

rEDUvolution

hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN



MARÍA ACASO

Portada

Dedicatoria

Rellena la ficha de clase

Hacer la revolución en la educación

1. Lo que los profesores enseñamos no es lo que los

estudiantes aprenden. Pedagogía y verdad

2. No solo hay que parecer democráticos, sino que hay que

serlo. Pedagogía y poder

3. De la clase a la reunión. Pedagogía y cuerpo

4. No tengo tiempo para aprender porque tengo que

estudiar. Pedagogía y simulacro

5. De una educación basada en la evaluación a una

educación basada en el aprendizaje. INVEStuar

Epílogo

Escribe tu propio glosario

Escribe tus propias definiciones

Glosario

Notas

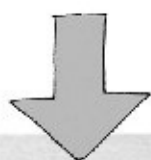
Créditos

*Para Joaquín, Sol y Paz,
porque para hacer
la revolución en el aula
hay que empezar por
hacerla en casa...*



RELLENA LA FICHA DE CLASE

ANTES DE EMPEZAR A LEER



NOMBRE

APELLIDOS

FOTO

EDAD

TELÉFONO

E-MAIL

COLOR FAVORITO

CONOCIMIENTOS CULINARIOS

OTRAS CURIOSIDADES

HACER LA REVOLUCIÓN EN LA EDUCACIÓN

En el momento en el que estamos viviendo, asistimos día a día a situaciones que tan solo hace unos años nos hubieran parecido inverosímiles. Si miramos el mundo del periodismo, resulta que los diarios, ese soporte de información que parecía sagrado e inamovible, que comparaban y leían con total credulidad millones de personas, se encuentra casi en vías de extinción. Debido a la expansión de Internet, el periódico en formato papel es cada día menos utilizado, al mismo tiempo que esos mismos diarios no saben todavía cómo rentabilizar sus formatos *on-line*. Ahora miremos el mundo de la música, también convulsionado por nuevas formas de distribución basadas en la red, en las que los papeles tradicionales están cambiando a un ritmo acelerado, lo que genera grandes discusiones y pocas soluciones en cuanto a problemas que parecían cerrados en torno a la autoría o a la propiedad intelectual. Y volvamos a mirar las relaciones sociales, donde millones de personas se conocen, se atraen, se reúnen y hasta se *dejan* por WhatsApp, Facebook o Twitter. Miremos la medicina, la biología, la cocina (pensemos en Ferran Adrià), las artes visuales, la literatura, y ahora miremos la educación.

¿Qué vemos? Vemos un aula, un lugar cerrado y aislado del mundo, vemos una figura de pie y unas cuantas figuras sentadas,

vemos que detrás de la figura que está de pie hay una pizarra (puede que sea electrónica, pero solo la maneja la figura que está de pie), vemos que las figuras sentadas están quietas mientras que la que está de pie deambula por los estrechos pasillos que dejan las mesas apretadas debido a que hay menos espacio del necesario. De repente suena una sirena, las figuras sentadas se levantan, recogen sus cosas y se van. Pasan cinco minutos y aparecen otras treinta figuras que miden, se comportan y visten prácticamente igual que las que se acaban de ir... ¿no serán las mismas? Estas figuras se sientan y vuelta a empezar. Así desde las nueve de la mañana a las cinco de la tarde. De lunes a viernes. Todo el mes. Nueve meses al año. En la universidad, en la educación secundaria, en un curso del INEM, en un seminario sobre estudios mesopotámicos, en una conferencia en un museo, en la educación primaria, en unas jornadas sobre física nuclear... Mientras todo cambia, y especialmente los sectores e industrias relacionados con la gestión del conocimiento, el mundo de la educación permanece igual que hace mucho tiempo, anclado en un paradigma más cercano al siglo XIX y a la producción industrial que a las dinámicas propias del siglo XXI, líquidas, posmodernas e impredecibles, tales como las que vivimos día a día. La pregunta que propongo que nos hagamos es: **¿cómo puede ser que el resto de los sectores se encuentren seriamente amenazados y a la espera de ser drásticamente transformados mientras que el sector de la educación**

permanece impasible, sin alteraciones, de manera que los espacios pedagógicos, nuestro sistema educativo formal especialmente, sigue monolíticamente construido y sin apenas visos de cambio? Sinceramente, creo que es necesaria la **rEDUvolution** o, lo que desde hace algún tiempo se viene llamando **revolución educativa**.

