que antes no estaba presente.

> F: ¿Cómo te organizas para aprender en la universidad? Te pregunto esto porque ha habido algunos estudiantes que han hecho una distinción entre *estudiar* y *aprender*. Qué haces para que se te quede, lo interiorices, y lo puedas seguir aplicando.
>
> L: Esta distinción de «estudiar» y «aprender» te la haría completamente, porque estudiar sí que es algo que se me ha hecho fácil siempre. En plan estudiar, aprenderme algo rápido y luego, a lo mejor, soltarlo en un examen, o se me queda durante un año. Por lo tanto, sí que te haría esta distinción *porque sí que sé estudiar, hacer un examen, aprobarlo, sacar buena nota y continuar con mi vida. Y en cambio el aprender… no sabría decir cómo aprendo. Estudiando, haciendo un examen, te diría que no aprendo*. Con las cosas que yo me he quedado de la universidad son cosas puntuales de una asignatura, de otra… y, a lo mejor, no porque me hayan interesado más y menos, sino porque ha habido un momento concreto que me ha hecho fijarme en esa cosa, que lo he visto, cuando hice una maqueta y la he tenido que tirar porque me había equivocado en este aspecto… Cuando he tenido un listado de tipos de no sé qué, tipos de tal, ahí no he aprendido, sino que *he aprendido más cuando he hecho cosas concretas con alguno de estos temas que me permitan crearme esa imagen, a lo mejor, en la cabeza de que: esto es lo que enseñó el profe en esta clase y yo me acuerdo de esto o de este punto porque justo llevaba una maqueta o… no sé muy bien cómo decirlo.* (primer encuentro)

Lo que Lisa señala es que el aprender tiene que ver con 'hacer cosas' con lo que ha escuchado en clase o ha estudiado. Este sentido 'performativo' del aprender se relaciona con la idea de Atkinson (2011) de que el 'aprendizaje auténtico' es aquel que afecta al sujeto y este sentirse afectado le lleva a cambiar la mirada sobre sí mismo, los otros y el mundo.

Aprender para llevarlo a la comprensión del día a día

Un ejemplo del carácter performativo y 'agencial' del aprender con sentido, lo desvela Lisa cuando plantea en una cita, que hemos visto anteriormente, la relación entre el estudio y el llevarlo —verlo, transferirlo— a la vida real.

> Muchas de *las cosas que estudio en arquitectura las consigo ver en el mundo exterior.* Consigo entenderlo, voy por la calle y puedo analizar de una manera mucho mejor las cosas y es verdad que por ese ámbito, fuera de que quiera o no ser arquitecta, me quiera dedicar o no, sí que ya tengo una visión mucho más grande y genérica, de cómo funciona una ciudad, de por qué hacen ciertas cosas, o de realmente cómo funciona. (primer encuentro)

Esta concepción se relaciona con el 'aprendizaje situado' (Lave y Wenger, 1991), que se conceptualiza como un proceso de aprehensión de la realidad, mediante el cual se integra nuevo conocimiento activamente en el contexto específico donde ese conocimiento se ha de aplicar.

Vincular la teoría con la práctica

En línea con la entrada anterior, para Lisa, una manera de situar el aprendizaje es trazando puentes entre la teoría (lo que se estudia o se escucha en clase) y situaciones prácticas en las que todo eso cobra sentido.

> Y en este caso, también ayudó la metodología de las clases a todo este tema de la integración. Porque… bueno, pasé de tener apuntes y libros a tener un 50% de clases prácticas, que se basaban en maquetas, en exponer maquetas, en exponer tu idea. Y bueno,

> me acuerdo de dos, por ejemplo, que me marcaron mucho —buscaré la foto—. (segundo encuentro)

Lo que señala Lisa es que, en el proceso de aprender, se llega al significado de lo que se aprende, a través de prácticas materiales específicas (Bozalek, 2022). Estas prácticas materiales pueden adoptar maneras diferentes. Lisa apunta alguna de ellas, como las maquetas, la observación, el mapeado, el trabajo en grupo, que no son complemento de la 'teoría', sino que es así cómo se revela la intra-acción de los objetos/fenómenos que dan cuenta del aprender de los estudiantes. De aquí la no perder de vista que, como nos advierte Karen Barad (2007, p. x):

> No hay soluciones; solo existe la práctica continua de estar abiertos y vivos a cada encuentro, cada intra-acción, para que podamos usar nuestra capacidad de respuesta, nuestra responsabilidad, para ayudar a despertar, para dar vida a posibilidades siempre nuevas para vivir con justicia.

Balance: aprender vinculado con el hacer y el equivocarse

> F: En situaciones cotidianas, ¿cómo te das cuenta de que has aprendido fuera de la universidad?
>
> L: Creo que es más al momento, es decir, yo en el momento. Por la experiencia, las cosas que he aprendido o que se me han quedado a lo largo en la vida y en todo, son cosas que, o porque las he hecho —el hecho de hacer algo, de haberte estudiado, pasa el tiempo que pase y luego lo haces, *el hecho de hacer algo, de palparlo con las manos, es algo que me ha ayudado*. Cuando me he equivocado en algo y he tenido que rectificarlo, ahí sí que noto que estoy aprendiendo, en el momento de ver la equivocación y entender por qué te has equivocado. Ahí sí que enseguida me doy cuenta de que estoy aprendiendo algo que ya prácticamente no se me va a olvidar. (segundo encuentro)

Lisa despliega en esta y otras citas, que TRAY-AP le ofrece la posibilidad de aprender a pensar sobre su propio pensamiento (metacognición), estrategia que, en ocasiones, amplía, como se puede apreciar en casi todas las frases que se recogen, a su autoconciencia (pensar sobre ella) en sus experiencias de aprendizaje (DeMink-Carthew et al., 2020). Esto requiere, como también evidencia TRAY-AP, que aquello que se trata de comprender —como el papel de las equivocaciones en Lisa—, se conecte con situaciones 'reales' y, sobre todo, con el sentido que le da a lo que trata de aprender.

Las estrategias de aprendizaje: más allá de la individualidad

Las concepciones sobre el aprender que se han señalado en el apartado anterior, no se pueden separar de las estrategias que, estudiantes como Lisa, despliegan para aprender con sentido. Lo que nos lleva a una definición de estrategias de aprendizaje como «una forma de aprender a aprender, en la que los estudiantes buscan el sentido de lo que aprenden, desarrollan sus capacidades de aprendizaje y exploran sus posibilidades y limitaciones» (Gonzalo et al., 2020, p. 1). De las diferentes estrategias que señala Lisa en su trayectoria, rescatamos una, la de aprender en grupo, que transita por diferentes contexturas.

El papel del grupo en el aprender

Cuando tuvimos los encuentros con los estudiantes en el segundo año de la COVID-19, Lisa comenzaba a retornar a las clases presenciales de Arquitectura. Un tema recurrente en su trayectoria fue el papel del grupo, tanto en diferentes escenarios de aprendizaje fuera de la escuela —en la práctica de la gimnasia rítmica, sobre todo— como en la universidad. Si hay una carrera universitaria en la que el aprendizaje se basa en el trabajo grupal y que está relacionada con una profesión que requiere la concurrencia de diferentes agentes, es la de Arquitectura. De aquí la importancia que Lisa da, desde un primer momento, al aprendizaje de las relaciones, a identificar los roles y los modos de participación.

> Para este trozo de aquí [señala la foto de una maqueta que hizo el primer año del grado] esta era mi parte, y éramos doce personas. Tengo pocos trabajos individuales en mi carrera. A lo mejor te cansas más o menos, pero cuando un grupo es de cuatro personas, distingues que hay personas que trabajan menos, personas que trabajan más, personas a las que les estás haciendo el trabajo. [...] Y aprendes a gestionarlo. Pero no sé, creo que es algo que rápidamente interiorizamos y entendimos con quién a lo mejor trabajábamos mejor o peor. Y con quién nos sabíamos organizar. Es verdad. que es muy común decir: estoy en un grupo y este no ha hecho nada, y no sé qué, y tal, pero creo que somos un ambiente [...]. Son proyectos a lo mejor tan intensos, de tantas horas, que tu grupo se convierte en un matrimonio de discusión tras discusión. (segundo encuentro)

La importancia que da Lisa al grupo en este momento de su trayectoria se conecta con la experiencia de la gimnasia rítmica a la que se hacía referencia anteriormente.

> F: ¿Y qué papel tuvo el grupo, Lisa?
>
> L: El equipo era el apoyo fundamental. Era todo, al final se convirtieron en mi círculo más cercano, mis amistades, mi todo. Compartía todo con estas personas y, el trabajar en equipo, hizo que yo siguiera, yo prosiguiera y que me implicara mucho más en todos estos temas. Sí, ahí el equipo era como la fuerza, lo que me mantenía, lo que me unía. (segundo encuentro)

La continuidad entre las sesiones de rítmica y la realización de los trabajos en la universidad, evidencian los perfiles de intercambio que caracterizan a las contexturas. En este ejemplo, lo que se aprende es la importancia del grupo para el aprendizaje. Y gestionar las relaciones del grupo, además de lo que sucede en el grupo, es una estrategia de aprendizaje, pues se trata de aprender a trabajar y actuar en grupo como factor de compromiso, confianza y responsabilidad. Por eso, la necesidad del 'otro', resulta fundamental en Arquitectura, y en muchos otros ámbitos. Y es que el aprender no tiene solo que ver con asimilar información y generar conocimientos, sino con interiorizar modos de relación que, como vemos en la trayectoria de Lisa, saltan el tiempo y encuentran situaciones en las que se transfieren.

La importancia de aprender en grupo como estrategia de aprendizaje, a Lisa la lleva a darse cuenta de su movimiento desde el no saber, a reconocerse afectada por el saber de los otros.

> Yo estaba trabajando una herramienta y tenía una persona detrás que me miraba y me decía: mira, con esta herramienta de aquí va a ser mucho más rápido que lo hagas. Y bueno, no te sabría decir la cantidad de cosas que así, solo por el hecho de estar en la universidad, de que miraban mis pantallas, de que la gente iba pasando [...], compañeros, y gente que no conocía. Gente más mayor que me miraba y [...] que ellos también habían aprendido así. [...] Y aquí fue cuando empecé a entrar en contacto con este mundo de preguntar, conocer proyectos de otra gente y aprender de los alumnos en la universidad. (segundo encuentro)

Con esta manera de aprender Lisa cuestiona la individualidad de las estrategias como 'algo' que los sujetos tienen o carecen y que solo pueden adquirir mediante entrenamiento. Lisa le da valor a la experiencia compartida, a la relación con los otros y al reconocerse en las diferencias. Esta estrategia sobre todo 'hace' que Lisa «salte de su aislamiento para aprender en compañía» (Hernández-Hernández y Sancho Gil, 2024, p. 148-149).

Las contexturas: la porosidad de los entornos de aprendizaje

Con anterioridad se ha introducido el concepto de contexturas, en cuanto noción que nos remite a la porosidad de los entornos en los que los estudiantes como Lisa aprenden. Un ejemplo de cómo operan las contexturas —y se configuran como parte de una ecología de aprendizajes— se aprecia en la aportación de Lisa en la que transita entre tiempos y escenarios, para hacer que el aprender se haga posible.

> L: Después nos fuimos a tomar una cerveza y había una obra en la que estaban colocando un armado, y justo habíamos hablado de armados, pilares y estructuras en la clase de

> Estructuras una semana antes. Relacioné visualmente todo. Cómo se sitúa, cómo todo, cómo tal... [...] Porque tú lo dibujas y, claro, lo dibujas en planta y sección. No somos tontos, aprendemos que en planta el pilar se ve *así*, con cuatro circulitos aquí, y en sección se ve *así*, también con cuatro circulitos. Te aprendes que es de tanto por tanto si aguanta tanto peso, pero no percibes cómo es realmente la curvatura, el todo... Porque buscas más como la trampa de: mira, si este dibujo se lo pongo al profe, va a pensar que sé mucho.
>
> F: Para mí la frase de esta escena es «ver aquello que dibujas».
>
> L: Verlo en la obra, de entenderlo. Por lo tanto, no sé hasta qué punto el verlo antes te hace captar más interés luego a la hora de estudiarlo y que te enseñen cómo funciona. [...]. Sí, esto lo pensé y dije: ¡uy!... Claro, es muy bueno cuando ya te lo han explicado y lo ves. Aprendes mucho, pero hasta qué punto estás tú tan atento como para teóricamente acordarte del día que te dijeron esto para que luego cuando lo veas decir: ¡*uala!*, esto es esto. (tercer encuentro)

En esta situación de aprendizaje, se señalan dos formas de ver-comprender que se configuran mutuamente. La que se prefigura en el dibujo que proyecta lo que se quiere construir, y la que valora la coherencia entre lo que se ve en la práctica y lo que se ha representado con anterioridad. Para Lisa la relación entre ambas contribuye, a la vez, a la comprensión y a la internalización de aquello que ha de aprender para aplicar lo estudiado.

> F: La idea de visualizarlo es muy importante. Tú *ves* la casa construida. ¿Te acuerdas cuando hacías rítmica, cuando ibas ya con cierto nivel, que los entrenadores o las entrenadoras te decían que visualizaras el ejercicio?
>
> L: [*asiente*]. Sí, de verlo y de visualizar. [...] De hecho —es que esto no sé si lo comenté— en el primer campeonato que fui de gimnasia rítmica, con 8 años, uno de los métodos que tenía nuestra entrenadora..., bueno, nos hizo un cuento que era nuestro montaje: «y ahora sois soldados que vais para allá...». Y, bueno, era infantil, éramos muy pequeñas, pero claro, en el momento que nos teníamos que estirar, ella nos decía: «en este momento tenéis que pensar que lleváis aquí un pájaro» y, claro, tú ya pues pensabas aquí en el pájaro, y fue como una manera de... En todo momento tenías el cuento: «y ahora tengo que ser tal», «y ahora tengo que parecer no sé qué, me tiene que pesar la espalda, me tiene que tal «. Relacionándolo con sensaciones, con imágenes que tienes en tu cabeza. De hecho, estas imágenes las sigo teniendo en la cabeza. (tercer encuentro)

De nuevo, Lisa muestra cómo hay continuidades en dos entornos de aprendizaje que, por su movilidad y porosidad, generan contexturas en las que transitan modos de aprender que se incluyen y reconocen como portadores de sentido.

Desde estos ejemplos, el referente 'contextura' se nos muestra como un neologismo que se vincula a la idea de 'desenredo' entre sujetos y materialidades, entre sujetos y entornos, entre sujetos y entre entornos. Este desenredo pone en cuestión los límites cerrados con los que se suele connotar la noción de contexto. Por eso, al hablar de contexturas de aprendizaje nos estamos refiriendo a cómo, en las trayectorias de aprendizaje las experiencias de aprender en una institución escolar, en una práctica deportiva, en las relaciones familiares no se quedan cerradas en ese 'contexto' sino que se entrelazan con otros contextos haciendo que, al acercarnos a ellos desde la investigación, se configuren como contexturas y pongamos el foco en los hilos (*threads*) en los que se constituyen las vidas de aprendizaje.

La conciencia de sí como hilo conductor de la trayectoria

Al llegar al final del relato de la trayectoria de aprendizaje de Lisa, un tema la atraviesa y es cómo ella vincula la reflexión sobre el aprendizaje a la conciencia de sí. La autoconciencia se puede definir como «la capacidad de reconocer con precisión las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento. La capacidad de evaluar con precisión las propias fortalezas y limitaciones, confianza, optimismo y una 'mentalidad de crecimiento'» (CASEL, 2019, segundo

párrafo). Uno de los campos en los que el reconocimiento adquiere relevancia es cuando la colaboradora —en este caso Lisa— pone nombre a las experiencias de aprender. Poner nombre supone resignificar la experiencia en la medida en que la fija, dándole un sentido que le hace reconocerse en la reflexión sobre el hacer. Es lo que acontece con Lisa, cuando dice:

> Este proyecto me ha hecho plantearme cosas que no me había planteado, y explicar cosas... Ha habido momentos en los que tú me decías una cosa que a mí me parecía muy lógica, y es como ¡wow! [...]. Estas aportaciones que tú me dabas en plan «pues aquí has aprendido por repetición», «aquí no sé qué», todo esto me ha servido mucho para reflexionar de verdad sobre en qué momentos estaba aprendiendo, cómo lo hacía y cómo darle valor. Y creo que esto sí que se ha repetido en diferentes momentos. (tercer encuentro)

La toma de conciencia de sí se despliega en Lisa en el cruce entre la reflexión sobre el sentido (concepción) que le da al aprender, el aprendizaje de sí (autoconocimiento) y las aportaciones del investigador (relación). Lo que posibilita este cruce es el tiempo que en la investigación (y fuera de ella) Lisa ha dedicado a pensar en compañía y el modo en que su posición de colaboradora (la que trabaja con) se despliega en la investigación. Por eso, al final del tercer encuentro, cuando Lisa hace balance de su participación en TRAY-AP, realiza un ejercicio de metacognición en el que reconoce que:

> Me ha permitido reflexionar bastante. Y, sobre todo, de lo que me ha servido este ejercicio es en determinar qué apunto y qué no apunto, porque hay muchos momentos en los que tú tienes una conversación sobre un tema que no conoces y aprendes del tema. (...) Pero hasta qué punto lo considero aprender o no, porque creo que estas situaciones sí que se dan —en mi vida creo que se dan bastante a menudo—. Sí, no sé, es que creo que es un poco lo que me ha hecho sentir ese momento. En plan, a lo mejor sí que se puede relacionar —yo creo— con algo que me ha interesado mucho. Ha habido algunos ejemplos, como algo que yo había pensado o algo totalmente concreto, algo que... en plan, contrario. Algo que yo pensaba que era de una manera y es de otra. Y creo que son estos dos puntos los que hacen que yo me quede con un momento. (tercer encuentro)

Dejemos como punto final la idea de Lisa, que puede ser el hilo conductor de su trayectoria, de que aprender tiene que ver con aprender a darse cuenta de cómo piensa y atreverse a pensar de otra manera, desde los intercambios con la información, así como el conocimiento en práctica y la relación con los otros.

Coda final

Después de terminar la trayectoria de aprendizaje se la envié a Lisa para que la revisara e invitarle a que la cerrara con una frase o un texto. Esto fue lo que respondió.

> Creo que no sabría decirte una frase final, pero una vez acabados el grado y el máster estoy más convencida de la importancia de la práctica. Posteriormente a nuestros encuentros, más o menos dos años después (ya acabando el grado), empecé a valorar, todavía más, la importancia del entorno. En mis dos últimos trabajos universitarios (TFG y TFM), disfruté de un proceso de aprendizaje «sin presión» y con muy buenos resultados, tanto por la respuesta externa como por el aprendizaje personal y académico. Por una parte, estuve segura (puede ser que por primera vez) de mis ideas como arquitecta, y por otra, pude disfrutar de profesores que de verdad estaban o se mostraban interesados en mis estudios.
>
> En estos entornos académicos tan expuestos (al final he estado seis años presentando ante profesorado y alumnado prácticamente semanalmente), lo que más me ha servido, de cara a mi vida profesional, es conocer el debate como herramienta muy fuerte de aprendizaje. Me ha llevado también a una metodología de aprendizaje un poco diferente, que se basa más en parar, pensar todo lo que necesito y después ejecutar un trabajo con un propósito, en lugar de escribir, leer, aprender y «vomitar» en un examen. Seguramente, ahora no sería capaz de aprender tres temarios en un mes sino solo uno. Pero tengo la sensación de que ahora, en el

entorno laboral, tengo mucha más capacidad para retener y aprender (sabiendo que lo he interiorizado), que antes, cuando el exceso de información no me permitía focalizar tanto.

Muchas gracias otra vez por la investigación. He comprendido, pasado los años y, en parte, gracias a las preguntas que me hicisteis, que dedicar tiempo a cuestionar, ¿qué necesito para aprender? me ha ayudado mucho a entender cómo enfocar nuevos entornos desconocidos, como el ambiente laboral, donde constantemente estoy frente a situaciones o no tengo ni idea de qué hacer. Pero he conseguido desarrollar mis propias herramientas donde me siento cómoda y disfruto de aprender y resolver.

Referencias

Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning pedagogies against the State*. Sense.

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

Bozalek, V. (2022). Uncertainty or Indeterminacy? Reconfiguring curriculum through agential realism. *Education as Change, 26.* https://doi.org/10.25159/1947-9417/11507

CASEL (2019). *Core socio-emotional learning competencies.* https://casel.org/core-competencies/

DeMink-Carthew, J., Netcoh, S., & Farber, K. (2020). Exploring the potential for students to develop self-awareness through personalized learning. *The Journal of Educational Research*. https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1764467

Gonzalo, M., León-del-Barco, B., & Mendo-Lázaro, S. (2020). Good practices and learning strategies of undergraduate university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 18-49; https://doi.org/10.3390/ijerph17061849

Gutiérrez-Cabello, A., Malinverni, L., & de Riba Mayoral, S. /2024). Las concepciones de tres jóvenes universitarias sobre el aprender. En F. Hernández-Hernández & J. M. Correa Gorospe (coord.). *Es hora de que hablemos de cómo se aprenden en la Universidad.* (pp. 105-118). Octaedro.

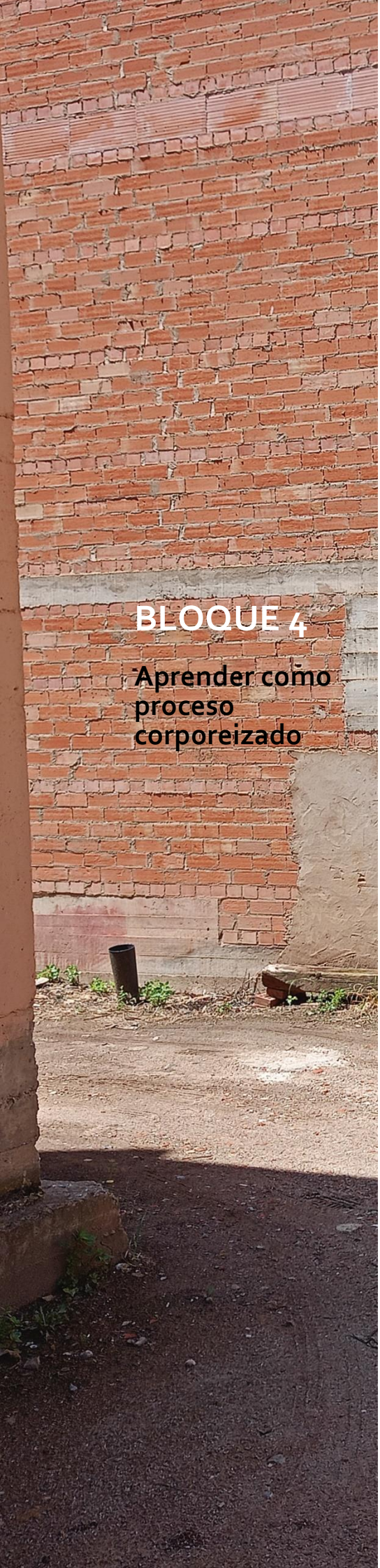
Hernández-Hernández, F., & Sancho, J. M. (2024). Más allá de la perspectiva cognitiva: el sentido que los estudiantes dan a las estrategias de aprendizaje. En F. Hernández-Hernández, & J.M. Correa Gorospe (coords.). *Es hora de que hablemos de cómo se aprenden en la Universidad.* (pp. 135-153). Octaedro.

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25. https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Penrod, J., Preston, D., Cain, R. E., & Starks, M. (2003). A discussion of chain referral as a method of sampling hard to reach populations. *Journal of Transcultural Nursing*, 14 (2), 100-107 https://doi.org/10.1177/1043659602250614

Sefton-Green, J. (2017). Representing learning lives: what does it mean to map learning journeys? *International Journal of Educational Research*, 84, 111-118. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.003



BLOQUE 4

Aprender como proceso corporeizado

23 *ENCUERPAR* EL APRENDER. RELATOS QUE ATRAVIESAN POSICIONES

Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán

Nos conocimos gracias a una persona en común. Terminabas tu periodo de exámenes y dispusiste del tiempo suficiente para poder encontrarnos. Nuestras conversaciones comenzaron a través de la pantalla. Lo duro de la pandemia parecía desinflarse, pero aún nos merodeaba la sospecha de tener que volver a revivir escenarios pasados. A la tarea ya de por sí difícil de comunicarse e interpretar por primera vez los gestos, silencios o palabras del otro, tuvimos que sumarle los obstáculos de la conexión, nuestras voces, que escuchábamos en ocasiones entrecortadas o incluso nuestra imagen, congelada sin remedio en la pantalla. Si bien las mascarillas venían siendo la barrera comunicativa que ponían a prueba nuestra capacidad para comprendernos presencialmente, las videollamadas tampoco nos lo pondrían más sencillo.

Antes de nuestro primer encuentro ya me habían adelantado alguna información acerca de quién eras. Tu nombre, Miren (seudónimo), la condición de estudiante del Grado en Educación Infantil, 22 años... también el reconocimiento como deportista de alto rendimiento que contribuía a que la universidad pudiera ser más sensible a tus particulares necesidades de calendario y evaluación. En la medida en que nos fuimos conociendo, comenzarías a descubrirme algunas de tus posturas ante esta realidad tan cambiante que vivimos. La incertidumbre acerca del futuro, si serías capaz de ser buena maestra, una de tus aspiraciones, o incluso, si ese deseo acabaría materializándose bajo la precariedad que guardan las condiciones de la presente realidad laboral.

Tus intereses no parecían tener límites, aprender, siempre algo nuevo. En nuestros intercambios llevarías a cabo una topología de los territorios por donde transita tu aprendizaje. Algunos, como los digitales, donde encuentras el lugar donde satisfacer esas inquietudes tan variadas que venían acompañándote en la actualidad. La alimentación, el arte, el dibujo, el deporte. La materialidad de los espacios físicos también marca la relevancia de tu aprender. Lugares como el del *tatami* de judo donde impartes tus clases, tanto en el club deportivo al que llevas vinculada más de dieciocho años, como del colegio al que sueles desplazarte. También me hablas de otros, como el de las clases particulares donde acompañas a escolares en el estudio de sus materias curriculares, el grupo de tiempo libre que coordinas o, incluso, los montes por donde caminas junto a tu mascota.

Durante nuestros encuentros fuimos conectando la conversación a lo que desde el ámbito de la investigación denominamos como *learning lives* o vidas de aprendizaje. Un concepto que te presentaba como una interpelación abierta a tus propias interpretaciones. Un detonante, una llamada a establecer relaciones con quién has sido y eres, con tu experiencia encarnada, lo biográfico, con ese relato que construyes y el modo que da sentido a tu aprender. El aprender, sus contexturas, estrategias, las huellas y afectos que quedan en lo vivido, los trasvases que surgen entre territorios vinculados a lo familiar, escolar, deportivo, digital o de las amistades. Se trataba de hacer una visualización del aprender. Explorando sus propiedades, estableciendo conexiones y legitimando la singularidad del relato que acompaña la trayectoria construida.

En ese espacio que abrimos a la conversación sostuviste tu relato en una representación visual (Figura 1), un mapeo que te permitía trazar, a partir de su semiótica, la trayectoria del aprendizaje vivido. Una visualización con la que construir sus sentidos. Porque el aprendizaje y su comprensión se construyen narrativamente (Sefton-Green, 2017) a partir de un deseo por captarlo a lo largo del tiempo, como un proceso. Continuidades y discontinuidades entre contextos y actividades, conexiones, participación en prácticas sociales y comunidades, la propia experiencia subjetiva del aprendizaje, lo tecnológico, la identidad, los intereses y la capacidad de acción (Membrive et al., 2022) conforman aspectos que se han profundizado en el estudio de las trayectorias de aprendizaje y que tu relato también ha ido destilando durante nuestros encuentros. En los siguientes apartados, narrados en primera persona, Miren condensas parte de la vida de aprendizaje que compartiste conmigo.

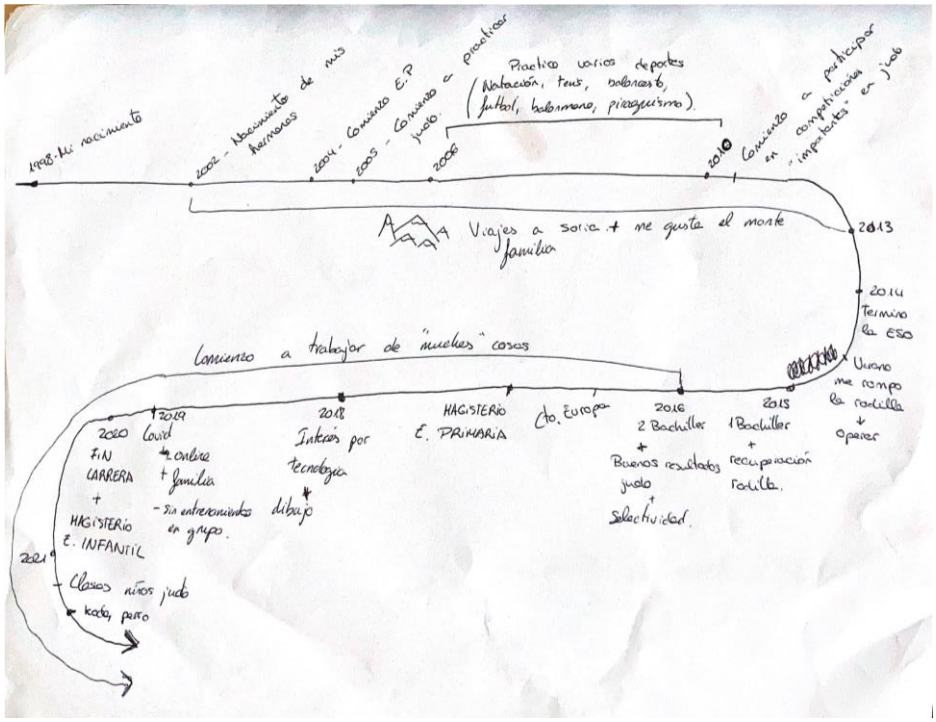


Figura 1. Visualización de la trayectoria de aprendizaje elaborada por Miren.

(No solo) el deporte articula el sentido de ser

Va a ser un tema que va a salir, eso seguro, y es que soy deportista de alto rendimiento. Yo compito y viajo muchísimo. No me centro solamente en lo que es el deporte, pero siempre he tirado a ello. El año pasado, por ejemplo, hice el Grado en Educación Primaria, la mención de proyectos, y mi trabajo de fin de grado lo hice sobre Educación Física. Muchas veces me he centrado en esos temas, como la educación motriz o lo que sea, porque me gusta. Seguramente, cuando termine este Grado en Educación Infantil, haré alguna otra especialidad, deporte online, o me vaya a algún lado a hacerla. Al final, siempre tiras a tu terreno más cómodo, al que más conoces.

Hago deporte en alto nivel, digamos, desde los 13 o 14 años; entonces, si yo solo me hubiese centrado ahí, y un día me agobio, no tengo otra salida. Siempre he dicho que voy a intentar tener como 5 o 3 círculos en mi vida. Porque igual… ahora, por ejemplo, ya tengo 22 años, bueno 23 en nada. Si yo solo hiciese deporte… como te vaya mal un mes, no tienes escapatoria. Tengo amigas o amigos que viven en Madrid y solo hacen deporte. Solo hacen eso al cabo del día, sus amigos son eso. Hace poco, por ejemplo, he estado una semana entera fuera por el Judo, porque me han convocado, he ido y he vuelto y ahora puedo estar con mis amigos y olvidarme de eso unos días. Me centro en otras cosas porque, al final, si en mi vida solo me centrase en esto y tienes un día malo, no iba a tener otra cosa que me ayudase.

No me he querido cerrar en banda y decir, deporte, deporte, deporte. Porque, ¿qué pasa si en el deporte un día me hacen daño o lo que sea? o ¿se me rompe la espalda y no puedo volver a hacer lo que me apasiona? No voy a tener otra cosa y personalmente me decía, mira: me voy a centrar en algo que me guste, porque la educación me encanta, y si algún día la puedo vincularla al deporte, pues genial. No he querido tampoco cerrarme en banda en este tema. Siempre me ha gustado tener dos o tres círculos. Un día de esto, otro día lo otro... es organizarme.

Decisiones

Empecé un poco por la dinámica de todo el mundo y me metí en bachillerato. Porque me podía haber metido a mecánica tranquilamente, pero al final me metí en bachillerato... tenía amigas súper seguras de que querían hacer química o tecnología, pero yo sabía que por Ciencias no iba ni, aunque me lo pagasen. Y nada, fui por letras y eso me empezó a gustar. Me gustaban diferentes ámbitos: mates, economía, lengua, filo; las troncales, las que nos toca aprender, lo que me llamaba la atención, un poco de todo. En segundo de bachillerato, cuando tenía que apuntarme a la uni, elegí lo que quería estudiar. Empecé Magisterio de Educación Primaria en 2016, un poco a la aventura porque no sabía si me iba a gustar. Se me daban bien los niños desde siempre. Tengo facilidad para tratar con ellos, digamos. Los engancho muy rápido, les creo interés. Entonces, siempre me dije: ¡ah!, pues mira, no me disgusta para nada. Y la verdad es que he acertado, he tenido la suerte de haber acertado. Es verdad que, por ejemplo, cuando me preguntaban cosas, yo disfrutaba explicando a mis compañeros. Mi madre me decía que se me daban muy bien los niños y siempre he estado muy dispuesta.

Yo quería siempre, lo típico... esto de ayudar a la sociedad, que me encantaría estudiar Medicina, es que me encantaría, pero yo veo una herida y me muero. Entonces, me dije: ¿cómo se puede ayudar al final? Pues desde abajo, desde el comienzo para crear una nueva sociedad. Entonces empecé ahí, a la vez empecé a trabajar con niños y me flipó. Me encanta estar con ellos. Siempre ha sido más en el ámbito deportivo, pero este año también he estado con niños dando clase y estoy muy a gusto.

Soy muy tranquila a la hora de explicar, aunque el chaval esté muy agobiado. Por ejemplo, le he estado dando clases a un chaval que tiene hiperactividad y TDAH, y entonces es como que lo nervioso que está él no puedo estarlo yo, porque no conseguimos nada. Decirle cosas como: tranquilo, que lo vamos a conseguir, me hace sentir que soy capaz. Gracias a estos años de experiencia, es como que he encontrado mi camino.

A la vez que estoy estudiando la carrera, me interesan muchas más cosas. Se trata de que el interés no se pierda. He terminado, y ya está, venga a trabajar. Me gusta pintar, también la fotografía que no se me da mal, pero no sé, no tengo conocimientos, también el deporte me gusta mucho. Ahora estoy haciendo un curso *online* que no equivale a un curso de FP, pero es potente, sobre de nutrición. Tengo varios ámbitos ahí y no me gustaría dejar de dedicarles tiempo nunca. Ahora, hace poco, por ejemplo, he hecho un curso de dibujo para tatuajes. Pinté uno y con mis hermanas igual nos lo hacemos. A mí nadie me ha pedido un título para esto. Al final, siempre te van a exigir algún título, y es importante tener algunos, pero yo creo que la experiencia, o demostrar que lo sabes hacer, valen mucho más. Porque lo de los títulos nunca lo llegaré a entender del todo, y es que puede que seas el mejor y no lo tengas, o quizá seas del montón y tengas el mejor título.

Mi otro tío, por ejemplo, estudió historia. Nunca ha trabajado de historiador. Y es por eso por lo que mi padre decía: *¡joé!*, el único que tiene una carrera universitaria, y no ha trabajado de eso. Yo creo que también es el miedo ¿no? Es historiador, pero le interesan otras cosas. Yo considero lo mismo. Ojalá yo también pueda currar de maestra mucho tiempo porque me gusta. Hoy en día me gusta, pero ¿quién dice que dentro de 10 años me pase algo en la vida y diga, ¡hala!, ...me encanta ser profe de buceo, yo qué sé, y decir, bueno, pues ahora esto. Y jugártela y disfrutar. Porque, al final, si solo te centras en algo toda la vida, no sé... Que, si es lo que te llena, maravilla, pero tener más cosas, interés en cosillas ...

De mi familia, soy la primera que estudia una carrera universitaria. Mi padre decía que estudiase un grado superior, porque él trabaja en el ámbito de la construcción, de reformas, y dice: si eso no sirve

para nada. Ya, pero es que yo no quiero trabajar de eso. En lo que yo quiero, me exigen esa titulación. Tampoco es que ellos tengan muchos conocimientos sobre lo que nos está pidiendo nuestro ámbito laboral. Ahora mismo está así. Se quejan un poco con todo esto, no lo ven tan necesario. Pero lo he hecho, están contentos y me apoyan al cien por cien. Y mi madre, al ser la que más nos ha ayudado, también a hacer papeleo y todo eso, se ha enterado más del panorama y, entonces, sí que nos apoya bastante. Y dice: si queréis hacer eso, pues adelante. Ahora ya le ven más salida laboral, que es lo que creen que ahora va a servir más.

Cuerpo / Deseo

Me han pasado lesiones muy largas, sí, y ¿si no vuelvo?, ¿si no vuelvo igual con la misma confianza? Pero mientras estás estudiando, mientras estás haciendo cosas, al menos tienes otras cosas en las que pensar. Es verdad que tienes el agobio constante de que quiero volver, quiero volver, quiero volver, pero llegabas a casa y decías: que no, tengo que estudiar, después tengo que hacer esto y después lo otro, y cuando llegue la recuperación, llegará. Pero eso sí, yo sé que, si tienes que estar a alto nivel, tienes que apostar por el deporte; sé los sacrificios que tiene y lo que hay que hacer, pero yo prefería tener una base y, segundo, si tengo que apostar, pues ya apostaré.

La peor quizá fue cuando me rompí el menisco cruzado de la rodilla. Lo pasé mal porque fue en primero de bachillerato y era mi tercer año de cadete, que es un año importante. Yo venía de hacer bien las copas internacionales y quedar segunda en España, cuando no era de las favoritas. ¡Nadie a principios de temporada apostaba nada porque yo estuviese en la final, que no me ganó por mucho! Fue bastante igualada. Pero al de España, tuve que ir con muletas. A las que estaban ganando en mi peso, me daba rabia verlas, porque yo el año anterior había estado muy por encima de ellas... y me parecía como si estuviera echando a perder el mejor año de cadetes; es el año para sacar resultados para irte a competiciones internacionales... a todo. Había Juegos Europeos... y me decía: es que yo podría estar ahí porque el año pasado ya lo demostré. Fue un agobio.

En la parte educativa, pues al final, es que no tenía otra cosa que hacer; llegaba a casa y deseando que llegase la hora del fisio. Tuve muchísimas sesiones. En total, seis meses de recuperación. Y las clases las empecé dos semanas tarde porque me operaron en septiembre, el 10. Entonces, cuando empecé, estuve una semana con dolores, y no fui a clase. Fue casi como perder el primer 'cuatri'. Me acuerdo de que fue un poco duro porque empecé un poco más tarde, los exámenes ya los tenía un poco encima y, además, suspendí alguna, aunque luego las recuperé todas. Era un agobio por dos partes: porque entré más tarde y encima lo del deporte, pues no estaba haciendo nada. Estás viendo resultados, y pensaba que a mí también me gustaría estar ahí. Yo pasaba por el club muchas veces, para saludar o lo que fuese; iba a veces a los entrenamientos a verlos. En cuanto pude hacer algo ahí estaba, pero la parte educativa, al final, pues la llevé como pude. Estudiaba en casa y eso que me aburría mucho más. Porque era como que he llegado a las tres a casa y tengo hasta el día siguiente para estar aquí. No tenía más preocupaciones en todo el día; te aburres más y te decías: ya lo haré. Ese ya lo haré que, en la cuarentena, por ejemplo, estuvo bastante presente. Me costaba más ponerme en serio. Recuerdo eso, pero después, cuando empecé otra vez la rutina, mucho mejor. Fue duro. Pero yo soy una persona bastante tranquila, entonces, al final no lo llevé ni tan mal. Lo pasé mal en el momento, pero después, no. Gracias a eso he tenido muchas cosas, también a nivel deportivo he conseguido muchas cosas después de ello, así que estoy contenta. Me hubiese gustado no lesionarme ese año, por supuesto. Pero bien. Me puso los pies en la tierra. En el deporte no todo es bonito.

Pero nada, terminó todo, y ese año saqué todo bien, recuperé bien, pero claro con el miedo de la rodilla, de que me fuera a hacer daño otra vez. Me acuerdo de que me llamaban y me decían: Maialen, no hace falta que compitas este año, vas al de España directa por resultados anteriores. En mi primera competición fui a Andorra, a un torneíllo. Y muy bien, me cuidaron mucho porque me tocó con gente que confiaba mucho en mí, mi amiga ésta... Y después de ese torneíto fui al de España, pero claro, fui con miedo.

Aprender a sentir

Hay gente que bajo presión igual se altera muchísimo y responde mal, o tiene respuestas más agresivas. Y tú te das cuenta de que es porque no lo han trabajado nunca. Me acuerdo en Selectividad, que tenía amigas casi llorando antes de entrar a un examen. Y me decían: ¿y tú por qué estás tan tranquila? Y yo: que no estoy tranquila, estoy nerviosa, solo que no me sale hacer eso porque, claro, si yo cada vez que tengo que salir a competir me pongo así, no doy ni tres pasos. El deporte es como si me hubiera ayudado a afrontar situaciones importantes en mi vida.

Por ejemplo, el carné de conducir, ¿no? Mucha gente se monta en el coche y temblándoles las manos como un loco. Y yo: ¡bueno! también estaba súper nerviosa en mi examen, pero es como que estás acostumbrado más a vivir esas situaciones importantes, decisivas o como las quieras llamar. Alguna vez me ha venido un amigo diciendo: ¡jo!, es que llevo ya tres veces suspendido el examen de coche porque que me he puesto súper nervioso, la segunda me pasó no sé qué y encima me habló y no sé qué... Y tú dices: es que yo también lo he vivido, o me pasó, pero tu reacción y la mía fueron diferentes. Y dices: ¡ostras!, y eso no es porque yo sea superdotada ni nada, es porque yo lo tengo trabajado.

Sí que me he dado cuenta de que en esos momentos de exámenes o situaciones importantes que la gente se pone nerviosa, yo digo: a ver, tranqui. Es porque estás más acostumbrado a reaccionar en el momento. Al final, de la experiencia se aprende, yo creo. Me he enfrentado a situaciones muy muy importantes, en ese momento para mí. A los catorce años te enfrentas a una Final del Campeonato de España, por ejemplo, y estaba temblando, diciéndome; es que como tiemble más y la cague, me voy a arrepentir el resto de mi vida. Entonces piensas: bueno, pues, a intentarlo, y sales ahí como el otro, que también está cagado. Pero, en ese momento, afrontas esas situaciones, aunque después lo hagas mal o lo hagas bien, el hecho de afrontarlas yo creo que te sirve después para la siguiente. Y al final, para la vida también. Al día siguiente en el cole igual tenía una evaluación y te sentías más segura contigo misma, porque te ves capaz de resolver esas situaciones.

El deporte también me ha ayudado a la hora de estudiar. Por ejemplo, cuando estaba en segundo de bachillerato mucha gente me decía, mi padre, sobre todo: ¡Joé!, es que mi hijo está de exámenes y tú estás aquí entrenando. Y yo decía; ya, es que entreno antes de venir, estudio antes de venir. No tengo que estar, de las dos de la tarde a las diez de la noche, estudiando. Mi cabeza no puede funcionar así. Me iba sola a entrenar. Desconecto y vuelvo. Por la mañana, pues igual. Al final, creo que el deporte a mí, y creo que, a muchísima gente, le ha ayudado a organizarse, a aprovechar las horas del día. Porque tengo amigas que me decían que no podían porque tengo que estudiar. Y me costaba entender que no pudieran quedar ni un rato porque igual llevaba sin verlas un mes. Hay veces que a mí el deporte me ha ayudado a ello. Yo soy una persona que me despiste, no soy un robot, pero es que cuando solo tengo una hora para salir a entrenar o me entra esto en la cabeza o mañana suspendo.

Disciplinar lo corporal

Si quieres llegar al alto-alto nivel la gente trabaja mucho y además con nutricionista, es mucho más profesional. Entonces, tú te buscas la vida un poco y llevas una alimentación más equilibrada. Yo, por ejemplo, con 17 años, siempre he competido en 63 kilos, igual pesaba 65 que son nada, esos dos kilos que no es mucho tenías que bajarlos. Entonces, aparte del entrenamiento hay un entrenamiento extra. Yo por, ejemplo, iba al gimnasio y hacía mucha elíptica. Pero claro, igual tú haces una hora de elíptica y bajas algo de peso. Si tú estás bien de peso, digamos, porque yo con 65 kilos estaba bien de peso, pero tenía que bajar dos kilos porque si no la siguiente era 70. Pues en una hora de elíptica en pantalón corto y manga corta igual bajaba 300-400 gramos, no más. Por eso tienes que meter capas. Entonces, yo he llegado a ir al gimnasio con neoprenos, con cinco capas de ropa para bajar en una hora 700 gramos, casi un kilo. Y después a la sauna y después a no sé qué y esas dos semanas de bajada de peso son brutales porque: he bajado un kilo, vale, me queda uno, pero es que, si ceno esta

noche, pues igual mañana me levanto que he bajado en total 400 gramos. Esas burradas después de comer son porque has tenido tanta ansiedad y tanto control de bajo-subo para el último día dar el peso que dices: ya está, ahora ya puedo comer y comes muchísimo, te pasas de peso un montón, pero es por la ansiedad esa, no porque digas (...): has sufrido, pero vaya, tampoco es... Yo, por ejemplo, las últimas veces, sobre todo, en tercero y cuarto de carrera estaba más agobiada también por eso, estaba terminando y la mayor burrada creo que fue bajar siete kilos.

Fue en muy poco tiempo, en 10 días o algo así. Es una burrada para el cuerpo. Los últimos días te deshidratas porque hay que perder líquido, no vas a perder ya ni grasa ni tal y vas medio muerto. Yo me acuerdo de que era en Pamplona y de aquí a allí me dormía en el coche porque no tenía ni fuerza. Pero yo di el peso el día anterior y compites el día siguiente, entonces, tienes tiempo para recuperar un poco. Ahí está la cosa, pero bueno... Ahora, por ejemplo, me he subido a 70 kilos por eso, ahora no estoy preocupada por la competición y estoy dando 67-68 como mucho. Pero es eso, es la cosa de competir, de la tensión esa que te hace comer más y beber mucho líquido, muchas cosas que al final suben peso.

El peso es una locura en estos deportes, estamos super controlados y se pasa mucho la gente. Tengo compañeros que se han pasado muchísimo de peso que después lo bajan, pero es una tralla para el cuerpo. Tú a un niño de 15 años dile que tiene que estar comiendo bien o que no puede comer con sus amigos X cosas todo el año, dile que no se coma una hamburguesa el miércoles que es el cumpleaños de un amigo porque tiene que competir el sábado. Es lo que pasa, que muchos de pequeños hacen burradas, pero después, de más mayores sí que hay más control.

Yo en esa competición lo hice mal por eso, aguanté dos combates muy bien pero después hice una cuesta abajo total porque ya mi cuerpo no daba más. Se nota mucho si lo bajas bien o si lo bajas mal. Yo, por ejemplo, en el último Campeonato Junior que hice lo bajé muy bien, me acuerdo de que el miércoles ya estaba dando, el peso (...) el viernes, pues desde el lunes ese no, desde el anterior ya empiezas a bajar de peso más o menos, dos semanas, depende de lo que te pases. No me pasaba mucho, me pasaba tres kilos o dos. Me acuerdo que me puse en serio y llego el miércoles y ya lo daba. Y dije «bueno, esto es ya mantener» que, al final, es lo más difícil pero el jueves entrenas bien. Me acuerdo de que llegué, me pesé y dije «es que no tengo casi ni hambre porque estoy bien». Entones, ahí se nota mucho, pero es verdad que mientras estás bajando, pero estás haciendo ejercicios de fuerza para tener masa muscular, eso también pesa; es como que tienes que estar bien compensado en todo momento porque, como te pongas a deshidratar muchísimo, a bajar muchísimo de peso en los últimos días, llegas sin fuerza y se nota un montón que no tienes ya ni fuerza al agarrar, pero normalmente se saca la fuerza de donde haya.

No sé si te comenté que estoy haciendo un curso de nutrición deportiva y preparación física. Fue porque yo el año anterior, el de la pandemia, el 2020, en febrero no sabía lo que iba a hacer el próximo año, porque estaba con la idea de cursar Educación Infantil o no, pero claro, para entrar en el grado necesitaba acceder por nota porque no me daban el certificado de alto rendimiento al no haber tenido salidas internacionales ese año. Había quedado medalla de España hacía dos meses y, al final, sí que me lo dieron, pero antes dije: voy a asegurarme el hacer algo el año que viene y me apunté a este curso porque me gusta mucho el tema. Es más que nada por eso, como yo he hecho muchas burradas para bajar de peso y mis compañeros y todos hemos estado ahí, en ese ámbito, pues qué menos que saber cómo hacerlo bien. Y preparación física, al final, es lo que hago todos los días básicamente. Hoy, por ejemplo, tenemos físico, pues por lo menos saber cómo dar esa clase, cómo prepararla para que sea apropiada para nosotras, para nuestro grupo. Era un poquito para complementarme en la forma profesional o deportiva, no era tampoco enfocado a trabajar de esto, era por conocimiento propio. Ya te digo, como a mí me gusta hacer muchos cursos de chorradas y de cosas, pues este era un poco eso, pero más formal. Me saqué lo de Educación Infantil, entonces, este año como que lo he dejado muy de lado, de vez en cuando hacía, le llamaba, porque esto es telemático. Ahora cuando termine ya Educación Infantil en mayo, le meto más caña, termino el primer libro, creo que este mes me lo hago y el siguiente a ver si puedo hacerlo en agosto y ya está. Empezar las prácticas en septiembre-octubre y terminarlas antes de que acabe el año.

Espacios de sentido, relación y afectos

He tenido la suerte de tener bastantes éxitos en el ámbito deportivo, pero tengo compañeros que no tanto. Y, sin embargo, siempre han estado ahí. En ningún momento hemos considerado a nadie nunca por encima de nadie. Desde el primer día que empecé hasta hoy seguimos siendo los mismos, seguimos siendo el mismo grupo y dentro del mismo grupo las mismas bromas. Igual me ha convocado la española y me tengo que ir, pero es que el lunes voy a seguir siendo la misma persona. No hay esa jerarquía de que yo me quedo en el equipo y tú te vas. Siempre hemos sido así: Venga, vamos a esta competición. Que vienes tú, pues me alegro el triple, porque sabemos que nos lo vamos a pasar mejor. Ahora que somos mayores: venga, nos quedamos hasta el domingo y el sábado vamos a cenar, salimos o lo que sea. Ya somos como mucho más grupo.

Me gusta competir, me gusta ganar, etc. Pero también hay que disfrutar. Porque si haces algo mal, una competición o lo que sea, no disfrutas. Entonces, si tienes un grupo que te acompaña en esas situaciones es de mucha ayuda. Yo sí, la considero como una segunda familia porque vas allí a gusto, tienes esa confianza para pedir lo que sea. Y es que te alegras. Y eso que llevo muchísimos kilómetros, viajes y todos con ellos. Al final, es un tipo de confianza diferente. Desde pequeñita llevo mucho tiempo con ellos, hemos viajado muchísimo junto a nuestros padres. De todo lo que hemos vivido, yo lo considero familia.

Siempre he dicho que, si no llevo un equipo detrás, alguien que se alegre cuando ganas, no te llena. Ha habido veces que ganas y hay poca gente de tu casa o has ido sola, y es como que te sintieras más triste, y dices: ¡joé!, qué bien que he ganado, pero ¿con quién lo celebro? Pero llegas a casa y ves que sí se alegran un montón y es ahí donde ya te alegras muchísimo. Por eso, creo que a mí lo emocional es lo que me ha hecho ganar. Por mí, pero también por mi gente. Por ejemplo, cuando me ocurrió lo de la rodilla, al año siguiente gané el de España y es que todos los combates fueron muy emocionantes. Fue superación mía, pero también sabía que estaba mi padre, que cuando había estado lesionada me había estado llevando a la rehabilitación casi todos los días; después, mi madre también. Siempre me han motivado a hacer lo que yo quisiera, a intentarlo. Nunca he sentido presión en casa, nunca. Al revés, igual.

Mi padre fue a la competición porque le gusta mucho verme. Me acuerdo de que gané semifinales y a la final fui con miedo porque y si quedaba medalla me daban el Certificado de Deportista de Alto Rendimiento, con lo que ya para la universidad entraba en el cupo de deportistas y no ir con tanta presión a selectividad. Fui con mucha presión, pero me la puse yo. Iba a por un bronce, yo no iba a por un oro ni mucho menos. Al ganar la semi, subí a donde mi padre y dije: ya está y me dijo: el otro tienes que ganar, y yo: sí, sí, yo quiero ganar, pero ya está. Yo he venido a por la medalla. La gané y me puse muy contenta. Me acuerdo de que ese campeonato fue muy muy especial porque desde casa mis amigas, que no entienden nada de Judo, me estuvieron viendo en directo. Fue todo muy emocionante.

Soy de esas personas que lloran cuando ganan, es lo que me sale. Cuando era pequeña, también me daba mucha vergüenza ganar y tener que ir con una medalla puesta por todos lados. Sí que diría entonces que soy muy emocional, me alegro mucho cuando gano y eso, por mí y sobre todo por mis compañeros, y creo que muchas veces el papel emocional dentro del tatami me ha hecho también ganar y sacar adelante cosas.

Álgebra del valor y el compromiso

Yo no puedo ir: ¿Cómo que no puedes ir? me decían mis amigas cuando iban por ejemplo cuatro días a festivales de música en verano. Yo les decía que no podía ir porque tenía entrenamientos o porque el quinto día, al volver, yo ya me tenía que ir a otro sitio. A veces, sí que notas mucha presión social. Cuando me preguntan: ¿no vas a salir? o ¿por qué te vas tan pronto? o lo que sea, a mí me toca responder que es que porque... mañana tengo que madrugar o no puedo estar tanto tiempo. O, por ejemplo, si igual estamos saliendo el sábado y el lunes tengo clase, pues es que tengo que dormir el domingo porque el lunes tengo clase y por la tarde tengo entreno, o tengo dos entrenos el lunes. Si

no, no rindes, y entonces tienes que compensar. La respuesta de ellos suele ser: ¡joé!, es que tal…. Sí que notas mucha presión social y te agobias un poquillo a veces porque siempre es: no, tú como te vas antes. Y dices: ya bueno, es que qué le voy a hacer ¿no?

No puedo tampoco vivir tu vida, porque tú, mañana domingo llegas a casa y puedes estar hasta las tres de la tarde durmiendo. Yo igual no. O el lunes vas a clase medio muerta y llegas a casa y duermes. Yo no puedo. Por ejemplo, muchas veces, en época de exámenes, sigo yendo a entrenar, pero no puedo quedar, porque tengo que administrar mi tiempo. Igual mis amigas dicen: ¿alguien viene a tomar algo? Y yo les digo… no puedo, que tengo que entrenar: ¡ah!, pues vienes antes de entrenar. Si voy antes de entrenar ya me quito tiempo de estudio, porque después de entrenar no lo voy a poder hacer.

Entonces, muchas veces me tenía que quedar en casa o tenía que priorizar cosas como estudios o como otras cosas que… Claro, el tiempo que estaba entrenando igual estaban ellos juntos o estaban estudiando. Entonces me solían decir: ¡jo!, es que nunca quedas, y es que era imposible porque estaba todo el día fuera de casa. Al final, sí que hay momentos en que notas como más presión, o notas que tu entorno no está a gusto, o considera que no les prestas el suficiente tiempo. Pero pienso que ahora ya lo están viendo más. Ahora que empiezan a asumir más responsabilidades, se han dado cuenta de los compromisos que yo también tengo.

Empecé a currar en el 2016, que tampoco era mucho curro, pero también estudiaba y entrenaba. Ellos han empezado, sobre todo, cuando han terminado la carrera el año pasado. Entonces, se están dando cuenta de que currar también te quita tiempo de tu vida. Hasta que no se vive también cuáles son tus prioridades o tus compromisos no te das cuenta de lo que tiene el resto. Si ahora alguien dice: no me puedo quedar porque tengo que…, ha dejado de ser un problema porque ya se dan cuenta que para esa persona es importante.

Desde que empecé la universidad prácticamente me he pagado todo yo, pero por voluntad propia. A mí nunca me han dicho: no te vamos a pagar nada. Es que no me gusta, no quiero. Mis cosas, por ejemplo, mis viajes, hace tiempo, que me los estoy pagando casi todos. Una manera de gestionarme yo. Es como mi independencia, aunque sigas en su casa, pero es una independencia moral más que otra cosa. Al final a mí, por ejemplo, me da mucha cosa decir en casa: necesito dinero para esto, esto y esto.

Estudiar también lo veía como un compromiso. Igual me gustaba más o menos, pero era un compromiso que yo tenía. Yo sabía que antes de entrenar tenía que hacer los deberes o tenía que estudiar porque tenía examen y, cuando volvías de entrenar, otra vez tenías que estudiar. Para mí era un compromiso, me gustase o no. Es que claro, a mí me condicionaba todo, porque si empezase a sacar malas notas a cierta edad, pues igual me dice mi ama (madre): tienes que quedarte en casa, tienes que quitarte tiempo de entrenar para poder estudiar, porque hay que estudiar, en esta vida hay que estudiar. Y si no se pueden las dos cosas al mismo nivel, pues ya está.

En mi caso, la universidad siempre se me ha adaptado mucho en algunos momentos. Esta última semana de mayo tuve un examen mientras estaba en una concentración a la que me había convocado la federación española y me lo cambiaron. La Universidad no me puede negar cambiarme el examen, pero es porque tengo ese estatus como deportista de alto rendimiento. No están obligados, es un criterio, un derecho por deportista. No lo he exigido tampoco mucho, solo en momentos que no estaba. Ahí sí que me han ayudado. Por ejemplo, en cuarto de carrera podría haber hecho las prácticas a media jornada, hasta las 12:30 pero dije: para qué, si es que tengo tiempo. En el nivel al que estoy o los entrenamientos que tengo ahora puedo. O, por ejemplo, por las mañanas igual, si entro a las 9, pues voy a las siete o a las ocho a entrenar. Tampoco tengo problema, te adaptas tú, en vez de cambiar tú a la Universidad.

He sido capaz de compaginar todo, de llevar todo curso a curso. Mi ama ya me decía: tampoco te puedo pedir aquí dieces en todo, porque tu compromiso, al final, o tus prioridades están siendo deportivas; sabes que no vas a tener matrículas de honor ni nada, pero tienes que sacarlo y tienes que

conseguir nota, porque debes tener unos estudios. Sabía que hay algunas asignaturas en las que unas cosas que cuestan más que otras, tampoco he sido una estudiante diez. Me despistaba con todo. Que todos somos humanos y nunca he sido una *crack* y ahora tampoco soy nada del otro mundo. Pero mientras fuese sacando, no me han dicho nunca nada.

Y terminé los estudios de bachillerato y entré en la carrera. Sí que es verdad que algún año me ha quedado alguna de 2º, 3º, y tal; pero mi familia siempre me decía: bueno, tú te organizas, no te preocupes. A veces, el no te preocupes era preocúpate, pero bueno. Al final me lo he sacado, y me han dado un título. Tengo la suerte de que he sacado la carrera en los cuatro años, tengo esto y estoy contenta.

Aprender a ser maestra

Sabían que yo era parte de mi club y, en mi colegio, me ofrecieron que les diese clases de Judo a los escolares. Me venía bien el horario y comencé así. Al principio, vas con mucho miedo, porque no sabes cómo va a ir todo. Y me gustaron, me gustó un montón y ahora tengo ya un título de monitora en Judo. Esto va por cinturones. Yo puedo dar hasta el cinturón azul y ahora, en verano, por voluntad propia, me voy a ir a hacer el siguiente porque que me gusta. Ojalá pueda dar muchísimas clases más. Ahora doy en colegios y en mi club. Al principio sí que fue un poco obligado, digamos, porque me necesitaban. Considero que soy mucho de mi club. A mí me gusta la familia que tenemos formada; y entonces dije que voy a ayudar y así, además, también me sacaba un sueldillo. Al principio fue para hacer el favor, pero es que me gusta mucho. Me está llenando muchísimo y creo que va a ir a más. Estoy viendo como un proyecto bastante grande a la larga y que igual es mi camino. Yo quiero trabajar en un cole, me encantaría trabajar dando clases de Judo, pero si lo pudiese compaginar me gustaría mucho.

También he trabajado en el deporte escolar que organiza la Diputación –*Eskola Kirola*–. Tengo la suerte de haber estado trabajando bastante en lo que me gusta, haber hecho cosas que he disfrutado. Cuando estaba con los niños por las tardes hacían sobre todo multideporte y los findes juagaban partidos. Yo soy súper competitiva y no les transmitía como yo lo vivo, pero les motivaba a ir a los partidos y les gustaba un montón. Yo también disfruté un montón con ellos. También he tenido la suerte de haber estado con niños en verano en colonias como monitora de tiempo libre. Vamos, que he estado trabajando con niños desde que estoy en la carrera, que es de lo mío, al final. Es mi grupo, mis niños. Al final son niños con lo que iba a querer trabajar el resto del tiempo. Entonces, tengo la suerte de que estoy aprendiendo y enseñándoles desde hace tiempo.

Transmitir lo que yo sé y que los niños lo vivan como yo, es algo que me llena muchísimo. Yo, por ejemplo, les suelto palabras sueltas en japonés básico, porque al examinarte del cinturón negro tienes una parte teórica y práctica. En la teórica, que de repente te piden leerte un tocho y que te lo tengas que aprender, cuando nunca has sabido, es muy difícil. Pero si tú, en tu día a día de judo, de tus entrenamientos, ya lo estás viviendo, entiendes que tiene un por qué y un fin, puede crearte interés. Después los niños me vienen y me dicen: sí, porque el otro día estuvimos jugando a no sé qué, en su casa con sus hermanos o con sus amigos. Y me doy cuenta de que lo están trasladando a su día a día, lo transmitido y lo que estoy intentando enseñar.

Al final, el hecho de que en un año básicamente haya conseguido que los niños estén súper contentos conmigo, y me llegan a decir cosas como: te voy a echar de menos en verano..., gracias por enseñarme, o que haya algunos que me digan incluso: quiero aprender más. Ese interés, que yo nunca se lo he dicho a un profe: Quiero aprender más de mates, eso que yo no lo he dicho en la vida es lo que estoy consiguiendo. Transmitir en un futuro pues eso, las ganas y el gusto que yo tengo por competir y que un niño consiga lo mismo gracias a lo que les he enseñado. Que ganen por mí, que ganen todo lo que se pueda y más, pero que lo disfruten como yo lo he disfrutado, y que, si no les gusta competir, hay muchas más cosas dentro del judo, que no tienen por qué cerrarse en banda y que estaría muy guay que dentro del mismo deporte aprendiesen diferentes cosas y que les molase muchísimo todo.

Entonces, para mí, este año es como que ha sido más un punto de inflexión y que me está dando por plantearme muchas cosas. El año que viene, igual Magisterio de Infantil en vez de durarme un año, igual me tiene que durar dos porque le dedico más tiempo a esto. Y personalmente, eso el año pasado igual ni me lo planteaba, pero este año sí porque estoy viendo resultado más que nada.

Referencias

Membrive, A., Silva, N., Rochera, M. J., & Merino, I. (2022). Advancing the conceptualization of learning trajectories: A review of learning across contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, *37*, 100658. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100658

Sefton-Green, J. (2017). Representing learning lives: What does it mean to map learning journeys? *International Journal of Educational Research*, *84*, 111-118. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.003

24 EL SILENCIO Y EL TESÓN

Gabriela S. Bulla, Juana M. Sancho-Gil y Cloe Pérez

> «El silencio dice todo, ¿eh? ¡Dice todo! El silencio no es un silencio [...] ¿qué está pasando/en qué estás pensando en esos segundos? [...] todo lo que quería decir el alma, lo está diciendo». (Cloe, primer encuentro, al hablar de la importancia del silencio en la música, algo que comparte con Juana (Sancho, 2011).

Tejiendo los hilos de un relato

En la articulación de esta narrativa, partimos explicitando cómo construimos la relación entre dos investigadoras y una estudiante de Bellas Artes, dispuesta a colaborar en el proyecto TRAY-AP. Como se trata de una indagación participativa e inclusiva (Durston y Miranda, 2002; Nind, 2014; Wilmsen, 2008), proponemos investigar con los participantes y no sobre ellos (Hernández, 2011). Para evitar prácticas 'extractivas', desde el principio, cuidamos con particular esmero la relación. De ahí que el relato comience explicitando cómo discurrieron los encuentros y siga con la contextualización de la singularidad de Cloe, de la que emerge su sentido de aprender, así como sus episodios críticos, las personas, los artefactos, los contextos y las estrategias de aprendizaje. El texto está basado en sus aportaciones, en diálogo con el conocimiento disponible y, en la versión final, Cloe se reconoce en su trayectoria de aprender que sigue en construcción.

Encuentros y momentos

Las sesiones de trabajo tuvieron lugar entre junio de 2021 y enero de 2022, siempre presenciales, con todos los cuidados exigidos por la pandemia de la COVID. En el primer encuentro con Cloe, estudiante de 26 años en el 4º curso del grado de Bellas Artes y deseosa de «¡acabarlo ya!», si no hubiésemos sabido de antemano de su sordera, nos hubiera sido difícil descubrirla. En el punto convenido, se presentó una persona sonriente, con la que nos encontramos a gusto desde el primer momento y con la que fluyó la conversación en catalán y castellano. Este primer encuentro nos ayudó a entender por qué las personas que la circundan, incluido el profesorado, pueden tardar en darse cuenta de su particularidad. Sabíamos de su singularidad, porque intentábamos que los 50 estudiantes con los que llevamos a cabo la investigación reflejasen la diversidad existente en las aulas hoy (https://cutt.ly/KepS4qhy). De este modo, siguiendo el método de referencia en cadena [*chain referral*] (Penrod et al., 2003), pedimos a distintas personas sugerencias sobre potenciales participantes a partir de criterios de inclusión previamente definidos (Petersen y Valdez, 2005). Así llegamos a una logopeda que nos indicó a Cloe.

Como el resto de los participantes en este estudio, Cloe había recibido previamente toda la información pertinente, incluyendo el protocolo de participación voluntaria en la investigación (Anexo 2). Después de presentarnos y situarnos, le planteamos un diálogo con las distintas visiones sobre los jóvenes actuales, basadas en la investigación y la opinión pública (Anexo 3). El diálogo siguió fluyendo, aunque, en algunas ocasiones, nos pidió leer dos veces el enunciado o añadir alguna explicación (algo que también sucedió con otros estudiantes). Al acabar, le planteamos realizar una reconstrucción de su trayectoria de aprendizaje en forma de texto, visualización, vídeo, etc., para compartir en la segunda sesión.

Al segundo encuentro, llegó sin la reconstrucción de su trayectoria, pero se convirtió en una rica y profunda reflexión sobre cómo ha ido aprendiendo a estar, a ser, a afrontar las dificultades, a buscar su independencia y su autoestima. Quedamos que, en el tercero, dos semanas más tarde, documentaría sus estrategias de estudio y aprendizaje. Para esta tarea le proporcionamos una libreta (aunque podía utilizar recursos de su elección). El encuentro se centró en un diálogo sobre sus anotaciones y reflexiones y, en el cuarto, compartimos la primera versión de la narrativa de su trayectoria de vida de aprendizaje.

Caracterizando a Cloe: El aprendizaje es corporizado y contextual

Los procesos de aprendizaje de Cloe, hoy licenciada en Bellas Artes, como los de cualquier otra persona —mucho más si es excepcional (López, 2001)—, no se pueden entender si, como suele suceder en los sistemas educativos, separamos lo cognitivo de lo corporal, lo afectivo, lo social y lo tecnológico. Los sistemas escolares homogeneizan al alumnado (por niveles de edad, de logro basado en pruebas unificadas…), los tienden a etiquetar desde una visión de «normalidad» basada en determinadas concepciones psicológicas y educativas (Popkewitz, 2018). Aunque contamos con evidencias de que el aprendizaje es un fenómeno que involucra a personas reales, que viven en contextos sociales, culturales y tecnológicos cambiantes y complejos de los que no pueden abstraerse de manera significativa (Phillips, 2014). Es un proceso encarnado, corpóreo, afectivo, nómada, (dis)continuo, no lineal, fragmentado y fractal, hecho de intra-acciones entre humanos, no humanos, cultura, afectos y materialidades (Barad, 1996; 2003).

Su trayectoria de vida de aprendizaje es una evidencia más de la diversidad de capas, caminos, vericuetos, oportunidades y dificultades que informan las sendas del aprender, la importancia de la voluntad de ser y la amplitud de los horizontes personales.

Cloe vivió, desde su concepción hasta los tres años y medio, en un profundo silencio. No escuchó los latidos del corazón de su madre, ni el sonido ambiente. No oyó palabras, ni música, ni el canto de los pájaros hasta que, a los tres años y medio, le pusieron los primeros audífonos. Nada fácil de asumir para su familia.

> Mi madre no se dio cuenta porque yo decía algunas palabras y, claro, cuando se dio cuenta de que realmente era sorda, fue un proceso muy difícil en mi familia, hasta que se acostumbró y vio que no era tan grave, que podía hacer cosas, pero cada uno lo vive a su manera.

En estos momentos, el desarrollo del conocimiento médico y las biotecnologías llevan a realizar pruebas de audición a los bebés en el momento de su nacimiento. Hace 26 años la situación era totalmente diferente. Nació con sordera severa que asumió, con la ayuda de los audífonos y de las personas significativas de su entorno, con determinación. «En principio yo nací sorda. Los motivos no los sé. Estuve a punto de saberlo por los resultados de un análisis, pero, al final, entre que se perdieron los informes… dije: mira, yo paso de perder el tiempo».

Una persona sorda que desarrolla su socialización en una Comunidad Sorda, aprendiendo la lengua de signos desde bebé, adquiere dicha lengua, participa en la Cultura Sorda y se desarrolla sociocultural, lingüística, afectiva e intelectualmente a través de las interacciones, como cualquier persona (Huerta-Solano et al., 2018). Sin embargo, cuando se enfoca desde el paradigma oyente, la sordera, como muestra la investigación y la propia historia de Cloe, puede provocar dificultades adicionales de desarrollo y aprendizaje (Calderón-Leyva et al., 2018; Cambra et al., 2021; Prieto et al.,

2014). Aunque, cuando se ofrece el apoyo adecuado, como lo tuvo Cloe, no impide acceder a la educación básica y a los estudios superiores. No nos ha sido posible encontrar estadísticas sobre el número de estudiantes universitarios con sordera en Europa o España, pero, según la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS, 2017), cada año se matricula un mayor número de estudiantes con esta particularidad y las universidades disponen cada vez de más recursos y programas para atender sus demandas (https://cutt.ly/6rQkkret).

Lo que sí puede conllevar, como refleja el diálogo en torno a las distintas visiones sobre los jóvenes actuales que mantuvimos en el primer encuentro, es un cierto ensimismamiento que, a Cloe, le ha dificultado sentirse parte del mundo juvenil. «Es que yo de eso no me he enterado... No me he enterado mucho de los proyectos colectivos porque, a lo mejor, iba a mi mundo o era más introvertida, me costaba más relacionarme...».

Cloe vincula su distanciamiento del resto de los jóvenes con un complejo entramado que incluye, no sólo sus experiencias con la sordera, sino también su personalidad. Otros estudiantes colaboradores en TRAY-AP también expresaron una posición similar como rasgo de su personalidad y/o de su generación. Cloe dice sentirse en su burbuja y caracteriza las universidades como «tan separatistas e individualistas» que le ha costado relacionarse con alguien que realmente sea diferente a ella.

En cualquier caso, como veremos en este texto, su trayectoria, como la del resto de las personas colaboradoras, se está construyendo en y desde su particular entramado personal, social, cultural, afectivo y tecnológico que la ha afectado de formas muy distintas.

Episodios críticos, personas, contextos y materialidades

Los aprendizajes de Cloe, que se planteó reconstruir de diferentes maneras, desbordan ampliamente el marco institucional. Ser una sorda «desapercibida» durante los tres primeros años y medio de su vida da cuenta de su gran capacidad para aprender, para relacionarse con el medio ambiente. Aunque no puede rememorar cómo aprendió a interactuar con el mundo, sí conserva un aprendizaje subliminal (Mlodinow, 2013) de resistencia, de necesidad de trascender circunstancias marcadas, no sólo por la ausencia de audición, sino por las dificultades de visión.

> Me refiero a que pocas veces he sentido esa impotencia de que no puedo hacer algo. No sé, me he acostumbrado tanto a mí, me he adaptado a mí, que sé lo que puedo hacer y sé lo que no puedo hacer. Y si no lo puedo hacer, no pasa nada, me los quito y ya está [se refiere a los audífonos]. Pero sí que es verdad que, por ejemplo, no sé cómo decirlo, es que nunca me he limitado a nada. Cuando voy a la playa, pues no pasa nada, me quedo sorda y ciega y ya está. [...] es que no tengo mucha vista, ahora me pongo las lentillas, pero antes, ha habido momentos que me iba al fondo del mar y la gente... y luego dije, bueno..., es que no sé, realmente no te lo sabría decir, en qué momento... seguro que hay momentos en mi vida que he sentido como impotencia por no poder hacer eso, pero ha sido más por el entorno.

Cloe visualiza su trayectoria de vida de aprendizaje como una audiometría, es decir, como la representación gráfica de un examen que evalúa la función auditiva en términos de tono, equilibrio e intensidad del sonido (figura 1). Aunque, en este caso, se trate de una audiometría de vida de aprendizaje, que señala la intensidad de los momentos clave (figura 2).

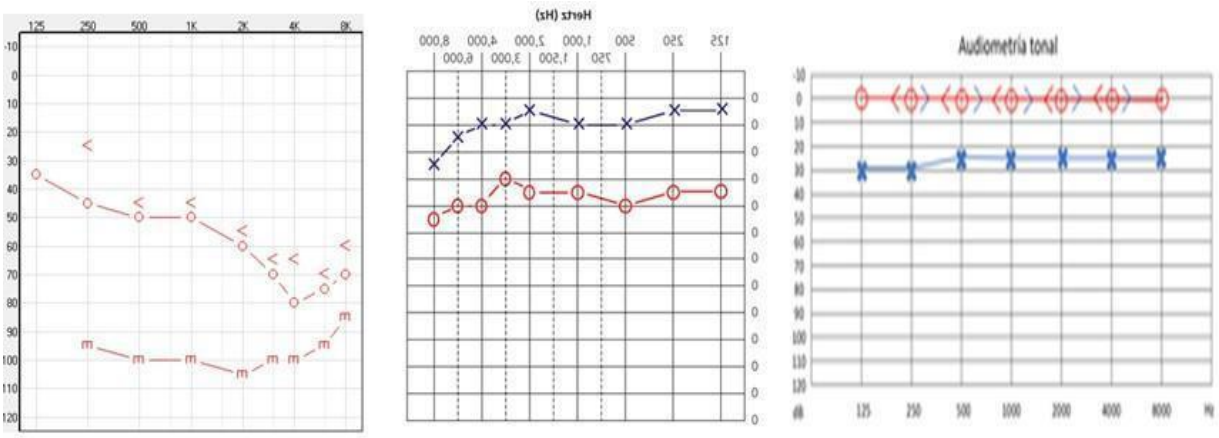


Figura 1. Ejemplos de audiometrías. Fuente Internet.

Su relación y experiencia con las audiometrías la llevan a utilizar sus símbolos.

> Y, como siempre me fijo cuando me hacen mi revisión y me explican mi audiometría, pues claro, estos símbolos significan altos y bajos. Y tienen unas escalas siempre, de arriba a abajo. Y como mi vida siempre ha sido muy de altibajos, de arriba a abajo, pues me recuerda a la audiometría.

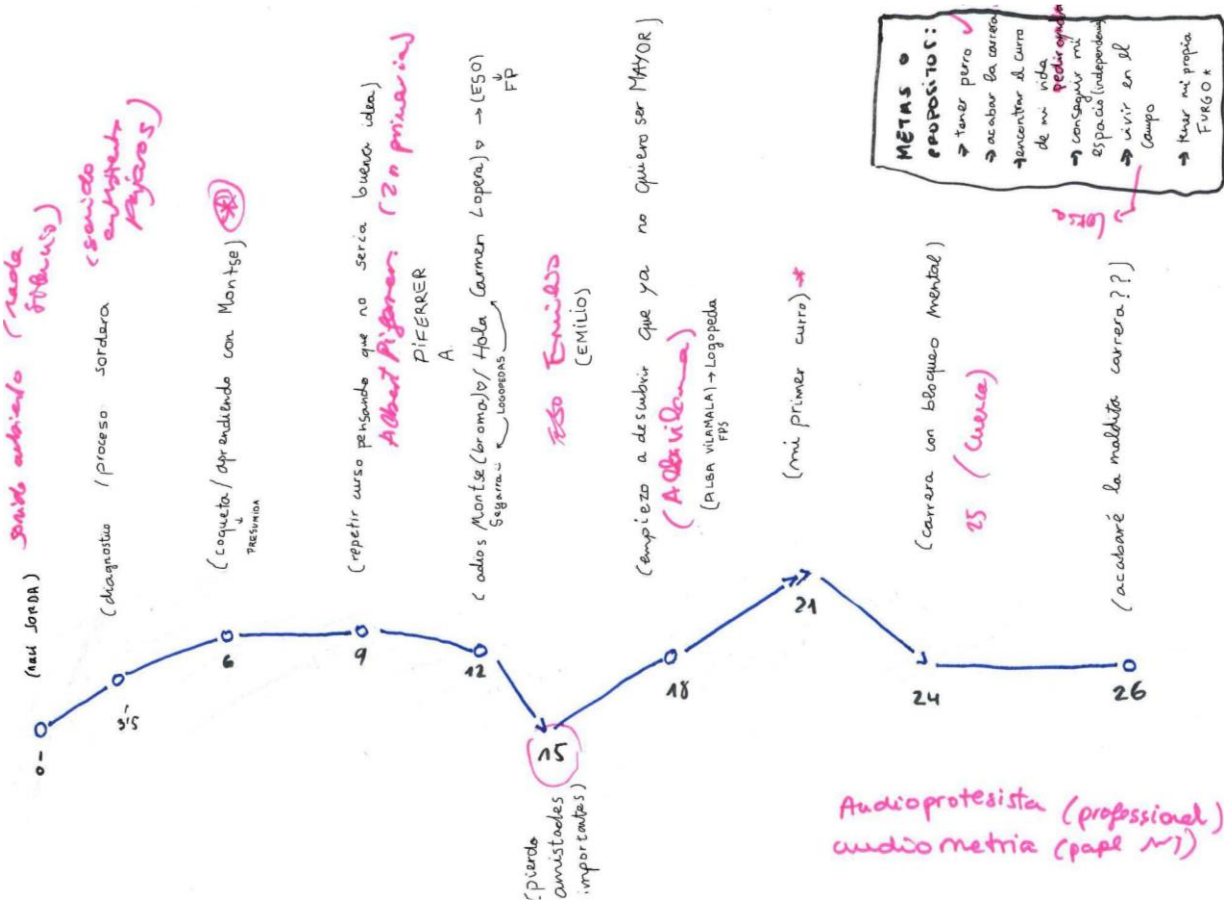


Figura 2: 'Audiometría' de aprendizaje elaborada por Cloe.

Cloe se sitúa en el momento de su nacimiento, indicando «nací sorda», «sonido ambiente (nada silencio)». Un hecho que, como hemos señalado, marca su forma de estar y relacionarse con el mundo, así como su relación con las tecnologías, en particular las biotecnologías. Es decir, con aquellos artefactos y formas de hacer, que contribuyen a mejorar la vida (Álvarez et al., 1993). De aquí la importancia que para su aprendizaje tienen los audífonos.

> [La audiometría] me ha enseñado a llevar mi sordera, por así decirlo, y los audífonos me sirvieron como una audiometría que estaba muy igualada a una persona oyente, que no tenía ninguna dificultad. Claro, sigo teniendo dificultad, pero está muy igualada.

A los 26 años y con una pequeña ayuda de su familia y de la PUA (Prestación de atención social a las personas con discapacidad. https://www.terrassa.cat/es/ajuts-pua) del CAD (Centro de Atención a la Discapacidad. https://dretssocials.gencat.cat), compró unos audífonos con batería recargable, lo que la llevó a pensar: «¿Cómo puede ser que yo esté a la altura de una persona oyente?». Una situación alcanzada gracias al desarrollo de las biotecnologías de la audición y que, a ella, a pesar de poder pedir ayuda para su compra, la impulsa a ser económicamente independiente, a tener ahorros y a no depender de su familia y, por tanto, a trabajar y ampliar sus experiencias y aprendizajes.

Su primer episodio crítico se produjo cuando, a los tres años y medio, le diagnosticaron sordera y, con el primer tratamiento, pudo escuchar «el sonido ambiente, pájaros». Con Dennis Atkinson (2014), entendemos que el aprendizaje surge a través de un evento que implica un movimiento hacia un estado ontológico nuevo o modificado. A las personas oyentes nos resulta difícil entender lo que debe producir la posibilidad de escuchar sonidos, después de años de silencio. También lo que significa, en un contexto bilingüe, comenzar a entender y a hablar dos lenguas.

En el primer acto de audición de Cloe estuvieron muchas personas implicadas, pero su audiometría de aprendizaje marca un nuevo episodio crítico a los seis años, cuando conoció a su logopeda Montse. Cloe se refiere en varias ocasiones a ella como «mi segunda madre».

A los nueve años, la propuesta de su tutora de que repitiera curso la vivió como un episodio crítico negativo. No le gustaba la idea porque iba a perder la relación con los miembros de su clase y «porque ya de por sí era más madura de lo normal y estar en un nivel más bajo me costó». Pero reconoce que también ganó. En ese curso había otro estudiante sordo (APF) que le ayudó en el proceso. También tuvo acceso a tecnologías de la audición más avanzadas.

> Con APF compartimos la FM. El equipo individual de FM es una ayuda técnica que acerca la voz de la persona que está hablando o explicando, para evitar el efecto de la distancia y las interferencias, provocadas por el ruido ambiente y la reverberación del sonido (UTOAD, s/f, p. 3).

Para su utilización, el docente dispone de un emisor que transmite los sonidos y el alumnado de un receptor que los recoge y envía al audífono o al implante coclear.

> El único inconveniente que le veo a la FM es que, si es una clase interactiva, no puedes seguir a los alumnos, porque como escuchas a la profesora... A no ser que lo pusieses de manera dual, pero, aun así, era muy difícil. Hay veces que, si había tiempo, se pasaba el micrófono a cada uno, y la gente se lo tomaba como un juego. Pero no un juego de maltrato del aparato, sino como un juego de diversión. Pero no siempre.

En este momento, Cloe comparte, de nuevo, su frustración por no haber aprendido inglés ya que, recientemente, una profesora de inglés le comentó que tenía alumnos sordos y se estaba adaptando a ellos, que los estaba conociendo. Cloe le estuvo explicando las diferencias del tipo de graduación, lo que es la FM, etc. La profesora reconoció que no lo sabía y ella pensó que le gustaría encontrar en la UB alguien de inglés que la utilizara la FM.

La marcha de la logopeda Montse, a la que sustituye Carmen, marca un nuevo episodio. Ella tenía 12 años. Sitúa a Carmen como «otra de mis madres importantes», crucial en su camino por la valiosa ayuda que le supuso en su paso a la ESO.

> Ella me ayudó en la docencia, a no darle tanta importancia a los problemas, porque en la ESO es donde peor lo pasé, porque fue el cambio de la primaria, porque en mi colegio estaba súper a gusto, muy familiar, con todo el mundo conocido, con todas las tutoras teníamos un aprecio

> especial... Total que, al final, la cosa es que un año aprendí a decidir que las amistades eran buenas o no, a ser más selectiva y a quitarme las personas tóxicas.

La transición de la escuela primaria a la secundaria no siempre es una experiencia fácil (Engels et al., 2019) y para Cloe no lo fue. Además de amistades importantes, perdió la seguridad emocional y afectiva que le proporcionaba la escuela primaria y, como les sucede a muchos jóvenes (Narezo et al., 2020; Thornberg y Delby, 2019), encontró compañeras que le dificultaron la vida. Tampoco tuvo siempre el apoyo que necesitaba de algunos docentes. Todo ello repercutió en su aprendizaje escolar, pero aumentó su fortaleza personal.

Su interés por las asignaturas fue relativo y muy conectado con la forma de establecer la relación pedagógica por parte del docente. No le gustó formar parte de:

> un grupo de adaptación, de gente que le costaba más. Al principio no estaba muy de acuerdo, pero luego vi que realmente... a lo mejor había más gente que mostraba más interés que en otras clases, entonces eso me gustó más.

La consecuencia fue que:

> Apruebo la ESO y puedo estudiar un ciclo medio y otro superior de FP, donde me acompañó mi logopeda Alba, que me ayudó en el transcurso del salto de la FP hasta la universidad, que allí es donde me encontré sola realmente, ya no hay apoyo de logopedas.

Su determinación de ir a la Universidad le hizo pensar en estudiar bachillerato, aunque reconoce que los estudios de FP fueron una buena idea y finalmente le permitieron llegar a donde se había planteado. En todo este trayecto, señala que las asignaturas le interesaban cuando las entendía y que le seguía costando relacionarse.

Los 18 años marcan un nuevo episodio crítico, que mejora su aprendizaje y su capacidad de ser, en el que comienza «a descubrir que no quiere ser MAYOR». Aunque su gran deseo sigue siendo ser económicamente independiente y tener un perro. A los 21 comienza a realizar un sueño «tener un curro».

> Que ahí, yo pensaba que me comía el mundo y luego, al final, ... Mi primer curro... cogí uno cualquiera y, luego, me acabé saturando de ese curro. Entonces aprendí a poner límites. A decir: bueno, eso está bien, pero primero son los estudios. Si no puedo con la carrera, fuera. Porque ahí me flipé e intenté independizarme. Porque mi sueño ha sido siempre vivir sola y también independizarme y tener mi espacio personal. Y yo lo intenté, pero era en piso compartido. Pero, al final, me acabé agobiando porque en el piso compartido no estaba a gusto por las compañeras, luego veía que se me hacía un mundo trabajar ocho horas y luego la carrera, y dije: mira, paso.

La carrera elegida, Bellas Artes, le interesa, aunque, en este momento, se siente como en un *impasse*. De hecho, termina su audiometría de vida de aprendizaje con su edad en aquel momento, 26, y la anotación «(¿acabaré la maldita carrera??)». Valora todos sus descubrimientos porque «tocabas todo, todo, todo, y a mí me gusta tocar todo, todo...». Como persona dinámica, le gusta mezclar todo y aquí lo pudo hacer y descubrir que le gusta la pintura.

Su deseo de salir, de descubrir, la llevó a realizar una estancia en Cuenca (Universidad de Castilla La Mancha), mediante el programa Séneca. A pesar de tener que acortar el tiempo de visita por el impacto de la COVID, descubrió otra Universidad y otros aprendizajes. Interactuó con muchas más personas, compartió espacios de exposición, disfrutó de tutorías orientadas a aprender y volvió determinada a realizar otras estancias.

Acaba este tramo de su vida de aprendizaje con una serie de «metas o propósitos: tener un perro, acabar la carrera, encontrar el curro de mi vida, conseguir un espacio (indep.), vivir en el campo, tener mi propia FURGO». En una conversión reciente con Cloe (ahora con 29, casi 30 años y viviendo en Almería) para la revisión final y publicación de este texto, ella se emociona al ver dicha lista, porque las ha cumplido todas:

> Es curioso lo que deseas y ahora lo tienes, pero te cuesta ser feliz porque no tienes tu entorno querido al lado [que sigue en Barcelona]. Es curioso cómo da vueltas la vida, cuando deseas algo y lo tienes, pero a la vez es difícil convivir con ello.

Estrategias de aprendizaje

En cuanto a sus estrategias de aprendizaje, dice organizarse de forma un tanto «caótica».

> Al principio empezaba muy bien, con los planes… haciéndome *plannings* cada semana, de —hoy tengo que hacer media hora leyendo esto y media hora investigando esto—. Entonces, lo que me va muy bien es apuntarlo en la agenda, pero últimamente estoy muy desbordada, intento acordarme con la mente y eso es muy difícil y, entonces, voy haciendo. […] Pero principalmente me baso en lo que enseñan; primero investiga un poco, si estás un poco bloqueada, lee un poco del tema que tú quieras hacer o que tengas una vía, y luego ahí empieza a desarrollarlo.
>
> […] Luego, si veo que no me funciona la parte de investigación, busco en las asignaturas prácticas, hacer cosas tontas, por probar, y a ver si así me puedo desarrollar, o hablando con alguien que me dé alguna idea. No es que me dé la idea y me la copie, sino que hablando con esa persona aprendo de algo que me ha hecho pensar, o me ha dicho una cosa que podría tirar por eso.

Cloe reconoce como sus principales recursos de aprendizaje: las bibliotecas, Internet, la calle, la conversación con la gente.

Implicaciones para la enseñanza universitaria

Nosotras como profesoras (tú lector o lectora), al comenzar un curso, al entrar en una nueva aula ¿nos hemos preguntado alguna vez por las características físico-cognitivo-afectivo, sociales y culturales del grupo de personas que tenemos delante? ¿Nos hemos planteado si todas ellas oyen y ven de manera adecuada, han sufrido o están sufriendo alguna dificultad de aprendizaje o atravesando algún tipo de dificultad particular? ¿Hemos pensado que la relación pedagógica que planteamos puede marcar, o no, la diferencia? En los últimos años, debido a la mayor afluencia de estudiantes a la educación superior, se ha comenzado a considerar el aumento de la diversidad del alumnado (Rodríguez, 2015). Los cambios sociales, económicos y tecnológicos, también han llevado a considerar la transformación de los perfiles, experiencias, saberes y expectativas del estudiantado universitario. Sin embargo, no se perciben grandes cambios en la concepción de los planes de estudio, los procesos de enseñanza y las estrategias de evaluación, que tienden a seguir una inercia homogeneizadora.

Reflexionando sobre el papel específico de la universidad en el aprendizaje de las personas sordas, Cloe destaca aspectos como la organización espacial del aula en círculo, para que todos puedan ver las caras de los que hablan y, por tanto, escuchar mejor. En términos técnicos, señala la falta de cuidado con la sonorización de las clases, que deberían estar aisladas acústicamente, reduciendo el ruido ambiente. También menciona la necesidad de ampliar la oferta de material técnico audiovisual de calidad en las aulas, con micrófonos para las presentaciones, por ejemplo, lo que facilitaría la audición de todos, no sólo de las personas sordas. Por último, subraya la importancia de que el departamento técnico de la universidad proporcione FM siempre actualizadas y compatibles con todos los audífonos.

Para Cloe, una universidad sensible a la diversidad y que contribuya a mejorar las experiencias de aprendizaje de todos debe escuchar y valorar los conocimientos de los estudiantes excepcionales, tomándolos como base fundamental para planificar transformaciones institucionales, arquitectónicas, técnicas y socioeducativas verdaderamente inclusivas.

Referencias

Álvarez, A., Méndez, R., & Martínez, A. (1933). *Tecnología en acción*. Rap.

Atkinson, D. (2014). *Pedagogy of the Event*. Goldsmiths: University of London.

Barad, K. (1996). Meeting the Universe Halfway: Realism and Social Constructivism without Contradiction. En L. H. Nelson & J. Nelson (Eds.), *Feminism, science, and the philosophy of science* (pp. 161–194). Springer.

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society,* 28(3), 801-831.

Calderón-Leyva, I., Díaz-Leines, S., Arch-Tirado, E., & Lino-González, A. L. (2018). Análisis de la relación entre habilidades cognitivas e hipoacusia sensorial severa unilateral. *Neurología*, *33*(5), 283-289.

Cambra, C., Losilla, J. M., Mena, N., & Pérez, E. (2021). Differences in picture naming between children with cochlear implants and children with typical hearing. *Heliyon*, *7*(12), e08507.

Durston, J., & Miranda, F. (eds.). (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa.* CEPAL-Naciones Unidas.

Engels, M. C., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., & Verschueren, K. (2019). Students' academic and emotional adjustment during the transition from primary to secondary school: A cross-lagged study. *Journal of school psychology*, *76*, 140-158.

FIAPAS (2017). *Estudios sobre la situación del alumnado con sordera en España*. FIAPAS. https://cutt.ly/rU40Gkn

Hernández, F. (Coord.). (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/17362

Huerta-Solano, C., Varela-Barraza, J. A., Soltero-Avelar, R., & Nava-Bustos, G. (2018). No a la discapacidad: la Sordera como minoría lingüística y cultural. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 63-80. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/384

López, M. (2001). Escuela pública y cultura de la diversidad: un compromiso con la acción. En J. M. Sancho, *Apoyos digitales para repensar la educación especial*, (pp. 213–245), Octaedro.

Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*. Crítica.

Narezo, M. R., Gruber, R. S., & Martínez, M. T. L. (2020). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia. *Bordón. Revista de pedagogía*, *72*(1), 117-132.

Nind, M. (2014). *Inclusive Research*. Bloomsbury.

Penrod, J., Preston, D. B., Cain, R. E., & Starks, M. (2003). A discussion of chain referral as a method of sampling hard-to-reach populations. *Journal of Transcultural Nursing, 14*(2), 100-107. doi: 10.1177/1043659602250614

Petersen, R. D., & Valdez, A. (2005). Using snowball-based methods in hidden populations to generate a randomized community sample of gang-affiliated adolescents. *Youth Violence and Juvenile Justice, 3*(2), 151-167. doi: 10.1177/1541204004273316

Phillips, D. C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard «Softer» Domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. DOI: 10.3102/0013189X13520293

Popkewitz, T. (2018, September 6). *The Paradox of Research: The Good Intentions of Inclusion that Excludes and Abjects*. ECER 2018. Bolzano, Italy. https://cutt.ly/pk6dwqQ

Prieto, C. D., Sánchez, J. N. G., & Martín, J. G. (2014). Dificultades del desarrollo asociadas a déficit auditivo y actuaciones. En J. N. García (ed.), Prevención en Dificultades del Desarrollo y del Aprendizaje (pp. 131–144). Pirámide.

Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *REDU. Revista de docencia universitaria*, *13*(2), 91-124. https://doi.org/10.4995/redu.2015.5440

Sancho, J. M. (2011). Los matices del silencio en la educación. En A. Ferrari, & L. Pacheco Marques (Org.), *Silêncios e Educação* (pp. 129-142). Editora UFJF.

Thornberg, R., & Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying? *Educational Research*, *61*(2), 142-160.

UTOAD (s/f). *Información de interés para el uso de equipos individuales de FM (frecuencia modulada) en el aula*. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. https://cutt.ly/ArpvlVLa

Wilmsen, C. (2008). Extraction, empowerment, and relationships in the practice of participatory research. In M. Boog, J. Preece, & J. Zeelen (eds.), *Towards Quality Improvement of Action Research* (pp. 135–146). Brill Sense.

25 UN APRENDER ENCARNADO ENTRE LO PROPIO Y LO COLECTIVO

Eider Chaves Gallastegui

Breve introducción

Izar (seudónimo) está cursando el 3º del Grado de Pedagogía en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Tras una invitación por correo electrónico al alumnado, a través de un profesor del Grado, Izar decidió participar, dando lugar a cuatro encuentros que se realizaron entre junio y octubre de 2021. Dichos encuentros los hicimos en una sala de Plástica de la Facultad de Educación, Antropología y Filosofía de la Universidad del País Vasco en San Sebastián, a excepción del último que fue de forma virtual.