El término *rEDUvolution* condensa mediante la hibridación de los términos *revolución* y *educación* la necesidad de ejecutar un cambio real en aquellos lugares destinados a que la educación suceda. La meta que persigo es la de desplazar el (des)aprendizaje hasta el (a)prendizaje y crear alternativas a los modelos hegemónicos de ejercicio de la pedagogía, construyendo dinámicas que operen como microrrevoluciones y socaven el sistema a través de la configuración de ciudadanas y ciudadanos que generen su propio cuerpo de conocimientos. Persigo recuperar la pasión por el conocimiento, la efervescencia ante lo intelectual, porque no existe ser humano que no quiera aprender y experimento un enorme dolor al comprobar cómo las instituciones destruyen dicha pasión, dicha efervescencia, día a día. La rEDUvolution resulta urgente en **todos los contextos en los que la educación se pretende, pero especialmente en los ámbitos formales**, desde los jardines de infancia hasta la universidad, donde la obsesión por la certificación y lo académico han convertido los procesos de aprendizaje en verdaderos simulacros,

transformando

la

producción

de

conocimiento en representaciones vacías donde realmente nadie enseña ni nadie aprende y donde lo que denominaremos como *prácticas bulímicas* reproducen acciones perversas.

Mapeando

La rEDUvolution **no consiste en una macrorrevolución, sino más bien en una sucesión de microrrevoluciones**, no consiste en el cambio absoluto y total de nuestras prácticas, sino más bien en mirar la educación desde una óptica diferente, más reflexiva, analítica y autocrítica, lo que nos llevará a la transformación de aquello que no funciona de manera no violenta, de forma gradual, poco a poco. Mi intención es estimular a la lectora o al lector con ideas y propuestas a partir de cinco claves sencillas y a la vez muy profundas sobre las cuales afrontar la encrucijada ante la que nos encontramos y que no es otra que pasar **de una educación basada en un paradigma perteneciente a épocas anteriores a una educación basada en el mundo que nos rodea, de una pedagogía obsoleta a una pedagogía contemporánea.**



Empezaremos por aceptar que «**Lo que nosotros enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden**». Mediante este eje abordaremos un terreno bastante inexplorado en la pedagogía, como son sus relaciones con el inconsciente. Veremos como el *tercer participante* del acto educativo desbarata todo el proceso y la falsa creencia de que lo que los profesores enseñamos es, casi literalmente, lo que nuestros estudiantes aprenden. Comprobaremos cómo este hecho ha sido ampliamente discutido en otras disciplinas siendo un lugar común afirmar que nadie ve la misma película ni lee la misma novela; entonces, ¿por qué todos debemos de aprender lo mismo? Aceptar el inconsciente como el tercer participante nos llevará a aceptar la ignorancia como un concepto positivo o el trabajo con lo invisible de manera casi tan activa como con lo visible.