Izar, o cómo se vive a sí misma…

En primer lugar, durante los encuentros, Izar ha hecho hincapié, ha matizado su lugar de enunciación, ha evidenciado su perspectiva desde la consideración de algo *subjetivo,* de algo propio: «Claro, todo esto hablando desde mi posición y mis privilegios. Hablo desde mi posición respecto a ese privilegio». Reconoce que su estado de ánimo influye en el aprender, el estado emocional condiciona su capacidad de aprender (Spinoza, 1677/1983): «depende mucho de cómo esté yo en ese momento, aprendo o no». Cuando se refiere a un aprender dinámico, en donde va construyendo conclusiones, desechando y creando otras, se percibe una idea de sujeto en constante construcción, no terminada ni concluida.

En segundo lugar, identificar o definir *la juventud* actual supuso una tarea compleja para Izar (Anexo 3). «Es que se me hace difícil hablar de los jóvenes en general, me parece que va a haber unos que sí y otros que no (…) es muy heterogéneo, por lo menos a mi alrededor». Asume la diferencia y la diversidad como característica de la juventud. «Yo creo que la juventud es más mezcla (…) está entrelazada en ambos bloques. Yo creo que están unidos». Su identidad, como persona joven, es fluida y se identifica más con los lugares intermedios.

Por último, habla de la *pandemia*, lo cual también ayuda a contextualizar, más aún, su lugar y momento de narración. Cuando habla del confinamiento, destaca, por un lado, las redes de cuidado que se crearon y tejieron en su pueblo (Murguía), ya que percibió mucha disposición por parte de la vecindad y, por otro lado, el confinamiento como experiencia de altibajos: habla de cierto bienestar, que se vincula a ritmos más lentos y a una mayor tranquilidad y, a su vez, de la mala conexión a internet y lo que eso suponía para su estudio.

Concepciones

¿Qué es aprender?

Resaltan en su relato las dudas ontológicas respecto al aprendizaje, quizás por la complejidad y los múltiples usos de la palabra. Frases como «esto no sé si era un aprendizaje o no» o «me ha costado

identificar qué es lo que he aprendido, no sé identificar el momento de aprender», han sido muy comunes. En su trayectoria resaltan los eventos académicos y está ordenada en base a las etapas escolares. Matiza, además, que la diferencia entre el aprender y el estudiar no es muy clara para ella. Cuando le pregunto qué queda fuera de la trayectoria, dice: «Pues muchas cosas, tanto experiencias profesionales, como intereses…lo que he aprendido con mis amigos, o con mi familia. Aprendizajes que no son igual tan académicos también, que son más…, pues aprender a cocinar o… He relacionado aprender con estudiar».

Condiciones para el aprender

La escucha es una condición necesaria para aprender porque, en el caso contrario, «entra por un oído y sale por el otro». Habla de los ambientes y emociones que favorecen la atención y el bienestar: «Yo creo que cuando mejor mantengo la atención es cuando estoy tranquila y relajada porque si estoy nerviosa me cuesta el triple». Destaca, entre esos lugares, la naturaleza: «me siento muy tranquila cuando estoy en el monte, me viene bien para calmarme».

Asimismo, habla de la voluntariedad, la no obligatoriedad, como condiciones para el aprendizaje: «No es que no me guste hacer las cosas, es que paso el tiempo leyendo otras cosas que me interesan más, o haciendo otras cosas que no son obligatorias… llevo mal lo de hacer cosas porque las tengo que hacer». El interés propio, y no la exigencia externa, es lo que la impulsa a querer aprender: «aprendo cuando me lo propongo». Con relación a esa voluntariedad, Izar destaca el aprender asociado al placer (como comerse un bocata con su pareja), aprender asociado a prácticas de disfrute y goce.

Situaciones reales, el cuerpo y lo afectivo

> Si tienes que hacer algo en la universidad y le das una salida real, que haces un proyecto, es como que ves que el esfuerzo que has invertido y lo que has aprendido tiene un fin real (…) y te motiva.

Ya que, el pensamiento «se te queda para ti», dice. Cuando ese pensamiento interno se pone en relación y circulación con el mundo, es cuando se abre la posibilidad del aprendizaje, según ella. Aprender, para ella, tiene que ver con ir «más allá de la base, profundizar» en el tema.

Aprender de situaciones cotidianas, que no están sucediendo teóricamente sino corporalmente, es importante para ella. Su aprender se vincula con experiencias muy táctiles, de experimentar con el cuerpo (ejemplos: aprender a hacer ganchillo o conocer las plantas medicinales paseando). Los sentidos juegan un papel esencial en su aprender: «cuando estás tocando, lo estás haciendo también con más sentidos…lo puedes oler, lo puedes tocar, lo ves». Su aprendizaje se vincula a un proceso afectivo. Lo que le atraviesa, lo que le interpela, le interesa, es lo que provoca su aprender. Sobre el paseo dice: «influye mucho cómo te relacionas con el entorno. Como que te llega más, a mí por lo menos me llega más así el aprendizaje. Lo integro o lo interiorizo mejor». Así, el cuerpo deja de ser objeto para constituirse en cuerpo-experiencia afectada de emocionalidad (Prados y Rivas, 2017).

El pensamiento propio se nutre de lo colectivo

La trayectoria de Izar está atravesada por un aprendizaje en red (familia, amistades, pareja, pueblo, etc.). Aprender con personas, en grupo, conforma una de las concepciones de aprendizaje más relevantes en su vida. Izar no sólo aprende junto con otras personas, sino que las experiencias de esas personas en sí conforman también parte de su relato de aprendizaje. Pone varios ejemplos de vivencias; como el Erasmus de una amiga, o una escena escolar de su hermano menor, para narrarse a sí misma y narrar su trayectoria.

> Creo que el pensamiento es algo individual pero que se nutre de lo colectivo, porque si yo pienso algo será porque algo he oído por ahí o, no sé, porque he leído algo, no se me ocurre a mí de la nada. Entonces es individual pero colectivo a la vez.

El pensamiento, si bien propio, está en constante co-construccion con otros pensamientos, en una conversación. En esa línea, ver otras realidades ha sido la oportunidad para repensarse desde la propia experiencia o la acción.

La deriva y los posos

Aparecen la autocrítica, la revisión de sí misma y la honestidad como elementos clave en su proceso de aprendizaje. Ello se vincula a una idea de sujeto en constante transformación, el cual se va construyendo y reorientando. Aceptar la relatividad de ideas, por ejemplo, no dogmatizar verdades o, como ella dice, «igual deshechas unas conclusiones y creas otras», son actitudes que ella destaca, y sigue:

> I: Yo creo que aprender tiene que ver también con ser... crítico (...) Como ser bueno contigo mismo y decir: bueno, pues esto que creía que tenía aprendido pues no es así y lo vamos a deconstruir y vamos a volver a...
>
> E: Vale ¿con cierta honestidad o sinceridad contigo mismo? Porque, ¿es dinámico el aprendizaje?
>
> I: Sí, yo creo que sí. O sea, que también muchas cosas que creíamos que eran de una manera, luego te das cuenta de que no y dices: bueno, esto en vez de ser así pues estaba equivocada y es así y lo vuelves a construir de otra manera. Igual lo que ahora te vale, dentro de un mes no y lo vuelves a... Yo creo que sí, que es dinámico el aprendizaje y que también nos tenemos que dar cuenta de eso porque hay muchas cosas que creemos que son negras, y son grises, no sé.

Izar habla de la deriva del aprender cuando afirma que «no sé por dónde, pero sé que el aprendizaje seguro que seguirá». Tiene claro que estamos aprendiendo constantemente, aunque no siempre de forma planeada ni de manera consciente. En relación con ello, habla de los posos o restos en el camino del aprendizaje. Aprender no es sólo lo que se registra o se recuerda en primera instancia. Según ella, aprender es como sembrar semillas que quizás sólo salen a la superficie y, en consecuencia, están a la vista, tiempo después.

Estrategias

Escuchar y contar

Ante la pregunta de qué preocupaciones sociales tiene la juventud, ella menciona, entre muchas, a Aspace, una asociación que trabaja con personas con necesidades especiales, en la cual ha participado de forma voluntaria: «Cuando empecé en Aspace no escuchaba. Sí que escuchaba, pero no bien. Si me estaba intentando decir alguien algo, yo le intentaba acabar las palabras y no le dejaba acabar».

Izar se aproxima a una escucha más próxima a la empatía, ya que atiende más a las necesidades específicas de la situación y las personas. Hace una apreciación: «Tienes que mantener la atención en lo que oyes para que se convierta en escuchar y poder interiorizarlo, y luego ya sacar conclusiones». La escucha no solo tiene que ver con una práctica auditiva; sino con estar presente en lo que acontece, y de ahí, interiorizarlo, que sería algo parecido a hacerlo propio, acuerparlo, generando así conocimiento, una construcción propia, encarnada.

Aprender con personas, compartir, es otra estrategia importante: «Yo creo que muchas veces no te das cuenta de lo que has aprendido, y a mí me ayuda mucho contárselo a alguien». Añade: «aprender, la verdad es que creo que nunca he aprendido nada sola (...) he aprendido gracias a alguien que me ha enseñado». Muchas veces narrarse forma parte de una estrategia para hacer consciente su proceso de aprendizaje. Al poner en circulación, en movimiento las ideas, es cuando ella considera que se da cuenta de lo aprendido. «Me doy cuenta al cabo de un tiempo, cuando lo usas o cuando te acuerdas de: este tema ya lo hablé».

Poner en duda, cuestionar

Izar comparte que hacer algo colectivamente es más sencillo para ella que pensar colectivamente. «Al final estás poniendo en duda tus pensamientos o valores [...] Yo, si pienso conmigo, tengo la razón siempre. Pero luego al compartirlo ya igual no». Pensar en colectivo implica, para ella, poner en duda, cuestionar sus certezas. Enfrentarse, de alguna manera, a «no tener toda la razón». En ese sentido, las otras personas son su oportunidad para repensar, la relación se convierte en el contexto en el que se mezcla lo propio y ajeno, y se construye el aprendizaje.

> En primero de carrera [de Pedagogía] tuvimos un profesor que a mí me gustó mucho, que incitaba mucho a la reflexión, a la autocrítica, a pensar un poco más allá de cómo son las cosas... A deconstruir lo que aprendemos, lo que damos por sentado, aprender un poco a pensar.

Poner en duda el pensamiento propio, desde el cuestionamiento a través del diálogo es una estrategia que Izar subraya en su relato de aprendizaje. Cuando habla de sus experiencias académicas, dice: «igual otras cosas de mi vida sí, pero lo académico no lo había puesto en duda».

Revisitarse, volver al relato y ampliarlo

Volver a su relato ha sido importante en los encuentros que hemos compartido. Revisitar lugares narrados para poner en jaque verdades absolutizadas que, como vienen argumentando Rivas et al. (2014), en las narraciones tiene lugar el encuentro con el otro y es en este dónde se produce la modificación de la propia realidad y la del otro.

Los aprendizajes concretos de situaciones concretas luego le sirven para otros contextos más amplios. Esos aprendizajes se transfieren, los aplica más allá de la situación concreta, dándose ciertas continuidades. En este sentido, la repetición desde la memoria es una estrategia válida. Cuando ella comienza a relatar una escena diciendo «me he dado cuenta, bueno he reafirmado» y le pregunto si darse cuenta y reafirmar son lo mismo para ella, Izar matiza diciendo: «he hecho como esta distinción, yo creo, porque, al final, es una cosa que yo ya sabía, o sea, sé o he visto también a mi alrededor», reafirmar es asentar un conocimiento que ya tenía, darse cuenta de la repetición. En el ejemplo de buscar y organizar actividades y manualidades para un grupo de infantes, dice:

> Aunque ya haya hecho eso [habla de manualidades con niñas y niños] más veces, como que lo he vuelto a hacer y esta vez he descubierto en internet muchos ejemplos de todas estas cosas, algunas páginas de manualidades que no conocía...

Practicar, ensayar, resolver con el cuerpo

Parte de sus estrategias de aprendizaje tienen que ver con leer e ir a talleres o cursos que le interesan; entre otros, menciona las plantas medicinales, el punto y el ganchillo o clases de guitarra. En definitiva, y de forma general, poner en práctica la información teórica es una de las estrategias que Izar más repite en su trayectoria. Probar, poner el cuerpo en esa acción concreta. Las situaciones reales, del aquí y ahora, son los lugares en los que Izar concentra su atención. «Aprendizaje: hay que buscar soluciones suficientes a los problemas y no hay que posponer «. Resolver lo que sucede en el momento, por ejemplo: «se nos rompieron unas abrazaderas de la tubería del fregadero de la furgoneta, entonces se inundó un poquito... si lo llegamos a dejar se nos habría inundado entera».

En esa línea, los sentidos conforman parte de las formas de aprendizaje. En el paseo con su amiga y la madre para observar y recoger plantas medicinales, habla de escuchar en el lugar mientras ve las plantas que escucha. Un aprendizaje in situ, no leyendo o mirando fotos de las plantas en un aula, por ejemplo. Los sentidos que van más allá de la visualidad, que tienen que ver con el olfato, con el tacto o incluso el sabor:

> I: fuimos a buscar las plantas, y ella nos iba diciendo cuál era cada planta y también algunas por qué se usaban. Y eso, pues de cuál hay que coger la raíz, de cuál se usan las flores, de cuál se usa solo la raíz o la rama... Y eso, luego hicimos el aceite. Bueno, picar... las plantas y echar

> el aceite y eso, ahora tiene que reposar (...) Yo creo que así se te queda mucho mejor también, qué planta es cuál. O sea, seguro que, de todas no, de todas no me acuerdo ya, pero, seguro que, si fuera en papel, la foto, lo que fuera, me acordaría de muchas menos...
>
> E: ¿Y eso por qué crees que pasa?
>
> I: Pues porque los colores, también, no se van a ver de la misma manera y porque cuando estás tocando y lo estás haciendo también con más sentidos... Lo puedes oler, lo puedes tocar, lo ves...

Moverse y generar espacios

En cuanto a los lugares y sus tránsitos, dice: «Me viene muy bien ir a la biblioteca (...) Antes iba siempre, de hecho, no podía estudiar en casa, no era capaz de centrarme en casa». Ir a la biblioteca, desplazarse, dejar el móvil, son partes significativas de ese proceso. Generar un ambiente que le posibilite su estudio, que va acorde a las condiciones del aprender que ella mencionaba en las concepciones (como la tranquilidad o el ambiente tranquilo). En tanto persona que se considera dispersa, busca estrategias y lugares distintos para concentrarse, depende de la tarea o de cómo se siente. Aparte de esos espacios individuales, para ella también es importante generar espacios comunes con otras personas para aprender (como narra, más adelante, en el ejemplo del ganchillo con su madre). En esos procesos, el aprender tiene una vinculación también con el movimiento.

Relación con las tecnologías

Durante las entrevistas Izar no profundizó mucho en las tecnologías digitales, en su relato parecía algo más tangencial. Sin embargo, se rescatan algunos puntos importantes respecto a su relación con las mismas.

En primer lugar, habla de los dispositivos tecnológicos como herramientas útiles para profundizar en temas concretos, generando así puentes o conexiones entre las distintas áreas de conocimiento. «Creo que en lo de las conexiones ayudan mucho también las tecnologías porque, luego, tú puedes ver pues un video que te recuerda lo que estás hablando, lo comentas». Al respecto de expandir los límites del conocimiento, las redes sociales juegan un papel importante.

> El día siguiente de estar con ama haciendo ganchillo empecé a ver videos en *YouTube* sobre eso [...] Si tienes el ordenador, tienes esos recursos, tienes muchos más recursos a tu alcance, puedes coger más información. Te da mucho pie a...o si no a buscar cosas y a indagar sobre un tema.

Izar habla de las tecnologías como lugares que más allá de individualizar al sujeto, buscan formas de colectivizar el conocimiento. Pone el ejemplo de: «yo ahora mismo en las prácticas vi que hay mogollón de cuentas en Instagram que crean mogollón de recursos de material didáctico y las comparten (...) entonces, ahí sí que se colectiviza de alguna manera». Ver videos en plataformas audiovisuales, mayormente hacer videollamadas con amistades, ha sido una de las estrategias principales para su estudio y aprendizaje académico, los cuales, han facilitado los encuentros:

> En bachiller y así solíamos, con una amiga, llamarnos y contarnos las cosas, cuando teníamos examen, nos las contábamos la una a la otra, o antes del examen también quedábamos y hacíamos eso, y en la uni también lo he hecho con una amiga varias veces.

Por último, Izar plantea la reflexión acerca de la sobreinformación y la superficialidad: «Los dispositivos y las redes te hacen tener más cosas al alcance, aunque también hay que aprender a gestionarlo (...) también hay mucha desinformación». Habla de los cambios constantes, la velocidad y sus consecuencias en la concentración y la superficialidad, «estás juzgando por lo que ves, y eso sí que puede incitar a la superficialidad», vinculado a la exposición de los cuerpos. De todo ello concluye que aprender a gestionar la información es un proceso clave en la relación con las tecnologías. Ante la infinidad de verdades-opiniones que se encuentran en las redes, Izar no asume como verdad

absoluta ninguna de ellas. Contrasta la información con personas de referencia; se relaciona con la información en la red desde el cuestionamiento y el contraste.

Contexturas

(Dis)continuidades entre contextos

Para Izar los diversos contextos de su trayectoria están estrechamente vinculados entre sí, se influyen, dialogan, casi como en una red, donde ella va tejiendo y constituyéndose. A veces se dan conexiones o continuidades. Pone el ejemplo de cómo participar en las asambleas de un *gaztetxe* (casa de la juventud, traducido literalmente), tomar la palabra, decir lo que piensa delante de un círculo, le ha ayudado en su timidez, favoreciendo así su capacidad de hablar y hacer presentaciones en la universidad. Otro ejemplo sería observar cómo las vivencias de los campamentos impulsaron su interés hacia lo pedagógico: «estar de voluntaria en un instituto de Gasteiz, que es una comunidad de aprendizaje, en los campamentos, me hizo también decidir que lo que quería estudiar era Pedagogía».

En ese sentido, los aprendizajes no agotan su sentido o significado en la propia experiencia, sino que se tejen en un mismo cuerpo y se mueven a otros contextos, como continuidades. Sin embargo, no siempre los contextos dialogan desde el entendimiento, la coherencia, la similitud o la sintonía. A veces, según Izar, existe una contrariedad o discontinuidad entre las formas de hacer, sentir y percibir la realidad. Cuando habla de la juventud, menciona que «tienes mucho compromiso social, pero luego en casa te lo hacen todo». De ahí el problematizar al sujeto, como ser en que pueden rozar, agrietarse o entrar en tensión distintos sentidos de su aprender.

La familia y el pueblo

Cuando Izar muestra su trayectoria de aprendizaje, comienza su relato diciendo:

> Mi proceso de aprendizaje empieza en casa con la familia y en mi pueblo, al final, también con los vecinos y amigos que he tenido la suerte de tener, vecinos de mi edad, entonces desde pequeños estábamos juntos, jugábamos juntos. Y al final, al ser un pueblo pues hemos tenido esa libertad un poco de movernos.

La particularidad de ser un pueblo pequeño (no más de 1500 habitantes) puede influir ese acercamiento y sensación de comunidad en su trayectoria lo que, a su vez, le ha llevado a desplazarse una y otra vez. De ahí que su relación con la vecindad no sólo sea con las personas físicamente más próximas a su casa-edificio, sino que se haya expandido a personas de los pueblos de su alrededor. Respecto a ello, menciona la mezcla de modelos de enseñanza (modelo D, en euskera, y otro en castellano): «en nuestro año empezaron a hacer mezclas, hasta entonces se hacían clases divididas en el instituto. Y muy bien porque así, ahora nuestra cuadrilla es de los dos modelos».

La naturaleza

> A mi aita (padre) le encanta ir al monte. Yo creo que todos los fines de semana casi hemos ido al monte, de pequeños todos juntos. A mi ama igual no le gusta tanto el monte, pero le encantan las plantas, y las plantas medicinales, sobre todo.

La naturaleza ha sido, desde su infancia temprana, un contexto de aprendizaje significativo y rico, vinculado a muchos agentes:

> La verdad es que la naturaleza se combina con nuestra familia, con paseos al monte, comidas y así. También recuerdo juegos, en el pueblo de al lado con amigos y vecinos. Luego, mi pareja es escalador y también se combina ahí. La verdad es que al final está muy unido.

Es un ecosistema vivo y en movimiento y, a su vez, una fuente de conocimiento (ejemplo de las plantas medicinales). Diríase que la naturaleza es un nodo, un punto de encuentro entre contextos

diferentes, un lugar por el que atraviesan, circulan, dialogan y se mezclan varios contextos de su vida y de su trayectoria de aprendizaje.

La universidad y sus grietas

La universidad, con sus contradicciones y diversas fases, es un lugar significativo en la trayectoria de aprendizaje de Izar. Respecto a la participación y los modos de estudio, dice: «No estás acostumbrado a que te den la palabra, o sea, sólo cuando te pregunta el docente y ya está», en donde la mayoría de las tareas son prefijadas, lo cual refuerza esa zona de pasividad del alumnado. Además, se le sigue dando mucha importancia a «memorizar» y luego «vomitarlo en el examen». Su concepción de la universidad está ligada al estudio memorístico, centrado en el examen, el trabajo individual, y al no poner en duda el pensamiento hegemónico.

El paso por dos grados diferentes [Farmacia y Pedagogía] hacen que Izar conciba la universidad no como una entidad homogénea: «el haber empezado a estudiar farmacia y luego pedagogía me ha hecho pensar también cómo una misma universidad, siendo la misma, pueden ser realidades tan diferentes». El grado de Pedagogía ha sido para ella un punto de inflexión, un respiro de esa alienación universitaria que ella percibe y transita.

> En pedagogía sigue habiendo un poco de alienación, pero sí que han cambiado las cosas. Por ejemplo, hacemos muchos trabajos en grupo. Muchos valores que yo creo que en pedagogía se dan, creo que son para la vida, como la escucha activa, el respeto, la cooperación... yo creo que no sólo nos lo deberían de recordar a nosotros sino a todo el mundo.

Espacios de ocio y tiempo libre

Menciona asociaciones de personas con necesidades específicas o los campamentos de verano, que son lugares en los que ella ha participado de forma activa en momentos distintos de su vida. Ambas experiencias comparten el trabajo voluntario: «Yo creo que, al final, la que sale ganando eres tú. O sea, aprendes muchísimo», dice Izar, como expresión de un aprender significativo. A parte de las anteriores, menciona talleres de plantas medicinales, la danza, la poesía o el lenguaje de signos, como prácticas y lugares de aprendizaje importantes.

Influencias «externas»

Izar habla de la sociedad como una macroestructura que moldea, condiciona y nos constituye como sujetos. Cuando habla de la falta de atención de la juventud, dice:

> Al final, en la sociedad de hoy en día hay muchos cambios constantemente y no sé. Por ejemplo, el salir cosas nuevas todo el rato, que siempre influye ahí el capitalismo, siempre querer siempre algo más, mejor. Y que estamos acostumbrados a esos cambios y que igual eso influye en que nos cueste mantener el foco de atención.

Además de esa influencia, Izar hace un hincapié especial en la influencia del grupo con relación al interés. Cuando habla de la universidad, dice:

> I: Si yo voy con el interés de sacarme un título y ya está, pero mis amigos son unos apasionados de... Pues me van a hacer engancharme, seguramente. Pero si me junto o tengo la suerte de juntarme con otra gente que tiene claro que va a hacer lo mínimo por aprobar, le da igual aprender y sólo quiere el título, pues igual tiro por esa dinámica.
>
> E: Ya. O sea, la fuerza del grupo también, ¿no?
>
> I: Sí.
>
> E: En ese sentido, ¿crees que influye?
>
> I: Sí, influye. Yo creo que influye mucho. La presión, también a veces la presión hasta por encajar, de «no quiero...», no sé.

La influencia del contexto próximo es para ella un tema de discusión y preocupación.

Este último fragmento recoge de alguna manera una de las características principales de la trayectoria de aprendizaje de Izar, que tiene que ver con los espacios entre los tránsitos, las (dis)continuidades, que van desde lo inmenso de lo global a lo esencial de la intimidad (Ruiz, 2021). Una trayectoria que da cuenta de una coexistencia e interrelación de experiencias y relatos diversos; en aprendizajes que se encarnan entre lo colectivo y lo individual, con estrategias y contextos variados.

Referencias

Prados, M.E., & Rivas, J.I. (2017). Investigar narrativamente en educación física con relatos corporales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, 8*(10), 82-99.

Rivas, J.I., Herrera, D., Jiménez, R., & Leite, A. (2014). Conocer la escuela a través de nuestras vidas. La biografía escolar como estrategia de aprendizaje. En A. García (ed.), *Experiencias de innovación docente* (pp. 507-512). Ediciones Universidad de Salamanca.

Ruiz, M. (2021). *Cuerpos en la escuela: Experiencias pedagógicas de infancias entre continentes*. Biblos.

Spinoza, B. (1677/1983). *Ética demostrada según el orden geométrico.* Alianza.

26 TRÁNSITOS COMPROMETIDOS. APRENDIENDO DE GIROS INESPERADOS Y COMPROMISOS ABIERTOS

Fernando Herraiz-García

María (seudónimo, una vez revisado el presente texto, la colaboradora decidió que su nombre no apareciese en el texto) es una estudiante con una trayectoria marcada por un giro drástico en su formación; durante la enseñanza en secundaria decidió dejar la danza. Aunque aquella decisión fue vivida con inquietud, tuvo clara la necesidad de un cambio que la movilizase en otras direcciones; un cambio que la llevó a transitar por el doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales. El caso de María es un ejemplo de una trayectoria meditada donde se asumieron riesgos y compromisos y se hicieron frente a dilemas e incertidumbres. El trabajo, en esta línea, conlleva conversaciones sobre: la relación entre la subjetividad y los grados que se estudia, sus transformaciones y metamorfosis, el «aprender en piloto automático», sus afinidades y complementariedades en los vínculos de amistad en clase, y el papel de su cuerpo en su trayectoria.

Introducción

Decidí enviar un mensaje por WhatsApp a María para saber de su disponibilidad e indicarle el lugar donde nos podríamos encontrar. Me extrañó que tardase varios días en contestar, hecho que después comprendí dada la relación que le gustaba mantener con las redes sociales. En aquel momento, tan solo sabía que era estudiante de segundo curso de Derecho. Mis expectativas se abrían al especular sobre la posibilidad de que hubiese algún tipo de relación entre los modos de aprender y los grados que se estudian. Antes de encontrarme con María había trabajado con un estudiante de arquitectura. Tanto en los estudios de arquitectura como en los de derecho, se les predispone un alto grado de exigencia e implicación.

Cuando finalmente conocí a María me confirmó que estudiaba derecho, pero que, en realidad, cursaba un doble Grado en Derecho y Relaciones Laborales. Este hecho me hacía pensar, más si cabe, en la energía y el compromiso que debía asumir si quería transitar con éxito académico. Sin duda, me encontraba con una estudiante comprometida y disciplinada.

La esperé en el despacho de Pedagogías Culturales en Bellas Artes (UB); aquel sería el espacio donde tendrían lugar los diversos encuentros. Decidí usar una mesa situada junto a un gran ventanal para que la luz y la ventilación entrase; eran tiempos de pandemia y las mascarillas formaban parte de nuestra cotidianidad social.

María llegó al primer encuentro con curiosidad sobre lo que estábamos haciendo en la investigación. A mi presentación inicial sobre el proyecto devino una serie de preguntas que, creo yo, le ayudaron a situarse y a comprender aquello que esperábamos de ella. Su participación estaba garantizada a pesar de su apretada agenda académica y laboral; tan apretada que las sesiones se distanciaron en el tiempo, teniendo lugar entre junio y diciembre de 2021. Había decidido colaborar con nosotros siempre y cuando no interrumpiese demasiado su cotidianidad. En ocasiones pasaron varias semanas entre un encuentro y otro; este hecho, lejos de desconectarnos, nos permitió tener más tiempo para pensar y madurar aquello que había sucedido en sesiones anteriores.

La relación entre nosotros emergió con la confianza y la comodidad de quienes intercambian pensamientos y miradas desde una razonable horizontalidad. Por un lado, yo quería saber más sobre cómo ella transitaba en sus aprendizajes y, por otro, María quería conocer mi manera de aprender como profesor-investigador, algo que desbordaba con frecuencia las conversaciones que expandimos.

Pensando a través de dos perfiles opuestos

Empezamos la primera sesión con la lectura del documento en el que se recogían las características básicas que definían los dos perfiles de los jóvenes actuales: el joven comprometido y el poco implicado (Anexo 3). El diálogo dio pie para hablar de: (a) la relación entre los rasgos de determinados perfiles y el grado que estudian, y (b) algunas problemáticas para entender el aprendizaje.

Las primeras conversaciones derivaron hacia las características de algunos estudiantes que cursaba el Grado de Derecho y que, como ella, estudiaban un doble grado. María argumentó que:

> Cuando ya te has metido en la carrera, y te gusta, y sabes que vas a seguir en ella... es como que acabas encajando en un perfil, aunque las personas que integremos la clase seamos completamente diferentes. Yo creo que se nota cuando hacemos derecho. Al final, pienso que los intereses que traes antes de los estudios se acaban juntando con los intereses del Grado de Derecho o de otra carrera (encuentro 1).

Escuchar las palabras de María me hacía pensar en los procesos de subjetivación que devienen de la negociación entre, por un lado, el sujeto que presuponen los planes docentes universitarios y, por otro, la subjetividad propia de aquellos que los cursan. Mientras que María hablaba en términos de *acabar encajando* en un perfil, mi yo más idealista pensaba en los flujos que se movían entre aquellos presupuestos curriculares y los agenciamientos de la subjetividad que afectaban, en mayor o menor medida, dichas presuposiciones. Tal como lo veía, el juego resultaba más factible cuando la distancia entre los intereses del sujeto imaginado por el currículum, y el afán de los estudiantes menguaba para *acabar encajando*.

En este caso, María se veía encajando en el perfil de estudiantes del Grado de Derecho; como ella dijo, era como entrar en un traje a medida. Un traje confeccionado curricularmente que, en esta ocasión, no entraba en conflicto con el cuerpo que vestía. Sin embargo, me gusta pensar que los trajes, dándose de sí, también se adaptan a nuestros cuerpos, sus anchuras, sus pliegues y sus movimientos.

Al entrar en profundidad en las posiciones que asumía en el aula, detecté en María un malestar cuando, en repetidas ocasiones, entre sus argumentaciones empleaba la expresión «aprender en piloto automático».

> Yo siempre he pensado que muchos de nosotros estamos «en piloto automático» a nivel de que nos dan lo que tenemos que hacer —especialmente en el bachillerato o la ESO. Te dicen: tienes que hacer esto, esto, y esto, y ya está. No tienes que salir más allá de ese recuadro, no tienes que pensar, no tienes que reflexionar, al menos en nuestro sistema. (...) Hay una despersonalización del alumno o de la alumna y no buscan más allá, no buscan una reflexión (encuentro 1).

La reiteración de la expresión también me incomodaba, porque evidenciaba un problema que también yo había vivido como estudiante. María explicaba que, en determinados momentos de su trayectoria, ponía el piloto automático para superar los cursos sin más compromiso que hacer lo que le mandaban. Esto se daba en escenarios de imposición colocándola en lugares de pasiva recepción. Estas posiciones eran problemáticas en la medida que objetivaban su subjetividad de estudiante, manifestándose su versión más condescendiente y obediente. Por otro lado, también, comprendo que entrar en modo de piloto automático tenía que ver con un proceso de adaptación y de ahorro de energía a la espera de momentos más desafiantes. Entre sus palabras, me parecía ver que María

permanecía expectante a nuevos retos para recuperar el control de su trayectoria de aprendizaje atendiendo así a las potencialidades de posibles rumbos inesperados.

Un giro inesperado. De sus estudios en danza a su formación en Derecho

Acercarme a la trayectoria de María me llevó a tomar conciencia de las dificultades que supone tomar decisiones en torno a la formación a edades tempranas. Su caso es un ejemplo de un giro imprevisto que la llevó a dejar sus estudios de danza.

Su formación en danza clásica la inició a la edad de 6 años, abandonándola mientras cursaba 3º de la ESO en el *Institut del Teatre* de Barcelona. Durante 10 años estuvo motivada y dedicada con el rigor que supone tener un cuerpo fuerte, flexible y obediente al vaivén de los compases que marcan una formación exigente, disciplinada y competitiva.

> Pues eso, que dije que no. Entonces, en el tercer año fue cuando me quería ir. Fue la mejor decisión de mi vida, pero también la peor, (...) y ahora ¿qué hago? (...) es lo que había mamado desde el principio, desde los seis años hacía danza. No había hecho ninguna otra extraescolar, (...) tampoco es que me abriese a otros horizontes y, realmente, también surgió de mí; podría haber hecho cocina, o ajedrez (Encuentro 1).

Tal como ella comentó, los desencuentros con lo que sucedía en las aulas la llevó a tomar la decisión, a pesar del tiempo y el esfuerzo invertido a lo largo de su vida.

Esta decisión la abocó a la incertidumbre; una situación compleja que vivió con angustia. No le resultó fácil tomar la decisión dado que todo lo que había hecho hasta entonces se movía alrededor de la danza. Sus fuerzas y energías las había colocado en un ámbito disciplinado y exigente que afectaba su cuerpo y su estilo de vida, observándose diferente al resto de sus amigas.

Su giro inesperado tuvo consecuencias que iban más allá de su propia formación, agitando holísticamente el resto de las vertientes por las que fluía su vida. Ciertamente, no se sintió sola ante la incertidumbre. Su madre la acompañó durante aquellos tiempos de cambios ayudando a configurar nuevos deseos, expectativas y objetivos. Siempre, desde la inercia materna que asociaba el éxito académico con el éxito laboral.

Tenía 15 años y seguía viéndose demasiado joven para elegir qué estudiar y, por ende, para decidir a qué dedicarse profesionalmente a lo largo de su vida. Finalmente, María decidió estudiar el bachillerato en Humanidades dándole acceso a la universidad para cursar el doble grado en Derecho y Relaciones Laborales.

Formas visuales conversadas

En la segunda sesión propuse a María que realizase una visualización de su trayectoria de aprendizaje (figura 1). La idea era empezar a pensar en torno a sus ecologías de aprendizaje, los contextos por los que se movía, las comunidades que se solapaban, sus estrategias de estudio, el papel de las tecnologías en sus aprendizajes, etc.

Tuve la sensación de estar delante de una de mis alumnas de arte mientras trabajaba, viéndolas organizar, pensar y hacer. La diferencia radicaba en que a mis estudiantes les daba espacio para trabajar; no siempre resulta cómodo sentirse observado mientras se realiza una labor artística. Pero en este caso yo, como investigador, debía estar, no solo observando, sino también escuchando y dialogando con aquello que se hacía y se decía. Mi trabajo era mantener una conversación mientras María actuaba sobre la superficie de un papel con materiales diversos.



Figura 1. María realizando su trayectoria de vida de aprendizaje. Fotografía: Fernando Herraiz.

Dar tiempo a la acción de visualizar permitía escuchar, entre interferencias sonoras del tranvía, algunos silencios y conversaciones periféricas y paralelas. Silencios que ayudaban a pensar en el hacer, y conversaciones que propiciaban sentidos y daban forma al devenir cartográfico. En el caso de María cartografiar supuso organizar la superficie blanca del papel componiendo un árbol, colocando aquello visual que, principalmente, recordaba haber vivido durante la primaria y la secundaria. En aquel momento no sabía si lo visual accionó la oralidad, o si la oralidad accionó lo visual. Mientras que yo le preguntaba sobre el porqué de un árbol, o la razón de las bifurcaciones en las ramas, ella trabajaba concentrada tratando de dar sentido a lo que hacía.

María hablaba del árbol como metáfora de conocimiento; yo le introducía la noción de rizoma y su multiplicidad. Deleuze y Guattari (2020) argumentan que,

> a diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; el rizoma pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos (p. 31)

Dentro del juego de palabras que usamos, me pareció relevante la manera de hablar sobre la vida entendiéndose como una rama retorcida.

> F: Dame alguna pista en torno a lo que estás haciendo…
>
> M: Un árbol
>
> F: Un árbol… Puede haber hojas más grandes u hojas más pequeñas…
>
> (María trabaja en silencio)
>
> F. Mientras vas haciendo ¿me puedes explicar por qué un árbol?
>
> M: Pues no lo sé, a nivel de… como estamos hablando de un ecosistema, en el que se reproducen conocimientos que pasan de un lado a otro… ¿no?, supongo que, porque da más juego, como más visual al querer explicar estas transiciones. En verdad quería empezar con…
>
> F: Con una semilla (Encuentro 2).

Hablaba de las ramas que se extendían ubicando el tiempo presente en el tronco del árbol, y el futuro representado en el crecimiento de las ramas. La noción que estaba manejando, basada en

ramificaciones, le permitía hablar de la vida como un tronco retorcido, y de las extensiones que suponían los movimientos dentro del ecosistema de conocimiento.

Las conversaciones paralelas y periféricas que configuraba una voz *en off* fueron clave para dar sentido a la trayectoria y su ecología de aprendizaje. Por un lado, eran paralelas dado que conformaban los espacios al hablar y visualizar; por otro lado, eran periféricas porque derivaban hacia conversaciones en las que yo, como investigador, era interpelado en primera persona desplazándose el foco a lugares descentralizados de su aprender. Esto pasaba, por ejemplo, cuando María me preguntaba sobre los modos de aprender que trataba de favorecer en mis clases; eran momentos en los que se difuminaba el hacer del investigador y del colaborador. Incluso hubo conversaciones *off the record* que quedaron fuera de registros, pero no de mi pensamiento.

Mientras conversábamos *off the record*, yo me contagiaba de su ilusión al hablar de su inminente Erasmus en Noruega, y en María se despertaba la curiosidad por mi trayectoria académica, sus quiebros y fracturas. Verdaderamente, fuera de cualquier registro, emergieron diálogos que desbordaban el propio proyecto; más allá del papel del investigador y de la colaboradora hablábamos sobre nuestras ilusiones presentes y futuras expectativas, y en torno a compromisos viables que nos hicieran estar y sentirnos bien con nosotros mismos.

Al finalizar el segundo encuentro, invité a María a que realizara un diario de aprendizaje. La tarea consistió en anotar textual y visualmente en una libreta todo aquello que estuviese relacionado con vivencias de aprendizaje a lo largo de una semana. La idea era dar continuidad a lo conversado para estar atento a nuevas aberturas.

> M: En este dibujo (figura 2) intento explicar lo que me había quedado de la última reunión que hicimos, a nivel de que, claro, no sólo aprendes en el ámbito académico, sino también en el ámbito personal y no tiene por qué ser algo útil, digamos.
>
> F: ¿Lo que quieres decir es que este primer dibujo viene a complementar lo que se te quedó por decir en la cartografía?
>
> M: Exacto, la visualización de la trayectoria me dejó pensando mucho, mucho. A tal nivel, que no sabía cómo me había impactado; sabía que había pasado algo y que, realmente, había aprendido de ello. Porque creo que, normalmente, no nos ponemos a pensar todo lo que aprendemos y todo lo que vivimos a lo largo de nuestra vida, y todo lo que nos ha pasado, y no sé… Y me dije: pues empezamos por aquí, algo sencillo (Encuentro 3).

El primer dibujo (figura 2) era una resonancia de la visualización de la trayectoria en el que reconocía dos ámbitos de aprendizaje. Por un lado, un círculo demarcando el aprendizaje académico y, por otro, un círculo englobando el aprendizaje personal; y en el centro la intersección entre dos circunferencias. Esa área compartida era donde había incidido trazando líneas paralelas en diferentes direcciones. El resto de las superficies del círculo quedaban en blanco, como si lo importante estuviese en la fusión y el solapamiento entre lo personal y lo académico.

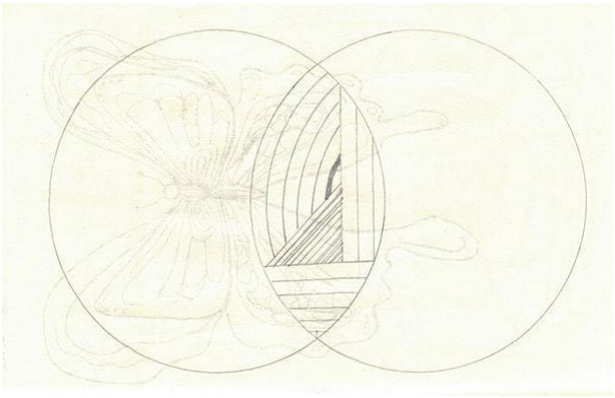


Figura 2. Diario de aprendizaje de María.

El fino grosor del papel dejaba entrever una mariposa ocupando la supuesta blanquitud de los círculos. Este hecho tan fortuito como involuntario propio de la materia me permitía hacer puentes entre aspectos de su ecología de aprendizaje y su imagen de pensamiento basada en una mariposa. El grosor del papel era un elemento accidental vinculador que porosamente constituía la frontera de las dos caras de una hoja, a través de los rastros que dejó María sobre y debajo del papel.

> Empecé haciendo garabatos, empecé haciendo cuadrados aquí. Esto es del ocho al siete, dos días después, y... es una mariposa, esto ya tiene un poco más de trasfondo. Cuando era pequeña, bueno, conocí la Teoría del Caos, o el Efecto Mariposa, y lo de que, una pequeña decisión, afecta en gran escala (Encuentro 3).

María estaba introduciendo la Teoría del Caos y el Efecto Mariposa (figura 3) como eje de pensamiento, mientras que, por otro lado, usaba la noción de metamorfosis basada en la transformación de las mariposas para hablar de su trayectoria. Todo esto, bajo la azarosa transparencia de una hoja que las vinculaba a una ecología de aprendizaje superpuestas situada, básicamente, entre lo personales y lo académicas.

Las imágenes y sus conversaciones me hacían entender que sus movimientos de aprendizaje tenían carácter volátil y se asentaban en la transformación continua. Al respecto, daba cuenta de que las acciones sutiles también importaban, el «súper-control» era una fantasía, las pequeñas decisiones llevaban a caminos insospechados, etc. De alguna manera, estas argumentaciones eran el preludio de la siguiente imagen (figura 3); la página 6 estaba llena de trazos de diferentes colores que se plegaban sobre la mariposa cuando el cuaderno se cerraba.

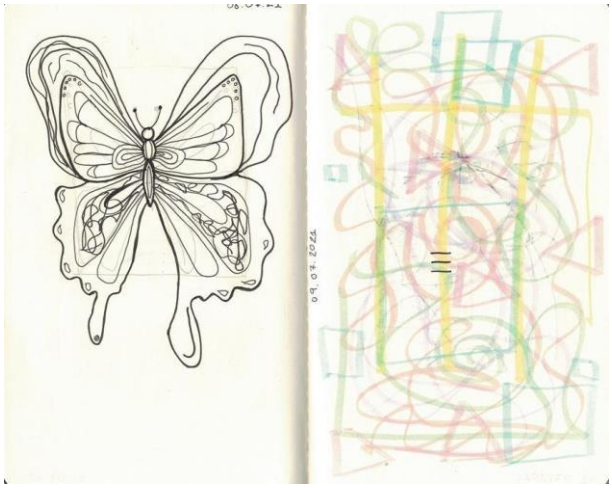


Figura 3. Diario de aprendizaje de María.

María hablaba sobre el caos a través de las líneas supuestamente arbitrarias que se cruzaban entre trazos curvos y rectilíneos. Visualmente, aquel dibujo parecía estar inspirado en un juego de pasatiempo laberíntico que invitaban a seguir los recorridos procurando emparejar dos elementos distantes o encontrar una salida. La teoría del caos estaba viva en los movimientos de aprendizaje de María, a través de una imagen que incitaba a seguir los caminos azarosos que desfilaban, aparentemente, sin un objetivo concreto.

> Y, sobre todo, de la teoría del caos me ha gustado mucho la idea de control. No es un control de todo, sino un control de las pequeñas cosas. Uno decide qué hace y cómo lo hace. Como el futuro no está claro, siempre puedes decidir cambiar de camino. Como soy estudiante, también lo veo bastante reflejado en el día a día. Por ejemplo, esto se da más en los estudios; estoy estudiando ahora una carrera, pero quizá en un año o menos, nadie me asegura que esté haciendo lo mismo. Pues lo mismo con el día a día, en el trabajo, en las amistades, en las relaciones interpersonales, en general, o con uno mismo. Quizá hoy estoy bien conmigo mismo y al día siguiente, no se sabe (Encuentro 3).

El dibujo y las palabras de María me hacían pensar en el carácter eventual e incierto con el que especulaba sus futuros movimientos de aprendizaje; rompiendo con la estructura de árbol de su trayectoria, el diario de aprendizaje parecía entrar de lleno en lo rizomático, al menos en el dibujo que realizó en la página 6.

Relaciones entre iguales

Cursar el doble Grado de Derecho y Relaciones Laborales había llevado a María a conocer a compañeras nuevas. Estudiar no solo significaba aprender y tener acceso a determinados conocimientos, también le supuso relacionarse con otras personas con intereses y motivaciones similares a los suyos. A pesar de las clases en línea, que devinieron del confinamiento provocado por la pandemia, María formó parte de un grupo de compañeras con las que compartir quehaceres más allá de su formación. Una experiencia clave fue el viaje que realizaron en tiempo de post-confinamiento al pueblo de una de ellas.

> Cambiar de sitio, conocer algo nuevo... y también convivir con esas amigas. Lo íbamos repitiendo mucho durante el viaje; se nos hacía muy raro vernos físicamente, que no fuera en una pantalla, que no fuera en la universidad. Realmente estamos fuera, juntas todas, porque como la del pueblo estaba estudiando en su casa pues... (Encuentro 2).

Antes del viaje, prácticamente, no se conocían más allá de la pantalla del ordenador y de las mascarillas.

> Yo creo que cada una es muy distinta y, al final, hemos acabado en la misma carrera. Eso siempre lo hemos hablado, qué curioso... nos llevamos tan bien que, al final, hemos tenido suerte realmente. Como somos tan distintas de personalidad, aprendemos mucho las unas de las otras, y en el grupo se ve muy claramente que cada una aporta algo (Encuentro 2).

Estrategias de estudio

Durante su formación en danza clásica el cuerpo era lo que estaba en juego, moviéndose en todo momento, asumiendo flexibilidades imposibles, fluyendo entre piezas musicales, reconociendo sus cualidades y limitaciones, y normalizando su dolor físico. En la trayectoria de aprendizaje durante el bachillerato y durante sus estudios universitarios, el cuerpo pareció quedar en segundo plano; ya no era tan importante ni su forma ni su peso, ni su potencialidad para encarnar movimientos. Al respecto, Sofía argumentó:

> M: A... Antes para estudiar me movía mucho, daba vueltas por la casa y, yo creo, que sí que me ayudaba mucho, porque relacionaba un movimiento con el conocimiento, aunque fuera sólo caminar; caminar ayuda a la memoria, pero ahora ya no tanto, ahora ya no me muevo.
>
> F: Y pesa.
>
> M: Pesa un poco, pero ahora he reducido los movimientos quizá, de caminar o moverme de una cierta manera, lo que hago es sentarme y en determinados momentos, a parte de las prácticas mnemotécnicas, hago determinados gestos con la mano para algún apartado o alguna cosa que la pueda relacionar, después en el examen lo hago. Sobre todo, he cambiado el caminar por masticar un chicle, que supongo que es más típico, sobre todo para la ansiedad de: se te tienen que quedar los conocimientos (Encuentro 2).

En las palabras de María encuentro un cambio de estrategias y una inercia propia de un aprendizaje a través del cuerpo. En los estudios de danza los conocimientos estaban encarnados en el cuerpo; en la actualidad, los sistemas nemotécnicos para memorizar protagonizan gran parte de su acción. Por ejemplo, buscaba un movimiento de la mano asociándolo a un determinado conocimiento; en realidad, era un recurso nemotécnico donde la acción del cuerpo era lo que activaba la memoria en el momento de un examen. Como decía María, esto tiene que ir acompañado de comprensión durante el estudio; aprender es algo más que memorizar determinados contenidos.

> Es que realmente, de cómo estudio ahora, mis métodos, mis tácticas y todo, no se diferencia tanto de la primaria realmente, (...) es memorizar. Ahora añades el tener que entenderlo, bueno, en primaria también la verdad. Bueno, iba un poco piloto automático... pero es que, la táctica es la misma, la fórmula no ha cambiado mucho y mira que han pasado como diez años (Encuentro 2).

María afirma que sus estrategias no han cambiado tanto a lo largo de los años. Cuando tiene que memorizar pone el piloto automático; la diferencia es que, en la actualidad, como estudiante de Derecho y Relaciones Laborales, trata de comprender aquello que tiene que memorizar.

A modo de cierre

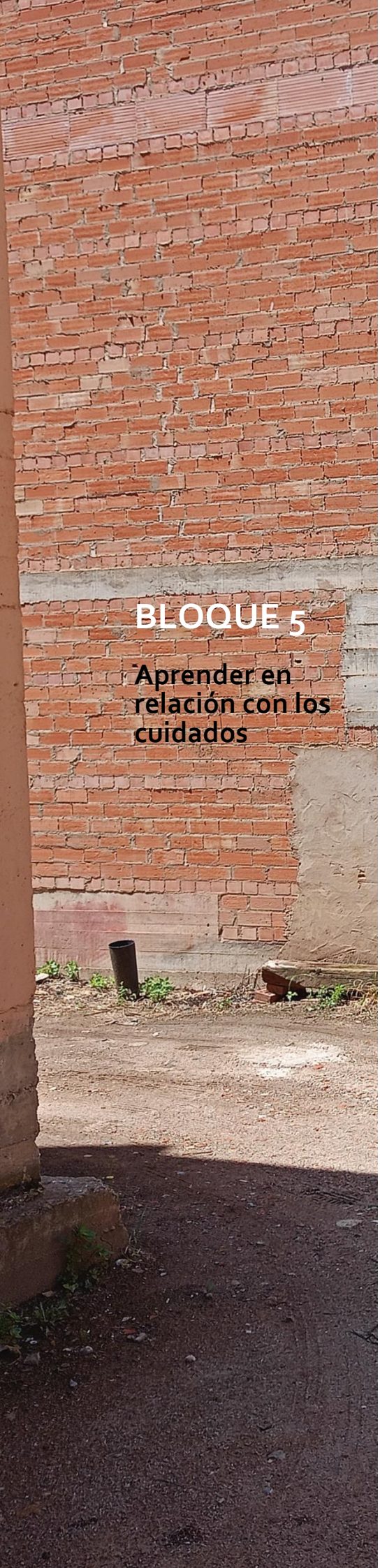
Indudablemente, si algo caracterizaron los encuentros que mantuvimos fue la relación de complicidad y afinidad que se dio entre María y yo. Una relación que, básicamente, se constituía desde una ética performativa en la medida en que, tal como refleja el texto, se conectaba la reflexividad con la ética (Edwards y Kirkham, 2014); constituimos conversaciones éticas basadas en valores de naturaleza co-creativa y dialógica con interés por preocupaciones morales (Edwards et al. 2015), donde el *off the record* asumió un lugar de confianza mutua. Tanto fue así que, en ocasiones, parecían difuminarse los papeles que asumimos, sobre todo, cuando el foco de interés se desplaza entre idas y venidas de la trayectoria de María a la mía.

Referencias

Deleuze, G. & Guattari, F. (2020). *Mil Mesetas. Capitalismos y esquizofrenia*. Pretextos.

Edwards, M., Webb, D., Chappell, S., Kirkham, N., & Gentile, M. (2015). Voicing Possibilities: A performative approach to the theory and practice of ethics in a globalized world. In D. Palmer (ed.), *Handbook of Research on Business Ethics and Corporate Responsibilities* (pp. 249-275). IGI Global.

Edwards, M., & Kirkham, N. (2014). Situating 'Giving voice to values': A metatheoretical evaluation of a new approach to business ethics. *Journal of Business Ethics*, 121(3), 477-495. https://10.1007/s10551-013-1738-7.



BLOQUE 5

Aprender en relación con los cuidados

27 EL APRENDER COMO PERMACULTURA. SIMBIOSIS Y CULTIVOS DE SABERES

Marina Riera Retamero

Introducción

Dar lugar

Antes de nuestro primer encuentro apenas sé de Clara (seudónimo), lo que puedo deducir de las referencias que algunos compañeros, basándose en su experiencia docente con ella, me han transmitido. Un primer intercambio de correos electrónicos, mediados por el coordinador del proyecto, dejan entrever una cierta naturalidad a la hora de comunicarse y una actitud afectuosa, por lo que intuyo que esta investigación sugiere un espacio de confianza para ella. Trato de no prefigurar nada demasiado concreto sobre estas impresiones, pero algunas expectativas brotan de manera irremediable. Intento distraer estos pensamientos mientras preparo la documentación y repaso mentalmente la estructura de nuestra primera entrevista. Estoy en la sala de reuniones del despacho de la Unidad de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes (UB). Debido al régimen de clases virtuales al que nos hemos visto abocados este cuatrimestre, la facultad permanece prácticamente vacía durante la mayor parte del tiempo. Pocas semanas después de haber comenzado el primer cuatrimestre del curso académico 2020-2021, la Universitat de Barcelona decretó el formato de docencia virtual como medida sanitaria para frenar el exponencial incremento de casos de COVID-19.

Este espacio, sin embargo, contiene todavía una cierta vitalidad: las experiencias de seminarios, asignaturas y cursos universitarios cristalizan en las paredes a través de una miríada heterogénea de artefactos visuales. Se trata de un espacio ataviado de murales, posters, cartografías y trabajos de estudiantes. Diez minutos antes de la hora de la cita, dispongo todos los recursos necesarios para el encuentro con la colaboradora: Fichas, preguntas, documento de consentimiento informado (Anexo 2), folios y materiales gráficos, disposición de las sillas, ordenador, grabadora de voz. Todo parece estar preparado para dar comienzo al encuentro. Tras comprobarlo una vez más, trato de relajarme durante los últimos minutos antes del encuentro, sentada delante de el portátil, y me dejo caer en un *scroll* infructuoso por la bandeja de entrada de mi correo institucional. Con unos discretos golpes de nudillo, Clara entreabre la puerta entornada del despacho y me busca con la mirada. Ambas, con la mascarilla cubriendo el rostro, la situación de distancia social nos lleva a saludarnos mediante un torpe gesto con la mano y una sonrisa dibujada en los ojos. Empezamos.

Concepciones

Permacultura: un aprender en resistencia

Una de las concepciones principales en torno al aprender que descubro conversando con Clara es la de un aprendizaje que sucede bajo los mismos parámetros que la permacultura: «se trata de eliminar

las causas de los problemas, más que buscar soluciones», aduce ella, «dejar que la curiosidad aflore, evitando obstáculos o irrupciones». La autonomía parece tener un papel central en este proceso de floración. Esta autonomía nos lleva, sin embargo, a una inevitable resistencia con aquellas instituciones que a menudo arropan estos procesos y que resultan inesquivables en términos de validación de los saberes y los aprendizajes, principalmente la Universidad. Para Clara, el aprender sucede en sintonía con los procesos vitales, y no necesariamente con el proceso de obtener un título. Además, la Universidad impone una serie de particiones disciplinarias que funcionan como fronteras en el conocimiento e impiden relaciones y correspondencias más allá de ellas. Por otro lado, la concepción productivista y proyectual de la experiencia en la facultad —el modelo de aprendizaje mediante la producción de proyectos, la exigencia constante de un resultado palpable y matérico—, chocan frontalmente con una idea del aprender temporalmente más dilatada, formalmente menos cuantificable y disciplinariamente más laxa. En este sentido, los trabajos, las lecturas y las propuestas enunciadas en el entorno académico se perciben, a menudo, como imperativos, obligaciones o tareas que, lejos de alimentarlo, coartan el aprendizaje. En cambio, cuando una actividad se percibe como una acción deliberada, esta produce una mayor motivación y aprovechamiento. De hecho, al contrario que para mucha gente, la experiencia del confinamiento producido por la pandemia de la COVID-19 supuso, para Clara, una oportunidad de reencontrarse con una gestión del tiempo y unos modos de organización más en sintonía con su sensibilidad y su concepción en torno al acto de aprender: «[fue] muy bien, que me dejen tranquila. Yo creo que esta sensación de incerteza de la pandemia a mí me va bien porque me fuerza a que constantemente... nada es estable y todo es susceptible a ser reconfigurado».

Los cuidados, la violencia

La violencia ocupa un lugar importante en el aprender porque configura mecanismos de relación, pensamiento y acción, asegura Clara. Una experiencia personal vinculada a la violencia machista, particularmente dentro del entorno familiar, la lleva a elaborar esta conclusión. A mí esta perspectiva me sorprende y me atrae a partes iguales. ¿Cómo nos configura la violencia, especialmente a las mujeres, como sujetos que aprenden? ¿Tiene un efecto en nuestra manera de afrontar los procesos de aprendizaje? A lo largo de nuestra conversación aparecen las siguientes ideas: la respuesta a la autoridad en el entorno doméstico o afectivo (sumisión-docilidad o resistencia-contestación) establece una continuidad con la forma de afrontar todo tipo de situaciones en la vida, incluida la respuesta a la autoridad de la institución académica y de los procesos de aprendizaje en general. Concluimos que la violencia, aunque se dé en un contexto o entorno concreto, acaba penetrando y afectando todos los aspectos de la vida, y eso incluye, claro está, el aprendizaje. ¿De qué formas lo hace? Para Clara, haber afrontado una situación de violencia intrafamiliar desde la resistencia —resistiéndose, escapando de ella y no habiendo sucumbido a la sumisión o la docilidad— ha supuesto generar una capacidad de acción a la hora de poder afrontar malestares en entornos de aprendizaje: ser capaz de comunicar malestares con una situación, negarse a ciertas imposiciones, plantarse ante situaciones injustas, y un largo etc.

En un momento dado, le expreso a Clara que no quiero «abrir un melón» que no podamos cerrar. A fin de cuentas, el propósito de nuestros encuentros es el de conversar sobre su aprendizaje. «Yo soy de la opinión de que los melones ya están abiertos», me asegura, y me descubre una concepción politizada de las experiencias de violencia sufridas, donde, como afirma la consigna de Kate Millet (1995), popularizada por el feminismo de la Segunda Ola, «lo personal es político».

Hablar de violencia machista posibilita identificar los efectos que esta produce en las relaciones de poder dentro de las instituciones académicas y en los mecanismos psicológicos y emocionales a la hora de afrontar los desafíos y malestares con respecto al aprendizaje. Para Clara, aprender a posicionarse —plantarse, resistirse— frente a la violencia machista repercute en el modo de posicionarse frente a otras formas de violencia (simbólica, epistémica o autoritaria). Asimismo, aprender a no adoptar una posición de sumisión ante la autoridad u otras fuentes de malestar

académico, significa ejercer un modo de coherencia y responsabilidad conectadas con una política feminista.

¿Cuál es el correlato de esa (relación con la) violencia? ¿Cómo generar mundos alternativos a la violencia? Durante nuestra conversación, aflora una inevitable relación entre salud mental, emocional y aprendizaje. Las condiciones de vida a nivel emocional repercuten directamente en los modos de relacionarse con los desafíos que plantea la Academia y el aprendizaje. Es por eso por lo que, para que los procesos de aprendizaje puedan tener lugar, se necesita un entorno cuidadoso, donde, más allá del objetivo de la producción, el espacio de trabajo se convierta en un espacio de cuidados. Los cuidados, entendidos desde una dimensión colectiva —entre amigos y compañeros de clase, entre docentes y estudiantes, con el espacio— emergen como una forma de hacer frente a la violencia institucional. Así, Clara me cuenta cómo, para ella, los trabajos en grupo propuestos en clase suponen también un espacio de cuidados, de saber cómo se encuentra la compañera y cerciorarse en todo momento de que todas las personas estamos en condiciones emocionales de poder trabajar. Sin embargo, también se mantiene en una posición vigilante: la romantización de los cuidados, aduce, anula la capacidad de crítica y su potencial emancipador. «Cuidar no significa decirle a tu compañera que el trabajo que ha hecho está bien si en realidad es un churro» y apela a la necesidad de una cierta crítica en las relaciones interpersonales. Cuidar es también cuidarnos de la ignorancia.

Contexturas

Universidad

«La Universidad exige mucho pero no siempre devuelve algo a cambio» asegura Clara y, consciente de la inevitable relación de dependencia que mantiene con el sistema universitario, navega por esta tensión de diferentes maneras. En ocasiones, los ejercicios técnicos que se proponen en una carrera como Bellas Artes ofrecen un espacio para la práctica mecánica que permite, al mismo tiempo, desempeñar alguna praxis intelectual, como escuchar un audiolibro o consumir contenidos de interés. Lejos de entender estas dinámicas como formas de distracción, suponen, para mi interlocutora, una forma de subvertir y aprovechar el tiempo invertido en tareas no deseadas que generan frustración. Para ilustrarlo, me cuenta cómo, durante una práctica escultórica, tuvo la oportunidad de escuchar una conferencia de la activista y escritora Nawal al-Sa'dawi que le permitió ulteriormente, en el marco de otra asignatura, desarrollar un trabajo de clase enriquecedor y satisfactorio. En este sentido, Clara también relata cómo, a menudo, intenta trasladar los aprendizajes y prácticas adquiridas fuera de la Universidad a las propuestas de clase y viceversa, creando vasos comunicantes entre contextos.

Militancia

Ya he mencionado la relación que guarda Clara con el mundo de los movimientos sociales. Durante nuestras conversaciones, hemos intentado perfilar los contornos de lo que entendemos por militancia y movimientos sociales y, finalmente, acordamos disociar el activismo «duro» de otras formas de politización y de crear tejido asociativo más heterodoxas o menos visibles. En el primer grupo estarían aquellas luchas sociales organizadas que se erigen como lugar de representación, bajo una serie de códigos estéticos, culturales y sociales definidos y, pese a que también suponen lugares de aprendizaje, acaban siendo fuente de contradicción y desencanto por sus dinámicas estructurantes e identitarias. La politización, en cambio, se entiende como un proceso que no pasa necesariamente por la adhesión o la militancia en un colectivo, sino por cambiar hábitos y formas naturalizadas de pensar y actuar en el día a día, lo que tiene mucho que ver con el aprendizaje. Los feminismos, por ejemplo, como una política intrínseca a la vida y como lugar para replantear, interpelar e interrogarse por lo asimilado durante nuestras trayectorias, y no como un lugar de representación o identidad. Para Clara, los entornos de socialización, politización y militancia están irremediablemente ligados a la Universidad, puesto que los aprendizajes que tienen lugar en cualquiera de estos contextos repercuten en los demás de manera ecológica.

Estrategias

Organizar intereses, elegir contenidos

En la visualización de la trayectoria de aprendizaje que Clara comparte conmigo (figura 1) aparecen temáticas de interés muy diversas, que van desde las prácticas de arte contemporáneo hasta la física computacional. Todas ellas componen una ecología compleja que a veces me cuesta seguir. Nuestra conversación, sin embargo, parece ayudar a descifrar algunos de los recorridos que aparecen en los mapas y desvela, además, algunas estrategias. A medida que avanza la entrevista, me percato de que esas cartografías ataviadas de post-its, apuntes, nombres, frases descontextualizadas y flechas son, en realidad, la puerta de entrada al universo lógico de Clara, a su mundo de intereses, a su sistema de aprendizaje.

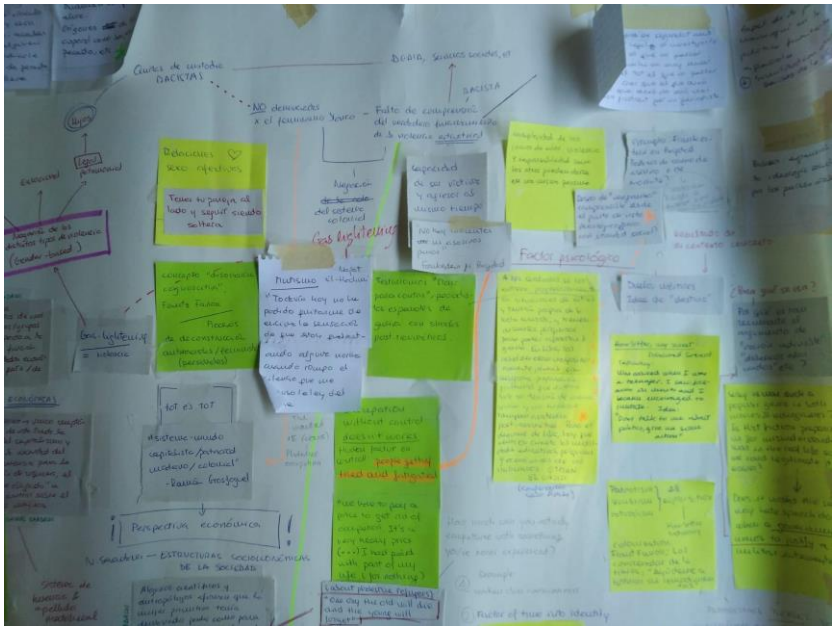


Figura 1. Fragmento de la trayectoria de aprendizaje elaborada por Clara.

Otra de las estrategias mencionadas durante los encuentros es la separación entre los contenidos dedicados al placer y los dedicados al aprender. En un principio, me sorprende esta división viniendo de alguien que, a priori, demuestra experimentar placer en el aprender. Sin embargo, más adelante comprendo que esta dicotomía no responde tanto a la separación entre placer y aprender, sino más bien entre el ocio y la formación —académica y no académica—. El aprendizaje configura formas de placer, pero este ocupa lugares distintos en la organización de la vida de Clara. Ella misma señala que estas dos dimensiones —ocio y formación— están en constante conexión, y que el aprender y el placer suceden indistintamente en ambas. Se trata de la combinación de referentes complementarios a nivel disciplinario y de formato. Esto supone estar leyendo dos libros a la vez, pero de naturaleza radicalmente distinta —por ejemplo, un manual técnico sobre matemática computacional y una novela de literatura existencialista—, de manera que ambas se desarrollan de forma simultánea. Esta estrategia le permite favorecer sinergias y formas de retroalimentación entre campos de conocimientos y lenguajes a priori disgregados, fomentando la creatividad y la posibilidad de nuevas conexiones inusitadas. Además, esta regulación de los hábitos de lectura evita el desgaste y la ofuscación que puedan surgir ante el estudio intenso de un tema particular.

La elección de materiales de aprendizaje no es un acto únicamente en solitario, sino que sucede, también, en compañía de otros. Una estrategia utilizada para la socialización de los aprendizajes es un grupo de *Telegram*, en el que los participantes comparten contenidos de interés común. No se trata de un grupo de amigos exactamente, sino más bien de un espacio donde compartir saberes y descubrimientos. Un imaginario presencial preside el grupo virtual. Se trata de la ya viral fotografía

de un grupo de señoras sonrientes que han sacado las sillas de plástico a la calle para hablar y «tomar el fresco» en la puerta de una casa de planta baja (figura 2). Una escena que fácilmente asociamos a las tardes y anocheceres veraniegos en cualquier pueblo pequeño del sur de España. No reconozco a las señoras, pero conozco la fotografía; esta lleva meses inundando las redes sociales, quizás porque nos recuerda a nuestras propias abuelas y se nos antoja una imagen entrañable, quizás porque funciona como símbolo de la dignificación de los espacios y los saberes tradicionalmente femeninos. Le señalo la imagen con el dedo. «¡Es que es exactamente eso! Para mí, el grupo de *Telegram*, es como ese patio de señoras», me responde Clara.



Figura 2. Imagen del grupo de *Telegram*. Fuente: grupo de *Telegram* creado por la colaboradora.

Gestión de la frustración e improductividad

Clara se refiere a los intervalos de improductividad y a ciertas derivas indisciplinadas como estrategias para regular la energía y mantener la motivación. El camino de ida hacia la improductividad es también un camino de vuelta a la productividad. Estos caminos de ida y vuelta contribuyen a regular la energía y mantener la motivación. Clara los llama «momentos de vagabundeo» y en su trayectoria de aprendizaje, que no deja de ser un monitoreo de su relación cotidiana con el conocimiento y sus entornos, ocupa un lugar importante, tanto como los aprendizajes vinculados a las instituciones, la autoformación o el placer. Forma parte de esta estrategia, también, la restricción del uso de determinadas tecnologías o hábitos alienantes, como las redes sociales o las plataformas de contenido basadas en algoritmos, para evitar el *doomscrolling* y la sobrecarga de contenidos durante esos momentos de vagabundeo, algo a lo que sucumbimos la mayoría de las personas con acceso a tecnologías digitales e Internet. Lo hacemos probablemente porque no requiere ningún esfuerzo, porque las tecnologías persuasivas están diseñadas para hacernos caer en esa inercia y reconfortarnos por ello, pero, para Clara, eso es castrador de otros posibles. Para ella, las derivas de improductividad son una oportunidad para «reconciliarse con el aburrimiento» y, además, en ellas, se producen desplazamientos inesperados.

¿Cómo lidias con la frustración? Nunca verbalicé esta pregunta, pero hablar de aprendizaje significa, inevitablemente, también hablar de frustración. En nuestras conversaciones aparece, en varias ocasiones, la frustración generada por la institución universitaria, por la idea (moderna) del arte que en ocasiones se manifiesta en la facultad de Bellas Artes —muy distinta a las concepciones de Clara, más afines a los lenguajes contemporáneos y conceptuales— y a su tensa relación con algunas figuras docentes. Hablaré de concepciones y de contextos de aprendizaje más adelante. Ahora nos interesan las estrategias que se activan para afrontar estas formas de frustración y el humor ha resultado ser el método principal para ello. Pese a no ser una usuaria habitual de redes sociales, Clara está familiarizada —como la mayoría de las personas de su edad con acceso a Internet— con el universo meme y lo utiliza para expresar y canalizar los malestares y descontentos vinculados a la institución. Ha creado memes personalizados en distintas ocasiones y comparte conmigo algunos (figura 3).

Habla del humor como forma de sinceridad y como posibilidad de apertura y puesta en común de sus inseguridades y vulnerabilidades.



Figura 3. Memes creados por Clara sobre una asignatura de Dibujo.

Tecnologías

Evitar el confort tecnológico

Hablar de tecnologías digitales en el aprendizaje resulta ser, en nuestras conversaciones, una forma de cuestionarlas. Para Clara, lo digital y lo virtual suponen fuentes de distracción. Rompen los ritmos más lentos vinculados al aprender y promulgan la necesidad de una recompensa inmediata. Frente al *multitasking* digital, los dispositivos analógicos exigen nuestra atención (por su manera de funcionar) y una mayor concentración y exclusividad en aquello en lo que se está trabajando. En este sentido, Clara tiene clara la relación que se establece entre dispositivo y modo de aprender, lo que la lleva a tomar una serie de decisiones al respecto, como cerrar sus redes sociales o dejar de consumir tanto contenido audiovisual (a través de plataformas como Netflix o televisión). Además, considera Internet como una amalgama de recursos desestructurados que, a menudo, generan desinformación. Frente a la renuncia al uso de determinadas tecnologías, que promueven el consumo de paquetes de contenido por medio de algoritmos y programas, Clara opta por los dispositivos autodiseñados y que responden a necesidades concretas y situadas. Al contrario que las tecnologías digitales y algorítmicas, los elementos autodiseñados (organigramas, mapas, libretas, apuntes, calendarios) vertebran y contribuyen a organizar la vida académica y los procesos autodidácticos, adaptándose a las necesidades del sujeto y huyendo de la estandarización. Siguiendo esta misma línea, surge también una estrategia que contribuye a situar las tecnologías digitales en su justo lugar, sin sucumbir a la colonización de todos los aspectos de la vida que supone el uso de dispositivos móviles, siempre disponibles, siempre conectados. A este respecto, nuestra colaboradora asegura emplear un ordenador de mesa exclusivamente para trabajar (y no para el ocio). Separar físicamente los espacios y los dispositivos de trabajo y ocio significa también separar esos dos entornos y garantizar el derecho a la desconexión digital, algo de lo que cada vez hablamos más en los entornos laborales, pero no quizás en los entornos académicos.

Tecnologías colectivas

El uso de aplicaciones como *Mozello, Discord y Telegram* suponen oportunidades para crear espacios digitales de aprendizaje compartido. He mencionado más arriba el grupo de *Telegram* que Clara comparte con otras personas, donde intercambian contenidos vinculados a intereses comunes, sobre todo de tipo cultural. Sin embargo, no es esta la única tecnología digital que emplea para producir contenidos vinculados al aprendizaje de manera colectiva. La creación de un blog a través de la plataforma *Mozello* le ha permitido, durante un tiempo, compartir contenidos vinculados al

aprendizaje. Pese a que la principal usuaria del lugar es la misma creadora —lo ha utilizado como repositorio para tener disponibles y organizadas las referencias de interés, especialmente aquellas en formato digital, y revisitarlas en otros momentos—, se trata de un blog de carácter público cuya actividad siguen otras personas afines. En uno de nuestros últimos encuentros, Clara me comenta que dejó de utilizar el formato del blog para pasarse al de foro colaborativo por medio de la plataforma *Discord*. El *Discord*, al contrario de las webs o blogs convencionales, permite «crear una comunidad» a través de su formato de diseño colectivo. Así, este recurso aúna las principales potencialidades de las aplicaciones digitales que empezó usando (*Mozello* y *Telegram*), puesto que le permite compartir de manera colaborativa contenidos creando, a la vez, un repositorio o tablón online de referencias de interés. En él, los recursos se organizan simultáneamente por temáticas y por formatos (libros, películas, autores). Asimismo, estos recursos de aprendizaje compendian materiales que ya se han usado (consultado, leído, visitado) y otros que están pendientes de consultar. Ello compone una biblioteca colaborativa donde el aprender está siempre en construcción.

El aprender como la permacultura

Durante nuestras conversaciones, la noción de permacultura ha aparecido de manera recurrente. Se trata de una práctica que suscita interés para Clara y a la que se ha estado aproximando de manera práctica en el momento de nuestros encuentros. La permacultura, más allá de entenderse como método de cultivo, aparece como marco ontológico a través del que pensar los procesos de aprendizaje. Los principios de la permacultura sostienen que, por lo general, la tierra y los ecosistemas tienen todo lo necesario para desarrollar un cultivo con éxito, siempre y cuando se respete el trabajo de cada uno de los elementos vegetales, animales y bacterianos que intervienen en el proceso. La permacultura, contraria a los monocultivos y a la agricultura extensiva, promueve las relaciones simbióticas entre especies diferentes, sin necesidad de intervenir con pesticidas, sistemas de regadío insostenibles u otras intromisiones. En palabras de Donna Haraway, en estas relaciones:

> Los bichos se interpenetran unos a otros, se rodean en bucles y se atraviesan mutuamente, se comen entre sí, se indigestan, se digieren y se asimilan parcialmente, estableciendo arreglos simpoiéticos conocidos como células, organismos y ensamblajes ecológicos. (p. 100)

Esta organización, que aquí —con licencia de Lynn Margulis (2017), que insta a no confundir definiciones biológicas con metáforas de corte social— es la que Clara ha reivindicado en diferentes ocasiones durante nuestros encuentros, para habitar trayectorias de aprendizaje más sostenibles y respetuosas con la vida. Frente a la partición de los ámbitos de conocimiento, la transdisciplinariedad de los saberes; frente a la división entre academia y vida, una propuesta de formación más conciliada con la salud mental y física, los cuidados y los procesos personales fuera del aula; frente a un sistema de aprendizaje productivista y cuantificable, una concepción del aprender basada en los procesos de largo recorrido y en la posibilidad de lo inacabado; frente al estudio en solitario, la colaboración y los procesos colectivos.

> Simpóiesis es una palabra sencilla, significa «generar-con». Nada se hace a sí mismo, nada es realmente autopoiético o autoorganizado. [...] Simpóiesis es una palabra apropiada para los sistemas históricos complejos, dinámicos, receptivos, situados. Es una palabra para configurar mundos de manera conjunta, en compañía. (Haraway, 2019 p. 99)

Bajo esta perspectiva, el aprender, como los procesos de floración o maduración de los cultivos, no necesita la intervención tecnócrata solucionista de nuevos métodos de enseñanza —«pesticidas «contra la falta de implicación del estudiantado, «fungicidas» contra el desinterés o «fertilizantes sintéticos» para la participación en clase—, sino más bien crear las condiciones ambientales óptimas, sostenibles y respetuosas para que los procesos de aprendizaje puedan darse por sí mismos.

Finalmente, cabe destacar que la participación de Clara en el estudio ha propiciado intersecciones entre la investigación, su formación y sus procesos de aprendizaje autónomo. Estos cruces, que la colaboradora ha hecho expresos en diversas ocasiones durante los encuentros, han desvelado cómo la propia participación en el proyecto ha modificado sus hábitos de aprendizaje, intereses y

trayectorias. De esta manera, investigación, formación académica y aprendizaje autónomo se constituyen, no desde departamentos separados, sino de manera igualmente simbiótica.

Referencias

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Cthuluceno.* Consonni.

Margulis, L. (2017) en: Feldman, J. (Director). (2017). *Symbiotic Earth: How Lynn Margulis rocked the boat and started a scientific revolution* [Documental]. Hummingbird Films.

Millet, K. (1995) *Política sexual.* Cátedra.

28 APRENDIENDO SOBRE AUTONOMÍA CON AMAIA

Elizabeth Pérez Izaguirre

Introducción

En este relato se presenta la trayectoria de aprendizaje de Amaia (seudónimo), estudiante de tercer curso de Enfermería. Contacté con ella a través de una de sus profesoras. Aunque, en un primer momento, Amaia no estaba del todo segura de querer participar en la investigación, en el primer encuentro, y tras explicar en qué consiste el estudio, mostró interés en su proceso de aprendizaje. Y es que aprender es una cuestión que nos afecta a todos, porque aprender es una parte fundamental de nuestras vidas, y fue ese movimiento interno lo que en Amaia suscitó curiosidad.

Este relato está compuesto por fragmentos de los diferentes encuentros que mantuve con ella, y su visión sobre el propio relato es especialmente importante para comprender cómo aprende. No tendría demasiado sentido que escribiera yo sola sobre su aprendizaje, por ello, la trayectoria se elaboró de manera colaborativa, entre Amaia y la investigadora. Pero para salvaguardar su anonimato, la colaboradora ha preferido utilizar seudónimo.

Los encuentros (entre mayo y noviembre de 2021) se desarrollaron en diferentes salas de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). El primero tuvo lugar en mi despacho, que es un espacio bastante grande, aunque con poca luz. Es tranquilo y pudimos dedicarnos a nuestras conversaciones sin interrupciones. El segundo tuvo lugar en el aula de reuniones del profesorado, un espacio amplio y tranquilo también. El tercero transcurrió en un aula y el cambio de ambiente, para Amaia, fue significativo, ya que no había estado en un aula desde hacía mucho tiempo.

Al ser encuentros presenciales, estos se caracterizaron por la utilización de mascarillas, la apertura de ventanas y demás medidas de seguridad ante la COVID-19. He de reconocer como investigadora que, a pesar de haber transitado la pandemia durante más de un año, aún se me hizo difícil realizar una entrevista con mascarilla, porque no pude leer las expresiones no verbales de Amaia. Al mismo tiempo, es importante mencionar que Amaia se abrió en los encuentros, jugó con su tono de voz mostrando sus emociones y esto aportó mucha información más allá del propio discurso.

En el primer encuentro le presenté la investigación y sus diferentes pasos. Para romper el hielo, y siguiendo con la pauta del proyecto TRAY-AP, le propuse leer diferentes frases relacionadas con visiones positivas y negativas sobre la juventud actual (Anexo 3). Dichas frases permitieron comenzar a hablar sobre la juventud y despertar en Amaia cierto interés por la investigación. De hecho, se mostró implicada y aludida en dichos discursos. Esto nos permitió mantener una conversación y realizar diferentes reflexiones sobre los jóvenes y su aprendizaje. También he de decir que, para mí, este encuentro fue un reto como investigadora, ya que suponía el momento de presentarle a Amaia la investigación y quería que le resultase interesante. Creo que es acertado decir que el desenlace fue

positivo, ya que cuando le propuse visualizar su trayectoria de aprendizaje para el siguiente encuentro, se mostró proactiva.

Para el segundo encuentro, Amaia aportó su trayectoria de aprendizaje representada en formato PDF. Había utilizado una herramienta *online* para hacerlo (figura 1). Hablamos de todos los hitos marcados en su visualización digital y fue sugerente ver qué cuestiones había resaltado y a cuáles no había dedicado atención. Fue un trabajo de repaso de los diferentes momentos en los que ella había aprendido. Para el tercer encuentro, le solicité que se autoobservara durante una semana, utilizando un cuaderno de notas. Su primera reacción fue miedo ante una libreta en blanco. El miedo a no tener nada que contar, nada interesante que decir, o nada que observar es algo muy habitual en etnografía (Bengtsson, 2014; Narayan, 2012), por lo que, como etnógrafa, me sentí identificada con ella. Además, si la técnica de observación es complicada, observarse a sí misma ha de serlo mucho más, ya que una consigo misma tiende a ser aún más crítica que con el resto. En este momento, empaticé con Amaia y con el trabajo que tenía que hacer.

Durante el tercer encuentro, poco más de una semana después, Amaia aportó su cuaderno de notas de campo y fuimos analizando cada una de las entradas. Una de las cuestiones que más me llamó la atención fue la mirada de Amaia: su perspectiva estaba en muchas ocasiones centrada en el cuerpo, el cuidado y la salud. He de decir que me llamó la atención porque es un campo que desconozco bastante, pero a su vez me resulta lógico, ya que es su campo de estudio. De algún modo, esto me hace pensar que el sistema educativo tiene consecuencias directas en la mirada que le ofrecemos al mundo, y, por ende, en lo que aprendemos.

Creo que es importante mencionar que, tras realizar el tercer encuentro, le pregunté qué le había parecido la petición de realizar un diario de campo, y contestó lo siguiente: «Yo creo que si hubiese hecho esto (el diario) antes que (la visualización de) mi trayectoria, tendría más claro cómo he aprendido en mi trayectoria, habría entendido mejor mi trayectoria».

Aunque Amaia, después, mencionó que había entendido por qué habíamos decidido el orden inverso de tareas en los encuentros, pero recalcó que, si hubiese trabajado antes en el diario, podría haber hecho una aportación más rica en la visualización de su trayectoria.

Primera parte. Decisiones para la organización del relato

Organizar el relato de Amaia ha sido una tarea compleja. Lo que sigue son extractos de los encuentros con ella en un orden específico relacionados con referencias bibliográficas sobre el aprendizaje. El orden del relato viene marcado por las nociones de trayectoria y ecologías de aprendizaje. Siguiendo a Jornet y Erstad (2018), la trayectoria de aprendizaje se puede entender como la vida marcada por un aprendizaje fluido que permite interactuar y experimentar el propio hecho de aprender. De esto se desprende que se puede conceptualizar una vida a través del propio aprendizaje.

En relación con esta noción es importante tener en cuenta que las ecologías de aprendizaje pueden entenderse como el marco que resalta las prácticas, contextos, recursos e interacciones sociales de un individuo en su propia trayectoria. Esta perspectiva ha estado ligada a la investigación de las tecnologías en educación (Peters & Romero, 2019).

Dentro de este esquema conceptual, la organización de las secciones también está marcada por las concepciones, estrategias, tecnologías y contextos. Así, las concepciones se refieren a aquellas ideas, reflexiones y nociones que durante las entrevistas emergen en relación con aprender o lo que rodea el aprendizaje en sí. Las estrategias son el conjunto de técnicas, planificadas o no, utilizadas por Amaia para que el aprendizaje tenga lugar. Las tecnologías se refieren al importante medio de aprendizaje que ofrece el mundo digital. Finalmente, los contextos van más allá de los lugares en los que el aprendizaje se da, y se relacionan con el resto de los ejes, dando forma a las relaciones, espacios o cosas que ayudan a aprender en un momento y lugar.

Esta organización se deriva de las ideas del propio proyecto de investigación, que busca comprender las trayectorias de aprendizaje del alumnado universitario, aunque tiene una fuerte influencia

marcada por la idiosincrasia de Amaia. Amaia aporta su experiencia de vida y los aprendizajes que se han dado en ella, que están centrados en la corporalidad y una visión de la salud y del cuidado, acompañados de una gran reflexividad sobre los acontecimientos que ocurren a su alrededor.

Como cualquier decisión, esta organización de elementos y acontecimientos tiene consecuencias directas sobre la visión del aprendizaje que se transmite. He tratado de visibilizar los elementos más relevantes en la trayectoria de aprendizaje de Amaia, y la selección de extractos ha dependido de mi mirada como investigadora: aquello que me ha llamado la atención, me ha parecido relevante en su trayectoria. Seguramente, esta selección tenga sus limitaciones, pero estas han sido contrastadas con Amaia.

Mi lugar en el relato tiene que ver con esa mirada que ha decidido qué y qué no incluir, y es por ello por lo que escribo en primera persona, aunque el relato ha sido realizado en colaboración en su versión final. Afrontar esta limitación es vital para mí como investigadora, y me permite pensar sobre el proceso de escritura y sobre lo que decimos sobre aquellas personas con las que investigamos.

Segunda parte. Organización la trayectoria

En este apartado presentaré los extractos de los encuentros con Amaia en relación con los cuatro ámbitos: concepciones, tecnologías, estrategias y contextos. Cabe mencionar que, aunque esto sea necesario, separar estos cuatro ejes es en realidad una ficción. Para analizar y escribir sobre algo, tendemos a dividir y dar sentido a las partes separadas de un todo, pero al mismo tiempo, es necesario comprender que los cuatro ejes son parte de ese todo que constituye el aprendizaje, y que entender cada uno por separado no refleja el mundo del aprendizaje de Amaia. En este aspecto, es necesario mencionar que soy consciente de la interseccionalidad entre los diferentes ejes, que se nutren los unos a los otros.

Una de las entradas no previstas tiene que ver con la emoción del enfado en el relato de Amaia. Amaia muestra muchas emociones cuando narra los diferentes aprendizajes, y parece que justamente el enfado, y su consecuencia, la transgresión, ayuda de algún modo a dar sentido a su aprendizaje. En los siguientes apartados se presenta un análisis de estos elementos.

Contextos

Los contextos de aprendizaje son, en los términos utilizados por Sefton-Green (2017), por sí solos, no explican dónde hemos aprendido. Amaia ha aprendido en distintas situaciones: vida, trabajos, actividades extraescolares (ballet, remo), y universidad. Estos contextos por sí solos no ofrecen demasiada información, hace falta ponerlos en relación con los elementos que intra-accionan con ellos. Así, parece más acertado hablar de contexturas (Jornet & Erstad, 2018), ya que estas últimas remarcan el papel de los contextos en intra-acción con elementos, espacios y personas que transcienden el contexto, siendo necesarios para que se dé el aprendizaje. La imagen presentada en la figura 1 muestra los momentos marcados por Amaia como hitos de aprendizaje, y estos se relacionan con contextos concretos, generando contexturas.



Figura 1: Hitos de aprendizaje elaborados por Amaia.

Cuando en el segundo encuentro Amaia aportó su trayectoria de aprendizaje, la conversación estuvo organizada por etapas cronológicas en las que subyacía las contexturas en cada una de ellas. Tal y como se puede observar en la visualización de Amaia, en su nacimiento en un contexto sanitario, se hace referencia a la succión del pezón y el reflejo del moro como aprendizajes que ella, como cualquier bebé, ya tenía. Es algo que Amaia ha descubierto durante sus estudios de enfermería, un marco universitario, que le permite hacer relaciones con su propio aprendizaje.

En el contexto escolar, Amaia resalta los conocimientos académicos básicos, primeras relaciones sociales y rutinas a lo largo de la educación primaria, y conocimientos más específicos, relaciones y opiniones sociales más firmes y educación sexual durante la secundaria.

En lo que respecta al contexto extraescolar, durante la educación primaria y secundaria, Amaia resalta el papel del ballet y el remo para el aprendizaje de la coordinación, la autonomía, la psicomotricidad y el compañerismo en el primero, y el trabajo en equipo en el segundo. También menciona el papel de los instrumentos musicales y el aprendizaje derivado de los mismos en la coordinación y la concentración.

La etapa académica que continúa es el bachillerato, con conocimientos más avanzados y relaciones sociales más afincadas, y le sigue la realización del grado superior en Imagen para el Diagnóstico y

Medicina Nuclear, que le ayudó a adquirir competencias para la empatía y el trabajo en equipo. Le sigue la etapa académica universitaria, en la que ahonda en los conocimientos científicos, la empatía, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la organización

En el contexto extraacadémico aparecen los aprendizajes realizados en su etapa laboral como trabajadora en una cafetería y en una zapatería, y en estos destaca la responsabilidad, la organización, el trabajo con el dinero y los clientes, así como el manejo de idiomas.

Finalmente, los aprendizajes relegados a los momentos de ocio son la cocina, el montañismo, la lectura y los diferentes estilos de vida. Cualquiera de estos aprendizajes no puede ser comprendido fuera de los contextos, personas, objetos y elementos que intra-actúan con Amaia, lo que marca las contexturas implicadas en cada uno de ellos.

Concepciones

En este apartado se presentan dos concepciones presentes en los encuentros con Amaia: la conciencia de aprendizaje y el enfado. La conciencia de aprendizaje hace referencia al momento en que para Amaia se daba un aprendizaje; es decir, el momento en que era consciente de ello. El enfado también estuvo presente en varias de nuestras conversaciones, ya que, para Amaia, el enfado era una emoción que mediaba en su aprendizaje.

Conciencia de aprendizaje

Cuando le pregunté a Amaia cuándo consideraba que había aprendido, contestó que era el momento en que se daba cuenta de que había interiorizado algo o que era capaz de hacer algo por sí misma.

> Igual cuando llegas a una conclusión o llegas a hacer algo por ti mismo (te das cuenta de que has aprendido). O sea, igual (cuando) [...] (me doy) cuenta de que no necesito (a otra persona para hacer algo), (porque ya) sé hacerlo yo. O cuando alguien te pregunta o te preguntas tú algo y ti misma y te contestas...

De esta reflexión se desprende que, para Amaia, el aprendizaje está ligado a darse cuenta de su autonomía como aprendiz. Dicho de otro modo, el aprendizaje está relacionado a la conciencia de sí mismo, y este, a su vez a la autonomía, entendiendo esta última como la capacidad de actuar de una manera autodeterminada (Ryan & Deci, 2020). Ser consciente de que uno es autónomo implica saber que ha aprendido, y, por tanto, se puede decir que aprender implica cierta conciencia.

El aprendizaje y el enfado

Un elemento subyacente y reiterado presente durante nuestras conversaciones fue el enfado. El enfado se puede definir como una emoción que proviene de un sentimiento interior de injusticia. Este está provocado por acontecimientos o influencias internas o externas que le hacen a un individuo alterarse, generando cierta sensación de incomodidad (Callister et al., 2017). En los siguientes ejemplos se muestran dos situaciones en las que el enfado apareció como mediador en su aprendizaje en momentos vitales diferentes.

El siguiente ejemplo muestra el enfado durante la adolescencia. Cuando Amaia explicó las actividades extraescolares que llevaba a cabo, salieron a colación dos actividades físicas: el ballet y el remo. Estas dos prácticas exigían el respeto de cierta normatividad, y Amaia narra cómo la normatividad le suponía una resistencia interna. Dicha resistencia estaba marcada por el enfado.

> A: Con 14 años, pues me revolucioné un poco. Quité el ballet porque, al final, yo creo que en esa época que te sean estrictos como que no va contigo. Me apunté a remo con una amiga y tampoco me fue muy bien. Porque también me exigía ir a X hora, si el entrenador me dice correr hay que correr, si me dice coge la balsa hay que coger la balsa... Y, a veces, tampoco me hacía mucha gracia.
>
> E: ¿Qué te pasaba antes con la normatividad?

A: No me gustaba.

E: Había un punto que te rebelabas…

A: Sí, y ahora también, pero ahora entiendo cuando me toca hacerlo y cuando no.

E: Qué bueno. ¿Y qué aprendes de ahí, de la rebelión? ¿qué aprendes cuando te rebelas?

A: A veces hace falta, no siempre tiene por qué ser malo, porque en esa época igual me pasaba un poco, pero hay cosas que digo… a ver, tampoco puedo darle la razón a todo el mundo, callarme y hacer lo que me manden. Lo que he aprendido es a decir no, me enfado y me voy. No, me voy por esto, por esto y por esto. Igual la otra persona me dice: oye pues tienes razón; igual cambio algo y mejoro algo que se estaba haciendo mal o que se puede mejorar.

Tal y como muestra el siguiente ejemplo, el enfado con relación a tener que seguir las reglas estipuladas en el deporte del remo jugó un papel importante en cómo Amaia aprendió, más allá de la disciplina deportiva en sí. Como aprendizaje para la vida, se desprende que el enfado es un elemento importante en el aprendizaje de Amaia, pero su papel ha cambiado. Durante la adolescencia el enfado pudo jugar en su detrimento ya que pudo influir en decisiones precipitadas, como dejar de practicar un deporte que le gustaba. De dichas primeras experiencias, ha aprendido que la gestión del enfado es importante, ya que ser consciente del mismo y gestionarlo de un modo más calmado, le ha permitido tomar decisiones más meditadas y que pueden ayudarle a sentirse más cómoda con el propio enfado.

En este caso, el enfado está relacionado con la autonomía, ya que enfadarse y actuar a partir del enfado provoca que Amaia tome una decisión con respecto a la sensación de injusticia que está transitando. Dicho de otro modo, y utilizando la terminología de Ryan y Deci (2019, 2020), hace que se comporte de una manera autodeterminada, convirtiendo a Amaia en dueña de su propio aprendizaje.

El siguiente ejemplo muestra un tipo de aprendizaje que Amaia recogió durante la semana de autoobservación, que también estuvo mediado por el enfado. A través del enfado que una situación provocó en Amaia, llegó a realizar la siguiente reflexión.

A: Me enfadé mucho al mediodía porque […] pasó todo lo de Ceuta y lo primero que apunté es eso: el racismo que hay, que pensamos que no, pero sí. Porque justo, bueno ahora ya se sabe que es como un chantaje del gobierno marroquí y todo eso, pero ese día no se sabía nada. Se sabía que habían venido no sé cuántos inmigrantes de Marruecos ilegalmente, que estaban retenidos en una playa con el ejército y todo eso. No se sabía por qué ni nada. Y yo me enfadé muchísimo porque estaba viendo la televisión y veía opiniones donde a veces se nos olvida que (las personas que vienen) son humanos, se nos olvida que los vascos también nos tuvimos que ir, se nos olvidan muchas cosas y siempre entramos a debate y discutimos a veces antes de saber lo que ha pasado y por qué han pasado las cosas. Y me enfadé. […] Yo que soy, no sé, que trabajo un montón la empatía y así, digo —joder, ¿de verdad los vais a devolver, así como están? ¿no les vais a dar ni algo de comer ni una manta? ¿los vais a dejar mojados tirados en la arena? —. Y me enfadé muchísimo. Y me impactó mucho. Tenía mucha rabia.

E: Vale. Y, ¿qué aprendiste? Quiero decir, porque cuentas una situación en la que la emoción está muy presente […]

A: Que somos racistas y no hay más. Porque salió a hablar justo Pedro Sánchez y yo vi su declaración y decía que lo primero era proteger el país y proteger la ciudad de Ceuta, cuando estaban todos (todas las personas marroquíes que habían llegado) hechos una mierda en la arena. Proteger ¿de qué? Bulos que decían que ya habían entrado a robar, que ya habían empezado a violar, no sé ¿no? […] Me daban ganas de quemar todo, fuera, y ya está y empezamos otra vez. Porque si vienen inmigrantes de Estados Unidos que son empresarios

> nos viene muy bien, si nos vienen alemanes que son ingenieros nos viene genial, pero si viene gente pobre sin dinero y sin recursos no nos viene tan bien. Y luego, si un día hay una guerra en tu país y tú te quieres ir y te cierran las puertas ¿ahí te parece bien? ¿a que no? Pues eso.

Después le pregunté a Amaia si había reaccionado en redes social o de algún otro modo a dicho acontecimiento, y me indicó que no. Sí que apuntó que «discutió» con la televisión, pero decidió no intervenir con opiniones de ese tipo. Considero que la decisión de no intervenir o interactuar en dicho contexto indica que la gestión de las emociones es más pausada, aunque en su foro individual (Amaia con la tele), pudo exteriorizar parte de la intensidad emocional que le provocaba la situación, y reflexionar sobre ello.