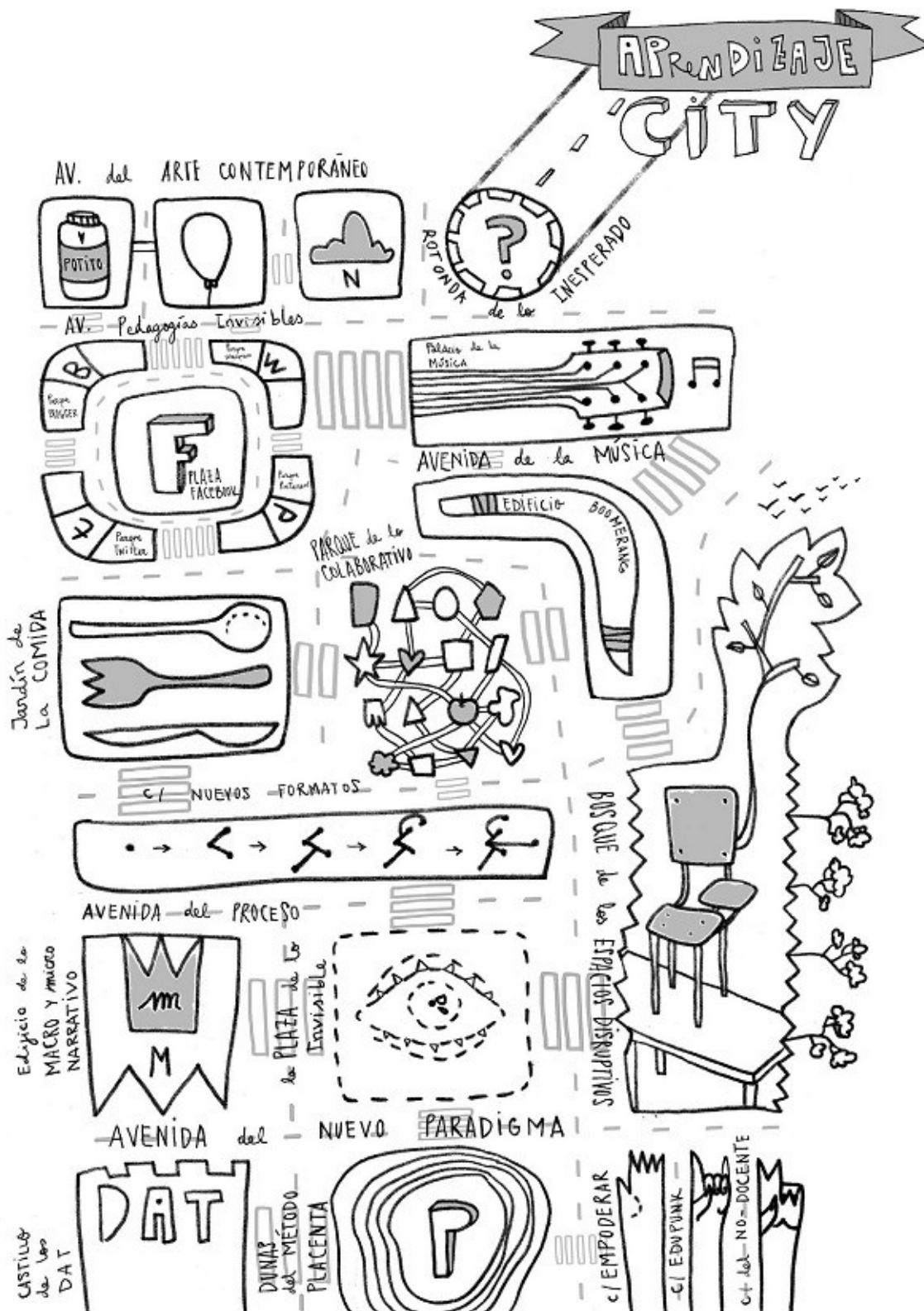


En «**No solo hay que parecer democráticos, sino que hay que serlo**» analizaremos cómo se desarrollan las dinámicas de poder en el aula y veremos cómo la rEDUvolution cuestionará dichas relaciones. Entender la dimensión política del acto pedagógico y trabajar para crear situaciones horizontales, colaborativas y, en resumidas cuentas, más democráticas, será sobre lo que trataremos de reflexionar en este bloque porque si nos definimos como demócratas en nuestro día a día, también deberíamos practicar la democracia en el aula. Repensaremos los roles clásicos para abandonar la idea del docente como guía, ni siquiera como faro para empezar a considerar a docentes y estudiantes como un todo agrupado bajo el concepto de comunidad.