Amaia en este caso muestra autonomía en su modo de pensar, y realiza una reflexión compleja sobre los acontecimientos ocurridos. Podríamos de nuevo decir que piensa (aunque no actúa, en este caso), de una manera autodeterminada (Ryan y Deci 2019, 2020), de nuevo mediada por la emoción del enfado que le provoca la situación.

Tecnologías

Otro elemento relacionado con la intensidad emocional son las tecnologías y estas estuvieron presentes durante nuestros encuentros. En el siguiente extracto, Amaia muestra un movimiento de cuidado para protegerse de la intensidad emocional que provocan las tecnologías. En este ejemplo Amaia narra una estrategia de cuidado aprendida a través de su experiencia con ellas. Así, Amaia aportó al tercer encuentro una reflexión sobre las tecnologías, las necesidades y discursos contradictorios que se generan a partir de su uso.

> A: Lo que aprendí de ese día (que me autoobservé) es que a veces viene bien dejar el móvil, dejar la tele, dejar todo y estar centrado en ti y no hacer ni caso a nadie. Estar un día a tu aire viene muy bien, además. Eso es lo que aprendí. Tuve un día extraño que no hice nada ni hablé con nadie ni nada, estuve yo a mi aire.
>
> E: Y ¿qué aprendiste exactamente de eso?
>
> A: Pues que viene muy bien para hacer limpieza de la mente porque, al final, es mucha tralla, estamos todo el día en un bucle y que el móvil, parece que no, pero estamos todo el día [...].

En este extracto Amaia explica que tomó la decisión de no utilizar las tecnologías digitales durante un día, y aprendió que este es un elemento de cuidado interior, lo que implica un descanso emocional ante la cantidad de estímulos a los que somete la interacción humana con las tecnologías hoy en día. Esta visión está en línea con el cuidado psicológico necesario en el uso de las tecnologías y también se relaciona con la autonomía, ya que desligarse de las tecnologías, en sociedades en las que gran parte de las relaciones vienen medidas por ellas, necesita de una actitud autodeterminada.

A pesar de dicha visión crítica sobre las tecnologías, Amaia realiza ciertas concesiones y admite que adquiere ciertos aprendizajes ligados con la disciplina de la enfermería a través del uso de las redes sociales. Así, en el este ejemplo menciona:

> A: En Enfermería hay muchas cuentas en *Instagram*, sobre todo, que suben contenido de salud; enfermeras que suben cosas, médicos, farmacéuticos [...]. Al final, de una forma más informal o divertida, en algunos casos, pues sí que aprendes mucho. Y luego hay cuentas más científicas, que te presentan casos con imágenes y tal, pero sobre todo eso. Contenido diferente que te da conocimientos indirectamente de salud. Sobre todo, el de prevención de enfermedades.

En el ejemplo anterior, Amaia narra cómo muchos contenidos de las redes sociales están ligados a la disciplina de la enfermería y esto resulta útil para aprender. En este caso, el aprendizaje se da en interacción con la pantalla, a través de discursos de personas que han creado contenido y permite su interiorización de un modo ameno.

Estrategias de aprendizaje

El ejemplo anterior de aprendizaje a través de las redes sociales es indicativo del modo de aprendizaje principal para Amaia: el estudio en soledad. Cuando le pregunté si estudiaba sola o acompañada, mencionó que, al margen de alguna experiencia no fructífera, prefería la soledad para el estudio. Este ejemplo muestra dicha visión.

> E: ¿Tú estudias sola?
>
> A: En mi habitación. No voy a la biblioteca ni nada.
>
> E: ¿Siempre has estudiado sola?
>
> A: Sola. La primera vez que hice selectividad intenté aprender con los amigos en una biblioteca en *Tabakalera*, pero eso no resultó [...] porque encima [...] yo me muevo mucho; estoy cinco minutos y me cojo un descanso o me voy a dar una vuelta. No puedo hacer eso en una biblioteca: entrar y salir 20 veces. Si voy a una biblioteca tengo que estar quieta, no puedo estar ahí...

Dicha soledad para el estudio también se ve reflejada en las técnicas que utiliza para estudiar, tal y como también narraba en el siguiente extracto.

> A: Saco buenas notas, pero soy mala estudiante, siempre lo he dicho así. Y mi madre encima sufre mucho por eso. Llego a mi casa, me pongo en la mesa e igual yo me hago mis propios apuntes. Mientras la profesora va explicando yo voy a escribiendo, pues ya tengo mis apuntes hechos. Mientras lo explica y usando el *PowerPoint* yo voy rellenándolo con lo que me están explicando, entonces ya lo tengo como leído por primera vez y algunos conceptos se me quedan. Luego me los imprimo y voy subrayando las cosas importantes. [...] Yo no soy de las que se ponen a leerlo y son dos horas leyendo. [...]... O sea, no tengo un calendario hecho. Yo no me pongo horarios, ni madrugo para estudiar, ni me voy tarde a dormir para estudiar. Yo voy a mi ritmo. Por la mañana no me concentro. [...] Pero yo creo que es como que siempre he tenido facilidad para estudiar, no he necesitado estar ahí tanto tiempo o esforzarme tanto, entonces me lo tomo muy como a la ligera, entre comillas.

De este extracto se puede resaltar la visión de Amaia sobre su proceso aprendizaje: cree que es «mala» estudiante, aunque saca buenas notas. Amaia define sus técnicas de aprendizaje como desorganizadas, ya que no planifica de antemano el tiempo que le va a dedicar al aprendizaje. De dichas técnicas también se puede resaltar la autonomía y un modo autodeterminado de aprender (Ryan & Deci, 2020), ya que se conoce lo suficiente como para desarrollar un método de estudio que no se corresponde con el de la mayoría de sus compañeros.

A diferencia de Amaia, considero que es buena aprendiz porque se conoce lo suficiente como para saber qué, cuándo y cómo necesita para aprender, y, por ello, adapta sus estrategias al tipo de aprendizaje que ha de realizar, obteniendo buenos resultados académicos.

Conclusión

La trayectoria de aprendizaje de Amaia nos revela diferentes elementos relacionados con su ecología y trayectoria de aprendizaje. Uno de los elementos centrales de su trayectoria es la autonomía, entendiendo esta como la manera de actuar de un modo autodeterminado (Ryan y Deci, 2020). En la trayectoria de Amaia, sus actos, pensamientos y reflexiones desprenden un halo de autonomía constante.

Así, si entendemos que la trayectoria de aprendizaje de Amaia se relaciona con cómo ha aprendido a lo largo de su vida en relación fluida con diferentes personas y elementos, nos encontramos que los contextos de aprendizaje son identificados a través de los momentos en los que aprendió en lugares determinados. Sin embargo, sería imposible comprender estos desligados de los diferentes actores, procesos, objetos y espacios que dan lugar a dicho aprendizaje, por lo que sería más adecuado hablar de contexturas (Jornet & Erstad, 2018).

Dichos elementos son identificados a través de la conciencia de aprendizaje de Amaia, para quien aprender implica darse cuenta del propio proceso de aprendizaje. Una de las cuestiones que justamente afecta a dicha conciencia de aprendizaje es la emoción del enfado. En el caso de Amaia, el enfado aparece como propulsor de un aprendizaje, lo intensifica. Sin embargo, el papel del enfado ha cambiado a lo largo de los años: mientras que durante la adolescencia el enfado le hizo abandonar lugares, tareas o actividades, en la actualidad ha aprendido a gestionarlo y media su aprendizaje de un modo más sosegado. En cualquier caso, el enfado promueve en Amaia un comportamiento autónomo, ya sea en acciones directas o en modos de pensamiento reflexivo.

Las tecnologías digitales aparecen justamente como parte de dicha reflexión. Aunque para Amaia son necesarias, su uso ha de ser restringido, manteniendo el autocuidado. Esto no es de extrañar, ya que Amaia estudia Enfermería. Al mismo tiempo, concede a las tecnologías un papel importante, que puede ayudar al aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje para Amaia se nutren justamente de las tecnologías digitales, aunque también de apuntes hechos a mano. Aunque, según ella, pone en práctica modos de organización poco ortodoxos en relación con la mayoría de los estudiantes universitarios, obtiene buenos resultados, lo cual implica que se conoce lo suficiente y ha desarrollado un modo de aprendizaje solitario, autónomo y funcional.

En conclusión, aprender para Amaia se da dentro y fuera de la universidad, pero en su trayectoria no se pueden desligar la una de la otra. La conciencia de aprendizaje ayuda a Amaia a seguir aprendiendo y a estar motivada para ello, gracias a intensas inquietudes y emociones que permiten justamente que el aprendizaje se dé de un modo autónomo. Dicha autonomía viene marcada por el principio de autocuidado y la conciencia de aprendizaje que muestra Amaia, dando lugar a una trayectoria y ecologías de aprendizaje muy ricas.

Referencias

Bengtsson, T. T. (2014). What are data? Ethnographic experiences with young offenders. *Qualitative research*, *14*(6), 729-744.

Callister, R. R., Geddes, D., & Gibson, D. F. (2017). When is anger helpful or hurtful? Status and role impact on anger expression and outcomes. *Negotiation and Conflict Management Research*, *10*(2), 69-87.

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis) continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, *33*, 1-25.

Narayan, K. (2012). *Alive in the Writing*. University of Chicago Press.

Peters, M., & Romero, M. (2019). Lifelong learning ecologies in online higher education: Students' engagement in the continuum between formal and informal learning. *British Journal of Educational Technology*, *50*(4), 1729-1743.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in motivation science*, 6, 111-156. https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sefton-Green, J. (2017). Representing learning lives: what does it mean to map learning journeys? *International Journal of Educational Research*, 84, 111-118. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.003

29 APRENDER DESDE EL COMPROMISO SOCIAL Y ANTE LA MIRADA Y EL CUIDADO DEL OTRO

Alaitz Sasiain Camarero-Núñez

Introducción

El primer contacto con Yaiza (seudónimo) se realiza por email y su reacción a la invitación es inmediata, mostrando interés por el proyecto y concretando el día rápidamente. Nuestros encuentros han sido en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián. Yaiza tiene 22 años y cursa cuarto de Ingeniería Informática en Donostia. Nuestra primera sesión tiene lugar el 4 de diciembre del 2020, desde el primer momento pude observar en los ojos de Yaiza una seriedad y claridad que la va a caracterizar en todos nuestros encuentros.

Las dos primeras sesiones tuvieron lugar en el mes de diciembre y la tercera, después de los exámenes de enero de 2021, nuestras sesiones transcurrieron en un ambiente agradable y seguro donde tuve la impresión de que Yaiza cada día se encontraba más cómoda, percibí en ella un carácter reflexivo, analítico, reservado, firme en sus convicciones, perseverante y con dotes de liderazgo y con un deseo por comprender su propio proceso de aprendizaje. Se mostró en todo momento muy interesada por querer entender nuestros modos de hacer. «Me ha valido para ver alguna cosa que estoy haciendo mal, o para ver alguna cosa que no sabía porque nunca lo había pensado».

En el primer encuentro visibiliza su modo de pensar y de posicionarse en su proceso de aprendizaje. Yaiza respecto a los dos discursos leídos sobre la juventud actual (Anexo 3) opina que es un discurso crítico y posicionado de una generación que no coincide con todo el contexto universitario y que no conviene generalizar, se muestra muy crítica con las maneras de hacer y de enseñar que le aporta el sistema universitario. Considera que los ritmos impuestos por la Universidad son fuente de frustración y desmotivación severas. «En la carrera, cuando entras, no te enseñan lo que tú pensabas que ibas a aprender, entonces, te lleva a decepcionarte y dejar la carrera o a buscar tus intereses por ahí fuera». Es muy crítica también con cómo gestionó la Universidad los meses de confinamiento. La pandemia no ha dejado indiferente a Yaiza y en su discurso está muy presente la reivindicación por la presencialidad y la implicación por parte de los docentes respecto a las clases.

En el segundo encuentro va profundizando en cómo concibe su aprendizaje y para ello se vale de una línea cronológica con ideas y momentos clave que van tejiendo y contextualizando la conversación. Su trayectoria muestra una estudiante reservada, tozuda, perseverante y con ideas propias, que necesitan ser escuchadas. Es una estudiante que no sólo aprende en contextos académicos sino en relación con el entorno más próximo. Reservada y comprometida, a lo largo de la segunda y tercera sesión, se van dibujando sus modos de hacer, sus estrategias y su concepción sobre el aprendizaje. Tuve la impresión de que le fue más fácil centrarse en su trayectoria de aprendizaje que en el análisis de su día a día mediante la libreta de notas.

Concepciones

En las tres sesiones mantenidas con Yaiza define varias veces lo que para ella significa aprender:

> Cuando tú estás haciendo las cosas y sabes por qué las estás haciendo y, si funcionan, sabes por qué está funcionando y, si falla, sabes por qué está fallando. [...] cuando sabes lo que estás haciendo y por qué... a base de prueba y error no hay otra forma que haciendo, preguntando mucho, ir a tutorías y hablar con tus compañeros de clase, preguntar, preguntar, preguntar...

Esta afirmación denota la importancia de la interiorización para saber aplicar lo ya asimilado o adquirido como conocimiento, un conocimiento que se construye junto al otro a través de la interacción, la conversación y a base de preguntar. En su primer curso de carrera aprende «a diferenciar entre aprender y memorizar porque no es lo mismo...en una ingeniería yo creo que si no estás entendiendo lo que estás haciendo vas mal...».

La influencia del profesorado en su proceso de aprendizaje

Yaiza, en repetidas ocasiones, menciona que la implicación, el modo de dar la materia y la entrega de los docentes hacia el discente ha influido directamente en su trayectoria de aprendizaje. En ocasiones, la han ayudado a tomar decisiones, a amar una materia o a odiarla. La relación docente-discente determina sus modos de posicionarse ante lo que aprende. Tiene una concepción clara sobre lo que, para ella, implica ser un buen y un mal docente. Busca en ellos cualidades humanas de compromiso y capacidad creativa en el proceso pedagógico y los modos de transmitir el conocimiento.

Primera profesora que admira y conecta con su proceso de aprendizaje en contraposición a otra que no admira

> Nos tocó una profesora muy maja, simpática y alegre, la profesora ideal. Esa profesora cogió la baja y en su lugar vino una sustituta. Fue la primera vez que no quería ir al cole, fue la primera decepción con el sistema educativo, es más, fíjate cual fue la decepción que todavía le guardo rencor. Estoy deseando graduarme porque ella nos dijo en 3º de primaria que no íbamos a llegar a nada en la vida.

En un mismo año dos ejemplos contrastados, una primera docente que, con su modo de hacer, una posición pedagógica creativa y a través del afecto y el cuidado, influye positivamente en su motivación y su proceso de aprendizaje y una segunda que, a través de agresiones verbales, dejó recuerdos crueles en Yaiza (Puig de la Bellacasa, 2016).

Profesor de Karate

> Dejé de hacer Karate porque tenía muchos problemas con el profesor, discutía mucho con él (...) siempre estaba intentando ayudar a las personas que él consideraba que merecían su atención y al resto nos obligaba a hacer cosas, en lugar de practicar puños o llaves o katas.

De nuevo la no sintonía con el docente la lleva a dejar una actividad. Es capaz de distinguir cuando no está siendo bien tratada y es capaz de hacerle frente al conflicto.

Profesor de tecnología

En segundo de la ESO «empecé a acercarme un poco a las matemáticas». De nuevo un profesor irrumpe con fuerza en su proceso de aprendizaje, aunque, al igual que en primaria, el profesor coge una baja de paternidad y comenta que «aprendes a valorar lo que tenías cuando lo pierdes». «En cuanto vino de nuevo, empecé a interesarme más en la tecnología».

Yaiza es consciente de la influencia que en su trayectoria de vida de aprendizaje tiene el docente «mis intereses, aunque yo tenga claro cuáles son, o mi forma de aprender y todas estas cosas, dependen mucho de quién me las esté enseñando y eso me motiva más o menos». En Yaiza predomina el

«cómo» ante el «qué», siendo el docente que imparte la materia quien determinará su implicación en su proceso de aprendizaje. Ese mismo profesor:

> Me dio la oportunidad de expresarme como yo quería (…) era algo que, hasta entonces, en toda la ESO, no había tenido la opción de hacer entonces, no sé, es como que mi interés por las artes se expandió y empecé a aprender a expresarme con dibujos, con proyectos o haciendo cosas en lugar de palabras porque a mí con palabras siempre me ha costado.

Visibiliza la necesidad de expresarse más allá de las palabras como un medio de expresión que es más afín a ella.

Profesor de la academia

Ese mismo año también comienza en una academia donde por, primera vez, «escuché hablar de ingenierías (…) el profesor nos ayudaba un poco con las decisiones que teníamos que tomar a largo plazo». Las conversaciones con docentes que respeta le ayudan a la hora de tomar decisiones vitales «te abre un poco la mente más allá de mundos burbujas y yo lo considero muy importante». Yaiza, a raíz de las conversaciones con el profesor de la academia, comienza a intuir lo que quiere y lo que no respecto a su futuro «yo no sabía qué quería hacer con mi vida. Yo sólo sabía lo que no quería hacer». Necesita trabajar libremente sin sentirse observada y juzgada, pero sí escuchada «me gustaba en sí la academia porque no tenía alguien todo el rato aquí diciéndome lo que tenía que hacer y mirándome como hacía las cosas».

El tutor de cuarto de la ESO

> Mi tutor de cuarto de la ESO me desanimó respecto al Bachillerato Tecnológico, porque decía que yo no iba a ser capaz de sacarlo, porque pese a que me gustaban las mates, la física y así, mis notas no eran las mejores (…) me enfadé mucho con él, y luego el último día se lo reproché.

Yaiza necesita de la aprobación o la ayuda del docente a la hora de tomar decisiones, pero no rehúye los conflictos y es muy directa en sus respuestas. No le da miedo la confrontación, cosa que, en mi facultad, al menos, no es lo usual. A pesar de ser un momento crítico y decisivo el enfado ante la posición del profesor la hace fuerte, aunque surgen dudas respecto a lo que realmente quiere hacer.

Profesora que le ayuda a no dejar la carrera

> Llegó la primera tanda de exámenes y los recuerdo con mucha ansiedad, con mucho estrés, muchas lágrimas, muy mal, creo que sólo aprobé una (…) me había pasado desde la segunda semana de clase en una academia estudiando día sí y día también y todas las Navidades estudiando (…) ¡aquí hay algo que falla! Yo no estoy aprendiendo. ¿Qué falla en mi aprendizaje, en mi estudio para que no sea capaz de aprobar? Entonces, claro, me desmotivé mucho y dije pues dejo la carrera, pero claro, ¿cómo les decía yo eso a mis padres? Y seguí en la carrera. Pero…nos llegó una profesora que era estudiante de doctorado.

Una profesora de programación hizo que Yaiza no dejara la carrera:

> Iba a tutorías, si no todas las semanas una vez cada dos semanas, recuerdo que me apoyó muchísimo (…) fue ella la que me hizo cambiar un poco la perspectiva y aprendí a programar al final y dije, bueno, pues esto no se me da tan mal.

De nuevo el buen hacer, el que crean en ella y la entrega de una docente la ayudan a reencontrar su autoestima y su seguridad y reconduce su aprendizaje.

El profesor de la asignatura de seguridad en tercero de carrera

> La primera semana me decepcionó la asignatura, pero ya la siguiente, cuando calé al profesor, es que yo vivía las clases porque al profesor le encantaba, aunque te estaba dando

> la chapa, le encantaba lo que te estaba diciendo. Así que era como que si le escuchabas te metías, pero si pasabas de él te aburrías. Entonces me reta mucho más a escucharle y lo pasábamos bastante bien (...) era muy interesante y a mí me marcó mucho (...). Si no ha sido la mejor asignatura, una de las mejores.

Cómo vive un profesor su asignatura, con qué pasión la da, influye directamente en Yaiza cambiando su opinión por la propia asignatura. Para ella, el interés reside en el cómo y no en el qué.

Profesora de tercero de carrera

El profesorado no informado o no capaz de dar la asignatura pierde su respeto y le provoca descontento e impotencia por no poder comprender la materia y no poder avanzar en su proceso de aprendizaje, hasta tal punto de cambiarse de profesora.

> ...era con una profesora con la que había tenido muchísimos conflictos, sobre todo en las tutorías y, encima, cuando empezamos a dar clase se notaba que no sabía de lo que nos estaba hablando. Entonces, claro, en la asignatura lo pasé bastante mal porque nos la tuvimos que preparar nosotros solos, sin ayuda de la profesora, porque ella estaba más perdida que nosotros, y fatal (...). Cuando fui a hacer la matrícula y vi que era la misma profesora la que daba la clase en el grupo de castellano, pues decidí apuntarme a euskera.

Aprender de los eventos que te atraviesan

Su trayectoria de aprendizaje se refleja en una línea cronológica donde vamos intuyendo sus primeras vivencias y pasos en la construcción de su carácter y su forma de percibir el entorno y cómo eventos o hechos significativos van moldeando su aprendizaje.

Ambidiestra: dificultades para ir al ritmo de los demás

> Me llevaron al logopeda del colegio, todo el mundo sabía escribir menos yo, me costaba más que al resto y era porque descubrieron luego que era ambidiestra (...) tenía siempre a alguien encima de mí para escribir siempre con la mano derecha.

Sus dificultades me llevan a pensar en el gran protagonismo que adquieren la lectura y la escritura, siendo prioritarios en los comienzos del aprendizaje escolar de niños y niñas, sin respetar los tiempos del alumnado y sus características.

Nacimiento de su hermana

«En el 2000 dejé de ser hija única, es cuando aprendes qué es el verdadero amor». El nacimiento de su hermana como un momento en el que Yaiza es consciente de un aprendizaje hacia el cuidado, al amor incondicional y lo que implica compartir.

Aprender a vivir con gafas

«El primer año rompí no sé cuántas gafas... porque no estaba acostumbrada, o no me acordaba de que las llevaba puestas» obstáculos físicos; las dificultades de visión dificultan el aprendizaje. De nuevo hay un sentirse diferente al resto.

Cambio de centro en la ESO: dificultades para seguir el ritmo

El cambio de centro la saca de su zona de confort: «...vi que la gente iba más avanzada que yo (...) y me pusieron un profesor particular que me obligaba a hacer cosas y me caía muy mal».

En ese proceso Yaiza se ve obligada a superar retos, pero no quizás de la manera que esperaba. El control, el que una persona la esté observando y muy encima obstaculiza su proceso de aprendizaje, no lo siendo productivo. En segundo de la ESO menciona como importante «...empecé en un grupo de tiempo libre (...) grupos de confianza en los que hablábamos de muchos temas, como gestionar sentimientos...». Se percibe la importancia que Yaiza les da a los procesos colectivos y de

colaboración en el aprendizaje, donde encuentra importante la gestión de emociones y debatir sobre temas que le incumben y conforman. «Les decía que yo no creía en Dios y no entendía por qué ellos creían y me lo explicaban».

Traslado de facultad: De Bilbao a Donostia

«Siempre lo había querido, pero siempre había buscado una excusa para no hacerlo (...) siempre busco excusas para no hacer las cosas...» Lo pidió y finalmente le concedieron el traslado con todo lo que suponía un cambio de residencia, un nuevo contexto, un salir del confort de la casa familiar... «Yo lo había mandado y luego se lo dije a mis padres». Sus padres finalmente lo aceptaron con la condición de que fuera a una residencia.

> Empecé a dar cosas que me interesaban más. Había mucha gente diferente y los profesores, al principio, yo sentía que estaban más alejados (...) la facultad es muy pequeña y no hay prácticamente aulas, están solo los despachos y yo en la facultad no pasaba mucho tiempo, así que el contacto con los profesores yo no lo sentía.

Poco a poco comenzó a estar más en la facultad y esa distancia que sentía con el profesorado disminuyó. A medida que pasaba más tiempo en la facultad su implicación con las necesidades del entorno era mayor y se unió al consejo de estudiantes, momento clave en su proceso de aprendizaje.

Aprender desde el compromiso social

Primer contacto con la representación estudiantil

En el Bachillerato:

> Mi primer contacto con la representación estudiantil (...) estábamos usando programas que ya no existían (...) me puse cabezona y les dije —es que yo no aguanto estar trabajando con un ordenador que tiene XP y empecé a criticarlo— y como que todo el mundo me empezó a apoyar y al final (...) a raíz de eso, al año siguiente nos actualizaron toda la sala de informática (...) es mi primer logro importante en ese sentido.

Con esta anécdota se intuye la capacidad que Yaiza tiene para reivindicar aquello que considera justo o importante para su colectivo, le sale de dentro y forma parte de su personalidad.

El aprendizaje vinculado a los valores y creencias sociales y familiares

Su historia también informa su concepción de aprendizaje y se intuyen valores como el compromiso social, la implicación con lo que le rodea, la importancia de tener una vocación respecto a la carrera que ha escogido, de preocuparse por el prójimo, de obrar correctamente. «Mis padres siempre han estado metidos en el AMPA y, en ese sentido, siempre se han preocupado por nosotras y así, como curiosidad, fueron la generación que consiguió que en primaria hubiera modelo D. (Se refiere a uno de los modelos lingüísticos del sistema educativo del País Vasco que se caracteriza por: enseñanza en euskera como lengua vehicular, con asignatura de Lengua y Literatura Castellana)».

Miembro del Consejo de Estudiantes

> Cada vez que estaba en la Facultad me quedaba mirando la sala del Consejo (...) un día comiendo con un amigo me dice: — estoy buscando a gente (...) — ¿estás en el Consejo? Y me dice que sí —pues yo me quiero unir. Y desde entonces ahí estoy.

Yaiza llevaba tiempo queriendo acercarse al Consejo, su trayectoria de aprendizaje, sus valores y sus deseos por mejorar su entorno y pertenecer a un colectivo siempre la han perseguido. «A base de ir haciendo cosas coges confianza en ti misma». Para Yaiza el ser miembro del Consejo de estudiantes y, más adelante, la presidenta del Consejo será uno de los cimientos de su proceso de aprendizaje. En este proceso aprende a medir sus palabras:

> Cómo estoy hablando, lo que estoy diciendo, elegir las palabras, (...) me di cuenta de que había avanzado mucho en el autocontrol. Y lo había conseguido a base de golpes (...) a base de darme cuenta de que lo que digo tiene un efecto positivo o negativo respecto a lo que quiero conseguir.

Siendo la presidenta ha tenido que elaborar cartas, hablar con el decano, debatir con los compañeros del Consejo y hablar en nombre de este, enriqueciendo su vocabulario y sus modos de estar e intervenir. «Lo que más he aprendido en la Universidad ha sido fuera de las clases (...) he aprendido a gestionar mis emociones, he aprendido a hablar, he aprendido a escribir».

En su papel como presidenta, Yaiza se encuentra con conflictos internos que tienen que ver con delegar el trabajo y confiar que el otro lo haga o hacer el trabajo ella misma. «Porque son cosas que podría estar haciendo yo y no las estoy haciendo porque le he dicho a otra persona que lo haga (...) es un poco contradictorio, pero ya me acostumbraré». Yaiza descubre una fascinación por un puesto de liderazgo como evento catalizador de aprendizaje. «En el momento en el que te toca, ¿estás preparada? No, pero no te queda otra».

Su personalidad determina su modo de aprender

El interés como motor para el aprendizaje

«Hasta bachillerato no empecé a interesarme por lo que estaba haciendo (...) no es que no me esfuerce es que no me interesa lo que estás contando». Pienso que esto se debe a que a Yaiza le atraen temáticas y asignaturas de naturaleza más compleja conectando su interés con competencias de índole más abstracto. A más nivel de abstracción más interés por la materia, reconciliándose con el estudio y sus procesos de aprendizaje.

Una actitud insistente y curiosa

> Estábamos un día en el bar y mi ama (madre) dijo, me voy al baño y dije, pues yo también. Pero si tú tienes pañales, no ya no... y no los volví a usar. Es curioso, desde entonces la cabezonería me ha acompañado en mis objetivos hoy en día.

La tozudez es una característica marcada que la ayuda a ser perseverante y cuestionarse a ella misma y al otro. Su fuerte carácter denota capacidad de concentración y necesidad de retos de carácter estratégico y habilidad mental: «Me llamó la atención el ajedrez. Estuve toda primaria jugando». La primera vez que tuvo contacto con un ordenador fue en segundo de primaria «¡Lo recuerdo con mucho entusiasmo y al profesor gritando, no te metas ahí, no toques nada y yo ya lo había tocado todo! Tenía mucha curiosidad».

Su aprendizaje está muy unido al interés y a la curiosidad que las materias o la gente que la rodea suscitan en ella: «Siempre miro lo que hacen los demás porque igual están haciendo algo que yo no me he planteado o igual están haciendo lo mismo que yo».

La necesidad de entender para aprender

«Aprendía mucho más fallando que haciendo las cosas bien». La importancia de errar para el propio proceso de aprendizaje, a través de la equivocación se cuestiona el entendimiento real, le ayuda a interiorizar y a asimilar mejor el conocimiento. Yaiza le da importancia a la verdadera comprensión y a la motivación:

> Hasta bachillerato había intentado memorizar las cosas y soltarlas, pero ahora ya no me valía eso porque tenía que entenderlo (...) con dibujo técnico (...) había hecho más de 1000 veces las láminas y me las sabía, pero si me ponías una lámina nueva no te la sabía hacer. Porque no entendía. (...) Voy a intentar entender lo que estaba haciendo, y sacar como un esquema de todo para conseguir hacerlo. Yo creo que eso es lo más esencial que aprendí el primer año. A diferenciar aprender y memorizar porque no es lo mismo.

Salir de la zona de confort para aprender

A Yaiza le cuesta tomar decisiones, decidirse, le asaltan las dudas, las incertidumbres y denota un miedo a errar y que lo que elija sea irreversible.

> Siempre he sido muy indecisa en ese sentido y de no saber qué es lo que quiero hasta el último momento o saber que quiero algo, pero dudarlo siempre (...) si tengo tiempo para pensarlo es como que siempre voy a tener una razón para no hacerlo.

La duda como motor de reflexión sobre lo que de verdad quiere, pero a la vez paralizadora. Una indecisión que va unida al no querer equivocarse. «Siempre buscaba alguna forma de intentar huir del tema». Y en esos momentos de duda y huida Yaiza menciona conversaciones con docentes que le han ayudado a tomar decisiones como la elección de carrera. La incertidumbre también como modo de combatir el miedo a salir de su zona de confort, miedo a lo desconocido, a lo no controlable.

> La universidad me ha abierto muchas puertas (...) cada curso es totalmente desconocido (...) te cambian las aulas, te cambian la gente (...) de tener siempre la misma gente en clase y siempre a la misma hora, siempre con el mismo profesor (...) a tener mogollón de profesores que no conozco, estar en un aula en la que no conozco a nadie.

Ante una nueva situación, las dinámicas de la Universidad muestran un nuevo contexto de aprendizaje diverso, nuevas puertas para investigar y experimentar que le permiten reconstruirse y verse fuera de su zona de confort.

Estrategias y tecnologías

Las concepciones mencionadas están relacionadas directamente con las Estrategias y las Tecnologías que emplea Yaiza en su proceso de aprendizaje. Las estrategias y las tecnologías se retroalimentan y no concibo la una sin la otra y por esa razón las muestro en un mismo bloque. Los ejes del proyecto están en constante hibridación, en una intra-acción (Barad, 2007), en una ecología, en un ensamblaje que entra en relación con todos los ejes.

Aprendizaje en soledad

Con relación al cómo se aprende Yaiza emplea estrategias vinculadas al aprender individualmente. Parte de su aprendizaje se construye en soledad, en conversación consigo misma y en una búsqueda de conocimiento: «Lo que más me ha servido a mí lo he tenido que aprender sola. Yo sola o en casa o con algunos amigos, pero no me lo ha enseñado un profesor». «Tiendo a estudiar sola, pero estaba conectada por WhatsApp con los amigos para resolver dudas. En ese sentido no estudio sola del todo, pero hay cosas que sí».

Denoto en Yaiza una necesidad por aprender individualmente, buscando información, observando cómo lo hace el resto y buscando ejemplos que le puedan servir para adecuar los trabajos que realiza, pero siempre preguntando y contrastando con las amistades o compañeros de clase. Este modo de actuar y posicionarse ante el aprendizaje requiere de tiempo y libertad de acción para buscar contenidos, contrastarlos y finalmente debatirlos en el aula, aspectos que, en mi opinión, desgraciadamente no son habituales en la Universidad. Las competencias están demasiado acotadas y se le dedica muy poco tiempo a la búsqueda de información mermando las posibilidades de errar, de contrastar y de debatir en colectivo los hallazgos que el alumnado ha podido obtener individualmente. Pongo en cuestión el actual aprendizaje colectivo donde cogen excesivo protagonismo los trabajos grupales no dejando lugar a un trabajo más introvertido y personal. Garcés (2021) se pregunta ¿cómo podemos aprender lo que no sabemos?

> Aprender es algo que «le tiene que pasar a cada cual» ya sea a partir de elementos exteriores o interiores, pero si no le pasa a cada uno no hay aprendizaje. ¿Cómo hacer que pase? La pregunta, que está en la base de toda pedagogía, me hace pensar en el enigma de la risa: podemos hacer reír a otro, pero nunca podremos reír en su lugar. (pág. 71)

«Considero que he aprendido más fuera que dentro. Porque dentro es importante saber matemáticas, saber leer, escribir... todas esas cosas, pero hay muchas cosas que te van a exigir en el mundo laboral que no te las enseña nadie». Yaiza opina que hay un aprendizaje para el que no te prepara nadie, que parte de conocimientos adquiridos previamente sin ser muy consciente de ello y que surgen a medida que vas caminando en tu trayectoria de vida. En términos de Mlodinow (2013), un aprendizaje subliminal. Para ella, tus intereses, tus valores, tu carácter, tus percepciones, tus modos de hacer te van acercando a un modo de aprender y te alejan de otros que no conectan contigo.

> Después de los exámenes, como lo pasé tan mal, me di cuenta de que necesitaba organizarme un poco. Empecé a hacerme unos *plannings* e intentar seguirlos. Y me fue bien, más o menos, hasta que llegó la cuarentena.
>
> A veces suelo escribir en una agenda (...) y voy tachando, pero otras veces se me olvida por falta de tiempo, porque estoy agobiada, y el ver todas las cosas que tengo que hacer y no he hecho me genera más agobio, más ansiedad (...) si estoy bien me viene muy bien, pero si estoy mal es contraproducente.

El rigor de organizar *plannings* a través de agendas o listas no siempre le funciona, le puede producir aún más desazón. Cuando el trabajo se desborda y siente que no le alcanza el tiempo no hay lista que le valga. Lo que más le ayuda es estudiar con música:

> Me hago una lista de reproducciones. Normalmente con ETS, o algún grupo así, porque tiene un ritmo muy tranquilo. (...) cuando estoy estudiando estoy concentrada y la letra está como ahí de fondo (...) me relaja (...) cuando noto que necesito un descanso es como que ya empiezo a hacer caso a la letra, es como un indicador de, sal fuera cinco minutos.

En cuanto al tiempo de estudio «normalmente cuatro horitas más o menos; si no, no aprovechas nada el tiempo». Actitud exigente y responsable ante el estudio, hay una necesidad de avanzar en su proceso de aprendizaje.

Dependiendo de la asignatura los métodos de estudio varían. Las asignaturas suelen ser de índole práctico y eso requiere extraer o esquematizar fórmulas para luego poderlas aplicar. Pero en las asignaturas teóricas puede disponer o consultar los manuales. «En programar puedes sacar el manual del lenguaje y es que eso te lo van a dar en el examen, no te lo tienes que aprender». Los estudios de ingeniería de Yaiza no requieren de memorizar sino de comprender y saber aplicar las fórmulas.

Aprendizaje en relación, acto de compartir

En el aprendizaje de Yaiza son muy significativos los encuentros que mantiene con la gente que la rodea, mayormente compañeros de clase, docentes que le inspiran o respeta o familiares o amigos cercanos que le ayudan a plantearse retos, a contestar o preguntar problemáticas que van surgiendo en lo cotidiano y a nivel académico.

> La mejor forma de aprender es enseñar (...) siempre va a haber alguien que sabe más de una cosa que de la otra (...) tú lo sabes y se lo explicas al otro, luego te vas a acordar mejor, o sea, vas a saber cómo hacerlo porque igual, en un principio, no te ha entendido y has buscado otra manera de explicar para que te entendiese y luego él te ha enseñado otra cosa que tú no sabías, entonces es enriquecedor para todos (...) se trabaja más en grupo.

Enseñar para aprender es otra de las estrategias que le funcionan a la hora de interiorizar o repasar conceptos ya aprendidos pero que no toma conciencia de ellos hasta que los explica. Yaiza distingue entre hacer el trabajo en grupo y repartirse el trabajo para luego juntarlo: «era para que no tuviésemos tanta carga de trabajo».

En segundo de carrera Yaiza coge menos asignaturas y «creo que es entonces cuando empecé a gestionar mis emociones de cómo me sentí yo para intentar transmitir, ya no sólo transmitirlas sino

entenderlas». En esta apreciación hay un salto significativo de contexto de aprendizaje, una vez superado el primer año e ir más holgada en el aprendizaje de contenidos, aparece la gestión de emociones:

> En todo el proceso de aprendizaje se da poca importancia al hecho de que los niños en sí aprendan a sentir y expresar lo que sienten (...). Hoy en día hay muchos adultos que sienten algo y se asustan o que no saben sentir (...) igual me pasa a mí lo mismo, me venía alguien a intentar expresar sus emociones y era como, no te estoy entendiendo nada. Entonces, me di cuenta de que igual ya no solo tenía que aprender en la universidad y sacarme una carrera, sino que debería sacarle más provecho y fue con un amigo que me intentó contar cómo se sentía y yo no le entendía nada, a raíz de eso intenté aprender sobre ello.

Yaiza visibiliza su incapacidad de comprensión de las emociones ajenas y de las suyas reivindicando un espacio de aprendizaje donde te ayuden a comprender las emociones que nos invaden:

> En la Universidad no sólo aprendes lo que te enseñan los profesores sino lo que te enseñan tus compañeros (...). Hasta la universidad has estado siempre con la misma gente, con gente muy parecida pero luego, en la universidad, te juntas con gente de todas partes (...) con muchas situaciones diferentes. (...) Darme cuenta de eso fue muy importante. Igual fue ahí cuando empecé un poco a madurar.

El aprendizaje no sólo surge de lo que imparte el docente, sino que se da entre los compañeros y compañeras de clase, de las relaciones y saberes que se comparten. La diversidad de los compañeros le permite cuestionar su realidad y nutrirse de las experiencias del resto. Esto la lleva a un proceso de maduración donde percibe que su proceso de aprendizaje no es individual y necesita nutrirse del otro y abrir perspectivas para poder comprender su realidad.

Ese mismo curso:

> Lo pasé muy mal el segundo cuatrimestre, me empezaron a dar muchos ataques de ansiedad (...) había cosas que era incapaz de gestionar. Igual había sido por intentar entender emociones por lo que me sobrepasaba todo, pero yo no era capaz de asimilar todo y, a nada que me salía algo mal, pues no podía respirar y me costaba. Entonces, tuve la suerte de en una asignatura tener a un compañero, a un muy buen amigo y cada vez que le decía es que no puedo, me decía no te preocupes y vamos a hacerlo poco a poco, en lugar de coger y hacerlo todo, que es, igual, lo que había pasado hasta ahora (en el momento que alguien no puede y te dicen, pues ya lo hago yo, o le excluyen del trabajo y luego ponen su nombre al final para que la otra persona tenga nota), él como que se adaptó a mi ritmo. Fue la primera vez que entendí para qué sirve el trabajo en grupo.

Yaiza relata un encuentro con el otro real donde se aborda una incapacidad a través del trabajo en equipo. Compartir el trabajo sin que uno de los dos tenga que hacerlo todo, dividir las tareas y adecuarse al ritmo del compañero aprendiendo a compartir. Los procesos de trabajo y aprendizaje colectivos no se pueden sistematizar. Se puede dar cuenta del proceso para aprender de ellos.

Cuando hay un conflicto con el docente o una incomprensión de los conceptos que está dando el docente, la estrategia suele ser «intentar estudiar en grupo, intentar sacar algo». Las estrategias de aprendizaje que emplea son colectivas, donde comparten los contenidos y discurren en la comprensión.

Yaiza aprende cuando es capaz de explicar conceptos a compañeros de otros cursos: «El hecho de estar ayudando a un chaval de primero, análisis de esa programación básica, te hace a ti ir hacia el pasado y esos conocimientos del pasado y ponerte en su lugar y recordar».

Tecnologías

«Siempre se dice: lo que no está en Google no está en ningún sitio y es mentira, pero internet es mucho más que Google. Es oculto si no sabes moverte». Yaiza cuestiona lo predeterminado y busca

modos diferentes de buscar información. «El ordenador, al final, es obligatorio. Si estás programando, necesitas el ordenador sí o sí. Depende de la asignatura, el programa que utilizas es uno u otro».

En su cotidiano no es muy asidua a la tecnología digital, en el ámbito personal no suele abusar de las tecnologías. No le da seguridad. Yaiza es consciente que con las tecnologías digitales hay una pérdida de privacidad por parte del consumidor y ante ello es cauta y reservada.

> Por ejemplo, a mi tío le regalamos un altavoz inteligente y eso yo no lo quiero en mi casa, no me da seguridad, pero a mi tío le encantan esas chorradas, yo le dije: no te voy a hablar de los riesgos de esto, pero si tú lo quieres, adelante.

Visibiliza los riesgos y toma precauciones. «Yo intento tener mis contraseñas cambiadas cada seis meses o así, y primero compruebo que sean seguras».

> Soy muy consciente de cosas como los altavoces inteligentes o los peligros de algunas tecnologías, y soy muy reservada respecto a su uso. (...) yo soy consciente de que no los quiero, por ejemplo, el asistente de Google activado no me genera confianza.

Yaiza no aprende mayormente a través de los medios de comunicación y las tecnologías digitales, sino que los usa como un medio más para adquirir conocimiento.

Contextos

Su aprendizaje académico está muy relacionado con lo que suscita su interés y este hecho facilita su estar en sintonía en la Facultad y buscar sus motivaciones dentro de la academia. No obstante, todo aprendizaje tiene lugar en múltiples espacios:

Las *películas y las series* que consume le permiten reflexionar sobre la sociedad actual y, dependiendo de las temáticas, sí cree que pueden ser un medio para el aprendizaje. «Los escritores de esas series estaban intentando reivindicar cosas para intentar ayudar y, hoy en día, te das cuenta de que hay cosas que no han cambiado». Yaiza reflexiona sobre lo poco que ha cambiado la sociedad y la situación de la mujer, observando una serie antigua.

En *casa* no dispone de medios para estudiar y se distrae con facilidad.

> Normalmente nos turnamos la habitación mi hermana y yo, ella tenía trabajos que hacer y yo tenía que estudiar y no nos ponemos de acuerdo (...) en el escritorio sólo entra una silla. Al final entre que te pones, discutes con tu hermana, todo el rato la familia entra en la habitación... Tienes todo ahí a tu alrededor y te distraes con cualquier cosa. Es como que exige más fuerza de voluntad.

La *biblioteca* le inspira y la vincula con un sentimiento de pertenencia a una comunidad, el lugar de estudio le influye directamente y es muy consciente de la responsabilidad que el lugar conlleva. «En la biblioteca estás ocupando un lugar que podría estar ocupando otra persona y es como una responsabilidad moral, estar ahí y aprovechar el tiempo».

El *compartir piso* también es otro contexto de aprendizaje para Yaiza: «Volver al piso, que tienes que fregar, limpiar todo, hacerte la comida... Por una parte, volver te viene bien, pero, por otro lado, es un asco». Resistencias ante las responsabilidades que conlleva hacerte cargo de una casa, pero a la vez es consciente de lo enriquecedor que puede ser para su aprendizaje. «Llega un momento que te enfrentas a eso de tengo que aprender a cocinar, porque no va a venir mi madre a ayudarme». El contexto del piso compartido le aporta una mejor gestión del tiempo, «lo aprovecho más porque sé que luego no voy a tener tiempo para hacerlo. En ese sentido, aprendes por narices, aprendes a ahorrar, a gestionar tu dinero y tu tiempo». Esa gestión del dinero, de lo que consume al hacer la compra, le da un rodaje en su proceso de aprendizaje donde «¿al final cómo aprendes? Pues haciendo las cosas mal como quien dice». De nuevo el concepto de errar para aprender.

Al compartir piso se perciben las realidades de aprendizaje y de hábitos que cada uno trae de casa y hay un aprendizaje por observación de otros contextos, que a veces son afines y otras chocan entre sí. Yaiza observa las diferencias de género ante los compromisos y quehaceres del hogar, aprendizajes que ella tiene asumidos y el chico con el que comparte no los tiene asumidos, teniendo que enseñarle.

> Comparto con una chica y un chico y es como que estamos ella y yo pues súper bien, hacemos nuestras cosas y tal, y luego vemos al chaval y es como — a ti te han mimado toda la vida. Un día estuvimos enseñándole a colgar la ropa. La colgaba de cualquier manera y decía —es que no se me seca la ropa. A mí me enseñaron a colgar la ropa desde que tuve edad para llegar a las cuerdas. Te pregunta cómo quitas el polvo, pues con un trapo húmedo ¿Por qué húmedo? Porque así no levantas el polvo…

La distancia entre el contexto académico y el contexto familiar le ayuda en su proceso de aprendizaje y en consecuencia en su proceso de madurez. «Al final aprecias mucho más volver a casa, estar con la familia». Las experiencias de aprendizaje y de relación varían dependiendo del contexto de vida que tengas, en el caso de Yaiza convive fuera de su lugar de procedencia y eso le influye directamente. «Se nota ese choque entre los que tenemos que hacer compras y cosas así y los que no».

La *pandemia* ha agravado las grietas del sistema educativo, en el que los contenidos se encuentran en pequeñas parcelas, a menudo no visibles, donde no se unen asignaturas y cada docente se limita en dar su materia, como si estuviera solo, generando una desconexión con la realidad del alumnado y sus necesidades. La falta de espacios comunes ha aumentado la distancia entre estudiante y profesorado creando una falta de comunicación y empatía por ambas partes. Se ha notado la «brecha digital» por parte de los docentes y no se han atendido las necesidades psicológicas:

> En la cuarentena era todo estar en casa con mi familia, intentar compartir una red WI-FI que funcionaba con pedales e intentar sobrevivir al tele-cole, intentar asimilar que estamos en toda una pandemia, intentar asimilar que no podías ir a la calle, que había perdido una libertad que tanto había disfrutado en mi época universitaria y, sobre todo, desde que estaba en Donostia.
>
> De repente, estás sola en tu casa con tu ordenador intentando sacarte las castañas del fuego…

Yaiza sufrió un contraste muy grande, venía de una emancipación familiar reciente donde estaba descubriendo una libertad nueva y excitante e, inesperadamente, tuvo que volver a la casa familiar a convivir día y noche de nuevo con su núcleo familiar. «Lo pasé muy mal».

Yaiza es muy crítica con cómo gestionó el profesorado la pandemia. «Me estás mandando todo esto, más lo otro más… más las 4 asignaturas que me están haciendo lo mismo…¡¡Parad ya!!».

Ante la situación, como presidenta del Consejo de Estudiantes, convocó una reunión extraordinaria y acordaron elaborar un documento que ella misma redactó. «Tuvieron que venir mis compañeros a decirme, esto está muy bien escrito, pero vamos a trabajar el tono». En esos momentos Yaiza se dio cuenta que tenía que:

> aprender a no escribir enfadada, a sentarme, a relajarme un poco y luego ya escribir o hablar o lo que fuese. Y desde entonces estoy trabajando en ello. A veces lo consigo, a veces no tanto (…) me molestó muchísimo que me tuviesen que corregir.

A partir de esa iniciativa empezaron a tener reuniones con el Decanato para solucionar problemas. «Nos pusimos firmes con ellos (…) y, es más, el Decanato también está encantado con que hiciésemos lo que hicimos porque consideran que salió muy bien». Denoto orgullo en las palabras de Yaiza, satisfacción de haber gestionado y reformulado la situación correctamente, de nuevo el trabajo en equipo y su carácter insistente y tenaz la llevan a reivindicar sus derechos como estudiante.

La cuarentena despertó en Yaiza la conciencia de los privilegios que aporta la educación presencial. Aprendemos desde la falta o desde la ausencia, cuando te privan de algo que lo dabas por hecho. El

confinamiento como irrupción de las iniciativas y procesos que se habían activado el año anterior y como inicio de otras nuevas.

> Hasta que no te quitan unas cosas importantes, pues no te llega, no aprendes que las cosas no siempre salen como quieres (...) He aprendido que no quiero que vuelva a pasar.
>
> A mí las clases telemáticas no me cunden nada, es como que... te falta algo, tienes que estar todo el rato mirando la pantalla. Yo lo llamo el tele-cole, tú te sientas delante del ordenador y recibes las clases, pero como que no te sientes obligado a prestar atención.
>
> Limitaciones todas las del mundo (...) hay gente que no tiene el material necesario para seguir una clase virtual, hasta que, igual yo tengo una versión del programa que la profesora o el profesor no tienen, (...) falta de comunicación y de interacción personal. (...) se ha visto un poco la falta de empatía que tienen algunos profesores con respecto a la situación personal de cada estudiante.

A modo de conclusión

> «Aparentemente abiertos a todo vivimos muy lejos de lo más básico» (Garcés,2021, p .74).

Yaiza asocia el aprender a la sensación de encontrar el sentido a las cosas. Aprende cuando sabe por qué está funcionando y cuando sabe por qué está fallando. Aprende cuando comprende el por qué y el cómo. Aprende preguntando mucho, aprende a través de prueba error, a través de la página *work flow,* aprende en colectivo preguntando y contestando preguntas, aprende recordando lo ya dado, si es capaz de explicarlo es síntoma que lo tiene interiorizado. Aprende cuando no olvida los pasos básicos de anteriores cursos.

Respecto a otras ingenierías, en la ingeniería informática el aprendizaje debe ser desde la comprensión real del funcionamiento, ya que la no comprensión impide avanzar en los problemas y tarde o temprano te detiene. Como en todo aprendizaje, sin comprensión e integración de conocimientos no hay un aprendizaje real. «Lo que tiene diferente con otras ingenierías es que, por ejemplo, programar no es algo en lo que te vas a encontrar un ejercicio parecido siempre y vas a poder sacar ahí cosas, es que tienes que entenderlo, tienes que saber hacer».

Percibo en ella una necesidad de cambiar las cosas, un entusiasmo por mejorar la sociedad, una implicación respecto a las necesidades sociales. Esto me permite pensar que los jóvenes de hoy también necesitan tener causas colectivas, que no son tan individualistas como los describen algunos estudios y que tienen ilusión por poder cambiar las cosas. Esto me recuerda cuán importante es estar presente en la vida cotidiana, en los cuidados, en las relaciones amorosas o de amistad que te ayudan a reflexionar y a cuestionar las vivencias fuera y dentro del contexto universitario, porque en el caso de Yaiza, su compromiso con su militancia en el Consejo de Estudiantes la moviliza para poder cambiar, desde dentro, la Universidad.

Su aprendizaje es mayormente en colectivo, necesita del otro para avanzar y aprecia los grupos de estudio.

Atreverse a errar considero que es una urgencia para poder trascender en los procesos de aprendizaje. «Porque alguien que siempre acierta es alguien que o hace trampas o es corto de miras y no se arriesga. Hemos estigmatizado el riesgo y el error y, en cambio, incentivamos el conformismo y la repetición» (Fontcuberta, 2016. p.11).

Referencias

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Duke University Press Books.

Fontcuberta, J. (2016). *La Furia De Las Imágenes: Notas Sobre La Postfotografía*. Galaxia Gutenberg.

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

Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. ¿Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento?* Planeta

Puig de la Bellacasa, M. (2016). Pensar con cuidado. *Concreta*, 9, 27-47.

30 LA LLUVIA NO SIEMPRE ES GRIS. LA SALUD MENTAL Y LAS REDES DE AFECTOS COMO MOTORES DE APRENDIZAJE

Judit Onsès Segarra

Introducción

Marta (seudónimo) estudia 3º del grado en Ciencias Políticas en la Universidad de Girona (UdG). Nació y creció en Barcelona y al empezar la universidad se mudó a Girona, donde comparte piso con otros estudiantes.

El primer y segundo encuentro los realizamos en la Facultad de Educación y Psicología (FEP), en mi despacho, intentando buscar un horario compatible con su agenda, dado que ella estudia en un campus bastante alejado de la FEP, pero vive relativamente cerca de esta.

Desde el principio, en todo momento se muestra muy sincera y con ganas de compartir. Pasados los dos primeros encuentros, vamos estableciendo confianza y, como yo no conozco demasiado la ciudad porque hace poco que me he mudado aquí, acordamos hacer el tercer encuentro en la terraza de una cafetería cerca del mercado municipal. Es un día frío y medio lluvioso. El cuarto encuentro volvemos a realizarlo en mi despacho de la FEP, pues la propuesta es comentar el mapa de encuentros y pensamos que un lugar tranquilo, con mesa para trabajar, será mejor.

En cuanto al aprendizaje, su trayectoria está muy enfocada a su vida de aprendizaje formal. No obstante, a lo largo de los encuentros, van apareciendo pilares, faros y puntos de apoyo como la terapia, la familia, las amistades y su empeño y tesón para explorar otros territorios que le permiten, por un lado, conocerse mejor y, por otro, ir configurando su mapa de conocimientos, forjarse una mirada y posición sobre el mundo, así como empezar proyectos personales. Por lo que cada vez se va empoderando más y la universidad acaba desplazándose, pasando de un lugar central en su vida académica y anímica a un lugar de servicio, una fuente de conocimiento más entre muchas otras.

Los cuatro encuentros se realizaron entre septiembre de 2021 y febrero de 2022. La Figura 1 muestra una visualización de los encuentros.

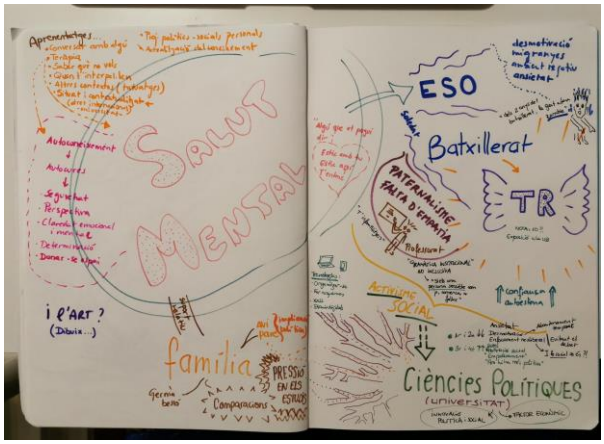


Figura 1. Visualización de los encuentros realizada por Judit Onsès Segarra.

Concepciones de aprendizaje

Marta toma conciencia de lo que ha aprendido cuando, por ejemplo, en contextos fuera de la universidad comprende o puede explicar contenidos trabajados en ella. Y comenta los casos: estar mirando la televisión y hablar sobre algunos conceptos de la política que ella conoce porque los ha trabajado en la universidad; o cuando con sus amistades están hablando o debatiendo sobre algún tema de política y le preguntan a ella y puede explicarles. O cuando se compra un libro sobre política social y también comprende algunos conceptos.

En un momento dado, diferencia entre aprendizajes 'buscados' y aprendizajes 'espontáneos'. Aunque no lo verbaliza así, habla de aprendizajes que se dan de forma improvisada en medio de una conversación con amistades o conocidos. Son momentos en los que ella no tiene predisposición a aprender, sino que en el flujo de la conversación se crea un aprendizaje nuevo.

Un aspecto relacionado con el aprendizaje que le preocupa y le cuesta gestionar es la necesidad de actualización. Al cambiar tan rápido la información y al salir muy a menudo estudios nuevos, que refutan parte de la información del momento y la descripción de los hechos, se produce una reconfiguración constante de los conocimientos, discursos y, por tanto, su posición respecto a los temas de actualidad.

Esto también le resulta agotador porque le supone reescribir constantemente un proyecto político-social que está llevando a cabo por su cuenta, aparte de tener que justificarse con sus amistades o familiares cada vez que cambia de opinión.

Estrategias de aprendizaje

En relación con estrategias de aprendizaje en la universidad, a nivel organizativo comenta el asistir presencialmente a clase, tomar apuntes, repasarlos en casa, pasarlos al ordenador, y pasarlos a limpio, esto es: utilizar sus propias palabras, hacer algún esquema, si es necesario, y complementarlos buscando información en Internet, en las páginas oficiales de las instituciones. Los apuntes los toma a mano, en una libreta porque, comenta, «las sillas son tan pequeñas que no cabe el ordenador portátil». Le gusta mucho realizar esta ampliación de los apuntes a partir de pequeñas investigaciones. Es la manera que ha encontrado para comprender los temas que se dan en clase. Buscando y completando con otras voces y fuentes, fuera de la presión de clase, tomando apuntes «para el examen» y disponiendo de «un espacio íntimo, donde puedo trabajar desde mi propia manera de estudiar». Y frecuenta a menudo la biblioteca como espacio de estudio.

Fuera de la universidad, escribir de forma reflexionada es otro modo de aprendizaje que practica. Le permite conocerse a ella misma mucho mejor, así como repasar episodios pasados desde el presente para descubrir qué le han permitido aprender.

Otra estrategia que a ella le facilita el aprendizaje es la relación directa con testimonios. Realizar entrevistas, leerlas o visarlas le ayuda mucho más a comprender una situación concreta. Recoger la información de voces en primera persona hace que, desde su sensibilidad y empatía, el aprendizaje sea más profundo e inmediato.

Finalmente, Júlia señala que necesita tiempo y sensación de calma y de no presión para poder aprender. Cuando está bajo presión o prisa, se bloquea y allí el aprendizaje no puede entrar. Tiempo para comprender la información que está revisando. Para ampliarla o contrastarla si es necesario. Poder hacer sus esquemas visuales, jerarquizando la información a través del uso de diferentes colores y subrayados. Y contextualizarla: «para entender algo que está pasando actualmente necesito un contexto histórico. Vincular todo el pasado para entender el punto de hoy. Si no, no lo entiendo».

Contextos de aprendizaje

Instituto (ESO y Bachillerato)

Esta etapa la recuerda muy turbia. Explica que sufrió seis años de ansiedad desmesurada. En parte, lo achaca a una suma de suposiciones en los discursos de su alrededor durante la ESO:

1. Si te esfuerzas, apruebas: ella se esforzaba muchísimo y no siempre aprobaba la asignatura.
2. Las clases extraescolares de refuerzo ayudan a llevar mejor la asignatura: a ella las clases de refuerzo le generaban más ansiedad porque era recordar y repetir los malos momentos vividos durante el día en el instituto.
3. Los jóvenes no pueden sufrir de ansiedad: ella la sufría y su entorno no comprendía por qué: «si no estás trabajando, si no haces nada»— comenta que le decían.

En cuanto al bachillerato**,** lo recuerda como una época con muy poca vida social. Se le exige formarse fuera con actividades extraescolares, buscar qué estudios universitarios realizar y llegar a obtener la nota de corte para acceder a ellos: «Es un cúmulo de ansiedad impresionante con la sensación de que no llegas a todo».

Comenta que era una sensación compartida, donde muchos de sus compañeros estaban desmotivados. Además, la actitud exigente del profesorado no ayudaba: «debéis esforzaros aún más, debéis sacar mejor nota porque debéis hacer la selectividad. Debéis dar buenos resultados porque si no, no seréis nada en el futuro. Nos decían mucho esta frase, 'no seréis nada'».

En este sentido, según ella, el profesorado ejercía un abuso de poder sobre los jóvenes. Una actitud un tanto paternalista al minimizar sus problemas y tensiones, así como mostrar que ellos sabían mejor que los jóvenes qué necesitaban estos y qué les convenía para entrar en la vida adulta.

De hecho, sólo dos materias le interesaban, historia y filosofía. Ambas coincidían en que se sentía muy motivada por el profesorado que las impartía, que se relacionaban con movimientos sociales y se desviaban del temario establecido para introducir cierto activismo y una perspectiva feminista. Gracias a estas asignaturas, descubrió que le interesaba mucho la política y los movimientos sociales.

Y destaca el TR (*treball de recerca* [trabajo de investigación]) como caso de éxito o epifanía: le motivó muchísimo realizar este trabajo, porque les dejaron escoger tema, por lo que sacó un 10 y la invitaron a presentarlo en la Universidad de Barcelona. Realizando el TR se sentía muy libre y calmada, porque ella podía decidir su ruta de aprendizaje, realizando entrevistas y recopilando información de fuentes directas, no buscándolas por Internet.

En cuanto a esta visión académica y vital, Marta critica que en el sistema español se promueve una única vía posible, la de la secuencia ESO-bachillerato-universidad. A diferencia de otros países donde entre la secundaria y la universidad está contemplado tomarse un par o tres de años para explorar y buscar otras experiencias de aprendizaje. Este fomento de vía única en España produce que muchos jóvenes se sientan presionados e incapaces de pensar en posibles alternativas, por miedo y por desconocimiento. Llevándolos a una frustración y al abandono prematuro de los estudios.

Universidad

Este contexto de aprendizaje genera diversas tensiones en Júlia, principalmente por lo que eran sus expectativas frente lo que se ha ido encontrando.

Para ella fue un cambio importante, porque pasó de vivir y estudiar en Barcelona a vivir y estudiar en Girona. No obstante, estaba muy motivada por el mundo nuevo que se le abría. Aunque la motivación no duró demasiado. El segundo semestre del primer curso se desmotivó. La ansiedad volvió y empezó a priorizar relacionarse con otras personas y buscar otros incentivos y no el estudiar: «era mucho el trauma del estudio que todo esto me había dejado. Y para mí, una clase se me hacía dura. Llegaba a una clase y me venía la ansiedad».

En los primeros años de universidad, tiene la sensación de que la mayoría de las materias que se dan no son de su interés. Y, en cambio, echa en falta, por ejemplo, abordar los temas de forma más interseccional, abriéndose a otras perspectivas e historias que no sean la occidental. Esto supuso que ella, por su cuenta, buscara espacios de política externos a la universidad donde realmente pudiera llevar un activismo más vinculado a las movilizaciones externas.

Algo que tampoco le convence de la universidad es que las clases son muy pautadas. En general, le gustaría encontrar en la universidad espacios donde poder «impulsar, gestionar y participar en proyectos colectivos». De acuerdo con ella, en las clases «no existe autonomía para tener una perspectiva crítica en la que poder enfocar el trabajo como tú quieras hacerlo». Además, encuentra que no se da espacio para debatir desde diferentes discursos, a veces opuestos: «no existe la imparcialidad del profesor y, el punto de vista desde donde tú hablas queda anulado (si no es el mismo que el del profesor) …». Es el miedo a hablar de estos espacios tan políticos.

Define la universidad como un lugar clasista y capacitista. Y pone el ejemplo de que los espacios ofrecidos no siempre son los más adecuados a la hora de fomentar la concentración y un estado de presencia debido al tono de las luces, la posición de las clases y el tono de voz de algunos profesores. Y aún menos inclusivos: «tenemos una persona ciega en la clase que, claro, muchas cosas se apuntan en la pizarra. Quiero decir, esa persona no puede leer. Entonces, a veces, no se tiene en cuenta».

Otro tema que comparte es la dificultad en el acompañamiento para la comprensión de textos difíciles. Muchas veces el estudiantado no entiende los textos encargados por el profesorado, pero cuando se le pide una explicación u orientación para comprenderlos mejor, se han encontrado con cierto rechazo o explicaciones vagas, por lo que no se atreven a volver a preguntar. De modo que muchos estudiantes optan por memorizar textos que no comprenden para prepararse para el examen. Según ella, la cuestión generacional puede tener algo que ver, donde profesorado más joven muestra mejor predisposición al acompañamiento y guía.

Aunque también hay una cuestión de falta de vinculación con algunos temas. Y pone el ejemplo del caso de un profesor hombre, blanco, mediana edad, y clase mediana alta, intentando dar una clase sobre ley y violencia de género. Donde se veía que era un tema que le quedaba bastante alejado de su ámbito de saber. Aquí la colaboradora comenta: «no tienes por qué dar una clase cuando eso no te toca. Puedes traer una ponente externa que venga a dar la clase». Conectado a esto, encuentra además que falta cierta actualización de los contenidos. Así como una cuestión de ecosistema. Según Marta, el hecho de que el grado de ciencias políticas esté conviviendo con grados de derecho y económicas, en lugar de con grados de cariz más social y filosófico (por ejemplo, educación social, trabajo social, psicología, filosofía, etc.) influye en la tendencia neoliberal de enseñanza en la facultad. En su caso, percibe una tendencia educativa que fomenta la competitividad y el elitismo, mientras ella es partidaria de una educación más enfocada en lo social.

En este caso, propone que el grado ofreciera dos ramas de especialización: una más social y otra más institucional. Pues ella es un caso poco común, al decidir seguir con el grado a pesar de esta situación: «dije: es que yo merezco estar en esas aulas, hacer la carrera que me gusta. Me costó muchas sesiones de terapia poder motivarme fuerte y decirme: también es un espacio para mí».

Finalmente, destaca la falta de compañerismo entre estudiantes, hecho que también dificulta el crear un ambiente de confianza donde poder preguntar dudas y exponer diferentes miradas a las predominantes en el grado: «Si, en un espacio donde debemos hacer las futuras políticas, nos estamos riendo de… nuestros compañeros, no quiero imaginar cómo se reirán de la sociedad».

En cuanto a cómo vivieron la pandemia en la universidad, en su caso lo vivió con bastante angustia y estrés. El profesorado se mostraba ausente. Se exigían trabajos y exámenes de forma desproporcionada y alejada de la situación que se estaba viviendo.

Comparación secundaria y universidad

En diferentes momentos de los encuentros y, en especial en el segundo, comparte sensaciones diferentes entre secundaria y universidad.

Frente a la actitud paternalista del profesorado en secundaria, reconoce que ahora, en la universidad, le gusta mucho más la relación con el profesorado porque es más formal y la tratan como a adulta.

En relación con la importancia del acompañamiento del profesorado, comparte otro caso: la asignatura de economía. Mientras en bachillerato suspendió esta asignatura, una vez en la universidad, sacó un notable. Y reflexiona sobre la influencia que en el aprendizaje tiene el profesor por sus modos de impartir clase.

También comenta en esta comparativa entre enseñanza secundaria y universitaria, que en el bachillerato el foco se pone en los contenidos y el objetivo de llegar a la selectividad con los conocimientos requeridos, mientras que en la universidad el foco no sólo está en los contenidos, sino también en las relaciones pedagógicas, donde tienes más libertad para forjar tu propio camino de aprendizaje, y ser más autodidacta. De hecho, en la universidad decidió dejar los estudios durante dos años y después los retomó. Y para ella, esos dos años también han sido de aprendizaje, para discernir entre qué quería aprender y cómo.

En este sentido, destaca el desacierto de los adultos (profesorado, familiares, etc.) de priorizar una actitud futurista en lugar de una actitud más conectada con el presente de los jóvenes: «Necesitamos entendernos, saber qué nos gusta, disfrutar de las materias como algo consciente. No como: tienes que sacarte esto para llegar a tal».

Finalmente, valora el tema de la necesidad de espacios de soledad para el autoconocimiento, que la vida universitaria sí permite y los años de secundaria no:

> No tienes tiempo para tu intimidad. En la ESO son 40 personas [en clase]. Luego en casa, con tu familia, estás compartiendo espacio 24 horas. Realmente si estás descubriendo algo tuyo no tienes ese margen de tiempo… la socialización en estas edades es muy importante para el crecimiento de la persona… pero es muy importante tener tus espacios. Y yo recuerdo que no los había.

Terapia

Para ella este es un contexto muy significativo de autoaprendizaje, mejora de la autoestima y empoderamiento. También la ha ayudado a gestionar mejor los momentos de ansiedad. Saber identificarlos a tiempo y trabajar para reducirlos. Así como cambiar su perspectiva sobre el mundo.

Y centrarse en una mirada de presente, más que de futuro: «el hecho de no futurizar hace que vaya mucho más tranquila, pero hay mucha gente que futuriza porque es lo que le han enseñado toda la vida… y deben estar dentro de este esquema».

Familia

Para ella, la familia supone un contexto de aprendizaje vivo y que se va reconfigurando con el tiempo. No conoció a su abuelo, pero fue fundador de la CNT, por lo que siempre le han despertado cierta curiosidad y cierto interés los movimientos sociales.

En cuanto a sus padres, sus trayectorias de aprendizaje han afectado la suya. Su padre estudió química, y según Marta «el espacio está muy masculinizado y el trabajo muy masculinizado, y van adquiriendo roles más autoritarios que los ha trasladado hacia nosotros [los hijos]». En cambio, a su madre siempre le costaron los estudios, por lo que empatizó más con Marta y sus dificultades con la educación formal. No obstante, al ver que su salud mental y emocional se iba desequilibrando, su padre empezó a cambiar su postura, hecho que permitió «crear un tejido» de acompañamiento familiar hacia ella.

También se sintió siempre apoyada por su hermano gemelo, aunque a él sí se le daban bien los estudios, excepto cuando empezó a estudiar en la universidad, donde también bajó su rendimiento académico y pudo comprender mejor a su hermana. En un momento dado, pensando en influencias y apropiaciones no conscientes, comenta:

> Ha sido una forma de aprendizaje inconsciente de las dinámicas que producía mi padre y las dinámicas que he cogido yo. Por ejemplo, mi hermano se vincula mucho más a la dinámica de mi madre y yo a la de mi padre.

Otros contextos

Otros contextos de aprendizaje para ella son las amistades, asistir a ferias, seminarios y charlas fuera de la universidad. Y comparte el caso de una feria sobre tatuaje a la que asistió. Para ella supuso una inmersión al mundo del tatuaje que le permitió ver máquinas y comprender mejor cómo se hacen, riesgos y cuidados para la piel. A la vez, vio que había muchas mujeres tatuadoras, por lo que encontrar referentes allí, para ella, fue muy importante.

También menciona como contextos de aprendizaje la televisión. Le gusta mucho seguir las noticias y comentarlas con su padre y hermano, especialmente las que van sobre política. De hecho, su hermano estudia periodismo, por lo que también está muy interesado en los temas de actualidad.

Relación con las tecnologías digitales

Marta relaciona un uso pedagógico de las tecnologías digitales con la universidad. Allí es donde empieza a explorar por las redes y consultar diarios digitales para ampliar conocimientos y mantenerse actualizada de la realidad y los temas relevantes y de su interés. Comenta que durante la ESO sí que trabajaban con ordenadores, pero que a menudo se ponían a jugar en lugar de utilizarlos con fines educativos.

El ordenador le ayuda mucho a organizarse: «Hacer mis esquemas con los programas. Voy más rápido. Cuando necesito algo como la mayoría de las cosas están digitalizadas ya busco, me lo guardo. Tomo notas».

Hablando de las clases virtuales durante el confinamiento debido a la pandemia, lo que más le afectó fueron los trabajos en grupo. Le costó mucho, por los problemas de conexión, por tener que hablar delante de una pantalla y por el espacio de trabajo (su piso, con sus familiares, el ruido, el perro merodeando): «estaba en la habitación haciendo las videollamadas. Escuchaba a mi hermano en su habitación haciendo sus videollamadas. Escuchaba a mi padre en el comedor trabajando, haciendo alguna videollamada. A nivel de ruido era agotador». Durante esos meses, la presencia del mundo digital fue mayor: «estás en el ordenador dando clases. Luego en los descansos coges el móvil. Luego para informarte de algo también miras la tele... Era todo digitalizado». Ahora agradece las clases presenciales y el contacto físico con los compañeros: «No es lo mismo que yo te exprese algo frente a frente, que puedes gesticular, subir la entonación... se crea un vínculo más íntimo. A través de la pantalla no existe esta intimidad». Aunque reconoce que pasar de las clases virtuales a las presenciales le ha resultado bastante difícil en cuanto a metodología educativa. Las clases ya no se graban como se hacía en la pandemia y reconoce haber perdido cierta habilidad en cuanto a atención en clase y el hábito de tomar apuntes.

Ecologías de aprendizaje

Para Marta los estudios son uno de los pilares y focos de atención con relación al aprendizaje. Su trayectoria la recuerda muy dura, con muchos altibajos de desmotivación y motivación, al tiempo que iba creciendo y madurando. En una ocasión comenta: «ni la ESO, ni el Bachillerato, ni la universidad son espacios para la neurodivergencia».

El entorno familiar también ha actuado desde una ambivalencia en cuanto al apoyo ofrecido. La incomprensión hacia ella y lo que le sucedía ha hecho que, en muchas ocasiones, no se sintiera suficientemente acompañada.

No obstante, sus modos de aprendizaje son muy expansivos y entrelaza todos los contextos. Lo que le enseñan en la universidad lo lleva a casa, a sus círculos de amistades, y lo que habla en casa con su familia, con amistades, o lo que ve por televisión o los medios de comunicación, le ayuda a comprender la materia que se da en las clases de la universidad. Paralelamente, algunos temas de la universidad también necesita ampliarlos, contextualizarlos y conectarlos con otros contextos históricos o políticos y sociales, buscando información por su cuenta o realizando entrevistas a personas que están directamente afectadas o tienen experiencia en dichos temas para poder comprenderlos mejor.

31 EL APRENDIZAJE COMO CUIDADO DE SÍ, AUTONOMÍA Y 'DEJARSE LLEVAR'

Aurelio Castro Varela

A la hora convenida —es decir, a las 17.30h. del martes 24 de noviembre de 2020—, Sandra (seudónimo) llama a la puerta del despacho de Pedagogías Culturales, en la segunda planta del edificio Florensa de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Al fondo, en la sala de reuniones, la esperamos Gabriela Bulla, investigadora visitante de la Universidad de Porto Alegre, y yo. Excepto en el último y cuarto encuentro, al que no pudo asistir, Gabriela se encargará de grabar las conversaciones, tomar notas sobre nuestras interacciones, y también fotos. Mientras, yo me ocupo de conducir el diálogo con Sandra (desarrollado en catalán en las cuatro sesiones), preguntar y repreguntar, escuchar atentamente, y subrayar alguna idea sobre lo que me dice.

Sandra y yo entramos en contacto a mediados de noviembre a través de un docente suyo en la asignatura optativa Investigación Basada en las Artes. Además del primer encuentro, los tres siguientes —el 2 y el 22 de diciembre de 2020 y el 15 de febrero de 2021— comenzaron también con la llegada puntual de Sandra al despacho, a la que se añadía a continuación una gran disposición para relatar, explicar en detalle y ordenar los momentos, escenarios y estrategias que han sostenido su trayectoria y relación con el aprendizaje. Las tres primeras sesiones tuvieron lugar al borde del invierno, en una facultad prácticamente desierta, en la que no había estudiantes ni docentes debido a la suspensión de las clases presenciales por la pandemia. La calefacción tampoco se llegó a encender hasta finales de diciembre, de modo que el frío creciente obligaba a llevar puesta la chaqueta en el interior del edificio. Sin embargo, en cada encuentro, el diálogo con Sandra parecía templar un poco la sala de reuniones y hacernos entrar en calor.

A decir verdad, incluso la primera sesión discurrió con fluidez desde el principio, pero quizá no fue hasta la primera media hora que las respuestas de Sandra se empezaron a desencadenar de la sensación inicial de tanteo. Antes de comenzar, le pregunté en qué idioma quería que hablásemos. Me dijo que ella era catalanohablante, pero que le daba igual, así que le respondí que entonces era mejor en catalán. Sandra demostró, desde el primer momento, una actitud reflexiva para referirse a su manera de aprender y de concebir el aprendizaje. Sin embargo, también descubrió conexiones inesperadas conforme enhebraba las diferentes piezas de su trayectoria de aprendizaje. Por mi parte, me dediqué sobre todo a reformular, de tanto en tanto, alguna de sus afirmaciones, conectándolas con nociones o ideas que se me iban ocurriendo (cuidados, espacio-tiempo, autonomía, etc.). Sandra se mostró, a menudo, de acuerdo con estas pequeñas devoluciones, pero cuando no era así, las enmendada sin dudarlo.

Así pues, las conexiones entre escenarios, momentos y concepciones que anudan desde diferentes puntos el vínculo de Sandra con el aprender se van tejiendo en este intercambio dialógico constante, durante el cual ella pone —en ocasiones literalmente— encima de la mesa varios materiales e ideas que su propio relato trata de organizar de un modo no lineal, y que mi escucha y sugerencias continuadas, tirando de esos hilos, trata de expandir mediante el señalamiento de lógicas

transversales. Aunque Sandra cursa tercero de Bellas Artes, cuando le comento que puede responder a las preguntas multimodalmente, es decir, también utilizando los materiales de dibujo que hay sobre la mesa (lápices de colores, ceras, rotuladores, etc.), me dice que prefiere mantenerse en un registro hablado. De hecho, las palabras, o más bien el lugar de enunciación desde el que se emiten, adquieren gran importancia cuando explica, en la primera sesión, cómo evidencia que ha aprendido algo:

> Hace un tiempo no te diría la respuesta que te diré ahora, porque tenía pánico a hablar por lo que te he contado de no sentirme con suficientes herramientas. Pero ahora, realmente sé que he aprendido algo cuando puedo hablar sobre ello. Cuando puedo defenderlo *a muerte* y tú tienes que defender tu parte *a muerte*.

Organización de la trayectoria y decisiones metodológicas

Los tres primeros encuentros con Sandra fueron transcritos por Sandra Soler, también investigadora de TRAY-AP. Más tarde dividí las transcripciones en un total de 18 extractos, y estos a su vez en numerosos fragmentos, a fin de situar y distinguir las principales secuencias en cada diálogo; asimismo, en una columna a la derecha de cada fragmento anoté las ideas que me habían resonado con lo explicado por Sandra, o que tal vez lo estaban haciendo ahora. En definitiva, anoté lo que me llevaba a pensar su relato, y que, en buena medida, ya había compartido con ella a lo largo de las sesiones. En la columna de la derecha se fueron repitiendo algunas consideraciones, como por ejemplo las que tienen que ver con la corporalidad, la autonomía y la subjetividad, los lugares de aprendizaje o la relación con el currículum. Finalmente, el cruzamiento entre varias de estas nociones y el relato de Sandra se distribuyó a partir de los tres bloques que figuran también como secciones en este relato: concepciones, estrategias y tecnologías, y contextos.

Obviamente, estos bloques no funcionan como compartimentos estancos, sino que la intra-acción entre ellos, cotidiana y a menudo recursiva, constituye varias ecologías de aprendizaje en las cuales Sandra emerge como sujeto que aprende. Recordemos a este respecto que Karen Barad (2007, 2003) utiliza el término «agential intra-action» para referirse a cómo las partes que componen un fenómeno no lo preceden como agentes separados y predefinidos, sino que surgen y se forman mutuamente al enredarse en él. Por tanto, la división entre concepciones, estrategias, tecnologías y contextos entraña en realidad el cruzamiento persistente entre cada una de estas piezas, resultando de ello una ecología que es más que la suma de sus partes (puesto que estas, en su relación causal, se afectan y modifican al conformar dicha ecología). Asimismo, Sandra, en tanto que sujeto de aprendizaje, no preexiste a las ecologías en las que toma parte y posición (lo cual sería de hecho un contrasentido). El relato de su trayectoria de aprendizaje sigue pues un principio epistémico señalado por Lisa A. Mazzei (2020) a propósito de la filosofía especulativa de Whitehead, en la que experiencia no es algo que *tiene* un sujeto dado sino el origen de su devenir mismo:

> An entity does not make sense (of things) as in the case of an epistemological subject that privileges experience as cause for knowledge and as assumed in much qualitative research. Rather, an entity is a subject (superject) that senses and is made by that sensing of experience. All that is. (p. 9)

En la última sección de este documento se intenta dar cuenta de la intra-acción entre cada bloque y la emergencia subjetiva de Sandra en diferentes ecologías de aprendizaje (las cuales también se conectan entre sí). Con antelación se desarrollan los tres bloques, agrupando en cada uno de ellos —a veces de manera literal y otras parafraseándolos— fragmentos de las tres entrevistas que inciden de forma repetida en alguna cuestión o tema. El esquema y los contenidos de cada bloque fueron contrastados previamente con Sandra en la cuarta sesión, el 15 de febrero de 2021, durante la cual añadió ciertas puntualizaciones que también han sido incluidas o tomadas en consideración.

En el primer encuentro, que duró sobre una hora y cuarenta minutos, Sandra consideró dos imaginarios opuestos, y en gran medida idealizados, acerca de los jóvenes actuales (Anexo 3). En

general, optó por pensarlos como las dos caras de una misma moneda, ambos consecuencia y causa de un mismo marco: «Realmente me siento identificada con cosas de la primera lista y con cosas de la segunda. Hay cosas que me describen igual de bien o igual de mal». En su parecer, dicho marco dependería fundamentalmente de Internet como fuente de aprendizaje y del régimen de des/atención que comporta, materializándose de este modo en una pluralidad de saberes a menudo superficiales; en diversas tensiones entre lo individual y lo colectivo (que a veces se mira con desgana o impotencia); en un hacer productivista, y que por ende genera dispersión; y en la necesidad de recentrar e intensificar constantemente los focos de atención a fin de aprender. Paradójicamente, el hecho de que su generación se sienta a gusto con «tareas prefijadas» lo atribuye, como se verá después, a una forma de resistirse a agendas ocultas por parte del profesorado.

En la segunda parte del primer encuentro, Sandra respondió a varias preguntas relacionadas con su participación en la investigación y con sus concepciones del aprendizaje (que se detallan y vinculan con otros fragmentos en la siguiente sección, «Concepciones»). En cuanto a lo primero, dijo que su principal motivación era llegar a conocer mejor un marco que le parecía común, es decir, que la incluía a la vez que la conectaba con más personas. No se mostró, no obstante, demasiado confiada en que este tipo de investigaciones lleven a introducir cambios relevantes o generalizados en las instituciones de enseñanza superior: «Si fuera una universidad menos jerárquica, sí, pero tal y como está montada, no lo sé».

Durante el segundo encuentro, que tuvo lugar una semana después y se extendió durante casi dos horas, Sandra dispuso una serie de documentos y *post-its* sobre la mesa para ir explicando los momentos, materiales y situaciones que han marcado su manera de aprender. No pudo traer impreso un documento visual en A3 que plasmaba su trayectoria de aprendizaje, aunque me entregó después el archivo digital. Durante la sesión, Sandra señaló esferas marcadas por la obligación o la autonomía, puntos de inflexión vinculados a «parar», continuidades y desplazamientos. De este modo, su trayectoria —que desplegó una comunidad de personas y cosas entrelazadas en la que se ha constituido como sujeto de saber (Braidotti, 2018)— tomó forma de un modo performativo, esto es, a medida que colocaba los materiales sobre la mesa y los comentaba y conectaba con su relato.

Finalmente, en el tercer encuentro, Sandra abrió el cuaderno que le di al final del anterior y fue desgranando las entradas de un diario (sin imágenes ni dibujos) en el que había anotado, de modo fragmentario, momentos significativos de aprendizaje de las últimas dos semanas. Para compartirlo, convinimos en que leyera en voz alta algunas partes y luego abundase en ellas a partir de mis preguntas. Lo escrito se refería principalmente a las condiciones conforme a las que aprende, y no tanto a contenidos específicos. Concluimos esta sesión conversando sobre la importancia que la terapia, que sigue desde hace más de un año, tiene para ella a la hora de pensar qué le pasa y cómo aprende. Este espacio terapéutico le comporta un trabajo reflexivo que impregna también la manera en que entiende y relata sus aprendizajes.

Así pues, estas tres sesiones han brindado referencias en torno a las concepciones, estrategias, tecnologías y contextos que se especifican en los siguientes apartados, teniendo finalmente en cuenta cómo todas ellas se afectan entre sí y conforman ecologías.

Concepciones

El primer sentido que Sandra le otorga al aprendizaje tiene que ver con la enunciación y con darse un lugar para ejercerla. «Antes, si me ponías a hablar con alguien que supiera un poco, como un profesor o alguien que supiera mucho sobre un tema, me daba mucho miedo», explica. Sin embargo, el sentirse cada vez más segura a la hora de hablar de algún tema significa que ha aprendido: «Quizás no me acuerde ni de la mitad de lo que dijeron en la clase de Conceptos del Arte Contemporáneo, pero podría discutir contigo sobre pintura americana y no tendría miedo de hacerlo». Con su pareja, guionista y docente en la Escuela Superior de Cine y Audiovisuales de Cataluña, Sandra también ha establecido una relación de aprendizaje dialógica, basada en la confianza mutua. Habitualmente se

da en el espacio doméstico, cuando ambos comparten mesa y a menudo pareceres y dudas sobre sus respectivos trabajos: «Con él aprendo mucho a pensar, a hablar, a defender un tema con todo mi corazón (porque muchas veces chocamos), a valorarme y a valorar a los demás».

No ocurre lo mismo, no obstante, cuando está con los amigos de su pareja, dados a veces a los grandes discursos. En este contexto, normalmente público, no intenta intervenir: «No me vale la pena, porque sé que no cambiarán de idea, que no querrán aprender ni me escucharán». Lo cual no quita que el decir y defender algo se vincule, en otros escenarios, a un reconocimiento de sus capacidades y a una mostración de lo que ha aprendido. Para ella, simplemente, «no vale la pena ponerte ahí, incluso es agresivo para mí». Una marca de género asoma pues en esta relación con el discurso, en el sentido de que tomar la palabra implica habitar un dominio que ha privilegiado históricamente a los hombres en tal ejercicio, siendo a la vez relegados otros cuerpos —«women, slaves, children, and those too old or infirm to work»— a una esfera privada (Butler, 2015, p. 45). Ahora bien, no hacer caso de una discusión en la que su posición probablemente no será tenida por igual o valorada es también una manera de protegerse y tomar distancia de ese reparto patriarcal y binario. La enunciación y el aprendizaje que conlleva puede darse, en todo caso, en otros espacios que no son necesariamente domésticos, como por ejemplo el aula.

Pero además de la palabra, Sandra apunta también al cuerpo como un lugar primordial que da sentido al aprender. Acreditada de niña con el diploma de «superlectora» por la biblioteca, debido al gran número de libros que se llevaba en préstamo, y también aficionada por entonces a imprimir y pegar imágenes como una manera de pensar y crear relaciones, Sandra empieza también, a los tres años, a tomar clases en una escuela de ballet. Se trataba de una academia muy exigente, en la que interiorizó el no poder cometer errores y un afán de perfección superyoico. Son valores de los que aún hoy trata de distanciarse. A los 15 años sufrió una inflamación del nervio óptico que atribuye a la presión del ballet, y que requerió una estancia de tres meses en el hospital. Ahora lo considera un aviso que su cuerpo le estaba dando para parar, así como para darse cuenta de que *podía* parar. Años más tarde, ya en la universidad, un linfoma la llevó también al hospital. Otro momento de pausa:

> El cuerpo que tienes te permite estar aquí y hacer las cosas que te gustan, pero no lo tienes que culpar por lo que te ha hecho. Después del linfoma estuve muy resentida y me distancié mucho. ¿Por qué me haces parar ahora que estoy bien? Pero también fue una señal para darme cuenta de que me permite hacer las cosas que me gustan. Se trata de un aprendizaje muy importante que he tenido que pasar.

El cuerpo, por lo tanto, le recuerda antes que nada que debe cuidarlo —y cuidarse— a fin de aprender. Y cuidarlo quiere decir escucharlo, atender a lo que le dice. Buena parte del confinamiento, por ejemplo, se lo pasó durmiendo, como si su cuerpo estuviese «paralizado». También ha empezado a hacer ejercicio como una manera de mejorar su bienestar mental, y en otros contextos —mientras toca el bajo con un grupo de amigos, o cuando mira una película— el cuerpo también existe de otra manera. Esto es, más allá de la mecánica o el modelo de perfección que se enraízan en el ballet, y que Sandra piensa como antitéticos del espacio que le ofrecían la lectura o el montaje de imágenes. En un caso y en los otros, en suma, no se trata del mismo cuerpo. «Cuidarse» significa también, en este sentido, darse el espacio y el tiempo para hacer lo que desea hacer de acuerdo con una agenda autónoma.

En su revisión histórica de la inquietud o cuidado de sí, Michel Foucault (2005) señala que el aprender en el *Alcibíades* de Platón, e incluso antes, en la Grecia arcaica, tenía como fundamento ocuparse de uno mismo, es decir, adoptar un conjunto de prácticas que «transforman el modo de ser del sujeto, que lo modifican tal como está dado, que lo califican al transfigurarlo» (p. 56). Aprender no equivale a adquirir un saber sino a haberse purificado subjetivamente —por ejemplo, con técnicas de concentración del alma, cuya movilidad la hace tender a la agitación. Sin duda bajo premisas y contextos del todo diferentes, este cuidado de sí también organiza la relación de Sandra con el aprendizaje, sobre todo conceptualmente:

> Para mí, aprender es cuidar de mí misma. Es darme el lugar y el espacio para aprender. Esto para mí ya es cuidarme. Espero no dejar de aprender nunca, porque realmente hace que cuide de mí. Es muy sano exigirte hacer. Pero no hacer de una manera productiva; con 'hacer' me refiero a no quedarme parada.

Este cuidado vinculado al aprendizaje empieza por el cuerpo y se manifiesta también en la búsqueda de equilibrio entre cuatro agendas: «El trabajo, la universidad, los proyectos personales y la vida en general». Cada una de estas agendas debe tener una autonomía relativa y tiempo para realizarse:

> Soy muy de hacer horarios, me encanta. Gran parte de mi vida está organizada por horarios (...). Tengo un tiempo para leer los textos que me han puesto los profesores, otro para leer los textos que quiero leer yo, otro para jugar a la DS o para ir al gimnasio.

Sin embargo, también evita sentirse culpable cuando no ha hecho algo que tenía marcado, y trata de entender más bien por qué no lo ha hecho. Darse tiempo para hacer de todo, siendo igual de importante «escribir por la mañana un flujo de lo que me viene a la cabeza, como hago siempre, que un proyecto de la universidad o personal». Se conjuga pues con no culparse si «un día me levanto con angustia» y no va, por ejemplo, al gimnasio.

En realidad, la convivencia de agendas diferentes sin que ninguna prevalezca (tampoco la de la facultad) se conecta con una cierta resistencia al currículo como marco trascendente del aprender. En 4º de ESO, en el colegio concertado de B arcelona, que Sandra define en broma como «el cole de los superhéroes» por las elevadas expectativas depositadas en el alumnado, ella solía leer en clase libros que no estaban en el temario. Más tarde, cuando cursaba Física, también iba de oyente a sesiones de Historia del Arte en otra facultad. Es como si un aprendizaje verdaderamente autónomo se situase siempre al margen, o en los márgenes, de la institución formal. En todo caso, la desconfianza hacia el currículum —bien sea rebatiéndolo o tomando de distancia de él— por tratarse de una agenda trascendente y que alguien ha decidido sin explicitar las decisiones que se han tomado, está presente en su trayectoria. Así, interpreta la idea de que los jóvenes universitarios se sienten a gusto con tareas prefijadas de la siguiente manera:

> Quieras o no, cuando te hacen hacer algo libre, siempre se espera algo de ti. Puedes hacer lo que te dé la gana, pero nunca sabes con qué criterio se exigirá. Como hay un ejercicio que está oculto, llega un punto en que prefieres que te digan directamente qué tienes que hacer, a que pienses que lo puedo hacer todo y me hagan pasar la Navidad pintando.

El cuidado de sí también se orienta hacia la atención. Sandra, que dice conocer a mucha gente de su edad que está harta del móvil, ha trabajado mucho la suya a fin de poderla mantener de forma prolongada en una única tarea:

> La tendencia es no tener atención, pero también es algo que tú tienes que querer tener. No es algo que aparezca por arte de magia. Yo, antes veía películas y tenía el móvil en la mano, pero llegó un punto en que dije 'no', y ahora, mientras estoy viendo una película, disfruto y no pienso en mirar nada más.

El ecosistema general, por así decirlo, favorece la desatención y la desconexión constante. Al mismo tiempo, Internet también representa para ella un «mundo» que aparece al cambiar de colegio, a los 14 años, y que le ofrece una vida y una identidad: «Después te das cuenta de que no es tan fantástico como parece, que es muy tóxico, que te estás comparando constantemente, pero en ese momento lo ves como una salida de tu clase, del pueblo». En suma, Internet es un lugar y una fuente de aprendizaje que habita desde la adolescencia. Un lugar donde encuentra una pluralidad de saberes, a menudo especializados, pero cuya forma de aprenderlos también puede resultar superficial y fragmentaria (lo cual sería a su modo de ver incompatible con un tipo de conocimiento disciplinar).

La búsqueda de autonomía resulta una constante en la conceptualización que Sandra hace del aprendizaje. Está en su relación con los currículos de los colegios y facultades (Física y Bellas Artes) a las que ha ido; en los tránsitos, a los 15 años, entre su casa en Sant Joan Despí y la escuela en el Eixample de Barcelona; en su interés por el cine, existente en su casa y que adquiere después de una

ruptura sentimental a los 18 años: «Estoy orgullosa porque lo he logrado yo». El proceso de aprender se remite de este modo, constantemente, a emerger como sujeto autónomo. Obviamente, esta emergencia también entraña lo colectivo, que sitúa no obstante en una tensión frecuente con lo individual. En Bellas Artes, por ejemplo, percibe una desgana generalizada hacia lo colectivo, principalmente por la falta de herramientas para organizarse. Sin embargo, valora las experiencias colectivas —como la que construyó junto a compañeras y docentes en la asignatura Investigación Basada en la Artes— porque le muestran capacidades suyas a la hora de hablar y compartir ideas que de otro modo no se activarían. Lo colectivo es pues un problema a la vez que una necesidad: «Si no haces algunas cosas en grupo, a ti sola te comen los leones. Es así».

Estrategias y tecnologías digitales

Las concepciones de la sección anterior no son meramente discursivas, sino que se despliegan a través de diversas estrategias y tecnologías. Esto no quiere decir que estas segundas –las cuales no se deslindan en dos secciones porque son inseparables: cada estrategia es también tecnológica– simplemente estén aplicando una concepción. Más bien, las concepciones se redefinen igualmente cuando orientan y se materializan en maneras de hacer que emplean cierta tecnología con una finalidad específica.

En este sentido, Sandra utiliza la aplicación *Notion* para diseñar horarios y mantener un equilibrio entre las cuatro esferas mencionadas anteriormente (trabajo, universidad, proyectos personales y vida). Este equilibrio también lo entiende como una manera de cuidar de sí:

> El hecho de que todo mi tiempo tenga que ir a una única cosa me genera inestabilidad, y por eso intento no dejar las cosas para el último momento (aunque eso nunca pasa). Pero lo intento, porque así, cuando llega el último momento, no tengo que invertir todo mi tiempo en algo en concreto.

Esta tentativa es también una manera de defenderse del productivismo que asocia a la Facultad de Bellas Artes: «Te piden ejercicios *tastaolletes*, un poco de todo. *Tastes* [pruebas] muchas cosas, pero nunca haces nada en profundidad». Ahora bien, la aplicación y los horarios que establecetambién están fijando lo que no ha hecho, si finalmente no cumple con esa agenda. Por ende, ese equilibrio y desjerarquización que sostiene a través de *Notion* también la puede hacer sentir culpable, afecto que trata de evitar pensando por qué no hizo lo que se suponía que debía hacer: «Que no tenga un sentimiento de culpa, sino que piense en qué es lo que ha fallado». Así, una estrategia que emplea una tecnología específica para realizarse también le lleva a replantearse parcialmente la concepción sobre el aprendizaje en que se apoya (esto es, darse espacio y tiempo para todo como una forma de cuidarse), a fin de que tampoco acabe resultando opresiva.