En el capítulo «**De la clase a la reunión**» repensaremos el espacio, el tiempo, el humor, los sonidos y el resto de los sentidos para imaginar cómo debemos utilizarlos en el siglo XXI. Nos preguntaremos acerca del **mobiliario, de las paredes, de las**

mesas... porque ¿realmente son necesarias las mesas en clase?

¿Es imprescindible que los estudiantes estén sentados de manera que sea inviable que se vean unos a otros o hay otras formas de distribución? Reflexionaremos sobre los **tiempos** y si es posible aprender en los cuarenta y cinco minutos que nos permiten algunas instituciones para empezar a aceptar que **el aprendizaje sucede en cualquier momento y en cualquier lugar**. El aula debe dejar de ser un lugar cerrado, frío y dominado por el profesor para convertirse en un lugar abierto, cálido y negociado por todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. **Un lugar habitado**. Un lugar que se prolongue mediante las nuevas tecnologías en los espacios y en los tiempos que decida la comunidad. Dejaremos atrás la noción industrial del aula como *cárcel* para empezar a entender el aula como *salón*, como *cafetería*, como *plaza*, como *recreo* (aceptando que la red puede ser también cualquiera de estos cuatro lugares); en definitiva, como un espacio de encuentro y de intercambio donde todo el mundo aprende.



Repensados la verdad, el poder y el cuerpo, entraremos en el capítulo titulado «**No tengo tiempo para aprender porque tengo que estudiar**», frase que reproduce de manera narrativa la idea de que la educación hoy se reduce en muchos casos a un *simulacro pedagógico*. Intentaremos deshacer el simulacro desde tres

bloques temáticos: primero veremos que es imprescindible **pasar de lo descriptivo a lo narrativo**, reproducir las dinámicas de la industria del entretenimiento y vincular la educación con el suspense, la sorpresa y el placer para clausurar el aburrimiento, verdadero eje central de los procesos de enseñanza del pasado.

En segundo lugar, veremos que es necesario pasar de **un único lenguaje a los lenguajes múltiples**, porque en una sociedad donde el lenguaje audiovisual se configura como el principal sistema de transmisión de información, resulta vital huir de formatos monológicos, secos y rígidos (como la lección magistral o el examen final) a formatos dialógicos, orgánicos y flexibles que enlazarán con lo lúdico sin caer en lo superficial. En un tercer bloque, emigraremos **de lo contemplativo a lo experiencial**, nos preguntaremos cómo seleccionar y generar la información para una educación del siglo XXI, teniendo en cuenta la evidencia de que lo que ocurre en el aula no tiene nada que ver con lo que ocurre fuera de ella, la evidencia de que el conocimiento que se genera en gran parte de los actos educativos nada o muy poco tienen que ver con la vida real, la evidencia de que aprendemos para el examen y, una vez superada esta fase, la información se evapora a través de dinámicas tóxicas. Cuando lo que ocurre en el aula se conecta con la vida real logramos que el conocimiento pase **de ser una representación a ser una experiencia**, de ser **algo ajeno a ser algo nuestro**, y de ser **algo muerto a ser algo vivo**. Este cambio nos llevará a preguntarnos por qué aquellos contenidos

relacionados con lo biográfico y con la cultura visual no forman parte cotidiana del currículum.

Para terminar, reflexionaremos sobre la importancia de pasar «**De una educación basada en la evaluación a una educación basada en el aprendizaje**». Explicaremos por qué hay que descentrar la evaluación además de ligarla a la investigación, y por qué ese cambio puede hacerse a partir de otros sistemas de representación. Olvidaremos los castigos, el esfuerzo a corto plazo y la competitividad para empezar a hablar de la motivación, la responsabilidad a largo plazo y el trabajo en equipo.

Rizomas

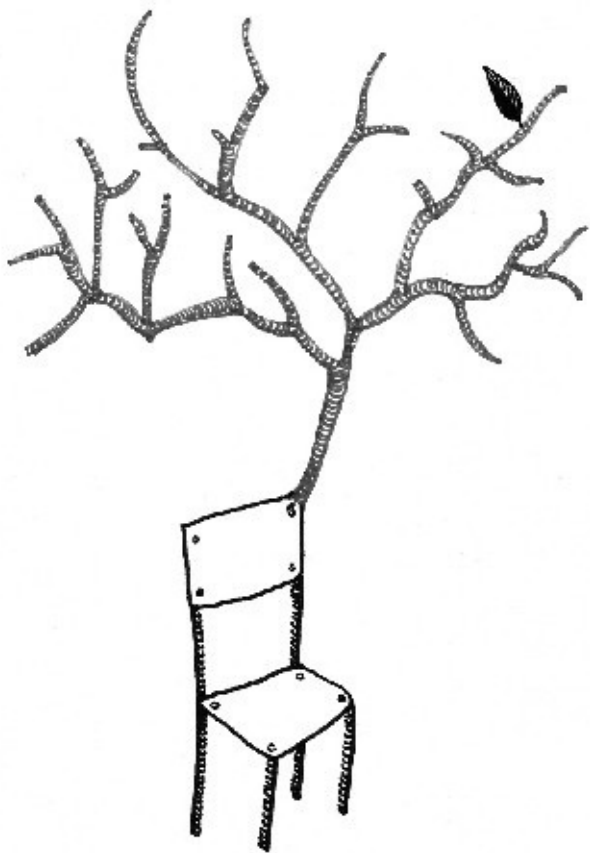
Muchas de las cosas que vamos a ver en este texto no las he inventado yo, aunque puede que les haya dado nombre, las haya organizado en una secuencia adecuada para ser leída y las haya unido en una sola publicación. En el primer capítulo definiendo la creación contemporánea como un **proceso de remezcla rizomática**, siendo este proceso el que me posibilita escribir: mis ideas solo emergen desde las ideas de otros y espero que se mezclen con las ideas de los demás, creando un infinito rizoma de conocimiento inacabado. Por esta razón muchos de los conceptos que se desarrollan en este libro provienen de profesionales del ámbito de la educación... pero también del mundo de las artes visuales, como **Bourriaud** o **Fontcuberta** (ambos teóricos además de artista este último), porque otra de las demandas de la rEDUvolution es la de **romper la membrana**, deshacer las

separaciones artificiales entre disciplinas y acometer la producción intelectual desde la **transdisciplinaridad**. Nutrirnos de los otros, de los que consideramos como extraños, es lo mejor que nos puede pasar y tengo que decir que cada vez encuentro ideas más interesantes en la antropología, las artes visuales o la sociología que dentro del marco estricto de la pedagogía, un área de conocimiento demasiado cerrada en sí misma.

Quiero dejar claro que antes que nosotros han sido bastantes los profesionales de la educación que han luchado e incluso han consolidado metodologías rEDUvolucionarias, como es el caso de **Maria Montessori**, **John Dewey** o **Paulo Freire** (pero que, desgraciadamente, siguen siendo excepciones que confirman la regla), así como es importante señalar que en el momento actual son muchos los docentes que claman desde las redes sociales, desde las charlas TED (Tecnología, Entretenimiento y Diseño) y desde las aulas por la **revolución educativa**, y que en este texto encontrarán conceptos y pensadores con los que se encontrarán identificados. Algunos son profesionales más o menos mediáticos, como, **Alejandro Piscitelli**, **Eduard Punset** o **José Antonio Marina** –desde un contexto hispanohablante– o **Elizabeth Ellsworth**, **bell hooks** (Gloria Jean Watkins), **Ken Robinson**, **Sugata Mitra** o **Henry Giroux**, desde un ámbito anglosajón, así como autores de otras procedencias como **Jacques Rancière** o **Francesco Tonucci**.