«Estar tranquila» es para Sandra un fundamento imprescindible para aprender. Esta tranquilidad se asocia en gran medida y en primer lugar a la lectura. De hecho, si mañana empezase un nuevo confinamiento, Sandra se agarraría a la lectura diaria como una manera de darse espacio y tiempo para aprender: «Si lo dejo de hacer, es más fácil que caiga en esta bola». Con «bola» se refiere a la inactividad y a una cierta apatía vital. Cuando era pequeña leía mucho en la biblioteca, pero ya no lo hace. Ahora escucha *ruido blanco* —un sonido que describe como el de un avión en el cielo— para poder leer en lugares variopintos, como por ejemplo el transporte público. Utilizado para que los bebés duerman, el ruido blanco le ayuda a concentrarse en el libro que tiene entre manos y desplegar una ecología de lectura casi en cualquier sitio. Con música, sin embargo, no es capaz de leer. Pero al dirigir principalmente hacia la lectura sus estrategias para prestar atención (que incluyen también *olvidarse* del móvil), Maria privilegia también el registro escrito como su fuente principal de saber, si bien no la única.

Otras estrategias remiten a aprendizajes *emancipatorios*. En su momento, el paso a estudiar en un instituto lejos de Sant Joan Despí abrió un camino propio, entre su pueblo y el Eixample barcelonés, que dedicó sobre todo a la lectura. Años más tarde, cuando atravesaba un período complicado y le costaba salir de casa y coger el metro o el tranvía para ir a la Facultad de Física, tuvo que reaprender

ese camino. Sin embargo, otra manera de tomar distancia con el mundo de Sant Joan Despí y con su casa —simbólicamente, ya que sigue viviendo con su familia— consistía en crear repertorios propios. El cine, como ya se ha comentado, constituye en sí mismo una *habitación propia* que no se enlaza con ningún capital cultural familiar: en su casa no se veían películas de ningún tipo. Sandra empezó a hacerse listas de películas y a verlas en su ordenador. Primero optó por un tipo de cine más *mainstream*, pero luego se introdujo en el de autor. Recuerda *Nosferatu* (F.W. Murnau, 1922) como un punto de inflexión, y su visita al Festival de Sitges, hace dos años, la reafirmó en su querencia por el cine de terror. «El cine es muy importante para entender cómo funcionamos y cómo funciona la imagen, y también porque lo he hecho mío desde cero y tengo ese control». De esta manera, tener un repertorio propio, en este caso fílmico, se vincula a una autonomía en el aprender.

El montaje de imágenes y textos es otra estrategia que empieza a emerger en su infancia y que, a lo largo de la segunda sesión, acabamos vinculando a su interés por el comisariado de arte. De pequeña, su padre solía llevarla a ver exposiciones los sábados por la tarde. «Me gustaba mucho, sobre todo las exposiciones del CaixaFòrum (...). Mi relación con el museo empieza aquí, un poco por la fascinación. Como un mundo aislado, que no está al alcance de tu mano». Años más tarde, cuando cursaba Bellas Artes, viajó a Burdeos *ex professo* para ver una exposición. Poco a poco, el mundo aislado del museo se fue volviendo más próximo, menos quimérico, y este cambio de nuevo tenía que ver con configurar un repertorio propio: «El hecho de decidir yo, por primera vez, adónde voy y adónde dejo de ir». Además, el comisariado implica un tipo de montaje y de narrativa que nos remiten a cuando de pequeña solía imprimir imágenes y las pegaba juntas: «Ahora me sigue pasando lo mismo. (...) Si tengo un proyecto, lo primero que hago es juntar un montón de fotos que me inspiran para lo que quiero realizar». Acaso un museo imaginario como el pensado por Malraux (2017).

Esta serie de estrategias y tecnologías —las cuales son variopintas e incluyen la aplicación *Notion*, el ruido blanco, el uso del ordenador para ver cine, o dispositivos de montaje que antes eran manuales y ahora resuenan con el dispositivo expositivo en toda su amplitud— se completa con lo que Sandra califica como «dejarse ir», y que significa básicamente «no ser juez de mí misma». Cuando a los 15 años decide irse apartando del ballet, comienza a recibir clases de bajo porque le gustaba mucho el jazz. Se trataba de cambiar de chip y no forzarse como había hecho en la academia de baile. Ahora toca de tanto en tanto en un local alquilado con un grupo de amigos, para pasar la tarde, y luego se van a tomar unas cervezas. Aunque ensayar con un grupo requiere tener que ir todos a una, y por lo tanto esta coexistencia implica un aprendizaje colectivo, Sandra no quiere que se convierta en ningún caso en un trabajo:

> Con el bajo, lo que estoy trabajando mucho es que, si hago un solo, cuando termine tengo prohibido pensar: qué mierda de solo, porque a nadie le importa que suene mal. No me está escuchando mucha gente ni voy a grabar un tema.

La posibilidad de cometer errores, fundamental para aprender y negada en su experiencia con el ballet, sí se la permite en estos encuentros, traduciéndose además en:

> Aprender a ir a una, no solo con la música sino con lo que pensamos, con el ambiente que hay, a fiarme un poco de mi intuición, no solo con la música sino también con la gente, con los entornos en los que habito, y permitirme confiar.

Contextos

Las anteriores concepciones, estrategias y tecnologías toman una posición espaciotemporal en contextos específicos, si bien a veces —como en el caso de la lectura— es la estrategia unida a la tecnología la que genera esa espaciotemporalidad con una cierta indiferencia hacia el contexto en cuestión. A su vez, obviamente, cada contexto influye en todo lo anterior. Por ejemplo, el ponerse ruido blanco para leer también viene dado por el alboroto que habría en el transporte público, y por lo tanto como una medida para abstraerse de él.

Los contextos domésticos son sin duda centrales en el aprendizaje de Sandra, más si cabe a partir de la pandemia. El confinamiento, de hecho, fue especialmente complicado porque pilló a su familia con

la cocina en obras. Sandra acostumbra a trabajar y hacer deporte en su habitación, pese a que es pequeña. Afirma que se le juntan demasiadas actividades en ella, y por ello cuenta también con el garaje de sus abuelos, a pocos metros de casa, para realizar trabajos manuales para la Facultad de Bellas Artes, como los de grabado. Ha puesto allí dos caballetes y una tabla, y utiliza ese espacio a modo de taller. No tiene internet, pero lleva descargadas en el móvil las cosas que necesita. Con la suspensión de las clases presenciales debido a la pandemia, está en este sitio más o menos las horas que le tocaría en las sesiones de taller:

> Eso al menos me ayuda. Si no, me quedaría en casa a las 15h. y me moriría. Ese día [se refiere al anotado en el diario], por ejemplo, me puse música y estuve grabando planchas para linóleo, para imprimir y hacer estampas.

De esta manera, cuando vuelve a casa, su cuarto se convierte en un espacio de ocio. Estar con su pareja define también un contexto. En la vieja normalidad, era habitual que quedasen para ir al cine o para comer. De hecho, considera que ir a un restaurante y pasarse entre una y dos horas probando platos y hablando es también un aprendizaje. Pero esta temporada, con las restricciones, suelen verse en el ámbito doméstico un día o dos, entre semana, para trabajar juntos en cosas diferentes (él, sobre todo escribiendo guiones, y ella, realizando trabajos para la universidad). Comparten mesa en el salón, cada uno con su ordenador y sabiendo lo que hace el otro. Suelen pedirse consejo, aunque también pueden pasar dos horas sin comentarse nada. Luego miran alguna película, cenan y se van a dormir. Otro contexto importante para Sandra es el de terapia, donde ha aprendido a escucharse y entender los mecanismos «con los que funciono»: «Puedo escuchar lo que necesito en este momento, si lo que me rodea se ajusta a lo que siento. Mi proceso de aprendizaje es totalmente diferente porque lo filtro desde el yo». Es como si este contexto le hubiera proporcionado una nueva sensibilidad, la cual por sí misma ya conlleva un aprendizaje. Se ha dado cuenta, además, de que muchas personas de su entorno han hecho o están haciendo terapia. En su diario de aprendizaje escribió: «Los jóvenes, en un mundo que se está desestructurando por momentos, estamos haciendo un esfuerzo por aprender». Se refería a evitar conductas tóxicas y a relacionarse de forma más «sana y empática». Ahora bien, lo terapéutico no está sólo en el contexto del psicólogo sino también mientras ve una película o lee un libro: «Me ayuda, de alguna manera, a cuidar de mí misma».

Aunque se trata de contextos en movimiento, los tránsitos de su casa a la escuela o la universidad también son lugares de aprendizaje para Sandra, fundamentalmente a partir de la lectura, pero también como una manera de investir su propia autonomía. Además de la facultad, los museos, las bibliotecas —más cuando era pequeña que ahora— y el local de ensayo nutren el abanico contextual que despliega y en el que se despliega su aprender. En cada uno de ellos su cuerpo parece existir de diferentes modos, si bien no necesariamente opuestos, sea para dejarse llevar o aventurarse en un mundo del cual se trata de apropiar a través del montaje.

Ecologías de aprendizaje

La intra-acción entre las concepciones, estrategias, tecnologías y contextos que sitúan y sustentan la trayectoria y la cotidianeidad de los aprendizajes de Sandra se materializa en una serie de ecologías que son, asimismo, más que la suma de estas partes. Cada parte, tal como se ha explicado en la segunda sección, se ve transformada en contacto con las otras. Cada ecología incluye virtualmente alguna concepción sobre el aprendizaje, diferentes estrategias y tecnologías que la practican y modifican, y contextos en los que toman una posición y que a su vez comportan características propias (sometiéndose igualmente a una cierta remodelación).

Cuando Sandra, pongamos por caso, comparte la mesa del salón para trabajar con su pareja, esa situación involucra una manera dialógica de entender el aprendizaje (cuando comentan o discuten algo, poniendo en juego de este modo sus lugares de enunciación); un contexto doméstico con sus particularidades (ya que no sólo se trata de trabajar, sino de cenar o ver una película después, y por tanto de relacionarse en el espacio privado); el ordenador de cada uno como la tecnología que sostiene sus respectivas tareas, anudada a una estrategia que pasa a veces por estar en silencio, pero

también otras por romper ese silencio y trazar un aprendizaje más discursivo. De este modo, la ecología no es simplemente el contexto, aunque se despliegue en él, sino más bien el resultado de lo que Jornet y Erstad (2018) llaman «contextura»: «An ensemble of threads, where everything that can be discerned as forming part of a context —persons, materials— gets intertwined in such a way so as to build up particular lives, identities, and histories» (p. 5).

Cabría identificar, al menos, tres capas de «envoltura» que definen y están presentes, con diferente intensidad, en ecologías que son diversas y que tampoco se vinculan entre sí como unidades discretas, sino que se correlacionan, entremezclan e influyen todo el tiempo. McCormack (2018) define una envoltura (*envelopment*) como la condición de estar inmerso en una atmósfera. Esta condición no siempre se percibe como tal, o al menos no completamente, y no sería estática sino procesual: «A kind of 'extrusive' shaping of things in relation to an atmospheric milieu» (p. 5). En otras palabras, se trata de un ensamblaje que entra en relación con un ambiente y que, al conjuntarse con él, dispone unas condiciones de in/habitabilidad bajo las que los cuerpos, humanos o no, sienten de diferente forma (puesto que no todos los cuerpos son iguales). Esta noción resulta útil para empezar a caracterizar las múltiples ecologías en las que toman posición y forma los aprendizajes de Sandra, y ella misma como sujeto que aprende.

La primera capa de envolturas se orienta al cuidado de sí y buscaría, en primera instancia, darse un espacio y un tiempo para poder aprender. *Trabaja* para mantener la atención en un ambiente inclinado a la dispersión y la multitarea, y también para conseguir un equilibrio entre las cuatro esferas de aprendizaje ya mencionadas. Atañe fundamentalmente al cuerpo como lugar primordial que lo hace posible todo, en el sentido de que cuando éste no se siente cuidado o debe lidiar en exceso con la presión o el desconcierto, tiende a parar casi como una forma de protesta.

La segunda capa de envolturas da abrigo a la autonomía de Sandra, entendida como una serie de repertorios y agendas de intereses que sostienen y señalan un aprendizaje propio, el cual no depende de un currículum o del ámbito familiar y afecta a su subjetividad, aupándola, mientras se desarrolla. En varias ecologías (como la fílmica, la de lectura o la museística) este tipo de envoltura tiene un peso importante, sin excluir a las restantes.

Finalmente, la tercera capa de envolturas se podría pensar en relación con la polaridad «dejarse llevar» / disciplina como una suerte de tensión irresoluble. «Dejarse llevar» demasiado resulta, en términos de aprendizaje, una falta de equilibrio que debe corregirse con una cierta disciplina por y para el hacer, pero, al mismo tiempo, el exceso de disciplina también genera una sensación de culpabilidad y agobio, que hay que aliviar a través de envolturas que permitan tomar distancia de una obligación *superyoica*. Las ecologías que se diversifican en varios contextos y atienden a acciones precisas (trabajar manualmente en el garaje de sus abuelos, ir a un restaurante, las actividades de ocio o trabajo en la habitación) suelen incorporar envolturas que oscilan entre ambas tendencias, y que también se vinculan con las envolturas del *cuidado de sí* y de la *autonomía*.

No se trata, por tanto, de establecer cortes limpios entre estas capas de envoltura, sino de pensarlas más bien como fibras que se entrelazan, a menudo de manera indiscernible, en ese tejido que arropa y ayuda a la vez a formar diversas ecologías de aprendizaje.

Referencias

Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, *28*(3), 801-831. https://doi.org/10.1086/345321

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Duke University Press.

Braidotti, R. (2018). A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61. https://doi.org/10.1177/0263276418771486 (Original work published 2019)

Butler, J. (2015). *Notes towards a performative theory of assembly*. Harvard University Press.

Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto.* Akal.

Jornet, A., & Erstad, Ola. (2018). From learning contexts to learning lives. Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, *33*, 1-25. https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25

Malraux, A. (2017). *El museo imaginario*. Cátedra.

Mazzei, L. (2020). Speculative inquiry: Thinking with Whitehead. *Qualitative Inquiry, 27*(5), 554-566 https://doi.org/10.1177/1077800420934138

McCormack, D. (2018). *Atmospheric Things: On the Allure of Elemental Envelopment*. Duke University Press.

32 TRATANDO DE APRENDER A ESTAR BIEN. EL CUIDADO DE SÍ MÁS ALLÁ DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA

Fernando Herraiz-García

> ¿Cuándo me doy cuenta de que he aprendido algo? Cuando lo entiendo y lo interiorizo, y digo: ¡ah, vale, sí! Como que algo en mi cabeza hace «clic». Sobre todo, yo intento buscar siempre el por qué. Entonces cuando entiendo el por qué, ya lo he entendido (Judit, entrevista 1).

La trayectoria de Judit (seudónimo), es un ejemplo de experiencias de desvinculación entre el aprender fuera y dentro de la academia. Mientras que en la universidad aprende cuestiones instrumentales propias de su grado, fuera encuentra herramientas y recursos para mejorar su vida personal. Dicha desvinculación se convierte en tensión en la medida en que afecta la salud mental de la colaboradora, tomando conciencia de sus propias necesidades y buscando recursos allí donde estén. Para ello, en los encuentros, especialmente en los rastros visuales que dejaron, se colocó en un lugar de vulnerabilidad que invita a pensarse desde el malestar. Reflexionar en torno a las experiencias de aprendizaje de Judit conlleva tomar conciencia de que la trayectoria es un *trabajo en curso,* comprendiéndola como una historia inacabada e incompleta, y que muchas cosas todavía están por llegar.

Una entrada

El contacto me llegó a través del investigador principal del proyecto. Judit era una estudiante del grado de Criminología que, por casualidad, vivía en la misma ciudad que yo; este hecho podría agilizar los encuentros. Fue así, en la medida en que para realizar las sesiones no tuvimos que desplazarnos a la facultad de Bellas Artes; nos encontramos en un centro de artes visuales de la ciudad en el cual yo había trabajado tiempo atrás. Con el consentimiento de la directora del centro, usamos el aula multimedia para trabajar en diversas ocasiones y conversar con calma sobre las trayectorias de aprendizaje. El hecho de vivir en la misma ciudad facilitó la relación entre Judit y yo, dado que comportaba conocer en primera persona los paisajes urbanos por donde nos movíamos, las actividades culturales de la ciudad, los lugares de ocio, etc. Hablar del centro educativo donde estudió, o el barrio donde vivía, o los lugares por donde paseaba con su perro, o de los sitios por donde salía con los amigos, etc., daba pie a acontecimientos que podrían hacer fluir lo conversado, textual y visualmente, desde un grado de proximidad, dado que muchos de aquellos espacios públicos eran compartidos.

En este caso, mantuvimos tres encuentros, como parte del proceso metodológico común con todos los participantes:

> El primero partió de la lectura de un breve texto que recogía dos caracterizaciones contrapuestas de los jóvenes actuales basados en la investigación y en los medios (anexo 3).

En el segundo se invitó a Judit a realizar una visualización de su trayectoria de vida de aprendizaje en la que lo visual y lo oral aconteciesen de manera que apuntasen hacia eventos relevantes en su aprendizaje.

Para el tercero, se le propuso que durante una semana realizase un diario donde anotase textual y/o visualmente aquellos momentos en los que se viese viviendo algún tipo de experiencia de aprendizaje.

Comenzando a conocer nuestras trayectorias de aprendizaje a través de la enunciación de dos perfiles opuestos

Durante el primer encuentro nos colocamos uno frente a otro mientras leía los dos perfiles de jóvenes (entre el compromiso responsable y la ausencia desmotivadora). Aquella descripción de perfiles polarizados tenía la intención de iniciar una conversación que nos permitiese hablar sobre sus procesos de identificación entre unos y otros. Empezaba a destacar tres temas que también estarían presente en el resto de los encuentros: la dificultad que tenía para mantener la atención, la noción de aprendizaje que manejaba cuando afirmaba haber aprendido alguna cosa, y los problemas de salud mental.

La alarma sanitaria de la pandemia de la COVID aparecía de manera transversal en toda la conversación, principalmente, con el tema de la salud mental y la falta de atención. Los tránsitos entre la presencialidad, la docencia en su modalidad mixta y en línea. Y es que:

> Nadie ha tenido en cuenta que venimos de hacer un año y medio, dos, en línea en casa. Nadie lo ha tenido en cuenta. Han seguido las clases como si no hubiera pasado nada y quizá, a mí, en mi casa me costaba mantener la atención.

Las dificultades para mantener la atención fue uno de los temas emergente:

> F: ¿Te cuesta mantener la atención?
>
> J: Mucho, mucho. Cinco minutos me dura.
>
> F: ¿Cinco minutos?
>
> J: O menos
>
> F: ¿Y por qué piensas qué pasa esto?
>
> J: Yo no lo sé, no sé si es ahora, pero increíble
>
> F: Y por ejemplo ¿en las clases?
>
> J: Horrible. O sea: no escucho. Porque encima me están leyendo un *Power Point* que lo puedo leer en mi casa y nada más hago que pensar: ¿qué hago aquí? Si esto lo puedo leer yo en mi casa. Si hacen la clase un poco más dinámica... Pero a mí que me leas un *Power Point* que lleva 10 años hecho, digo: ¡uf!, y entonces me disperso: que si el móvil, que si el ordenador... (entrevista 1).

Las palabras de Judit hablaban del contexto de aprendizaje en la universidad que devenía de una tensión ante la dinámica docente. Tal como ella afirmaba, le resultaba difícil no perder el hilo de la clase cuando el profesor se limitaba a leer un *PowerPoint.* En esos momentos de distracción los artefactos tecnológicos que tenía a su disposición eran un recurso para evadirse de lo que estaba pasando en el aula. Aunque no se trata de buscar culpables, Judit argumentaba que su concentración dependía mucho de la dinámica que el docente emplea en clase; y es que «Una cosa es entenderlo y otra memorizarlo. Entonces, yo creo que, por lo menos desde mi punto de vista, no nos están haciendo *entender* la materia» (encuentro 1).

Pensando en estrategias, recordó una experiencia que le ayudó para entrar en la asignatura sin problemas de concentración.

> Sobre todo, depende muchísimo del profesor. Porque, por ejemplo, yo el año pasado tuve uno que no utilizó *PowerPoint* jamás, en ningún momento. Todo, todo, todo era un discurso narrado. Y dices: qué muermo, pero lo hacía tan bien, y se notaba que tenía tantas ganas de enseñarlo, y que le gustaba lo que estaba haciendo, que al final te lo contaba como si fuera una historia y, entonces, a ti se te quedaba, más que si me pones un *PowerPoint* y me dices: en tal año, tal teoría. Porque Criminología es mucho de teorías, años y autores (encuentro 1).

Judit, al hablar de estos temas, exponía que, a pesar de que muchos contenidos no habían cambiado con el paso de los años, el docente no debería impartir las clases del mismo modo con el que trabajaron con él.

> Obviamente no aprendemos igual. Quizá sí que ahora tienen el *PowerPoint*, pero me están leyendo el mismo discurso que, a lo mejor, leías hace 30 años. La materia sigue siendo la misma, y hasta ahí vale; pero que me lo estés explicando a mí igual que hace no sé cuántos años, pues no (encuentro 1).

Esta reflexión deja ver su grado de conciencia en torno a las transformaciones que sufre la subjetividad a lo largo del tiempo y el contexto; es consciente de que los tiempos cambian y que los modos de aprender también.

Visualizando la experiencia de aprender

En el segundo encuentro pedí a Judit que plasmara en la superficie de una cartulina algún tipo de respuesta visual en torno a la pregunta ¿Cómo aprendes? Con diversos materiales, empezó a trabajar mientras manteníamos la conversación (figura 1). Si en el primer encuentro lo dedicábamos más a pensar en torno al aprendizaje dentro de la universidad, este segundo, pareció desplazarse hacia el contexto familiar, el grupo de amigas y compañeras, el deporte y la salud mental a lo largo del tiempo.



Figura 1. Judit realizando la visualización de su trayectoria de aprendizaje. Fotografía: Fernando Herraiz.

Mientras anotaba en su trayectoria (por ejemplo, las tensiones que emergían en las relaciones de amistad, su comprensión en torno a las relaciones sociales, su modo de pensar en la lógica, el valor de la constancia, etc.), la voz de Judit introducía de alguna manera la mediación que tuvo y siguen teniendo su padre y su madre. El divorcio de sus padres la llevó a vivir, junto a su hermano pequeño, con su madre quien obtuvo la custodia. Esto comportaba pasar más tiempo con la figura materna que con la paterna, y que la madre fuese referente de forma significativa en su trayectoria.

> A mi madre la que más, porque mis padres están separados, entonces yo prácticamente me quedé sola con mi madre, porque mi hermano era bebé. (…) […] igualmente veía a mi padre, pero claro, la custodia la tenía mi madre, compartía muchísimo más tiempo con ella. No estábamos en una situación fácil, y entonces aprendí mucho de ella, más que de mi padre, porque en ese momento no estaba tan presente (encuentro 2).

La trayectoria de aprendizaje (figura 2) nos permitía dialogar abriendo argumentaciones hacía diversos ámbitos. Entre otros, el tema de la salud mental cobró especial relevancia. En esta dirección, se sopesó las expectativas que imaginaba en sus relaciones de amistad, en contraste con las realidades que le tocaba vivir, emergiendo una tensión que experimentaba en forma de malestar.



Figura 2. trayectoria de aprendizaje realizada por Judit.

Por otro lado, también vinculado con la salud mental, Judit recordaba que a los 9 años empezó a preocuparse por la muerte viviendo la experiencia a través del miedo.

> J: Porque me empezó a dar mucho miedo morirme. Y entonces empecé a preguntarme que por qué tenía que haber nacido si me iba a morir.
>
> F: ¿Empezaste a aprender a enfrentarte a la muerte?
>
> J: Buf... una obsesión, o sea, no pensaba en otra cosa. Cada día al levantarme era: me voy a morir. Y, ¿qué hay después? y ¿por qué? y ¿por qué me tengo que morir, por qué he tenido que nacer? Todo. Entonces mis padres me llevaron al psicólogo (encuentro 2).

Judit se mostró preocupada por su salud mental recuperando experiencias de malestar. La trayectoria de aprendizaje fue un preámbulo para entrar con mayor profundidad en el siguiente encuentro. En la conversación que mantuvimos se mostró vulnerable y, a la vez, motivada para superar las complejidades de sus desasosiegos a través de la búsqueda de determinadas herramientas.

Más allá de la vida académica

Al tercer encuentro, Judit acudió con la labor realizada (figuras 3 y 4). Aportó un diario de aprendizaje que destacaba por el grado de compromiso con la tarea y las temáticas que hacía emerger. Dibujos, anotaciones, collages, etc., fueron elementos que ayudaron a devenir un diálogo donde se apuntaban cuestiones que tenían que ver con ella misma y con cierto malestar mental que suponía vivir en un

contexto donde el tiempo es un recurso escaso y las expectativas no siempre eran cumplidas. «Yo no soy mi pensamiento», «Hablando se solucionan la mayoría de los conflictos», «Buscar ayuda no está mal», «Aquí y Ahora», etc., fueron frases que aparecieron en su diario de aprendizaje.

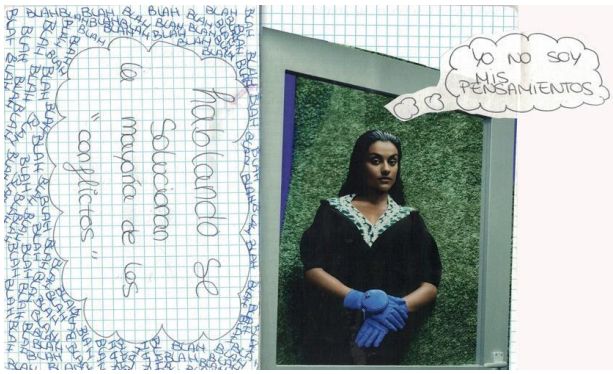


Figura 3. Diario de aprendizaje de Judit.

Básicamente, el diario de aprendizaje se enfocó en temáticas próximas al aprendizaje de un saber estar bien y un saber afrontar los desafíos y tensiones que vive en su cotidianidad. Compartir las palabras de su diario, por ejemplo, «Buscar ayuda no está mal» me hacía pensar en posibles malestares que impiden llevar una vida razonablemente saludable.



Figura 4. Diario de aprendizaje de Judit.

Mientras que Judit acudía a una profesional de la psicología, también buscaba otros espacios donde encontrar alivio aprendiendo otras maneras de ser y de transitar; en su caso, vinculado a las tecnologías digitales, diversos Podcast circulaban paralelamente a las sesiones terapéuticas. La joven estudiante recurría con frecuencia a grabaciones que le ayudaban a sentirse mejor en momentos de crisis y agotamiento cotidiano.

F: ¿Qué tipo de podcast escuchas?

J: Este se llama «Entiende tu mente». De este tipo, así se «entiende tu mente» o... de relaciones de amistad...

F: Y ¿de dónde salen estos?, ¿quiénes son?, ¿quiénes los producen?

J: No sé quién hacía el Podcast, pero lo vi recomendado creo que fue en Tik-Tok, y lo busqué en *Spotify*.

F: Y entonces ¿sueles escuchar mucho este tipo de podcasts?

J: Depende de cómo tenga yo la mente. Si la tengo muy nublada no me apetece escuchar a alguien hablándome; entonces no. Pero, normalmente, cuando vuelvo de la universidad, o

> cuando voy; cuando estoy más fresca, los escucho. Por ejemplo, cuando estoy haciendo cosas rollo: hacer la cama, lavarme la cara, desmaquillarme, esas cosas que normalmente las haría rápido y corriendo porque me aburren. Es como: me quiero ir a dormir ya, o quiero omitir esto porque no me apetece hacerlo, pues me lo pongo para que me sea más ameno, porque estoy pendiente de lo que estoy escuchando y casi no me doy cuenta de que estoy haciendo algo que no me gusta (encuentro 3).

Conversar con Judit me hacía pensar, por una parte, en los usos de grabaciones en formato Podcast como recurso y, por otro, en la necesidad de buscar espacios para comprender aspectos de la vida que van más allá de la formación escolar y académica. En esta línea, veía como su aprender se enfocaba a temas vinculados con el cuidado de sí misma (figura 5).

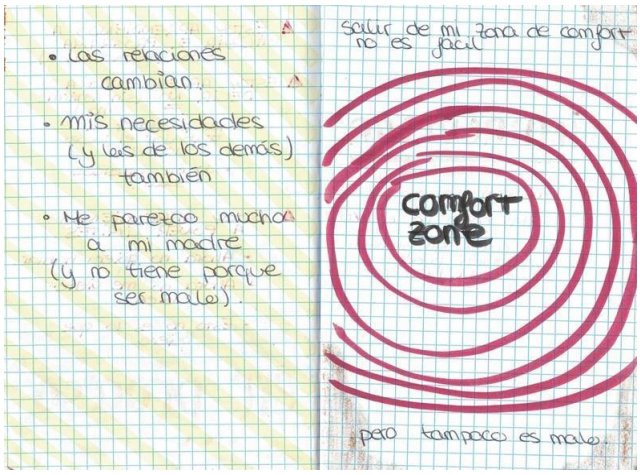


Figura 5. Diario de aprendizaje de Judit.

Este cuidado de sí misma se veía reflejado en su diario de aprendizaje con expresiones como: saber decir «no» sin sentirse mal; la comprensión de la vida como proceso en el que las relaciones y las necesidades cambian; el saber vivir el «aquí y el ahora»; con el saber afrontar conflictos a través del diálogo, etc. Ya en el primer encuentro, argumentó:

> Sí, y sobre todo la mente. Yo creo que eso no lo tiene nadie en cuenta, la salud mental de los estudiantes... Que a veces estás tan preocupado por sacar la asignatura, sacarla, sacarla... y mi mente... quizás no estás bien de aquí arriba y vas como ahogándote. Entonces, yo creo que eso poca gente se preocupa de decir: ¡uy!, pues quizá voy a bajar un poquito el nivel (encuentro 1).

Entiendo el diario como un espacio que propicia dinámicas donde se fue anotando aquello que se estaba aprendiendo, no como algo fijo, sino como un acontecer que se mueve entre el deseo de ser y el aquello que ya se es en continuo movimiento. Revisar su diario me hacía pensar en la tensión que emerge en la exclusión de ciertos saberes propios del tránsito de la subjetividad de los saberes que componen la vida académica. Al menos en Judit, estos ámbitos del conocimiento quedaban separados. Esta tensión provocaba que la joven buscase otros recursos, en su caso, atendiendo a herramientas tecnológicas tan accesibles como era los audios en formato *Podcast*, que escuchaba a través de su móvil.

A modo de conclusión

Dialogar con lo que Judit dijo y con el material que produjo comportó prestar especial atención a la salud mental y a buscar estrategias para hacer frente a determinados malestares. Como problema, la experiencia habla de que las agendas y los contenidos académicos transcurren fuera de la motivación y la búsqueda de un bienestar como sujeto. Encuentro en esta tensión un detonante que habla de la noción de aprendizaje que maneja Judit, por una parte, el favorecer su ámbito académico vinculado la memorización y el entendimiento y, por otra, aquel que le ayuda a hacer frente a los

desafíos de un ritmo cotidiano poco saludable. Tal como señaló Judit, los encuentros le fueron útiles para tomar conciencia de que había entendido algo y que, aparte de las materias académicas, se aprendía,

> con todas las cosas que te sacan de la zona de confort y te ponen nerviosa (...) Estás aprendiendo que eres capaz [por ejemplo] de ponerte delante de 90 personas al exponer tu trabajo. Y con eso, poco a poco, vas cogiendo confianza (encuentro 2).

Al respecto, pienso que Judit está hablando de un aprendizaje que surge de la presión y del esfuerzo que la capacita para hacer frente a nuevos desafíos, tratando de no cruzar los límites que la lleven a vivir la experiencia desde el desasosiego o el malestar.

33 MANTENER VIVO EL ESPÍRITU (A PESAR DEL DOLOR)

Regina Guerra y Medea Kefalonia

Introducción

Cuando Medea y yo nos encontramos por primera vez ella era estudiante de 3º del Grado de Conservación y Restauración de Bienes Culturales en la facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco. El primer contacto se dio el 21 de abril del 2021 y se estableció por medio de un miembro del equipo TRAY AP que conocía a la estudiante, la cual le informó sobre los pormenores de la investigación. La manera de comunicarnos fue mediante un mensaje de WhatsApp en el cual me presenté y le agradecí el interés por el proyecto.

Acordamos mantener el primer encuentro el 25 de mayo del 2021. El hecho de que el primer contacto fuera a finales de abril hizo que la colaboradora sugiriera quedar a finales del mes de mayo para que no coincidiera con las fechas de exámenes. El lugar y la hora: la cafetería de la Facultad de Educación de Bilbao a las 09:30 de la mañana.

Los encuentros

El primer encuentro fue cercano y, al no conocernos, y teniendo en cuenta mi licenciatura de Bellas Artes con especialidad en Conservación y Restauración de Bienes Culturales, comenzamos hablando del grado y las asignaturas, los profesores, las metodologías... Fue una manera muy acertada de comenzar, ya que, desde la extrañeza y la falta de confianza, hemos sido capaces de empatizar y, al mismo tiempo, abrirnos a las experiencias de cada una, comenzando una relación en la que ambas nutríamos y aportábamos sentido a la experiencia de la otra.

Después de terminar su café, subimos a mi despacho. El despacho es pequeño y de uso individual y aporta un carácter cercano al encuentro, puesto que, pese a ser un lugar institucional también es personal, compartiendo para quien venga a visitarlo una colección de imágenes y representaciones que son parte de mis vivencias universitarias y personales. Pienso que esta manera visual de abrirse puede permitir a la participante sentirse cómoda al compartir sus pensamientos o posicionamientos, ya que de una manera sutil queda clara la exposición de la investigadora.

En los siguientes encuentros no nos costó mantener la misma calidad y confianza que en el primero. El hecho de que las dos hayamos cursado el mismo grado ayuda a generar una complicidad en la que la investigadora sabe a lo que se refiere cuando la colaboradora habla de algún material o proceso en concreto en su aprendizaje.

Lugares

En el primer encuentro en mi despacho, aparte de firmar los protocolos éticos (Anexo 2), comenzamos con la conversación en torno a diferentes concepciones o perspectivas sobre los jóvenes actuales (Anexo 3). Este lugar también fue el elegido para el tercer encuentro, en el que la

colaboradora trajo anotadas sus estrategias de aprendizaje a lo largo de la semana. Al ser un encuentro de carácter conversacional se vio adecuado el uso del despacho.

En el segundo encuentro, en cambio, se procedió a utilizar el taller de Plástica de la Facultad de Educación de Bilbao. Se eligió el lugar dado que proporcionaba mesas amplias donde trabajar, extender y construir la trayectoria de aprendizaje de la colaboradora, la cual había decidido hacerla *in situ* junto con la investigadora. Así mismo, se podía hacer uso de los materiales plásticos que se encontraban en el lugar, tales como cintas de carrocero, pintura, lápices de colores...

Sensaciones

Las conversaciones fueron distendidas, en las que las concepciones de la colaboradora se cruzaban con las mías. Al releer las transcripciones, me doy cuenta de lo mucho que me identifiqué con Medea a la hora de narrar sus experiencias universitarias y las relaciones que se dan en ellas. Siento que durante los encuentros he hablado mucho y puede que, como investigadora, haya proyectado en ella mi experiencia, siendo que en ocasiones yo hablara más de mis propias experiencias que ella de las suyas. Esto a su vez, tampoco ha supuesto un impedimento en la comunicación, ya que a veces esto permitía que surgieran nuevos temas o concepciones de la colaboradora que no hubieran salido de otro modo.

En cuanto al posicionamiento de Medea, cabe decir que se sitúa entre los dos conjuntos de afirmaciones, unas positivas y otras negativas, seleccionadas de publicaciones científicas y del discurso de los medios, sobre los jóvenes actuales (Anexo 3), tirando más, quizás, hacia las afirmaciones más positivas. Medea ha compartido que los intereses que ella tiene son el arte y el deporte y que ambos son sus templos en los que libera frustraciones, es decir, son sus puntos de fuga. Piensa que ir más allá de los contenidos académicos, depende de la persona y sus intereses personales. Por su lado, ella reconoce que, de pequeña, era una niña imaginativa y que no estaba cómoda dentro de las metodologías académicas, siendo que tenía que ir a clases de refuerzo. Piensa que su poco interés por lo académico viene dado por la carencia en el sistema escolar de la capacidad de potenciar las competencias de cada alumno. Esto lo relaciona con la competitividad entre compañeros de clase, ya que se crean comparaciones entre ellos debido a sus capacidades, cuando ni siquiera tienen porqué compartir cualidades entre ellos. Al mismo tiempo conecta lo aprendido en la universidad con su día a día.

Estructura del relato

En el relato de Medea, el arte juega un papel muy relevante. Por un lado, las dos carreras universitarias que ha elegido están relacionadas con él: Historia del Arte y Bellas Artes (por la rama de la conservación y restauración); y, por otro lado, ha sido mediante el encuentro con el arte cuando se ha descubierto a sí misma. Medea hace un repaso a sus años como estudiante en los que no encontraba interés por nada lo que, tal como se comenta anteriormente, llevó a la institución escolar a medir su coeficiente intelectual:

> ¿En qué parámetro se basan para decidir esas cosas? Porque al final te pueden destruir, yo al final pensaba que no valía para nada, o sea, que era tonta realmente, que no tenía el coeficiente intelectual necesario y que no servía para estudiar más. Entonces ya, cuando me hicieron test de inteligencia y se demostró que no, pues ya ahí como que te da un poco de luz verde. (segundo encuentro)

No fue hasta que llegó a Bachillerato y conoció la Historia del Arte que comenzó a tener interés por el conocimiento que recibía de la institución académica y se dio cuenta de que valía para algo:

> Ya te conté que me habían hecho los ACIs (Adaptaciones Curriculares Individualizadas) que no valía para nada, tuve que ir al psicólogo y tenía depresión. Y entonces, claro, yo pensaba que nunca iba a llegar a tener una carrera en la vida. Jamás había pensado en llegar hasta donde estoy. La gente ahora cuando me dice: ¿Quién diría? después de todo lo que hemos

> peleado o tal. Pero igual tampoco es pelear, sino que era que no estaban acertando en lo que a mí me llamaba la atención. (segundo encuentro)

Es por esto por lo que la manera en la que Medea da forma a su trayectoria de aprendizaje, la cual fue construyendo en el segundo encuentro delante de mí, toma un carácter plástico y artístico en el que los dibujos hechos por ella conforman un autorretrato que vertebra su relato (figura 1). Medea juega con el proceso de creación y la trayectoria de vida de aprendizaje colmándola de claros y oscuros, luces y sombras.

> Lo que quiero, igual también es jugar con el proceso, cómo en el aprendizaje hay zonas más oscuras, otras más claras... Porque hay una época en la que no tienes nada claro o no es una buena etapa escolar o... Hacer al principio más clarito, en plan en la infancia, luego ya se oscurece y luego vuelve a clarear. Se podría jugar un poco así con eso. (segundo encuentro)



Figura 1. Trayectoria de aprendizaje elaborada por Medea.

Como se puede ver en la figura 1, la colaboradora efectuó su trayectoria de una manera muy visual y plástica, en la que cada palabra clave de su trayectoria iba a acompañada de un dibujo hecho por ella. Según ella, utilizar sus dibujos no es la manera en la que normalmente se expresaría, sino la manera en la que surge su introspección:

> Para mí lo que es artístico, o sea la creación artística, es como mi forma de romper con todo lo que me rodea. Es como si me metiera en mi burbuja y pueden ser las dos del mediodía y, de repente, las nueve de la noche, que ni me he enterado de que ha pasado el día. Es decir, es como que me concentro en la pincelada y mi mente se queda en blanco. Igual otros hacen yoga o respiración, pero yo me pongo a pintar y ya no hay persona. Dejo de existir. (segundo encuentro)

Estos dibujos, unidos por una cuerda blanca, muestran momentos distintos de su vida de aprendizaje y cada uno representa un concepto. Desde un *inicio clásico*, pasando por la *dispersión,* la cual se convierte en un antes y después, ya que posteriormente viene el *re-descubrimiento* del que asoma un camino que *no es un final, sino un continuará*.

Introducción a la trayectoria de aprendizaje de Medea

Inicio clásico

Llamar a la primera parada en su trayectoria de aprendizaje «inicio clásico» es dotarlo de un carácter profético, dada la presencia de obras clásicas a lo largo de su vida, ya sea desde un interés por la

música clásica, pasando por el descubrimiento de que quería cursar un grado relacionado con ello en un viaje a Roma, hasta hoy en día en el que pinta cuadros de esculturas clásicas desde un estilo pop.

> Esta soy yo con 2 años, 3, tendría entonces, cuando veraneábamos en Laredo, teníamos una casa y había una escultura, bueno es una réplica. La original es una obra clásica y siempre me ha chiflado la obra clásica. O sea, cuando eres así de pequeña no eres consciente de lo que es realmente, es decir, tú ves una estatuilla y ¡ay! qué divertido, es como un juguete. Pero realmente no eres consciente de que eso poco a poco te va influyendo a medida que vas creciendo (...) Entonces, siempre he tenido ese vínculo con el arte y ahora también mucha de mi pintura está relacionada con la escultura clásica. Entonces, es como que siempre he tenido esa vinculación. Y yo creo que esto ha marcado bastante la trayectoria de por qué he estudiado Historia del Arte y cómo he acabado un poco en Restauración. (segundo encuentro)

Su abuelo es otra pieza importante en su trayectoria. Este le inculcó el amor por la música clásica, lo que hizo que cuando se estrenó la película de Disney *Fantasía 2000* (1999), en la que la música clásica y el arte se entremezclan, su imaginación se disparara. Su presencia en la trayectoria se traduce en una imagen (dibujo) del abuelo sosteniéndola en brazos, y bajo estos la réplica de la obra escultórica que tenían en su casa de Laredo.

Resulta pertinente añadir aquí la influencia de su hermano mayor en su niñez, no por la música clásica, sino por otro tipo de música. Según la colaboradora, dada la diferencia de edad entre ellos, cuando era muy pequeña escuchaba bandas que su hermano escuchaba ante la asombrada mirada de la gente a su alrededor. Se trataba de grupos de estilo *Heavy Metal*, *Grunge*, es decir, «de mayores»:

> Llevaba *Iron Maiden* en el casete porque le robaba las cintas, o *Pearl Jam*, ahora de mayor y dices: con lo pequeña que era, la música que escuchaba, que no entendía ni papa, pero eso en mi cabeza ya iba creando gustos. Creando algo dentro que luego de más mayor igual me iba a repercutir para bien o para mal (...) Es que, al final, el aislamiento también hace mucho, el que te aíslen dices: no quiero ser como tú, no quiero estar escuchando a las *Spice Girls* y jugando a las *Barbies*. Yo jugaba a las *Barbies* en casa, así a escondidas. Pero al cole yo nunca llevaba, yo era como en mi mundo, yo mi música, que igual decía: yo como las mayores. (segundo encuentro)

Dispersión

Es significativo que en el último párrafo Medea haga mención del aislamiento que sentía en su infancia en el colegio, ya que nos sirve como puente para comprender el siguiente concepto de su trayectoria: la dispersión.

> Pero ya empieza la dispersión cuando empieza el periodo académico, o sea, cuando ya entro en el cole (...) Porque eso fue lo que yo sentía, que estaba un poco dispersa, estaba fuera de lugar, de: ¿qué hago yo aquí? Y encima estos se meten conmigo, no sé. Era como muy extraño todo. (segundo encuentro)

Cuando Medea cambió de curso escolar empezó a tener dificultades de aprendizaje, le costaba encajar en un sistema al que no pertenecía o la juzgaba. Su madre le comenta, a menudo, que todo cambió al dejar atrás su mundo de fantasías y sentarse en el pupitre «era como si tu cabeza se bloqueara» (primer encuentro). Según la colaboradora, ese bloqueo venía de una falta de interés, la cual radicaba en la manera de enseñar, «en la base de la enseñanza» (primer encuentro). Para ello recuerda lo percibido en las clases, es decir, la rivalidad y la competencia entre compañeras de clase: «No tiene por qué ser así. Yo igual soy mejor en otras competencias que no se han explotado en mí e igual él es bueno por su capacidad intelectual o porque tiene más facilidad de retener» (primer encuentro). Dada su experiencia negativa en el sistema escolar, Medea tiene arraigado en ella el pensamiento de que en la escuela:

> Los niños no tienen que aprender todos lo mismo. Es verdad que hay unas asignaturas muy básicas, que todo el mundo tiene que saber. Pero si sabes que una persona tiene un tipo de cualidad, creo que se debería potenciar esa cualidad y no hundirle. (...) No todo el mundo vale para el deporte, no todo el mundo vale para matemáticas, no todo el mundo vale para el lenguaje (...) cada uno tenemos nuestro campo, en el que nos sentimos más a gusto, o conectamos mejor, o nos comunicamos mejor de esa manera. Y creo que, en ese sentido, la educación no está preparada, o al menos cuando yo estudiaba de pequeña no estaba preparada. (segundo encuentro)

Tal y como afirman Gardner y Walters (1998), es durante las primeras etapas de la educación cuando la enseñanza «debe tener muy en cuenta la cuestión de la oportunidad. Es durante esos años que los niños pueden descubrir algo acerca de sus propios intereses y habilidades peculiares» (p. 14). En este caso en concreto, Medea nunca sintió esta igualdad de oportunidades, vivía una rivalidad constante y sentía que no encontraba nada que le llamara la atención o de lo que disfrutara y llenara en educación.

Re-descubrimiento

En este punto, la colaboradora revaloriza su trayectoria, dando a entender que bajo este concepto de re-descubrimiento rompe con las experiencias negativas del pasado y enlaza o se conecta de nuevo con lo que le venía de antes, de sus intereses de cuando era pequeña:

> Una vez que yo ya me he dado cuenta de que sirvo para algo, es como que ya rompo con eso que me hace mal y ya como que recupero este vínculo inicial (...) y es como que ya empiezo a conocerme a mí misma y qué es lo que realmente quiero. Es como que ya voy conociéndome y aunque es como un retrato de perfil, es como que conozco una parte, pero la otra me queda por descubrir. Es como un juego. (segundo encuentro)

Medea reconoce haberse re-encontrado consigo misma cuando llega al Bachillerato y comienza la asignatura de Historia del Arte, en la que profundizan en el Renacimiento y sobre todo en la obra de Bernini: «Bernini siempre me ha gustado. Y tenía este dibujo del Rapto de Proserpina que cuando fuimos a Roma y cuando lo vimos en el Palacio Farnese me flipó». (segundo encuentro)

En cuanto a la elección de su carrera, la colaboradora tenía claro que quería cursar el grado de Restauración y Conservación, pero al no haber sitio en el grado a la hora de matricularse acabó en Historia del Arte. Una vez en la carrera le gustó mucho y al finalizarla decidió probar suerte de nuevo en Restauración, esta vez con la fortuna de poder entrar: «pasé de una carrera súper académica como era Historia del Arte a, cuando entré aquí en primero [BBAA]. Fue como una ruptura de ideas. Noté que mi cerebro se expandía, se abría globalmente» (primer encuentro). Pasar de Historia del Arte a Bellas Artes, supuso un cambio de mentalidad ya no solo por la ruptura de ideas que menciona, sino por el carácter práctico de la propia carrera:

> Y la verdad es que los dos primeros años de Bellas Artes, en ese sentido, me vinieron de lujo porque no teníamos que hacer ningún trabajo teórico, era todo práctico y me ayudó mucho a cambiar ese chip y decir: mira, soy capaz de hacer esto, soy capaz de hacer nuevas cosas, e ir un poco evolucionando en mi mente de sí eres capaz, sí que puedes afrontar. Y luego ha sido llegar a tercero y empezar ya a poner en práctica eso de: sí puedes, y ver realmente que sí, que se puede. (primer encuentro)

En toda su trayectoria de aprendizaje, sobre todo en la época escolar, la concepción que tiene Medea sobre el aprender es similar a la de un choque, en concreto, un choque contra un muro, en el que, tras el golpe inicial, viene el dolor y la huella o marca posterior.

> Chocarse con un muro produce dolor, pero ese dolor es efímero, porque la huella que deja el dolor es igual a aprendizaje y es para siempre (...) no tienes que quedarte con la parte negativa de chocarte, sino con lo que has aprendido con ese chocarte. Y es la manera que yo tengo de

> aprender. Y me pasa a menudo, me pego cada dos por tres contra el muro … (tercer encuentro)

En cuanto al aprender en ambas carreras, Medea deja claro que las estrategias son diferentes: en Historia del Arte completaba los apuntes que cogía en clase con búsquedas en la biblioteca, y el hecho de que debía poner el doble de atención en clase para coger esos apuntes no le permitía estar atenta a las imágenes de las diapositivas. En Bellas Artes (en el grado de Restauración) el hecho de que el profesorado compartiera las diapositivas de manera impresa le ayudaba a prestar más atención en clase, anotando información complementaria. Medea ve el hecho de compartir los apuntes por parte del profesorado como una necesidad dentro de cualquier carrera, pero ella misma reflexiona sobre el tema al tener en cuenta que también genera una sensación de tranquilidad y relajación en el alumnado a la hora de acudir a clase:

> Yo entiendo que para muchos profesores el dar apuntes pone un poco en peligro el hecho de la asistencia a clase, de que la gente se relaje y diga: yo de esta asignatura ya tengo apuntes y no voy a ir. Entiendo que haya ese miedo, que dices: no me viene ni la mitad, y muchas veces es lo que pasa. Pero yo sé que aprendo mucho más yendo a clase, escuchando a la persona que no yendo. Por mucho que me den los apuntes, si yo no escucho o veo las diapositivas, no rindo nada, no interiorizo, no absorbo. (primer encuentro)

Pese a esta distinción en cuanto a las estrategias, Medea me habla de las similitudes en cuanto a las concepciones de cómo el alumnado aprende o, en el mejor de los casos, responde a las peticiones del profesorado. Incluyo aquí una reflexión en la que se pregunta si el alumnado aprende o satisface. Es decir, si al hacer trabajos escritos o exámenes está aprendiendo sobre el tema, generando un discurso propio con una estructura que le ayuda a desarrollar la idea o si, por el contrario, satisface el ego del docente, el cual le dirige el trabajo.

> No escribimos como nosotros quisiéramos, como algo propio. No escribimos como nos sale sino para agradar a alguien, todo es por una nota. Yo creo que la motivación del estudiante debería ser aprender para sí mismo, no para agradar a los demás. (primer encuentro)

Esta misma sensación se tiene a la hora de elaborar trabajos escritos, donde apunta que el profesorado, en vez de poner la atención en el contenido del trabajo, lo pone en la forma. Es la escritura lo que le genera mucha ansiedad, ya que a ella nadie le ha enseñado a redactar y echa de menos cierta formación al respecto en la universidad.

> Me genera ansiedad porque se espera de ti que redactes de una manera, pero quizás no te han enseñado a redactar de la manera apropiada, o quizás me estás pidiendo que redacte de la manera que tú quieres, pero realmente, lo que estoy haciendo tampoco está mal. No es que no me vea capaz de asumir o plantear un trabajo, pero cuando me tengo que sentar delante del ordenador lo paso fatal. Es a raíz del anterior TFG, porque hasta entonces no me había pasado nunca. (primer encuentro)

Medea se desahoga sobre la autoridad del docente en la institución universitaria, el hecho de que algunos sientan que tienen el poder de dictar lo que hay que hacer para que les hagan caso, sin tener en cuenta si el alumnado aprende o no. Este rechazo a la figura autoritaria del docente viene marcado por su experiencia con el tutor de su primer TFG, en el grado de Historia del Arte:

> Por ejemplo, cuando me dio el ataque de ansiedad grabé a mi profesor de TFG como me insultaba y fui a la decana y le dije: mira, me acaba de pasar esto, no me va a dejar presentar el trabajo porque dice que no voy a aprobar y que no voy a poder presentarlo de manera individual sin su consentimiento y que me va a poner, además, un informe negativo, y me decían: ¿Cómo?, y digo: Mira, te pongo la grabación, y yo iba temblando, fui con mi madre y todo. Al final me presenté por mi cuenta y me pusieron un 8, me bajaron 1 punto por lo del informe negativo, pero al final tenía buena nota. Y según él no valía para nada. (primer encuentro)

Ella es consciente de que toda esta crítica no genera ningún cambio si no se comparte con el personal docente, y piensa en que no tendría ningún problema en abrir un debate sobre cómo mejorar sus prácticas docentes si no fuera por la repercusión que podría tener en su nota final.

> Siempre he pensado que a algunos profesores les diría las cosas claras, pero claro, mi nota final y mi futuro académico dependen de esa persona, no puedo ir y decirle: das las clases fatal. Aparte, no soy quién para decírselo. Pero sería algo así como: yo igual está metodología no la veo correcta o yo no estoy aprendiendo bien así. Igual si se habla entre todos, si se hace en conjunto: oye ¿qué os parece si hablamos con esta profesora y le decimos que esta metodología que lleva no es la más correcta para el aprendizaje y ninguno estamos aprendiendo? (primer encuentro)

No es un final, sólo un continuará

Este título, que da nombre a su última parada o concepto junto con la imagen que ha elegido para ilustrar en su vida de aprendizaje, según Medea, comprende toda su trayectoria: «Y quería dejar éste el último porque al final lo engloba todo. Engloba mi descubrimiento como historiadora, ahora como artista, ¿no?, ese residuo clásico que impera en mí» (segundo encuentro). Ese residuo, lo veo como la continuidad de las reflexiones sobre las experiencias que conforman su identidad y trayectoria. En un momento, al principio del segundo encuentro, cuando comenzamos a dialogar sobre ese inicio clásico y cómo su obra pictórica está relacionada con la escultura, entra en conversación la materialidad de esas esculturas, concretamente la madera.

> La madera me llama porque es viva, o sea, es que la tela tiene sus movimientos, pero es que la madera no se muere. O sea, sigue viva, es como cuando hablábamos del barroco, ¿no?, del dinamismo, la figura, tal... En piedra, la figura está muerta, no tiene vida. (...) Pero, en cambio, la madera, mantiene vivo el espíritu de la escultura. (segundo encuentro)

Hago un símil entre ese «mantener vivo el espíritu de la madera» con el espíritu de lucha de Medea, el cual le permite alcanzar sus deseos. Le permite luchar por aquello en lo que cree:

> Hay gente que sí que se ha acostumbrado, se ha acomodado, voy a decirlo así, por X razones, a que todo le venga dado, entonces, no tiene esa iniciativa de pelear. Pero luego la gente que no hemos tenido esas facilidades sí que somos más peleonas. (primer encuentro).

Pone como ejemplo a su hermano, del cual se diferencia por esta misma razón, es decir, que nunca ha peleado y trabajado duro por conseguir sus metas: «me dice muchas veces: admiro tu capacidad de pelear, y digo, pues deberías hacer lo mismo, márcate objetivos». (primer encuentro)

Le ocurre lo mismo con los niños a los que daba clases extraescolares, sus experiencias previas y su espíritu de lucha generaban en ella una empatía que ella misma echaba en falta en sus docentes:

> Era como muy empático, pero yo sabía qué errores no hacer que hubieran cometido conmigo, porque yo jamás me había abierto. Entonces, yo lo que intentaba era no repetir los errores que habían hecho conmigo para que esos niños se sintieran a gusto, que no me vieran como una amenaza, ni como alguien que: pues esto hay que hacerlo así, así, así y tienes que llegar al nivel de los demás. No, cada uno a su nivel, vamos a intentar hacer lo posible y poco a poco. Aquí nadie ha nacido sabiendo. Y darles esa distancia, de no agobiarlos. (primer encuentro)

Aportación del relato a la investigación

Medea deja claro a lo largo de su trayectoria que el aprender trasciende al aula y a las materias, que el aprender genera conocimiento y experiencias que, pese a que nos pueden llegar a doler (sobre todo cuando somos más pequeñas y vulnerables), nos ayudan a comprender quiénes somos y quiénes son los demás. Nos ayuda a conectar con personas que han pasado o están pasando por algo similar a nosotras. Aprender es conocerse y volver a la raíz, a nuestra esencia, a aquello que nos maravillaba. El aprender puede también contribuir a consolidar las identidades existentes (Biesta et. al, 2008),

aquellas que siempre estuvieron o están por venir. Aprender es re-descubrirse. Perderse en la dispersión y resistir. Es mantener el espíritu vivo.

Referencias

Biesta, G., Field, J., Goodson, I., Hodkinson, P., & Macleod, F. (2008). Learning lives: Learning, identity and agency in the life-course. *Teaching and learning research briefing*, *51*.

Gardner, H., & Asensio, M. T. M. N. M. (1998). *Inteligencias múltiples*. Paidós.

34 LA EXPERIENCIA AISLADA NO CREA EL RELATO: EL APRENDIZAJE DE LOS CUIDADOS

Fernando Hernández-Hernández y Carlota Botella

El encuentro con Carlota

Como a otras colaboradoras en el proyecto TRAY-AP, a Carlota llegamos por una compañera de estudios de Comunicación Audiovisual quien nos dijo que podría estar interesada en participar. Le escribimos presentándole el proyecto y lo que le podía suponer y aportar la participación en él. Nos contestó por correo electrónico confirmando su participación. Hablamos por teléfono y quedamos en el jardín de un bar del centro de Barcelona hacia mitad del mes de julio de 2021. La elección del lugar estuvo relacionada con la cercanía a la estación de tren, a donde ella llegaría desde fuera de Barcelona. Cuando nos encontramos Carlota estaba en quinto curso del grado, realizando el TFG, de Comunicación Audiovisual.

También de manera inconsciente había aprendido

Igual que con el resto de las colaboradoras, las conversaciones con Carlota se iniciaron invitándola a reflexionar sobre lo que la investigación y los medios de comunicación han dicho de los jóvenes de la generación Z (Anexo 3). Sus observaciones estuvieron sembradas de matices y aclaraciones, siempre puestas en relación con sus experiencias y las de sus compañeras. Al final, a modo de balance señaló lo siguiente:

> (Lo que hemos hablado) me hace pensar que, por un lado, se espera mucho de nosotros y, por otro, se nos culpabiliza de muchas cosas. Y, al final, somos gente joven que estamos en desarrollo de nuestra personalidad y nuestra identidad y el momento en el que estamos es como el de —paso a la vida adulta— y como... no sé, salir de la burbuja de la escuela y de ser estudiante para entrar en el mundo real. (13 de julio, 2021)

Desde esta consciencia de estar 'en tránsito' «con el potencial indeterminado de acciones y pensamientos que aún no han llegado o que están por llegar» (Atkinson, 2018, p. 54), Carlota entra en el relato de su trayectoria desbrozando un camino de alternativas que cuestionan las prefiguraciones de lo que es ser joven. Al tiempo que le deja la puerta abierta para entrar en los diferentes mojones de su trayectoria de aprendizaje. Esta posición de 'no estar todavía' también se puede llevar a la conversación sobre el aprender, tema con el que cerramos el primer encuentro.

> F: ¿Cuándo tienes la sensación de que has aprendido, de que has hecho *click*, de que algo se ha conectado?
>
> C: Yo creo que el mayor *click* ha sido trabajando en el lugar donde estoy ahora, donde íbamos a rodar o a hacer talleres. Cuando terminé la carrera pensaba: no sé de qué me ha servido hacer esto. Pero trabajando vi que sí había aprendido, que quizá también de manera inconsciente había aprendido. No sé cómo explicarlo. Poniendo un ejemplo muy concreto: yo cuando cojo una cámara y decido qué grabar, esto no lo hago por ciencia infusa, lo hago

> porque durante cuatro años he estado viendo cosas, viendo imágenes, pensando... y esto, al final, se ha traducido en las decisiones que tomo yo cuando tomo una cámara y grabo imágenes (...) creo que la forma en que me llegan todas estas imágenes pasa por un filtro que tiene que ver con todo esto que he aprendido en la carrera. (13 de julio de 2021)

Relacionar el aprender con lo inconsciente, con lo que se escucha o se reproduce y queda ahí, para luego ser rescatado y cobrar sentido en situaciones de la vida real, es el primer hilo que Carlota deja para tejer su trayectoria de aprendizaje. Pero sin olvidar, como nos recuerda Dennis Atkinson (2018) que «podríamos pensar en el flujo de acontecimientos del aprendizaje como si estuviera en el límite del tiempo, como si consistiera en una tensión entre lo que existe y lo que está por llegar» (pp. 24-25). A este 'estar por llegar' vamos a dedicar las siguientes páginas.

La organización de la trayectoria de aprendizaje: *Qué partes de mi vida ocupa cada cosa*

Lo que está por llegar comenzó a aparecer en el segundo encuentro, cuando Carlota, respondiendo a nuestra invitación, trajo una DIN A4 con nombres y líneas diferenciadas por colores (figura 1).

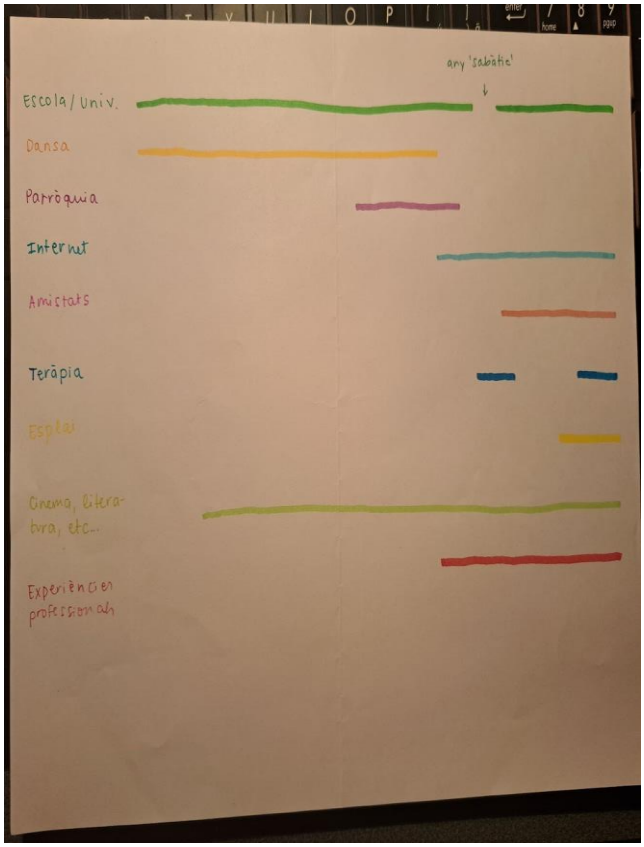


Figura 1. Punto de partida para la trayectoria de aprendizaje de Carlota.

Al preguntarle qué había traído señaló:

> Lo he hecho, así como... por colores, para ver un poco qué partes de mi vida ocupa cada cosa. Entonces, como que el eje principal sería la formación académica y el resto de las cosas no están como muy organizadas por temas, pero.... He puesto tanto 'escuela', 'cursos', o cosas así más formativas, como otras experiencias, por ejemplo, la terapia psicológica, o las amistades. También cosas que hago en mi tiempo libre, como mirar Internet, o leer, o mirar películas... Después, por ejemplo, hice muchos años de danza, que creo que es una experiencia durante la que aprendí bastante. También fui monitora en un *esplai* (asociación voluntaria sin ánimo de lucro que trabaja para la educación en el ocio de niños, niñas y jóvenes). Se considera una opción de educación no formal.

Bueno, después, algo que me he dejado es la coral, llevo cinco años cantando en una coral.

F: ¿Cuál es el criterio para la longitud de las líneas?

C: Yo creo que la medida de un dedo quizá sea un año. (19 de julio de 2021)

Lo que Carlota describe es la función que tienen las líneas de vida, que Frank Guerra (2019) define como «un diagrama con el cual se muestran eventos ocurridos a lo largo de la historia biográfica de un ser humano» (p. 24) y que tienen como función recoger acontecimientos, sucesos, situaciones, experiencias o sentimientos de una persona en orden cronológico, pudiendo incluir, de forma posterior o simultánea, interpretaciones de los acontecimientos descritos. Lo que sigue son las conversaciones para llenar de vida y experiencias de aprendizaje las líneas que traza Carlota y cruzarlas con las reflexiones y relaciones que nos regala.

Movimientos y porosidades que tejen la trayectoria de aprendizaje

Jornet y Erstad (2018) plantean que las experiencias que tejen cada «vida de aprendizaje» requieren de un acercamiento que atienda, en primera instancia, a las conexiones que sostienen el aprendizaje de los jóvenes. Unas conexiones que desvelan aprendizajes que acontecen en múltiples lugares y momentos y no se sitúan necesariamente en una institución formal. Sostener el aprendizaje tiene que ver no solo con hacer posible que pueda tener lugar, sino que, como muestra Carlota, forme parte de la conversación como movilizador de aprendizaje. Aprendizaje entendido como conciencia de un desplazamiento de un estado anterior. Rebasa los límites de lo institucionalmente considerado como lugares para aprender y se abre a diferentes ámbitos de la experiencia.

«¿Qué partes de mi vida ocupa cada cosa?» quizá sea la frase de síntesis que concentra la historia que Carlota irá trenzando en los encuentros que tuvimos a partir de su línea de vida de aprendizaje. Esas 'cosas' son movimientos en los que se posibilitan diferentes formas de comprensión del mundo, de los otros y de sí misma. Estos movimientos contienen y configuran un *ensamblaje* (Deleuze y Guattari, 1988), donde los hechos no son causas de los resultados individuales, sino el resultado de *múltiples influencias* que operan dentro de constelaciones de artefactos, prácticas y discursos (Bozalek, 2022) que se vinculan con el aprender. Para reconocer estas vinculaciones es necesario detenernos en lo que Carlota moviliza en cada uno de ellos y en los que teje relaciones y sentidos, siempre abiertos a nuevas indagaciones.

El primer movimiento que trae Carlota tiene que ver con una *experiencia terapéutica* que le permitió cambiar de lugar a partir de parar a mirar(se). «Creo que fue un cambio radical y que, si no hubiera hecho esa terapia, mi relación con mi familia, seguramente con mis amigos también, pero sobre todo con mi familia, sería completamente distinta». (19 de julio de 2021)

El aprender de sí es el primer eslabón que señala Carlota en su línea de vida. Pero para que este aprendizaje sea posible es necesario ponerse en juego y reconocerse en un tejido de relaciones. Aprender a encontrar su lugar es el primer paso en ese llegar a ser que se apunta más arriba.

El segundo movimiento ocurre en *la escuela primaria* y traza un puente entre la experiencia lectora y la comprensión de las emociones:

> Recuerdo que durante la primaria leía mucho. Leía libros que leen los adolescentes. Creo que me reflejaba mucho en los personajes y en cómo se sentían, en cómo era su mundo. Intentaba compararlo o relacionarlo con cómo era mi vida y cómo me sentía yo. Quizá también era un aprendizaje más emocional, en el sentido de que las cosas que vives en la escuela, no sé, quizá nadie te explica cómo te debes sentir o cómo te puedes sentir si te peleas con una amiga, o si pasan cosas típicas de esa edad. Y quizás ver estas situaciones en un libro te da como un referente. (19 de julio de 2021)

Cartola vincula el sentido del aprender a una experiencia que le afecta porque tiene que ver con ella. En la lectura despliega un escenario en el que diferentes personajes viven unas vidas en las que puede

reconocer(se) lo que le sucede en sus relaciones. El sentido de afectar que aquí se apunta, tiene que ver con la teoría de los afectos, y permite abordar el aprender como un proceso que tiene lugar en una trama de movimientos afectivos en la que se vincula lo biográfico y lo corpóreo, además de lo cognitivo. Los afectos, desde esta perspectiva, son considerados como fuerzas invisibles que circulan entre cuerpos y, en sus encuentros, permiten movimientos (Cvetkovich, 2012) y cambios en las capacidades de acción (Hickey-Moody, 2016). Esta concepción del aprender como movimiento de afectos se sostendrá a lo largo de la trayectoria de aprendizaje de Carlota.

El tercer movimiento ocurre en *el bachillerato*, una etapa que varios colaboradores de TRAY-AP reconocen como clave en su trayectoria y que sigue a un periodo que se diluye en la niebla de la memoria, como es el de la educación secundaria obligatoria. El bachillerato es el momento de la conciencia de las relaciones que posibilitan las asignaturas.

> En el bachillerato es cuando empiezo a ver que lo que estudio en las diferentes asignaturas —por ejemplo, en historia, en literatura…—, son cosas que tienen relación entre ellas, y que algo que me han contado en historia me ayuda a entender algo que me cuentan después en catalán o en otra asignatura. Yo creo que el primer paso es relacionar las distintas asignaturas y no verlas como cosas que van por separado. Y que esas cosas que estoy aprendiendo no son cosas abstractas que debo apuntar en un examen después, sino que son cosas que tienen que ver con el mundo real y conmigo (19 de julio, 2021)

El aprendizaje con sentido no solo tiene lugar cuando se descubren las relaciones entre aquello que se presenta para ser comprendido, sino cuando se descubre el sentido que vincula con esferas de lo real —con los sucesos y eventos de la vida diaria y con la propia experiencia de ser.

El cuarto movimiento se sitúa en la *universidad* y hace referencia a la *porosidad de las normas* que le dan sustento al aprender. Normas que se transfieren de una institución a otra, de una situación a otra. Este 'darse cuenta' lleva a Carlota a poner el foco en cómo transita de las normas y pautas que da y espera el profesorado a las situaciones de inestabilidad que ha de afrontar para encontrar el camino que ella quiere seguir.

> Venimos del bachillerato y de la selectividad, donde te preguntan una cosa y tú debes responder a lo concreto que te han explicado. Después llegas a la universidad y los profesores que he tenido, la mayoría eran súper flexibles; escriba lo que quiera, haga el trabajo sobre lo que quiera. En mi caso, no creo que, si me hubiera arriesgado, no me hubieran penalizado, todo lo contrario. Pero como ya estamos tan acostumbrados a seguir unas pautas, requiere un tiempo para poder soltarte y no tener que necesitar estas reglas. Yo creo que, de primero a cuarto de carrera, o sea, cuando hice cuarto de carrera ya no necesitaba esa seguridad de que el profe te decía lo que tenías que hacer (19 de julio de 2021)

El papel de la universidad en la trayectoria de aprendizaje

Por la densidad que le otorga Carlota a la universidad vamos a detenernos en este movimiento, caracterizado por su porosidad y donde los lugares de aprender se expanden al tiempo que se conectan. En primer lugar, como un camino para acceder al *mundo profesional*: «al final, en la universidad no solo aprendes, sino que te guía hacia el mundo profesional. Entonces, no es lo mismo tener interés en un tema que querer dedicarte profesionalmente a eso» (19 de julio de 2021).

La universidad aparece también como un entorno que permite expandir el sentido del aprender al darse cuenta de que lo que se estudia y lo que se descubre está atravesado por *situaciones sociales*. Tal como reflexionaba en el primer encuentro: «Yo creo que desde que entré en la *uni* hasta ahora, también una de las cosas de las más he aprendido es de todos estos temas (sociales) de los que antes no era muy consciente y ahora sí» (13 de julio de 2021).

Uno de los aprendizajes más relevantes en la universidad es el que está vinculado al descubrimiento de 'mundos' que permiten expandir no solo las formas de conocer, sino el propio lugar en esos mundos. Aparecen para nutrir la mirada que expande el sentido de aprender, *las nuevas amistades*

que, desde una visión política y feminista de 'estar en el mundo', le brindan a Carlota otros marcos para situarse en su mirada y sentido de ser.

> Yo diría que los años de la universidad van muy ligados al tema de aprender de las relaciones de amistad. La gente que he conocido durante la universidad creo que es la que más me ha enseñado en cuanto a temas de política, de feminismo... Sí, creo que durante la época de la escuela quizás había estado siempre en un contexto bastante parecido, y al cambiar de contexto en la universidad y rodearme de personas nuevas, pues... creo que ha contribuido bastante a mi aprendizaje. (19 de julio, 2021)

El tiempo en la universidad se configura también desde la consciencia de la autoría de las decisiones, en el que se viven periodos de tránsito que reclaman no eludir la complejidad de la vida. Este desplazamiento puede reclamar ajustes personales y poner el foco de atención en los efectos de sentirse afectada.

> Durante la época de la universidad relaciono bastante el aprendizaje, la capacidad de aprender, con la salud mental, porque entre segundo y tercero... —bueno, no he puesto el erasmus— mentalmente no estaba casi bien y creo que durante aquella época me costó mucho más aprender, implicarme en las clases y en los trabajos, que en el resto de mi vida. (19 de julio, 2021)

Una de las experiencias que más afectan a Carlota es la de reajustar el lugar que ocupaba en la escuela y en las expectativas de los otros ante una nueva situación en la que el 'yo' tan laboriosamente situado parece diluirse en una trama de relaciones. La universidad supone así un desafío y una invitación para encontrar un 'lugar propio' desde el cual relacionarse con los cambios que afectan a la estabilidad ganada en años en los que el camino del aprendizaje era estable y parecía situado en la aceptación de una dicotomía entre la escuela y la vida.

> Sí, yo creo que, por lo general, durante mi vida he separado bastante — durante la época de la escuela— la parte académica de mi vida. Porque, siempre he sido como muy buena estudiante, siempre sacaba buenas notas, no sé... mis padres es como que ya esperaban de mí que sacase buenas notas, y entonces, al pasar a la uni, esto ya cambió. Porque también cambia la forma de estudiar incluso, y no tenía la misma manera de relacionarme con los estudios. Creo que quizá la manera, la importancia que le daba yo en mi vida a los estudios y a las notas, a cómo me veían los profesores, pues... creo que cambió como mi forma de aprender (...). Estaba acostumbrada a ser como... de las mejores de la clase por decirlo de algún modo. Y bueno claro, en la universidad todo el mundo es igual que tú (19 de julio de 2021)

Una de las características de la universidad en la que estudió Carlota es que en los grados se hace una selección de los estudiantes a partir de quienes tienen las notas más altas de acceso. Esto hace que estudiantes que tenían las mejores notas (y el reconocimiento del profesorado por ello) durante el bachillerato y la selectividad, al llegar a la universidad se encuentren que entran a formar parte de un grupo en el que 'todos' son estudiantes académicamente sobresalientes. Esta quiebra de la diferencia es de la que habla Carlota y que, en su caso, supone pasar 'de ser de las mejores' a ser una entre las mejores. Esta expansión no solo se localiza en las relaciones personales, también se vehicula en la apertura hacia otros modos de conocer que le ofrecen los estudios de Comunicación Audiovisual.

> Para empezar, creo que el tema de haber elegido Comunicación Audiovisual viene de... a lo largo de mi vida y las experiencias que he vivido, tener muy presente la importancia de todo lo que nos llega a través de las imágenes, y que el contexto que nosotros tenemos es uno y que a través del audiovisual puedes conocer cosas que quizá no conocerías de otra forma, porque no las tienes a tu alcance. Además de la importancia que tiene para dar visibilidad a cosas que no son suficientemente visibles en la sociedad. Quizá también es fruto... durante el bachillerato y el año sabático, de buscar referentes del colectivo LGTB, elegir la carrera... todo esto lo había hecho a través del audiovisual y de gente que lo comunicaba a través de

> vídeos o lo que fuera, y por eso me parecía importante. Y después, el tema del documental también iba un poco por este camino de enseñar cosas que no se ven, y que necesitan tener una voz. Durante el aprendizaje que he hecho —las amistades, la uni e internet—, he conocido muchos temas que me interesan y me parecen importantes. Son estos temas de los que me gustaría hablar si hago yo un documental. (19 de julio de 2021).

Prestar atención a los movimientos entre los entornos del aprender por los que transita Carlota permite identificar y reformular sus concepciones del aprender. Lo que va vinculado a cuestionar e interrogarse sobre algo que siempre ha vivido —las situaciones de aprender—, pero sobre las que pocas veces ha reflexionado. A estas concepciones dedicamos el siguiente apartado que atraviesa los momentos y lugares de aprender de su trayectoria.

Concepciones sobre el aprender

En TRAY-AP consideramos que durante su trayectoria biográfica las colaboradoras han ido interiorizando –en las relaciones con las instituciones y en la vida diaria y con diferentes agentes socializadores– concepciones sobre lo que es el aprendizaje y cómo se aprende. Concepciones que suelen relacionarse con las perspectivas académicas que han establecido lo que el aprendizaje puede ser (Nasir et al., 2021).

Lo que es relevante del acercamiento a las trayectorias de aprendizaje es que estudiantes como Carlota ofrecen sentidos del aprendizaje que no siempre coinciden con estas visiones hegemónicas. Concepciones que plantean desvíos, complejidades, desplazamientos que se aproximan a planteamientos contemporáneos que consideran que el aprendizaje se conforma en prácticas culturales a lo largo de la vida y que es una experiencia corporeizada y coordinada a través de interacciones sociales (Nasir et al., 2021). Con esta idea en perspectiva, hemos recogido las consideraciones que hizo Carlota en las que refleja cómo entiende las condiciones para que el aprender tenga lugar.

Aprender tiene que ver con establecer relaciones

> Yo creo que, en general, sí se buscan conexiones con otras cosas, pero como de la vida en general. Bueno, es lo que decíamos antes, buscar conexiones entre lo que estudias y tu entorno. Pero tal vez en Comunicación Audiovisual no lo conectes con cosas más de ciencias, pero con filosofía, o con música... creo que sí se buscan caminos que conectan con lo que estudiamos. (19 de julio de 2021)

Aprender a partir de establecer relaciones es la primera referencia que apunta Carlota. Relaciones entre experiencias, informaciones y saberes que circulan dentro y fuera de la universidad. Esto nos lleva a prestar atención a lo que tiene lugar en las situaciones que las que aprender está relacionado con encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes. Situaciones en las que, como dice Luis Radford (2008), aprender «no tiene que ver solamente con saber algo, sino también con devenir alguien» (p. 215).

> Sí... (aprender) es cómo empezar a relacionar los diferentes ámbitos de tu vida, y como... entender que todas las experiencias que vives sean del tipo que sean, te forman a ti como persona. Por tanto, todo lo que te está formando son aprendizajes, y a medida que aprendes a relacionar los diferentes ámbitos de tu vida, vas aprendiendo a sacar más provecho. No «aprovecho» en el sentido de que sea «productivo» en un ámbito concreto, sino cómo aprendes a exprimir más las experiencias de forma consciente. (19 de julio de 2021)

Siguiendo este hilo vale la pena destacar el sentido que Dennis Atkinson (2011) da al aprender, pues es el que posibilita esas relaciones expandidas de las que habla Carlota: aprender tiene que ver con lo que nos afecta, como hemos visto más arriba; por ello nos lleva a cambiar nuestra mirada sobre nosotros, los otros y el mundo. Este sentido del aprender forma parte de un evento que nos transforma y del que Carlota va señalando en la conversación cómo va teniendo lugar en su trayectoria de vida de aprendizaje.

Aprender desde las relaciones pedagógicas

> Sí, yo creo que es importante la relación del profesor con los alumnos. He tenido algunos profesores en la *uni* que no veías tanto como la figura del profesor que pega un rollo de dos horas al alumno, que es súper interesante. Pero quizás en talleres más prácticos se ponía todo el mundo al mismo nivel. Por ejemplo, teníamos un taller de iluminación, y es como se formaba un equipo de rodaje y el profesor estaba en ese equipo como «integrado». No era el profesor con los alumnos delante sino todo el mundo junto. El profesor veía qué necesitábamos los alumnos, qué cosas les costaba más, y estaba cuanto más… próximo y la enseñanza era cuanto más directa, por decirlo de alguna manera. (13 de julio de 2021)

Rob Walker (Goodson y Walker, 1991, p. 54) nos enseñó que el currículo en torno al cual se articulan las relaciones de enseñanza y aprendizaje es lo que sucede entre el docente y cada uno de los estudiantes. Lo que tiene que ver con las relaciones pedagógicas (Hernández-Hernández, 2011), donde los afectos aparecen y acontecen cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos en relación) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos de lo que otros nos aportan). Este encuentro no se puede predecir ni utilizar como atajo para aprender de ciertos dispositivos culturales; este encuentro emerge.

Aprender es relacionar todos los ámbitos de la vida

> Una vez la dejé (la carrera, después del primer año), empecé a hacer como muchas otras cosas: me saqué el carné de coche, trabajé en la hostelería, no sé… hacía bastantes cosas, y no sé, creo que, durante este año, en el que tuve que buscarme un poco la vida, aprendí bastante. Y también a no depender de estudios. Porque claro, durante toda mi vida mi tiempo había girado en torno a los estudios, y este año ya no. Entonces creo que el hecho de que durante un tiempo el centro de mi vida no fuese estudiar, creo que me abrió bastante la mente. (19 de julio de 2021)

Aprender desde la relación entre experiencias y saberes supone que el conocimiento no se configura como una línea recta, sino que está entrelazado de historias y visiones sobre los fenómenos, que reflejan intereses que reafirman y que excluyen. Esto hace que, uno de los desafíos actuales de la universidad, sea invitar a los estudiantes a acercarse a cómo el conocimiento se construye social y académicamente (desde cuándo, por quiénes, con qué finalidades) y no considerar que el conocimiento es algo preexistente y esencialista. Implica, además, prestar atención a qué se pone en relación, qué se conecta y qué conocimientos son necesarios como punto de partida o como parte del proceso de investigación o indagación, los diferentes 'niveles' de complejidad en las relaciones o las cuestiones que atraviesan esta manera relacional de entender el aprender.

No es este el lugar para explorar el tema de la perspectiva crítica en la vida y el aprender. Una revisión sobre diferentes perspectivas críticas se puede encontrar en Tilio (2019). Pero sí requiere una parada porque Carlota, pone el énfasis en que aprender no es solo una cuestión mecánica de establecer relaciones, sino que implica dejar en suspenso, acercarse a diferentes puntos de vista y reflexionar sobre los orígenes de aquello que le llegue.

> (El sentido crítico) para mí significa no dar por bueno todo lo que te llega, sobre todo de tu contexto más habitual, que al final es donde te sientes seguro y tú confías en que eso es lo correcto. Por tanto, cómo estar abierto a escuchar puntos de vista de diferentes orígenes, por decirlo de alguna manera. (19 de julio de 2021)

Esto supone sostener una perspectiva crítica como práctica problematizadora y de compromiso con las diferencias y con la idea de 'proximidad crítica' (Sousa Santos, 2013[1997]), según la cual la mirada crítica no debe «distanciarse del fenómeno, sino acercarse cada vez más a él, sumergiéndose en él para comprenderlo mejor, pero sin perder la autonomía para pensar críticamente» (Tilio, 2019, p. 28).

Observar, analizar y crear esquemas de referencia

La concepción sobre el aprender de Carlota está configurada mediante capas que no se superponen o jerarquizan, sino que se articulan, como ya vimos más anteriormente, a modo de ensamblaje.

> F: Y, ¿cómo aprendes en la vida cotidiana?
>
> C: Creo que observando mucho a las personas. No sé si sería «aprender», pero tengo la tendencia de analizar mucho a la gente que tengo alrededor y lo que dice y a partir de ahí crear mis esquemas mentales de... de cómo es el mundo. Y también comparando lo que veo o lo que siento con las cosas que creo que ya sé. (13 de julio de 2021)

Lo que señala Carlota lleva a asumir que el conocimiento que se requiere para dar sentido al mundo en el que se vive no está organizado de manera fragmentada y en compartimentos, siguiendo patrones fijos y preestablecidos, sino que forma parte de un proceso cambiante, relacional y en construcción.

Escuchar y ver ejemplos de las cosas

> Lo que he aprendido lo he aprendido de forma más inconsciente. O sea, cuando he estudiado por un examen, pues lo he estudiado y aquí se ha quedado, creo. Porque es esto, llevando toda la vida estudiando como... memorizando cosas, pues... o sea esta era la manera que yo tenía de estudiar. Estaba acostumbrada a copiar, a hacer unos apuntes, a esquematizarlos, y creo que esto no me ha servido tanto para aprender como escuchar a los profes y ver ejemplos de las cosas y, en el caso de cosas más prácticas, pues haciéndolas. (18 de octubre de 2021)

Carlota coincide con otras colaboradoras en la idea de que estudiar para un examen no significa aprender. Pero da un paso más. Rescata la importancia de la reflexión sobre aquello que no le ha funcionado y lo relaciona con la escucha atenta y con situaciones cotidianas.

Cuando lo que has oído en clase tienes que llevarlo a la práctica

> Aunque hay cosas así más prácticas que nos han enseñado en la uni que no las he aprendido hasta más tarde, cuando me he visto obligada a hacerlas, por trabajo o por lo que sea. Pero creo que, bueno, tanto puede ser porque en ese momento estábamos mucha gente en clase y no podía estar todo el mundo haciendo aquello, o por desinterés mío de: bueno, quizás esto no lo necesito, paso. (18 de octubre de 2021)

Carlota va más allá de lo que ha indicado en la capa anterior, y ahora señala la importancia de la apropiación de lo que ha oído en clase. Apropiación que no es solo cognitiva, sino que se vincula con situaciones nuevas. Especialmente en situaciones que le llevan a relacionar conocimientos y experiencias.

Replantear las propias concepciones e integrar otros puntos de vista

Jack Mazirow (1991), desde la Teoría Transformacional del Aprendizaje (TLT en inglés), sostiene que la reflexión crítica sobre las propias concepciones ayuda a los estudiantes a comprender mejor sus procesos de aprendizaje. Es lo que evidencia Carlota cuando reflexiona sobre lo que le ha aportado revisar episodios de su infancia y adolescencia desde el feminismo:

> Porque, al final, son cosas que aprendes mucho y que las integras como verdades absolutas, y cuesta un poco salir de esa rigidez de «esto es así». Y el haberme tenido que plantear todas estas cosas, creo que me ha servido para ayudarme a plantearme otras, en otros aspectos. Por ejemplo, el feminismo, por decir algo. El sistema patriarcal también es algo que durante la infancia y la adolescencia vives sin plantearte y que llega un punto que te lo planteas o no, pero yo me lo he planteado y como revisado todas las cosas que había ido integrando. Creo que el momento de replantearme cosas con la religión estuvo acompañado también de

> replantearme otras muchas cosas que yo había aprendido, inconscientemente. (18 de octubre de 2021)

Tener la oportunidad de revisar las propias concepciones, identificar de dónde viene las maneras de pensar que usamos como únicas y normalizadas, escapar del punto de vista único es una de las finalidades que abre el sentido de aprender que plantea Carlota. Sentido con el que desborda las instituciones, lo lleva a la vida diaria y a pensar también su sentido de ser.

Aprendizaje y deseo

Deleuze (1966), en el documento visual 'Abecedarium', señala que «el deseo no es una falta. No es un hecho natural. Está constantemente ligado a un agenciamiento que funciona». En esta entrevista, Deleuze también dice que «el deseo se refiere a un estado de cosas; cada uno debe encontrar las cosas que le convienen». Y sostiene que «no hay deseo que no conlleve un agenciamiento». Y sugiere: «¡Encuentra los agenciamientos que te convienen!; ¡Nunca intérpretes!».

El aprender, para Carlota tiene que ver con el deseo como fuerza que se despliega con agenciamientos.

> F: Esta tarde he de hablar en una formación para docentes de una idea que estamos aprendiendo con vosotros: la vinculación del aprendizaje con el deseo.
>
> C: Yo creo que, no sé cómo decirlo. Dentro de ese deseo que puede haber, siempre está la cuestión de que debe ser algo 'útil' o que te lleve a algún sitio, y te ayude a ganarte la vida. También creo que esta idea que yo tenía antes de: todo lo que yo haga me tiene que servir para el futuro. Pero ahora la he descartado un poco y estoy haciendo caso a ese deseo de verdad de hacer cosas, aunque no las pueda poner en el currículum o me ayuden para encontrar trabajo. Entonces, creo que es un aprendizaje interesante porque a veces cuesta separar lo que debo y lo que quiero hacer. Esto cuando no tienes esa presión —bueno, no la tengo de momento, porque han pasado pocos meses—, cuando no hay esa presión de que todo lo que hagas sea útil para ti, pues da más espacio a que salgan los deseos reales de alguna manera. (18 de octubre de 2021)

Despojar al aprender de su utilidad, para recuperar el deseo. Para hacerlo posible, Carlota muestra que la capacidad de acción (*agency*) en la que se instaura, el deseo está relacionado con estilos de enunciación y movimientos de territorialización-desterritorialización. El deseo desterritorializa el aprender que piensa el deseo como una capacidad (*agency*) que se rige por la obsesión de reproducir, de hacer algo sólo porque ha de tener una aplicación o un interés inmediato. Esta relación con el deseo implica asumir que el aprender no es sólo un proceso cognitivo, sino performativo, experiencial y afectivo.

El aprendizaje de los cuidados

Michel Foucault (2001) sitúa el cuidado en torno a una actitud que se despliega con respecto a sí mismo, los otros y el mundo. Y es que el individuo que cuida de sí mismo, que se preocupa por sí mismo es aquel que es capaz a la vez de cuidar de los otros. Señalar la relevancia del cuidado de sí y de los otros se vincula con una de las referencias desde las que Carlota sitúa su aproximación al aprender.

> Creo que no hay sitio para todos estos aprendizajes si no hay bienestar mental. Porque, yo siento que durante todo el tiempo en el que no estaba bien mentalmente, estaba como deprimida… (…) Cuando estaba mal, los aprendizajes no se relacionaban con otras cosas, sino que se quedaban allí como aislados. Entonces, esto, que en estos momentos en los que no estás bien cuesta relacionar unas experiencias con otras y crear aprendizaje. No sé si me explico. (18 de octubre de 2021)

Carlota apunta pues, hacia un sentido de aprender que sobrepasa lo cognitivo. Un aprender que la afecta y este sentirse afectada la lleva a cambiar la mirada sobre sí misma, los otros y el mundo

(Atkinson, 2011). Poder seguir el hilo del papel de los cuidados en relación con el aprender, significa reconocer el carácter corporeizado del aprender. Y es una de las tareas pendientes de la universidad y de otras instituciones educativas.

Una trayectoria de aprendizaje es un proceso en devenir

Una de las dificultades de escribir una trayectoria de vida de aprendizaje es cómo afrontar la tensión de poner punto final a algo que no termina, pues la trayectoria, como la vida, está en constante devenir. A esta dificultad también se une la conciencia de su incompletud. Carlota, en las ricas conversaciones que tuvimos, fue dejando entornos de aprendizaje (la familia, instituciones escolares, la terapia, la danza, el canto, *el esplai*, la parroquia, la universidad, las amigas), las relaciones, la pandemia, el audiovisual y referentes como el género, la subjetividad, los valores, lo social. Todo ello vinculado a modos de aprender —en el sentido de que la afectan— que recogerlos con detalle desbordarían los límites de este relato. Por eso, la decisión compartida al final de la tercera conversación fue que todo lo dicho se sostendría en un relato en el que cruzan lugares, personas y experiencias para dar cuenta de los sentidos de aprender que 'brotan' en esos ensamblajes. Ojalá este propósito se haya cubierto.

Queda ahora dar cuenta de una última decisión. También en el tercer encuentro con Carlota comentamos cuál podría ser el título del relato de su trayectoria de aprendizaje. Recordamos lo que ella dijo, a partir de una frase de una amiga, que le hizo darse cuenta de que, a veces, sobre todo cuando no se está bien, «los aprendizajes no se relacionan con otras cosas, sino que se quedaban allí como aislados. Entonces, en estos momentos en los que no estás bien cuesta relacionar unas experiencias con otras y crear aprendizaje».

Esta frase y la reflexión que le propició a Carlota se vinculan a un sentido del aprender, que va más allá de lo escolar y lo académico y que tiene que ver con el aprendizaje de los cuidados y de sí. Con aprender a cuidarse y a cuidar. Con que para aprender con sentido se requiere saber y sentirse cuidada. Esta vinculación expandida del aprendizaje ha sido una de las aportaciones que colaboradoras como Carlota han hecho a la investigación de TRAY-AP. Por eso, aparece, en buena medida, de nexo conductor para el relato de su trayectoria de vida de aprendizaje. Pero también se vincula con lo que constituye una trayectoria de aprendizaje: encontrar los hilos que relacionan —en una trama de vida— experiencias aparentemente aisladas y desconectadas. Al final estas experiencias, puestas en relación con las que dan sentido a la trayectoria que nos ha regalado Carlota.

Al terminar de escribir la trayectoria, la compartí con Carlota. Contestó diciendo: «Sí que me gustaría que apareciera mi nombre como autora. ¡Muchas gracias, fue una experiencia muy interesante!». Gracias a ti, Carlota, por regalarnos tu tiempo y permitirnos aprender de tu trayectoria de vida de aprendizaje.

Referencias

Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Sense.

Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience and ethics. The adventure of pedagogy*. Palgrave

Bozalek, V. (2022). Uncertainty or Indeterminacy? Reconfiguring curriculum through agential realism. *Education as Change*, 26. https://doi.org/10.25159/1947-9417/11507

Cvetkovich, A. (2012). *Depression: A public feeling*. Duke University

Deleuze, G. (1966). *Abecedarium*. Programa de tres entrevistas realizadas por Claire Parne, producida por Pierre-André Boutang para ARTE TV. Recuperado desde: https://archive.org/details/gille-deleu-abec-cd-1

Deleuze, G., & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.

Foucault, M. (2001). *The Order of Things*. Routledge.

Goodson, I., & Walker, R. (1991). *Biography, Identity, and Schooling: Episodes in Educational Research*. Psychology Press.

Guerra, F. (2021). La línea de vida: una técnica de recolección de datos cualitativa. *Revista Ecos De La Academia,* 5(10), 21–29. Recuperado de http://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/499

Hickey-Moody, A. (2016). A femifesta for posthuman art education: visions and becomings. En: C. A. Taylor y C. Hughes (eds.). *Posthuman research practices in education* (pp. 258-266). Palgrave Macmillan

Hernández-Hernández, F. (2011). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En F. Hernández (coord.), *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. (pp. 7-10). Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/20946

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.

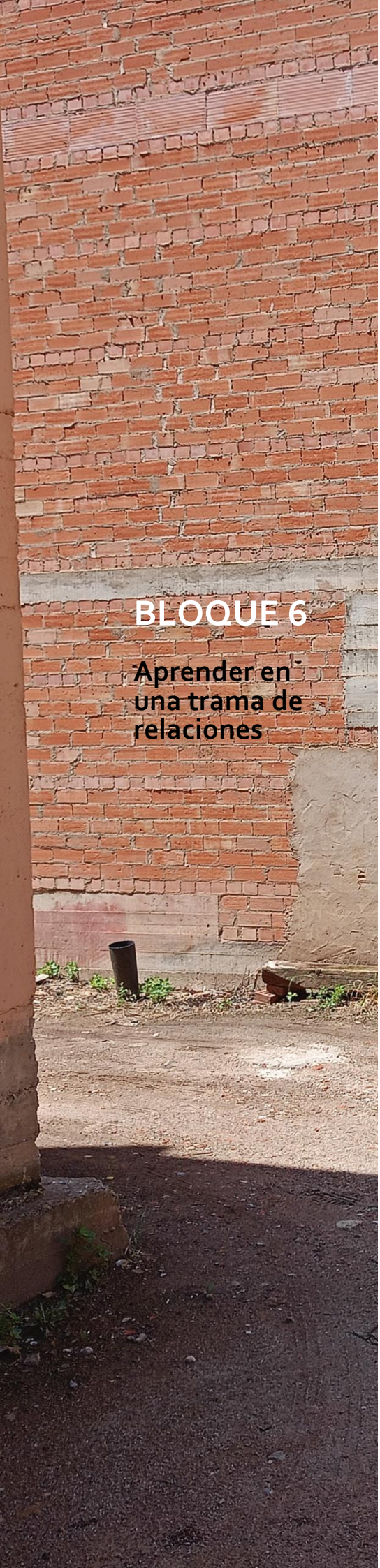
Mazirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* Jossey-Bass.

Nasir, N. S., Lee, C. D., Pea, R., & McKinney de Royston, M. (2021). Rethinking Learning: What the Interdisciplinary Science Tells Us. *Educational Researcher*, 50 (8), 557-565. https://doi.org/10.3102/0013189X211047251

Radford, L. (2008). The ethics of being and knowing: Towards a cultural theory of learning «. En L. Radford, G. Schubring, & F. Seeger (eds.), Semiotics *in mathematics education: Epistemology, history, classroom and culture* (pp. 215-234). Sense

Sousa Santos, B. (2013 [1997]). *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna*. 14. ed. Cortez.

Tilio, R. (2019). Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. En K. Finardi, M. Scherre, & L. Vidon (Eds.), *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos* (p. 187– 210). Pontes.



BLOQUE 6

Aprender en una trama de relaciones

35 APRENDER EN LOS TRÁNSITOS ENTRE CULTURAS

Laura Malinverni y Fuad Ajibola Kareem

Introducción

El primer contacto con Kareem comienza con un intercambio de correos electrónicos. Desde allí convenimos en organizar el primer encuentro presencial en la Facultad de Bellas Artes el día 2 de julio de 2021.

El primer día, nos encontramos en la entrada principal de la Facultad de Bellas Artes, para luego alcanzar el despacho de Pedagogías Culturales. Siguen tres encuentros más, siempre realizados en el mismo espacio de la Facultad.

En el primer encuentro Kareem me comenta que él no es de hablar mucho y, en las siguientes sesiones, comenta cómo la timidez fue una característica que lo definió por mucho tiempo a lo largo de su vida. No obstante, en el momento en que empezamos a conversar, a partir de las pautas de la conversación (Anexo 3), Kareem se muestra abierto al diálogo y al compartir. En este primer encuentro, Kareem me ofrece algunas informaciones sobre su recorrido. Llegó de Nigeria a España con 12 años. Actualmente está estudiando el segundo de Diseño Gráfico y Creación Visual. Anteriormente había estudiado un grado medio de preimpresión digital y un grado superior gráfica publicitaria.

En este primer encuentro empiezan a trazarse ejes fundamentales para entrar en su trayectoria: el rol de la experiencia migratoria en su aprendizaje, su capacidad de conectar múltiples intereses y culturas, su capacidad para usar el diseño para crear significado y comunicar, su enfoque pragmático, centrado en el hacer para aprender y aprender haciendo.

Estas líneas se van definiendo más en el segundo y tercer encuentro, donde comparte su trayectoria y su diario de aprendizaje. En las siguientes secciones navegaremos entre estos discursos con el fin de usar sus contribuciones para re-pensar el aprender, la universidad y la práctica docente desde mi posición de investigadora y docente.

Organización de la trayectoria y decisiones metodológicas

Los cuatros encuentros con Kareem han sido grabados en formato audio y documentados fotográficamente. Posteriormente, el contenido de los encuentros ha sido transcrito de manera literal y sucesivamente he procedido a su tematización.

El proceso de tematización se ha desarrollado en tres momentos. En un primer momento, he realizado la tarea de mapear las diferentes ideas y discursos alrededor de los ejes del proyecto de investigación: concepciones, estrategias, contextos y tecnologías. En un segundo, he ido apuntando temas y conceptos emergentes. Por último, he formalizado el resultado en un documento de resumen.

Dicho documento ha servido como base para elaborar una serie de tarjetas vinculadas a diferentes ejes temáticos que he compartido con Kareem en el cuarto encuentro con el fin de debatir sobre algunos de los temas que había resaltado o sobre los cuales tenía dudas.

Situando el relato

El relato de Kareem comienza con la imagen y la narración de su trayectoria de aprendizaje ya que este sintetiza, hace evidente y da sentido a muchos de los puntos que luego abordaré en el análisis de sus concepciones, estrategias y contextos. Kareem me presenta su trayectoria en el formato de una infografía realizada con *Illustrator* (figura 1).

Explica que ha decidido utilizar dos colores, el verde y el amarillo, para partir el fondo en dos momentos de su vida: cuando vivía en Nigeria y cuando vino a España. Al mismo tiempo, ha decidido utilizar un grafismo a onda, en homenaje a su interés por la música, para visualizar los momentos en los que ha percibido estar aprendiendo más o menos.

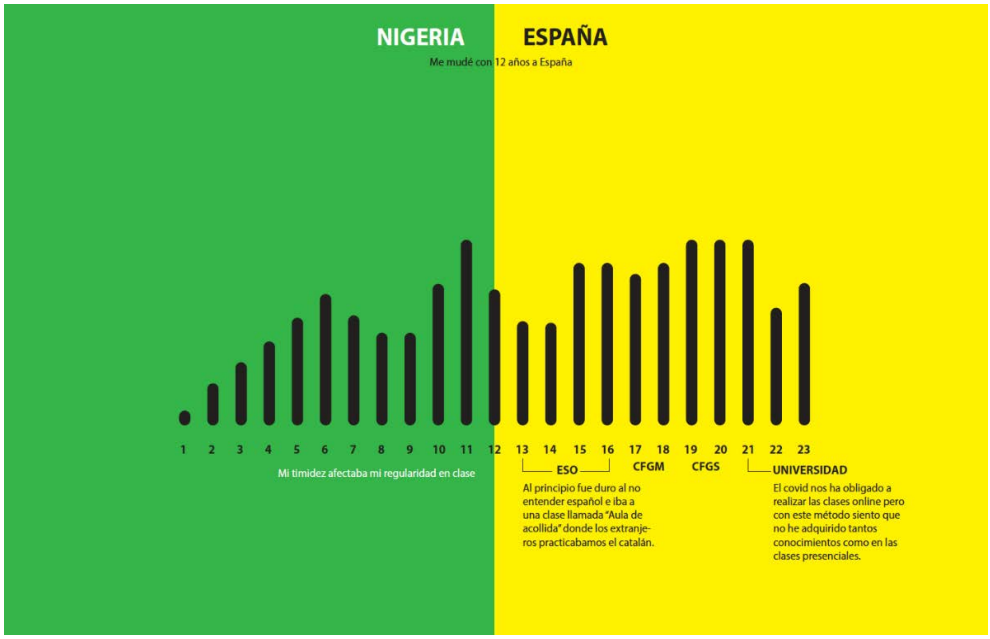


Figura 1. Trayectoria de vida elaborada por Kareem.

El grafismo es sintético y elegante, dejando evidente la formación de Kareem y su capacidad para usar el diseño como herramienta para crear significado y comunicar. En particular, me llama la atención su capacidad para integrar lo que le interesa y le afecta en un todo orgánico, construyendo sinergias que van más allá de la suma de sus partes y donde no hay ningún elemento visual que sobre o carezca de significado.

En el relato de su experiencia migratoria explica que su padre migró primero a España y después lo siguieron él, su madre y su hermano. Al mismo tiempo, relata las complejidades vinculadas con el cambio. Explica, por ejemplo, las dificultades lingüísticas durante los primeros años y cómo estas afectaron tanto a su aprendizaje como la relación con los compañeros:

> En el aprendizaje es muy importante la comunicación; si no me entiendes y yo a ti tampoco puede ser un poco duro, porque no aprendes mucho (...) hasta que no aprendes el idioma y el sistema de educación, puede ser un poco duro. Yo vi que empecé a aprender y a sentirme cómodo en España, bueno, en el colegio, cuando ya iba a segundo de la ESO, más o menos cuando llevaba tres años y ya entendía cosas y podía escribir.

Relata la experiencia del cambio entre diferentes sistemas culturales y educativos y la percepción de «ser diferente»:

> Fue un cambio brusco, empezando por eso, llamar al profesor por su nombre directo, o que no te pegaran en clase, y también la comparación, porque estaba acostumbrado a estar en clase, y que todo el mundo sea igual que yo, por la piel, negros todos, negras, pues a estar en una clase donde eres el único negro, bueno, había otro chaval negro, pero no era de mi país y tampoco me entendía. En ese momento te sientes un poco diferente.

El tener que situarse en un nuevo entorno supuso un proceso de adaptación complejo y estratificado. Dentro de esto, resultan particularmente relevantes las reflexiones que Kareem hace sobre el tránsito que vivió entre el extrañamiento inicial, el deseo de asimilación y, por último, la construcción de una identidad multicultural. Explica cómo, inicialmente, su deseo de integrarse en el nuevo entorno se materializó en intentar hacer lo que hacían los demás y asimilarse a las ideas y costumbres europeas. No obstante, al cabo de un tiempo empezó a cuestionarse esta actitud, tanto desde el punto de vista de la vivencia personal, como de los discursos hegemónicos que se construyen sobre culturas:

> Quería apreciar más la cultura europea que la cultura africana, y esa es una mentalidad que no debería, de hecho, es una mentalidad de mucha gente africana, es una mentalidad muy colonizadora, porque nos han inculcado que el europeo siempre será mucho mejor.

A partir de allí, relata su proceso de volver a acercarse a la cultura africana a través de diferentes estrategias y entornos y cómo este tránsito le ha permitido construir una identidad multicultural capaz de tener en cuenta tanto sus raíces como su presente:

> Me sentía excluido cuando iba digamos con la gente blanca, y me sentía excluido cuando iba con la gente negra, porque no me sentía aceptado en ninguna de ellas, entonces, pues tuve que buscar una manera de estar bien con dos mundos, por decirlo de alguna manera.

Concepciones

A lo largo de los diferentes encuentros se genera un desplazamiento hacia distintas formas de concebir el aprender. En un primer momento, su concepción del aprendizaje parece centrarse en los aprendizajes escolares y en la adquisición de conocimientos académicos. A lo largo de la conversación, esta concepción se va moviendo hacia miradas más amplias que expanden los contextos de aprendizaje más allá de la educación formal. Entre estos describe: el aprender como adquirir nuevos conocimientos y nuevas personas en tu vida; el aprender como evento significativo y transformador; el aprender como cambio; el aprender como desaprender, construir otra mirada y otra manera de hacer y el aprender cómo construir la identidad, otra manera de ser, estar y relacionarse.

Concepción 1: Aprendizaje escolar y experiencia migrante.

En su infografía, Kareem representa sus dos primeros años en España con unas ondas de tamaño reducido, un estancamiento en el aprendizaje.

> Me vine a España y tuve un momento de bajón por el tema del idioma (...) al no entender bien el idioma, aunque me hacían la traducción en inglés no era la misma fluidez que cuando estaba hablando el profesor o la profesora en clase en directo, en ese momento no entendía nada, (..) entonces noté que había bajado, o sea, no sentía que estaba aprendiendo.

En la conversación, le hago notar que me llama la atención que, en un momento en el que estaba aprendiendo dos idiomas y un nuevo sistema cultural, él tuviese la percepción de estar aprendiendo poco. Reflexionando sobre esta observación, Kareem comenta:

> A lo mejor me estaba enfocando en la educación en plan escolar y claro, no pensé que en realidad mientras la escolar estaba yendo más hacia abajo, lo de aprender el idioma estaba yendo hacia arriba, porque realmente yo, a los tres años en España, ya estaba hablando castellano en plan poder mantener una conversación.

En que me hace pensar esta viñeta. Las prácticas discursivas forman, regulan y normalizan al alumnado y el profesorado como sujetos. De esta manera, terminan definiendo lo que quiere decir aprender, ser un buen alumno, etc. Esta perspectiva, en diálogo con la percepción de «no estar aprendiendo lo suficiente» que expresa Kareem, me abre preguntas sobre cómo los discursos sobre el aprender y de la educación configuran al estudiantado migrante: ¿Cuáles son los discursos y las prácticas docentes que configuran el estudiantado migrante? ¿El énfasis en discursos y prácticas principalmente centradas en los resultados académicos pueden hacer que se desvalorice el aprendizaje del estudiantado migrante (aprender la lengua, aprender un nuevo sistema, nuevas maneras de relacionarse, etc.)? ¿De qué manera estos discursos y prácticas pueden afectar las percepciones que tienen los estudiantes migrantes de su propio aprendizaje? ¿Cómo se pueden configurar otros discursos y prácticas que den cuenta de los múltiples aprendizajes de los estudiantes migrantes en el contexto escolar?

Concepción 2: el aprender como evento significativo y transformador.

En diferentes encuentros Kareem menciona el rol que tuvo en su aprendizaje el proyecto final del grado superior. En este trabajo, la escuela dejó escoger la temática con la única condición de utilizar el diseño gráfico como medio.

Describe el hecho de tener carta blanca, de hacer un proyecto «que va a ser tuyo» y el acompañamiento del profesorado (como guías y consejeros, pero sin imponer su visión) como características claves de este proyecto.

Gracias a este espacio de libertad y acompañamiento, decidió enfocar su proyecto en cuestionar la mirada europea sobre África. A través de una serie de tutorías y charlas se acercó al tema del Afrofuturismo y, a partir de investigar sobre este tema, realizó una excelente producción gráfica titulada «Unknown África» en formato fotomontaje digital.

Relata cómo este proyecto tuvo un efecto transformador en varios ámbitos de su vida. Por un lado, le permitió explorar de manera más directa y profunda el vínculo entre diseño y activismo y usar el diseño como herramienta de comunicación que puede «llegar a cambiar cosas». Por el otro, relata cómo aprender sobre el tema de afrofuturismo le permitió, construir una nueva mirada sobre los discursos que lo rodean. Refiriéndose al afrofuturismo: «Cuando me hablaron de eso pues empecé a buscar sobre ello y me di cuenta de que Marvel usaba el concepto de afrofuturismo, y yo soy fan de Marvel y no lo sabía».

Por último, también le permitió conocer a nueva gente en Instagram y hacer más visible su trabajo artístico.

En que me hace pensar esta viñeta. Esta viñeta ofrece una ilustración bastante clara de un aprender que toma la forma de un acontecimiento que transforma al sujeto y que le hace recolocarse. Retomando las palabras de Hernández y Sancho (2022, p. 55), un aprender con sentido, un aprender real «que afecta al sujeto y este sentirse afectado le lleva a cambiar la mirada sobre sí mismo, los otros y el mundo (Atkinson, 2011)». Estas características, por un lado, abren preguntas sobre cuáles son las condiciones que hacen que un evento pueda ser un transformador. Condiciones que no pertenecen ni al evento en sí, ni a ninguno de sus actores individuales, sino que surgen en el caldo de cultivos entre los múltiples actores que juegan en la práctica de aprender. Por el otro, materializan el deseo de cada docente de generar prácticas que realmente tengan un efecto transformador sobre el alumnado (Todd, 2010) y sean capaces de activar en el otro en este «el deseo de cambiar» (Hernandez y Sancho, 2022). Aquí se me abren cuestiones sobre cómo, en la docencia universitaria, ¿se toma (o no) en consideración el cruce entre estos deseos? ¿Desde la posición de docentes, cómo nos relacionamos con nuestro deseo de generar transformación? ¿Qué sabemos sobre el deseo del alumnado de que algo les cambie?

Concepción 3: el aprender como desaprender, construir otra mirada y otra manera de hacer.

Kareem comenta cómo el darse cuenta de haber aprendido tiene que ver con el encontrar otra forma de hacer o entender algo: «cuando encuentras otra forma de hacer algo en la que no habías pensado, sabes que has aprendido». Traza ejemplos que van desde un plano más pragmático (p. ej., aprender otras maneras de usar un *software* de diseño) a aprendizajes que tienen que ver con cuestionar y resignificar los discursos aprendidos y los supuestos que damos como establecidos. Entre estos, relata la siguiente situación:

> Había un color, que le llamaban color piel (…) pero entonces ¿esto no es color piel? Entonces yo siempre lo llamaba color piel, hasta que un día dije; esto no tiene sentido, ¿si eso es color piel cómo llamo yo a esto?

En que me hace pensar esta viñeta. Esta viñeta relata el proceso de cuestionar y desaprender lo aprendido. Habla de pensamiento crítico, entendido como el proceso de volverse consciente de nuestras premisas y cuestionar nuestros supuestos (Mason, 2007) y las creencias y prácticas que las sustentan. Remite a cómo la relación entre aprender y pensamiento crítico se materializa de manera particularmente efectiva cuando algo nos interpela personalmente. Como docentes, abre cuestiones sobre los espacios, contextos, recursos y circunstancias donde lo que ocurre en el aula puede ser (o no) el detonante de estos cuestionamientos; ¿De qué manera hacemos posible estas circunstancias? ¿Cómo damos cuenta de estos aprendizajes? ¿Hasta qué punto estamos dispuestos a desaprender y cuestionarnos a partir de nuestras prácticas docentes?

Concepción 4: el aprender cómo construir la identidad.

Kareem expresa en repetidas ocasiones el proceso que supuso para él transitar entre diferentes culturas. En esto destaca particularmente el tránsito que hizo entre el extrañamiento que experimentó con el cambio inicial, el deseo de asimilación que atravesó en sus primeros años en España y, por último, la construcción de una identidad multicultural, capaz de integrar la cultura local y la de origen. En este marco, las reflexiones que articula acerca de su relación con las telas africana ofrecen una representación visual de este proceso.

> (Hablando de su experiencia en la escuela): Cuando nos dijeron que mañana era Carnaval y yo pregunté qué era eso, dijeron que era una fiesta de disfraces (…) entonces yo tenía once años y no entendía mucho, pero vinimos con la ropa de tela africana (..) entonces, yo me sentí mal porque todo el mundo iba disfrazado y yo iba con la tela africana, y para mí la tela africana no es un disfraz, es cultura, entonces ahí me acuerdo que me puse a llorar porque me sentía diferente, todo el mundo iba con disfraz, y yo iba con la tela africana y me sentía mal porque era cultura.
>
> Mi madre siempre nos obligaba a llevar la ropa de tela africana (…) me acuerdo de que antes no me gustaba llevarla, porque los demás se iban a reír de mí porque no sabían qué es, y claro llega una edad en la que ya te da igual lo que digan los demás y que si a ti te gusta, y es mi cultura, no le puedo dar la espalda.

En que me hace pensar esta viñeta. Este relato hace visible una concepción del aprender afín a la idea de que aprender supone un proceso de cambio como persona (Marton et al., 1993), un proceso de devenir como sujeto que va más allá del conocimiento reglado. Al mismo tiempo, abre cuestiones con relación a la docencia y a los contextos culturales donde esta se mueve. En particular, me resuenan las reflexiones de Nasir et al. (2021) que destacan la importancia de los procesos de formación de la identidad en el aprendizaje y como

> Learning settings provide feedback to young people about whether or not they belong. Identity and learning are deeply intertwined, such that when identities are accepted and aligned in learning settings, opportunities to learn open up, and when key identities are rejected, opportunities for learning are shut down.

Pensar esta viñeta en relación con la docencia abre cuestiones acerca de las identidades que reconocemos y hacemos posibles (o no) en nuestras prácticas docentes, de los espacios que abrimos (o cerramos) para afirmar identidades, de los márgenes de sensibilidad cultural y pluralismo epistemológico en los cuales podemos o sabemos movernos, de las maneras en las que los contenidos docentes, los espacios de aprendizaje y sus objetivos saben acompañar y dar respuesta a la pluralidad cultural e identitaria.

Concepción 5: la separación entre práctica y teoría.

Por último, en su relato, aparece una separación bastante polarizada entre la teoría y la práctica. Remarca repetidas veces como él es más de «aprender haciendo» y cómo, desde siempre, los aprendizajes teóricos le han resultado más hostiles: «Yo, por ejemplo, no hice bachillerato porque era más teórico, entonces el tema de estar muchas horas con la teoría no puedo, sé que no puedo, entonces, me fui por menciones que eran cosas más prácticas».

No obstante, los trabajos que propone, cómo por ejemplo el tema del Afrofuturismo, reflejan la capacidad de llevar la reflexión teórica a la práctica, de reflexionar haciendo. Comentando sobre este tema Kareem apunta:

> De pequeños nos han enseñado que la teoría es texto, texto, y texto, y la práctica es cuando ya haces, y yo personalmente (..) cuando veo mucho texto ya me empieza a asaltar la pereza, o sea, si en este trabajo, por ejemplo, de afrofuturismo, lo que me hubieran dicho es darme un libro de afrofuturismo y aprenderlo, seguramente no lo hubiera hecho.

En que me hace pensar esta concepción. Esta concepción hace visible el reto del dualismo cartesiano que caracteriza al pensamiento occidental y su reflejo en la estructura y modelo de funcionamiento del sistema educativo. Al mismo tiempo, abre cuestiones sobre la tendencia, a veces implícita, que tenemos a jerarquizar los saberes teóricos y prácticos y a encasillar los formatos en los que se puede hacer teoría o práctica. ¿Por qué los estudiantes perciben una diferencia y separación entre teoría y práctica? ¿Cómo se construye esta representación? ¿Tejemos y relacionamos teoría y práctica en la pedagogía del aula? ¿Por qué hacer teoría solo se vincula con los textos? ¿Cómo podemos propiciar situaciones y recursos para ir más allá de este encasillamiento? ¿Para mover la teoría más allá de los textos, para hacer teóricamente o preformar la teoría?

Cómo cierre. En qué me hace pensar este tránsito entre diferentes concepciones

A lo largo de los encuentros, Kareem va desplazándose entre una concepción del aprender vinculada a la adquisición de saberes escolares hacia nociones más complejas y con más capas. Tal y como él remarca:

> Cuando hablamos del tema del aprendizaje, estamos acostumbrados a hablar del aprendizaje escolar, en plan de las asignaturas escolares, pero los aprendizajes, fuera de ello, creo que aún no están bastante valorados, y, de hecho, ni tú mismo los valoras porque yo tampoco los valoro, o sea se me pasó por alto.

Este tránsito, por un lado, me hace pensar que, en los contextos de aprendizaje, casi nunca se habla del aprender con los estudiantes, sino que es un tema que se da por supuesto. Haría tal vez falta, en nuestras prácticas docentes, dedicar espacios más amplios a la reflexión sobre el aprender y pararse a pensar con los estudiantes qué queremos decir con aprender y cómo aprendemos. Al mismo tiempo, estos tránsitos abren preguntas sobre el valor que asignamos a los aprendizajes «otros» y a la necesidad de abrir espacios para reconocer y dar valor a los aprendizajes que superan la adquisición de contenidos escolares y, de esta forma, pensar otras maneras de hacer en el aula.

Estrategias

A lo largo de los encuentros, Kareem describe de manera directa o indirecta diferentes estrategias que él utiliza para aprender. Entre estas:

Estrategias mnemónicas visuales: Kareem señala el rol central de su memoria visual a la hora de asimilar contenidos y cómo a lo largo de su trayectoria ha ido elaborando estrategias que facilitasen el proceso de retener visualmente la información

Movilizar energías: En sus reflexiones Kareem describe estrategias que tienen que ver con la música, el cuerpo, la gestión del tiempo y que cumplen la función de facilitar un «estado de ánimo» óptimo para el aprendizaje. Habla, por ejemplo, de cómo tanto la música como el baile le sirven como recursos en momentos de bloqueos. O de cómo prefiere trabajar con la presión de la entrega que poco a poco.

Aprender haciendo: Cómo se ha mencionado anteriormente, Kareem da mucha importancia a la idea de aprender haciendo y de llevar las cosas a la práctica. Explica: «En todo lo que hago siempre aprendo haciendo, porque si me quedo en la teoría, al final se me acaba olvidando, entonces, cuando ya es una cosa que he hecho, pues ya se me queda ahí grabada…».

Estas estrategias hacen hincapié en la naturaleza multimodal del aprender, destacando la importancia de los elementos visuales, corporales, musicales, rítmicos, performáticos, etc. Al mismo tiempo, destacan que, en la docencia y en la academia, tendemos a prestar poca atención a dichos recursos y estrategias.

Esta tendencia se refleja en la elaboración de muchos recursos pedagógicos, en los que, a menudo, queda patente el predominio del contenido sobre la forma y la centralidad del texto y del «logos» como recurso principal del aprendizaje.

Se me abren preguntas vinculadas a la poca capacidad que tenemos como docentes de integrar la cultura visual, el movimiento y la música en nuestras estrategias docentes, en la elaboración de recursos y en la manera de hacer en el aula. Al mismo tiempo, se hacen necesarias mayores reflexiones sobre la escasez de formación docente dirigidas a explorar las posibilidades educativas y creativas de lo multimodal y de lo aplicado (p. ej., pensar cómo la teoría puede desbordar los límites del texto).

Integrar el dentro y el fuera de la escuela: Esta estrategia destaca particularmente en el relato de Kareem. Él mismo explica cómo lo que le afecta, los contextos que habita y sus intereses se entretejen en un todo que es más que la suma de sus partes, creando sinergias entre múltiples contextos y lenguajes. Explica, por ejemplo, las relaciones entre música, cultura local, cultura de origen y producción artística. O cómo el contexto de fiesta asociado al Vodoo Club se ha entremezclado en el proceso de re-acercarse a la cultura africana y en sus producciones gráficas. Explica cómo, siempre intenta incluir los temas que le interesan (p. ej., deporte, música, temas sociales) en los proyectos que realiza en la universidad:

A parte de que estoy estudiando, me interesan otros puntos también, por ejemplo, el deporte (..) sé que en la universidad no voy a tocar mucho el deporte, entonces lo que intento es, cuando hacemos un proyecto, los otros temas que me interesan, los intento meter en el proyecto que hacemos.

Si tengo la oportunidad de reivindicar el tema del activismo social en algún proyecto mío, lo he hecho varias veces. O sea, no me considero activista, pero sí que intento utilizar el diseño para concienciar a la gente en este sentido.

Esta capacidad para integrar múltiples intereses hace que ningún elemento de su trayectoria parezca un satélite aislado o un *side project*, sino que cada uno retroalimenta y fortalece al otro. Visualmente, me hace pensar en los dibujos donde, a partir de conectar puntos aparentemente aislados, se termina configurando una figura con sentido.

La importancia de conectar con los intereses personales y el bienestar. Fuertemente vinculado con el punto anterior. Kareem destaca la importancia de que las propuestas de docencia permitan entrar en diálogo con los intereses personales. Explica:

> Si te dicen de aprender algo, pero no ves ninguna relación que a ti te pueda interesar, no te va a interesar aprender, en cambio si te lo presentan desde el punto de vista de algo que te pueda interesar, realmente estás aprendiendo algo que quiere el profesor o profesora, pero desde el punto de vista del interés.

En este marco destaca cómo, el poder conectar con lo que interesa, no solo favorece el aprendizaje, sino que también permite generar una sensación de bienestar y orgullo con relación a lo que estás haciendo:

> Lo que intento es que lo que haga en la vida no sea solo para beneficio de cobrar dinero o lo que sea, sino que sea algo también que, cuando lo hagas, te sientas bien contigo mismo; he hecho esto y estoy orgulloso y me siento bien.

Estas estrategias me hacen reflexionar sobre el rol de los intereses personales en los procesos de aprendizaje, desde una perspectiva ligeramente diferente al típico tópico de ofrecer proyectos que empiezan desde los intereses del alumnado. En particular, me hacen pensar en tres conceptos: la noción de espacio de maniobra (*elbow-room*) y la idea de responsabilidad del alumnado y el rol del bienestar. Los proyectos que describe Kareem no son proyectos que, en su esencia, surgen de los intereses particulares del alumnado, sino que ofrecen un espacio de maniobra al alumnado, entendido como un espacio adecuado para poderse mover, que ofrezca la oportunidad de hacer cambios o hacer las cosas de manera diferente. Al ofrecer este espacio, dentro de unos límites, permite interpelar la responsabilidad del alumnado a la hora de habitarlo, customizarlo e integrarlo con sus intereses. En nuestras prácticas docentes, ¿cuál es el espacio de maniobra que dejamos al alumnado? ¿Cuánto confiamos en su responsabilidad y capacidad de moverse en este espacio para hacer las cosas de manera diferente? ¿Hasta qué punto contemplamos el bienestar del alumnado como un criterio de validación de las actividades que proponemos?

> **Aprender de los demás / Aprender con los demás:** en su relato, Kareem destaca también diferentes estrategias de aprendizaje vinculadas con las relaciones con los demás. Entre estas, remarca la importancia de reconocer que se puede aprender de todo el mundo y el rol de las relaciones que se establecen con el grupo clase, tanto en propiciar el diálogo como en el compartir intereses y aprender juntos:
>
> En el grado superior vi que había gente que estaba interesada por el mundo del arte, el mundo del diseño, gente que pensaba lo mismo que yo (..) con ellos también empecé a aprender, por ejemplo, a hacer fotografía (..) pues el tema de los compañeros también influye.
>
> La cercanía y las relaciones de reciprocidad con los docentes: Kareem destaca la importancia de la relación con el profesorado para fomentar el aprendizaje y la relevancia de la proximidad y reciprocidad con las figuras docentes:
>
> Cuando te sientes cómodo con el profesor, también te acabas interesando más por la asignatura. Un profesor que no intente inculcarte sus ideas, es decir, que haya una reciprocidad, que tú le dices tus ideas, él te dice las suyas, pero que haya una conversación, no sea un: yo soy el profesor, haz esto y lo otro.

En este relato, en particular, destaca la diferencia que percibió entre el sistema educativo en España y en Nigeria:

> En Nigeria era el 'Señor tal' o 'Señora tal'. Y con eso también había un distanciamiento, y claro, si te llamo: Señor tal y no sé qué tal, y tú eres el profesor y si me vas a inculcar tus ideas, no puedo ser más abierto contigo porque, claro, no me vas a hacer caso. En cambio, aquí sí que veía la cercanía con el profesor, que te preguntaba qué tal ha ido tu verano, qué tal ha ido no sé qué, allí en Nigeria no les interesa, tú entras aquí, vienes a aprender, y todo el mundo para su casa.

Participar para aprender: En su relato, Kareem destaca el rol que tuvo su timidez en su experiencia de aprendizaje. En particular, hace hincapié en cómo, en el momento en que empezó a superar la timidez y participar más en clase, vio que su aprendizaje iba cambiando:

> Empecé a aprender más al hacer preguntas, a responder preguntas que, aunque estén mal, al menos ya sabes que lo de antes estaba mal, pues el tema de los tímidos ...como que te arrastra para atrás a la hora del aprendizaje, porque no te deja arriesgar, y creo que a la hora de aprender hay que intentar arriesgar y está bien fallar de vez en cuando, y de los fallos pues uno aprende.

Contextos

Kareem reconoce múltiples contextos como espacios de aprendizaje y cómo estos se entremezclan entre sí, trascendiendo sus límites y retroalimentándose. Habla, por ejemplo, del rol de la familia, tanto en sentar las bases de su temperamento, como permitirle arraigarse a la cultura de origen, no obstante, la distancia geográfica. Al mismo tiempo, apunta a cómo los contextos de aprendizaje no formal le han proporcionado herramientas que van más allá de sus contenidos específicos. Por ejemplo, explica cómo el futbol le ha permitido aprender valores como la disciplina, el compromiso, el ayudar a los compañeros y salir de la timidez, que lo había caracterizado en su primera infancia:

> Cuando entras en un equipo de fútbol, entonces sí o sí te tienes que relacionar con tus compañeros, entonces, cuando ya me empecé a relacionarme con compañeros que no conocía de nada, pues ya sí o sí, cambió mi forma de ser en la vida normal.

Relata cómo la música y el baile, constituyen partes fundamentales de su vida y, al mismo tiempo, le han permitido crecer, desarrollarse y definirse en el proceso de construir una identidad capaz de unir la cultura de origen y la cultura local. Relata, por ejemplo, como el desarrollo de sus gustos musicales han ido mano de la mano con el proceso de construcción de esta identidad:

> Pues cuando iba con mis amigos europeos y escuchaba rap y eso, no me acababa de gustar demasiado, y cuando iba a fiestas africanas tampoco me acababa de gustar la música, o sea, por intentar aceptar la cultura europea no me sentía a gusto con mi cultura.

Explica también, cómo contextos que generalmente no solemos asociar al aprendizaje, como el salir de fiesta, también han tenido un rol relevante en su trayectoria. Traza ejemplos de experiencias vinculadas a la discriminación y la consecuente toma de conciencia sobre el racismo presente en la sociedad (p. ej., que en una discoteca no lo dejen entrar por su color de piel). Al mismo tiempo, relata encuentros posibilitadores como la asociación cultural Voodoo Club, donde pudo sentirse reflejado y conocer iniciativas culturales vinculadas con la representación de la comunidad africana en Barcelona.

Relata también cómo el contexto de la producción audiovisual (p. ej., películas, series) le sirve como espacio de aprendizaje y como referencia para comprender y reflexionar sobre la experiencia y la sociedad:

> Me gusta la serie Blackish, porque igual me veo reflejado también en el protagonista, porque él es publicista (..) y tiene el dilema de publicista negro, que tiene que luchar contra el racismo, pero también tiene que hacer su trabajo, pero en plan, me veo como un rol a seguir, no en todos los aspectos, pero en algunos aspectos me veo y digo: ¡hostia!, está en la misma situación...

En la experiencia de Kareem, los múltiples contextos que habita se entretejen y retroalimentan a través de líneas de continuidad que los unen y que permiten usar estos espacios como ángulos diferentes para hacer, reflexionar y aprender.

Tecnologías

En su relato Kareem habla de las tecnologías como una herramienta cuyo valor positivo o negativo depende principalmente del uso que le damos: «Si una cosa realmente se usa bien, yo creo que la tecnología es una buena herramienta, el *YouTube* es una buena herramienta, las redes son una buena herramienta si uno lo usa bien».

Expresa múltiples circunstancias en las que la tecnología le ha servido en su aprendizaje. El uso del *Google* Traductor cuando llegó a España, para poder traducir y entender lo que ocurría en la escuela. La música y el *Spotify* como recursos para concentrarse y desbloquearse cuando trabaja en algún proyecto. Los tutoriales y las redes sociales como espacios para aprender de múltiples personas y ámbitos, desde profundizar en algún tema a aprender algún baile o algún truco de un *software* de diseño. Relata, al mismo tiempo, como las redes sociales le han servido como espacio para ponerse en relación con comunidades afines y hacer visible su trabajo artístico.

Por otro lado, y en relación con la experiencia reciente de la pandemia, destaca también los límites de la tecnología, especialmente en sustituir la presencia humana. Habla de cómo, para él, la comunicación y el compartir son actos de presencia, de ver y estar con el otro y cómo, por ejemplo, la mediación tecnológica durante el *lock-down,* le quitó las ganas de relacionarse vía pantalla o vía teléfono.

> Por ejemplo, yo no soy muy de hablar por teléfono ni por pantalla, soy más de cara a cara, entonces yo, personalmente, lo pasaba medianamente mal, a ver, si mis compañeros querían hacer llamadas y tal, pero llega un momento que ya me cansé.

Con relación a esto, también hace particular hincapié en los límites de la docencia a distancia que vivió durante la pandemia y de cómo esto afectó su atención, su motivación y su aprendizaje: «Cuando empezó la COVID fue ya un bajonazo porque el tema de *online* no me motivaba mucho, sentía que no estaba aprendiendo, aprobaba las asignaturas, pero no sentía que estaba aprendiendo».

Estas reflexiones ponen de manifiesto el importante rol de los actores no humanos durante la pandemia y los límites del solucionismo tecnológico a través del cual se dio respuesta a los retos de la docencia durante la pandemia.

A modo de conclusión

El relato de la trayectoria de aprendizaje de Kareem ilustra la complejidad de los procesos de migración, adaptación y construcción de la subjetividad en el tránsito entre diferentes culturas y sistemas educativos. En esto destaca cómo el aprender trasciende la adquisición de conocimientos académicos para convertirse en una transformación personal y una reconstrucción identitaria. El relato de sus estrategias de aprendizaje invita a repensar las prácticas educativas, destacando la necesidad de incorporar enfoques multimodales, conectando teoría y práctica, intereses personales y contextos diversos y, de esta forma, trascender los límites tradicionales del aula. Asimismo, subraya la relevancia de crear espacios donde los estudiantes puedan reflexionar críticamente sobre su aprendizaje, entendido como un proceso integral que trasciende lo académico.

Referencias

Hernández, F., & Sancho, J. M. (2022). Los sentidos de aprender de los jóvenes universitarios: entre el acomodo, la reapropiación y la resistencia. En P. Rivera-Vargas, R. Miño-Puigcercós, & E. Passeron (coord.), *Educar con sentido transformador en la universidad* (p. 55-66). Octaedro – IDP/ICE.

Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 227-300.

Mason, M. (2007). Critical thinking and learning. *Educational philosophy and theory*, *39*(4), 339-349.

Nasir, N. I. S., Lee, C. D., Pea, R., & McKinney de Royston, M. (2021). Rethinking Learning: What the Interdisciplinary Science Tells Us. *Educational Researcher*, *50*(8), 557-565.

Todd, S. (2010, March). Pedagogy as transformative event: Becoming singularly present in context. In *Proceedings of the PESGB Conference*. Stockholm University. Retrieved from https://cutt.ly/2ruUutwC

36 APRENDER CON AQUELLOS QUE NOS IMPULSAN A QUERER SER MEJOR PERSONA

Judit Onsès Segarra

Introducción

Antònia (seudónimo) estudia primero de Psicología en la Universidad de Girona. Nació y creció en Andorra y, al empezar la universidad, se mudó a Girona, donde comparte habitación en una residencia de estudiantes.

El primer encuentro fue un día lluvioso en la sala de reuniones de la residencia de estudiantes. Estábamos solas en un espacio bastante amplio. El día era una mezcla de gris —por la luz y el cielo— y verde, pues la residencia está en una zona boscosa y ajardinada en las afueras de la ciudad. Allí ya aparecen sus dos pilares principales: su madre (que reside en Andorra) y su pareja (que reside en México). Y me pregunto cómo debe ser su día a día, teniendo sus referentes geográficamente lejos. ¿Necesitará tanto como yo el contacto directo con las personas queridas?

Los demás encuentros, al estudiar ella en la Facultad de Educación y Psicología (FEP) (lugar donde yo trabajo), decidimos realizarlos en mi despacho, intentando buscar un horario compatible con sus clases, a fin de aprovechar el viaje, puesto que la facultad se encuentra en el centro de la ciudad, a unos 40 minutos andando de su residencia.

Desde el principio y en todos los encuentros, se muestra sincera, con ganas de compartir y preocupada por que se entiendan las ideas, sensaciones y experiencias que va contando, así como que lo que aporta sea lo que se espera de ella. Su motivación para participar en la investigación se basa en la solidaridad: cuando ella tenga que llevar a cabo investigaciones similares, le gustaría que las personas se muestren predispuestas a colaborar.

En cuanto al aprendizaje, en términos generales, ella lo concibe como uno de los caminos para mejorar como persona. Aunque a lo largo de esta narrativa vamos a ir desplegando diferentes dimensiones de este aprendizaje, el denominador común es que su motor para aprender se basa en una constante revisión y actualización de su autoconocimiento y su interacción con los demás. Especialmente con las personas que le importan.

Los cuatro encuentros se realizaron entre noviembre de 2021 y febrero de 2022. La Figura 1 muestra una visualización del contenido de los encuentros.

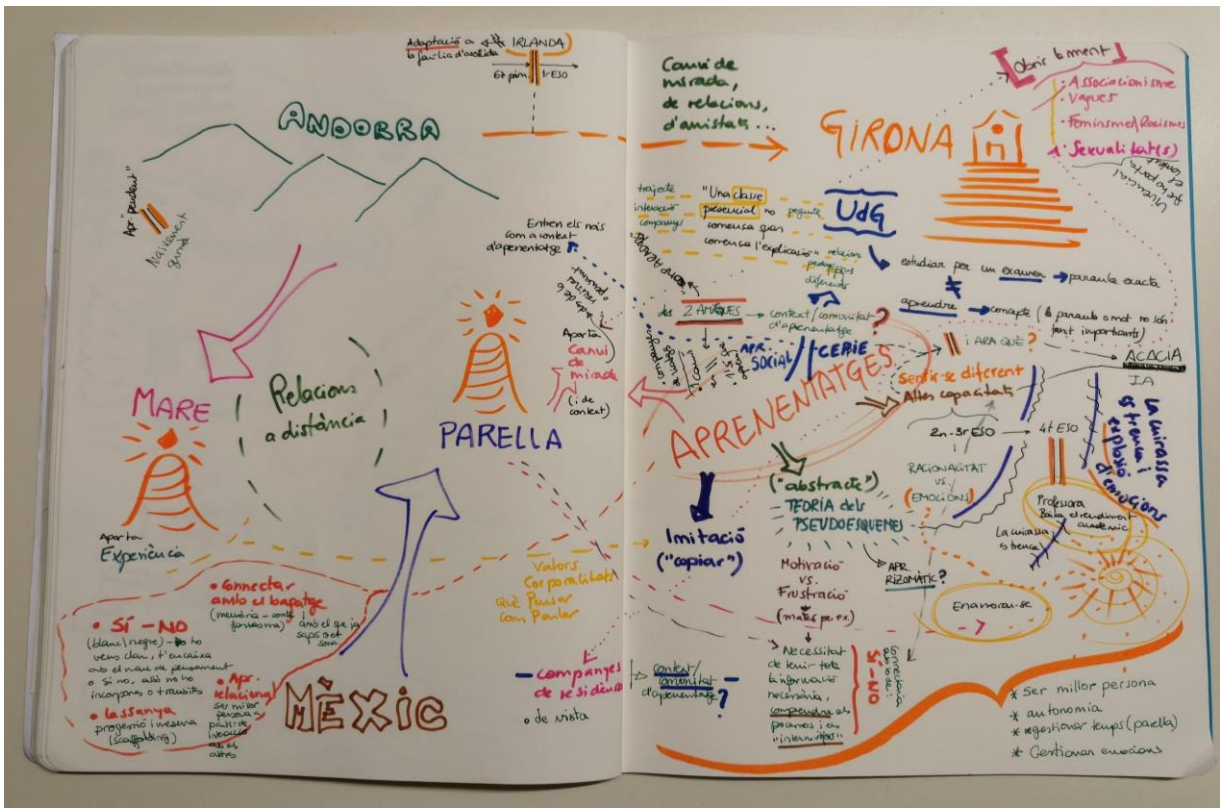


Figura 1. Visualización del contenido de los encuentros realizada por Judit Onsès Segarra.

Concepciones de aprendizaje

Uno de los modos en que Antònia (s concibe el aprendizaje es similar a una red de conexiones. Ella lo define como *la teoría de los pseudoesquemas*. Para que se dé un aprendizaje, es necesario que todo el esquema tenga sentido. Si en ese esquema falta una pieza o elemento, el aprendizaje no se da. Y pone el ejemplo de las matemáticas. Ella necesita comprender el por qué y el para qué de unas fórmulas o estrategias dadas. Cuando en clase no le explican bien el porqué de una fórmula matemática, ella primero busca por Internet algún vídeo o página donde le expliquen el por qué y el para qué de esa fórmula. Eso le permite llegar al examen mejor preparada y saber resolver bien el ejercicio propuesto. No obstante, si en esta búsqueda por su cuenta no encuentra la explicación que le permita comprender la fórmula, esto la lleva a momentos de mucha frustración. Por el contrario, siente euforia cuando consigue resolver el esquema o entender la fórmula matemática y se crea un nuevo aprendizaje. De modo similar, esta manera de aprender también conlleva que, por ejemplo, en el caso de la psicología, se sienta 'mal consigo misma' por el hecho de tener que apoyar o decir en un examen que algo 'es verdad' porque lo dice la teoría explicada por el docente, pero que ella no comparte o no acaba de ver por qué eso 'es verdad', y otra teoría o modo de hacer, que a ella le parece similar, no lo es.

Antònia (saprende cuando todo 'le encaja' y cuando lo que se aprende resuena con sus 'verdades':

> Te dicen una teoría y es: no lo veo y, de repente, te dicen algo que te permite encajar con este esquema y es: ah, vale, ¿todo lo que me han explicado es por eso? vaaale, sí, sí, y dices: pasas de ser negacionista a... Sí, sí, sigue.

En un momento dado surge el debate de qué es aprendizaje, qué es experiencia, y qué es descubrimiento. Cuando comparte conmigo su diario de aprendizajes comenta momentos y, en el mismo contar, se da cuenta de que, tal vez, lo que está narrando tiene más de experiencia que de aprendizaje. Eso genera un momento de reflexión para mí y para ella, de darnos cuenta de las líneas finas que definen qué es aprendizaje o qué no, sobre el mismo sentido de definirlo y qué implícitos hay cuando se enfatiza una misma situación como aprendizaje o como experiencia o descubrimiento.

En ese mismo encuentro comparte otros aprendizajes que se sitúan fuera del ámbito académico. De modo que Antònia identifica momentos de aprendizaje también en *situaciones cotidianas,* como puede ser el modo en que sus compañeros de residencia comparten y comen la lasaña: «es que en la universidad se aprenden cosas académicas, y fuera se aprende la vida».

También diferencia entre aprendizajes ya consolidados y aprendizajes que están en proceso. Son aprendizajes que ella es consciente de que se están dando, pero que no están resueltos. Por ejemplo, en la modulación de la comunicación por *WhatsApp* con personas que está conociendo, o en la gestión del tiempo con su pareja. Y ahí se conecta una nueva concepción del aprendizaje: los retos generan aprendizaje. Es decir, hay aprendizajes que se basan en *la resolución de retos.*

Finalmente, en otro encuentro incluso habla de aprendizajes pendientes, es decir, que es consciente que le quedan por crear. Y pone el ejemplo de llevarse bien con su hermano.

Estrategias de aprendizaje

La primera estrategia que comenta en el ámbito académico es la de *tomar apuntes y pasarlos a limpio.* De hecho, reconoce que ya en primaria tomaba apuntes sin que fuera necesario, como estrategia de aprendizaje. De modo que ahora, en la universidad, tiene mucha capacidad para tomar apuntes a mano y realizar esquemas que le sirven como herramienta de estudio principal. Esto le ha penalizado en algunos exámenes, en los que, en lugar de escribir el término exacto del temario, ponía el que ella había adaptado para una mejor comprensión.

Aunque después señala y profundiza en la idea de la *memorización:* «Pero no una memorización de... si yo ahora tengo que memorizar esto, yo lo odio. Es una memorización, pero que se basa en integrar los conceptos, saber de qué te están hablando y poder relacionarlo». De acuerdo con ella, para aprender hay que integrar primero la información y saberla relacionar y, posteriormente, memorizar. Sobre todo, el léxico más complejo, la jerga propia de cada temario o asignatura.

Fuera del ámbito académico ella aprende principalmente *interactuando con las personas*. Y lo relaciona con el hecho de venir de otro país y vivir en una residencia de estudiantes donde cohabitan personas originarias de fuera de Girona. En ese caso, «aprendes... el otro punto de vista; cómo piensan, cómo actúan, cómo son», de acuerdo con su lugar de proveniencia o bagaje personal. Además, señala que aprende a ser mejor persona a través del ensayo y error en sus vínculos de amistades. Explica un par de casos en los que, primero, ella se comporta de una manera concreta y, al ver cómo los compañeros reaccionan, reajusta o cambia el comportamiento o la actitud. Se trata de una estrategia de aprendizaje a base de prestar atención a los códigos relacionales que se esperan de ella y aplicarlos, como mecanismo de autoconocimiento y autorregulación, pero también de entender mejor esos códigos invisibles.

En otro momento habla de *aprendizaje por imitación.* Para ella, sus amistades o compañeras de habitación y residencia actúan de espejo, es decir, observar sus actitudes, reacciones y perspectiva de vida le ayuda a mirar sus propias actitudes y reacciones y a mejorar en aquellos aspectos que ella considera la pueden hacer mejor persona (por ejemplo, a ser más generosa, más atenta con los demás, y menos «criticona»). Es una estrategia de aprendizaje flexible, que se va amoldando —o reconfigurando— a situaciones y experiencias dadas. Ella menciona que se dan momentos de '*wow*', en los que ve una necesidad de cambiar algún aspecto relacional o actitudinal suyo.

Contextos de aprendizaje

Sus dos principales referentes y fuente de aprendizaje son *su madre y su pareja*. Su madre, tal vez lo fue más durante su infancia, y actualmente tendría más peso su pareja, al ser culturalmente muy diferente y tener edades similares.

En uno de los encuentros aclara que su madre le es referente en cuestiones de la vida y de desenvolverse en el día a día, mientras que su pareja supone más un referente intelectual, de

perspectiva de vida, que le aporta conocimientos nuevos y debates de su interés: «él me ayuda a cambiar como ese pensamiento racional sobre lo vivencial».

También señala como contexto sus *dos amigas de infancia,* con las que coincidió en clase desde quinto de primaria hasta segundo de bachillerato. Este contexto, para ella, son apoyo y confianza, comparten valores, aunque reconoce que no le suponen un estímulo de aprendizaje nuevo porque ya lo sabe todo de ellas: «están en un mismo nivel. No es como él [su pareja] que ha vivido una realidad superdiferente y te aporta, o mamá, que tiene más experiencia».

Otro contexto que señaló como de aprendizaje fueron sus *estancias en Irlanda.* La primera tuvo lugar durante el verano de transición entre terminar la primaria (sexto de primaria) y entrar a secundaria (primero de la ESO). El programa se basaba en que una treintena de estudiantes viajaran a Irlanda para practicar el inglés. Acogidos por una familia irlandesa, durante el día iban a una academia a aprender inglés y por la tarde-noche estaban con la familia y practicando el idioma. Esta experiencia la relata como poco satisfactoria al no cumplir con sus expectativas, pero, aun así, también fue una experiencia de aprendizaje. En primer lugar, al ir con compañeros catalanes, el idioma se practicaba mucho menos pues todos preferían hablar entre ellos más en catalán que en inglés. En segundo lugar, en la familia que le tocó se sintió poco acogida, apenas coincidían en casa y en las comidas no hablaban tanto como ella esperaba, por lo que tampoco allí pudo practicar demasiado. Sin embargo, hizo la reflexión de que, al fin y al cabo: «quizás no debes tener tanto la sensación de que eso es como que lo deben hacer por ti, porque tú estás pagando; sino: 'tú estás aquí'; acostúmbrate o amóldate a su nivel de vida».

Contra todo pronóstico y bajo la preocupación de su madre, debido a la mala experiencia, al año siguiente Antnia decide volver a apuntarse a un programa similar. Esta vez, con otra modalidad en la que sólo se trataba de convivir con una familia. Antes de aceptar, quiso que le garantizaran que en la familia que le asignaran se sentiría bien acogida. De este modo, Irlanda se presenta como un contexto en el que, de un año a otro, se aprende de los errores o de las experiencias pasadas, buscando una mejoría en el futuro: informándose mejor, exigiendo ciertas condiciones y tomando consciencia de los riesgos y de las potencialidades de la oportunidad: «Yo me voy a Irlanda porque sé que son 20 días, no me voy un año entero, ya tiene fecha final, y que cuando vuelva estará mamá».

Girona para Antònia también ha supuesto un contexto de aprendizaje. Señala como ejemplo el asociacionismo, manifestaciones, huelgas, que ha encontrado en Girona, a diferencia de Andorra, así como la cuestión de la sexualidad y las relaciones amorosas abiertas. En Girona —o al menos en su facultad— hay menor porcentaje de heterosexuales frente a un mayor porcentaje de otras sexualidades. En este sentido, reconoce que, tal vez en Andorra, «hay una mentalidad más cerrada, como en la de un pueblo pequeño», por lo que aquí *en Girona lo* ve como una oportunidad para «liberalizar» su mente. Ahí menciona otro contexto de apoyo y aprendizaje social: el de sus *compaeras y vecinas de residencia,* con quien puede tener conversaciones más íntimas sobre estos temas.

Por otro lado, el *contexto universitario* y el de su pareja la están empujando a plantearse que quiere ser mejor persona y tener más autonomía para el aprendizaje. No depender tanto de que otro le explique las cosas, sino ella no ser perezosa e indagar y buscar información por su cuenta. Y pone el ejemplo de formarse una opinión sobre feminismos, racismos, etc., no sólo a partir de lo que le cuentan sus amistades o pareja, sino de libros o fuentes que ella consulte.

En el segundo encuentro, Antònia menciona un contexto de aprendizaje que ha descubierto recientemente. Se trata de un *colectivo de estudiantes de psicología.* A Antnia le ha parecido un entorno muy estimulante, con gente muy activa, con ganas de aportar y de trabajar. Todos ellos con currículos muy variados y potentes. Le llama especialmente la atención un compañero, Rubén. A sus 24 años está cursando 2º de doctorado y ha participado en varias investigaciones, organizado *TedTalk,* mantiene contactos con profesorado de Harvard y muchas cosas más. Esto hace que Antnia se pregunte si ella podría hacer más o ya está haciendo todo lo que puede con su vida.

Por lo que va contando en los diferentes encuentros, parece que busca entornos estimulantes que le den pistas de cómo podría ser o cómo podría vivir.

Dentro de estos contextos, podríamos decir que se ha abierto un contexto transversal: el de *los chicos.* Antnia comenta que antes, casi nunca se relacionaba con chicos, es decir, que sus amistades eran chicas. En cambio, desde que se ha abierto al contexto de compañeros de residencia y compañeros del colectivo de estudiantes, están entrando en su círculo de amistades también chicos.

Finalmente, en el cuarto encuentro me habla de un nuevo contexto: *la asociación ACACIA:* «es una asociación gratuita, sin ánimo de lucro, de altas capacidades intelectuales para adultos, que lo único que permite es ser un grupo de encuentro para gente con altas capacidades donde podamos compartir un espacio juntos». En este sentido la asociación le ayuda a conocer diferentes personas diagnosticadas de altas capacidades y verse reflejada o no en sus características e idiosincrasias. Mientras comparte su experiencia comenta, por ejemplo, que algunas personas, a diferencia de lo que comúnmente se piensa, no han tenido un rendimiento académico excelente. Es un contexto donde se siente arropada por personas afines: «No es eso de decir: estoy sola, sino que hay alguien con quien de verdad me puedo entender».

Relación con las tecnologías digitales

El primer tema que aparece en relación con las tecnologías es al hablar de *su pareja.* Se conocieron a través de internet. Ella era consciente de que en la red hay muchos casos de engaño, donde la persona que conoces no es quien realmente dice ser. Aun así, reconoce que ella tuvo mucha suerte porque, en su caso, resultó ser una persona «como ella»: «es un paso que todavía no sé cómo yo hice, porque conocer a alguien desconocido y de tan lejos...». A la vez esto le ha permitido conocer muchas plataformas diferentes de videollamada y redes de mensajería (por ejemplo: *WhatsApp, Messenger, Skype, Telegram, Signal*).

Hablando sobre cómo vivió el confinamiento y las clases virtuales, a ella la pandemia y el primer encierro la encontraron cursando primero de bachillerato y lo vivió como un regalo, pues es una persona que le gusta estar en casa, las condiciones en su hogar eran favorables y, además, pudo adaptar sus horarios a los de su pareja:

> Para mí fue un regalo, la verdad, porque estaba estresada de decir: —tengo muchas cosas que hacer y, de repente es —no tienes que ir al cole mañana, pero es que tampoco tienes que salir de casa... Y de hecho hice algo que... quizás viendo el pasado, ¡ostras! Me adapté totalmente a sus horarios y viví como él (su pareja), en el sentido de decir —claro, mi madre estaba súper enfadada conmigo— pero yo...

Cuando se acabó el encierro y se volvió a la presencialidad, para ella fue un contratiempo, pues tuvo que volver a 'girar' su horario, y pasar a ser más diurno y no tan nocturno. En el primer encuentro, también compartió su opinión sobre las clases virtuales y por qué no funcionaban: «[los estudiantes] no abren la cámara. Mucha gente sí está tomando apuntes detrás, pero mucha no».

Estando en casa, comenta que siente la necesidad de hacer más cosas: comer, recoger... Además, el entorno de casa no propicia una cultura de asistir a clase. Así como ir a la universidad conlleva una transición, cambio de lugar y preparación física, mental y emocional, en casa todo son distracciones, no estás obligada a encender la cámara por lo que le resulta sumamente aburrido:

> De golpe, surgen un montón de pensamientos que te repiten lo aburrido que estás y las ganas de hacer otras cosas, aunque normalmente no las hagas: vale, ¿qué quieres? ¿lavar platos?, ¡noo, estoy en clase! ¿Entiendes qué quiero decir?... el hecho de estar en casa hace que tengas muchas distracciones; la primera el móvil; tía, me estoy aburriendo ¿tú también te estás aburriendo? —sí ¿y eso lo has entendido? no. Muchas veces también hablamos de estas cosas; ¿qué acaba de decir que se ha cortado?

Y señala la importancia de la *performance* que es una clase presencial. Para ella es importante para facilitar el aprendizaje los movimientos de los cuerpos, que el profesorado se mueva, caminen por la

sala, gesticulen... y pone el ejemplo de una profesora que para explicar qué era el cerebelo daba una vuelta de bailarina. Ahí se puede conectar el término con la experiencia visual-corporal-sensorial, hecho que a través de una pantalla no sucede, al encontrar a menudo bustos parlantes.

Finalmente, reconoce cierta falta de autodisciplina en las clases virtuales, donde debería sobreponerse la motivación para preparar el espacio para una clase de calidad al quedarse en la cama medio durmiendo medio escuchando. Aunque también diferencia entre clases en las que «quiero estar aquí y quiero aprender» de las de «estoy aquí porque toca». También habla un poco de las redes sociales. Principalmente usa *Facebook* para leer noticias de actualidad y *TikTok*, que reconoce que es muy adictivo porque es muy personalizado. Aunque para ella, es el que más la espía. Y explica un caso en el que habló con una amiga sobre un tema y al momento siguiente *TikTok* le recomendaba vídeos sobre ese tema. Por el contrario, le gusta *Telegram* porque al ser de código abierto es más difícil de hackear y, por tanto, más seguro.

Ecologías de aprendizaje

Para Antònia es importante aprender en la medida que te permite poder seguir conversaciones y aportar en ellas. Conectar aprendizajes previos que se activan a partir de una conversación o debate y poder seguir aprendiendo sobre un tema concreto.

También es importante, para ella, en el sentido que le aporta mayor autoconocimiento y, por tanto, identificar qué le gustaría cambiar de ella, incorporar o reconfigurar a fin de sentirse mejor persona.

Conectado con el autoconocimiento, a lo largo de los encuentros, Antònia comparte la relación con su diagnóstico de altas capacidades. En este sentido es importante el recorrido del que da cuenta:

1) Cómo pasa de saberse diferente de la mayoría de sus compañeros. Aquí explica que, entre 2º y 3º de la ESO, se siente que es muy mental o estable emocionalmente (de hecho, explica que un día le comentó el tema a su profesora de religión: «debería tener más emociones, debería enfadarme, debería sentirme triste, debería sentirme contenta, incluso tener miedo, y no me pasan estas cosas. Soy como muy estable emocionalmente»).

2) Le diagnostican altas capacidades. Esto, por un lado, le aporta una explicación a por qué se siente diferente del resto. Pero, a la vez, conlleva que en 4º de la ESO la coraza que se había construido para 'no sentir' y que no le afectara el ser diferente, cae y estalla a nivel emocional. Su rendimiento académico baja —en parte debido a una mala relación con una profesora— y empiezan las crisis y la tensión entre saberse una persona diagnosticada de altas capacidades y mostrar un bajo rendimiento académico.

3) En medio de esa vorágine de crisis emocional, se enamora y entonces se abre otro caos emocional, esta vez, de forma más positiva.

4) Cuando conoce a los chicos y las chicas del colectivo de estudiantes, vuelve a activarse el diagnóstico de altas capacidades. El conocer personas de más o menos su edad, con un bagaje que le parece muy rico e interesante, hace que se cuestione si ella está haciendo lo suficiente, si está aprovechando sus altas capacidades o no.

5) En el cuarto encuentro comparte que ha empezado a asumir otras responsabilidades aparte de estudiar e ir a clase. Después de conocer al estudiantado del colectivo, ya es la delegada de la clase, y está en algunas comisiones. Además, ha empezado a frecuentar un grupo intergeneracional donde se encuentran personas diagnosticadas de altas capacidades para hablar de lo que les preocupa, interesa, perspectivas de vida, etc. Y se está planteando profundizar en la rama de la psicología especializada en personas con altas capacidades.

Saberse una persona diagnosticada de altas capacidades parece que le ayuda a resituar y comprender mejor muchos momentos de su vida, así como seguir avanzando en su principal objetivo de autoconocimiento para ir siendo cada vez mejor persona.

37 LA PARADOJA DE LA INTERACCIÓN Y EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA TRAYECTORIA DE JL

Elizabeth Pérez Izaguirre

Presentación

Este es el relato de JL (seudónimo), un estudiante recién graduado en Psicología que cursa un máster en el mismo campo disciplinar. Llegué a él a través de una organización para personas con baja visión. La razón de realizar el contacto con esta organización fue que el proyecto TRAY-AP queríamos aportar la perspectiva de las personas con distintas condiciones de aprendizaje. JL se mostró interesado y contactamos con él rápidamente.

La trayectoria de aprendizaje, en este caso elaborada en colaboración entre el colaborador «JL» y la investigadora, se refiere a una visión amplia y biográfica sobre cómo se va aprendiendo a lo largo de la vida (Jornet & Erstad, 2018), donde aparecen continuidades y discontinuidades en los modos de aprender, hitos concretos, eventos y herramientas que permiten que el aprendizaje tenga lugar. En este proyecto nos fijamos en las concepciones sobre el aprender, así como en las estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje y las analizamos de una manera colaborativa.

JL mostró predisposición desde el primer momento para tomar parte en la investigación y pudimos realizar el primer encuentro en mi despacho. Mi despacho de aquel momento era muy amplio, pero también acogedor. Recibí a JL y le invité a sentarse, le expliqué el procedimiento de la investigación, incluyendo el Consentimiento Informado (Anexo 2), la grabación de los encuentros, la naturaleza de cada uno de ellos y sus implicaciones.

He de reconocer que, desde el primer momento, JL me pareció una persona poco habladora, pero con una gran capacidad de transmisión. No he utilizado conscientemente el término «comunicativo» para definir a JL, porque decir que una persona es comunicativa en su acepción común habría implicado que comunicara de manera directa, mediante palabras, gestos, etc. No puedo decir que JL fuera comunicativo en dichos términos.

Pero aún con la obligatoriedad de llevar la mascarilla (los encuentros ocurrieron entre septiembre de 2021 y junio de 2022), mi impresión, por las palabras que JL utilizaba, es que era capaz de transmitir muchas ideas en las que subyacía un mundo interior muy complejo. En tanto que subyacía, no era aparente, pero para mí era evidente, cuestión que he podido corroborar una vez analizado el material de los encuentros. Me ha llamado la atención la manera directa y simple de narrar que muestra JL, pero que esconde significados muy profundos. La trayectoria final que aquí se presenta se ha elaborado de manera colaborativa entre JL y la investigadora. La estrategia metodológica seguida se divide en distintos encuentros acordados por el equipo investigador de TRAY-AP.

Primer encuentro

En el primer encuentro le expliqué en qué consistía la investigación. Fue el momento que rompió el hielo entre investigadora y colaborador, e introdujo a JL a la investigación. JL se mostró interesado,

no sólo en la investigación, sino en la contribución que la investigación le podía hacer. Para JL, la potencial aportación del proyecto es nutrir su autoconocimiento, es decir, la información sobre él que pueda recoger en los encuentros y las estrategias de aprendizaje más significativas que se pueda llevar de los mismos.

Segundo encuentro

Para el segundo encuentro le pedí a JL que elaborase su trayectoria de aprendizaje. En dicha trayectoria, JL situó tres momentos clave: la etapa de educación primaria, la de educación secundaria y la universitaria. De estas etapas describió diferentes elementos vinculados con los ejes del proyecto, concepciones, estrategias, contextos y tecnologías de aprendizaje.

Tercer encuentro

Para el tercer encuentro, le pedí a JL que realizara un registro de los aprendizajes que había experimentado durante una semana en un cuaderno de notas de campo. Una de las particularidades del momento en que se dio dicho aprendizaje es que tuvo lugar antes del comienzo del año académico 2021/22. Por ello, el aprendizaje a lo largo de dichos días no estuvo relacionado con clases recibidas, sino con otro tipo de aprendizajes, algunos de carácter académico, que se dieron de manera autodidacta, y otros mucho más prácticos.

El material multimodal recabado de los tres encuentros se analizó siguiendo la pauta acordada por el equipo de investigación. El análisis implicó la lectura del material de los encuentros y del diario de campo que escribí tras cada uno de ellos. Para ello, asigné al material una serie de indicadores que, en la mayoría de los casos, coincidían con los ejes del proyecto, a saber, tecnologías, estrategias, concepciones y contextos de aprendizaje. El material categorizado se ordenó y generó este relato. Por tanto, el relato surge directamente de dichos encuentros y fue contrastado en un cuarto con JL previa publicación.

Decisiones para la organización del relato

He dialogado con el material generado en los encuentros desde la perspectiva del proyecto, aunque es evidente que lo he mirado desde mi propia subjetividad investigadora. No puedo negar mi propia aportación a esta trayectoria, en tanto que me he posicionado desde la perspectiva de la etnografía y la autoetnografía. Un etnógrafo no puede negar su historia y su experiencia en la investigación que lleva a cabo (Pérez-Izaguirre, 2021), y aún menos en la investigación colaborativa (Parrilla-Latas, 2017). Es por ello por lo que me he fijado en aquello que me interpela y lo he remarcado en esta trayectoria.

He seleccionado diferentes extractos de los encuentros con JL que me han permitido pensar sobre las cuestiones básicas del proyecto y del aprendizaje universitario. Más allá de visibilizar los extractos relacionados con los ejes del proyecto, he destacado el aprendizaje autónomo e interactivo, la motivación para el aprendizaje y la importancia de la practicidad y aplicabilidad del aprendizaje, mediados en gran parte por las tecnologías.

Mediante los extractos que presentaré a continuación muestro los elementos más destacables de nuestros encuentros, de los que también me surgen dudas porque, seguramente, otra investigadora podría haberse fijado en cuestiones diferentes dentro del aprendizaje de JL. Sin embargo, la perspectiva adoptada en esta investigación colaborativa permite fluctuar, moverse para acoger las perspectivas cambiantes y emergentes de cada una de las personas que aportan a un mismo proyecto. A esto lo denominamos la perspectiva de la ética inclusiva (Pérez-Izaguirre *et al.*, 2022). Dicho de otro modo, la ética inclusiva que ponemos en práctica en TRAY-AP permite a investigadora y colaborador dialogar y co-representar la trayectoria del colaborador, en un proceso de interacción constante en la que se pone en práctica la escucha activa.

Organización del relato

Considero esencial partir de la concepción del aprendizaje de JL. Para ello, introduzco un breve extracto de nuestro primer encuentro, en el que le pregunté sobre el momento en que consideraba que había aprendido:

> (Me doy cuenta de que aprendo) cuando soy capaz de recordar algo tras un tiempo y cuando puedo ... cuando lo entiendo por completo y cuando lo he interiorizado para poder recordarlo durante bastante tiempo y poder aplicarlo en futuras actividades.

En este extracto JL alude al aprendizaje cuando es capaz de recordar aquello que ha aprendido, habiéndolo comprendido e interiorizado. También destaca la aplicabilidad de este. Esta aplicabilidad del aprendizaje está directamente relacionada con las estrategias que JL utiliza para aprender. En este encuentro también le pregunté sobre cómo aprendía en diferentes ámbitos, académico y extraacadémico, y respondió lo siguiente:

> Cuando la información es texto, suelo leérmela y repasarla (para aprendérmela). Pero la información que es [...] más esquemática, me gusta ... ¿cómo se dice? desarrollarla más como si fuera un texto para luego poder repasarla más. [...] Suelo usar también esquemas, pero sólo cuando ya lo he repasado todo tan bien que puedo guiarme por ideas más sueltas y no tanto texto. (En general), yo creo que para aprender algo es necesario repetir una cosa bastantes veces hasta que ya has interiorizado la acción. Y después ya las cosas salen como más automáticas [...] Están como las cosas que aprendes en los estudios, como cosas más teóricas y luego ya cosas de la vida más cotidianas, más manuales como igual cocinar y demás, podría ser. Eso son cosas de la vida cotidiana. Pues eso, me gusta repetir las cosas hasta que ya me siento con más seguridad para hacerlas y en ese momento, pues ya siento que he aprendido. [...]. Practicar y repetir.
>
> ...[...] Por ejemplo, para aprender a cocinar. Cada vez que realizas la acción, primero tienen que explicarte la acción ...[...] Cuando mis padres me enseñan a cocinar cosas en la sartén, pues primero me lo explican y, la primera vez, realizo dicha acción con su supervisión y, después, sigo repitiendo dicha acción. Y cada vez que la hago me fijo en cosas que me ayudan a aprender más sobre la acción, a interiorizarla y a ganar más seguridad. Y, bueno, cuando ya siento que he dominado dicha acción, ya siento que puedo avanzar a acciones similares, pero más complejas.

JL remarca la necesidad de la *repetición y la aplicabilidad* de un contenido académico o de otro tipo para poder interiorizarlo, convirtiéndose la repetición en la estrategia y la aplicabilidad en característica para que se dé el aprendizaje, independientemente del contexto. De hecho, alude a dos contextos muy diversos: el contexto académico y el contexto del hogar, donde se puede dar cualquier tipo de aprendizaje. La diferencia entre ambos reside en que el académico se suele dar de un modo más teórico, es decir, trabajándolo mediante la repetición mental, escrita y/o representada, mientras que el aprendizaje de cuestiones más prácticas suele ir ligado a una acción concreta.

Otro elemento importante en las narraciones de JL durante nuestros encuentros fue la motivación. Según Ryan y Deci (2002), la autonomía alude al proceso en el que una persona actúa de manera autodeterminada y su fuente para dicha actuación se encuentra en sí mismo. Para JL, la motivación es básica para el aprendizaje. Así, cree que se aprende si algo le llama a uno la atención o si tiene la necesidad de aprenderlo. Coincidiendo con la definición de Ryan y Deci (2002), la motivación para JL parte de sí mismo. En varios momentos, JL menciona la importancia de que algo te interese para aprenderlo, y el interés se convierte en el motor del aprendizaje. JL explica lo que le motivó a llevar a cabo un aprendizaje práctico y muy concreto durante la semana de autoobservación.

> JL: Ah, sí, en cierto momento, creo que el viernes, me surgió la necesidad de cambiar de una asignatura del máster y me puse en contacto con la coordinadora. Me envió la hoja para elegir las asignaturas, y ahí tenía que firmar, pero firmar en ordenador no es tan intuitivo, entonces busqué en *YouTube* cómo hacerlo en *Word* y en PDF, y de esa forma aprendí algún método

> para hacer eso. Y eso es algo que he hecho bastantes veces a lo largo de mi vida, sobre todo para aprender a hacer cosas en los ordenadores. Aquí es solamente con ejemplos y con... o sea, con ejemplos que tú ves que funcionan (que) puedes replicar en tu propio contexto, y así aprender cada vez más cosas que te puedan servir en el día a día, porque esto de firmar en documentos digitales, pues voy a tener que hacerlo bastantes veces en el futuro, y está bien saberlo.
>
> E: Vale. O sea, es algo que lo aprendiste tú de manera individual y de manera 'autodidacta' de 'voy a buscarlo y así lo aprendo y lo utilizo'. [...]. Mediante tecnologías. La estrategia fue obviamente buscar en internet.

JL destaca el uso de las tecnologías digitales para llevar a cabo un aprendizaje concreto, muy útil y necesario en la situación en la que se encontraba. Las tecnologías estaban presentes, ya que estas permiten que el aprendizaje se dé a través de la observación, pero de manera autodidacta, es decir, sin interacción directa con una persona, sino a través de la visualización de un vídeo.

Es necesario detenernos en las tecnologías en el relato de JL, ya que estas han tenido una gran importancia en su trayectoria. Las tecnologías le han permitido adaptar las estrategias de aprendizaje a sus necesidades, en el contexto de la baja visión. JL narra las adaptaciones que ha tenido que utilizar a lo largo de su vida académica para aprender y el papel de las tecnologías durante la misma.

> En primaria solía trabajar en papel como el resto (de niños y niñas), pero me solían ampliar a DIN A3 que es el doble de tamaño de una hoja estándar y con eso ya me solía valer. A partir de secundaria empecé a usar ordenador en todas las clases y tenía los libros en formato digital. Eso en primaria no lo tenía porque en Amara Berri no hay libros, así que no había que tener ningún material (la investigación, la experimentación y la innovación han sido y son una característica del Sistema Amara Berri) Aunque sí que es cierto que Amara Berri usaba a veces el ordenador. A partir de la ESO empecé a usar el ordenador y tenía los libros, pero seguía escribiendo a mano en el cuaderno. Cuando pasé a la universidad ya todo (se hacía en) en el ordenador y nada a mano.
>
> Aparte tenía, y sigo teniendo, una especie de máquina que es como una lupa que tú la apuntas a la pantalla y ayuda a ver la pizarra en la pantalla del ordenador y puedo ampliar y demás. Eso, sobre todo, lo necesitaba para matemáticas que es una asignatura en la que en todo momento se está apuntando cosas en la pizarra.

Según JL, las tecnologías digitales marcaron una diferencia importante en su aprendizaje, ya que permitieron que se diera un modo más rápido. Durante el encuentro, narraba cómo en algunos momentos había contado con una persona de apoyo al aprendizaje, pero, al comprobar que la ayuda tecnológica compensaba sus necesidades educativas, dicha ayuda acabó por desaparecer. Seguramente, por esta razón JL tiene una gran habilidad tecnológica que proviene de la necesidad de utilizar la tecnología para poder aprender en momentos clave de su vida.

Como se ha señalado, JL muestra gran capacidad para el aprendizaje autónomo y es capaz de aprender por sí mismo, mediante tecnologías o manuales, aprendizajes académicos y otros de tipo más práctico. Por tanto, podríamos decir que la autonomía es en JL una característica de su aprendizaje, que lo convierte en una persona *autodidacta.* Entendemos la autonomía como el proceso mediante el que un individuo aprende de manera autodeterminada (Ryan & Deci, 2002). Sin embargo, al mismo tiempo, convive en JL el interés por el *aprendizaje con los otros*. Lo narraba del siguiente modo en uno de nuestros encuentros:

> En Psicología, en la universidad [...] las asignaturas, a la hora de ser evaluadas, tienen un porcentaje de teoría y un porcentaje de práctica. Entonces, primero damos la teoría en las clases magistrales de una manera más tradicional y luego esos aprendizajes suelen aplicarse en las clases prácticas realizando trabajos o ejercicios en grupos y demás. (En los grupos) aprendes a interiorizar más todo, porque al final, solo leyendo y memorizando te lo aprendes bien para el examen, pero luego no te quedas con ello. Pero si luego haces un trabajo, pues

> te acuerdas de lo que hiciste, es como más tuyo. [...] De esta forma aprendí de las ventajas de trabajar en grupo, de cómo aplicar las capacidades de cada miembro para conseguir un mejor resultado, cómo todos los miembros, si se ayudan mutuamente, llegan a un resultado mejor. [...] Cada miembro puede tener sus fortalezas y sus debilidades y lo que a uno le parece muy aburrido o difícil pues otro igual lo hace mejor.

Aquí JL destaca la importancia de la interacción y el trabajo en grupo para fomentar el aprendizaje. Este no es un tema baladí, ya que las nuevas metodologías y sistemas de enseñanza universitaria se interesan por la eficacia de la interacción para el aprendizaje en sus diversas modalidades (*online*, *in situ* o híbrido) (Thomas y Thorpe, 2019). Para JL, el aprendizaje en interacción es clave en el contexto académico, ya que permite que se interiorice mejor el contenido. Además, admite que la aportación de la interactividad al grupo supera las capacidades individuales. Esto nos acerca a ciertas ideas: (1) el aprendizaje más tradicional tiene que ver con la manera autodidacta de aprender, con retener ciertos contenidos de manera individual, pero esto puede ser superado porque, (2) la interacción con otros aporta visiones que un individuo solo no podría lograr. Este tipo de aprendizaje está relacionado con la parte práctica del mismo, es decir, compartir con otros ciertos elementos que permiten interiorizar el aprendizaje.

Por último, (3) la interacción deviene básica para el aprendizaje, ya que hace amena la repetición y retención del contenido, por lo que es deseable en el propio aprendizaje. Dicho de otro modo, la interacción para el aprendizaje es esencial por el hecho de que los otros son necesarios para aprender, ya que pueden enseñarnos, del mismo modo que nosotros podemos enseñar a los otros.

Justamente, el hecho de que los otros sean necesarios para aprender deviene una paradoja, si pensamos en el aprendizaje autónomo, ya que pensar que podemos poner en práctica el aprendizaje autónomo implica, *a priori*, que no necesitamos a los otros para aprender. JL admite que esta hipotética autonomía es relativa, ya que la interacción es básica para el aprendizaje, incluso cuando ocurre de manera autodidacta.

> JL: Bueno, sí, creo que la conclusión es que, aunque parezca que lo hagas todo solo desde tu casa, al aprender siempre —bueno, muchas veces— estás valiéndote del conocimiento de los demás para que tu aprendizaje sea más eficaz. O sea, aunque parezca que todo lo hice de manera autodidacta, en realidad me estuve nutriendo del resto de personas, porque creo que nada de lo que tengo aquí (en las notas de campo) lo he aprendido de la nada.
>
> E: Bueno, a ver, claro, está el libro, ¿no?
>
> JL: Pero el libro lo ha escrito alguien. [...] Y encima está todo súper enfocado para estudiantes y así, así que está diseñado para enseñar ese tipo de cosas.

JL justamente destaca la paradoja del aprendizaje autónomo, es decir, aunque utilicemos distintas estrategias para aprender por nuestra cuenta, mediados por las tecnologías y en contextos muy diversos, lo cierto es que aprendemos de cúmulos de conocimiento anteriores. Este conocimiento anterior está grabado en la propia cultura y aparece en las interacciones con los otros y su legado (Liñero y Pérez-Izaguirre, 2020). En este caso, el legado es el bagaje académico de una disciplina. En el caso que describe JL, si se aprende mediante un videotutorial o un manual, esto se realiza en solitario, pero nutriéndose del conocimiento que ha compartido otro ser humano. Por ello, no se puede negar la importancia de la interacción indirecta para el aprendizaje.

En la trayectoria de JL este punto es importante, ya que en él destaca el aprendizaje autónomo, solitario, pero reconoce que la interacción es muy rica para su aprendizaje, y que esto le permite aprender, practicar e interiorizar los conceptos mejor.

Aportaciones en relación con el aprendizaje

El relato de JL permite pensar sobre la noción de trayectoria de aprendizaje destacando la importancia de la interacción, la autonomía, la aplicabilidad y la motivación para el aprendizaje. Así, la autonomía y la interacción, que *a priori* parecen opuestas, en el caso de JL se vinculan directamente. La autonomía necesita nutrirse de los otros para existir, es decir, para que una persona sea autónoma primero tiene que aprender de otros (Pérez-Izaguirre, 2019). De manera similar, para poder aprender de los otros, primero hace falta cierto conocimiento propio, desarrollado por uno mismo.

De este modo, autonomía e interacción devienen fundamentales para comprender el tipo de aprendizaje del que habla JL. Su trayectoria de aprendizaje destaca justamente por nutrirse de interacción y autonomía, motivado por sus intereses y necesidades, desde aquellos más básicos, como aprender a firmar un documento *online*, hasta los que están mediados por sus condiciones visuales. Las tecnologías juegan un papel importante en este último aspecto, ya que son mediadoras de gran parte de su aprendizaje. Se convierten también en el medio para desarrollar estrategias de aprendizaje, como la repetición, la escritura o la representación en aprendizajes académicos y extraacadémicos.

La trayectoria de JL aporta un sentido doble en el aprendizaje, en el que destaca la interacción y la autonomía para el aprendizaje, y la necesidad de aplicabilidad y, por ende, motivación para aprender.

Esta trayectoria, realizada en colaboración, también aporta elementos metodológicos importantes relacionados con el diálogo, el devenir del proceso de investigación y la implicación del colaborador en su discurso, partiendo del concepto de la ética inclusiva (Pérez-Izaguirre et al., 2022). La ética inclusiva en este caso permite el diálogo entre investigadora y colaborador y da lugar al acuerdo en esta narrativa, en la que las subjetividades de ambos agentes se entrelazan para generar un solo texto.

Referencias

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis) continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, *33*, 1-25.

Liñero, A. M., & Pérez-Izaguirre, E. (2021). 'I want to learn to do that': subcultural heritage, identity, and learning graffiti in Pamplona. *International Journal of Heritage Studies*, *27*(6), 570-583. https://doi.org/10.1080/13527258.2020.1843521

Parrilla-Latas, A. P. (2017). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, *3*(1), 165-174.

Pérez-Izaguirre, E. (2021). Can Basque be Protected in Multiethnic Environments? In L. K. Sarroub, & C. Nicholas (Eds.), *Doing Fieldwork at Home: The Ethnography of Education in Familiar Contexts* (pp. 37-50). Rowman and Littlefield.

Pérez-Izaguirre, E. (2019). Educational inequalities, teacher authority and student autonomy in multi-ethnic Basque secondary education. *Issues in Educational Research*, *29*(2), 519-536.

Pérez-Izaguirre, E., Correa Gorospe, J.M., & Chaves-Gallastegui, E. (2022). Revisiting the ethics of Basque educational ethnographic research based on a post-qualitative inquiry: A proposal for inclusive ethics. In L. Rusell, J. Tummons, & Ruth B. (eds.), *Ethics, Ethnography & Education* (pp. 67-86). Emerald Publishing Limited. DOI:10.1108/S1529-210X20220000019005

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.

Thomas, G., & Thorpe, S. (2019). Enhancing the facilitation of online groups in higher education: a review of the literature on face-to-face and online group-facilitation. *Interactive Learning Environments*, *27*(1), 62-71.

38 APRENDER EN TIEMPOS INCIERTOS

Laura Malinverni y Sabrina Torres Kalme

Introducción

El primer contacto con Sabrina se realiza a través de un intercambio de correos electrónicos. Desde allí, convenimos en organizar el primer encuentro presencial en la Facultad de Bellas Artes. A partir de ese momento, los miércoles se volverán los días establecidos para los encuentros sucesivos.

El primer día nos encontramos en la entrada principal de la Facultad de Bellas Artes y fuimos caminando hasta el despacho. En este breve recorrido reconozco una timidez que forma parte tanto de ella como de mí misma. Ella me confirmará esta percepción a lo largo de los encuentros sucesivos. Ninguna de las dos parece particularmente cómoda con aquellos momentos que tienen la función de establecer el contacto con el otro y cuyo contenido informativo es escaso. Quizás por esta razón, de manera tácita, en los encuentros sucesivos decidimos quedar directamente delante del despacho y ella se marcha rápidamente al final de cada encuentro.

En el momento en que nos sentamos en el despacho y la conversación se estructura a partir de las pautas de los encuentros establecidos por el proyecto, Sabrina se muestra abierta al diálogo, a compartir, a aclarar y explicar. En nuestros diálogos, las dos tendemos a ir al grano, a asumir una posición pragmática y directa en relación con los temas de conversación propuestos. En todos los encuentros (entre febrero y abril de 2021) me transmite su actitud reflexiva, su curiosidad y fascinación por el saber y el aprender. Repite varias veces que le interesan muchas cosas. Se la ve curiosa y disciplinada en lo que hace. Me da la impresión de que su participación en el proyecto surge justamente de estas inquietudes que la caracterizan: el deseo de conocer perspectivas diferentes y la disposición genuina a construir nuevos conocimientos, saberes y formas de pensar.

En este primer encuentro, Sabrina me ofrece algunas informaciones básicas sobre su recorrido. Tiene 24 años, es de Barcelona, actualmente está cursando el máster en Biodiversidad, después de haber acabado la carrera en Biología y haber cursado un año de Veterinaria, vive con la madre y la hermana. Después, al adentrarnos en las dinámicas previstas para esta primera sesión, ya se hacen visibles muchos de los matices que caracterizan su forma de pensar, de ser y de conceptualizar el aprendizaje. Hace mucho hincapié en la diversidad que nos caracteriza como seres vivientes y en la imposibilidad de descripciones que valgan para todo el mundo. Pone énfasis en la importancia de ver las cosas desde diferentes perspectivas, tema que volverá a menudo en los sucesivos encuentros.

Su trayectoria de aprendizaje, sobre la que profundizamos a partir del segundo encuentro, la describe como una estudiante aplicada, capaz de encontrar ocasiones de aprendizaje en múltiples contextos, desde el ámbito educativo formal a los deportes y las amistades. En este encuentro y en el tercero, donde comparte su diario de aprendizaje, toman cada vez más forma las ideas y concepciones que Sabrina tiene sobre el aprender y sus estrategias y contextos de aprendizaje. En las siguientes

secciones navegaré entre estos discursos con el fin de usar las contribuciones de Sabrina para repensar la universidad y la práctica docente, desde mi posición de investigadora y docente.

Organización de la trayectoria y decisiones metodológicas

Los cuatros encuentros con Sabrina han sido grabados en formato audio y documentados fotográficamente. El contenido ha sido transcrito de manera literal y sucesivamente he procedido a su tematización. El proceso de tematización se ha desarrollado en dos momentos. Primero, he realizado la tarea de mapear las diferentes ideas y discursos alrededor de los ejes del proyecto: concepciones, estrategias, contextos y tecnologías. Segundo, he ido apuntando temas y conceptos emergentes. Los resultados han sido formalizados en un documento de resumen que he compartido con Sabrina en el cuarto encuentro, con el fin de debatir sobre algunos de los temas e ideas que había resaltado.

En las siguientes secciones relataré los discursos emergentes en la trayectoria de aprendizaje de Sabrina. El relato está estructurado a partir de tres secciones principales (concepciones, estrategias, contextos y tecnologías). En cada sección intento hacer visible las ideas y discursos que, desde mi perspectiva, caracterizaron el relato de Sabrina y cómo este conocimiento me ha permitido pensar y abrir preguntas sobre cómo se plantea la enseñanza para los jóvenes universitarios.

Concepciones

Desde las conversaciones con Sabrina identifiqué cinco ejes principales que caracterizan su concepción sobre el aprender:

1. El aprender como el poder ver cosas desde diferentes perspectivas.
2. El aprender como el internalizar e incorporar el conocimiento.
3. El aprender como un proceso distribuido y holístico.
4. El aprender como un disfrutar del saber.
5. El aprender como el posicionarse frente a un futuro incierto.

El aprender como el poder ver cosas desde diferentes perspectivas

Esta conceptualización emerge como un concepto transversal y articulador del aprendizaje. Desde el primer encuentro, en el que se le pide posicionarse frente a visiones positivas y negativas sobre los jóvenes de hoy en día (Anexo 3), su pensamiento se aleja de una visión unilateral de los fenómenos. Apunta varias veces los límites de la generalización, del verlo todo blanco o negro. Incluye, de manera estructural, la experiencia del otro como clave en las interpretaciones que se pueden dar de los hechos.

En el relato de su trayectoria de aprendizaje, varias veces se refiere a cómo su recorrido escolar y experiencial le han brindado la oportunidad de poder ver las cosas desde diferentes perspectivas. Por un lado, subraya cómo los diferentes ámbitos del saber le han permitido hacer movimientos hacia otros puntos de vista. Hablando de filosofía: «Me hizo salir del punto de vista subjetivo a un punto de vista de fuera… pensar más en por qué aprendo, por qué quiero integrar esta cosa y esta otra no».

Por el otro, reflexiona sobre cómo la experiencia social de la escuela que frecuentó, el instituto Maragall, le ha proporcionado oportunidades para estos desplazamientos: «Me ayudó a conocer nueva gente, a desarrollar nuevos puntos de vista, porque todas las situaciones que te podías imaginar estaban en este instituto».

Se refiere a esta capacidad de desplazarse, a esta perspectiva nómada entre diferentes lentes, como un resultado tangible del aprendizaje: «Y ahí es cuando me doy cuenta de que, aplicado a las situaciones que pasan en nuestra vida, puedes verlo desde una perspectiva que es diferente de la de mucha gente».

Ubica esta capacidad de una mirada situada en múltiples puntos de vista como una necesidad frente al estar en el mundo:

> El mundo está como muy conectado. Y puedes encontrar un rango muy amplio en las situaciones en las que se encuentran las personas. Entonces, puedes encontrar desde una persona que a lo mejor no sabe ni leer ni escribir, hasta una persona que te puede recitar una enciclopedia, entonces, para entender por qué está pasando esto hay que mirar un poco de dónde viene la persona y saber, conocer... bueno, intentar como ponerse en sus zapatos, ¿no? Porque, a lo mejor, esa persona no sabe escribir y leer porque no ha podido ir a una escuela o algo así. Y a lo mejor, la persona que sabe recitar una enciclopedia no es porque quiera o algo así, a lo mejor es porque la han tenido que obligar a aprender ciertas cosas o a ser de una forma. Y yo, por eso creo que es muy importante ver las cosas desde otros puntos de vista, para no tener prejuicios o no juzgar a la gente sin saber.

Por último, lo explicita de manera casi poética en el momento en que habla de su curso de buceo donde explica:

> La gente que tiene el curso puede bucear... Y está bien, porque yo creo que también aprendes mucho, viendo cosas que no habías visto o detallitos. Desde arriba o desde la playa no lo ves porque tienes que ir a lo profundo.

La centralidad que tiene esta concepción es su visión del aprender remite a la noción de aprender como ver las cosas de formas diferentes, que identificó Säljö (1979) en su investigación sobre concepciones de los estudiantes acerca del aprendizaje. Al mismo tiempo, va más allá de esta noción, ya que abarca el deseo del desplazamiento de mirada y la idea de la diversidad como modo de pensar y vivir.

Desde el punto de vista del pensar la práctica docente me abre algunas preguntas: ¿cómo desde la docencia y desde la universidad podemos pensar y ofrecer oportunidades para dar respuesta a la necesidad y el deseo de estos desplazamientos de miradas? ¿Cómo podemos realmente ofrecer oportunidades de pluralismo epistemológico e ir más allá de los riesgos del monocultivo de la mente (Shiva, 2008)? ¿De qué forma se pueden ofrecer recorridos, experiencias y prácticas que permitan «moving away from one's own viewpoint, understanding that a person situated elsewhere will see things differently, and figuring out what the other will see from his or her vantage point « (Ackermann, 1996, p. 7)?

El aprendizaje como el internalizar e incorporar el conocimiento

Al hablar de aprendizaje, una concepción central en el discurso de Sabrina es la noción de internalizar e incorporar el conocimiento, como criterio para determinar el éxito de un proceso de aprendizaje. A lo largo de nuestros encuentros, traza la genealogía de esta concepción en la voz de su profesor de francés: «El profesor de francés nos dijo, tenéis que aprender no por aprender sino para integrarlo y aplicarlo».

Sucesivamente, en diferentes ocasiones, habla del internalizar el conocimiento como de un elemento clave en el proceso de darse cuenta de haber aprendido:

> Me ha pasado muchas veces estar en clase y hablando con una chica y diciéndole ¿te acuerdas de lo que nos enseñaron en esa asignatura? Y me dice ¿cómo te acuerdas de eso? Si yo lo memoricé o vomité en el examen y nunca más. Pero no, no tiene que ser así. Estás aquí para aprender y no memorizar, sino incorporarlo en ti.
>
> (Hablando de un profesor): Ha dado también conceptos que ya habíamos hecho en clase antes en el grado. Entonces me dio satisfacción saber que tenía bien amueblada la teoría, y que cuando la estaba explicando el profesor no era como que me estuviera explicando algo nuevo, sino como un repaso.

Estos fragmentos hacen visibles diferentes matices alrededor del concepto de aprender como internalizar el conocimiento. Emerge, ante todo, la diferencia que traza entre el memorizar, entendido como un almacenamiento de información funcional a los criterios académicos de evaluación (p. ej. exámenes) y el recordar como la capacidad de recuperar, rescatar y reconocer el conocimiento adquirido y disponer de él más allá de los requisitos académicos. Esta visión, por un lado, da pie a una concepción del aprendizaje en la que el reconocer y darse cuenta de lo aprendido tiene un valor añadido respecto al simple reconocimiento académico: «Como he visto que me acuerdo luego de las cosas, no me afecta mucho no sacar buenas notas».

Por el otro, traza una concepción del aprendizaje como algo que sirve más allá de los límites y de las demandas de la universidad. Que tiene un valor pragmático y aplicado a otros ámbitos de la vida: «Para mí incorporar un conocimiento sería, cuando surge un problema, saber solucionarlo utilizando lo que me han enseñado [...] Interiorizar un aprendizaje sería como saber que puedo, o sea, como explicarlo o aplicarlo o... retenerlo mucho tiempo, básicamente».

Esta visión aplicada y pragmática remite a concepciones del aprendizaje vinculadas a la capacidad de reproducir y aplicar el conocimiento (Säljö, 1979). Al mismo tiempo, abre preguntas sobre el valor que se atribuye a la durabilidad, el pragmatismo y la permeabilidad de lo aprendido.

El aprendizaje como un proceso distribuido y holístico

En las conversaciones con Sabrina también emerge la concepción del aprendizaje como algo envolvente y diversificado, no limitado en el tiempo ni en el espacio (Rosário et al., 2006). Por ejemplo, hablando de su experiencia en la etapa de educación obligatoria, dice:

> Aquí he puesto cosas como que aprendí a estar bien con un grupo de amigos, a ser empática, a escuchar sus problemas, a estar con ellos cuando están tristes y estas cosas.
>
> (Hablando del instituto): Básicamente éramos muy variados, veníamos de muchos sitios diferentes... Creo que aprendí mucho a tolerar a la gente, a ponerme en su lugar y todo esto.

Estos fragmentos hacen hincapié en su forma de relatar el aprendizaje como un proceso vinculado a múltiples competencias que traspasan los límites de lo académico y cubren las capacidades sociales, la empatía, y los procesos de socialización. Al mismo tiempo, delinean una concepción del aprendizaje como un proceso experiencial, distribuido entre múltiples contextos. Esta visión se hace aún más evidente en los fragmentos donde relata su práctica deportiva:

> Las artes marciales, que empecé en bachillerato, también y me ayudaron muchísimo en el sentido de que mejoró mi autoestima, mi sentido del equilibrio, porque yo era muy torpe... me tropezaba con la nada... mejoró el sentirme bien conmigo misma.
>
> También aprendí a patinar con mi madre, porque mi madre patinaba desde muy pequeña, entonces nos llevaba arrastrando con los patines por todas partes... yo creo que esto me ayudó mucho... porque cuando me he sentido triste, o algo así, he cogido los patines y me he ido a patinar y cuando he vuelto me he sentido muy bien.

Estos fragmentos no sólo confirman su visión del aprendizaje como un proceso distribuido, sino que ponen en evidencia la relación que establece entre aprendizaje y bienestar, autoconcepto y estrategias de autocuidado. Este entramado, hace visible una concepción del aprendizaje afín a la idea de que el aprender supone, en su proceso, un cambiar como persona (Marton et al., 1993), un proceso de devenir como sujeto que va más allá del conocimiento reglado. Al mismo tiempo, abre preguntas sobre las relaciones que se tejen entre el cuidado, el autocuidado y la práctica docente.

El aprendizaje como un disfrutar del saber

Al hablar de su trayectoria de aprendizaje, Sabrina evidencia que el aprender, para ella, no se vincula con el deber académico o con la búsqueda de una motivación extrínseca, sino con una motivación intrínseca, un disfrute, placer y deseo de saber.

> Yo creo que, por lo que estoy estudiando, no es para encontrar un trabajo, sino para mí. ¿Sabes? Para aprender más.
>
> Yo, al final, sólo lo estudiaré porque es lo que más me gusta aprender. Y, yo creo que, por ejemplo, este año he aprendido muchas cosas que a lo mejor me van a servir para mucho en el futuro y que además me interesa saberlas. Yo creo que me va a ayudar mucho, más que nada para mí también, más que para un trabajo.

Estrechamente vinculado con este tema, a lo largo de nuestras conversaciones, su disfrute del aprender y el saber se materializa también en los múltiples intereses que muestra:

> A mí me gusta todo. Me gusta aprender de todo. Incluso me hubiese gustado estudiar letras e historia, Bellas Artes... no sé, porque a mí el saber es lo que me gusta. En plan, no sé, todo lo que puedo aprender me gusta. Por eso me parece difícil enfocarme en alguna cosa.