Pero **la mayoría de los rEDUvolucionarios somos**

docentes anónimos que trabajamos con pasión día a día y que transformamos la pedagogía desde la práctica. Todos luchamos por una educación diferente, pero creo firmemente que será el tándem formado por el docente y el estudiante el que finalmente ejecutará la rEDUvolution, figuras demonizadas desde diferentes esferas cuando la gran mayoría son profesionales increíblemente competentes amordazados por un sistema obsoleto. Los docentes y los estudiantes no son los responsables del fracaso educativo: **el fracaso educativo es el fracaso del sistema** y quizás, analizado desde una perspectiva semiótica, este reiterado desastre sea la única forma que ambas figuras tienen de mostrar su rechazo, acaso significa que los estudiantes no están de acuerdo en cómo están siendo enseñados.



¿Por qué los libros de pedagogía son tan feos?

Esta es una de las preguntas que me llevo haciendo desde hace muchos años. Entro a una librería y en la sección de arte o en la de novela gráfica encuentro ejemplares que no solo son hermosos en cuanto a su contenido (entendiendo la belleza desde el punto del vista del significado), sino que también son hermosos en cuanto a su desarrollo formal, en cuanto a su formato, libros donde la textura de las páginas, la tipografía, el uso del color y la calidad de las ilustraciones alcanzan la misma importancia que lo que se cuenta a través del lenguaje escrito. Y esta demanda no es una cuestión meramente formal, superficial o comercial: **tiene que ver con la reivindicación de situar el lenguaje visual al mismo nivel de transmisión intelectual que el resto de lenguajes.** Miramos a nuestro alrededor y vemos que las imágenes están en todas partes... menos en muchos libros y, en concreto, en los libros teóricos sobre educación. De la misma manera que el diseño de las aulas y de los centros educativos debe cambiar hacia formatos contemporáneos para reivindicar la importancia pedagógica de la estética, los libros sobre pedagogía deberían considerar su diseño como una prioridad, al mismo nivel que, por ejemplo, los ensayos sobre fotografía.

Para que este libro fuese hermoso y coherente, además de innovar en los contenidos hemos considerado importante **innovar en el formato.** Sería completamente absurdo defender la narratividad y el lenguaje visual en el aula y editar un texto que no atendiera a estas características. Y para lograr este propósito la

profesional que se ha ocupado de la parte visual no es otra que

Clara Megías. Clara es profesora, música y artista visual.

Comparte todas y cada una de las demandas de la rEDUvolution y,

como se verá más adelante, ha sido capaz de comunicarlas

visualmente formando equipo con **Amanda Robledo**, las hermanas

Cámara y **Elisa González**, productoras culturales incapaces de

diferenciar dónde empieza su trabajo como artistas visuales y

dónde acaba su trabajo como educadoras. Entre las seis hemos

intentado crear un libro donde **el lenguaje visual aporte un**

conocimiento que queremos situar al mismo nivel que el del

lenguaje escrito. Por esta razón no queremos dejar pasar la

oportunidad de darle las gracias a **Keri Smith**, la gran ilustradora

canadiense, por lo mucho que su obra nos ha iluminado a la hora

de dar formato a este libro. Keri, y en concreto su libro *Destroza*

este diario, [1](#) representa de forma inmejorable este cambio de formato donde lo visual y lo escrito se encuentran en paralelo y nos

ha dado pie para fusionar la pedagogía con el diseño y para

entender que un libro puede transformarse con la participación del

lector. De la misma manera que hemos hecho rizoma en la parte

escrita con Bourriaud o Ellsworth, consideramos que en la parte

visual hemos hecho rizoma con ella.