En relación con esta multiplicidad de intereses, Sabrina marca un contrapunto sugerente en la distinción entre saberes que abren y saberes que cierran. Hablando de cómo, después de un año de cursar la carrera de Veterinaria, decidió cambiarse a Biología:

> A ver... me cambié porque quería estudiar no sólo cuatro animales, que es lo que nos enseñaban allí, sino en plan estudiar todo, todo, plantas, animales y la conexión que hay entre todo y nosotros también.
>
> Es que las carreras como medicina y veterinaria están demasiado enfocadas, entonces, cuando acabas vas a terminar trabajando de esto (...) Ver esto me agobió también un poco.

Estos fragmentos abren espacios de reflexión relevante con relación a lo que permiten pensar sobre la universidad, nuestras prácticas docentes, los modelos curriculares y las vivencias de los jóvenes.

Por un lado, los posicionamientos de Sabrina desvinculan, en parte, los estudios universitarios con la perspectiva orientada al mercado laboral, según la cual, muchas veces se suele valorar la validez de un recorrido académico a partir de su aplicabilidad inmediata al mundo del trabajo. Esta visión abre espacios de reflexión relevantes sobre los criterios y los valores frente a los que se construye un recorrido, un currículum y un modelo de docencia académico y cómo estos pueden ser percibidos por las diferentes partes interesadas (estudiantes, profesores, instituciones, etc.). En otras palabras, la idea de que cursar estudios universitarios ha de ser funcional, encaminada a encontrar un trabajo, ¿es una creencia realmente valorada y compartida por todos los estudiantes? ¿De dónde viene esta creencia y qué implica y supone en el diseño curricular de una carrera y en el modelo docente? ¿Qué perspectivas se abren en el momento en que pensamos la universidad más allá de un tránsito preparatorio al mundo laboral?

Por otro lado, abre preguntas sobre cómo, desde la universidad, se puede acoger y cuidar el disfrute por el saber y las multiplicidades de intereses. Con relación a esto, Sabrina apunta como buenas prácticas, actualmente existentes, el hecho de que, por ejemplo, en su universidad, durante el tercer y cuarto año hay la posibilidad de escoger optativas y ver cosas diferentes. Al mismo tiempo, apunta como posible mejora, integrar también el conocimiento de otras disciplinas como la historia o el arte en la carrera de Biología.

El aprender como el posicionarse frente a un futuro incierto

Estrechamente vinculado con el apartado anterior, Sabrina abre un espacio de conversación y reflexión en relación con las tensiones que se generan entre la percepción juvenil de un futuro incierto y lo que ofrece la universidad.

Por ejemplo, hablando de la elección de la carrera universitaria, explícita:

> Escoger a qué universidad quieres ir... que creo que fue lo más frustrante que he vivido hasta este momento... decidir UNA COSA en lo que tienes que basar tu vida.

(Hablando de la carrera de Biología): Entonces, yo creo que como es muy abierto y puedes hacer muchas cosas después cuando acabes, pues por eso también lo escogí. Hay otros que, cuando coges eso, estudias eso, acabas trabajando de eso... Y creo que a mí no me gusta mucho encasillarme en una sola cosa. Pero bueno, es que no sé... como el futuro es muy incierto, ¿no?

Estos fragmentos hacen hincapié en algunos temas bastante transversales en el discurso de Sabrina: la percepción del futuro como algo incierto, las limitaciones que percibe en el acto de tener que escoger, el rechazo hacia encasillarse únicamente en algo y el valor que atribuye a la versatilidad.

Estas percepciones resuenan en varios momentos de nuestras conversaciones, tanto de manera verbal como gráfica, y son confirmadas por Sabrina en nuestro cuarto encuentro.

(Hablando de las elecciones que tuvo que hacer entre diferentes asignaturas en el bachillerato): Es como decir, tengo que coger uno y así eliminar los demás. Por ejemplo, en el bachillerato es básicamente lo que me pasó, yo tengo que escoger ahora algo y a lo mejor no puedo ver nunca más las otras cosas.

(Refiriéndose al dibujo que realizó para describir su trayectoria de aprendizaje, donde indica, con múltiples líneas, los caminos que hubiese podido escoger pero que no tomó, figura 1): También son las opciones que podría haber cogido, que no he cogido... Que siempre me molesta mucho... desde hace mucho... me hubiese gustado hacer tantas cosas que no sé...

Cuando te gustan muchas cosas o cuando estás dispuesto a hacer muchas cosas es como si te ponen delante de un montón de sabores de helado diferentes y ves como cinco o seis que te gustan y sólo puedes escoger uno porque solo te dejan escoger una bola de helado.

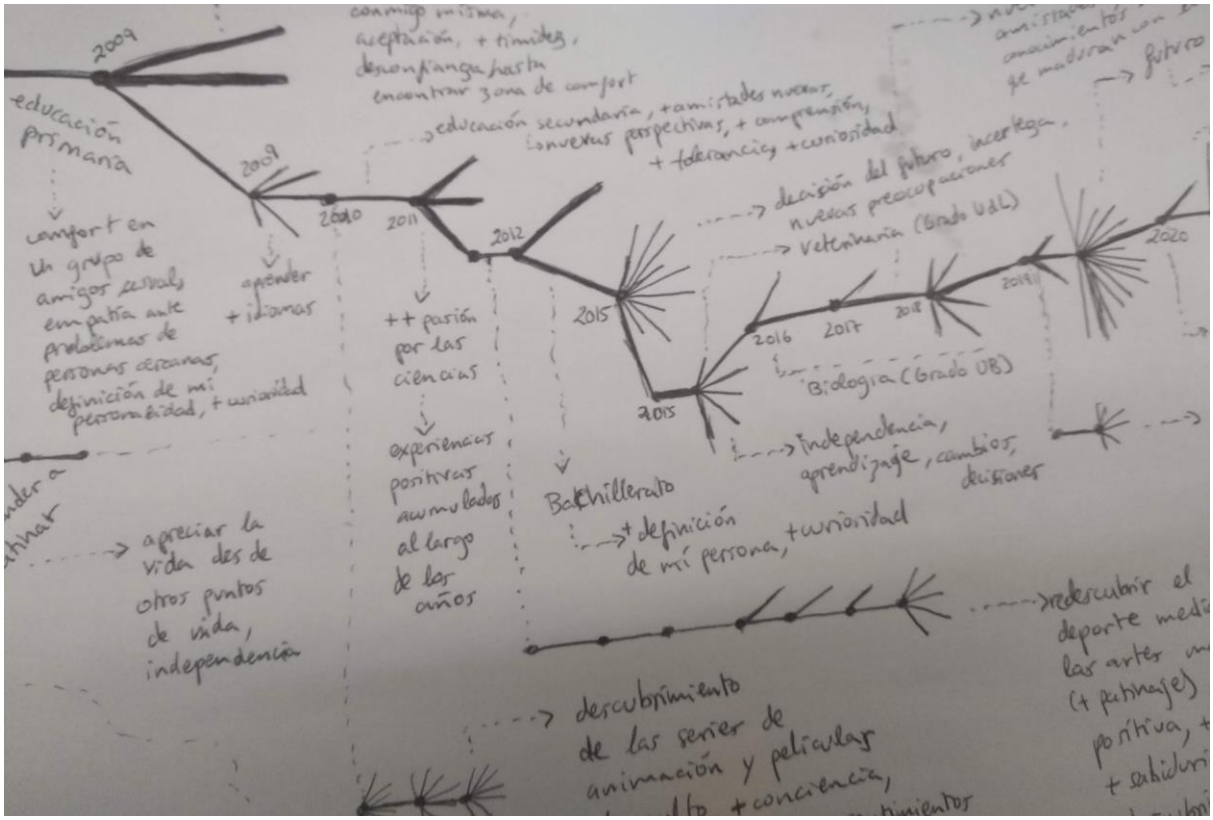


Figura 1. Visualización de la trayectoria de aprendizaje de Sabrina.

A nivel personal, este posicionamiento me genera una fuerte resonancia y empatía y me remite a mi propio recorrido académico. A nivel teórico, me resuena con el entramado que se genera entre la percepción de un futuro incierto, la noción de *not-knowing* de Atkinson (2015), la identidad fluida de Baumann (2012) y el yo saturado de Gergen (1997). Conversando con Sabrina me explica:

> Estaba hablando con mis compañeros de clase (...) también ellos ven un futuro muy incierto e intentan aprender un poco de todo por esa misma razón.
>
> Pero hay gente que, al saber que tiene cierta incertidumbre sobre lo que va a pasar (...), amigos míos que tienen como ansiedad sobre lo que va a pasar y todo esto, entonces están preocupados.

Su visión del futuro incierto como algo generacional, efecto de haberse educado en medio de la crisis económica, según ella, genera diferentes tipos de respuesta en los jóvenes. Por un lado, el situarse y tener experiencia del no-saber cubre una función de catalizador de procesos de aprendizaje (Atkinson, 2015) donde se privilegia el aprender un poco de todo, por si caso, y se construye la versatilidad como un valor central. Por el otro, la posición de no-saber puede terminar siendo un catalizador de ansiedad, preocupación y malestar en algunos jóvenes.

Esta visión refleja, en parte, la forma en que Baumann (2012) y Gergen (1997) hablan del yo contemporáneo. Según Gergen, la multiplicidad de modelos y posibles formas de ser a las cuales estamos expuestos en la contemporaneidad da paso a la proliferación de todos los yoes que podríamos llegar a ser, dando pie a deseos e intereses a veces incompatibles. Esto genera, como consecuencia, un sentimiento de no poder abarcar nunca todo lo que deseamos abarcar, de no llegar nunca a todo lo que deseamos hacer. Al mismo tiempo, complejiza el proceso de toma de decisiones que podría resultar excluyente o limitante, ya que estas pueden implicar la renuncia de algunos de estos yoes posibles. De la misma manera, Baumann (2012), hablando de la identidad fluida, remarca cómo en la sociedad contemporánea se hace necesario construir una identidad flexible y versátil, que haga frente a las distintas mutaciones que el sujeto tiene que enfrentar a lo largo de su vida. Con relación a esto, una identidad fija y sólida se vuelve por lo tanto un impedimento.

Estas miradas, en el marco del pensar las experiencias de los jóvenes universitarios, abren espacios de reflexión en el vínculo que se establece entre carrera universitaria e identidad. Al mismo tiempo, evidencian cómo la versatilidad se configura como un valor central en el aprender, como una respuesta fuertemente adaptativa y funcional a las condiciones del entorno. En su misma estructura, muchas de las carreras universitaria tienen una función constructiva en el proceso de definición identitaria (p. ej. soy médico, soy veterinaria, soy arquitecta, etc.). Frente a un panorama donde se entremezcla la necesidad social de versatilidad y el deseo individual de una identidad fluida, ¿no puede, quizás, resultar limitante la función de definición de la identidad de muchas carreras? ¿De qué forma es posible pensar recorridos universitarios que ofrezcan la posibilidad de habitar identidades múltiples, fluidas y nómadas? (¿Es realmente necesario?)

Estrategias de aprendizaje

Entre las estrategias de aprender que menciona Sabrina, quiero destacar, en particular, sus reflexiones acerca de la complementariedad entre el aprender individualmente y el aprender en la relación con los demás y el rol que atribuye al aprender a través de lo concreto.

Aprender individualmente

En relación con el cómo se aprende, Sabrina apunta varias estrategias vinculadas al aprender individualmente. Destaca cómo, a veces, le gusta aprender y trabajar sola y cómo, en muchos casos, la soledad le resulta funcional para su concentración y su proceso de aprendizaje.

Habla, por ejemplo, de cómo, sobre todo durante la etapa de escolarización secundaria, a veces, determinados compañeros, no le permitían estar atenta en clase. Menciona el hecho que, en la biblioteca, le guste estudiar sola y le cueste, a veces, comprender la necesidad que tienen otras personas de estar siempre acompañadas. Habla también de cómo, en determinados tránsitos de su carrera universitaria, su integración con el grupo clase ha sido sólo parcial y cómo esto no le ha supuesto una dificultad sino, más bien, ocasiones de aprendizaje: «Estar sola no me molesta, al contrario, incluso me ayuda a concentrarme más en clase, porque al final, no hay distracciones».

Estos fragmentos me encajan con el perfil introvertido y de buena estudiante que voy descubriendo de Sabrina y me resuenan con mis vivencias personales. Al mismo tiempo, me abren grietas para poner en cuestión las conceptualizaciones que a veces construimos de los jóvenes contemporáneos y las respuestas metodológicas que derivan de estas construcciones. ¿Hasta qué punto el auge del aprendizaje colaborativo y del *do-it-with-others* no terminan siendo una barrera a las diferentes formas de ser y estar de diferentes personas? ¿Por qué razones, en educación, a veces se tiende a valorar más un perfil de estudiante comunicador y extrovertido que el de un estudiante que encuentra sus estrategias de concentración en la soledad y en el estar tranquilo? ¿Cómo se puede pensar desde un pluralismo metodológico que tenga en cuenta y responda a estas diferentes necesidades?

Aprender en la relación con los demás

Si bien, como se ha mencionado anteriormente, Sabrina dispone de varios recursos para aprender individualmente, también en su relato remarca diferentes estrategias vinculadas al aprender en la relación con los demás.

Por ejemplo, habla de cómo, algunas veces, las instancias de trabajo colaborativo le aportan beneficios vinculados al ver las cosas desde otros puntos de vista: «Cuando tengo que trabajar por mi cuenta, creo que lo hago muy bien. Pero trabajar en grupo me gusta también porque puedes aprender cosas desde otro punto de vista».

Pero también pone énfasis en los retos que conlleva y subraya cómo, a veces, el trabajo grupal no le resulta la estrategia más efectiva en términos de organización y resultados. Por ejemplo, hablando de trabajos grupales que ha tenido que realizar durante la carrera, afirma:

> Me gusta trabajar en grupo cuando los demás colaboran porque, si no, al final acabó siendo como una persona que les insiste o que es más líder o algo así, cuando no quiero serlo porque no se me da muy bien.

Más allá de las reflexiones sobre el trabajo grupal, Sabrina también hace referencia a un amplio abanico de estrategias de aprendizaje que tienen que ver con lo relacional y la interacción social y que van más allá del trabajo grupal, atravesando múltiples contextos donde lo académico, lo personal y lo cotidiano se entremezclan. Menciona, por ejemplo, cómo la relación con el otro le proporciona ocasiones para aprender otras perspectivas y respuestas a su deseo de saber y a sus múltiples intereses: «A mí me pone triste no poder aprenderlo todo. Entonces, siempre intento tener amigos que hagan diferentes cosas y que puedan informarme de lo que hacen y ponerme como al día de sus ramas».

Por otro lado, habla de cómo en el diálogo, en el compartir y en la confrontación de opiniones, también encuentra estrategias para ampliar, repensar y matizar lo aprendido. Esto se materializa tanto en los comentarios espontáneos que pueden surgir entre compañeros en clase, como en una cierta vocación hacia la divulgación, donde subraya el placer que le genera poder poner en común sus conocimientos con los demás (amistades, pareja, familiares) y cómo estas circunstancias le sirven para darse cuenta de lo aprendido y para consolidar su aprendizaje.

> O si alguien me pregunta ¿pero por qué?, yo puedo responder mejor porque lo he estudiado y lo tengo bastante reciente ahora mismo, entonces es más fácil darles una respuesta y que ellos lo entiendan. Porque, además, yo creo que a mí se me da bastante bien resumir las ideas complicadas y hacerlas más útiles.

Menciona también cómo, en circunstancias cotidianas, el diálogo con el otro le proporciona ocasiones de aprendizaje incipientes y cómo estas se dan de manera particularmente óptima cuando se entra en contacto con la diversidad. Habla, por ejemplo, de cómo el tener amistades con estudios muy diferentes o de culturas distintas, le proporciona continuamente ocasiones para aprender y pensar su aprendizaje. En este marco, la búsqueda de la diversidad en las relaciones parece ser una estrategia clave de su forma de aprender en la relación con el otro, sobre todo en el contexto

cotidiano y de las amistades: «Siempre me ha gustado estar rodeada de gente que veía otros puntos de vista».

Por último, Sabrina menciona el rol del profesorado, la competición y el reconocimiento que el otro puede proporcionar como estrategias motivadoras del aprendizaje. Por ejemplo, hablando del rol de profesorado menciona: «Yo creo que también tuve muy buenas profesoras, entonces, me gustaba mucho aprender».

En relación con la competición entre compañeros subraya: «Me gustaba mucho competir por las notas… bueno competir por la nota no… buscar sacar buenas notas, no para el profesor o el examen, sino para competir con mis compañeros… esto desde la primaria hasta la ESO y el Bachillerato».

Estas estrategias ofrecen una visión del aprender con el otro que va más allá de la noción de trabajo grupal, bajo la cual, en muchos casos, tendemos a conceptualizar las estrategias de aprendizaje colaborativo. Este amplio abanico de estrategias y maneras de aprender me abren una serie de preguntas, que tal vez requieran un cuestionamiento crítico del auge del concepto de aprendizaje colaborativo. En las últimas décadas, la noción de aprendizaje colaborativo se ha vuelto cada vez más relevante, tanto como objeto de investigación, como de metodología en diferentes etapas escolares formalizado, en la mayoría de caso, bajo el paraguas del trabajo de grupo. ¿Hasta qué punto esta simplificación de las estrategias de aprendizaje en la relación con el otro termina creando barreras y limitaciones? ¿Cómo podemos pensar estrategias docentes que vayan más allá del trabajo en grupos?

Aprender de lo concreto

En más de una circunstancia, Sabrina hace referencia al rol de lo concreto y de lo experiencial en su proceso de aprendizaje. Habla, por ejemplo, de cómo determinadas excursiones, sobre todo en entornos naturales, han tenido un rol fundamental en motivar su elección académica y en proporcionar ocasiones para aprender y/o reconocer lo aprendido. Menciona el rol que diferentes elementos multimodales tienen en su proceso de aprendizaje. Habla, por ejemplo, de cómo las formas de comunicación no verbal que se dan en clase (p. ej. el tono de voz, los gestos, los apuntes en la pizarra) para ella constituyen unas excelentes estrategias para facilitar su aprendizaje y cómo esto, en parte, se ha visto dificultado por la docencia *online* debida a la pandemia: «Normalmente aprendo mucho cuando oigo hablar a los profesores o los veo en la clase. Porque soy muy visual. Entonces, me queda más cuando estoy en una clase y me están hablando, haciendo gestos y escribiendo en la pizarra».

Hace referencia a cómo determinados recursos multimodales (p. ej. películas) le han permitido entender mejor determinados conceptos. Habla de cómo, determinadas experiencias corporales, como el *kung-fu*, el patinaje o el buceo, le han ofrecido estrategias de aprendizaje que van más allá de la disciplina deportiva y que aportan estrategias metacognitivas y aprendizaje de otras maneras de ser y de pensar.

Por último, en más de una circunstancia, menciona cómo los datos anecdóticos y los ejemplos resultan clave en su proceso de aprendizaje.

> (Hablando de los ejemplos) Entonces, yo creo que se me queda mejor. (…) Además, si luego puedes compartirlo mediante el ejemplo, es más entendible para la gente. Siempre lo que acabo explicando no es la teoría, sino un ejemplo… por ejemplo, lo que hace este pez es esto… Entonces la gente dice — ¡Ah, no sabía que estos peces hacían esto! Entonces tú le dices: pero no son los únicos.

En su relato, los ejemplos que se ofrecen en clase parecen tener una función mnemónica importante, funcionando como viñetas o *landmarks* que permiten anclar el conocimiento y a través de los cuales se pueden reconocer y aplicar ideas y conocimientos más abstractos.

Tanto el rol de lo concreto, de lo experiencial, de lo multimodal y la importancia de los ejemplos en sus estrategias de aprendizaje apuntan la relevancia de cuestiones vinculadas con las jerarquías que, a veces, conllevan determinados modelos donde lo formal y lo abstracto se privilegian a lo concreto.

Nathan (2012) ofrece un cuestionamiento de esta tendencia cuando habla de cómo, en la sociedad occidental, se tiendan a diseñar currículos a partir de la creencia de que los contenidos formales y abstractos tienen que preceder a la aplicación práctica del saber.

Estas consideraciones abren espacios de reflexión sobre las creencias que a veces reproducimos de manera implícita en nuestros modelos docentes y sus implicaciones y consecuencias tanto epistemológicas como metodológicas.

Contextos de aprendizaje

Como se ha mencionado en las secciones anteriores, Sabrina reconoce múltiples contextos de su vida como espacios de aprendizaje y cómo estos se fusionan y entremezclan entre sí.

Entre estos menciona la familia, los espacios naturales, los espacios de educación formal, las amistades, el deporte, Internet, etc. Al mismo tiempo, habla de cómo los aprendizajes y las estrategias de aprendizaje que se construyen en los diferentes contextos terminan inevitablemente por borrar los límites de estos.

Menciona, por ejemplo, cómo lo aprendido en clase sirve como material de conversación con su pareja, sus amigos o sus familiares. De cómo la práctica del deporte le ha ofrecido estrategias y recursos que van más allá del mismo deporte. Del rol que tienen las relaciones interpersonales como espacios para aprender de los demás y de lo que no le ofrece la academia.

Esta permeabilidad entre diferentes contextos, aprendizajes y maneras de conocer, que forma parte de lo cotidiano y de lo experiencial, se contrapone, pero con una cierta impermeabilidad percibida, con los espacios universitarios. Menciona, por ejemplo, cómo en la carrera ha vivido una cierta desconexión entre la investigación que se realiza en la universidad, los espacios universitarios y la docencia.

> Nos deberían dejar entrar más en los departamentos y hacer más cosas. No sólo porque estemos haciendo el trabajo de final de grado o algo así... estaría bien, o que nos dieran paseos por ahí o, no sé, para ver un poco cómo es por dentro, porque hay mucha gente que a lo mejor nunca ha entrado en los departamentos (...) lo veo un poco desconectado, más que nada porque para muchos, en la investigación, lo que pasa es de puertas hacia adentro. Entonces necesitas una llave para entrar.

Como docentes, una vez más, estas reflexiones nos interpelan acerca de los límites que se establecen y establecemos entre lo que está dentro y afuera de la universidad y hasta dentro de la misma universidad.

Tecnologías digitales en el aprendizaje

En el relato de Sabrina, la tecnología no parece tener un rol particularmente estructural en su vida. Habla de ella refiriéndose principalmente a su uso con relación a la búsqueda de información y material de interés. Al mismo tiempo, reflexiona sobre los riesgos vinculados al uso excesivo de dispositivos móviles y las limitaciones que ha supuesto la docencia tecnológicamente mediada durante la pandemia. En particular, remarca cómo le cuesta más mantener la atención en las clases *online* y cómo esta modalidad de docencia le supone más esfuerzo y trabajo fuera de las clases. Las reflexiones de Sabrina ponen en cuestión las creencias vinculadas al describir a los jóvenes como adictos a las tecnologías digitales. Al mismo tiempo, remarca los límites del solucionismo tecnológico a través del cual se dio respuesta a los retos de la docencia durante la pandemia.

A modo de conclusión

El diálogo con Sabrina, las transcripciones y análisis de nuestros encuentros, la reflexión y escritura sobre sus palabras me han permitido pensar sobre las prácticas universitarias y nuestro rol docente. Al mismo tiempo, me han permitido cuestionar algunas de las presuposiciones que se hacen actualmente sobre los jóvenes contemporáneos y sobre las creencias implícitas y explícitas que se

despliegan en el modelo universitario actual. Las reflexiones esbozadas en este texto, por lo tanto, no tienen el objetivo de generar soluciones y respuestas sino de abrir espacios para la reflexión conjunta desde la posición de docentes e investigadores.

Referencias

Ackermann, E. (1996). Perspective-Taking and object Construction. In Y. Kafai, & M. Resnick, (Eds.). *Constuctionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in a Digital World* (pp. 25-37). Lawrence Erlbaum Associates.

Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8 (1), 43-56.

Bauman, Z. (2012). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de cultura económica.

Gergen, K. J. (1997). *El yo saturado*. Paidós.

Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International journal of educational research*, 19(3), 277-300

Nathan, M. J. (2012). Rethinking formalisms in formal education. *Educational Psychologist*, 47(2), 125-148.

Rosário, P., Gracio, M. L., Núñez Perez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones de aprendizaje. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* 13(11-12).

Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher education*, 8(4), 443-451.

Shiva, V. (2008). *Los monocultivos de la mente*. Fineo.

39 LA LUCHA CONTRA EL ESTIGMA

José Miguel Correa Gorospe y Maider Zubiate

Introducción

Después de varios meses sin hacer trabajo de campo y retrasada mi incorporación por el COVID19, he tenido la suerte de contar con la colaboración de Maider, estudiante de Sociología que se prestó a elaborar su trayectoria de aprendizaje. El texto trata de reconstruir los encuentros, los diálogos sostenidos, la colaboración y la co-construcción de su trayectoria de aprendizaje, escenificando un retrato narrativo donde José Miguel se presenta como narrador y Maider como contraparte de los encuentros. Por motivos de claridad decidimos permitirnos que la escritura se realizase utilizando, para José Miguel, la primera persona del singular, sosteniendo el diálogo y la narración refiriéndose a Maider.

Para nosotros, quizá por esa afinidad hacia la investigación narrativa, las historias son lo importante, sobre todo extraer los hilos del tejido que vibra detrás de la historia que se cuenta. Frente a los datos, en las conversaciones en la que nos sumergimos para construir esta trayectoria de aprendizaje, nos situamos atentos a los mensajes y claves que enredan el sentido y los posicionamientos de Maider, estudiante de Sociología de 21 años, con fluidez verbal, iniciativa y capacidad de comunicación. A veces, durante nuestros encuentros, José Miguel se distanciaba y pensaba en el tipo de estudiante que tenía delante, detrás de esa fachada activa, jovial. En nuestras conversaciones, transitamos de lo que ocurría en las aulas a lo que ocurría fuera de las aulas. Hemos hablado del proyecto académico y del proyecto vital de Maider, de sus ganas de convertirse en actriz. Decepcionada, en parte, con su elección de estudios de Sociología, pero recompensada por la gente que había conocido en el camino. Unas conversaciones que se han desplazado por los espacios que habita, las relaciones que mantiene con amigos y amigas, también por sus objetos preferidos.

El espacio elegido para el primer encuentro (los encuentros tuvieron lugar entre junio de 2021 y febrero de 2022) fue la sala de psicomotricidad de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián. Es una sala que permite otro tipo de comunicación. Los estudiantes pueden desplazarse o deslizar su mirada por el amplio espacio de la sala, que permite huir, moverse... zafarse de las preguntas, irse y volver. Un espacio idóneo que favorece la comunicación. Rompe con el espacio imaginado para el interrogatorio, estrecho, encorsetado, sin puntos de fuga. Los encuentros posteriores con Maider los realicé en mi despacho. Las conversaciones transcurrieron con la mascarilla obligatoria. El COVID ha estado presente en nuestras conversaciones, haciendo referencia al impacto que ha tenido en la docencia y el comportamiento de los profesores cuando la enseñanza pasó a ser virtual.

El posicionamiento de Maider

Sobre Maider hemos seleccionado los temas y referencias que mejor abordan su identidad y posicionamiento como estudiante y ciudadana ante determinados elementos que definen al

estudiantado. De esta manera, en nuestra conversación aparecieron cuestiones relativas a su subjetividad y deseos de ser. Un posicionamiento crítico frente al sistema universitario que, para ella, se dedica a reproducir el orden establecido y que, aun siendo un lugar de privilegio, donde afortunadamente ha tenido oportunidad de llegar, se muestra decepcionada con los estudios que está cursando, aunque para ella son una oportunidad de encuentro con otros jóvenes. Anhela una formación universitaria menos funcionalista y orientada al trabajo y más hacia una formación crítica y a la transformación personal, una oportunidad para cambiar y mejorar personalmente. Maider concibe la educación universitaria como un periodo de desarrollo, de transformación. Una oportunidad para crecer, mejorar. Una concepción de lo universitario como oportunidad para el cambio, por lo menos en ciertos grados. La universidad la concibe como un lugar de encuentro, que sirve para coincidir, para organizarse y tratar de transformar la sociedad. Para Maider, la universidad no es solo lo que se aprende en las asignaturas, es toda la vida universitaria. Muestra su desilusión hacia la Universidad, «en los grados todo está muy focalizado para que vayas a trabajar, y no tanto en la enseñanza para la vida». Para ella, la elección de estudios está mediada por las posibilidades que te brinda para hacer otras cosas, dejándote posibilidades de desarrollo personal, no solo aprendizaje profesional, y tener posibilidades de vivir un encuentro generacional. Ella eligió estudiar Sociología,

> porque entraba por nota, porque no sabía nada sobre el mundo exterior, yo vivía en mi burbuja de ser una flor super feliz y pensé en estudiar algo que me haga entender dónde estoy y aprender de la vida y justo encontré Sociología.

Maider concibe que los estudiantes universitarios son unos privilegiados y que no todos tienen preocupaciones sociales, ni que se implican en ellas. Que muchos estudiantes quieren una vida tranquila, sin muchas complicaciones. Aunque también reconoce la capacidad de la juventud de apasionarse con cosas, Maider dice que: «si de verdad te apasiona algo, —por ejemplo, yo que quiero ser actriz—, haré todo lo que pueda y más allá». Maider mantiene una posición crítica hacia la universidad y hacia lo que está viviendo. Como si realmente esa posición de privilegio de la que disfruta en la Universidad permitiese ciertos resquicios críticos con el propio sistema. Para ella, la finalidad de los estudios de grado parece haberse quedado en una formación para el trabajo, saber hacer algo práctico con los estudios. Estudios que, para ella, están orientados a reproducir las condiciones sociales, no orientados a la transformación de las condiciones sociales en las que vivimos, no ayudan a cambiar nada. Ni en Medicina, ni en Arquitectura, ni en Sociología.

Una atmósfera muy importante de su ecología de aprendizaje es la espiritual, por haberse educado en una familia cristiana militante, una influencia religiosa que ha marcado su manera de vivir y ver las cosas de la vida. Y que siempre ha tenido presente en sus aprendizajes de valores y posicionamiento político. Una formación que la ha acompañado en la vida y que todavía tiene presente en la Universidad. Sus creencias religiosas —su fe— han supuesto un tema tenso en las relaciones con otros compañeros de la Facultad. Aunque ahora mismo no mantiene ningún vínculo con la comunidad religiosa a la que se sintió vinculada. Al principio, en la Facultad, incluso ni reconocía que creía en Dios. Pero eso cambió, se hizo un sitio con su diferencia, con su espiritualidad. Comentaba que era doloroso para ella hablar de estas cuestiones. «Porque es verdad que igual hasta ni nos entienden. Y al principio ¡buf!... Aquí ni hablar de esto. Yo aquí decía que yo no creía en Dios, me acuerdo». Un aprendizaje espiritual que ha pasado por diferentes etapas y que ha ido evolucionando. Desde las posiciones cristianas del entorno familiar, hasta otras derivas espirituales, como las actuales, donde hay una tendencia a abrirse hacia la naturaleza y otras formas de espiritualidad.

La trayectoria de aprendizaje de Maider

En la biografía escolar de Maider, destaca haber cursado los estudios de Primaria y Secundaria en un centro público, con dificultades de aprendizaje, que hacen de esta etapa escolar de enseñanza obligatoria y preuniversitaria, un calvario, donde emerge un semblante resiliente. En la figura 1, podemos ver la línea de vida que Maider ha elaborado para visualizar su trayectoria de aprendizaje, donde ha elegido momentos clave, aprendizajes concretos. Esta representación cartográfica de su

trayectoria nos permite comprender cuáles han sido, desde su punto de vista, los diferentes ambientes y contextos por donde se ha movido, las relaciones o sus preferencias. Nos ofrece una primera comprensión de su trayectoria, al marcar las líneas fundamentales de sus tránsitos, contextos, relaciones y posibilidades. La conversación que mantuvimos fue a partir de esta visualización que ella había elaborado de sus aprendizajes, motivaciones o intereses. En la imagen podemos ver que hay una línea de izquierda (1999) a derecha (2021) que divide en arriba y abajo el espacio de la representación. En el medio, en la mitad de la línea ha puesto 17-19 años y bajo la línea BACHILLER en Durango. Debajo de la línea que va de izquierda a derecha, ha escrito lugares destacados en su aprendizaje: FAMILIA, LEZA (un pueblo donde pasaba los veranos) y UNIVERSIDAD. Los comentarios que aporta para hacernos comprender el sentido de su visualización hacen hincapié en destacar el papel de su padre en la FAMILIA y la importancia de lo aprendido: la religión católica, la tradición, la importancia del respeto y el cuidado colectivo (figura 1).

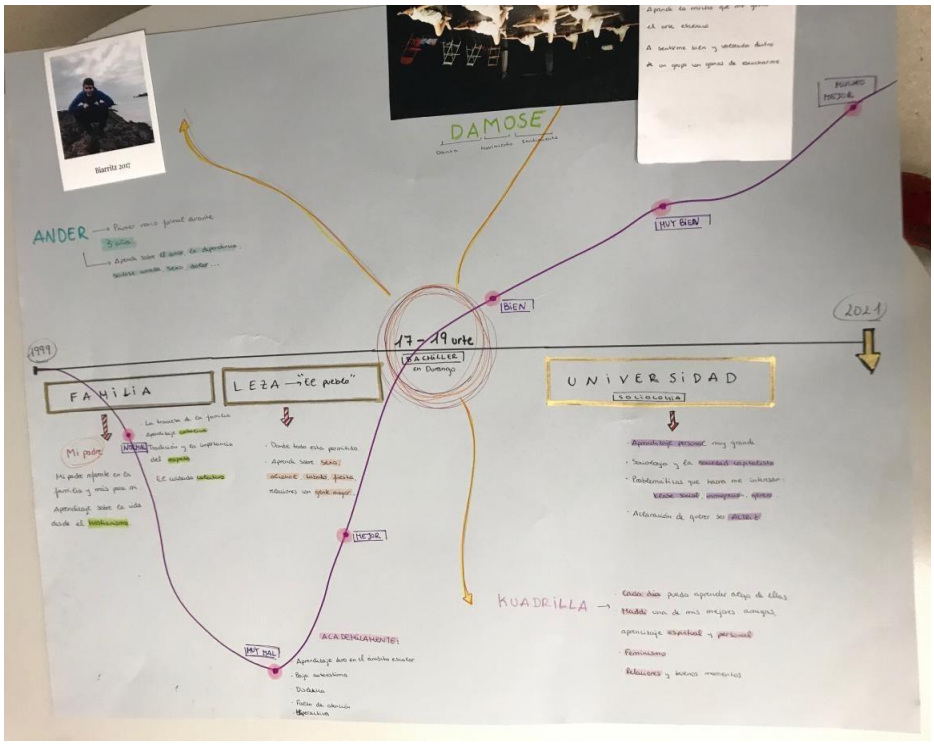


Figura 1. Línea de vida de aprendizaje elaborada por Maider.

En el caso de LEZA lo acompaña de dos frases, la primera «Donde todo está permitido» y «Aprendí sobre sexo, alcohol, fiesta y relaciones con gente mayor». En el caso de UNIVERSIDAD (Sociología), lo acompaña con «Aprendizaje personal muy grande», «Sociología» y «la sociedad capitalista» y problemáticas que le interesan: Clase social, inmigración, género.

Hay otra línea que partiendo de la izquierda (1999) baja hasta un punto donde pone MUY MAL ACADÉMICAMENTE y que acompaña de estas frases: Aprendizaje duro en el ámbito escolar; Baja autoestima; Dislexia, Falta de atención, Hiperactiva. Todo ello al referirse a su modo de ver el periodo escolar en primaria y secundaria.

Luego, esa línea avanza un poco hacia arriba a la derecha, hasta otro punto que pone MEJOR, posteriormente cruza la línea horizontal justo por donde pone: «17-19 años» y «BACHILLER en Durango» y llega hasta otro lugar donde ha escrito BIEN. Continúa esa línea hasta MUY BIEN y avanza hacia la parte derecha superior de la imagen hasta atravesar y continuar un punto en el que escribió MUCHO MEJOR.

Del núcleo central de la imagen, de donde pone 17-19 años, parten tres líneas más. La primera hacia arriba a la izquierda donde pone ANDER, que hace referencia a un novio que tuvo y que acompaña

con frases que hacen alusión al aprendizaje vivido en esa relación: «Aprendí sobre el amor, la dependencia, sentirse amada, sexo, dolor ...»

Otra segunda línea que va hacia abajo a la derecha pone CUADRILLA y lo acompaña de estas 4 frases: Cada día puedo aprender algo de ellas; Maddi una de mis mejores amigas; Aprendizaje espiritual y personal; Feminismo y, por último, Relaciones y buenos momentos.

La tercera línea va hacia arriba, del centro a la derecha y pone DA MO SE [Danza, Movimiento, Sentimiento], que hace referencia a la experiencia colectiva que vivió con sus amigas.

Maider vivió una etapa de escolarización obligatoria más de supervivencia que de disfrute. Una escolaridad donde disfrutaba haciendo plástica o gimnasia más que matemáticas o lengua. Pero una etapa en la que, al final del camino, hubo un cambio muy significativo y donde a finales del bachillerato empezó a reivindicarse y afrontar con éxito las tareas académicas, de manera que mejoró su rendimiento escolar. Una etapa de la vida donde la oportunidad de tratar con amigos le ofreció la posibilidad de ir ampliando sus experiencias y desarrollándose emocionalmente. A este respecto, señala lo importante que fue para ella lo vivido en la escuela.

> En la escuela a mí me gustaba jugar, pero no, por ejemplo, leer ni hacer matemáticas. Luego cuando voy un poco creciendo más, con 15 o 16 años, tuve la confusión máxima con mis estudios: pensaba que yo no valía para estudiar y para nada. Y ahí se me diagnosticó todo: que era hiperactiva, que tenía dislexia y me pusieron gafas porque no veía ni para leer. Y ahí tenía un montón de inseguridades académicas.

Entre los contextos de aprendizaje informal destaca la relación con sus amigos y amigas en el pueblo donde veraneaban...

> Recuerdo que empezamos a ir al pueblo. Al típico pueblo que se llama Leza en La Rioja y ahí empezamos a andar con gente muy mayor, mi hermana y yo. Jugábamos a la botella, se hablaba de sexo... y yo era la más pequeña. Entonces, creo que ahí aprendí un montón en temas más de mayores: mi primer cigarrito, mi primera borrachera y todo eso fue ahí. Entonces, creo que el pueblo fue el lugar de estos aprendizajes, lugares concretos...

La entrada en la universidad fue un momento importante con la toma de decisión de estudiar sociología, una transición consecuente, cuando se dijo así misma:

> Vete y aprende algo. Entonces yo ya fui con la filosofía no de ser socióloga, de: «voy a aprender de la vida». Hasta entonces, en la escuela y en el instituto... lo pasé mal. [...] Yo no me siento académicamente buena. Y yo siempre me he sentido la tontita de clase, la que hace reír a la gente. Y en la universidad eso cambió. Un poco. Porque fui con gafas y esas chorraditas, y era un poco más seria y decían: ¡Bua!, esta es super lista. Y cuando una persona me dijo una vez eso, ya dije: ¡Ostra!, estoy en otro ámbito. Igual puedo demostrar que no soy tan mala. Pero da igual. Y ahí empecé a mejorar la autoestima. Ya no me sentía disléxica ni hiperactiva. No lo sentía. Porque decía: Puedo hacer lo mismo que vosotros. [En la escuela] me iban a diagnosticar el cristo padre y aquí veo que no, que puedo seguir.

Aportaciones del relato a los objetivos del proyecto

La noción de ecologías de aprendizaje reconoce que el aprendizaje va más allá de su adquisición en los lugares institucionales tradicionales como la escuela o la universidad. Barron (2006), en su teoría sobre las ecologías del aprendizaje, que aborda las interrelaciones entre los individuos y los contextos en los que aprenden y, especialmente, la diversidad de contextos de los que forman parte afirma, que cada contexto social «está compuesto por una configuración única de actividades, recursos materiales, relaciones y las interacciones que surgen de ellos» (p. 195). Por consiguiente, los contextos no pueden estudiarse solo por separado, sino que la investigación educativa ha de hacer hincapié en las relaciones que se producen cuando los contextos convergen.

Jornet y Erstad, (2018) argumentan que las trayectorias de aprendizaje no pueden darse en un contexto concreto, lo que nos permite vincular esta concepción con las ecologías de los aprendizajes. La trayectoria de aprendizaje es una narrativa que da cuenta de la relación entrelazada, en constante cambio y evolución, que el aprendiz mantiene con personas y materialidades a lo largo de su vida de aprendizaje, contribuyendo a una reformulación de la noción de contexto en términos de despliegue como parte de la cual las personas y los materiales cambian en una relación mutuamente constitutiva (Jornet & Roth, 2018). Las trayectorias de aprendizaje las entiendo como la narrativa que da cuenta del enredo de los aprendizajes, relación mutuamente constitutiva en las intra-acciones en el aprender entre lo humano y no humano, de los rizomas y cruces de relatos de esas «vidas, identidades e historias» (Jornet y Erstad, 2018, p. 5). Esta noción de trayectoria nos lleva a considerar la contextura en relación con el enredo de las relaciones constitutivas mutuas en estos contextos líquidos de lo humano y lo no humano. Basándonos en el realismo agencial (Barad, 2003), la realidad que nos rodea, que nos constituye y constituimos, no está configurada por objetos y sujetos como entes separados, sino por fenómenos. Teniendo en cuenta que, para Barad, no solo son materialidades las cosas y los sujetos, sino también los discursos, lo que se piensa, lo que se imagina, lo posible y lo imposible, entendemos las trayectorias de aprendizaje como el relato del enredo de seres vivos, espacios, tiempos y materialidades, que constantemente se reconfiguran, entretejen, relacionan y rearticular a partir de las propias intra-acciones y las que se producen con otros fenómenos. En el caso de Maider, su trayectoria de aprendizaje da cuenta, no solo de contextos como la biblioteca, el aula, la cafetería, donde ocurren sus aprendizajes, también da cuenta de las intra-acciones en su aprender del mundo matérico que la rodea y empodera. La religión, la naturaleza, el amor, el privilegio de ser estudiante universitaria, querer ser actriz, su resiliencia, su agenda, sus estrategias. Palabras que visibilizan el enredo en estos tránsitos en la trayectoria de Maider son, por ejemplo, cuerpo, naturaleza, vulnerabilidad, amor, dislexia, familia, Dios, Iglesia, credo, espiritualidad, Instagram, agenda, carpeta, ropa, copiar, transgresión, fiesta Rave, COVID, coche, amigos, biblioteca, bosque, hojas, fracaso, estuche, teatro, prejuicio, sentimiento, móvil, bar, autoestima, *WhatsApp*... comprenderse a una misma, liberación, diálogo, relación, situado, limpieza de escalera, episodio piloto de televisión, ruptura... Maider dice que sus únicas tecnologías son las redes sociales. Las tecnologías las utiliza con naturalidad en su vida cotidiana, desde buscar y apuntarse a castings para desarrollar su camino como actriz, hasta las necesarias tareas académicas para los trabajos que le piden en el grado.

Maider basa su estrategia en la planificación de todo aquello relacionado con la universidad y con muchas facetas y ámbitos de su vida personal: tiempo libre o trabajo (clases particulares, limpieza de escaleras, restauración). Sus estrategias de aprendizaje también se basan en la planificación detallada (escribiendo lo que tiene que hacer en un cuaderno), en la memoria y en la repetición. «Me organizo para estudiar planificando». Ella, para estudiar, se desplaza desde su domicilio a la biblioteca de Durango. Asiste a la biblioteca con ropa cómoda o más formal dependiendo de su estado de ánimo y con su estuche con bolígrafos y rotuladores. Sus estrategias de memorización las pone en práctica, por un lado, planificando las sesiones que tiene hasta los exámenes y, por otro, distribuyendo el material para la memorización. Una vez planificado esto pone en práctica las rutinas de memorización: la repetición y el aprendizaje de los textos para los exámenes palabra por palabra.

A lo largo del relato se aborda la trayectoria de aprendizaje de una estudiante que se mueve en diferentes contextos. Que, aunque está en la universidad tiene mucha motivación con otras actividades que se sitúan fuera, como es su desarrollo como actriz. Hemos tratado de visibilizar las conexiones entre espacios (el aula universitaria: formación personal aprender a pensar y a vivir; la biblioteca: la memorización, la repetición; los amigos: el aprendizaje emocional; la familia: el aprendizaje espiritual; el trabajo: supervivencia). Un de los retos es visibilizar las ecologías de sus aprendizajes, las contexturas, a partir de una visión de los escenarios y atmósferas por los que se mueve. Dentro de esta escenificación hemos prestado atención a lo matérico, a las intra-acciones con lo no humano y lo relacional de la experiencia. Explorando el significado que sus preferencias, relaciones con objetos, formas o dimensiones tienen en su aprender. Intentado visibilizar la importancia de las dificultades en los aprendizajes escolares y el efecto que tienen en el aprender actual Maider.

En un intento de resumir de su trayectoria aspectos claves que me sirvan para comprender y trascender su trayectoria de aprendizaje, destacaremos cuatro dimensiones en su relato.

Para mí, el relato encierra una historia de resiliencia vertebrada en torno a sus dificultades de aprendizaje y rendimiento escolar. Situaciones de opresión de las que destacamos cuatro aspectos: primero, su rebelión y resistencia a las etiquetas impuestas en la institución (incapaz, mala estudiante…); segundo, vivir el aula como espacio de miedo; tercero, el espíritu crítico sobre la posición privilegiada de los estudiantes universitarios y, por último, su aprendizaje espiritual.

De Maider destacamos la multiplicidad de espacios y roles que han aparecido en la riqueza de la experiencia narrada. Es una persona que se ha sobrepuesto a las etiquetas que la institución escolar pretendía adjudicarle y ha logrado llegar a la universidad, pese a las dificultades para aprender y su bajo rendimiento académico. Mensajes que ha estado recibiendo a lo largo de toda su escolaridad y que, finalmente, en la universidad, después de un proceso de reparación personal, ha superado y actualmente se encuentra cursando con éxito los estudios universitarios. Para mí, el trayecto de aprendizaje de Maider es una vía de resistencia, de rechazar la subalternidad, intentando sacudirse etiquetas que la excluyen de la participación.

Un segundo aspecto clave en su trayectoria de aprendizaje ha sido vivir el aula (ahora universitaria) como un espacio de miedo. Miedo a que el profesor le pida que lea un texto en voz alta, a negarte y que no se comprendan tus dificultades a la hora de leer o no poder hacerlo bien y bloquearse por ello (y que la suspendan). El aula como escenario de miedo aparece en su relato vinculado a sus dificultades de aprendizaje, en concreto con la dislexia y los problemas para leer. Las dificultades que Maider encuentra y que nuestra investigación inclusiva (Nind, 2014) ha permitido visibilizar, nos ayudan, primero, a desnaturalizar la normalidad y la representación estereotipada del estudiantado universitario, a quienes se les atribuye ciertas destrezas y competencias, que no todos tienen, aunque exista esa representación de ellos que a todos se les atribuye. Representaciones donde la diferencia de ritmos, competencias o sus dificultades para el aprendizaje se invisibilizan. Una representación de los aprendices universitarios desproblematizada de las dificultades de aprendizaje. La trayectoria de aprendizaje de Maider también nos alerta de la falta de sensibilidad y preparación del profesorado universitario para implementar prácticas inclusivas. Y de las posibilidades o limitaciones que se derivan de la clasificación de los estudiantes universitarios como sujetos de necesidades educativas especiales o no. Lo que puede ser ventajas en ayudas y trato al ser clasificado como sujeto de NEE, puede generar una limitación a quien no quiere ser etiquetado como tal.

Un tercer aspecto clave es que la trayectoria de aprendizaje de Maider encierra un posicionamiento crítico sobre los privilegios sociales de los jóvenes estudiantes universitarios. Para Maider es una oportunidad de manifestar su posicionamiento, su sentido crítico con el neoliberalismo universitario. Maider critica la universidad actual (Ordine, 2021), un modelo neoliberal que perpetúa el orden académico y social de las cosas, muy centrada en preparar a los jóvenes estudiantes para el mundo del trabajo y no tanto en ofrecer una formación humanista o comprensiva del mundo contemporáneo y, a la vez, señala el privilegio de clase del estudiante universitario. La trayectoria de Maider nos permite pensar y cuestionar el privilegio de clase del estudiante universitario que parece en crisis en estos tiempos neoliberales de competencia feroz en el mundo del trabajo. Un posicionamiento que vinculamos con el desplazamiento o reconceptualización del privilegio del estudiante universitario. Actualmente, en muchos casos, privados de los privilegios de los que ha disfrutado. De este modo encontramos a Maider, una estudiante universitaria que busca su posicionamiento y su relato, siendo crítica con el tema del privilegio de los que van a Erasmus, también con el tema de la universidad privada; o con su propia realidad, que no solo es estudiante universitaria sino también trabajadora (actualmente trabaja de 4 cosas: limpia escaleras, da clases particulares, trabaja en un restaurante los fines de semana y además ha grabado televisión).

Maider ha sido crítica con la universidad en aspectos como la excesiva orientación al trabajo, que descuida la formación más humanista de sus estudiantes y de un sistema que perpetúa el orden actual de las cosas. Crítica que hace a otras esferas sociales cuando reclamaba otra posición de toda la

ciudadanía frente al poder de las Farmacéuticas en relación con la salud y su cuidado en la ciudadanía. Para nosotros es una crítica al sistema y al estudiantado en esa relación de subalternidad que se convierte en moneda de pago. Una subalternidad a la que Maider se resiste y desea transformar, como se ha resistido tanto en su escolaridad y en su vida personal a la imposición de etiquetas, que la ha llevado a la transgresión de ciertos marcos de normalización. Su espíritu crítico hacia la universidad nos lleva a conectar con la idea de Marcus (2000) y de la crítica que hace de los estudiantes universitarios como clase social aburguesada y privilegiada. Maider podría no ser un parásito en relación con los sistemas a los que sirven, pero puede estar creando perspectivas críticas únicas e independientes. En cada caso, la posibilidad de pensamiento o prácticas alternativas está en relación compleja con la fuente de empoderamiento del sujeto, de los centros de poder y privilegio donde se desarrollan, que expresan una conciencia crítica de las situaciones que están viviendo.

Por último, otra de las claves es su aprendizaje espiritual, que la empodera y que atraviesa su vida. Familia, universidad, amigos, cuerpo, amor, rechazo, identidad se encuentran entretejidos por el discurso espiritual. Que inicialmente emerge de una relación con el discurso cristiano y que actualmente se visibiliza en prácticas y discursos vinculadas a la naturaleza y a otros seres humanos.

Referencias

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs:Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801- 831.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development, núm. 49*, pp. 193-224.

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review, 33*, 1-25.

Jornet, A., & Roth, W-M. (2018). Imagining design: Transitive and intransitive dimensions. *Design Studies, 56,* 28–53.

Marcus, G.E. (2000). *Para-Sites. A Casebook against Cynical Reason*. The University of Chicago Press.

Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education, 44* (4), 525-540.

Ordine, N. (2021). *La belleza de aprender lentamente*. Consultado el 4 de octubre de 2021. https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/estudio-lo-que-me-gusta-o-lo-que-pueda-darme-un-trabajo-nuccio-ordine /

40 CUANDO APRENDER ES VIVIR

Estibaliz Aberasturi-Apraiz, Eider Chaves Gallastegui y Enara Yáñez Múgica

Esta trayectoria de aprendizaje la hemos ordenado, por un lado, en base a conceptos clave que vinculamos con nociones sobre el aprender y, por otro lado, con los cuatro aspectos que nos interesa abordar desde la investigación de TRAY-AP: las concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje.

Descripción de los encuentros

El primer contacto con Enara, estudiante del doble grado de Trabajo y Educación Social, fue por teléfono. La primera pregunta que nos hicimos las investigadoras estaba relacionada con la incertidumbre que supone imaginar al otro, más teniendo en cuenta, en este caso, la visión limitada de Enara. Todo ello acompañado por la mirada prejuiciada, en la que no dejábamos de preguntarnos: cómo la tratamos, cuáles serán sus capacidades y limitaciones, cómo mantener el equilibrio entre acompañar y proteger, etc. En el primer encuentro (los encuentros tuvieron lugar entre junio y septiembre de 2021) nos diría que ella también estaba algo nerviosa, porque cuando le ofrecen las cosas, tiende a animarse, pero cuando llega el día empieza a sentir todas sus limitaciones. En la primera sesión Enara llegó sola hasta el aula de Plástica en la Facultad de Educación, EHU/UPV. El aula estaba vacía y, al fondo, estábamos Estibaliz y Eider. Ella se acercó y se sentó.

Comenzamos buscando la comodidad de todas; ella frente a nosotras para que nos pudiera ver en su mejor ángulo de visión. Le explicamos que íbamos a comenzar con la lectura de un texto. Lo primero fue saber qué debíamos hacer para que pudiera leer. A partir de aquí fue todo fluido. Nos adaptamos mutuamente sin problema y ella nos ofreció explicaciones a todo lo que le preguntamos.

En la segunda sesión quedamos en encontrarnos en un bar frente al mar, en el pueblo en el que residía Enara. En la última sesión, igual que en la primera, nos sentamos frente a ella en el aula de plástica. Estuvimos media hora; fue más breve, ya que se trataba de que compartiese por qué había anotado determinadas cosas en la narrativa de su trayectoria de aprendizaje que le habíamos compartido.

¿Con qué conceptos vinculados a la investigación lo relacionamos?

A partir de los encuentros emergen una serie de conceptos que se repiten y que atraviesan el aprendizaje. En el caso de Enara son cuestiones que consideramos afectan al aprendizaje en relación. El punto de partida de cada individuo influye en cómo será el aprendizaje. La historia de vida o biografía dejan huella y puede inclinarse hacia una posición de desconfianza, de ayuda y escucha, o de protección o apertura frente al aprender, lo que resuena con lo que dice Assmann (2002) de que los procesos de vida y procesos de aprendizaje son prácticamente la misma cosa.

La herida

En el caso de Enara, podríamos decir que tiene una herida que se abrió en Educación Primaria y que se ha alargado en el tiempo, la cual ha marcado su vida y su proceso de aprendizaje. En consecuencia, ha construido una forma de estar más íntima y solitaria. La herida física (problemas en la espalda y la operación de niña, el tumor en el ojo y posterior pérdida de visión, etc.) ha pasado con el tiempo a convertirse en la herida simbólica que le acompaña.

> No he sido muy popular, no he tenido muchos amigos. Desde la primaria, la secundaria y bachillerato me han hecho *bullying*. Para mí esto ha sido un aprendizaje. He aprendido a luchar y a no hacer caso a otra gente. (segundo encuentro).

Ejemplo de todo ello son varias de las experiencias que narra, como la relacionada con la lectura: «En 2006 aprendí a leer y, desde entonces, los libros han sido mi refugio». (segundo encuentro). «Me gusta leer. No sé, igual me puede hacer reflexionar en algunas cosas y cambiar de perspectiva». (primer encuentro). A pesar de la herida, la actitud que muestra frente a la vida es hacia adelante. Esta actitud es la que le permite hacerse consciente de que para seguir es necesario estar bien, mantener un equilibrio para aprender. «A partir 2010 aprendí que cuidarse a uno mismo también es importante. Empecé a hacer deporte, comer bien, etc.». (segundo encuentro). Aparece así el autocuidado o cuidado de sí misma como estrategia y lugar de aprendizaje vinculado al bienestar.

En el caso de Enara, consideramos que la herida la sitúa en un aprendizaje para la búsqueda del bienestar. Al mismo tiempo, la experiencia le ha permitido ser más empática y reflexiva, más madura en su forma de tomar decisiones. Siempre con decisiones sometidas a revisión. Muestra de ello es la reflexividad respecto a las experiencias vividas; menciona escenas significativas que han marcado su trayectoria. Una forma de revisitar lo vivido y para hacerse consciente de ello. También se sitúa en la búsqueda de un aprendizaje que le permita crecer como persona.

La biografía

En el caso de Enara, a consecuencia de esta herida, el refugio ha sido la familia: «Con mi hermana he compartido todo este maltrato. Mis hermanos han vivido muy mal esta situación, me protegen mucho. Yo soy la mediana». (segundo encuentro). En su historia de vida de aprendizaje está muy presente su biografía, a partir de la cual se ha ido constituyendo. «Yo creo que el primer aprendizaje empieza en casa, en la familia: valores, decisiones, etc.». (segundo encuentro). Su experiencia de vida ha hecho que el cuidado esté en el centro, así como sus posteriores elecciones: «Aprendo cosas que me permiten ayudar y comprender mi relato personal (vinculado al *bullying*)» (primer encuentro). Sus intereses en el aprendizaje están muy relacionados con su experiencia vital: la lectura, donde se refugia; dibujar, para dar sentido a sus emociones; el *jumping*, para quemar la energía y actividad que tiene, por ejemplo.

En su línea de vida aparece una frase en la parte superior que dice «Todo ha sido posible gracias a», y seguidamente, en el lateral derecho, aparecen las personas que sostienen su vida: padre, ama (madre), hermano, hermana y la maestra. «Yo quería reflejar que mi familia está en todo» (segundo encuentro). La familia conforma así, no sólo el primer y más importante contexto de aprendizaje, sino también el lugar al que volver una y otra vez; la familia es la red y el hogar.

La imagen que tiene de sí misma todavía hoy está muy marcada por su pérdida parcial de visión: «Siempre me autorretrato con un parche, a veces con un ojo grande… nunca con dos ojos» (segundo encuentro). Y podríamos decir que, por un lado, responde a la enfermedad, pero sabemos, por lo que ha ido contando, que el problema no ha sido la enfermedad, sino la exclusión a la que ha sido socialmente sometida. Lo que hace diferente no es el atributo en sí, sino como diría Ruiz (2021), el «sistema que circunscribe y determina en torno a relaciones de poder, las cuales generan procesos de inclusión y exclusión de los sujetos» (p. 104), evitando desvelar así los procesos sociales generadores de los procesos de exclusión social (Montesinos, 2016).

La vulnerabilidad

Desvelar su trayectoria y sus heridas, nos permite comprender que Enara aprende desde una posición de vulnerabilidad. «La autolucha ha sido lo más importante; soy una persona muy reflexiva, le doy vueltas a todo. Me ha ayudado, aunque también me ha afectado negativamente. Soy insegura y busco la sintonía con la otra persona» (segundo encuentro).

Desvela sus miedos y preocupaciones, lo revela y lo coloca en relación con su aprender: «si hay algo que no conozco o que a mi cuerpo no se le hace conocido, siento, o sea, me entra como ansiedad, porque no sé cómo controlarlo, no sé cómo llevarlo» (tercer encuentro).

Con los cambios muestra miedo a escenas que le generan incertidumbre. «Luego, por ejemplo, a mí no me gusta salir de mi zona de confort, o sea, yo de Erasmus no creo que iría» (primer encuentro). Y nos preguntamos ¿se puede aprender si no salimos de nuestra zona de confort?

La reflexividad

Repite en muchos momentos que es una persona muy reflexiva, refiriéndose a la necesidad de pensar en lo acontecido y darle un sentido. La observación y la reflexión son sus modos de estar y situarse en el mundo. Dice «cuando me voy a la cama siempre analizo todo el día, o sea, lo que me ha pasado durante todo el día, y reflexiono». (tercer encuentro). Esta reflexividad la plantea como acción solitaria (ella por la noche) y compartida, normalmente con su familia o su mejor amiga: «analizar analizo mucho más con mi hermana, cuando estamos en el tren, hablamos mucho» (tercer encuentro).

En educación, se argumenta que la reflexividad es la acción o posición necesaria para llegar al cambio o la transformación (Castillo, 2023). La reflexividad, en el caso de Enara, podemos entenderla como aprendizaje.

El cuidado o el trabajo

El trabajo que realiza Enara está bastante vinculado al cuidado, a que las otras personas estén bien. En bachillerato comenzó como voluntaria y el trabajo que realiza ahora vino de las prácticas que hizo en el Grado Superior de Técnico de Educación Social. Ha trabajado también de monitora en verano, en una residencia de personas ancianas en su pueblo y con personas con diversidad funcional.

Esto le permite poner en relación lo que aprende en otros contextos vulnerabilizados y su propia experiencia. Podríamos decir que ésta es una de las formas a través de la cual Enara aprende. Cuando le preguntamos por qué participaba en la investigación, nos respondió que pensó que necesitábamos ayuda y le pareció importante decir que sí. El encuentro con otras personas es relevante y clave en toda su trayectoria.

La relación pedagógica

¿Podemos aprender sin relación? ¿cuánta relación necesitamos para aprender? En el caso de Enara su aprendizaje se ha reducido a un círculo pequeño de amistades y familia.

A la hora de relacionarse, la vergüenza aparece como limitación en su proceso de aprendizaje. Si bien se describe como persona abierta y fácil al diálogo, le cuesta relacionarse, sobre todo en escenarios desconocidos. Necesita mayor seguridad antes de relacionarse. Su historia de vida ha marcado su forma de ponerse en relación: «Antes de relacionarme con la gente, analizo... en los primeros días, me siento en clase, analizo, y digo, vale, estos son de mi rollo (...). Cuando ya tengo confianza sí, no callo, pero me cuesta» (tercer encuentro). Se siente dependiente y demasiado complaciente en ocasiones, frente a esta necesidad de relación. «No soporto que alguien esté enfadado conmigo. Tengo que estar en armonía» (segundo encuentro). «No sé decir que no, o muchas veces hago cosas que no quiero sólo porque necesito que la otra persona esté contenta» (tercer encuentro).

A la hora de relacionarse las tecnologías no siempre juegan a su favor, especialmente el *WhatsApp* y las redes sociales. Las cosas que quedan escritas dan lugar a diferentes interpretaciones y se generan conflictos, nos dice. En este sentido, lo vincula con experiencias negativas en la relación. Y aunque, más adelante, le tocará utilizarlo para trabajos de la universidad, no se siente cómoda: «solemos hablar por WhatsApp, ¿eh? Pero no sé, a veces me agobia tanto que incluso apago el móvil, no sé» (primer encuentro).

La resiliencia

Enara es una persona que, a pesar de que todo su proceso de aprender haya estado atravesado por situaciones adversas, podríamos decir que ha obtenido resultados positivos. «En bachiller comencé a contestar a la gente. Pero además siempre he tenido el arranque de hacer las cosas» (segundo encuentro). A partir de aquí se construye en otro escenario: permitirse hacer cosas. El escenario universitario le ofrece la oportunidad de salir de la presión escolar y, aunque todavía está vinculada a su hermana, está estableciendo otra relación con el aprendizaje. De hecho, muestra motivación para seguir aprendiendo: «El último escalón se refiere a que todavía me queda mucho por aprender». (segundo encuentro). Admite que todavía tiene ganas y cosas por aprender; que su aprendizaje no está concluido sino abierto a lo que vaya aconteciendo. Muestra entereza y ganas de tirar hacia adelante, especialmente a través del trabajo y los estudios que realiza (Educación Social): «Creo que me hace feliz ayudar a la gente» (primer encuentro).

Concepciones sobre el aprendizaje

Enara entiende la lectura como refugio y lugar para aprender. Lo pone en relación con «cambiar de mirada», es decir, el aprendizaje como ese momento en el que ves desde otra perspectiva lo que antes no veías: «Me puede hacer reflexionar en algunas cosas y cambiar de perspectiva» (primer encuentro).

Participar y formar parte de experiencias nuevas también puede ayudarla a aprender. Aunque comparte que sintió miedo ante la incertidumbre de la invitación a participar en esta investigación, reconoce que lo que le llevó a aceptar fue pensarla como un acto de aprendizaje.

El aprender lo pone en relación con los valores y creencias adquiridas en la familia. «Yo creo que el primer aprendizaje empieza en casa, en la familia: valores, decisiones, etc.» (segundo encuentro). «Cuando pensé en cómo aprendo rescaté lo que se refiere al aprender en casa, porque creo que es donde se aprende primero: a hablar, los valores (lo que es bueno o malo), a escribir, a andar, etc.» (segundo encuentro).

El aprendizaje cambia dependiendo de las situaciones y hechos que ocurren. En el caso de Enara, lo que había aprendido desde niña tiene que volverlo a aprender: «En 2009 pierdo visión y tengo que aprender a hacerlo todo de nuevo» (segundo encuentro), ahora desde la dependencia.

El cuidado y el equilibrio personal los identifica como necesarios para poder estar bien: «Desde la primaria, la secundaria y bachiller, me han hecho *bullying*. Para mí esto ha sido un aprendizaje. He aprendido a luchar y a no hacer caso a otra gente» (segundo encuentro).

Pero aprender también es hacer frente a la situación: «A partir del 2010 aprendí que cuidarse a uno mismo también es importante. Empecé a hacer deporte, comer bien, etc.» (segundo encuentro)

El proceso de aprendizaje lo entiende como inacabado y en constante construcción. Así cierra su trayectoria de aprendizaje: «El último escalón se refiere a que todavía me queda mucho por aprender» (segundo encuentro). Inacabada y muchas veces imperfecta. En su trayectoria realiza errores para recalcar esta idea. «Y coloco el título de lo que representa con 'K', 'Eskalon a eskalon', porque no todo es perfecto en la vida real…es por ello por lo que decido escribirlo de forma incorrecta intencionadamente» (segundo encuentro). La imperfección (incluso el error) como parte de la vida y el aprendizaje.

Cuando aprendemos nos hacemos conscientes de las cosas. Enara lo relaciona con ser adulta, pero podríamos decir que se refiere a la madurez. El aprendizaje como un cambio hacia algo más complejo.

> No me gusta crecer, porque cada vez que va avanzando el tiempo me doy cuenta de lo difícil que es ser adulta... El hecho de tener que ahorrar, ganar dinero, y luego, lo rápido que se va, las responsabilidades, acordarse de todo, no me gusta (tercer encuentro).

Pero aprender también es aceptar, no tratar de cambiar y aceptar que lo que se repite varias veces responde a algo: «Lo ha hecho tantas veces, se ha repetido tantas veces que, a veces, en la repetición aprendemos también» (tercer encuentro).

Las estrategias para aprender

Cuando habla del aprendizaje memorístico, se refiere a los momentos compartidos de estudio en casa con su hermana: «Yo necesito empezar tres semanas antes y ella, el último día. Somos completamente diferentes» (primer encuentro). Necesita más tiempo, mayor dedicación y ordenar el contenido de estudio. Cuando se refiere a los apuntes, nos dice:

> Éste es mi estuche, que tengo mogollón de colores y yo, bueno, yo trabajo, yo también estudio con colores y si mis apuntes no están como me gustan los suelo pasar a limpio y a limpio y a limpio hasta que están a mi gusto (primer encuentro).

Ordenar los apuntes por temas y colores, le ayuda en su aprendizaje. Dice que necesita estrategias visuales de trabajo para poder aprender. En este sentido, la agenda es uno de los recursos que más utiliza, como forma de registrar y acordarse después de las tareas.

Utiliza representaciones metafóricas que le permiten conectar con sus historias, que se vinculan con su propio desarrollo. Puede que, si las conversaciones hubieran sido únicamente verbales, hubiera dejado partes sin contar. «Me gusta dibujar cosas abstractas, que sólo entiendo yo» (primer encuentro).

Muchas de las cosas comentadas están en relación con su vulnerabilidad y experiencia de vida. Cuando le preguntamos sobre sus preocupaciones y miedos, dice: «Pues no sé, el quedarme sola, la muerte me da mucho miedo... No sé. Los desastres naturales me dan mucho miedo» (primer encuentro). La observación y reflexión son dos de las estrategias muy presentes en su vida y en sus modos de aprender.

Busca constantemente estrategias que protejan su vulnerabilidad. Se ha configurado en base a su historia de vida y ésta le ha permitido madurar en algunos sentidos, pero crecer como persona herida, como señalamos en el apartado referente a su biografía.

La relación entre las tecnologías digitales y el aprender

La ONCE cuenta con distintos recursos tecnológicos que la ayudan en el aprendizaje y en su relación con el mundo desde su diversidad funcional. «Cuando era pequeña, en educación primaria, ya venía uno de la ONCE a ayudarme a usar el ordenador y así, pero ya está» (tercer encuentro). En la universidad continúa con adaptación de textos para personas con diversidad funcional.

A pesar de los recursos al alcance, prefiere leer los libros en papel para poder subrayar, colocar post-its. «Probé *Daisy* que son los libros en audio, pero no me gustó nada. Todo es neutro, no tiene emoción» (tercer encuentro). Los dispositivos digitales no le ofrecen la dimensión afectiva que ella destaca en su proceso de aprendizaje. Muestra mayor interés hacia lo analógico: la lectura en el libro y el dibujo con materiales plásticos.

Escucha música en un compact-disc que le regaló su padre y lo utiliza a modo de descanso. «La cama también es un lugar de descanso, no solamente para dormir, igual para meditación, relajación. Y también para leer, sí, y para escuchar música» (primer encuentro). Su relación con lo digital está asociada a momentos de ocio o relax.

Es consciente de que el alumnado utiliza la tecnología digital como refugio del aburrimiento. Aunque considera que «también puede ser por cómo explica el profesor, si igual explicase de otra manera o lo llevase a cabo de otra manera, pues los alumnos dejarían el móvil porque les interesaría más» (primer encuentro). Para ella, el profesorado no siempre utiliza de forma adecuada (dinámica, atractiva, ilustrativa, etc.) los recursos tecnológicos y hace que sus clases sean monótonas y aburridas.

Cuando las clases fueron en línea durante la pandemia COVID, por ejemplo, no se arreglaba demasiado bien, le costaba seguir las explicaciones. Le agobia lo digital por la sensación de rapidez, necesita más tiempo para pensar lo que le dicen. Demanda más reflexividad en el proceso de relación y no una aceleración del proceso de enseñanza como si no hubiera personas al otro lado de la pantalla.

La experiencia con las tecnologías digitales ha sido negativa con el móvil y las redes sociales.

> Yo, por ejemplo, con mis amigas... normalmente hablamos por *Snapcha*t, que es una aplicación en la que grabas un video y luego, al segundo, se borra. Entonces, yo les grabo contando mi vida, luego me responden ellas. Pero *WhatsApp* no me gusta porque tú lees en el tono que te da la gana, entonces, igual la otra persona se enfada y... No me gusta. (primer encuentro).

Lo audiovisual adquiere importancia en su comunicación, ya que favorece la comprensión del contenido y acerca a las personas involucradas, más que el lenguaje puramente textual.

Enara consume estas redes porque entiende que son necesarias para la relación con las amigas o las personas de clase, pero le genera inseguridad todo aquello que abre la posibilidad a varias interpretaciones y posibles conflictos. «Tengo *Instagram*, pero soy muy insegura, o sea, puedo subir una foto y luego borrarla» (primer encuentro).

Los contextos de aprendizaje

En cuanto al aprender en la universidad, percibe una relación más horizontal entre estudiante y docente, que le ayuda en su aprendizaje: «Creo que sí que la educación ha cambiado mucho, sobre todo la relación entre profesorado y alumnado. Ya no es tan jerárquica y hay más igualdad» (primer encuentro).

Para una persona que desvela sus vulnerabilidades, los contextos de aprendizaje tienen que generarle seguridad. Muestra miedo a escenas que le generan incertidumbre, ya que pueden obstaculizar su aprendizaje. Sin embargo, al ser consciente de ello, trata de asegurar estos nuevos contextos para poder seguir aprendiendo lo que ella quiere.

Ha pasado tiempo en el hospital y éste ha sido otro de sus lugares de aprendizaje. No lo define como tal, pero sí que narra experiencias de aprender. «Empecé a dibujar en el hospital (...) Antes no dibujaba. Para expresar mis sentimientos, como a veces no sé decirlo verbalmente, pues dibujo» (primer encuentro). La estrategia utilizada en la investigación le ha permitido conectar con este aprendizaje y narrarse a través de la expresión artística para responder a las preguntas de la investigación, conectando con su manera de narrarse y dar sentido.

El *trabajo* está vinculado con su formación universitaria y se entiende como lugar de aprendizaje, ya que está en relación con su proceso de aprendizaje. Esto le permite poner en relación lo que aprende con estos contextos vulnerabilizados, y su propia experiencia. Podríamos decir que esta es una de las formas a través de la cual Enara aprende.

La lectura es otra vinculación que toma más relevancia a partir de la estancia en el hospital. La lectura como lugar de introspección.

> En 2006 aprendí a leer y desde entonces, los libros han sido mi refugio. Leía sobre aventuras, pero sobre todo de amor. La mayoría de mis pagas se han ido en los libros. Ahora ya leo de mayor (autoayuda). Los libros los comparto con mi familia y con mi mejor amiga (segundo encuentro).

Los libros y la lectura como lugar de refugio, de encuentro con otros mundos, otras realidades. Pero también como oportunidad para compartir y dar sentido a la realidad, a partir de la narración.

Narración visual

Para finalizar incluimos algunos fragmentos visuales y su narrativa. Después de los encuentros con Enara, recogimos en un diario visual preguntas o resonancias que habían quedado de los encuentros y que mostramos a continuación (figura 3). En la figura 3, además, podemos ver la trayectoria de aprendizaje de Enara.

1. Sesión: Dibujo que realiza para dar respuesta a las preguntas:

¿podrías, haciendo uso de estos materiales, pensar en voz alta sobre esta cuestión?

¿Cómo y cuándo te das cuenta de que has aprendido algo? ¿Cómo te organizas para aprender en la universidad? ¿Y en situaciones cotidianas?¿Cómo están siendo tus experiencias de aprendizaje durante la pandemia?¿Qué posibilidades y limitaciones se te han planteado con la enseñanza virtual?



Figura 1: Anotaciones del diario visual de las investigadoras.

1. Sesión: aula de Plástica, UPV/EHU

Las investigadoras nos colocamos frente a ella para que nos vea en su campo visual.

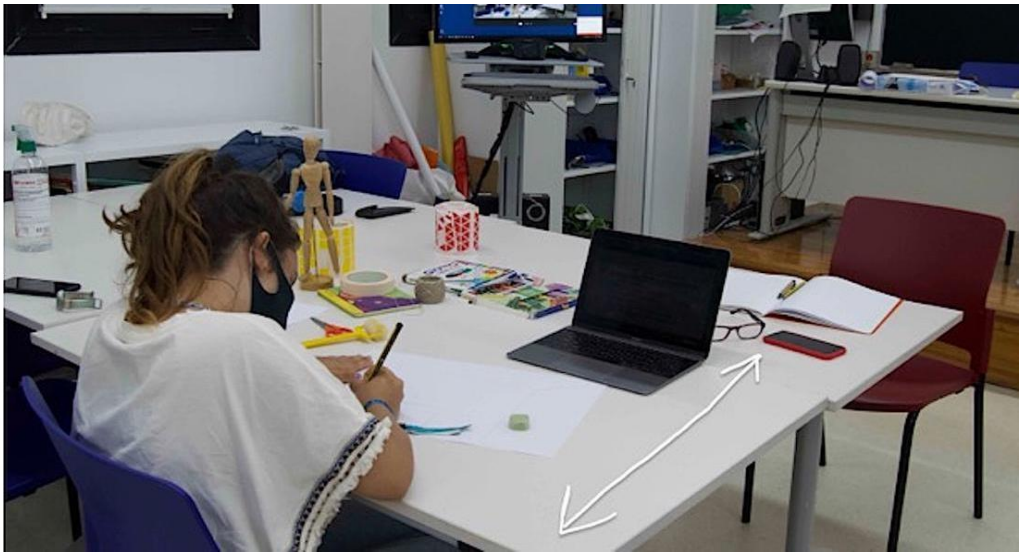


Figura 2: Anotaciones del diario visual de las investigadoras.

Segunda Sesión
E02:

nos ayudaría si pudieras hacer en tu casa, para que lo pienses con calma, una línea de vida en la que coloques aquellos momentos-experiencias clave que han ido configurando cómo piensas que aprendes y que te ayudan a aprender.

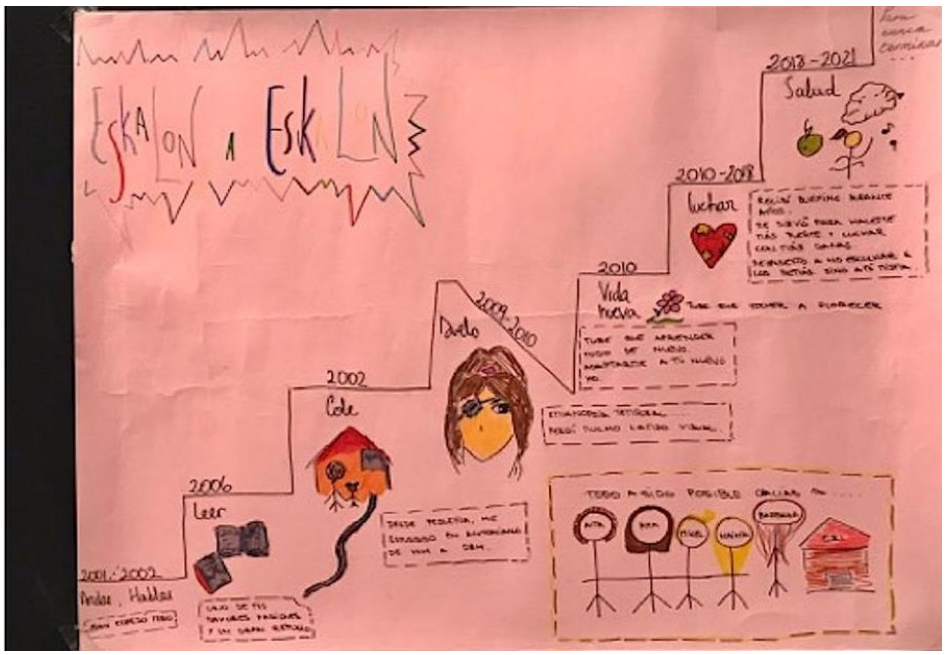


Figura 3: Anotaciones diario visual investigadoras.

Referencias

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Narcea.

Castillo, A. C. (2023). La reflexividad como esencia dinamizadora de la orientación educativa en valores ético-profesionales. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, *14*(1), 261-281.

Montesinos, M. P. (2016). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, lenguaje y Sociedad*, *9*(9), 201-218

Ruiz, M. (2021). *Cuerpos en la escuela: Experiencias pedagógicas de infancias entre continentes*. Biblos.

41 LO QUE APRENDO HA DE TENER SENTIDO

Estibaliz Aberasturi-Apraiz y Eneko Haro

Presentación

Eneko es un joven de 22 años, que estudia 4º curso de Filosofía en la UPV/EHU. Antes de entrar en Filosofía, cursó un año de Ciencias Políticas. Lo dejó porque no cumplía sus expectativas y pensó que en la carrera de Filosofía tendría la posibilidad de desarrollar su discurso. Le interesa la política, su familia se define como anarquista y el debate/diálogo está muy presente en su vida. Le preocupa la argumentación, base de todo diálogo político o social.

El primer contacto fue a través de email; le escribí y le propuse hacer una primera reunión, ofreciéndole la posibilidad de que fuera en línea. Él me pidió hacerla de forma presencial. Cuando nos encontramos me dijo que estaba dispuesto a participar y que le pondría ganas. Quedamos para la siguiente semana, en el aula-taller de arte de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, por la tarde. En este espacio también se dieron los siguientes encuentros. Me llamó la atención que, en su conversación, ofreciera argumentos que sostuvieran sus ideas. Todos los encuentros, entre mayo y noviembre de 2021, fueron intensos y extensos. De hecho, la primera narrativa de Eneko ocupó 7500 palabras aproximadamente, que he resumido en este texto a unas 3500, con el objetivo de recoger lo más significativo.

La trayectoria la he ordenado, por un lado, en base a conceptos clave que vincularé con nociones sobre el aprender y, por otro, con los cuatro aspectos que nos interesa abordar desde la investigación de TRAY-AP: las concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje.

Aprender con sentido

Eneko considera que lo que vive en la universidad lo aplica o trata de llevárselo a su vida. «Sí que intento siempre aplicarlo mucho a mi vida diaria, a la hora de pensar un plan de vida, una forma de actuar en general. Sí que intento, mis opiniones y formas de pensar filosóficas, aplicármelas, (...)» (primer encuentro). Para él, aprender con sentido se refiere, por tanto, al sentido que él le da a aprender vinculándolo a sus intereses. Cuando elige los estudios de Filosofía es claro en decir que de los estudios universitarios espera poder adquirir un discurso que se sostenga sobre pensadores de referencia, que le permita ir configurándose como intelectual/pensador.

Profundizar: Fundamentación de ideas

Considera que el aprender tiene que ser profundo y sin quedarse en la primera capa:

> Hay mucha militancia y mucho activismo, pero, en general, ese activismo se queda siempre, bueno siempre no... pero muchas veces me da miedo, porque ese activismo se queda muchas veces en la superficie. Rascas la superficie y, a veces, incluso caen en un discurso muy sentimentalista (primer encuentro).

Flexibilidad: Apertura en el aprender

Eneko considera que el aprendizaje necesita ser más abierto, quizá más flexible, dando posibilidad a la discusión. Es significativo que Eneko mencione en el encuentro a Leo Strauss (1933-1973), cuando hablamos sobre cómo aprende; rescata el valor del diálogo a partir de las obras clásicas de los filósofos, para explorar preguntas fundamentales de la existencia, sin ninguna doctrina definida. Eneko se vale de Strauss para decirnos que para poder aprender necesita de una posición más dialogante, más abierta y flexible, algo que no encuentra en las aulas universitarias.

En este sentido, encuentra que, en la universidad, habitualmente, las tareas son prefijadas, pero cuando dirigen demasiado la tarea colocan al aprendiz como hacedor y no como pensador. Eneko considera que para los primeros años puede ser práctico, pero estar colocado siempre como hacedor le resulta más aburrido. «Las tareas prefijadas para los primeros años, cuando todavía no conocemos bien el contexto, cuando no estamos seguros, puede resultar práctico» (primer encuentro).

Estéril: Lo académico como un entorno con falta de «pasión «

«Lo que veo es muy poca pasión, o sea, sí en general, por lo menos, muy poca pasión, corrijo, en los temas académicos en concreto» (primer encuentro). Eneko recalca que no siempre son los estudiantes los responsables de que esto ocurra, es decir, que no es que ellos sólo estén interesados en un título, sino que en lo académico faltan muchas cosas que son importantes para aprender.

> Tampoco creo que podamos culpar de eso, por lo menos enteramente, a un pasotismo generalizado del estudiantado. (…) Yo creo que también es cosa de la universidad. Yo no creo tampoco que los estudiantes pasan y no hacen suyo el aprendizaje (primer encuentro).

La escucha

A menudo, el profesorado, cuando estamos en clase, presuponemos que les cuesta prestar atención, pero ellos consideran que escuchan y mantienen la atención si les interesa: «en general, en mi entorno, sí que cuando la gente tiene interés yo sí que creo que le pone atención de forma relativamente fácil» (primer encuentro).

La escucha permite ir estableciendo relaciones y conexiones con otras ideas: «además es que aprendo mucho más escuchando que leyendo, yo eso lo tengo muy claro evidentemente (…) A ver… escuchar sobre el autor y luego leerlo es brutal» (primer encuentro).

El deseo por aprender

Los imaginarios que quedan en nosotros, muchas veces, funcionan de motor para seguir alimentando el deseo de aprender:

> Es una de las cosas de las que más me arrepiento en la vida, haber dejado el conservatorio. No recuerdo cuando entré en la academia municipal y dejé Sol Sostenido… pero bueno, la música me empezó a interesar mucho (…) algún día espero poder recuperarlo (primer encuentro).

Algo que repite un par de veces con nostalgia.

No aprender

El retraso cognitivo/físico como estigma. Tuvo relación con su tío, que vivía en un pueblo de Navarra y vivió finalmente hasta los 36 años (cuando les habían dicho que sólo viviría hasta los 16). «No había tenido educación…Yo creo que si lo hubieran educado…» (segunda entrevista). ¿Por qué se le niega el aprendizaje a un ser humano? ¿Está superada esta cuestión?

Eneko, al hilo de la conversación, me recomendó que consultara el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum quien, basándose en los fundamentos filosóficos, éticos y políticos, busca entender y promover el bienestar humano más allá de indicaciones institucionales y académicas. Este

enfoque está orientado hacia la dignidad humana, la justicia social y la libertad real de las personas para desarrollar una vida que consideren valiosa (Gough, 2007).

Las concepciones sobre el aprendizaje

> Para mí, en general, la educación y el aprendizaje son extremadamente importantes, sobre todo en el tema político y, en ese sentido, soy igual un poco platónico, o sea, me parece que el punto más importante de la política sería educar, antes que cualquier otra cosa. (...) sí, las formas de aprendizaje sí tienen importancia (primer encuentro).

Lo que le afecta en el aprendizaje trata de sintetizarlo y ordenarlo. Y a veces, estas ideas modifican sus ideas. Considera que aprende cuando se da un cambio de posición o modificación de los esquemas propios, «pero no sólo transformar las ideas, sino que las ideas se te transformen pues los proyectos que vas a hacer o el esquema mental que tienes de un tema establecido» (primer encuentro).

«Aprendo cuando lo hago mío y lo comparto con mis palabras», dice. Pero este compartir, previamente necesita de un «amasar» individualmente para que luego sea compartido, aunque no esté del todo maduro.

> Me doy cuenta muchas veces de que he aprendido algo cuando soy capaz de reproducirlo en mi mente, no repetirlo, sino cuando estoy hablando con un amigo y me sale algo que he dado en la universidad y me parece interesante y lo digo: ¡jo!, pues... ahí es cuando yo sé que lo he aprendido, en el sentido de... ya es mío. Eso que he oído, ya es mío, lo estoy usando, lo estoy transmitiendo a alguien, lo estoy alterando también, le estoy dando mi propio esto y eso... (primer encuentro).

No es suficiente con recoger, necesita compartir lo que aprende, pero con sus palabras, vinculándolo a sus esquemas, haciéndolo suyo. «cuando le doy un sentido dentro de mí, mi forma de pensar está dentro de mi esquema mental. Y dentro de mi vida, por supuesto» (primer encuentro).

Afirma que aprende realmente cuando algo le afecta.

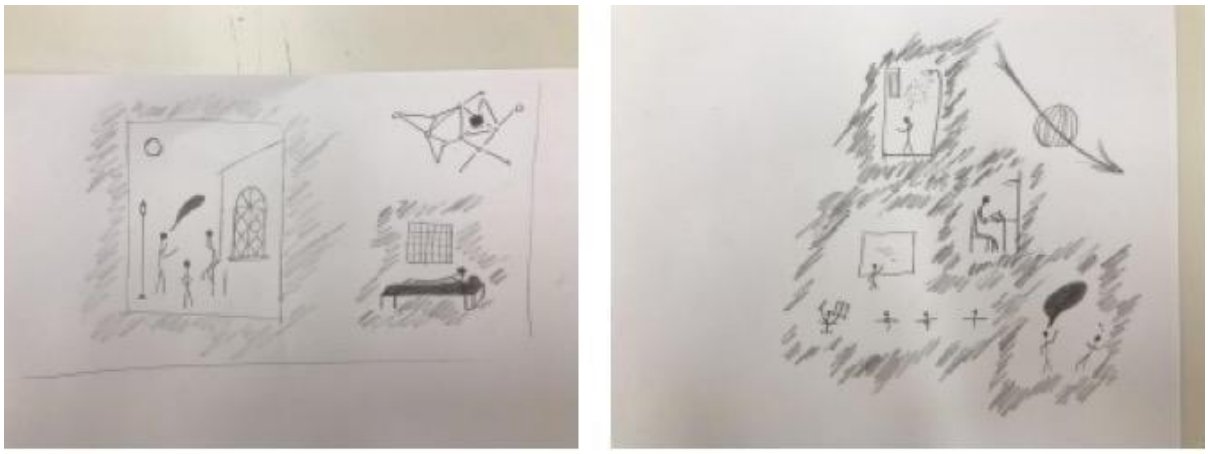
> Estoy totalmente de acuerdo en que, al final, el proceso de aprendizaje, en última instancia, cuando es más potente y cuando es mejor, es cuando te vinculas con él, cuando realmente es algo que te afecta, te emociona, lo que sea, no tiene por qué ser necesariamente... y, entonces, es cuando se te queda marcado a fuego porque... (tercer encuentro).

Pero, además, el aprender tiene un lado racional y otro emocional que son parte de lo mismo, dice Eneko. Lo que comparte me conecta con lo que Biesta (2012) argumenta con relación al concepto de «aprendizaficación», donde se concibe al estudiante únicamente como un «aprendiz» y al profesor como un «facilitador del aprendizaje», en lugar de un guía, mentor o autoridad pedagógica, que establece una relación pedagógica en la que ambas partes nos dejamos afectar.

> Por supuesto, el aprendizaje es en gran parte un proceso racional, pero al final, los sentimientos también están muy involucrados y es que, evidentemente, un concepto, una idea, un texto que a ti te afecte, que a ti te mueva internamente, evidentemente se te va a quedar más. Y, en gran parte, conseguir que alguien aprenda algo es conseguir que le mueva, conseguir que alguien aprenda un concepto, una idea, es conseguir que le mueva, conseguir que esa persona encuentre (...) qué puede tener de interesante para él o lo que sea (tercer encuentro).

Aprendes cuando algo te atraviesa afirma. Eneko lo visualiza, a la derecha de la figura, con una flecha que atraviesa una esfera (Figura 1).

Cuando un concepto, una idea, un discurso me atraviesa en sentido metafórico evidentemente, yo diría que se me queda seguro. Luego, la idea abstracta la elaboro (individual y/o grupalmente) y encuentra su lugar en mis esquemas. (primer encuentro).



Aprendo cuando lo hago mío y lo comparto / Aprendo cuando una idea abstracta la elaboro (individual y/o grupalmente) y encuentra su lugar en mis esquemas / cuando voy a dormir y doy vuelta a las ideas / Aprendo desde la discusión, los desacuerdos / leyendo: en conversación con las ideas o conceptos de otras personas / desde la escucha cuando el profesor habla / en la ducha: en momentos de relax y desconexión / Aprendes cuando algo te atraviesa /

Figura 1: Visualización de la trayectoria de aprendizaje de Eneko y anotaciones de Estibaliz.

Cuando se refiere a lo individual y/o grupalmente lo vincula a la necesidad de introducir esa idea que te ha movilizado en tus propios esquemas y tratar de que encajen: «hay un concepto que está tomando su lugar en ese esquema, está reclamando un lugar y se está relacionado con los otros conceptos que ya había» (primer encuentro).

Además, cuando aprendemos, algo se modifica en nosotros afirma. Para este ejemplo habla de su visita al dentista y la «hazaña» de poder masticar con la izquierda, cuando acostumbraba a hacerlo por la derecha. Para aprender a modificar sus hábitos, necesita ser consciente. Para modificar algo, el acto inconsciente pasa a la consciencia. Aprender a ver las cosas, también es aprender.

Las estrategias para aprender

El aprender basado en la experiencia resulta significativo, casi más que la lectura. «A mí me gustaba que me contaran cosas, que me dieran explicaciones y demás» (primer encuentro). Las experiencias de aprender y los eventos que nos afectan emocional y personalmente ayudan a modificar nuestros intereses sobre el aprender. «Yo tenía bastante conocimiento de la geografía física para un niño, pero cuando empiezo a aprender de la geografía política propiamente es cuando empiezo a viajar» (segundo encuentro).

Profundizar en los temas

Para aprender determinada cosa, es necesario leer y profundizar en los textos, comparte Eneko. La fundamentación teórica la considera necesaria para un aprender profundo. «La única forma de estudiar bien un texto de Aristóteles es sentarte y leer el texto de Aristóteles y luego está que te pueden dar explicaciones y demás, pero bueno... tienes que saber» (primer encuentro). Considera que falta discurso, necesario para un aprendizaje real. Considera que el discurso de las personas se basa demasiado en lo que sienten y no en lo que conocen, leen, estudian:

> La cuestión es que veo un poco de conformismo; lo que más me molesta es que la mayoría de mis compañeros de clase no son nada conformistas y tienen su propio.... yo lo veo así. En mayor o menor medida, todos tienen un pensamiento pues complejo y desarrollado y eso .... lo que me molesta es eso en clase, sabes, no se atrevan a ... (primer encuentro).

Eneko necesitaría, como estudiante en la universidad, que el resto de los estudiantes se implicarán para que pudiera aprender con ellos. Sin embargo, ese pasotismo, dice, hace que su aprendizaje sea más solitario y en la dirección estudiante-profesor/texto. Aunque también reconoce que «leyendo se me han quedado cosas porque simplemente me gusta, ¿no?, porque cuadra muy bien …» (primera entrevista). Entiende que la lectura es el momento íntimo de conversación con las ideas o conceptos de otras personas, y profundizar en ellas, desde la intimidad, también es interesante. También afecta y le permite aprender.

Aprender para ampliar lo que se conoce y llegar a lo que no se conoce: cuando algo me interesa busco, lo proceso y luego lo recuerdo. «Momentos en los que escucho música (algo que me gusta mucho) y establezco una conexión y consigo recordar un nombre Semeon Tchernetsky porque me interesa… si no hubiera sido incapaz» (tercera entrevista). Aquello que le interesa, indaga en ello y amplía la información por su deseo de saber más, de aprender sobre ello.

Muestra un deseo por comprender el pensamiento de su familia y posicionarse con su discurso. Recuerda en el instituto la asignatura de ética como el lugar donde comenzó a explorar sus ideas. Marcó su pensamiento leer a Kant, aunque considera que lo hizo superficialmente:

> Me volví muy racionalista en el tema ético y en el tema político, es la razón la que debe dirigir, digamos, la actitud. Yo creo que la educación que había recibido había impulsado mucho esto, porque mi educación siempre había sido, sobre todo, por parte de Je. y Ju., sobre todo por parte de Je., que era anarquista (…). Aprendo desde la discusión, los desacuerdos (segunda entrevista).

Aprender significa también no estar de acuerdo con otras personas, pero estar preparado para escuchar y discutir (Hernández, 1993): «También me ha pasado. Pero, estoy muy en desacuerdo y luego tú le das vueltas a eso y se queda, o simplemente es muy sorprendente el razonamiento, lo que sea, pero que afecte y se me queda» (primera entrevista). Porque de estos desacuerdos podemos llegar a ver cosas que antes no veíamos y esto pasa a ser una oportunidad para aprender, reflexiona.

En este sentido, también nos equivocamos y aprendemos del error, del desencanto dice: «cuando entré a Ciencias Políticas me desencanté con cómo se enfocaba la ciencia política y entonces empecé a estudiar lo que tenía que estudiar, a estudiar filosofía por mi cuenta, suspendí un montón de asignaturas y me cambié a Filosofía» (segunda entrevista).

La relación con diferentes familiares marca su experiencia de aprender; el esfuerzo del adulto (su madrastra), por acompañarlo, marca su desarrollo en el aprendizaje. «Ella me animaba mucho a probar cosas nuevas y demás y me ayudaba a estudiar y empecé también a dibujar en casa de mi abuela» (segunda entrevista).

Elige referentes adultos en su proceso de aprender: familia, amigos, profesores… «he tenido muy buena experiencia con mis profesores, he tenido muy buenos profesores y eso a mí me ha infundido un respeto bastante grande por la enseñanza y por la academia, porque yo he tenido muy buena experiencia» (segunda entrevista).

Aunque lo que viene a decirnos es que aprende en relación. Por un lado, de los adultos: desde niño le han hablado, escuchado e incluido en las conversaciones. Ha sentido que su palabra importaba, se tomaba en serio.

> Una de las mejores cosas que han hecho mis padres es que me han tomado siempre en serio, incluso cuando era muy niño. Muchas veces a los niños se les desprecia… me da la sensación de que le han puesto muchísimo cariño a educarme y eso es algo que, yo creo, que ha hecho que haya desarrollado mis intereses y demás (segundo encuentro) Y, por otro lado, con los amigos comparte información sobre los mismos intereses. «Aprendemos juntos». (segundo encuentro)

Límites y normas

Para Eneko, participar en rutinas domésticas y sociales que nos ayudan a relacionarnos e integrarnos socialmente, desde su experiencia, ha sido importante. Agradeció la firmeza de otro familiar que le enseñó que el aprender es un proceso exigente, no pasivo: «mis padres eran relativamente blandos y mi padrastro y mi madrastra tenían una idea de educación muy diferente. Y dentro de que tampoco fueron muy duros, eran mucho más estrictos» (segundo encuentro).

Señala hablar en público y presentar y defender los temas, como parte fundamental del aprender, un aprender que haces tuyo. Aunque reconoce que, parte de sus colegas de clase, pueden pasar vergüenza o apuros en la defensa y presentación de trabajo, él lo considera fundamental para el aprendizaje. Un ejercicio necesario para hacerte con el proceso de aprender propio.

Para finalizar este bloque de estrategias de aprendizaje, en la figura 2, Eneko agrupa cronológicamente sus experiencias de vida de aprendizaje.

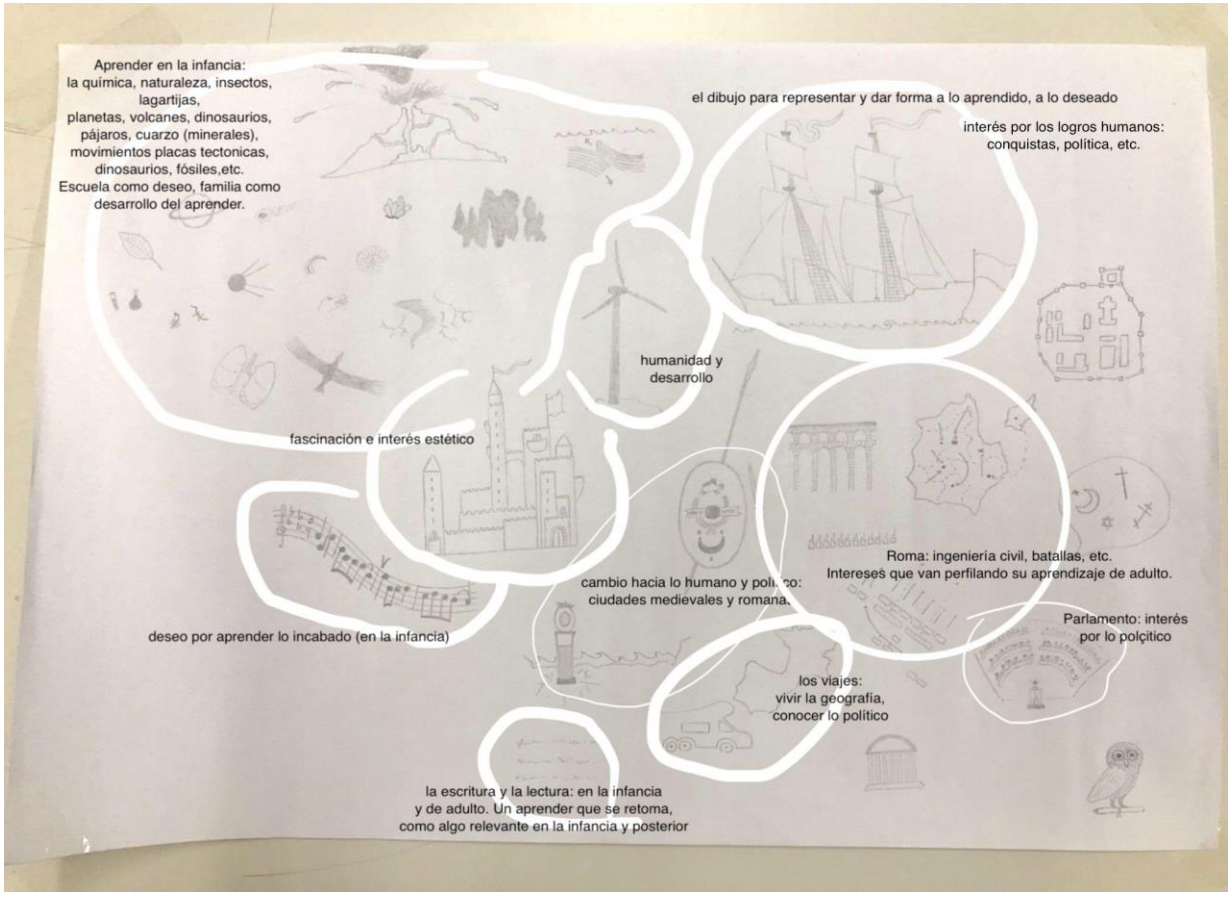


Figura 2: Visualización de la trayectoria de aprendizaje y anotaciones de la investigadora.

La relación con las tecnologías y el aprender

Las redes sociales las considera como la ventana que nos posibilita mirar más allá de lo local, apertura. Pero también piensa que pueden suponer una amenaza de dispersión. «Creo que la mayoría de los jóvenes hacen un uso relativamente responsable» (primera entrevista). Él sólo usa el móvil para hacer llamadas, oír música y *WhatsApp*.

Además, considera que las redes sociales son un lugar donde se comparte desde lo superficial, desde el sentimiento (lo que te hace sentir) y no desde la defensa profunda de las ideas. Sin reflexión, tampoco se tiene opción a réplica y esto, piensa, que puede ser una de las razones que nos lleva al individualismo.

Con relación a *Twitter*, por ejemplo, «eso es algo que veo, llevártelo todo a un terreno súper personal y responder desde allí es una actitud que contribuye al individualismo» (primera entrevista). Es decir, Eneko considera que si nos quedamos únicamente en lo que sentimos (individualmente) sin trascender hacia un argumento donde podamos entrar todas las personas al diálogo, no puede darse el debate, fomentando así el individualismo.

En cuanto a los videojuegos como estrategia de aprendizaje, considera que los videojuegos pueden utilizarse de diferentes formas, en su caso, como forma de acercarse a la historia medieval, a la antropología, etc., durante la infancia-juventud. Pero también habla de los personajes de los videojuegos como referentes:

> Y luego también he tenido algunos referentes, curiosamente en el mundo de la ficción, personajes que yo he leído, que me ha gustado mucho su forma de ser, su forma de comportarse y a los que he tratado de imitar en ciertos aspectos, por ejemplo, el Profesor Layton del videojuego que te he comentado (segunda entrevista).

Los contextos de aprendizaje

Fuera del aula

Para él, los estudiantes no debaten «sinceramente» en el aula, lo hacen fuera de clase, en contextos de relación fuera de lo académico: «lo único que me molesta es que ya podían compartir las inquietudes políticas en clase. Muchas veces se quedan fuera de clase …no sé si es por la comunidad o por qué, pero…» (primera entrevista).

En del aula el trabajo es mecánico, se busca aprobar la asignatura y cumplir los pasos. Como si fuera algo diferente a aprender: «muchas veces en la universidad rellenamos esas casillas y simulamos ese aprendizaje» (primera entrevista).

Considera que falta activismo real, falta discurso necesario para un aprendizaje real.

Él necesita del encuentro y la presencialidad para aprender, aunque sea con mascarilla. Comparte que se desmotivo completamente con la pandemia: «El año pasado fue horrible, pero horroroso, para mí horroroso. Durante la pandemia, yo recuerdo que me dio un bajón terrible y estuve sin motivación, con o motivación» (primera entrevista). En el tema personal estuvo tranquilo y lo llevó sin problema, pero lo académico no: «hicimos las tareas, pero, de aprender…» (primera entrevista).

La religión

Eneko considera importante aprender para dar sentido a cuestiones existenciales**.** La religión le apela directamente como búsqueda de posicionamiento. Necesita buscar y saber más sobre el tema. Ser consciente de las diferentes posiciones y buscar su lugar con relación a las creencias:

> El tema de las religiones me interesó mucho. (…) Yo siempre me he considerado ateo, al principio porque mis padres eran ateos y, luego tras pensarlo, porque no le encontraba sentido a la existencia de Dios. Y me empezó a interesar el tema de las religiones, y entonces, me dio muy fuerte de cara a 2º de la ESO o así por la política (segunda entrevista).

Tenemos que considerar las palabras de Eneko en el contexto de una familia anarquista donde uno de los lemas es: «ni Dios ni amo». Los anarquistas tradicionalmente han sido escépticos de las religiones organizadas e institucionalizadas, y se han opuesto a ellas.

Las experiencias biográficas de Eneko son políticas y sociales. Entre ellas se encuentra su homosexualidad como una experiencia personal naturalizada, en un contexto social desnaturalizado. Eneko plantea la idea de que «salir del armario» perpetua la homosexualidad como algo diferente y excluyente. «Lo que para mí era normalidad y naturalidad, no lo era para la sociedad. Aprendí a hacerme las preguntas que la sociedad tenía para mí por ser *gay*, no porque yo las necesitará» (segunda entrevista). «Es algo de lo que me arrepiento muchísimo, el haber salido del armario,

porque me parece que es totalmente contrario a la normalización, si quieres normalizar algo no debería ser una novedad que tú fueras *gay*» (segunda entrevista).

A modo de cierre diría que, cuando Eneko aprende va dando forma a su pensamiento y busca ir elaborando su propio discurso. Va más allá de lo académico, pero le pide a ese marco institucional que le ofrezca ese lugar de aprender en relación y diálogo, que le permita entender el mundo y el lugar que él ocupa. En este sentido, reclama la dimensión política de la educación, su capacidad para formar a personas críticas, responsables y comprometidas con el mundo (Biesta, 2012).

Referencias

Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practices, 6* (2), 35-49.

Gough, I. (2007) El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 100, 177-202.

Hernández, F. (1993). Para aprender del desacuerdo. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 73-77.

42 APRENDER CONECTADA CON EL MUNDO

Miriam Peña Zabala y Miren Puente

Un encuentro en relación

Miren es la primera colaboradora con la que me encontré en esta investigación. Desde la distancia siento gratitud por su generosidad, desde la que se mostró abierta a compartir, con sutileza, muchas de las capas que conforman su trayectoria de aprendizaje. Fue estimulante tener la oportunidad de conocer a una persona con tantas inquietudes, tan dispares como genuinas. Fue bonito acercarme al amor que siente por su familia y las amistades de su contexto más cercano. Todo ello, aderezado con la motivación que desvelan sus palabras vinculadas al Grado de Publicidad y Relaciones Públicas que cursa en el momento de nuestras conversaciones, unos estudios con los que está plenamente comprometida dentro y fuera de la universidad. Espero y deseo que su trayectoria de vida le siga conectando con sus recovecos de pasión. Le deseo todo lo mejor para la aventura de la vida. Ha sido un placer recorrer este tramo en compañía.

El espacio y el material también nos interpela

Hemos quedado en la cafetería de la facultad, hablamos por teléfono, está aparcando. Le pido un café con leche sin lactosa. Pasamos un rato en la cafetería, hablando de las navidades, de los exámenes, de cómo ha ido este tiempo... Siento que estamos cómodas, nos dirigimos a un aula diáfana de la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco, en Bilbao. Me dice que ha venido a la universidad solo para esto. Se lo agradezco. Creo que encuentra un interés en participar.

No sé lo que me ha llevado a plantear hacer la trayectoria conjuntamente. Al inicio no le di mucha importancia a hacerlo de un modo u otro (en su casa o conmigo), pero al llevarla a cabo, creo que hacer la trayectoria de un modo u otro puede trascender en el resultado. Lo he visto claro en cuanto lo que la elección de materiales en la construcción del relato o el espacio donde tenemos los encuentros puede ofrecer. Intenté que los materiales fueran los más dispares posibles, rotuladores de diferentes grosores, pinturas diversas, diferentes papeles, saturados, tenues, gruesos, mates brillantes (...) pero, al mismo tiempo, me doy cuenta de todo lo que no hay.... Y que quizá en su casa hubiera optado por cualquier otro recurso válido a su alcance, y eso hubiese derivado en otro tipo de relato vinculado a otras materialidades.

También pensé en lo que el espacio podía ofrecer. En realidad, pocas casas cuentan con un espacio libre como el que encontramos en la universidad. Esto nos permite ser expansivas y poder trabajar con comodidad y perspectiva. Fue curioso como Miren anotó que, desde que era pequeña, no hacía algo grande como un mural. Me llamó la atención teniendo en consideración que estudia el Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Hablamos del gran lugar que ocupa lo digital en sus estudios. Hablamos también de lo que este modo de trabajar (más manual, *in situ*) le podría aportar a su profesión. La conversación nos suscita interés.

También creo que hacer la trayectoria juntas, en un proceso en el que ella se iba narrando a la vez que daba forma visual al relato, fue enriquecedor en nuestra relación, en la que compartimos y nos interpelamos durante el proceso...

Ver cómo confeccionaba su trayectoria me ha permitido ver cuánto tiempo dedicaba a cada apartado, mimando algunos momentos y relatos, dotándolos de más contenido gráfico y obviando otros que funcionaban más como punto de unión entre unas y otras ideas. Por lo tanto, formar parte de ese proceso de creación permite valorar no tan solo el relato, sino el orden de creación de las ideas, identificar las que son clave, cuáles son las detonantes de las que se ha nutrido el resto... Este matiz, que pone acento en las entrañas del proceso de construcción de las trayectorias, me parece una de las ideas a destacar en el proceso investigador.

Organización de la trayectoria

Para el segundo encuentro, invito a Miren a construir su trayectoria de aprendizaje. Miren ha aportado las fotos que ha traído previamente seleccionadas desde casa, por lo que ha habido un ejercicio de introspección anterior en la elección de las imágenes. Antes de realizar la trayectoria, en la primera sesión, le mostré algunos ejemplos para que viese qué tipo de tarea era la esperada, incidiendo en la diversidad y en los diferentes modos de afrontar la actividad. Los ejemplos también posibilitan quitar presión «de lo que se espera», puesto que su visionado permite que se sienta capaz de llevar a cabo la trayectoria, sin virtuosismos ni complejidades técnicas.

Las imágenes que ha traído son grandes. Pensamos en la posibilidad de usar las mesas del aula como lienzo. Le gusta la idea. Ha elegido fotografías en las que ella siempre está presente, y de todas tiene algo que decir. Como ráfagas, de aquí y allí.

Comienza a organizar las fotos y decide, muy rápido, que se dividen en tres bloques. El relato no es lineal, y tampoco le pido que lo sea. Es como si fueran emergiendo picos de interés que han sido esenciales en su vida. Habla conmovida de ellos.

Los materiales ofrecidos se esparcen en la mesa y le recalco la idea de que puede usar cualquier cosa del modo que quiera. Yo no tomo parte en sus decisiones, aunque a ratos busca mi aprobación; a menudo de modo casual, como parte del diálogo. La sesión fluye, sin parar, en un constante conversar. Vamos de un lado a otro, y lo que podía parecer aislado va tomando forma. Cada cosa va encontrando su lugar en el entramado de la trayectoria de aprendizaje.

Llevamos casi dos horas juntas y en un momento empieza a decir que no cree que tenga más que decir. Le propongo que haga un relato global. Hablamos de lo que se esperaba, y de las cosas que han ocurrido en el proceso. Aparecen nuevos vínculos y reflexiones que le permiten mirar lo creado. Aprecia que aquello que de inicio era lineal se ha entrecruzado, entendiendo que los sucesos no son aislados y no se pueden separar, coloca un lazo rosa que atraviesa por diferentes escenas. Lo compone de un modo laxo y moldeable, enfatizando las interconexiones entre diferentes aspectos de su vida (figura 1). Incide en que está contenta con el resultado y le aclaro que le enviaré las fotografías. Habla del proceso, de lo que ha significado trazar una trayectoria de aprendizaje, y las cuestiones de su vida que le ha permitido revisitar realizar la trayectoria. En los puntos que ha incidido, en comparativas con el primer encuentro. Estamos cómodas, siento que podemos hablar distendidamente. Siento un disfrute por poder estar inmersa en esta reflexión. Considero un lujo que alguien quiera compartir un trozo de su vida, de modo generoso y abierto.

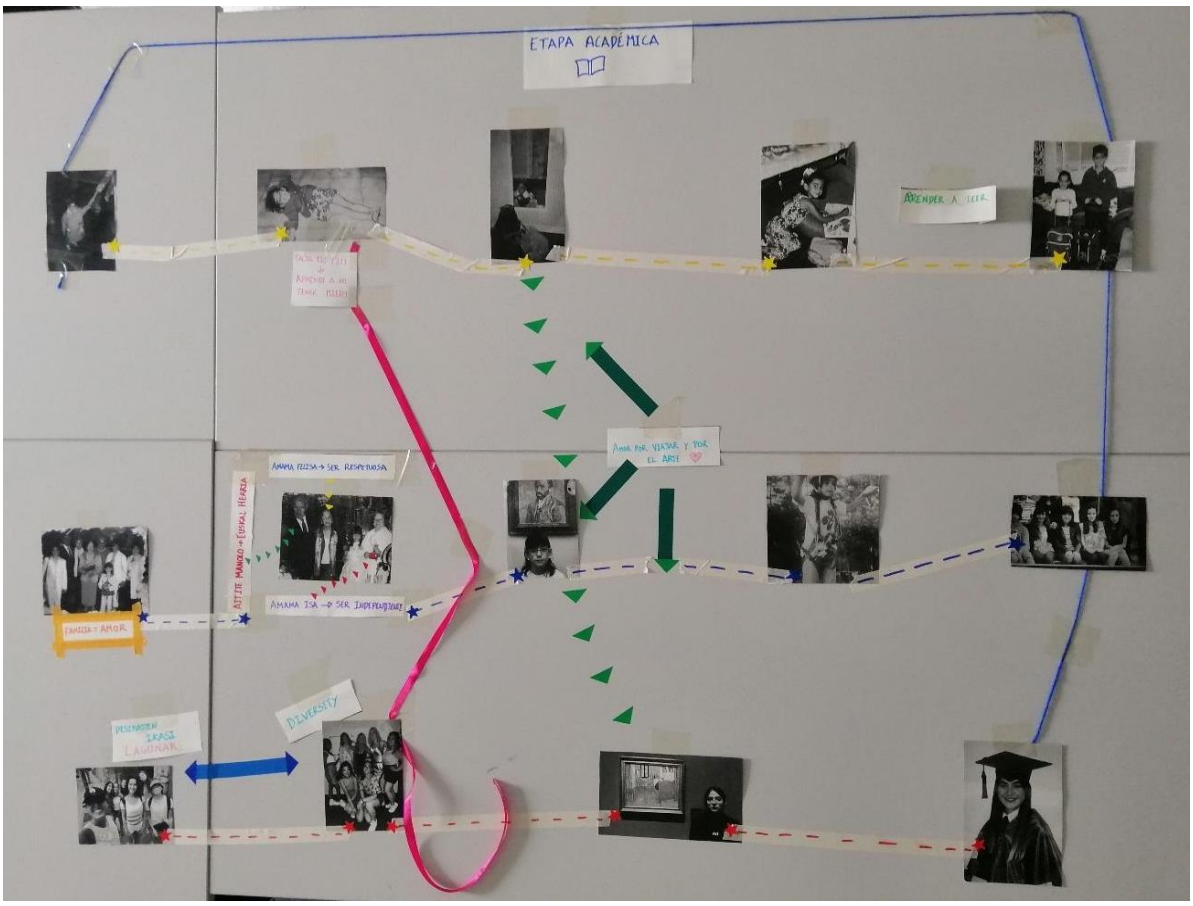


Figura 1. Visualización de la trayectoria de aprendizaje de Miren.

Me acerco a trayectoria de Miren

Me enfrento en este momento a la ficción que significa coger de aquí y de allá para estructurar un relato que dé cuenta de aquellos elementos clave que abordamos en la investigación de TRAY-AP. Pienso en Miren. Escucho los audios una y otra vez y leo las transcripciones y me atrevo a decidir cuál puede ser la esencia de todo lo que me contó. Pido perdón de antemano por el atrevimiento de establecer una jerarquía en el orden de vida de otra persona. Pienso en los cuatro ejes que articulan la investigación: contextos, estrategias, concepciones y tecnologías. Todos atraviesan la conversación y de todos se pueden desprender ideas significativas que articulen el relato. Se desvela una complejidad que aparece entretejida entre diferentes espacios, lugares y relaciones atravesadas por las personas que los ocupan (Pickering, 1999) Quiero romper la linealidad de lo descriptivo y abordar los lugares por los que Miren transitó con sensibilidad y afecto. Pero esta también es mi ficción. Pienso por dónde empezar y fijo la atención en las concepciones sobre el aprendizaje que se desprenden del relato de Miren. Desde ahí espero poder entrelazar y empastar ideas análogas a esas concepciones. Espero acariciar la esencia, espero que su lectura encuentre un espejo en Miren, espero.

Trayectoria de aprendizaje de Miren

Aprender de los mayores, compartir conocimiento

Una de las ideas clave que extraigo del relato de Miren se refiere al gran peso de su familia, lo importantes que son para ella y el respeto que les profesa en diferentes estadios del relato. Miren identifica contundentemente lo que aprende de los mayores, cuando comparten conocimiento. Indica la importancia de colocarse en su lugar, así como de reconocer su experiencia de vida y subraya que ver cómo los años de experiencia permite ver la vida desde otros prismas.

Este reconocimiento deviene de los momentos de calidad que han ocupado en su vida. Destaca la importancia de viajar en familia y de la conexión de estos viajes con el arte y lo que esto le ha aportado en la construcción de su persona. Estas ideas de conexión con un aprendizaje en lugares fuera del espacio universitario son una constante en el relato de Miren, que se muestra inquieta por aprender en los múltiples pliegues de la vida, análogos al propio espacio de la universidad, lo que conecta con la noción de las ecologías de aprendizaje (Barron, 2004).

Paralelamente a la relación con sus padres, el vínculo con sus abuelos ha sido esencial en su trayectoria de vida de aprendizaje. Debido al trabajo de sus padres ha pasado mucho tiempo con ellos. Establece nexos de afecto, genera conexiones entre lo que representan y su idea de amor o respeto y destaca la figura de su abuela como una persona referente que le ha enseñado a ser independiente «y que no necesitaba a ningún hombre para sacarle las castañas del fuego».

Esta idea de autonomía aparece reflejada en otros momentos de la trayectoria, como algo a destacar, y que considera necesario adquirir para ser una persona con recursos propios para hacer frente a la vida. Recuperando la idea de aprender de los mayores y sus experiencias de vida como un reflejo al que mirar, rescata las palabras de su tío que le subraya «que disfrute de la vida, que no tenga miedo a las oportunidades, a lo desconocido».

Recurre a estas personas para recibir consejo desde su experiencia. La estancia Erasmus le supone un antes y un después en su vida. Lo define como una experiencia vital. Me ha parecido sugerente la palabra 'reaprender' como un estado vital que la ha obligado a reestructurar muchos aspectos del día a día, un resituarse forzado en el que recomponer ideas asentadas resulta necesario para poder adaptarse ante una nueva realidad en el extranjero.

> Con el Erasmus he aprendido a vivir en otros países y nutrirme de otras experiencias y formas de vida. Yo me fui el curso pasado a Holanda de Erasmus y vamos... es que me ha cambiado la vida irme de Erasmus. Es que sí, sí... aprendes a vivir en otros países y te nutres de otras experiencias y formas de vida. Yo acabé en Holanda. Cuando llegué allí iba como un pollo sin cabeza... Llegué a una ciudad desconocida, no sabía ni donde estaba el supermercado más cercano. Con gente nueva, con otro idioma... Es que tienes que aprender a gestionarte un poco, no sé... Y luego también en la forma de dar las clases. Allí no tiene nada que ver con lo de aquí, te tienes que adaptar otra vez a un sistema educativo nuevo. Tienes que aprender a hacerlo, te tienes que adaptar al medio ... o sea, es reaprender.

Aprender con las amistades

Miren articula la segunda parte de su relato mencionando a sus amistades. Suponen un elemento clave de su vida. Aparte de los momentos de diversión, las identifica como unas personas que han sabido ayudarla en momentos difíciles de su vida, donde se ha sentido acompañada y protegida. Aprende en relación con sus iguales, compartiendo aquello que les interesa,

> porque las quiero mucho, porque me enseñaron lo que era la amistad, a redescubrir el significado de amistad, que después de la etapa de momentos muy difíciles como que las encontré digamos (...) nos empezamos a juntar y fue como, ¡hostia tengo amigas! como que me redescubrieron, sabes, entonces pues, igual puedes poner significado de amistad o aprendí lo que es, reaprender.

Aprender cuando te tomas tu tiempo para pensar

Otra de las concepciones clave que identifica Miren a la hora de aprender tiene que ver con tener espacios de calidad para pensar. Esta idea, aparentemente sencilla, tiene mucho que ver con los modos en los que Miren reflexiona en diferentes momentos de su día a día. Es significativo como desvela diferentes contexturas (Jornet y Erstad, 2018) de su cotidiano, casi sin fronteras, como una acumulación de pequeñas ráfagas que la llevan a identificar espacios de aprendizaje en diversas circunstancias. En su relato habla de un cuaderno que siempre la acompaña, que elige con esmero, como un espacio para pensar y escribir las cosas importantes que le suceden.

> Me ayuda muchísimo escribir. No me cuesta este tipo de ejercicios (refiriéndose a la escritura) yo, cuando quiero escribir, me dedico un rato. Yo me siento en mi escritorio, cojo mi libreta confiable y escribo ahí vamos… que puedo escribir igual tres caras.

Miren parece una persona extrovertida y aparentemente espontánea, pero el amor por la lectura que identifica desde su etapa de primaria hasta la actualidad, o el pensamiento crítico desde el que repiensa, o la música que consume, reflejan un sosiego en el pensamiento y dice que le permite generar sinergias y aprender. Miren aprovecha para leer y escribir en diferentes momentos del día. Aun cuando no cuenta con un momento específico, el hecho de identificar distintos momentos del día deja entrever una conexión constante con la lectura.

> Pues mira, leo mucho en el autobús. Cuando estoy volviendo a casa, si no hay algún pesado hablando. Porque hay veces que hay gente hablando o lo que sea y no me concentro. Y me pongo los cascos y escucho música. Pero en el autobús, si hay silencio leo, antes de irme a la cama y a veces durante el día si, por lo que sea, pues he acabado de hacer lo que tenía que hacer de clase o cuando tengo *online* y estoy en mi casa, pues igual leo un ratillo. Tampoco tengo un momento ahí específico…

Estas afirmaciones me llevan a pensar que Miren distingue claramente lo que es aprender en la universidad y fuera de esta. Y aunque sí que señala alguna asignatura que le ha supuesto un reto, esto parece ser algo aislado. Identifica la universidad como un espacio de estudio, un lugar predefinido de «lo que debe ser» que no le parece que vaya a cambiar a corto plazo.

> La uni igual es un poco más mecánico. Lo que nos han enseñado toda la vida de cómo se aprende, digamos. Pues escuchas, intentas entender y ya…te lo sabes y con la repetición, leer, leer, leer o escuchar, escuchar, escuchar acabas aprendiéndolo. En la vida cotidiana…es que claro, es que depende… es diferente. Para mí, en la Uni, es que ha sido igual estos 4 años que llevo estudiando. O sea, esa situación no ha cambiado porque sigue, es así, así es como yo aprendo en la Uni.

Aprender y relacionarse con las redes sociales

Miren es una persona muy activa en redes sociales. Reconoce cierta dependencia, y estar presente en todo momento. Si se desconecta en algún momento parece que haya pasado algo (Peirano, 2019). En contraposición, más allá de sus inconvenientes, identifica los entornos virtuales como espacios de aprendizaje que fomentan el pensamiento crítico (Zuboff, 2020). Miren comparte su gran afición al maquillaje y los cosméticos (su TFG está centrado en esta temática), habla de su nivel de concentración cuando accede a tutoriales de maquillaje, que ve una y otra vez con alta concentración. Se refiere a la capacidad de aprender visualmente, a partir del visionado reiterado de imágenes (figura 2).

> Aprendo mucho visualmente, me imagino que le pasará a todo el mundo… bueno, no lo sé, pero yo, viendo vídeos en *YouTube*, y viendo y viendo y, por ejemplo, recomendaciones de yo qué sé… cremas hidratantes y ves, y ves, y ves… y al final te encuentras haciendo recomendaciones a amigas…



Figura 2. Detalle y captura del móvil de Miren. Resultado de aprendizaje de tutorial de *YouTube*.

Como se ha señalado, Miren es estudiante del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas. Relata lo importante de seguir su pasión y de lo aprendido por haber tenido la oportunidad de acceder a la universidad. Derivado en gran medida de esta pasión, demuestra un gran interés y compromiso con el uso de las redes, tanto como usuaria, como en la reflexión sobre sus modelos de uso y función en la sociedad.

> Antes, a la hora de publicar cosas, pues igual publicaba algo que me parecía interesante en el momento, pero tampoco me había informado mucho sobre ello ¿sabes? y lo publicaba, ¡ala, venga! Pero primero hay que informarse y luego lo públicas. Tienes que ser un poco consciente de lo que subes... pero siempre lo he hecho. Amigas mías no subían tantas cosas cómo podía subir yo. Pero ahora veo que ellas suben cosas a favor del feminismo y por la lucha. Como que veo que la gente ahora se informa, lo sube, con menos miedo.

El valor de haber hecho la trayectoria

Miren se muestra viva, despierta ante todo lo que ocurre a su alrededor, es inquieta, sedienta de todo lo que el mundo le ofrece y consciente de todo lo que queda por venir. Se aleja de la idea de letargo que se les atribuye a los estudiantes. Ella es todo lo contrario, tanto por lo que dice como por cómo lo dice y expresa. Emana acción y emoción.

Miren ha compartido muchas cosas, más de las que quedan reflejadas en este texto. No es que fueran menos importantes, es que quizá no he tenido la habilidad de hilarlas. El que investiga deshilacha, se atreve, usurpa, coge lo que no es suyo y lo reformula. Espero haber tocado los hilos adecuados, y no haber dejado de lado nada sustancial. El relato de Miren me ha recordado la importancia de la inmanencia, de lo que cada una es, desde la necesidad de repensar y reconocer otras formas de pensar, con otras conexiones, diferentes a las tuyas, pero siempre válidas en el proceso de aprendizaje. «Me ha gustado mucho el resultado y como que he explorado mi persona «, dice Miren cuando piensa en la trayectoria de aprendizaje realizada. También has explorado la mía, gracias.

Referencias

Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1–36.

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-68374

Peirano, M. (2019). *El enemigo conoce el sistema. Manipulación de ideas, personas, influencias después de la economía de la atención.* Debate.

Pickering, A. (1999). The Mangle of practice: agency and emergence in the sociology of science. En M. Biagioli (Ed.), *The science studies reader* (pp. 372-393). Routledge.

Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Paidós Ibérica.

43 DISPOSICIONES PARA EL APRENDIZAJE. MOTIVACIONES Y TENSIONES EN UN APRENDER CONECTANDO CON LO PROFESIONAL

Fernando Herraiz-García

Irati era estudiante del Grado de Enfermería en la Universidad de Barcelona. Nacida en Donostia-San Sebastián, decidió cursar sus estudios lejos de su lugar de origen. La trayectoria de Irati es relevante porque se enfatiza en el papel de las motivaciones y de los sujetos que dinamizan sus aprendizajes. Practicante de un deporte de equipo, transitar por la universidad le supuso entrar en crisis al ver que, determinados dispositivos académicos, favorecían la competitividad individualista entre compañeras; antes de llegar a la universidad, nunca encontró dificultades para trabajar en grupo. Como estudiante motivada, con miedo a cometer errores, no le gustaba quedarse solo con lo que daban en clase; la voluntad de ir más allá la llevaba a moverse por determinadas comunidades de interés acercándola a la práctica profesional. En este caso, su ecología de aprendizaje se configuraba, también, a través del uso de redes sociales que le hacía solapar lo estudiado en clase con experiencias de enfermeras en ejercicio.

Introducción

Esperé a Irati en la puerta del aulario donde tenemos el despacho. No la conocía, ni ella a mí. Mientras acababa una conversación con una doctoranda, escrutaba entre los estudiantes una joven que mostrase alguna señal de ser la primera vez que se movía por aquel campus. Un transitar divagante o una mirada que otease los edificios quizá me daría cualquier pista para distinguirla entre los estudiantes de Bellas Artes. Hasta el momento, habíamos mantenido alguna conversación por WhatsApp y sabía que estudiaba el Grado de Enfermería en el campus que la Universidad de Barcelona tiene en Bellvitge. Finalmente, vi a una joven que trasteaba el móvil mientras recibía un mensaje en mi WhatsApp. Ni contesté, me dirigí directamente hacia ella para interceptar su paso. Su acento, al hablar, me confirmó que era la persona que estaba esperando. Irati había nacido en San Sebastián-Donostia y llevaba un curso y medio estudiando en Barcelona; una colega, profesora de la UPV, nos había facilitado el contacto para trabajar sobre cómo aprenden los jóvenes estudiantes universitarios.

Nos dirigimos al despacho de Pedagogías Culturales, mientras le preguntaba cómo se encontraba viviendo en Barcelona; aproveché aquel momento para dar recuerdos a la amiga y compañera que nos había puesto en contacto. Creo que la amistad que se enzarzaba, resultante de terceros ausentes, fue un elemento que dio confianza a la relación que establecimos Irati y yo.

El primer encuentro (los encuentros tuvieron lugar entre noviembre y diciembre de 2021), lo iniciamos con el guion que distinguía entre dos perfiles de jóvenes actuales, tal como habíamos decidido dentro del proyecto Tray-ap (Anexo 3). Aquellos dos perfiles debían ser el pretexto para dialogar reconociéndose o no en las cualidades que polarizaban dos modos de ser joven.

Inicié la conversación diciendo que yo iba a leer el texto en voz alta exponiendo dichos perfiles. Casi pisándome al hablar, ella reaccionó con inmediatez diciendo «¿No deberé de leer nada?». Aquella reacción de nerviosismo hizo verme en ella cuando era más joven, recordándome las dificultades que tenía para leer en público; su espontaneidad me trasladaba a tiempos escolares en los que mi cuerpo

se tensaba y mis manos prietas sudaban al continuar con la lectura que un compañero había iniciado en clase. Teníamos en común «no querer leer en público»; a mí como profesor no me quedó más remedio que aprender a dejar la angustia a un lado si quería ejercer mi profesión con cierta dignidad. A Irati le quedaban por delante aprendizajes que devendrán quizá superando dicha intranquilidad; fuera como fuese, esa dificultad la ubicaba cercana a mí, sobre todo, cuando recordaba mis tiempos de escolarización.

El objetivo era el de iniciar una conversación durante diversas sesiones en la que emergiese su trayectoria de aprendizaje, entendida como relatos de inflexión en los modos de comprender y de hacer a lo largo del tiempo.

> Una trayectoria de aprendizaje es un relato de cambios en los esquemas y operaciones de un estudiante; es una herramienta que busca explicar el aprendizaje que ocurre a lo largo del tiempo, especificando los esquemas y operaciones particulares en juego y elaborando cómo ocurre la acomodación para construir el conocimiento (Ellis et al., 2014, p. 2).

Esto permitió acercarme a las ecologías de Irati que, enredada en comunidades superpuestas y solapadas (Richardson, 2002), daban rienda suelta a sus aprendizajes. En este sentido, me interesaba conocer ese sistema abierto que implicaba elementos dinamizadores en las comunidades de interés con las que convivía (Herraiz-García y Aberasturi-Apraiz, 2023).

Entre la motivación y el problema de la falta de atención

Dialogar a través de estos dos perfiles de los jóvenes de hoy (Anexo 3) llevó a Irati a reconocerse en cada uno de ellos. En esta línea, Irati empezó hablando de la dificultad de mantener la atención que caracterizaba el segundo perfil vinculándola con la falta de motivación y de interés.

> Muchas veces cuesta mantener la atención (…)—al final tú estás estudiando una carrera y no todas las asignaturas son favoritas; hay asignaturas que te gustan más y asignaturas que te gustan menos. Yo creo que cuando tienes un interés menor, mantener la atención y estar atento, cuesta mucho. Y luego, también he notado que del mismo modo que a mí me gustan unos temas, también te engancha mucho el profesor; depende mucho del profesor (encuentro 1).

Las palabras de Irati hablaban del papel del profesor como un elemento motivador dentro una comunidad de aprendizaje, en este caso la académica. Comentó que «depende cómo me lo explique, la atención cambia mucho». Pero, no todo depende de la motivación del docente.

> Yo soy una estudiante que, para mí, no es suficiente con lo que me dan en clase, porque soy como soy. Entonces, cuando me interesa un tema, que es el motivo por el que estoy estudiando la carrera, porque me interesa, a la hora de estudiar no me quedo con la definición de la diapositiva que ha puesto la profesora. Yo voy más allá, intento entender el porqué de esa definición (encuentro 1).

El interés y la motivación son clave para seguir aprendiendo, al margen de aquello que pasa en el aula. En el caso de Irati, las expectativas profesionales propias del ejercicio de la enfermería se convertían en un motivo para seguir aprendiendo. Como argumenta Barron (2006), una vez activada la motivación y concretados los intereses, los estudiantes recurren a diversidad de recursos para su formación.

> Al final, yo entro a la carrera con el objetivo de aprender una profesión para luego dedicarme a ello. Entonces, mi motivación es poder convertirme en esa profesional. Y al final, no es el hecho de ser esa profesional y ya está, (…) tiene que ver con los valores que tiene ese profesional (encuentro 2).

En la trayectoria de Irati, el papel de su madre resultó relevante al mediar en determinadas decisiones. Fue su madre quien la incentivó, primeramente, para que cursase un ciclo superior; después la impulsó a vivir la experiencia de realizar el Grado de Enfermería lejos de casa.

El acompañamiento y la orientación de una persona cercana puede ser un motor que movilice intereses abriendo y, también, obstaculizando trayectorias. Si la madre de Irati impulsaba posibilidades, otros frenaban sus movimientos contagiándose de desmotivaciones ajenas. En este caso, la desmotivación docente la llevó al desinterés por determinadas materias; con enfado habló de un profesor que no respondía preguntas en clase, y de una profesora que, en tiempos de *confinamiento blando*, decidió impartir clase desde casa a través de *Collaborate* mientras las estudiantes asistían presencialmente en el aula.

Motivaciones que friccionan trayectorias de aprendizaje

Tradiciones que favorecen individualidades

Escuchar a Irati y ver lo que hacía visualmente, me hacía pensar en la noción de motivación como un ente que se mueve en diferentes direcciones y con distintos objetivos. Si bien aparece con fuerza en su trayectoria, no siempre es compartida con la misma intensidad ni en el mismo sentido. En esta línea, discrepa del rumbo que tomaba la motivación que se basa en la competitividad entre compañeras. No entendía por qué se daba este tipo de relación en un entorno de formación en el que las expectativas laborales estaban basadas en equipos de trabajo. Refiriéndose a los dos perfiles de jóvenes actuales (Anexo 3):

> Aquí lo de, además, de 'ser individualista, ajenos a la crítica, y sentirse incómodos con situaciones…', yo también lo siento; es que cada vez necesitas una nota mayor para poder entrar en las cosas [por ejemplo, en un centro de prácticas] en cualquier carrera, cada vez la exigencia es mayor. Entonces, la exigencia sube y, al final, tú estás compitiendo contra los demás. Yo he notado una competitividad entre nosotros que en vez de ser compañeros parecemos rivales (encuentro 1).

Las palabras de Irati dejan ver una tensión que afectaba las relaciones entre compañeras. En estas circunstancias, la motivación asociada a las calificaciones propias de los expedientes académicos se convierte en un dispositivo, en la medida en que procesan subjetivaciones produciendo sujetos. Siguiendo a Foucault, Agamben (2011) llamó dispositivo «a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos» (p. 257) La motivación que se inscribe en las calificaciones que dan acceso a privilegios académicos, determina conductas y discursos en los estudiantes que, tal como argumenta Irati, favorece el individualismo entre compañeras.

Evidentemente, este mecanismo no es nuevo; al contrario, ha sido, es y será un conjunto de prácticas que acompañan de forma tangible las trayectorias académicas, en el sentido que posibilita o no ciertos itinerarios. Las notas de corte para acceder a una universidad pública es uno de sus mayores exponentes. En el caso que nos atañe, son las estudiantes de enfermería con mejores calificaciones quienes disfrutan del privilegio, por ejemplo, de ser las primeras en escoger los centros de prácticas.

> Yo creo que, al final, como estás con tus rivales a la hora de hacer un trabajo (…) yo siento que la gente no se centra en lo que tienen que hacer ellos; están más pendientes de lo que está haciendo el de al lado. Porque, al final, para entrar necesitamos un once y pico; es una nota muy alta. Ya entras con una rivalidad de la leche. Para elegir las prácticas en primer curso, la nota que has de obtener es súper alta… para estar en el ranquin de la clase, cuanto más alto mejor (encuentro 1).

Irati argumenta vivir la competitividad individual como una fuente de tensión que no acaba de comprender. Y no lo entiende, quizá, porque tiene una trayectoria deportiva; durante años formó parte de un equipo de hockey hierba asumiendo compromisos desde lo colectivo.

> Porque a mí me encanta trabajar en equipo. Porque, lo que he dicho, cada uno tiene unas fortalezas y unas debilidades. Lo que me gusta del equipo es que mis debilidades las cubre otra persona, que son sus fortalezas. Al final esa compenetración y esa ayuda a mí me gusta mucho porque yo creo que en equipo se trabaja mejor (encuentro 1).

Los aprendizajes derivados de la práctica deportiva en equipo fueron relevantes en la trayectoria de Irati. Reconocer las fortalezas y las debilidades particulares y complementarias generaban fuerzas que iban más allá de la suma de las individualidades. Hasta llegar a la universidad, nunca tuvo problemas para trabajar colaborativamente a nivel grupal.

> Yo, en el cole o en el ciclo superior, nunca he tenido problemas para trabajar en grupo. Y este año me he encontrado con gente que no sabe trabajar en grupo. [...] o que no quiere. No sé, eso me ha sorprendido mucho, la verdad. [...] Yo, si tengo que hacer un trabajo en grupo, me gusta que hagamos las dos la introducción, las dos el objetivo, las dos *tal*, y las dos la conclusión. No tú la introducción, la otra *tal* (encuentro 1).

De algún modo, la tensión que generaba el individualismo afectaba los modos de aprender de Irati, dado que desmotivaba el devenir de su trayectoria cuando se cohabitaba en contextos de formación.

Nociones de aprender

Entre el miedo a fallar y la necesidad de validar

Escuchar a Irati y revisar la visualización de su trayectoria (figuras 1 y 2) me hizo reparar en la noción de aprender que se desprendía del miedo a fallar y la necesidad de validar. De qué tipo de aprendizaje se estaba hablando cuando argumentaba que:

> El fallar te lleva a una frustración de ver que no, y de ahí el querer mejorar [...] querer mejorar, voy a poner entre paréntesis (transformarse), en plan como que lo he aprendido. Y luego también aprendes por miedo a fallar. Antes de fallar, por miedo a fallar. Entonces, «fallar», «frustrarse» [...] pero también voy a poner aquí «por miedo» y una flecha a «fallar» (encuentro 2).

Las palabras acontecían parejas a la acción de visualizar; por esta razón, usó expresiones como «voy a poner entre paréntesis» o «voy a poner aquí...» mientras hacía lo que iba diciendo.

Irati hablaba de la importancia de fallar o cometer errores para su aprendizaje. Y vinculado a ello estaba la previsión del fallo que lo vive con cierto temor. De esto fui consciente mientras visualizaba su trayectoria (figura 1 y 2) relatando lo que iba haciendo. Constantemente, buscaba en mi mirada la conformidad de lo que hacía; era como si mi figura tuviese la potestad de validar la acción de dar visibilidad a su trayectoria y ecología de aprendizaje.



Figura 1. Irati visualizando su trayectoria de aprendizaje. Fotografía: Fernando Herraiz.



Figura 2. Visualización de la trayectoria de aprendizaje de Irati.

Irati estaba aprendiendo a visualizar buscando mi legitimación. El no saber y el miedo a fallar componían su acción desde la prudencia, como si hubiera un único modo de hacer las cosas. Sin ánimo de extrapolar la experiencia al ámbito del grado que estudia, las miradas buscando mi conformidad me hablaban de la noción de aprendizaje que manejaba; dicha noción parece estar más próxima al dominio de conocimientos sin espacio al equívoco o la ambigüedad.

Estrategias de aprender que solapaban comunidades

Al conversar visualizando con Irati, percibí que aprender, para ella, era un acto de responsabilidad que requería rigor y supervisión experta de comunidades de interés. De aquí que buscase estrategias que la llevaran a no fallar; para ello, durante los encuentros hablaba de dos maneras de hacer, en estos casos, buscando en la voz experta la orientación pertinente y precisa.

a) La primera tenía que ver con su posición en el aula; del mismo modo que no se quedaba únicamente con lo que aparecía en los *power point*, Irati se veía a sí misma como una estudiante activa que intervenía cada vez que le surgía alguna duda.

> Yo pienso, ¿para qué me voy a quedar en la duda si luego voy a ir a casa y voy a estar desesperada? Pues —a ver, tampoco siendo pesada... porque no voy a estar *palomo* y de repente preguntar; intento seguir la clase y las dudas que tengo las pregunto. Entonces, las tutorías, que para algo están, las utilizo; leo la bibliografía recomendada (entrevista 1)

Irati era una estudiante participativa en la medida en que preguntaba aquello que no le había quedado claro, aunque la colocase en el incómodo lugar de no saber entre sus compañeras.

> Yo pregunto un montón; considero que soy incluso pesada a veces. Bueno, no creo que tanto. Pero una compañera de clase me agradeció que preguntase en clase porque muchas veces ella se quedaba con la duda y decía ¡pfff!. Pero claro, yo tengo en mi clase también compañeras que hablando de... estamos hablando de unas cosas y hacen unas preguntas que digo: a ver, ¿por qué sabes eso?, pues por experiencias y *tal* y *cual* lo sabrán (encuentro 2).

De algún modo, la argumentación de Irati me hacía pensar en que formular preguntas en clase la colocaba entre la vulnerabilidad y la fortaleza, dado que evidenciaba su no saber. La compañera que le agradece haber preguntado contrasta con aquellas que muestran con solidez su saber.

b) La segunda orientación la encontraba en comunidades de interés a las que accedía a través de Internet. Además de información diversa, buscaba recursos que le ayudasen a memorizar un vocabulario terminológico basado en la mnemotecnia.

> Hay como varias cuentas de enfermeras y así, que suben diferentes ilustraciones y que hacen como [...]: mira pues esto lo he dado en clase; lo ves y son como dibujos. Yo soy muy gráfica. Tengo mis apuntes, tengo otros dibujillos para entenderlo mejor. Me son útiles las ilustraciones que suben a *Instagram*, o las diferentes noticias que suben a *Twitter*. Intento mantenerme un poco informada, y leo. Al final, las redes sociales me parecen súper mal, pero, para ver esas cosillas.... De hecho, nos hablaron de una aplicación para descargarnos que pagaba la universidad y estaba súper bien porque era de anatomía del cuerpo en 3D, impresionante, la usé para estudiar anatomía (encuentro 1).

Mientras que, aun usándolas, no valora positivamente las redes sociales, sí que reconocía transitar por espacios virtuales para complementar su formación. Comunidades, en este caso, vinculadas a la enfermería, eran espacio donde encontraba contenidos que contrastaba con los impartidos en clase. Un aspecto relevante era el componente visual de su aprendizaje, que se ponía de manifiesto cuando revisaba imágenes subidas por profesionales de la enfermería.

A modo de cierre

Conversar con Irati dejaba ver ciertos solapamientos entre algunas comunidades de aprendizaje por las que se movía. Este caso es un ejemplo de yuxtaposiciones de los ámbitos académicos y profesionales. Aquí, el papel de determinadas redes y aplicaciones, además de las experiencias de prácticas, facilitaban el aprendizaje. Por otro lado, su trayectoria dejaba entrever una noción de aprender basada en el dominio y la funcionalidad de aquello que se debía saber para ejercer eficazmente la profesión de enfermera. Aproximarse a experiencias «reales» en contextos hospitalarios, además de facilitarle la comprensión de ciertos conocimientos, la motivaba para seguir aprendiendo.

Un aspecto más que relevante del caso de Irati fue el papel de la motivación en su trayectoria. Dicha motivación (o desmotivación) era movilizada por terceras personas dinamizando (o frenando) sus movimientos e intereses. En esta línea, en la relación con algunas compañeras emergen tensiones significativas. Las dificultades en labores de grupo durante su formación entraban en contradicción con las sinergias necesarias del desarrollo profesional configurado por el trabajo en equipo. En la

trayectoria de Irati la competitividad individualista que predispone la universidad, como dispositivo, medió en su malestar.

Referencias

Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica.* 73, 249-264.

Barron, B. (2006) Interest and self-sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*. 49, 193-224. DOI: 10.1159/000094368

Ellis, A. B., Weber, É., & Lockwood, E. (2014). The case for learning trajectories research. In S. Oesterle, P. Liljedahl, C. Nicol, & D. Allan (Eds.) *Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PME-NA* (36)1, 1-8. PME.

Herraiz-García, F., & Aberasturi-Apraiz, Estíbaliz (2023). Trayectorias y ecologías de aprendizaje de estudiantes universitarios: giros, motivaciones, acompañamientos y modos de aprender. *GEARTE*, 10, 1-28, http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.133132

Richardson, A. (2002). An Ecology of Learning and the role of e-learning in the learning environment. *Global Summit*, 47-51.

44 APRENDIENDO CON TODO Y CON TODOS

Fernando Herraiz-García

El caso de Pau (seudónimo), estudiante del Grado de Arquitectura, es un ejemplo de trayectoria de aprendizaje basada en la diversificación contextual que le conecta con otros sujetos con intereses afines. Su trayectoria, básicamente, se caracterizó por la búsqueda de otros y otras para trabajar juntos, tanto dentro como fuera de la universidad. Esta búsqueda se vio favorecida, por un lado, por estudiar en una Facultad que permanecía abierta 24 horas al día, y por otro, por re-habitar espacios no pensados en un principio para el estudio, como podía ser el bar de la facultad o su piso compartido. Ciertamente, su interés por la arquitectura desbordaba el contexto de formación llevándolo a desarrollar una mirada más que intensa incluso en tiempo de ocio.

Introducción

Ya en el primer encuentro con Pau, pude percibir el grado de implicación y compromiso que había asumido en su formación, y cómo ello lo llevaba a vivir con gran ímpetu su trayectoria de formación. Habíamos quedado en la Facultad de Bellas Artes (UB) para iniciar las conversaciones, que tuvieron lugar entre febrero a mayo de 2021, pensando que, la proximidad a la Facultad de Arquitectura del Campus Sur en Barcelona, no le haría perder demasiado tiempo a la hora de trasladarse para encontrarnos. Resultó que estudiaba quinto curso de Arquitectura, pero en la sede que tenía la UPC en el Sant Cugat del Vallés, ciudad donde también vivía.

Me habló de que había decidido venir caminando desde la parada de los Ferrocarriles Catalanes; este hecho lo llevó a realizar un paseo con el que iniciaríamos la conversación en la primera de nuestras sesiones. Aquel caminar se convirtió en una acción de aprender a través del paisaje urbano; así lo percibí mientras hablaba e imaginaba soluciones arquitectónicas para aquellos edificios que encontraba a su paso, al cruzar calles y avenidas aproximándose a la Facultad. Ciertamente, me planteaba cuestiones técnicas que quedaban lejos de mi ámbito de conocimiento, pero que eran próximas al moverme por la ciudad. En ese primer momento, comprendí que Pau vivía la arquitectura y su formación universitaria con intensidad y motivación; de los tránsitos de la mirada que narraba se desprendía una implicación que iba más allá de aprobar un examen, presentar un proyecto en alguna asignatura, preparar una tarea encomendada por un profesor, etc.

Al entrar en el espacio donde íbamos a trabajar, percibí cómo la mirada de Pau se iba hacia una cartografía visual construida sobre un plano arquitectónico. Los rastros sobre la pared, que dejó una asignatura impartida el curso anterior, seguían tejiendo la conversación incluso antes de que empezásemos a trabajar. Este previo, me hacía pensar en el potencial de la conversación con Pau a la hora de perfilar su trayectoria de aprendizaje. En aquel momento, la revisión bibliográfica me había llevado a comprender las trayectorias de aprendizaje como: (a) el seguimiento del pensamiento del estudiante (Lobato y Walker, 2017; Anwar y Rofiki, 2018), (b) las contexturas que emergen en la encarnación de la subjetividad dada en el tiempo y el espacio (Knoblauch, 2021), y (c) como ecologías abiertas, independientes y diversas en espacios físicos y virtuales (Spires et al., 2012). Esto me hizo

preguntarme cómo iba a hacer el seguimiento del pensar de Pau, con qué tipo de contexturas íbamos a enredarnos, y qué dimensiones iban a adquirir sus ecologías de aprendizaje. Entiendo por ecología de aprendizaje aquellas comunidades solapadas que continuamente se influyen entre sí y evolucionan de manera autoorganizada (Richardson, 2002). De este modo, según Spires, et al., (2009) las ecologías se caracterizan por los vínculos entre comunidades de aprendizaje, por el acceso inmediato a la información, y por la importancia personalizada del aprendizaje.

La primera parte del encuentro la dedicamos a reflexionar sobre aquellas cualidades que definen a los jóvenes de hoy desde dos perspectivas sobre los jóvenes actuales (Anexo 3). Esta dualidad llevó a Pau a verse a sí mismos en uno y otro indistintamente y al unísono; era como si se colocase de manera dinámica entre las dos posibilidades.

Estábamos iniciando conversaciones que tendrían su continuidad en el resto de las reuniones. Dicha continuidad se iba a ir desarrollando a través de las habilidades oratorias que Pau parecía tener bien entrenadas. Hablaba y yo intervenía cuando la conversación se dispersaba, o simplemente no acababa de entender lo que decía. Las palabras de Pau me llegaban filtradas a través de una mascarilla que parecía atrapar con fuerza su marcado acento mallorquín.

Me sorprendió que la voz que traspasaba la mascarilla de Pau no dejase rastro visual durante aquel primer encuentro. Me imaginaba que un futuro arquitecto necesitaría, al menos, garabatear o dibujar algo sobre un papel mientras se prestaba a la provisionalidad de una conversación.

Mientras que la primera sesión tenía un carácter tentativo, en la siguiente necesitaba concretar experiencias que hablasen directamente de sus tránsitos y momentos de inflexión en su aprendizaje. La apuesta del proyecto por métodos visuales lo invitaba a traer algún tipo de material para realizar su línea de vida durante aquel segundo encuentro. Pau aportó algunas fotografías con las que trabajar y la motivación de dar una versión sobre el papel de las palabras que pronunciaba (figura 1).



Figura 1. Pau realizando su línea de vida. Fotografía: Fernando Herraiz.

No me sorprendió que Pau, un estudiante de arquitectura, organizase su trayectoria de vida a partir de cuatro bloques (en cuatro habitáculos planos): (1) en el primero hablaba de su llegada a la universidad realizando un curso introductorio; (2) en el segundo explicó la relevancia de la facultad de arquitectura en sus relaciones de aprender; (3) el tercero lo focalizó en su viaje de Erasmus a Chile; y (4) el cuarto en las relaciones de aprendizaje que se dieron el su piso compartido (figura 2).

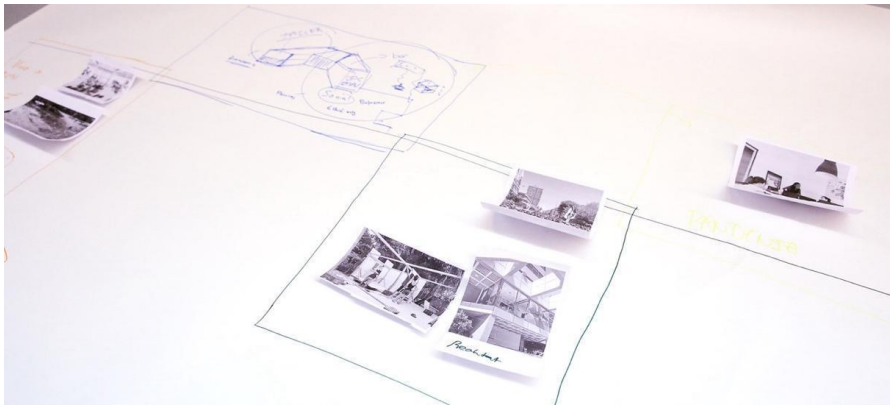


Figura 2. Trayectoria de vida de aprendizaje elaborada por Pau.

Escenarios y tecnologías en el aprender

La experiencia de Pau fue relevante en la medida en que procuraba moverse en compañía de otros colegas. Él y sus amigos se buscaban para estudiar, aunque la tarea a realizar fuese individual.

Pau argumentó que el tamaño reducido de su Facultad era un aspecto positivo que favorecía relaciones de cercanía; esta cualidad le permitía conocer mejor a docentes y compañeros dentro de los diferentes espacios. Dicha proximidad posibilitaba, más allá de aquello que pasaba en las aulas, conversaciones sobre arquitectura en el bar y otros espacios rehabilitados para el estudio. El ser una Facultad pequeña predispone los encuentros informales con los docentes dispuestos a prestarse a conversaciones cercanas. Cualquier espacio era bueno para hablar sobre arquitectura; el bar, los pasillos, el aula y otros lugares se convertían en improvisados escenarios para compartir ideas, problemas, planteamientos, soluciones, recursos, etc. En el caso del bar, incluso los fines de semana, como un imán, atraía a estudiantes para conversar sobre proyectos propios y ajenos; siempre en busca de encuentros para hablar con otros y otras, siempre en busca de alguien con quien seguir imaginando.

> Nuestra universidad tiene una gran ventaja, que es una universidad veinticuatro horas; al ser muy pequeña, hay una mezcla de todos los cursos. Había pocos profesores... como todos los profesores se conocen bastante y son muy cercanos con los alumnos, hay muy buen rollo. Un tú a tú bastante majo que yo encuentro bastante guay... los profesores, yo creo que lo intentan y en el propio bar se crean muchas situaciones de relación profesor/alumno donde salen cosas chulas, relacionadas con la universidad o relacionadas fuera (encuentro 1).

Las conversaciones entre compañeros y docentes se decantaban por espacios físicos, pero también por espacios virtuales, principalmente, a través de *Instagram*. El uso que Pau hacía de las tecnologías digitales era diverso; le ayudaban a encontrar referentes, a conocer gente, a compartir publicación, etc. Por otro lado, en ocasiones, también lo dispersaban y distraían; tal como él argumenta: «Tienes algo tan a mano, que sabes que te entretendrá más, y que se te pasará el tiempo más rápido... que, aquello que te hace mantener la atención, se te va».

Superada la distracción, Pau buscaba referentes para dialogar con imágenes arquitectónicas como fuente de inspiración; referentes que, a través de medios de prestigio o no, daban pie a continuar inspirando e imaginando el despliegue de espacios, y las posibilidades técnicas y funcionales de los mismos.

> Yo utilizo bastante las redes, a nivel social y personal... es decir, ahora mismo, mi *Instagram* es básicamente de arquitectura (...) Yo creo que, al final, te ayudan a inspirarte. Estás estancado y te pones a mirar allí un proyecto. Y gracias a las *cookies*... ves cosas maravillosas que han hecho, que a veces no lo son tanto. Te van saliendo proyectos; para mí *Instagram* es

> una herramienta más de trabajo; aunque es una herramienta de doble filo, porque tanto te ayuda en esto como te distrae cuando estás aburrido en clase (encuentro 1).

El uso de redes como fuente de inspiración arquitectónica se solapaba con conversaciones con colegas y profesores en diferentes espacios físicos; conversaciones que se mantuvieron también, presencialmente, en tiempo de pandemia. Esto fue así en la medida en que el piso compartido se configuró como un improvisado estudio de arquitectura. Buscarse para estar juntos implicaba encontrarse, en ocasiones furtivamente, en el piso durante el confinamiento.

Tiempo para *pensar* versus tiempos para *hacer*

Aprendiendo más allá de sus expectativas como estudiante de arquitectura

Durante los diversos encuentros tuve la oportunidad de percibir dos tensiones en las estrategias de aprendizaje de Pau. Por un lado, aquella que se generaba desde la dualidad entre *el hacer* y *el pensar* y, por otro, aquella que distinguía entre lo aprendido en la Facultad y fuera de ella. Ambas tensiones hablaban de cómo se enfrentaba al desafío de aprender a partir del desarrollo de proyectos arquitectónicos, como resulta obvio, dentro y fuera de la universidad.

Los aprendizajes de Pau se enfrentaban a la realidad académica bajo la presión del tiempo de entregas. Su agenda estaba saturada y el tiempo era un bien escaso.

> Ves que llevas un mes y a lo mejor has empezado a plantear una planta con el ordenador (...) y quedas como en *shock*... estoy alargando demasiado la etapa de pensar. Pero realmente, a lo mejor te das cuenta de que es el mejor sistema (encuentro 1).

Las palabras de Pau apuntan hacia la dualidad entre las acciones de *hacer* y de *pensar*. Mientras que valoraba positivamente el tiempo que dedicaba a *pensar* esbozando sobre el papel y sobre la pantalla del ordenador, estaba preocupado por el poco tiempo que le quedaba para *hacer* el proyecto, como si fuesen tareas desconectadas la una de la otra. Pensar en lo interiorizada que pudiera tener la distinción entre el *hacer* y el *pensar* daba pistas, no sólo de las estrategias desarrolladas, sino de los tránsitos de aprendizaje que se veía abocado a vivir fruto de las agendas académicas y de sus ritmos de trabajo.

La segunda tensión emergía de la distancia que había entre aquello que aprendía en la universidad y las realidades urbanísticas. En esta línea, dicha tensión surgía especialmente en dos momentos en su trayectoria. La primera tuvo que ver con su viaje a Santo Domingo como voluntario (figura 3); allí se enfrentó a modos no normativos de hacer arquitectura que entraban en contradicción con los aprendido en el aula.

> Lo que más me chocó fue el hecho que todas las casas tuviesen la misma estructura interior de pilar, cuando la casa se acaba, sale. Pero aquellos dicen: no, no, no, nosotros no sabemos cuándo podremos hacer un segundo piso. Y hasta nos encontramos una casa y la escalera del centro subía cuatro plantas más, o sea, el núcleo central vertical subía cuatro plantas. Y decías, pero eso... no se puede hacer así. Cuatro años aprendiendo cómo se hace un espacio y no se puede hacer así. Pues allí sí que se hacía y se seguirá haciendo durante mucho tiempo (encuentro 1).



Figura 3. Trabajando en Santo Domingo. Autor: Pau.

Me pareció ver en Pau un sentido de contradicción que se movía entre la ideación del proyecto y las realidades sociales y económicas precarizadas, en este caso, encontradas en algunas edificaciones en Santo Domingo. Se enfrentaba a una realidad de un determinado lugar que chocaba con lo aprendido dentro de un idealismo académico en una facultad europea.

Su idealismo académico, en este caso vinculado a la creatividad, también entró en crisis cuando se enfrentó a un encargo que le hicieron los padres de un amigo. Este surgió dentro de un idealismo que me recuerda a la supuesta autonomía de un artista moderno que se abre a procesos creativos propios y singulares, donde las relaciones de poderes entre el artista y el cliente se balanceaban del lado del artista, quien solía tener la última voz sobre la producción de su obra.

En el encuentro de Pau con la realidad del mercado comprendió que su grado de autonomía estaba supeditado a dos factores externos a él: las normativas locales de edificación y la voluntad del cliente. Esto lo aprendió a regañadientes al ver cómo se modificaba el proyecto de remodelación de una casa familiar en Mallorca que realizó junto a algunos amigos. La clienta exigía mantener ciertos elementos de la casa antigua, mientras que el ayuntamiento pautaba aquello que se podía hacer y lo que no.

> Pero tenemos súper poco conocimiento y súper poco control sobre todo del sistema administrativo; cada ayuntamiento tiene su normativa urbanística y, en Patrimonio, hay mil cosas que nosotros no sabemos de memoria porque creo que es imposible; pero si nos diesen el libro del ayuntamiento, no sabríamos por qué página abrir (encuentro 2).

El diario de aprendizaje de Pau también daba cuenta de las tensiones que se generaban entre la normativa local, la voluntad de los clientes y la suya propia como creativos de un proyecto de remodelación (figura 4). A pesar de ello, el encargo en sí se convertía en un espacio para seguir conversando sobre arquitectura en un lugar (el sótano de la casa familiar de un amigo) donde se hacía difícil distinguir el rigor de la actividad laboral y la laxitud en el tiempo de ocio. Pau aprendía en esos espacios *entre* donde las acciones se solapaban problematizando la tradicional distinción entre el ocio y el negocio.

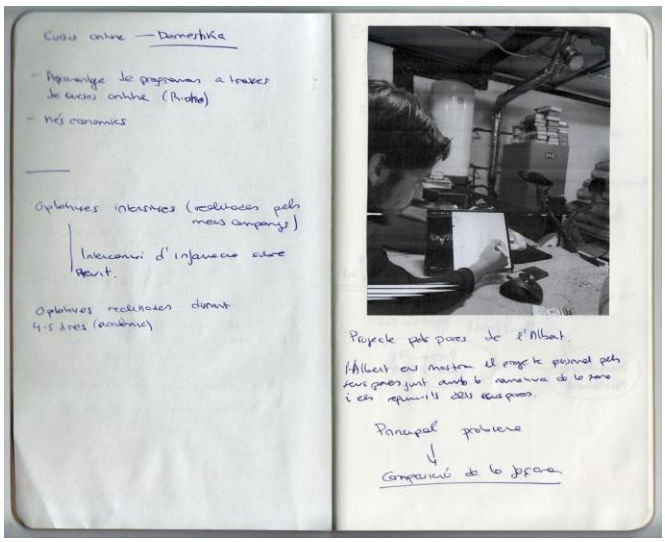


Figura 4. Diario de aprendizaje de Pau.

Erasmus en Chile, momentos de crisis social y retorno por la crisis sanitaria

En el segundo y tercer encuentro apareció un escenario importante para la trayectoria de aprendizaje de Pau. Al respecto, su Erasmus en una universidad chilena le abrió posibilidades, a pesar en las dificultades que tuvo que hacer frente. De su llegada a Chile recuerda una conversación que le afectó claramente.

> Yo llegué a Chile y todos los libros, toda la bibliografía era de Barcelona, Berlín.... Me he hecho catorce mil kilómetros y me dais un libro de Barcelona que estoy hasta... de escucharlo: es como Miralles, Gaudí... Yo también los encuentro unos genios. Pero ¿qué hay aquí?, ¿qué arquitectos tienen aquí? Y tienen muchos buenos. Creo que ellos mismos se infravaloran y todo el tiempo buscan como... Tuve un profesor que me sorprendió cuando me dijo literalmente: no sé qué hacéis en esta ciudad que es una mierda siendo de Barcelona, pudiendo estar en Barcelona (encuentro 1).

Detrás del viaje de Pau estaba la motivación de conocer el trabajo y aprender de arquitectos de otros lugares. Las palabras que escuchó del profesor le generaron incertezas sobre si su elección había sido la adecuada. El reconocimiento de la arquitectura de su ciudad de origen (o su ciudad adoptiva porque Pau es mallorquín) y la infravaloración de la arquitectura local parecían hablar de una globalización eurocentrista. La frustración que le generó fue momentánea, dado que el contexto social y cultural chileno le brindó la oportunidad de vivir experiencias que no se aprendían en su universidad de origen.

Su estancia vino marcada por dos acontecimientos más que relevantes: el primero, las manifestaciones y huelgas que trataban de cambiar el rumbo constitucional en Chile; y el segundo, la crisis sanitaria provocada por la pandemia COVID19.

Pau vivió el estallido social de Chile, que movilizó a estudiantes entre barricadas, huelgas y manifestaciones (figura 5). Una lucha con la que simpatizó, aunque interrumpiera su formación académica; se vio interpelado por el grado de compromiso e implicación de sus compañeros chilenos, reconociendo el poder del activismo que salía a la calle a denunciar desacuerdos proponiendo cambios. Esto fue vivido por Pau desde la sorpresa, dado que no había visto nada parecido en su país de origen; argumentaba que los jóvenes de Barcelona, al menos aquellos cercanos a él, no vivían el compromiso social con tanta magnitud e intensidad.



Figura 5. Manifestaciones en Santiago de Chile (2019). Autor: Pau.

Entrar en lo tumultuoso del estallido social en Chile supuso aprender a reconocer el poder del grupo para la transformación política de la sociedad; la imagen de la manifestación (figura 5) fue una de las que colocó en la trayectoria para hablar sobre sus experiencias chilenas. Mientras conversaba sobre las acciones reivindicativas en Santiago de Chile, Pau no pudo evitar hablar de los escenarios arquitectónicos por donde transcurrían los actos de protesta (figura 6).



Figura 6. Edificio ocupado durante las manifestaciones en Santiago de Chile (2019). Autor: Pau.

La manera de mirar los escenarios ocupados por el estallido chileno guardaba un parecido razonable con su paseo por Barcelona minutos antes de nuestro primer encuentro. Incluso en momentos de crisis, su mirada de arquitecto en formación emergía dominante, siempre atenta y dispuesta para seguir aprendiendo a través de paredes de cristal, de grandes superficies comunitarias, de espacios diáfanos, de usos y recursos técnicos, etc.

Por otro lado, otro aspecto que marcó su viaje de estudios a Chile fue la alerta sanitaria provocada por la pandemia de la COVID19. Se precipitó el regreso a Barcelona y continuó su formación de modo *online*. Una vez más, las tecnologías digitales se aliaron con Pau para seguir estudiando.

Trabajar en compañía como fuente de inspiración antes y durante la pandemia

La experiencia de Pau evidencia el papel que tienen los compañeros y amigos en su trayectoria de aprendizaje. Aunque los lugares son diversos, es más que relevante la búsqueda recíproca de otros para trabajar en compañía. Pau crea contexturas cuando se sienta junto y se siente cerca; una proximidad relacional de afecciones mutuas desplegada entre silencios de concentración, entre interrupciones pertinentes, entre ideas que cogeneran acciones, entre conversaciones que colectivizan, etc.

> Realmente, el hecho de la organización es muy colectivo, es decir, como muy grupal. Al final, aunque haga un trabajo individual, siempre, (...) es que voy a la uni a ver a quién me encuentro y me siento cerca de él; así le puedo comentar. Si me quedo solo me estanco. El hecho de estar en casa, parece que las paredes te comen. Es un poco lo que nos pasa ahora. Es lo guay de la universidad y de mi círculo dentro de la universidad. Es el hecho de que siempre... como que nos organizamos a nivel colectivo; somos como un grupo, nos organizamos nosotros mismos (encuentro 1).

Era tal el compromiso y la afinidad entre ellos que, tal como comentó Pau, compartían formaciones fuera de lo académico, sobre todo, relacionadas con un aprendizaje instrumental vinculado al uso de programas informáticos. Usando la plataforma *Domestika* (ver figura 4) seleccionaban y distribuían conjuntamente los programas para después compartir lo aprendido con el resto de los compañeros (figura 7).



Figura 7. Trabajando en el piso compartido. Autor: Pau.

A modo de cierre

Pau reconocía que la interacción entre compañeros lo movilizaba sacándolo de momentos estancos. Buscaba y era buscado para comentar, mostrar, compartir, discutir, conversar, discrepar, confluir, etc. Eran encuentros donde la proximidad de los cuerpos favorecía la oblicuidad de las miradas, la afinación de las palabras, y la concatenación de los movimientos. Y es que, la trayectoria de Pau redimensiona su ecología de aprendizaje cuando busca a otros con quienes aprender; en su caso, ser estudiante tenía que ver con aquello que se desbordaba con movimientos simultáneos de idas y venidas, de dispersión y concentración, de cesión y apropiación, de exoneración y anclaje. Todo ello en espacios diversos como, por ejemplo, el bar de la Facultad, las calles de Santiago de Chile, o el piso compartido que, incluso en tiempo de confinamiento, se convirtió en un lugar donde buscarse y encontrarse conformando contexturas para conversar compulsivamente siempre de arquitectura.

Referencias

Anwar, A., & Rofiki, I. (2018). Investigating students' learning trajectory: a case on triangle. *Journal of Physics: Conference Series*, 1088(1), 012021. Doi: 012021. 10.1088/1742-6596/1088/1/012021.

Lobato, J., & Walters, C. D. (2017). A taxonomy of approaches to learning trajectories and progressions. *Compendium for research in mathematics education*, 74-101.

Knoblauch. H. (2021). Reflexive Methodology and the Empirical Theory of Science. *Historical Social Research*, *46*(2), 59-79. doi: 10.12759/hsr.46.2021.2.59-79.

Spires, H. A., Wiebe, E., Young, C. A., Hollebrands, K., & Lee, J. K. (2012). Toward a new learning ecology: Professional development for teachers in 1:1 learning environments. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *12*(2), 232-254.

Richardson, A. (2002). An ecology of learning and the role of eLearning in the learning environment. *Global Summit,* 47-51.

45 LEER, LEER, INTERCAMBIAR Y RELACIONAR: LA BASE DE MI APRENDER

Mar Sureda, Juana M. Sancho-Gil y Blai Blanchet

Construir relación

Llegamos a Blai por indicación de un familiar suyo. Nos habló de un estudiante apasionado por la lectura y la cultura. El trabajo colaborativo ha sido enriquecedor, tanto para el proyecto como para nosotros. En todos los encuentros hemos construido diálogos y sinergias que daban cuenta del interés y dedicación de Blai a comprender, cuestionar y reflexionar sobre el mundo que nos rodea, las problemáticas educativas y políticas actuales y la construcción de conocimiento.

Blai era un estudiante de 19 años que estudiaba Ciencias Económicas en la UAB. Hoy realiza el Máster en Instituciones y Economía Política en la UB. Decidió estudiar Ciencias Económicas, porque quería ampliar su conocimiento sobre el mundo actual y contribuir a su mejora. Las sesiones de trabajo, mascarillas por medio, tuvieron lugar entre marzo y octubre de 2021.

Comenzamos esta narrativa con una síntesis de sus reflexiones sobre una serie de frases, basadas en distintas investigaciones y discursos reflejados en medios de comunicación, sobre los jóvenes actuales (Anexo 3).

Seguimos situando los momentos, lugares, personas, medios que han marcado su trayectoria de vida de aprendizaje. En este punto compartió lo impactado que se quedó en una actividad organizada por una profesora de la Universidad, a la que le valoraba que llevase el «mundo real» a la clase. Una persona de una empresa impartió una conferencia titulada «*Fuck you money*». Ante la sorpresa del alumnado, el ponente comentó que no se trataba de «dinero vete a la mierda», sino de «joder al dinero» y la importancia de «aprender a calcular cuánto dinero necesito para ser rico» y les explicó cómo calcular lo que necesitas para vivir y poner el resto de lo que ganas en la bolsa del tesoro de Estados Unidos y vivir de la renta y no tener que trabajar más. El neoliberalismo y la visión depredadora del capitalismo, sobre todo en Estados Unidos, están abocando a muchos jóvenes hacia el deseo de «ser rico « (https://cutt.ly/jIbMbfA). A pesar de las posibles consecuencias de esa actitud (https://cutt.ly/RIbMSv9)

Finalmente, nos centramos en las entradas en su diario, que reflejan sus reflexiones sobre las situaciones y estrategias de aprendizaje, dentro y fuera de la Universidad. En todo momento destacó su entusiasmo por la lectura, así como los procesos que sigue para situarse ante los textos. Mostró interés por esta investigación, compartió su gran curiosidad, sus ganas de aprender y su afán por descubrir la genealogía de las cuestiones que le interpelan.

Su visión sobre los jóvenes de hoy

Sobre este tema le invitamos a hablar desde él y desde la voz de los jóvenes, a partir de dialogar con dos perspectivas basadas en la investigación y los medios (Anexo 3). De lo que piensa y siente, de la perspectiva de sus compañeros, de sus lecturas... Para él, «en la clase hay dos grupos, el de los que

tienen un interés particular en aquella carrera y el de los que están allí porque tenían que elegir algo...». Aquí plantea varios temas: la dificultad de elegir y «acertar» un grado, el desafío de planificar y ejecutar una formación universitaria con sentido y el peligro que conlleva homogeneizar a grupos sociales diversos (Alpízar y Bernal, 2003).

Blai sitúa sus intereses más allá del grado de Ciencias Económicas: «Yo entré más por un impulso de querer saber, de entender y de aplicar este grado de Economía en el mundo. Cuando digo economía pienso —yo quiero entender los problemas económicos de la sociedad». Aunque no todas las asignaturas «llevan por aquí, hay otras que sí». Reivindica la importancia de establecer estas relaciones para poder aprender con sentido pero que, en general, no se considera, parece algo optativo. Sin embargo, la capacidad para conectar los saberes, para ir más allá de la información, parece fundamental para dotar de sentido a la enseñanza y el aprendizaje, una cuestión esencial es ¿cómo fomentar que lo logre la mayor parte del profesorado y el alumnado?

«Por lo que los compañeros de clase y los amigos me cuentan... Son bastante pasivos». Su sensación es que lo que espera el alumnado del grado que estudia es que todo venga dado, que prácticamente no tenga que esforzarse y, por tanto, impulsar o crear proyectos colectivos ya es una cosa que no... En su experiencia, todo le resulta bastante pasivo, «cuesta hacer cosas creativas o debates».

> Cuando los pocos docentes que proponen lecturas de textos indican dos, la pregunta inmediata es — ¿hay que leer los dos, o sólo uno? O — ¿para este trabajo qué tenemos que hacer?... [el docente] no se explicó, no dijo exactamente lo que quiere que se escriba, o en los exámenes parece que se quiera saber exactamente qué se preguntará—. A mi alrededor veo poca iniciativa Yo creo que, con relación a la iniciativa de conectar lo que se aprende en la universidad con situaciones de sus vidas, hay una parte que mantiene un interés especial por la economía y que lo intenta aplicar. Supongo que en el tema de la economía sumergida o los problemas cotidianos que hay en la sociedad. Esto lo veo en las dudas que sugieren en clase. Hay alumnos que siempre están buscando aplicar lo que están aprendiendo a los casos actuales. Esto sí (E1).

Pero remarca que no se puede generalizar, en su clase son un centenar y el grupo que está realmente interesado es bastante pequeño.

> Yo tengo curiosidad. Diría que sí la tengo. Mi universidad tiene un movimiento estudiantil fuerte, muy activo en este sentido. Cuando puedo voy a alguna asamblea de estudiantes. En los cursos de primero no se ve tanto esta implicación. Pero en otros cursos sí. Tengo compañeros que tienen interés y que buscan contactos con los que llevan más tiempo en la universidad y que buscan hacer cambios dentro de la universidad (E1).

Para él, la afirmación de que los jóvenes tienen capacidad para transformar ideas y conceptos en proyectos concretos requiere matizaciones. En su universidad, el Sindicato de Estudiantes de los Países Catalanes, «está en bastantes proyectos sobre la crisis climática. O en el objetivo de conseguir la gratuidad en la universidad». Convocan asambleas, que se realizan en distintas facultades, con asistencias irregulares, muchas veces centradas en temas propiamente universitarios más que sociales. Él suele apuntarse a temas de debate orientados a «solucionar algunos problemas a fin de encontrar gente, pero al que me apunté hace unas semanas era gente bastante mayor». También destaca distintas iniciativas sociales en el distrito de Barcelona en el que vive, pero él no está directamente implicado.

Ante la creciente tendencia a relacionarse en red y actuar más allá de lo local, para él, los servicios de redes sociales facilitan relaciones y desarrollo profesional y personal. Siempre que se cuente con el conocimiento base (sobre el tema, la lengua y lo digital) que lo permita. Cree que los servicios de redes sociales posibilitan la continuidad de los contactos, a pesar de la distancia en el tiempo y el espacio. Aunque también conllevan efectos colaterales, señalados por distintos autores (Canaza-Choque, 2018, Zuboff, 2019).

> Lo que veo en las redes sociales y quizá por eso he intentado alejarme, es que hay una contradicción... Por un lado, tienes acceso a todo el conocimiento que puedas. Y eso es muy positivo. Pero lo que veo es que la lógica de funcionamiento de las redes sociales es llevarte a lo que quieres escuchar. Entonces, entras en un bucle de autoafirmación del que es muy difícil salir. Cuando estás, por ejemplo, en *Twitter* (X), si sigues una corriente, lo que se quiere es que se consuma más. Entonces, todo lo que te recomendará siempre queda en aquella corriente. Al final un poco la sensación es que todo el mundo sabe mucho, pero de algo, y es muy ignorante del resto. Al final parece que sepas menos de lo que deberías saber (Pariser, 2011). Se ve mucho en todos los debates que generan que son muy polarizados y con muchos ataques frontales, sin tener mucha idea de nada del otro mundo. Creo que se invierte tiempo en esto pero que no hay un crecimiento por parte de la persona. Es todo lo mismo (E1).

Esta reflexión lo lleva a reafirmar que «donde aprendes más es en los libros». Según el Barómetro de Hábitos de lectura y compra de libros 2020 (https://cutt.ly/wIb9O9C) el interés por la lectura ha aumentado entre la infancia y la juventud a partir de la pandemia de la COVID, como forma de mejorar la propia situación. Lo que no sabemos es cómo se está leyendo y su efecto en las formas de aprender de los jóvenes, más allá del entretenimiento, la desconexión, la tranquilidad y la relajación. Mientras sigue la preocupación del profesorado universitario por las dificultades del alumnado ante un texto complejo.

Contextos de su trayectoria de aprendizaje

En los diferentes encuentros y conversaciones mantenidas, iban emergiendo momentos, vivencias significativas que él destaca como puntos clave de su aprendizaje. Instantes en los que devino un cambio en su forma de pensar, hacer o sentir. Dichos momentos están integrados en múltiples escenarios, que él sitúa en una línea temporal y reflexiva. De los cuales van emergiendo prácticas y eventos significativos que determinan sus contexturas de aprendizaje (Jornet y Erstad, 2018; Hernández-Hernández et al., 2024) por las que transita dentro y fuera de la Universidad.

Blai compartió un total de tres textos, a partir de los cuales, podemos establecer los elementos clave de su trayectoria de vida de aprendizaje.

El primer texto parte de la pregunta; ¿cómo aprendes? y se articula en dos partes. Primero, experiencias que considera que le han permitido aprender, en las que destaca su etapa en la escuela. Cursó la primaria en un centro público de enseñanza artística integral de Barcelona, en el que la danza constituye una parte fundamental del currículo. Fue ahí donde conoció lo que eran la constancia, la continuidad del esfuerzo y la dedicación. Destaca otras experiencias como el fútbol y su contacto con el teatro gracias al entorno familiar. Otra experiencia significativa está relacionada con el síndrome de Ménière. Un trastorno del oído interno. Puede causar un mareo severo, un rugido en el oído llamado tinnitus, pérdida de la audición que aparece y desaparece y la sensación de presión o dolor en el oído.

> Desde siempre había tenido un oído excelente y lo más irónico es que me acuerdo de pequeño, oyendo los ruidos más bajitos, pensar —qué bien, he nacido con un oído muy bueno y eso sí que es algo que nadie me podrá quitar nunca—. Llevo dos años teniendo este síndrome y me ha enseñado que el cuerpo es más frágil de lo que parece y también a aceptar una adversidad sin caer en el victimismo (texto 1).

Esta reflexión nos permite pensar, en primer lugar, en la importancia del cuerpo como lugar de aprendizaje. No aprendemos solo con el cerebro, aprendemos con toda nuestra corporeidad (Carrasco, 2017; Phillips, 2014). Y, por otro lado, en la adversidad cómo motor para aprender.

En segundo lugar, en lo que él considera que son sus modos de aprender. Destaca las tecnologías que utiliza y dice «La tecnología que más utilizo para aprender es el libro». En esta afirmación vemos, una vez más, la importancia de la lectura en su trayectoria y cómo ésta le permite explorar y cuestionar los temas que le afectan. Por último, destaca el debate como estrategia de aprendizaje.

En un segundo texto que titula Oda a la Educación, afirma:

> Siempre que tenemos problemas buscamos la solución en la educación. La educación es la vieja confiable que nos tiene que salvar de todo. Nunca en la historia de la humanidad tanta gente había tenido acceso a la educación y al conocimiento como ahora. Aun así, da la sensación de que seamos más estúpidos que nunca. Tenemos al alcance toda la información al instante, pero somos incapaces de encontrar soluciones a los grandes problemas que afrontamos. La clase política es patética, a los intelectuales no se los ve y el entretenimiento ha aplastado contundentemente al arte (texto 2).

Un escrito sobre la importancia de la educación para los seres humanos y las problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad. A partir de estos textos y las transcripciones de las conversaciones podemos ubicar las contexturas que configuran su trayectoria de vida de aprendizaje.

Entorno familiar

La familia constituye un núcleo de aprendizaje fundamental, ligado sobre todo al capital social y cultural (Bourdieu, 1977). El teatro y las artes, en general, han estado muy presentes en su medio familiar. Sitúa su primera conciencia de aprendizaje vinculada a la familia, que gestionaba un pequeño teatro en Barcelona, en el que colaboró desde que comenzó el bachillerato. La familia ha constituido un ecosistema de aprendizaje significativo en el desarrollo de su subjetividad. La escuela no es el único contexto educativo (Bolívar, 2006) y, por supuesto, no educa sola (Sancho, 1998). Siendo la familia un lugar de referencia en el que se evidencian las primeras relaciones y vínculos afectivos, que serán determinante en el aprendizaje (Mlodinow, 2013).

Sus primeros trabajos han sido de apoyo a los diferentes proyectos escénicos de su familia. Este contacto directo con el circuito cultural de su ciudad, le ha proporcionado perspectivas y herramientas artísticas y sociales que no se suelen dar en las instituciones educativas formales.

> Durante mis primeros años de vida, mis padres me pusieron en contacto con la música, el teatro, el cine… el arte en general. Siempre he tenido la sensación de que el contacto con el arte, desde pequeño, sirvió para estimular en mí la sensibilidad y la imaginación. Ha tenido un impacto en mi modo de ser (texto 1).

Otro aspecto fundamental que le aporta su familia es la relación con la lectura en la infancia. Cuando era pequeño no era un lector notable, sino que su familia le ayudaba mucho y estaba ahí casi cada día leyendo con él. Explica que, sobre todo, su madre le leía cada día y le incitaba también a leer, lo escuchaba mientras lo hacía. Esa presencia y esa escucha lo animaban a seguir leyendo, creando un hábito que formaba parte de su rutina.

Esa rutina, sin embargo, cambia cuando comienza la enseñanza secundaria. Un distanciamiento de la estrecha vida familiar, característica de la infancia, junto con la aparición de los dispositivos digitales, Tablet y móvil, le provocan una disminución muy significativa del hábito lector, que no recuperará hasta casi la universidad (Wolf, 2020).

> Es difícil decir cuando esto acaba, cuando acaba o se rompe, pero, al fin y al cabo, la lectura era un entretenimiento y cuando aparece el móvil y el IPad, los amigos y demás, vas dejándola a un lado, hasta que se pierde y se olvida, yo me olvidé de los libros (E 2).

Escuela primaria y secundaria

Otra etapa/contextura en su trayectoria de aprendizaje es la escolarización. La escuela secundaria, aparentemente, no representa un papel muy significativo en su relato. «Bueno, yo es que considero que en la escuela no he aprendido mucho, por eso me centro en experiencias diversas». Si bien reconoce el valor y la importancia de la escolarización y de los entornos educativos formales, su paso por los mismos no le resultó demasiado formativo. En la escuela no encuentra estímulos para leer, hecho que se mantiene hasta el bachillerato.

Durante la secundaria, veía la escuela como un lugar donde 'cumplir': «Iba a clase y cumplía, yo creía que la vida era esto. Ir, aprobar y ya estaba, tampoco tenía muy claro qué iba a hacer en un futuro. Pensaba, —voy a hacer una carrera, acabaré y encontraré un trabajo». Tenía una idea normativa de lo que podía ser su futuro. El bachillerato lo recuerda más como un lugar en el que se memorizaba. Aprender mecanismos sin entender aquello que se está haciendo. En cambio, a medida que iba acercándose a la universidad y a sus primeros trabajos en entornos culturales eso fue cambiando.

Durante los encuentros, hablamos sobre qué entendemos por aprender; de la diferencia entre los entornos que se centran en que el alumnado memorice y aquellos que buscan generar otros mecanismos de aprendizaje con sentido. Comentamos también las tensiones que siguen presentes entre teoría y práctica. Para él, son procesos de comprensión diferentes, «se asocia la práctica a la acción mecánica».

Al final de la secundaria, poco a poco, empieza a retomar la lectura. Si bien no va en busca de novelas u obras de ficción, sino que empieza a interesarse por el ensayo. Explica que es a raíz de un tema que le interpela, el feminismo, que retoma el interés por la lectura.

> Yo estaba en primero de bachillerato, creo, y había todo el tema de las huelgas feministas. Todo el mundo hablaba mucho sobre ello y yo no lo acababa de entender del todo. Tenía una idea formada, pero no era muy clara. Mi familia es de izquierdas y siempre ha hablado de feminismo. Me di cuenta de que no tenía una opinión formada sobre el tema, pero daba mi apoyo, aunque sin acabar de entender muy bien. Veía que en el instituto también la gente hablaba sobre eso, pero sin tener mucha idea. Un día me levanté y dije, —lo quiero entender. Me vine arriba y dije: —Voy a leerme todos los libros y entender qué es el feminismo y así tener una opinión (E 2).

A partir de ese momento, continúa leyendo sobre los temas que le preocupan, sobre aquello que quiere conocer, entender. El motor que lo guía es el deseo de saber y poder pensar y fundamentar su opinión sobre aquello que le afecta. Cada vez contamos con más evidencias de la importancia de sentirnos afectados para poder aprender, para transformar nuestras miradas, para abrir derivas y compromisos con uno mismo (Camps, 2011; Colman, 2010; Garcés, 2013; Hernández-Hernández, 2020; Hickey-Moody, 2016).

La universidad: transiciones, debates y el impacto de la pandemia

Al finalizar el bachillerato, decidió estudiar ingeniería. Tras el primer semestre, descubrió que sus intereses se orientaban más hacia el campo de la economía. Este cambio le ha abierto perspectivas en relación con lo que quiere hacer y conocer en el plano profesional.

Un aspecto a destacar de esta etapa actual es su visión en torno al debate como estrategia de aprendizaje. Considera que el debate es una de las herramientas con las que más se aprende**.** No obstante, según explica, se trata de una práctica poco común en su facultad. Para él, el debate puede funcionar como una herramienta innovadora en las aulas universitarias, ya que permite al alumnado aprender entre iguales, encontrar relatos y fundamentaciones que salgan de su contexto conocido. Supone un recurso básico para el aprendizaje cooperativo, entendido como un proceso comunicativo de construcción de significado conjunto que, de manera estructurada, promueve la interacción entre iguales, en torno a un objetivo o tarea educativa (Bernardo et al., 2017). Por otro lado, y en relación con el profesorado, permite abordar temáticas desde otro lugar, desplazando la jerarquía enseñante-aprendiz. Para él:

> Permite al profesorado aprender más sobre cómo el alumnado entiende los temas que se están enseñando. El debate sería una de las pocas maneras en las que los estudiantes participan directamente de su aprendizaje. Además, me he dado cuenta de que cuando se realizan debates en el aula, alumnos que normalmente están desconectados de la clase y muestran una actitud distante, participan y muestran interés, al ver la aplicación de los

> conceptos a temas actuales [aunque anteriormente señalara lo mucho que les cuesta] (texto1).

Finalmente argumenta que, si bien el debate puede ser una metodología efectiva en las aulas universitarias para que el alumnado se involucre y participe activamente, también se podría integrar desde los niveles educativos iniciales, con el objetivo de promover la participación en clase, la expresión oral y la interacción.

Asambleas y sindicatos

Otra contextura de su trayectoria de aprendizaje en la universidad es el contacto con la asamblea. Blai muestra interés por las luchas sociales. Es consciente de que en las asambleas hay gente implicada e interesada en solucionar problemas internos de la facultad. Si bien no es un miembro asiduo, le interesa y conoce las acciones que se llevan a cabo. Pero también tiene una mirada crítica sobre lo que sucede en estos espacios.

Asimismo, asiste a seminarios de debate y encuentros entre estudiantes, no obstante, apunta que esos espacios normalmente son ocupados por el alumnado de cursos superiores. De los de su edad —19 años— hay poca participación.

Tecnologías digitales

Blai destaca dos posiciones principales en relación con las tecnologías digitales. En primer lugar, una visión crítica sobre los riesgos y peligros de las redes sociales. Como hemos señalado, considera que conllevan una inmediatez en tiempos convulsos que no fomenta que las personas se formen una idea propia. «Antes de informarte con calma y formarte una opinión, vas directamente a aprehender la opinión de otro. Entonces se genera una falsa sensación de conocimiento» (E 2).

Reconoce que, durante la secundaria, el *IPad* y el móvil le quitaron mucho tiempo. «El móvil hizo daño» afirma, ya que es un dispositivo que le absorbía mucho tiempo. Muestra una visión crítica del impacto de las tecnologías digitales en los jóvenes. Su relación con las mismas apunta, afectó su hábito lector adquirido en la infancia. Supuso un «parón». Es un tema ampliamente explorado cómo la evolución de las tecnologías digitales ha modificado los modos de relación y construcción de conocimiento de las personas (Liu, 2005; Zichuhr et al. 2012 en Rutherford, 2017; Clark y Rumbold, 2006; Dickenson, 2014; Franzak, 2006).

Por otro lado, como hemos señalado, también reconoce las potencialidades de las redes sociales. A través de plataformas y redes se puede encontrar una comunidad con intereses comunes. *YouTube*, por ejemplo, le ha permitido encontrar personas afines a sus intereses, tejer una red internacional de contactos con los que compartir y descubrir contenidos y conocimientos. Si bien hay que considerar la alta presión que ejercen en la configuración de las subjetividades, también permiten tejer comunidades de aprendizaje amplias y no delimitadas por las barreras físicas o geográficas (Orihuela, 2002). Para Blai, como hemos señalado, las redes sociales posibilitan la continuidad de los contactos, a pesar de la distancia en el tiempo y el espacio. También conllevan efectos colaterales, señalados anteriormente, y por distintos autores (Carr, 2011; Desmurget, 2020; Patino, 2020), que evidencian cómo los servicios de redes sociales se gestionan mediante tecnologías persuasivas (Fogg, 2009).

Estrategias y métodos de estudio y aprendizaje

En los apartados anteriores se vislumbran algunas de sus estrategias y métodos de estudio y aprendizaje, en este sintetizamos los más significativos a partir de un diario, en el que durante siete días anotó sus reflexiones sobre las situaciones de aprendizaje. La mayoría de las entradas se centran en las clases, pero también en otras actividades.

En las clases, Blai se muestra como un estudiante implicado. Atiende, su primera estrategia, piensa y, si lo cree conveniente, pregunta, muestra su posición, aunque no esté alineada con la del docente, saca conclusiones. Fuera de la Universidad, estudia, lee, hace los ejercicios, asiste a actos culturales

y políticos. Veamos las evidencias en las siguientes escenas, todas ellas extraídas de la conversación sobre su diario.

Sistematicidad y contexto social y cultural

> Lo primero que hago es leer. Después pienso y escribo para dejar plasmado lo que pienso en aquel momento. Me es muy útil porque, al haber empezado a estudiar Económicas hace relativamente poco, va cambiando tu pensamiento. Vas allá y ves cómo pensabas hace relativamente poco y después de un año no estás de acuerdo con nada de lo que decías. Esto clarifica mucho. Después, cuando tienes una base teórica, puedes sacar conclusiones. Hablarlo con la gente. Ya sea con mis padres o con los amigos. Por suerte tengo unos padres que leen mucho y tienen intereses parecidos. Con ellos puedo debatir mucho y reflexionar sobre estas cosas. Lo que más me ayuda es coger un tema y ver las diferentes visiones que son contrarias y a partir de ahí ver dónde está el debate (diario).

El valor del documental

> Hoy en Historia Económica de España, hemos visto un documental sobre la llegada de Franco a Barcelona. Enseñaba testigos reales que vivieron este acontecimiento. No acostumbramos a ver documentales en la universidad, pero me ha parecido bastante útil para comprender más este momento histórico. Cuando estudias los sucesos sólo a través del papel acostumbras a simplificar mucho las posiciones ideológicas de las personas (en este caso profranquistas y republicanos). Ver estos testigos me ha mostrado que hubo mucha gente que, a pesar de no identificarse con el franquismo, estaba contenta de que la guerra acabara (diario).

Sobrellevar la falta de interés

> En una clase de Economía Internacional, el docente no logra conectar ni interesar al alumnado. Lanza preguntas que solo yo contesto, a pesar de sentirme desmoralizado (diario).

Leer, leer, leer

La tarde del mismo día de la clase desmoralizadora. Hace los ejercicios de estadística.

> He leído 2,50 horas el libro Historia Mundial de Cataluña. Al principio era un libro que no sabía muy bien cómo lo afrontaría, por su gran volumen y por tener un tono bastante académico. Pero estoy disfrutando mucho. Era un tema que tenía pendiente, el de conocer algo más en detalle la trayectoria de Cataluña (diario).

Situación que revela su actitud frente a la lectura y el aprendizaje que le procura. Sus viajes a la Universidad en tren también constituyen un espacio de lectura para seguir sus intereses:

> De camino a la universidad sigo con la lectura de la biografía de Mao. Parece mentira, pero en la media hora de ida y vuelta en tren se acaba leyendo mucho. Ya llevo bastantes libros leídos de camino a la universidad y no tengo intención de dejarlo (diario).

Los comentarios que le hacen pensar

Durante un fin de semana señala que no ha podido leer, ni estudiar, porque estaba trabajando. Pero no ha dejado de reflexionar y aprender.

> Hoy, un actor ha dicho una cosa que me ha llamado la atención. Ayer jugó el Barça y cuando llegué al teatro estábamos hablando sobre cómo esto hacía que viniera menos público. De repente me ha dicho que —todo esto de la violencia de los ultras en la calle era una vergüenza y que el fútbol se tendría que prohibir, que si alguna otra cosa causara estos problemas ya se hubiera prohibido—. A esto le he contestado: —porqué se tendría que prohibir ver fútbol a la

> gente que lo disfruta sin crear problemas. Y me dice: —Por eso, ¡se tendría que educar a la gente!—. Qué rápido pasó de prohibir a educar. Pero ¿cómo se educa? (diario).

Encontrando sentido

> Las clases de Estadística cada vez me gustan más porque aprendemos a calcular probabilidades en casos prácticos de diferente tipo. Siento que me será útil para hacer estudios económicos más adelante (diario).

En busca de coherencia y rigor

En una reunión estudiantil en la universidad se sorprende de la escasa asistencia y de la «inflexibilidad» de las intervenciones.

> La representante de [un sindicato de estudiantes] ha hablado sobre cuáles eran sus intenciones con el bloqueo. Después, un economista marxista ha hablado sobre de dónde venimos y, para acabar, dos investigadores de [nombre de la Universidad] han hablado sobre la precariedad de sus salarios. En el turno de palabras he preguntado por qué en vez de aspirar a la gratuidad total de la educación no aspiraban a una escala de precios según el ingreso de cada familia. Se ha creado un ambiente incómodo y el economista me ha respondido que la universidad no tenía que servir como lugar de redistribución, que ya había métodos más eficientes para redistribuir la riqueza y que la educación, al ser un derecho, no tenía que suponer una inversión individual. Le he contestado que la escalada de precios permitiría invertir más dinero público en los bienes básicos de los realmente pobres. Pero me ha vuelto a replicar que esto alejaría la educación de los pobres (diario).

Aprender desde la disrupción

> Hoy el profesor de Historia ha presentado lo que se denomina un estudio de caso. El tema era el trabajo de las mujeres durante el siglo XIX y parte del XX. Ha presentado el punto de vista clásico del tema y después la visión revisionista que ha ido surgiendo en los últimos años. Después, hemos hecho una práctica en la que respondíamos preguntas sobre el tema a partir del texto de una historiadora. Me ha interpelado tanto el tema como la manera de dar la clase y me ha hecho reflexionar sobre la importancia del papel de la mujer en la economía y el fracaso del liberalismo español (diario).

El valor de la discrepancia

> Hoy en clase de Economía Internacional hemos estudiado qué determina la productividad de un país, a partir de teoremas formulados por economistas y ecuaciones matemáticas. Como conclusión, el profesor nos ha explicado que, aparte del capital físico, el capital humano es muy importante en la productividad de un país. Nos ha hablado de la importancia de la educación y que prueba de esto eran los milagros asiáticos. Pues bien, justamente ayer acabé el libro: '23 cosas que no te cuentan sobre el capitalismo' de Ha-Joon Chang. Chang argumenta que, en realidad, no hay evidencias empíricas de que la educación aporte más productividad a una economía, contradiciendo los puntos que iba mencionando mi profesor. Ha sido interesante, puesto que me ha hecho reflexionar sobre el tema contrastando las dos visiones. Si no hubiera leído probablemente lo hubiera incorporado sin cuestionarlo (diario).

En síntesis, en las estrategias y métodos de estudio y aprendizaje de Blai se entrecruzan:

- La concentración y la escucha
- El interés por conocer las formas de pensar del otro para poder entender los marcos mentales y presupuestos que subyacen a distintas visiones del mundo, tanto las que comparte como las que no.
- La dedicación a los estudios que cursa: hacer los 'deberes', leer más allá de lo que le exigen.

- Situar sus actividades de aprendizaje más allá de la universidad. En el mundo de la cultura, la política, etc.
- Intervenir en debates para buscar discursos fundamentados.
- Reflexionar sobre lo que le permite aprender.

A modo de cierre

La trayectoria de aprendizaje de Blai nos acerca a un tipo de estudiantes universitarios que parece salirse de la corriente principal. Se sitúa en un espacio de pensamiento crítico transgresor (Beach, 2020). Se trata de un estudiante que se resiste a «digerir» sin más la información recibida e introduce digresiones que amplían su comprensión de los temas sociales. Por otro lado, evidencia que el aprender no siempre es «diversión», que parece ser una de las visiones predominantes hoy (Haidt y Lukianoff, 2013). El aprendizaje requiere esfuerzo, interés, valentía, sobrellevar la frustración, sistematicidad, capacidad de sorprenderse y reconocimiento de los propios límites.

Por otra parte, dado el tiempo transcurrido entre el trabajo de campo y la elaboración de este texto, manifiesta que siempre es un ejercicio interesante leerse a uno mismo transcurrido un tiempo. El Blai de ese momento tenía muchas ganas de aprender y sobre todo de conectar con personas que compartieran sus intereses. Logró más lo primero que lo segundo y, desafortunadamente, la universidad le seguiría decepcionando hasta el final de la carrera. En sus palabras, tras revisar esta narrativa, como pasa a menudo, uno es más exigente con los demás que con uno mismo y la universidad podría haber sido una mejor experiencia si hubiese tomado mejores decisiones en determinados momentos, aunque cuando participó en este proyecto no era consciente de ello. Esto también son aprendizajes. Cualquiera que haya ido a la universidad sabe que en ella se pierde mucho el tiempo, pero él cree haber aprendido un poco mejor el significado de aprender en su paso por ella. Sin duda participar en el TRAY-AP ha sido un escalón más en este inacabable camino.

Referencias

Alpízar, L., & Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última década*, *11*(19), 105-123. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000200008

Beach, D. (2020). Maybe one in a hundred or one in a thousand in the neoliberal, new-managerial university! Aesthetics of experience and the question of transgressive critical thinking, *Ethnography and Education*, 15(3), 363-376, DOI: 10.1080/17457823.2020.1719856

Bernardo, V. G., Pleguezuelos, C., & Mora, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, *9*(2), 134-139.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp.119-146.

Clark, C., & Rumbold,K. (2016). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. National Literacy Trust.

Camps, V. (2011). Spinoza. La fuerza de los afectos. En *El gobierno de las emociones* (pp. 65-86). Herder.

Canaza-Choque, F. A. (2018). La sociedad 2.0 y el espejismo de las redes sociales en la modernidad líquida. *In Crescendo*, *9*(2), 221-247.

Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.

Carrasco, S. (2017). *Desplazamientos y tránsitos en un proceso de investigación sobre el lugar del cuerpo en las trayectorias y formación inicial de profesores de educación artística*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/404275

Colman, F. (2010). Affective Self: Feminist Thinking and Feminist actions. *Contemporary French and Francophone Studies*, *14*(5), 543-552.

Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales: Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Ediciones Península.

Dickenson, D. (2014). *Children and Reading. Literature Review*. Council for the Arts.

Franzak, JK. (2006). Zoom: A Review of the Literature on Marginalized Adolescent Readers, Literacy Theory, and Policy Implications. *Review of educational research*, *76*(2), 209-248.http://dx.doi.org/ 10.3102/00346543076002209

Fogg, B. J. (2009). A Behavior Model for Persuasive Design. Persuasive '09: *Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology*, 40, 1–7. https://doi.org/10.1145/1541948.1541999

Garcés, M. (2013). *El compromís*. CCCB.

Haidt, J., & Lukianoff, G. (2013). *La transformación de la mente moderna*. Deusto.

Hernández-Hernández, F. (2020). Affection as a movement of desire bound to pedagogical relations. *Matter. Journal of New Materialist Research,* *1*(2), 75-96. DOI: https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2.31970

Hernández-Hernández, F., Carrasco, S., & Soler, S. (2024). Las contexturas de aprendizaje: explorar cruces y seguir relaciones entre entornos de aprendizaje. En F. Hernández-Hernández J. M. Correa Gorospe (Eds.), *Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad* (pp. 155-164). Octaedro.

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

Jornet, A., & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.

Liu, Z. (2005). Reading Behavior in the Digital Environment. *Journal of Documentation*, 61(1), 700-12.http://dx.doi.org/ 10.1108/00220410510632040

Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*. Grupo Planeta.

Orihuela, J. (2002). Nuevos paradigmas de la comunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 77. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/160/16007702.pdf

Patino, B. (2020). *La civilización de la memoria de pez*. Alianza.

Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. The Penguin Press HC.

Phillips, D. C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard «Softer « Domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. DOI: 10.3102/0013189X13520293

Rutherford, L., Waller,L., Merga,M., Mcrae,M., Bullen,E. & Johanson, K. (2017). Contours of teenagers' reading in the digital era: scoping the research. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, *23*(1), 27-46. http://dx.doi.org/10.1080/13614541.2017.1280351

Sancho, J. M. (1998). Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas. En J. Ballesta, J. M. Sancho, & M. Area *(Coord.), Los medios de comunicación en el currículum* (pp. 17-43). Editorial K R.

Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa. Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantalla*s. Deusto.

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. Profile books.

46 APRENDO CUANDO LO QUE LEO, CON MIS APORTACIONES, LO PUEDO APLICAR A MI VIDA

Fernando Hernández-Hernández y Nerea González Torres

> «Empezamos a entender que toda vida está hecha del entrecruzamiento de otras vidas» (Cozarinsky, 2021, p. 140).

Presentar a Nerea

Una profesora de Educación Social, que forma parte del grupo de investigación ESBRINA, nos sugirió que Nerea podría ser una de las colaboradoras del proyecto TRAY-AP. Su implicación en clase, curiosidad y deseos de aprender fueron sus credenciales. Cuando nos conectamos por correo electrónico con Nerea para quedar estábamos en la pandemia de la COVID. Las clases se habían suspendido. A pesar de ello, decidimos realizar nuestros encuentros en un aula-seminario de la Facultad de Educación. Era un lugar de fácil acceso para Nerea, desde su casa fuera de Barcelona. Los cuatro encuentros, entre febrero y abril de 2021, tuvieron lugar con la facultad vacía. Rodeados por el silencio de los edificios y los pasillos desiertos. Sentados en torno una mesa amplia, en la que entraba luz por una ventana desde la que se podía ver el mar. En las conversaciones y su transcripción participó Marina Gallen, estudiante del máster Artes Visuales y Educación de la Universidad de Barcelona.

El guion para el relato de la trayectoria de vida de aprendizaje se lo presentamos como una posibilidad, al final del tercer encuentro. Sobre él realizamos un resumen de las más de 100 páginas de transcripción de los cuatro encuentros que tuvimos. Este resumen lo hemos tomado como referencia para escribir esta trayectoria de vida de aprendizaje, a la que hemos incorporado algunos aspectos que inicialmente no fueron destacados, para dar cuenta de la riqueza de lo compartido por Nerea.

En el primer encuentro Nerea comenzó presentándose:

> Yo siempre había querido ser educadora infantil y cuando acabé educación infantil (en formación profesional), en mis prácticas, mi tutora me dijo: ¿qué vas a hacer después? Y le dije: tengo intención de ir a la universidad. Me gusta mucho la enfermería. Y me dijo: yo te veo mucho como educadora social. Me lo dijo ella, yo no había escuchado antes esa carrera. Y dije: bueno, pues voy a investigar. Investigando dije: ¡ostras, pues sí, me gusta! Había tenido una asignatura también en educación infantil que estaba muy relacionada con intervención en familias y dije: me encaja. Y mira, aquí estoy, cuatro años después estudiando Educación Social (...). Siempre me ha gustado poder ayudar a los demás de la manera más humilde posible. (8 febrero de 2021)

Desde el primer momento Nerea apunta algo que va a estar presente en su trayectoria. Con frecuencia aparece 'alguien' que le pregunta 'qué quiere ser', que la 'mira'. Esta idea se hará presente

en la segunda sesión en más de una ocasión, para dar cuenta de algunas de las relaciones/decisiones de Nerea en su trayectoria de aprendizaje.

La visión de Nerea sobre lo que la investigación dice de los jóvenes

Después de las presentaciones Nerea leyó un texto que le habíamos enviado y que iba a servir de punto de partida para nuestra primera conversación (Anexo 3).

Después de leer y reflexionar sobre las frases, —algo a lo que volveríamos en el cuarto encuentro— Nerea hizo esta síntesis.

> Yo creo que muchas (frases) se pueden ver reflejadas durante la carrera. Sí que hay cosas que son ciertas y otras cosas que, a lo mejor son ciertas, pero yo no las he vivido. Yo creo que sí, que tenemos intereses más allá de lo que realizamos en los grados, obviamente. Muchas veces tienen relación con que partimos de las experiencias que nosotros hemos vivido para estudiar esto. Y luego, a nosotros, el grado nos enseña muchas cosas, pero, realmente, cuando tú sales a la calle puedes vivir muchas cosas que no has estudiado en el grado y te generan interés. O lo puedes tener de antes, porque te puedes meter a estudiar Educación Social y pensar: vamos a hablar de los trastornos alimenticios, que a mí me interesa mucho. Y luego en la carrera no lo tocas. Lo tocas si quieres hacer un trabajo sobre eso, lo realizas o no. Ahí va mucho el trabajo que tú quieras hacer. Si te interesa de verdad o no. Y para mí es lo principal: partir de los propios intereses para estudiar algo es básico, porque si no, no vas a llegar a ningún sitio. (8 febrero de 2021).

Nerea, en su síntesis de lo que las frases que habíamos recogido para que, a modo de espejo, pudiera compartir lo que le han permitido pensar, hace referencia a la relación entre lo que ofrece la universidad y lo que trae cada estudiante de lo que vive fuera. También apunta una primera aproximación al aprender: aprende cuando puede partir o conectar lo que se le ofrecen en la universidad con los propios intereses. Avanza una estrategia de aprendizaje sobre la que insistirá en su trayectoria: aprovechar el espacio de la universidad para explorar cuestiones de interés propio, aunque esos intereses no se vean reflejados de forma directa en las asignaturas. Estas tres líneas de sentido se irán desarrollando en los siguientes encuentros y sirven de vínculo con los temas que van a ir atravesando su trayectoria de vida de aprendizaje.

Antes de terminar el primer encuentro le pedimos que, para el siguiente, trajera en formato visual, cuáles serían los ejes de su trayectoria de aprendizaje. Ejes que podrían relacionarse con instituciones educativas, encuentros con personas, experiencias de tránsito o lugares donde ha aprendido.

La visualización de la trayectoria de aprendizaje

Para el siguiente encuentro Nerea trabajo una línea de vida de aprendizaje (figura 1) que, en su forma se adecúa a la denominación de Guerra (2019), de «un diagrama con el cual se muestran eventos ocurridos a lo largo de la historia biográfica de un ser humano» (p. 24). Una línea de vida que recoge acontecimientos, sucesos, situaciones, experiencias o sentimientos de una persona en orden cronológico, pudiendo incluir, de forma posterior o simultánea, interpretaciones de los acontecimientos descritos (Gramling y Carr, 2004).

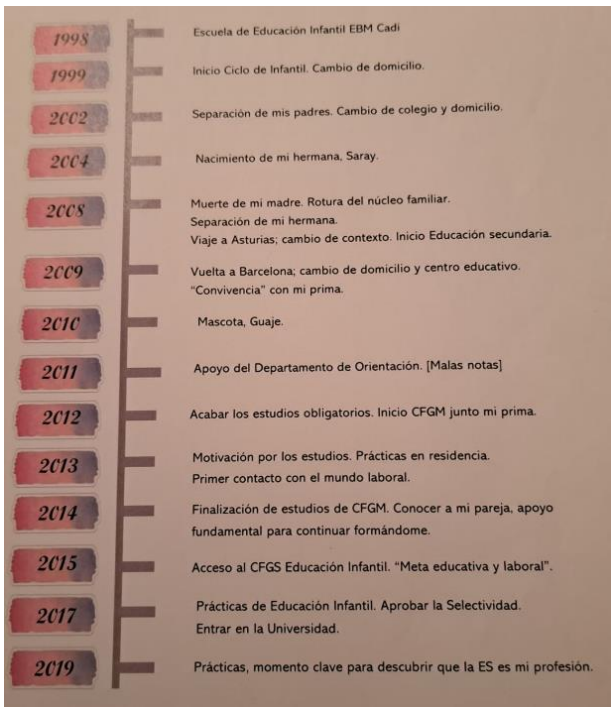


Figura 1. Línea de vida de aprendizaje elaborada por Nerea.

> F: ¿Y cómo has encarado tu trayectoria de aprendizaje?
>
> N: A ver, es que es difícil ¿no? Son diferentes momentos, algunos que yo pienso que son buenos, otros que no. Entonces, lo he hecho porque tengo claro cuáles son los momentos clave. Ahora os contaré, ya verás.
>
> F: Veo que lo has decidido hacer cronológico.
>
> N: Si. Soy así, ordenada… maniática del orden (16 de febrero 2021).

En el cuarto encuentro, cuando volvimos sobre el proceso que hemos seguido, Nerea da cuenta, desde otro punto de vista, de lo que la llevó a escoger estos 'momentos' de su trayectoria:

> N. Fue un poco por 'significancia' en mi vida. Escogí (cada momento) porque consideraba que ese momento fue importante y lo tenía que poner en mi trayectoria educativa.
>
> F: Y ¿qué era lo que lo hacía importante?
>
> N: Pues que me afectara a mí personalmente y mi manera de entender el mundo, entender el aprendizaje y entender el mundo. Que a mí me hiciera como un clic, que decíamos antes.

«Que me afectara». Los afectos como cambios en las capacidades de acción (Hickey-Moody, 2016) tienen relación con variaciones en el sentir y pensar. Estas variaciones son las que señala Nerea en su línea de vida de aprendizaje. Línea de vida en la que los 'momentos' que apunta tienen que ver con movimientos afectivos. Entendidos como desplazamientos de un estado a otro. Como movimientos que la colocan en otro lugar en su proceso de aprender.

La estrategia utilizada por Nerea (cronograma) tiene, sobre todo, la función de situar en una cronología diferentes incidentes críticos, en el sentido que han supuesto movimientos afectivos, que le permitieron aprender sobre sí misma (autoconciencia). El cronograma resalta el sentido cronológico de las experiencias de aprender, eludiendo jerarquías, evocando intensidades y planteando que el aprender de la experiencia no se inscribe en el dualismo de bueno-malo, más bien la síntesis de lo que sería «todo se aprende» (Hernández-Hernández et al., 2024, p. 11-12, parafraseado), a la que se referirá Nerea más adelante.

Veamos el sentido que da Nerea a algunos de los momentos de los que da cuenta en el diagrama.

> He puesto en el primer punto —que no es importante a lo mejor— que mi etapa educativa empezó en educación infantil con dos añitos. Yo fui a un colegio público, una *escola bressol municipal*. Yo soy amante de les *escoles bressol* municipales, como educadora infantil que soy, creo que hay mucha diferencia cuando una persona va a una guardería —que no me gusta decirle guardería, pero bueno— y cuando va a una escuela infantil y cuando no. Yo fui al Cadí, que está en el Raval. Casi toda mi educación está centrada en el Raval, luego, en torno al mercado de San Antonio y ya, cuando fui un poquito mayor, me vine aquí, a la Vall d'Hebron (16 de febrero 2021).

La señalización de las instituciones escolares vinculadas a un territorio es una de las claves de la trayectoria de Nerea. Lo que abre la puerta hacia la noción de contextura (Jornet y Erstad, 2018) que desdibuja los límites fijos y reivindica la porosidad con el entorno con el que se articulan y del que forman parte.

> (El siguiente es en) el Carmel. Arriba de una cuesta... Tengo una imagen de ese cole de unas madres peleándose. Imagínate, no me acuerdo del cole, me acuerdo del patio y tengo la imagen de unas madres ahí peleándose en medio de la rampa, no sé ni porqué ni nada, pero, que se estaban peleando. Y me acuerdo del patio. Siempre he sido mucho de jugar en los parques y tenía un aro de estos que vas pasando así, escalando; me acuerdo de pasar mucho rato ahí. (16 de febrero de 2021)

Esta porosidad se repite al entrar en la escuela primaria. La relación entre el dentro y el fuera evidencia, como apunta Lenz-Taguchi (2010), que el aprender no tiene lugar en el 'interior' de Nerea, sino que es el fenómeno que se produce en la intraactividad que acontece en-entre el estudiante, su cuerpo, sus inscripciones discursivas en el espacio de aprendizaje, los materiales disponibles, las relaciones tiempo-espacio en un lugar específico de organismos situados (Chaves Gallastegui y Hernández-Hernández, 2024).

> Luego, volví al Raval (a causa de la separación de sus padres), a la escuela Drassanes. Es un barrio donde había mucha diversidad cultural y pocos recursos económicos. La gente era mucho de estar en la calle. Mucho parque, muy buena relación entre todos. La gente que no vive ahí a veces te habla del Raval con un poco de estigma. Yo he vivido allí y nunca me ha importado. (16 de febrero de 2021)

La vida circula entre los cambios. El nuevo entorno acoge una diversidad social y cultural que no son un límite para Nerea, sino un espacio de posibilidades que le permiten, en la línea de lo señalado en el párrafo anterior, reconfigurar desde las relaciones las inscripciones discursivas. Esta reconfiguración de las condiciones 'dadas' será una constante en la trayectoria de aprendizaje de Nerea.

> Yo iba al colegio por las mañanas y hasta la tarde y luego iba a un *casal* infantil. Como mis padres trabajaban los dos todo el día, salía de casa a las ocho de la mañana y hasta las ocho de la tarde no volvía. Pero *el casal* siempre me ha gustado, es lo que te digo, que a lo mejor eso en otros barrios no es lo habitual. A mí me gustaba porque ibas y tenías tiempo para deberes, para jugar, para hacer deporte. (16 de febrero de 2021)

Desde la noción de contextura, que ha sido clave en la investigación de TRAY-AP, las personas y los materiales cambian en una relación mutuamente constitutiva. (Jornet y Erstad, 2018, p. 5, parafraseado). De esta manera, el aprender aparece inherente y conectado con las localizaciones y las prácticas situadas que se vinculan a diferentes contextos (entornos de juego, casal, deportes, relaciones, escuela).

> Lo siguiente que tengo puesto es el nacimiento de mi hermana porque, bueno, yo tenía ocho años, estaba estudiando allí en Drassanes y, no sé, fue pasar de ser la única a compartir con ella. Y me hizo ser más responsable, porque yo me hacía cargo de ella, como mi madre trabajaba y tal... (16 de febrero de 2021).

En las historias de otros colaboradores también aparece el nacimiento de los hermanos como un elemento clave en sus trayectorias de aprendizaje. Nerea lo sitúa, no como un movimiento afectivo vinculado a su desplazamiento de la centralidad en las relaciones familiares, sino como una oportunidad para el aprendizaje de la responsabilidad y del cuidado del otro. Por eso lo reconoce como «un momento clave en mi etapa educativa».

Debido a un hecho fundamental en su historia personal y familiar, Nerea tiene que dejar Barcelona e irse a vivir a Asturias. Este cambio le llegó en un momento de movimientos afectivos significativos en su trayectoria.

> Fue empezar la etapa de secundaria allí. Mi abuela me apuntó al colegio, lo que pasa que yo no quería estar ahí, yo quería estar aquí en Barcelona, tenía mucha relación con mi hermana vía telefónica, hablábamos cada día (...) Empecé allí a estudiar la ESO. Yo no quería estar allí, no quería. Y mi padre me dijo: —bueno, si no te va bien, volverás. Pues ¿qué hice? Las suspendí todas. Mi abuela me trataba muy bien, me cuidaba muy bien, pero yo quería estar aquí. Me apuntó a hacer deporte, a clases particulares, a todo. Yo iba al instituto, hice mis amigas, pero yo quería estar aquí. Entonces, mi padre dijo: si no te va bien, volverás. Pues no me fue bien, porque no me dio la gana que me fuera bien. Creo que sólo aprobé una asignatura. Los profesores le decían a mi abuela que yo era muy lista y que «al segundo semestre se va a esforzar más». Esas navidades me vine para aquí, y le dije a mi padre: no quiero estar allí. Y me dijo: «bueno, pues te quedas aquí». Y me quedé aquí ya. Me buscó un cole aquí... (16 de febrero de 2021).

La noción de *Learning Lives (*Biesta et al., 2008) articula los procesos de aprendizaje a lo largo, lo ancho y lo profundo de las vidas de los colaboradores en la investigación. Esta noción despliega una amplia concepción del aprendizaje, incluyendo contextos de educación formal y de la vida cotidiana. En el episodio anterior se relaciona con la necesidad de sostener la vinculación a un espacio afectivo con su hermana que le daba estabilidad en un periodo de cambios y acontecimientos familiares críticos.

> A mí me gustaba estudiar en la (nueva) escuela, hice amigas muy rápido, la verdad, y me gustaba el colegio. Pero estudiar no me gustaba, la verdad, no me gustaba en ese momento. Lo que se daba y se da en la ESO me parece que es importante, pero la manera de darlo no consigue que llegue, por lo menos a mi no... No me motivaba ir a estudiar, me motivaba ir porque estaban mis amigas. Y no sé, también fue de los cambios que, al final, fue un cambio, pero que para mí me resultó muy positivo (16 de febrero de 2021).

Tomando esta línea de sentido, la situación de la que da cuenta Nerea en la cita que precede, muestra cómo los aprendizajes significativos se producen a través de espacios, tiempos y relaciones variadas, y a partir de un sujeto que encarna, interpreta y anuda diferentes entornos sociales más allá del aula. En esta situación, en particular, y en la línea de la reflexión de Biesta (2013), la vinculación de Nerea con la escuela es por la socialización y el conocimiento de sí misma, más que por los posibles aprendizajes escolares.

> Lo que pasa es que, cuando ya llegué a tercero, ya con las hormonas revolucionadas, te gustaba un chico y no sé qué. El primer trimestre suspendí seis o siete asignaturas. Fue porque no me gustaba realmente lo que estudiaba, no me motivaba. Y entonces, desde el cole, por las malas notas, desde el departamento de orientación, una profesora, en alguna clase me sacaba y hacía clase con ella. Y ella me decía: «pero si es que tú entiendes todo perfectamente, si es que tú no tienes ningún problema». Y yo decía: ya lo sé. Porque a las que suelen ayudar es a gente que, a lo mejor, tiene dificultades para leer, para escribir y tal. Yo no tenía dificultades para eso. A mí lo que pasaba es que no me motivaban los estudios, pero los tenía que hacer.
>
> Bueno, pues al final, me reconduje un poco y volví a aprobar. Así acabé la ESO. Suspendiendo catalán y castellano, que me aprobaron desde la junta de evaluación. Para mí, la señora X fue

> importante. Porque ella me dijo: «oye, pero es que tú puedes, tú vales». Y digo: pero, es que no me gusta (16 de febrero de 2021).

Sobre esta cita se destaca la presencia de una profesora que la reconoce, que la valora, que se interesa por ella. Esta profesora 'la mira' y le permite comenzar a reconfigurarse. No es un cambio instantáneo, sino un inicio que le posibilita afrontar un desajuste en su trayectoria y hacer un movimiento de 'acomodo'. Recuerda la escena de Ivor Goodson (Hernández, 2000) con su profesor de Historia, quien también 'lo miró', le posibilitó dejar la situación de acomodo en la que se había instalado y asumir el desafío, no solo de seguir estudiando, sino de transitar por un sistema educativo que era excluyente y no estaba pensado para él.

> Acabé el grado medio (de formación profesional) con la mejor nota de toda la clase. Pasé de sacar 5s, a terminar el grado medio casi con un 9 de media. El cambio es un poco brutal, y cuando acabé las prácticas, me querían contratar para trabajar, y a mi prima también. Pero pasa que conocí a mi pareja en 2014, justo antes de acabar el grado medio, y me dijo: «es que, si empiezas a trabajar ahora, vas a dejar de estudiar, porque el trabajo que te exige una residencia son muchas horas. Es muy cansado y no vas a poder seguir estudiando». Dije: bueno, vamos a probar estudiar, si veo que me lo puedo compaginar, un poco más adelante empiezo. Y al final no empecé a trabajar en la residencia y el tiempo le dio la razón, porque mi prima sí que empezó a trabajar, y empezamos juntas un curso puente para poder acceder al grado superior, y mi prima al mes de empezar lo dejó, porque decía que no lo podía compaginar con la residencia. Me dije: esperaré un poco o buscaré un trabajo que no exija tanto (16 de febrero de 2021).

Dice Atkinson (2011) que el aprendizaje real es el que hace que se cambie de lugar, de estado. Lo que supone que, además de un cambio en lo biográfico, lo sea en la configuración de la realidad. Lo que narra Nerea, al final del grado medio, es un ejemplo de cambio ontológico: entró como una adolescente desmotivada y salió con una conciencia de haber cambiado. De nuevo, aparece la importancia de encontrar una persona que le ayuda a pensar hacia dónde quiere dirigirse y afrontar las consecuencias de dejarse llevar por la tentación de 'tener un trabajo', sin completar la formación. «Tú le preguntas a cualquier profesor que tuve en la ESO, y te dirá que yo no iba a llegar a ningún sitio. Tú les dices ahora que tengo una carrera universitaria y creo que se desmayan» (16 de febrero de 2021).

Esta es la frase de síntesis que deja Nerea casi al final del segundo encuentro, en la que, además de reconocer su trayectoria como un tejido de cambios, también señala el valor que tiene que los otros —el profesorado— la reconozca.

Para terminar el recorrido por la trayectoria de Nerea, en el que han quedado por salir su respuesta a la exigencia del ciclo superior de Educación infantil y el aprendizaje de la responsabilidad y la importancia de las reglas actuando como árbitra de mesa en fútbol-sala, vamos a hacer una parada en la universidad.

> El primer año que entramos en la carrera, más del 80% fue con la primera opción de Educación Social. En este momento de entrar a la universidad, sí que me dio un poco de miedo porque, ¡ostras la universidad!, no sabía si sería capaz. Pues sí, la verdad que sí. Seguí sacando súper buenas notas, porque cuando estudias algo que te gusta y te motiva, al final, se refleja en las notas.
>
> He tenido suerte allí donde he ido con las tutoras de prácticas. Estoy súper agradecida a Tamara. Ella me enseñó todo y me decía: «pero es que tú ya sabes, porque tu manera de relacionarte con las madres, de ser y tal, es que tú lo has aprendido todo tu sola, porque te sale, porque es tu forma de ser» (16 de febrero de 2021).

Como balance de este recorrido por los fragmentos que tejen la trayectoria de aprendizaje de Nerea, resulta relevante recordar que, si queremos comprender cómo aprenden los estudiantes es necesario, como sugieren Biesta et al. (2009), centrarnos en «la interacción entre los contextos de

acción, las relaciones dentro de los contextos y entre ellos, y las disposiciones que los jóvenes aportan a dichos contextos y relaciones (...)» (p. 9). Estas interacciones se han podido seguir en los diferentes 'momentos' de vida que ha señala Nerea en su línea de vida de aprendizaje.

En los siguientes apartados vamos a recorrer de forma necesariamente breve, lo que Nerea ha aportado a lo que han sido dos de los focos de TRAY-AP: el cómo aprende a partir de sus concepciones y estrategias. La referencia a las contexturas se ha ido señalando en la trayectoria y la relación con las tecnologías digitales, que no ha sido un tema en el que Nerea se haya detenido especialmente, más allá de señalar los usos que hace de los entornos digitales.

Las concepciones sobre el aprender: de la interiorización a la asimilación

Acercarnos a las concepciones (los sentidos y vinculaciones con referentes implícitos relacionadas con teorías sobre el aprender) es hacerlo a la singularidad que adquiere la forma de concebir Nerea el aprendizaje. Concepciones que reclaman la necesidad de considerar sus dimensiones, social, situada, afectiva, cultural y política.

> Yo aprendo una cosa cuando soy capaz de interiorizar, y puedo estudiar todo lo que tú quieras, pero aprender, es diferente. En la carrera, yo creo que más se estudia de lo que se aprende, pero, también se aprende, hay cosas que sí. Pero se estudia más de lo que se aprende. (9 de marzo 2021)

> Son como dos momentos. Yo puedo interiorizar un concepto, porque me lo puedo aprender y me lo puedo interiorizar, pero lo asimilo cuando soy capaz de llevarlo a la práctica. Es que son muy parecidos porque, a lo mejor, tú puedes asimilar un concepto y lo interiorizas cuando lo puedes llevar a la práctica, entonces es como un poco así difícil... (16 de marzo de 2021)

Asimilar, interiorizar son los dos movimientos a los que Nerea vincula su concepción del aprender y que se pueden relacionar con la teoría de los esquemas de Piaget (Piaget e Inhelder, 1981) y las operaciones de acomodación, adaptación, asimilación. Lo que Nerea denomina interiorización es lo que para estos autores es la adaptación, y tiene lugar cuando lo que recibe Nerea del entorno se pone en relación —se contrasta— con las experiencias y referencias que ya 'tiene'. Una vez contrastado, lo interioriza, y según las estrategias de aprendizaje que promueva, lo asimila —lo hace suyo—, en términos de Nerea.

> Yo creo que todo lo que aprendes, al final, va a tener un contacto con la realidad, pero hay muchas cosas que hay fuera. Que nosotros ni nos lo imaginamos cuando estamos estudiando Educación Social. Muchas veces nos quedamos muy en la teoría, muy en cosas que son importantes, pero lo que más te ayuda a interiorizar son los casos reales, con muchos casos prácticos, con qué harías tú en esta situación. Porque cuando salgas a la calle te vas a encontrar un montón de situaciones y, a mí me parece muy bien encontrar la teoría ecológica de Bronfenbrenner y saber que lo más cercano al niño es la familia y la escuela, pero si yo luego estoy en una escuela y no sé interaccionar ni con el niño ni con la familia, no me sirve de nada saber las cosas, entonces... Yo creo que es muy importante vincularlo con la realidad (8 febrero de 2021).

Al plantear un sentido del aprendizaje vinculado con la noción de 'interiorización', Nerea esboza un tejido de relaciones en el que pone en juego: la teoría-los casos prácticos/la realidad-la interiorización-la asimilación. En este tejido la conexión entre la teoría y la práctica tiene un papel fundamental. Además, muestra cómo cualquier proceso de subjetivación o disposición hacia el aprendizaje parece quedar afectado por los espacios y relaciones en los que participa a lo largo de su trayectoria.

> Cuando aprendo algo es cuando soy capaz de explicárselo a otra persona. Saber, poder interiorizar una idea y poder transmitirla. Para mí eso es aprender algo. Bueno, aprendemos todos los días muchas cosas. Pero, poder explicarlo a otra persona, para mi es muy

> importante. Esa ha sido mi manera de repasar lo que yo sé, para poder explicarlo (8 febrero 2021).

Y una manera de interiorizar es, como se aprecia en esta frase, explicándoselo a otros. Esto implica no solo reconstruir lo que se quiere compartir, sino encontrar el modo de hacerlo de manera que pueda ser comprensible para la otra persona.

> ¿Y cómo sé que me está funcionando? Porque lo que estoy haciendo me está sirviendo para pensar, para quedarme lo que estoy haciendo, para aplicarlo a mi vida, no sólo porque me está sirviendo para sacar una mejor nota en un examen. Porque, a lo mejor, yo, con mis esquemas, puedo sacar muy buena nota en mi examen. Pero en algunas asignaturas sabía que no me servía de nada hacerme mi esquema, que sólo tenía que memorizar el temario y escupirlo en un examen. (...) Entonces creo que eso es importante, el que tú te lo quedes, que te sirva para ti, si no, al final, ¿qué hacemos aquí en la carrera cuatro años si lo único que haces es estudiar lo que dicen otras personas y no te aporta nada a ti? (16 de marzo de 2021).

Con esta frase Nerea hace balance sobre la 'utilidad' de su concepción de aprendizaje y concluye que, además de posibilitarle pensar, lo puede transferir a la vida. La transferencia se refiere a la aplicación de un conocimiento adquirido en un contexto particular a una situación distinta. Se puede considerar en un continuo, desde transferencia contextual o cercana —en la que el conocimiento se emplea en situaciones similares, aunque no idénticas a aquellas en que se adquirió— a transferencia lejana —en la que se aplica conocimiento a situaciones muy distintas de aquellas en que se adquirió— (Haskell, 2001).

Las estrategias de aprender: la importancia de cómo se lee

Para situarnos, las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como «una forma de aprender a aprender», en la que los estudiantes «buscan el sentido de lo que aprenden, desarrollan sus capacidades de aprendizaje y exploran sus posibilidades y limitaciones» (Gozalo et al., 2020, p. 1). Esto se aprecia en las estrategias que Nerea utiliza para leer-estudiar-comprender.

> ¿Cómo leo? Yo empiezo a hacer dibujos, rayas, círculos, subrayo de todos los colores. Primero subrayo; leo, subrayo. Después, cojo un boli y ya empiezo con las redondas, con las líneas, con las palabras por al lado... Yo soy muy visual, de colores, de líneas, de mapas, esquemas. Me encanta. Y me gusta leerlo, la verdad. Cuando lees cosas que de verdad son interesantes, por mucho que sea complejo de leer, yo no tengo problema. Hago trabajos y redacto. Lo hago todo seguido, no me gusta mucho separar por puntos. Obviamente tiene que haber una separación (8 febrero de 2021).

Como se aprecia en la cita que precede, para Nerea, leer supone intervenir el texto. Pero no limitándose a subrayar con colores —que es una estrategia considerada como poco eficaz para un aprendizaje profundo (Soderstrom y Bjork, 2015)— sino generando puntos de apoyo, ampliaciones y conexiones.

En esta línea, para Nerea, la lectura no es descifrar un texto, sino relacionarse con un mensaje que alguien ha escrito para ella. Esta relación personalizada con el texto le permite superar el bloqueo de 'no entender'. Para ello pone en marcha una estrategia que implica interrogarse sobre su relación con el texto y, a partir de esta interrogación, detectar las dificultades para poder resolverlas:

> Tú te lees [*sic*] un texto para ti, para aprender tú. Y hay gente que, como empieza, y es complejo, dice: no, no sigo, porque, claro, como no lo voy a entender... Pero la cosa es que lo que hay que hacer cuando no entiendes un texto es leerlo y buscar por qué no lo entiendes. (...) Pues buscas, reflexionas, vuelves a leer, miras el autor, qué está diciendo, buscas otro texto..., eso es lo que yo haría, pero, claro, lo que hace la gente pues a lo mejor no [es eso] (8 febrero de 2021).

Finalmente, Nerea explora la relación entre leer, estudiar y aprender:

> Yo primero leo, luego estudio y luego aprendo. Yo me leo mi texto, luego hago esos dibujos, que para mí ese es el paso entre leer y estudiar. Estudio lo que me dice el autor con mis aportaciones, y luego lo aprendo. ¿Cuándo lo aprendo? Cuando yo, lo que leo, con mis aportaciones, lo puedo aplicar a mi vida. Porque son pasos diferentes. Yo puedo leer una cosa y no aprender nada, porque a mí lo que estoy leyendo no me interesa o no me aporta nada diferente. Igual que puedo estudiar algo y no aprenderlo, porque lo memorizo, lo escupo en un examen y ya está. Leo un texto, me aporta algo, aprendo, estudio; son cosas necesarias, para mí, van unidas, pero cada una tiene como su momento. Y que también puede darse por separado (16 de marzo 2021).

Queda resonando una idea que ha atravesado otras trayectorias de aprendizaje: estudiar no es aprender; estudiar para responder a un examen no implica, necesariamente, aprender. En este punto Nerea vuelve a la noción de transferencia. Ahora no en conocimientos o situaciones académicas, sino en su «propia vida». Lo que deja abierta la puerta a la reflexión del sentido y la amplitud que puede tener esta referencia que parece sustentar la concepción de aprender de Nerea y otros colaboradores.

Qué nos permite pensar la trayectoria de Nerea sobre el aprender

Este no es un apartado de cierre, sino un lugar para dejar apuntadas algunas líneas de sentido que Nerea deja abiertas a partir de lo que compartió en los cuatro encuentros que tuvimos.

> Llevo estudiando 24 años y nunca me he parado a pensar cómo aprendo, cómo estudio... No sé, realmente es muy interesante pensar la manera en la que una persona aprende... Y habrá mil y una maneras de aprender, entonces me parece muy interesante (9 de marzo de 2021).

Si hay algo que la investigación de TRAY-AP nos ha hecho ver es que, como dice Nerea, es necesario introducir en la universidad la conversación sobre cómo los estudiantes aprenden. Aunque sea algo que incomode.

> Si te incomoda, ¿por qué te incomoda? Creo que es súper necesario pensar y repensarse uno mismo: ¿Por qué me incomoda esto? ¿qué hay ahí para que a mí me incomode? Seguro que si yo investigo sobre mí mismo por qué me pasa esto, vas a acabar aprendiendo algo. Cualquier cosa que te incomode, viene por otro motivo, (por eso) es muy importante pensar las cosas. Principalmente para tu propio beneficio, para que puedas aprender qué te pasa sobre ese tema, esa cuestión. Y que no te afecte al final, porque si algo te incomoda llega un punto que te afecta, si tú puedes averiguar por qué te está afectando, pues mucho mejor (16 de marzo de 2021).

También se hace evidente en la trayectoria de Nerea, la importancia de que alguien 'mire' a los estudiantes desde una posición que les permite sentirse reconocidos y valorados.

> Es muy necesario que te den tu lugar. Aquí en la universidad somos un número, somos un NIUB y los profesores no te conocen para nada, no saben nada de tus intereses. Eres un número más. (...) Que el recorrido académico no sea solamente estudiar, sino que tú puedas tener una persona para hablar de lo que quieres hacer en un futuro y que, a lo mejor, te pueda guiar y orientar con lo que tú quieras hacer, pero siempre desde lo que esa persona quiera conseguir. Y que sepa que hay alguien que le mire, que sepa que está ahí, que existe, que tiene sus necesidades, sus intereses y que le va a acompañar en ese proceso que él o ella quiera. Cuando eres más pequeño también. En los primeros doce años sí que tienes más atención de tus padres, de la familia y tal, está más detrás de ti. A partir de los doce o así ya es como si fueras medio adulto, y como que te dan un poco más de autonomía y dejas de ser tan importante y, a lo mejor, hay gente a la que, ese dejar de ser tan importante, le puede afectar. Tener una persona externa que te dice oye, que sigues estando aquí, que sigues interesando a tus padres, a los profesores y tal, puede ser importante (16 de marzo de 2021).

Esta cita la vinculamos con la necesidad de abrir prácticas de cuidado en las instituciones educativas. También en la universidad. Entendiendo el cuidado vinculado al pensar cómo estar atento a la singularidad del otro o en una situación concreta. Es por eso por lo que una persona que 'cuida' es una persona atenta, que se guía en sus juicios a partir de las prioridades que cruzan las relaciones, que hace efectiva una preocupación por el bien de las personas que forman parte en una situación, incluida ella misma. Lo que se conecta con la noción de 'cuidado de sí' de Foucault (1999). Con ella define una manera de ser, una actitud, unas formas de reflexión vinculadas a la historia de las prácticas de la subjetividad. Este concepto nos interesa, porque las relaciones pedagógicas, como prácticas de la subjetividad entre estudiantes y docentes, tienen que ver, como apunta César Lanz (2012),

> con la formación no para aprender algo exterior, un cuerpo de conocimientos, sino una educación para propiciar el ejercicio de la reflexión del educando —y del maestro— con respecto a sí mismo, con respecto a la experiencia que uno tiene de sí mismo (p. 40).

Al final, Nerea nos deja lo que le ha supuesto participar en la investigación y pensar sobre su trayectoria de aprendizaje:

> A mí me ha aportado aprender cómo sintetizo todo lo que he aprendido a lo largo de mi vida, cómo lo expreso. (…) Es como un trabajo personal, que voy a ayudaros a vosotros en vuestro proyecto, pero también me estoy ayudando a mí a pensar sobre toda mi trayectoria educativa, sobre cómo estoy aprendiendo porque, a lo mejor, sí yo estoy aprendiendo, pero no me he parado a pensar cómo aprendo (16 de marzo de 2021).

Como eco de este final que nos regala Nerea, dejamos los hilos de sentido que ha ido tejiendo en su trayectoria de vida de aprendizaje:

- Aprender a partir de asumir desafíos.
- Aprender del ejemplo de otras colegas con más experiencia.
- Aprender de lo que quieres y no quieres ser.
- Aprender desde la realidad profesional.
- Aprender conectando lo que estudias con lo que haces en las prácticas.
- Aprender cómo sentirse reconocida.

Aprender, en suma, como un modo de reconocerse en las relaciones con la información y los conocimientos, los otros y consigo misma.

Nota final. Al devolver Nerea su lectura de esta trayectoria nos dejó esta frase que puede servir de cierre: «Después de poder dedicarle el tiempo que merece a la lectura, estoy agradecida por haber participado y que se haya plasmado de esa forma tan completa».

Referencias

Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state.* Sense

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education.* Paradigm Publishers

Biesta, G., Field, J., Goodson, I., Hodkinson, P., & Macleod, F. (2008). Learning lives: learning, identity and agency in the life-course. *Teaching and Learning Research Briefing*, 51.

Chaves Gallastegui, E., & Hernández-Hernández, F. (2024). No sabía qué escribir, porque no sabía qué quiere decir aprender: Pensar el aprender desde la perspectiva de la indeterminación. En Hernández-Hernández, F. y Correa Gorospe, J.M. (coor.). *Es hora de que hablemos de cómo se aprenden en la Universidad.* (pp. 223-238). Octaedro.

Cozarinsky, E. (2021). *Turno de noche*. Tusquets.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.

Guerra, F. (2021). La línea de vida: una técnica de recolección de datos cualitativa. *Revista Ecos De La Academia*, *5*(10), 21–29. Recuperado a partir de http://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/499

Gozalo, M., León-del-Barco, B., & Mendo-Lázaro, S. (2020). Good practices and learning strategies of undergraduate university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 18-49; https://doi.org/10.3390/ijerph17061849

Gramling, L. F., & Carr, R. L. (2004). Lifelines. A Life History Methodology. *Nursing Research, 53*(3), 207-210. https://10.1097/00006199-200405000-00008

Hernández, F. (2000). Ivor Goodson. Recuperar el poder docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 44-49.

Hernández-Hernández, F., Aberasturi-Apraiz, E., & Carrasco-Segovia, S. (2024). Las líneas de vida como estrategia artística que posibilita la investigación sobre las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Arte, Individuo y Sociedad 36*(4), 813-826. https://dx.doi.org/10.5209/aris.94226

Haskell, R. (2001). *Transfer of Learning: Cognition, Instruction and Reasoning.* Academic Press.

Hickey-Moody, A. (2016). A femifesta for posthuman art education: visions and becomings. En: C. A. Taylor y C. Hughes (eds.). *Posthuman research practices in education* (pp. 258-266). Palgrave Macmillan.

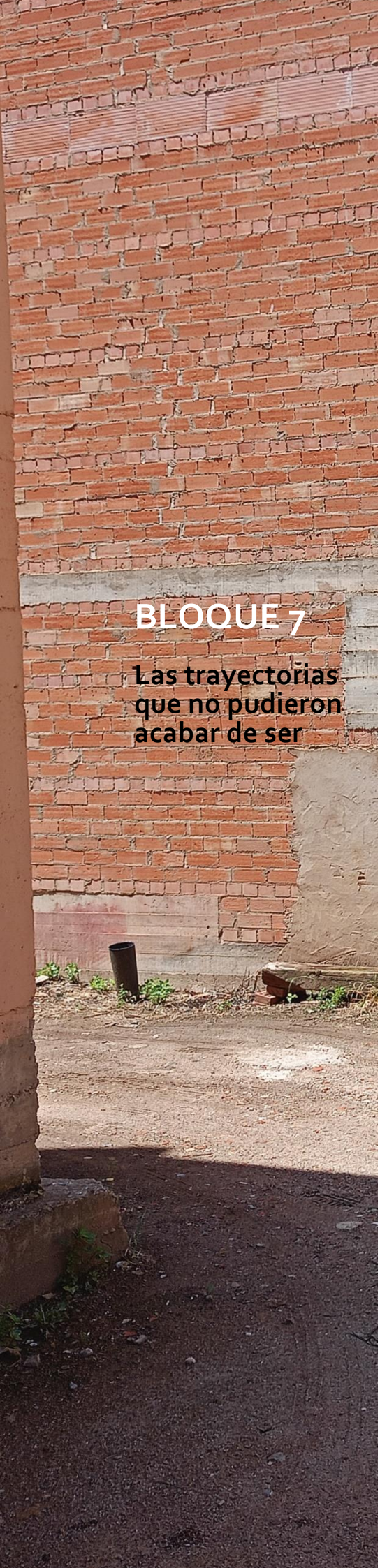
Jornet, A., & Estard, O. (2018). From learning contexts to learning lives: studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.

Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17 (56), 39-46.

Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy.* Routledge.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño.* Morata.

Soderstrom, N., & Bjork, R. (2015). Learning versus performance: an integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10, 176-199. http://dx.doi.org/10.1177/1745691615569000



BLOQUE 7

Las trayectorias que no pudieron acabar de ser

47 MÁS QUE CLASES Y EXÁMENES. FRAGMENTOS SOBRE UNA TRAYECTORIA

Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán

Introducción

El aprendizaje de los jóvenes universitarios parece desarrollarse en la intersección de experiencias, concepciones, estrategias y tecnologías que configuran la manera en que adquieren conocimientos tanto dentro como fuera del aula. Asier (seudónimo) es un joven de veinte años, estudiante de Biotecnología, que compartió durante las entrevistas que mantuvimos una visión del aprendizaje que trasciende los límites de la universidad y que se construye a través de una miríada de oportunidades, intereses personales y contextos sociales en los que se desarrolla.

Contactamos gracias a una persona que ambos conocíamos. Aún envueltos en un periodo marcado por las restricciones y el mantenimiento de la distancia social por la COVID, todos nuestros encuentros (entre abril de 2020 y febrero de 2021) se desarrollaron necesariamente a través de la cámara de nuestros ordenadores. La dificultad para el encuentro presencial, así como la incompatibilidad de agendas no contribuyeron a poder conversar presencialmente. En cualquier caso, tu disposición al diálogo y el interés por confrontar conmigo tus tránsitos y modos de aprender nos permitió tejer nuevos sentidos acerca de la singularidad de tu relato. A pesar de quedar interrumpido por tu propia decisión antes de completar todo el proceso.

Concepciones de aprendizaje. Más allá de la universidad

En nuestros intercambios comenzamos hablando sobre los motivos que te llevaron a la elección de la carrera universitaria. Biotecnología, surgía de un interés inesperado: «Justo antes de la selectividad vimos un tema de biotecnología en biología, me interesó y vi que había una carrera de eso». La decisión de estudiar una disciplina científica no parecía originarse en una vocación definida desde la infancia, sino más bien, en una serie de descubrimientos y oportunidades que te llevaron a tomar esta dirección. En este juego por establecer relaciones, motivos u orígenes acerca de una decisión biográfica como la elección de los estudios universitarios, también destacaste la importancia de la motivación personal: «Me interesa la ciencia, me atraía el mundillo... pero sigo sin saber dentro de dos años qué tendré que hacer». Esta incertidumbre es compartida por muchos estudiantes universitarios, lo que refuerza la idea de que el aprendizaje es un continuo dentro de las trayectorias individuales, que cambia en función de las circunstancias de la realidad que nos acompaña en cada momento; más aún en un escenario tan incierto como el actual, donde los requerimientos profesionales a los que se debe hacer frente en un futuro parecen difíciles de anticipar con seguridad.

En nuestras conversaciones, enfatizaste que tu aprendizaje no se reduce a lo que ocurre en la universidad. «Siempre hay más intereses, (...) siempre tienes que recibir de otros, de otras fuentes y de otras situaciones «. Esta afirmación me hacía resonar la idea de que el deseo por el aprender también es posible concebirse a modo de lo que falta. Como una fuerza que moviliza a trascender la

experiencia que surge dentro de los entornos formales de aprendizaje y que juega un papel fundamental en la construcción de nuevas relaciones y conocimientos.

Estrategias y tecnologías en el aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje que utilizas combinan lo formal con lo informal. A pesar de la estructura académica de la carrera elegida, reconoces la importancia, tanto de los entornos colaborativos como de aprendizaje autónomo. «Nosotros hacemos muchos trabajos en equipo, pero yo no siento que la universidad me esté enseñando a trabajar en grupo, porque eso ya lo llevamos haciendo desde la *ikastola* (escuela)». La socialización temprana en entornos cooperativos parece haber sido clave en tu adaptación a las dinámicas universitarias. Sin embargo, que se desarrollen proyectos u otro tipo de trabajos académicos de forma grupal durante tus estudios, no parece implicar una enseñanza explícita acerca de cómo trabajar junto a otros compañeros; más bien, describes esta clase de estrategias en la enseñanza universitaria a modo de propuesta, una invitación que te expone a una forma de trabajo grupal y donde se anima a explorar lo colaborativo, sin pautas u orientaciones acerca del modo de desarrollar estos procesos.

Por otra parte, compartes conmigo tu implicación en el aprendizaje de aquellas tareas que realmente te producen motivación.

> Si lo que tengo que hacer no sale de mí, pues igual no me esfuerzo tanto, o sea, soy así con las cosas que me gustan. Tienen que salir de mí. Si me fuerzan a hacerlo ya no soy tan así.

Esa motivación personal por involucrarte en actividades que te resultan satisfactorias no siempre se hace imprescindible para llevar a cabo la tarea universitaria. De hecho, reconoces el nivel de exigencia que te autoimpones respecto a las pruebas de evaluación.

> Cogí la costumbre de ser muy exigente conmigo mismo a la hora de hacer los trabajos y todo. Yo, ahora mismo, no soy capaz de ir a un examen sin saberlo todo. Soy incapaz. Tengo que saber que lo domino, si no, igual ni me presento.

Reconoces que la implicación que asumes en los estudios va más allá de ser una acción electiva, implica un compromiso y, por tanto, una acción que desarrollas sin pensar en si puede reportarte un beneficio o gratificación. «Tengo como la fuerza de voluntad de esforzarme, no me lo piden, sé que es lo que tengo que hacer. Y hacer las cosas bien, que siempre está bien «.

En cuanto a la tecnología y su uso, expresas que su papel es cotidiano, y compartes una reflexión crítica acerca de ellas. Admites que «los móviles y la cultura de hoy en día nos hacen muy superficiales», aunque también reconoces su potencial para el aprendizaje: «De todas las noticias de ciencia y tal, me entero por Twitter, porque sigo a gente que es divulgadora». Esto evidencia una postura que no solamente problematiza sus beneficios sino una relación ambigua con la tecnología, en la que conviven el consumo de información y la preocupación por la superficialidad que algunas plataformas pueden fomentar.

Si bien reconoces que la tecnología forma parte de tu aprendizaje cotidiano, también admites no ser particularmente habilidoso con ella: «Soy malísimo con el ordenador... siempre necesito ayuda de los amigos». Una valoración que contrasta con la idea de que los jóvenes universitarios son todos competentes o con una querencia hacia lo tecnológico. El papel que ocupan las tecnologías se entiende que las digitales, en el aprendizaje de los jóvenes universitarios no es un factor homogéneo en el aprendizaje, sino que su adopción y uso dependen de las necesidades individuales y el contexto de cada estudiante.

Contextos de aprendizaje. Universidad, redes y oportunidades

El aprendizaje de Asier está fuertemente condicionado por los contextos en los que se desarrolla. Su entorno familiar ha influenciado su interés por la biología y la ciencia: «Mi hermano mayor estudia Medicina, y en casa se hablaba mucho de biología». A nivel universitario, la pandemia ha modificado su formación: «El coronavirus nos ha quitado muchas prácticas y eso es un problema, porque en

nuestra carrera necesitas aplicar lo que aprendes». Esta situación lo llevó a buscar alternativas para completar su aprendizaje práctico, aunque enfrentó dificultades: «Busqué prácticas para el verano, pero con el coronavirus se me canceló todo».

Fuera del aula, su grupo de amigos juega un papel importante en su desarrollo personal. Su pasión por el cine le ha llevado a participar en un cineclub y a compartir recomendaciones con su grupo de amistades mediante *WhatsApp*: «Tenemos un grupo donde nos mandamos pelis y las comentamos». Estas interacciones refuerzan la idea de que el aprendizaje no se limita a lo académico, sino que también se nutre de la cultura y el ocio.

Por otro lado, la movilidad internacional aparece como una posibilidad para expandir su aprendizaje: «Estoy haciendo la lista para el Erasmus; me interesa ver otros puntos de vista y ver cómo enseñan nuestra carrera en otros países». A pesar de las incertidumbres, ve en la movilidad una oportunidad de enriquecimiento personal y académico. Sin embargo, también es consciente de los retos que supone: «Me gustaría poder elegir si irme fuera o no. Si veo que no puedo elegir, ahí sí que me frustraría».

Algunas reflexiones

Las conversaciones mantenidas con Asier me permiten continuar pensando acerca de cómo un estudiante universitario construye su trayectoria de aprendizaje en un mundo cada vez más interconectado y en constante cambio. Su experiencia pone en evidencia la importancia del aprendizaje informal, el rol de la tecnología y la influencia del contexto en la formación de los jóvenes.

Asimismo, sus respuestas revelan una actitud reflexiva ante los desafíos de su generación. Desde el impacto de las redes sociales en la percepción de la realidad, hasta la incertidumbre laboral, Asier analiza críticamente su entorno. «Nuestra generación es muy consumista... pero también depende de cómo uses la tecnología, puede ser enriquecedora «. Esta postura sugiere una mirada consciente y equilibrada sobre las herramientas y contextos que median su aprendizaje.

En un escenario donde la incertidumbre es una constante, su trayectoria de aprendizaje, que sigue en devenir, refleja la tensión entre lo formal y lo informal, lo individual y lo colectivo, lo local y lo global. Su historia nos invita a reflexionar sobre cómo los jóvenes navegan en un mundo en constante transformación, construyendo su propio camino con las herramientas y oportunidades a su alcance.

48 APRENDER CON SENTIDO. ENTRE LIBROS, LABORATORIOS Y VIDA

Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán

Introducción

Nos pusimos en contacto por mediación de otro de los investigadores del equipo. Tal y como era común en esa época, aún en la desescalada de la pandemia, nuestros encuentros (durante junio de 2021) los llevamos a cabo a través de videollamadas. Te presentaste diciéndome que te llamabas Itxaso (seudónimo), que tenías 24 años y que te encontrabas terminando el Grado en Químicas en de la Universidad del País Vasco. A la pregunta de por qué elegiste cursar esos estudios, me respondiste que te gustaban las ciencias y, como lo que más disfrutabas era el trabajo en el laboratorio, decidiste matricularte.

El aprendizaje no se restringe a los muros de la universidad ni a las horas formales de estudio. En la experiencia de Itxaso, se entrelazan diversos espacios, estrategias y concepciones que configuran su trayectoria de aprendizaje. A lo largo de los encuentros, Itxaso reflexiona sobre su manera de aprender, los desafíos a los que ha hecho frente y las herramientas que emplea para gestionar su proceso de formación. Su historia, que ha quedado incompleta por su propia decisión, evidencia una construcción del conocimiento activa, donde la organización, la experimentación y la tecnología juegan un papel fundamental.

Concepciones sobre el aprendizaje

Para Itxaso, el aprendizaje está ligado a la comprensión y al hallazgo de sentido en los contenidos. «Memorizar y escupir no puedo, porque me aburre», dejando claro que su aprendizaje se basa en la construcción de lógica y la conexión de conceptos. En Química, por ejemplo, encuentra sentido en la resolución de ejercicios, en lugar de limitarse a la memorización mecánica de datos. Para ella, el conocimiento tiene que ser significativo y aplicable, lo que refleja una forma de aprendizaje activo y basado en la comprensión.

Su tendencia a organizarse con detalle también juega un papel en su concepción del aprendizaje: «Soy una agobiada de la vida... necesito tener todo bajo control», lo que sugiere una estrategia de manejo del tiempo y del conocimiento basada en la estructuración. Esta necesidad de control le permite enfrentarse con mayor confianza a los desafíos académicos y personales, aunque conlleve, al parecer, una carga emocional notable. Sin embargo, también reconoció la importancia de la flexibilidad en el aprendizaje, pues no siempre puedes mantener un ritmo constante y, en ocasiones, debes saber adaptarte a nuevas circunstancias.

Otro aspecto clave en su forma de entender el aprendizaje es la relación entre la práctica y la teoría. Para Itxaso, «si tengo que memorizar una cosa, me tengo que inventar una canción con las iniciales», lo que muestra que su proceso de aprendizaje se basa en el desarrollo de asociaciones significativas. En lugar de ver el conocimiento como una acumulación de datos aislados, busca establecer relaciones

y patrones que le permitan asimilar la información de manera más efectiva. Las ideas que comparte Itxaso acerca de entender su aprendizaje parecen evidenciar que, para ella, aprender es un proceso dinámico que requiere estrategias personalizadas.

Estrategias de aprendizaje

Durante la etapa de la educación secundaria, nunca se consideró la mejor estudiante, aunque, sin estudiar apenas, sacaba calificaciones de ocho o nueve. Durante este periodo seguía con algunas de las actividades que comenzó con cuatro años como el piano, que siguió practicando hasta segundo de carrera o el solfeo, que terminó y después continuó con el seguimiento de solfeo (armonía compositiva); con ocho años también tocaba la guitarra, iba a bailes regionales, que también siguió practicando hasta segundo de carrera. Pintaba…, estuvo involucrada en muchas actividades, porque dice que su madre no sabía muy bien qué hacer con una chica que no paraba quieta. De todas esas extraescolares reconoce haber aprendido a gestionar mejor el tiempo. También, relaciona el solfeo con las matemáticas, para ella, ambas eran como ejercicios de lógica matemática. Quizá le gustase tanto por su interés por las ciencias. Gracias a la música, también expresa haber aprendido a valorar un poco más ciertas cosas que igual los demás no valoran, como ir a un concierto, por ejemplo.

Se reconoce como alguien que no puede estar sin hacer nada, muy racional y que tiene todo bajo control. Siempre con una agenda donde apunta todo. Un modo de llevar todo a rajatabla, hasta el extremo de apuntar hasta que tienes que hacer la cama.

> O sea, quiero decir…, igual no tiene tanto sentido lo de planificar el día a día, pero yo, desde hace dos años, estoy mirando másteres, estoy mirando becas para irme fuera… soy una… o sea…, necesito tener todo bajo control. Entonces pues sí, se puede hacer.

Sin embargo, en otras ocasiones se crea un vacío, cuando termina el curso, por ejemplo, donde empieza un montón de cosas, pero no sabe cómo darles continuidad. En esas ocasiones parece que se cree un espacio con menos sentido, y comparte que no hace nada y todo se vuelve un desastre.

Itxaso ha desarrollado múltiples estrategias para facilitar su aprendizaje, muchas de las cuales han surgido de su necesidad de superar las dificultades de concentración asociadas con su diagnóstico tardío de TDAH. Entre ellas, destaca el uso de la música para evitar distracciones: «Mis amigas me decían: Itxaso, con lo que te cuesta concentrarte, ¿cómo lo haces con música?, y el psicólogo me dijo que las personas con mi dificultad suelen usar la música para aislarse de los estímulos». Este hallazgo le permitió optimizar su entorno de estudio y encontrar un equilibrio entre la estimulación y la concentración.

Otra estrategia que emplea es el uso de técnicas mnemotécnicas para recordar información, como la creación de canciones con iniciales de conceptos clave. Como ya se ha señalado: «Si tengo que memorizar una cosa, me tengo que inventar una canción con las iniciales». Estas estrategias le permiten transformar la memorización en un proceso activo, donde la información deja de ser un elemento abstracto para convertirse en algo concreto y personal.

También ha aprendido a estructurar su tiempo de manera eficiente, utilizando agendas y listas de tareas para gestionar sus responsabilidades académicas. «Cuando lo llevo a rajatabla, lo llevo al extremo, en plan, apunto hasta, Itxaso, haz la cama», explica, reflejando su compromiso con la organización y la planificación. Sin embargo, reconoce que, en ocasiones, esta rigurosidad se rompe, permitiéndose momentos de desorden controlado: «A veces tengo un vacío y la habitación se vuelve un desastre».

Tecnologías y recursos

Las herramientas tecnológicas ocupan un lugar crucial en su proceso de aprendizaje. *YouTube* se ha convertido en una fuente esencial para aclarar dudas y complementar sus estudios:

> *YouTube* es un muy buen invento. Lo puedo hacer a mi gusto, lo puedo parar cuando quiera y, en clase, quieras o no, el profesor siempre te dice: «si no entiendes algo, interrúmpeme y lo explico de nuevo», pero siempre piensas: ¡bua!, es que va a pensar que soy corta.

Su preferencia por los recursos audiovisuales también resalta la importancia de la multimodalidad en su aprendizaje. Más allá de *YouTube*, Itxaso también recurre a otros recursos digitales como foros y artículos académicos, para reforzar su comprensión de temas específicos. Su interacción con estas tecnologías no es pasiva, sino que se basa en un proceso de selección crítica: «Si lo que hay en *YouTube* no me convence, pues igual busco más en internet o algún libro».

Contextos de aprendizaje

El aprendizaje de Itxaso no se limita a la universidad. Como se ha señalado, desde su infancia, ha participado en diversas actividades extraescolares que le han permitido desarrollar habilidades más allá del ámbito académico. Su madre, consciente de toda su energía, la inscribió en clases de piano, baile, natación y *bertsoeskola* (lugar donde se aprende y practica el *bertsolarismo*, arte de improvisar versos en euskera, con métrica y rima preestablecidas), aunque algunas de estas actividades las abandonó por falta de interés. «Mi madre me metía en muchas cosas... me enriquecí en algunas y en otras no, y me desapunté», menciona, reflejando un aprendizaje basado en la experimentación y la selección consciente.

Describe algunos de esos espacios de aprendizaje no tanto por lo aprendido, sino por las relaciones y afectos que se movilizaron en cada uno de ellos. Las clases de piano, que empezó a los cuatro años y siguió hasta segundo de carrera, las llevó a cabo con una profesora, ya jubilada, con la que estableció un vínculo casi familiar.

> Empecé a tocar el piano con cuatro años, casi me cambiaba los pañales. Todavía la llamo en su cumpleaños y ella también me llama. Es que era una relación... Nos teníamos cariño. Me conocía tanto que sabía qué pieza me podía gustar... sí me ayudó.

Otro espacio de relaciones significativo lo conformaba el grupo de danzas.

> Íbamos cinco de mi grupo de amistades. Nos lo pasábamos bien, aparte de bailar nos echábamos unas risas. A veces, también hacíamos exhibiciones en otros pueblos, íbamos a comer a casa de los *dantzaris* (danzantes) de esos pueblos, íbamos gente de la cuadrilla y nos lo pasábamos súper bien.

Un nuevo espacio de aprendizaje al que le atribuye un sentido y un significado por las relaciones que construyó y por los afectos que te permitió crear.

En un plano más académico, expresas que los momentos de estudio los lleva a cabo principalmente en dos espacios: la biblioteca y la cocina. Al pedirle que compartiera cuáles son las características que convierten la biblioteca en uno de sus espacios de referencia, señala que es la sensación de compartir una actividad con más personas, lo que valora de ese lugar.

> Me gusta estudiar con gente, amigos de clase, porque la mayoría de las asignaturas tienen ejercicios, así que, si tengo alguna duda, puedo comentar. Así que, a la sala en la que no se puede hablar, la «*pecera*», no suelo ir. Solía ir a unos pisos arriba que tienes como unas mesitas y estas tú con tus amigos. Tienes que estar en silencio, pero puedes hacer alguna pregunta, no molestas.

En cuanto al espacio de la cocina, es el lugar de la casa donde desarrollas su estudio. Indica que suele utilizarlo por las noches, que es cuando encuentra menos ruido en la casa y puede concentrarse. La luz y el que sea un espacio amplio convierten a ese lugar en el que elige para estudiar las materias universitarias.

Reflexiones finales

El recorrido educativo de Itxaso muestra la complejidad del aprendizaje más allá del aula. Su organización minuciosa, sus estrategias para mantener la atención y su aprovechamiento de herramientas tecnológicas reflejan la diversidad de caminos para la adquisición de conocimiento.

Su testimonio, aunque inacabado, evidencia la importancia de la flexibilidad en los procesos educativos, así como la necesidad de considerar los contextos personales y sociales de cada estudiante para comprender cómo aprenden y se desarrollan académicamente. Su historia sugiere que la educación no es un camino lineal, sino una construcción en movimiento donde cada experiencia aporta una pieza fundamental al aprendizaje.

49 COMENZAR ES TAMBIÉN PARTICIPAR

Eider Chaves Gallastegui

Lucía (seudónimo), estudiante del 4º del grado de Educación Infantil, y yo nos reunimos el 12 de enero del 2021 para nuestro primer y último encuentro individual, el cual se realizó de forma virtual, por motivos causados por la situación del COVID-19.

Vuelvo a leer nuestra primera conversación. Recuerdo su interés en participar en la investigación y comprometerse con su desarrollo. Decía:

> Yo, cuando me dijeron el tema, me interesaba porque creo que puedo aportar bastante y porque, aparte, creo que se estudia muy mal en la universidad, es una de las cosas que yo me llevo de la universidad, por desgracia. Entonces pues me interesó ver qué se iba a investigar y ver si con esta investigación se podía llegar a cambiar algo... Y estoy con ganas porque no sé cómo va a ser. Con intriga.

Releo la transcripción de frases, escenas que me dan pistas, información sobre su trayectoria de aprendizaje. Frases como:

> Yo soy una persona que estudia de memoria entonces, a mí, el estar atenta o no, tampoco me influye mucho en la nota porque yo iba a casa me lo estudiaba de memoria, iba al examen y sabía contestar todo perfectamente.
>
> Una de las asignaturas que más me ha gustado de la carrera ha sido arte, pero por la manera que tiene la profesora de exponer las cosas, se nota que le gusta, que le motiva la asignatura (...). Yo no estaba motivada por esa asignatura en un principio y ahí me fue introduciendo y estoy haciendo el TFG de arte o sea que, destacar más que nada la actitud del profesor, solo con la actitud ya te envuelve en la asignatura y es inevitable no atender.
>
> Me he dado cuenta de que me interesan las asignaturas que son más visuales, ya que igual te ponían un *PowerPoint* y no aparecía texto, porque yo para qué quiero texto si eso me lo descargo yo en un Word y me lo estudio. A mí la clase pues ya me importa más lo visual, que me llame la atención, que entienda los contenidos... al final, de manera visual, se entiende mucho más que de manera teórica.
>
> Yo dejé de leer por placer, creo que cuando pasé a la ESO. En Primaria yo sí que leía y todos los veranos y diariamente (...) a mí me encantaba, pero luego fue llegar a la ESO, ya no podía leer mis libros, tenía que leer los de clase y eso y ya, pues me quito el ánimo.
>
> Yo veía que estábamos mucho más seguros y acabábamos antes el trabajo y empezábamos a hacerlo antes cuando teníamos una guía y cuando nos quitaban la guía empezábamos como pollos sin cabeza (...) Me siento más segura porque sé que si me guía la guía voy a tener nota ya y que voy a meter lo que el profesor va a valorar.
>
> Yo creo que se aprende mucho más con trabajos prácticos, incluso haciendo trabajos, pero no trabajo con una guía sino trabajos en los que tú experimentas y tú decides qué investigar.

> Relacionamos lo de reflexionar y pensar y profundizar con la universidad o con los estudios, entonces, como que la parte de las redes sociales las usamos más como vía de escape, más para el ocio (...) yo creo que es porque ahí sí somos nosotros los dueños de nosotros.
>
> Siempre he pensado por el grupo, siempre me ha gustado. Encima, algo que siempre se achaca entre los grupos es el hecho de escuchar y escuchar la opinión de todos, porque todos no opinamos lo mismo. Me gusta luego debatir y llegar a un acuerdo en común.

Todos estos fragmentos me dan pistas y me ayudan a esbozar un primer trazado de la que podría ser su trayectoria de aprendizaje. Puedo imaginar, intuir, e incluso anticipar ciertas concepciones sobre su aprender, así como las estrategias que predominan, su relación con las tecnologías y los principales contextos de aprendizaje de su vida. También puedo percibir, creer o jugar a afirmar, con frases como «siempre nos lo han dado todo hecho y nunca nos han dejado pensar», cuál podría ser su percepción del alumnado universitario, su posicionamiento frente a esa categoría de «juventud», etc. Y, sin embargo, aunque pueda imaginar todo eso, lo cierto es que esa primera conversación fue la única que compartimos, lo que para mí implica dejar a la imaginación que haga el resto sin que pueda, a su vez, hacer algo concreto, que es, contar la historia completa.

El caso de Lucía es uno de los casos no concluidos, un caso sin Trayectoria de Aprendizaje definitiva; es tan sólo un esbozo, un esquema, un borrador constante y muchas preguntas. Preguntas que se pueden agrupar en tres: la vulnerabilidad, la flexibilidad y las ausencias.

En una publicación anterior, Pérez-Izaguirre et al. (2022), di cuenta de los movimientos que se generaron a partir del llamado «abandono de la persona participante». Hablé, en esa escritura colaborativa, de la inseguridad como investigadora (por la inexperiencia, por el rol o figura particular de mi persona), de la vulnerabilidad frente a la relación compleja y cercana que se crea con las personas con las que investigamos, me ayudó a pensar en la idiosincrasia de la juventud y en la ética de la investigación. Existen pocas publicaciones acerca de la decisión voluntaria de quienes deciden abandonar o desligarse de una investigación, investigación en la que decidieron asimismo y voluntariamente participar, en unas condiciones de flexibilidad y no obligatoriedad.

Eso me lleva a reflexionar sobre el segundo punto. Las palabras de Russell (2013) me orientan cuando dice que la naturaleza cambiante de la investigación compromete a quien investiga y a la propia metodología a ser más flexible. También requiere, dice, que la persona investigadora esté preparada para los movimientos inesperados de las personas participantes, tales como que se desconecten o desenganchen de la investigación o no sean capaces de colaborar como se acordó al principio. Todo eso lleva a reconsiderar la metodología y la ética relacional, a repensar y rescatar, como afirma Atkinson (2011) una posición de no saber que ponga en riesgo nuestra identidad. Investigar sobre las Trayectorias de Aprendizaje conlleva, inevitablemente, redefinir y reflexionar constantemente sobre la propia noción de aprendizaje y aprender. Retomando las palabras de Atkinson (2011) cuando hablar del aprender, lo diferencia del aprendizaje situándolo fuera de la ecuación de las planificaciones y la evaluación, entendiéndolo, en contraste, como aquello que sucede y afecta a la experiencia de quien aprende y del profesorado, que escapa al control de la norma pero que, sin embargo, deja una huella en su subjetividad. La No-Trayectoria de Aprendizaje de Lucía me invita, incluso obliga, a cuestionar la propia relación con el aprender, y a cuestionar esta relación en el espacio de la Universidad.

Por último, existe el potencial de la ausencia como presencia o, como diría Moraña (2021), «tan importante, o más, que lo que se ve, es lo que se oculta o se invisibiliza, o lo que simplemente no alcanza el umbral de la conciencia» (p. 45). Ese lugar de lo no dicho, lo no escuchado, compartido, relatado... forman, más allá de una posibilidad de futuros posibles imaginables e imaginados, una riqueza en sí misma, un relato en sí mismo, al fin y al cabo.

«Sabemos que no es posible el control —el conocer— del aprender del Otro. Pero con frecuencia pensamos que el Otro nos va a desvelar aquello que nos gustaría conocer» (Hernández y Fendler, 2013, p. 88). Ese deseo se convierte, entonces, y en algún momento imprevisto, en toda una

trayectoria y travesía por la que seguir investigando las profundidades de los procesos de aprender y del alumnado universitario.

Referencias

Atkinson, D. (2011). *Art, Equity and Learning. Pedagogies Against the State.* Sense.

Hernández, F., & Fendler, R. (2013). Lo que se mantiene invisible: el lugar de la relación pedagógica en una experiencia de aprendizaje colectivo. En J. Paredes, F. Hernández y J.M. Correa (eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes: Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 86-91). Depósito digital UAM. http://hdl. handle. net/10486/13152

Moraña, M. (2021). *Pensar el cuerpo. Historia, materialidad y símbolo.* Herder.

Pérez-Izaguirre, E., Correa Gorospe, J.M., & Chaves-Gallastegui, E. (2022). Revisiting the Ethics of Basque Educational Ethnographic Research Based on a Post-Qualitative Inquiry: A proposal for Inclusive Ethics. En L. Russell, R. Barley y J. Tummons (eds.), *Ethics, Ethnography and Education* (pp. 67-86). Emerald publishing.

Russell, L. (2013). Researching marginalised young people. *Ethnography and Education, 8*(1), 46-60.

50 LA TRAYECTORÍA QUE SOLO INICIÓ

Miriam Peña Zabala

Esta narrativa será incompleta. Incompleta en fondo y forma. El objetivo principal de esta publicación pone el acento en extraer las ideas esenciales de las trayectorias de aprendizaje de estudiantes universitarios. Otra de las ideas principales, que a mi modo de ver hacen de esta investigación algo genuino, es el modo en el que hemos intentado acompañar en la construcción de estas trayectorias y a establecer lazos con aquellas personas que nos han querido regalar su tiempo. Hemos pensado en los lugares donde podríamos hablar más cómodamente, hemos planteado metodologías y materiales que nos permitieran narrarnos «de otro modo», y el tiempo ha sido distendido, sin reloj. En definitiva, hemos intentado cuidar todos esos matices que hacen que la investigación no se convierta en un mero trasvase de información donde el que investiga la recoge y se va.

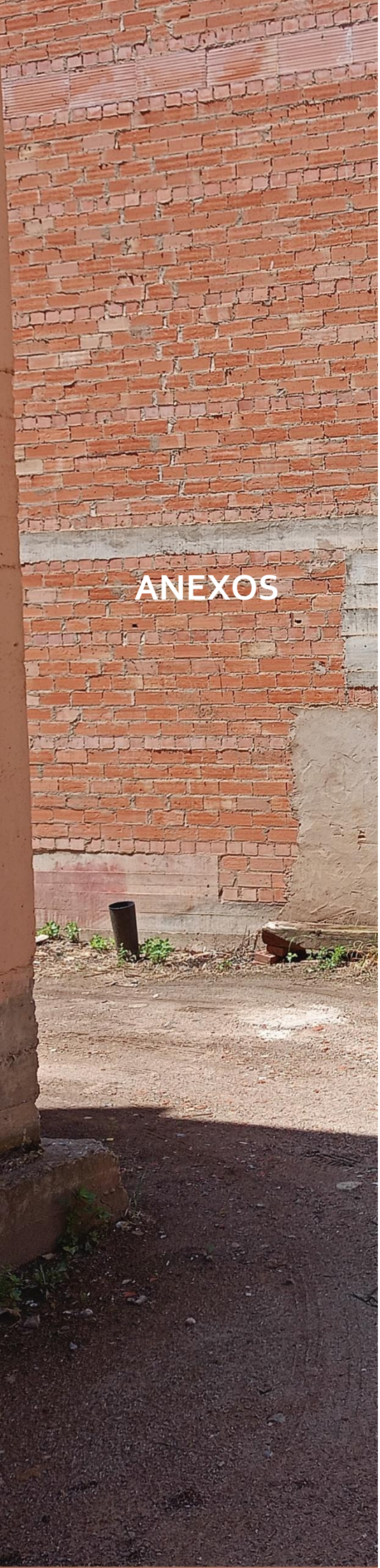
Aun poniendo todo el empeño, esto no ha sucedido en este caso, y eso también supone un aprendizaje. Ocurrió el primer encuentro con Eva (seudónimo), estudiante de 4º del grado de Biotecnología, y todo fue bien, muy bien diría yo. Pero esto, supongo que es una percepción ya que después todo se esfumó. Podríamos decir que ocurrió un *ghosting académico*. Contacté y no hubo respuesta. Una vez, dos. Incluso llegó la preocupación de si esta persona estaba bien. Es difícil gestionar el vacío. Pero las imágenes del perfil de WhatsApp iban cambiando y en cierto modo esto me generó tranquilidad. Un audio de voz. Más silencio. Esto también es un modo de relación en esta era. Esto también es una consecuencia del lugar que ocupan las redes y las personas y sus modos de relación. ¿El silencio significa no? La relación se esfuma como si no hubiera pasado, ¿esa conversación no existió?

Me dio que pensar. Qué lugar ocupa lo que percibimos y qué puede ser en realidad. Eso me ha enseñado a tener un respeto aún más profundo en el Otro. En todo lo que no sabemos, en todo lo que puede ser. Quizá no pasó nada, quizá algo se movió, o quizá alguien decidió que no quería regalar su tiempo, o quizá no podía *¿ghosting académico*?

En esta tesitura me encuentro con el material de nuestro primer encuentro, con todas las cosas interesantes que se dijeron y que podría redactar. Pero el modo de articular esta investigación me pone de nuevo en alerta y me pregunto si esa persona querría que escribiese cualquier cosa que en aquel momento decidió aportar. Me atrevo a decir que no, aunque acertar en esta experiencia no haya sido el denominador común, esto es lo que llego a deducir. La evidencia dice que esta persona no quiere participar en este relato.

Esto me vulnerabiliza, muestra que algo pasó, pero esta es una de las características de tocarnos en la investigación; de afectar y ser afectadas. Esto nos permite pensar y avanzar, nos permite también reconocernos a nosotras como sujetos sensibles y colocar a las participantes en un lugar alejado del número y reconocer su «no». También me lleva a valorar, aún más, al resto de participantes que dieron su «sí», nos regalaron su tiempo y han permitido dar forma a esta investigación.

Tengo que reconocer que me despido con una sensación de vacío del que no comprende qué pasó en esta trayectoria que sólo inició. Ahora pienso que finalizó, pero de otro modo, no el esperado, no el que desea el que investiga, no cómodo, no cuantificable, no. Me sirve como aprendizaje.



ANEXOS

Anexo 1. Perfil biográfico de los participantes

Información participante		
Nombre (Alias)		
Email y/o teléfono de contacto		
Edad		
Sexo-género ¿cómo quieres ser tratado?		
Universidad en la que estudia		
Grado		
Curso		
Procedencia, ¿de dónde eres?		
Trayectoria previa: ¿tienes otra carrera o estudios previos?		
Hiciste la secundaria en: un centro público, concertado, privado.		
¿Qué te llevo a estudiar lo que estudias?		
Aficiones		
¿Trabajas?		
¿Vives en casa, un piso con colegas, piso propio?		
¿Qué te preocupa?		
¿Qué te interesa?		
¿Por qué participas en la investigación?		

Anexo 2. Consentimiento informado

Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO

«Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00)

Contactamos contigo para invitarte a participar en la investigación sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios y solicitarte autorización para el uso de los datos obtenidos su realización fines docentes y de investigación. Tu experiencia y tu punto de vista son inestimables para la potencial mejora de los procesos formativos de nuestra institución.
Por favor, lee atentamente este documento y te invitamos, antes de aceptar participar, enviar cualquier duda, sugerencia o inquietud que tengas a los coordinadores Fernando Hernández-Hernández (fdohernandez@ub.edu) o a José Miguel Correa Gorospe (jm.correagorospe@ehu.eus).

INFORMACIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Este proyecto se está llevando a cabo conjuntamente entre el grupo de investigación Esbrina (Universidad de Barcelona UB) y el Grupo de investigación Elkarrikertuz (Universidad del País Vasco (UPV-EHU).

Se plantea, como objetivo general, desvelar las trayectorias de aprendizaje de los y las estudiantes universitarios en relación con sus concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje.

PROCEDIMIENTOS EN EL ESTUDIO

Para lograrlo, necesitamos tu colaboración para que, potencialmente (y siempre sujeto a tu aceptación), el equipo de investigación pueda ponerse en contacto contigo para realizar diferentes entrevistas utilizando métodos visuales y grupos de discusión. Los diferentes encuentros serán grabados para su posterior análisis. La utilización del material multimodal (audios, videos, mapeados, imágenes) tendrá finalidad investigadora y divulgativa. El material que generemos siempre se compartirá con los participantes antes de su divulgación, para que tengan oportunidad de revisar y contrastar lo que se muestra.

RIESGO, BENEFICIOS Y COMPENSACIÓN

No hay riesgos derivados de la participación o compensación para participar en el estudio. El anonimato se conservará y protegerá. Sólo el equipo de investigación tendrá acceso a datos personales. No se utilizarán nombres reales a la hora de presentar los resultados de este estudio y los datos personales serán encriptados, anonimizadas o utilizadas bajo seudónimos. Participar en el estudio no afectará su relación presente o futura con la Universidad de Barcelona y la Universidad del País Vasco.

INFORMACIÓN RELATIVA A LA VOLUNTARIEDAD, PROTECCIÓN, CONFIDENCIALIDAD Y USO DE LOS DATOS

En cualquier caso, los datos y los registros se utilizarán exclusivamente con fines de investigación, académica y docente. La participación es totalmente voluntaria y en cualquier momento puede declinar su participación en el estudio (sin tener que hacer públicos los motivos) y ejercer su derecho de acceso, rectificación, supresión, limitación, portabilidad, cancelación y oposición a la publicación de sus datos, de acuerdo con el artículo 20 del Reglamento 2016/679 del Parlamento de la Unión

Europea y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en relación con el tratamiento de sus datos personales y la libre circulación de estos datos (RGPD). Puede ejercer estos derechos tratándolo con los coordinadores Fernando Hernández-Hernández (fdohernandez@ub.edu) o a José Miguel Correa Gorospe (jm.correagorospe@ehu.eus).

Asimismo, le informamos que estas dos personas son, también en cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de la protección de datos de carácter personal y garantía de derechos digitales, los responsables del tratamiento y custodia de los datos recogidos y que los datos y registros obtenidos serán almacenados y procesados de forma segura en un ordenador protegido clave al que sólo tendrá acceso el investigador. Los datos se eliminarán cinco años después de la fecha final del estudio. En cualquier caso, los datos personales serán encriptados, anonimizadas o utilizadas bajo seudónimos. Además, los programas que los protejan utilizarán para garantizar la privacidad de los participantes y sus datos personales.
Estos derechos de acceso, rectificación de datos, supresión, limitación, oposición y retirada del consentimiento para el uso de los datos para determinados fines también se pueden ejercer dirigiéndose al Delegado de Protección de Datos a través de una carta a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pabellón Rosa, 08028 - Barcelona), o por correo electrónico a protecciodedades@ub.edu. Además, de acuerdo con esta normativa, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA (con CIF Q0818001J y domicilio en Gran Vía de las Cortes Catalanas, 585 -08007 Barcelona), como responsable del tratamiento de datos de carácter personal, le informa que puede ponerse en contacto con el Delegado de Protección de Datos a través de esta misma dirección postal y electrónica.

Por otra parte, el material registrado será tratado y custodiado de acuerdo con la legislación vigente en España en materia de protección de datos (L.O. 15/1999, de 13 de diciembre, protección de datos de carácter personal).

Finalmente, tiene derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en caso de cualquier actuación de la Universidad de Barcelona que considere vulnerar sus derechos.

AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN

Mediante la aceptación de la participación en el estudio expreso mi acuerdo y consentimiento para participar y confirmar las siguientes condiciones:

• He leído toda la información facilitada en el consentimiento informado sobre este proyecto.

● Me han informado de la finalidad de la recogida de datos y de los destinatarios de la información, de las consecuencias de la obtención de los datos o de la negativa a facilitarlas y de la identidad y localización de los responsables de este estudio .
• He tenido la oportunidad de plantear cualquier duda, sugerencia o inquietud relacionada con el estudio antes de aceptar participar a Fernando Hernández-Hernández (fdohernandez@ub.edu) o a José Miguel Correa Gorospe (jm.correagorospe@ehu.eus).
• He tenido la oportunidad de plantear cualquier duda, sugerencia o inquietud relacionada con el tratamiento de datos al Delegado de Protección de Datos a través de una carta a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pabellón Rosa, 08028 - Barcelona), o por correo electrónico a protecciodedades@ub.edu

• La información que he recibido sobre el estudio es suficiente y, habiendo planteado dudas, las respuestas recibidas a todas las preguntas han sido satisfactorias.
• He entendido que la participación en este estudio es voluntaria y puede ser rechazada en cualquier momento y sin necesidad de señalar los motivos.

• He entendido que puedo ejercer en cualquier momento y sin señalar las razones por las que mi derecho de acceso, rectificación, supresión, limitación, portabilidad, cancelación y oposición a la publicación de mis datos, de acuerdo con el artículo 20 del Reglamento 2016/679 del Parlamento de

la Unión Europea y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en relación con el tratamiento de sus datos personales y la libre circulación de estos datos (RGPD). Puedo ejercer estos derechos puedo tratar con los coordinadores Fernando Hernández-Hernández (fdohernandez@ub.edu) o a José Miguel Correa Gorospe (jm.correagorospe@ehu.eus).o contactando con el Delegado de Protección de Datos a través de una carta a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pabellón Rosa, 08028 - Barcelona), o por correo electrónico a protecciodedades@ub.edu

• He entendido el uso y protección de mis datos personales como consecuencia de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos de carácter personal y garantía de derechos digitales y me han informado de cómo se conservarán , protegerán y anonimizarán mis datos personales.

• Entiendo que tengo derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universidad de Barcelona que considere vulnerar mis derechos.

• Consiento el uso de mis datos personales y los sonidos registrados con fines de investigación, académicos y didácticos, que serán tratados de acuerdo con lo establecido en la Ley 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter personal.

• He entendido y acepto los riesgos asociados a la participación en el estudio (se indica que no existen).

• He entendido y acepto que no hay ninguna compensación para participar en el estudio.

Muchas gracias por tomar parte

Nombre y Apellidos: Nombre y Apellidos:

_____ _____

Firma del/la estudiante Firma del responsable del proyecto

Fecha y Lugar: En _____ a _____de _____ de _____.

Anexo 3. Puntos de partida de las cuatro sesiones

Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00)

Primera sesión

Somos un grupo de profesores de las universidades de Barcelona y el País Vasco. Desde hace tiempo leemos y escuchamos que los jóvenes universitarios aprenden hoy de manera diferente a como se aprendía hace 10 o 15 años. La verdad es que nosotros tenemos dudas de si la primera lista seleccionada muestra consideraciones que idealizan a los jóvenes y la segunda muestra prejuicios que reflejan nostalgia de un pasado imaginado. Por eso nos hemos planteado invitarte a pensar juntos sobre estos supuestos que hemos mencionado. ¿Puedes indicarnos cómo te sitúas ante esta dualidad de opiniones? ¿Puedes señalar con cuáles coincides o estás en desacuerdo? ¿Puedes añadir otras cuestiones o plantear cómo afrontar este dualismo?

Situación 1

Desde hace tiempo leemos y escuchamos que los jóvenes universitarios aprenden hoy de manera diferente a como se aprendía hace 10 ó 15 años. Cuando se habla de esta diferencia parece que se refiere a que:

- tienen intereses que van más allá de lo que realizan en los grados;
- impulsan, gestionan y participan en proyectos colectivos;
- con el Erasmus, han aprendido a vivir en otros países y nutrirse de otras experiencias y formas de vida;
- buscan conectar lo que aprenden en la universidad con situaciones concretas vinculadas con sus vidas;
- tienen preocupaciones sociales y que se implican en ellas;
- tienen capacidad para transformar ideas y conceptos en proyectos concretos;
- están habituados a actuar y relacionarse en red y actuar más allá de lo local;
- tienen iniciativas y que no esperan que les vengan las cosas dadas;
- tienen disponibilidad para hacer conexiones y saltar más allá de campos cerrados;
- si se apasionan por algo llegan hasta el fondo y más allá…

Pero, además, también escuchamos que a los estudiantes universitarios:

- les cuesta mantener la atención;
- tienen dificultades para seguir un texto complejo;
- se sienten a gusto siguiendo tareas prefijadas;
- se muestran inseguros si tienen que asumir riesgos;
- están más interesados en el hacer que en el pensar;
- utilizan de manera constante dispositivos como el móvil y las redes virtuales les hace ser superficiales y les dificulta profundizar en los temas.
- Además de ser más individualistas, ajenos a la crítica y sentirse incómodos con situaciones que les generan contradicción porque cuestionan sus puntos de vista…

La verdad es que nosotros tenemos dudas de si la primera lista muestra consideraciones que idealizan a los jóvenes y la segunda muestra prejuicios que reflejan nostalgia de un pasado imaginado.

Por eso nos hemos planteado invitarte a pensar juntos sobre estos supuestos que hemos mencionado.

- ¿Puedes indicarnos cómo te sitúas ante esta dualidad de opiniones?
- ¿Puedes señalar sobre el papel con cuáles coincides o estás en desacuerdo?
- ¿Puedes añadir otras cuestiones o plantear cómo afrontar este dualismo?

Situación 2

Esta primera conversación nos ayuda a introducirnos en una investigación en la que nos hemos planteado una pregunta genérica: cómo aprenden los jóvenes universitarios individual y colectivamente.

- ¿Consideras que investigar sobre esta cuestión puede ser de tu interés?
- ¿Qué te podría aportar?
- ¿En qué medida podría contribuir a mejorar las propuestas de formación que se hacen en la universidad?

En tu caso, desde tu experiencia, ¿podrías pensar en voz alta sobre esta cuestión? Si te parece, haciendo uso de estos materiales, puedes hacer anotaciones, dibujos, conexiones, ...

Aquí se puede introducir las cuestiones:

- ¿Cómo y cuándo te das cuenta de que has aprendido algo?
- ¿Cómo te organizas para aprender en la universidad?
- ¿Y en situaciones cotidianas?
- ¿Cómo están siendo tus experiencias de aprendizaje durante la pandemia?
- ¿Qué posibilidades y limitaciones se te han planteado con la enseñanza virtual?

Segunda sesión

Para profundizar en estas cuestiones nos ayudaría si pudieras hacer en tu casa, para que lo pienses con calma, una línea de vida en la que coloques aquellos momentos-experiencias clave que han ido configurando cómo piensas que aprendes y te ayudan a aprender.

Estos serían ejemplos de lo que han hecho otros estudiantes, por si te puede inspirar.

Tercera sesión

También nos gustaría pedirte que pudieras recoger a lo largo de una semana situaciones en las que consideres que has aprendido de manera individual y con otros. Situaciones que muestran tus estrategias de aprendizaje, el uso que haces de las tecnologías virtuales, los contextos en los que aprendes y todo aquello que consideres relevante en torno a tu relación con tu aprender.

Cuarta sesión

Con todo lo anterior nosotros comenzamos a escribir un relato que mostrará tu trayectoria de aprendizaje.

Este relato está abierto a tus aportaciones, de manera que lo que quede al final, puede ser algo construido en común y sobre lo que puedes decir si quieres aparecer como autor/a.