Cada capítulo cuenta con una estructura específica que

empieza por una **imagen detonante** que conecta con el contenido

principal del tema, una serie de **propuestas visuales interiores**

que pretenden provocar el siempre difícil paso de la teoría a la

práctica mediante la participación del lector o lectora en el propio

libro y un apartado final con diferentes **recursos** para seguir trabajando más allá del texto. Nos sentiremos orgullosas cuando descubramos ejemplares no solo subrayados, sino dibujados, llenos de anotaciones, cortados y pegados porque, **lejos de considerar la huella del lector como un ultraje, nos sentiremos felices de que cada uno de vosotros haga suyo este libro no solo de forma intelectual, sino también de forma física.** Por esta razón os pedimos que no tengáis miedo a intervenirlo, a perforarlo, a transformarlo para que al final del viaje lo que haya en vuestras manos sea un artefacto que represente el rizoma de conocimiento creado entre nosotras y vosotros, y donde esta diferenciación quedará superada.

En fin, tenemos mucho trabajo y este trabajo nos va a quitar gran parte de nuestro tiempo, pero a cambio conseguiremos algo necesario: que la educación deje de ser un simulacro, una serie de falsas promesas enfocadas realmente a la creación de un individuo incapaz de pensar por sí mismo, para transformarla en una fuerza de cambio poderosa. La idea clave, el detonante, las esporas que me gustaría que se esparciesen con el viento, es que hemos heredado de la modernidad un **modelo centrado en que el aprendizaje no suceda**, por lo que ahora los profesores de la posmodernidad tenemos la obligación histórica de construir una pedagogía acorde con los tiempos que corren y cuya meta será que el **aprendizaje, por fin, suceda de una vez.**



1

LO QUE LOS PROFESORES
ENSEÑAMOS NO ES LO
QUE LOS ESTUDIANTES
APRENDEN.
PEDAGOGÍA Y VERDAD.

Educar es como dar lo que no tengo.
Elizabeth Ellsworth. Posiciones en la enseñanza

Cuando recuerdo mi pasado como estudiante, una tarea sobresale de forma irremediable sobre todas las demás: coger apuntes. Los folios tenían que estar immaculados, blancos, y la mejor herramienta para ir deprisa y poder pillar la mayor cantidad de información posible era el bolígrafo, que a mí me gustaba de color negro. Tanto mis compañeros como yo, durante los largos años de escuela desarrollamos diferentes técnicas de escritura rápida para confeccionar el auténtico centro de nuestra vida como estudiantes: los apuntes escritos a mano sobre papel. No teníamos ordenadores portátiles, ni Internet, ni teléfonos móviles y por supuesto que a nadie se le ocurría llevar una grabadora a clase. La única novedad técnica que alivió un poco la segunda tarea importante, copiar los

apuntes de otros, fue la fotocopidora, y todavía me asombro cuando voy a Moncloa, la zona de Madrid donde se encuentra la Ciudad Universitaria, y compruebo que siguen existiendo decenas de tiendas de reprografía, lo que da fe de la cantidad de apuntes que hoy en día se siguen tomando.

Parece increíble, pero de las ocho horas que pasábamos en el recinto escolar, dedicábamos siete a tomar apuntes, esos apuntes que se regalaban a los amigos y se vendían a los desconocidos, se memorizaban, se vomitaban en el examen y se olvidaban con una inaudita rapidez. Y este último proceso que tan rápido ocurría, no parecía preocupar a nadie. En el preciso momento en que cruzábamos el umbral de la puerta del aula y los que estaban fuera te preguntaban «¿qué tal te ha ido?», en ese mismo instante, todas las fechas, los procedimientos, todos los principios y los nombres se borraban de nuestra memoria como si nunca la hubiesen llenado, como si, pocas horas antes, no hubiésemos estado haciendo el terrible y aburridísimo esfuerzo de pasar horas y horas sentados en una silla sin dormir, engullendo esos datos que estaban condenados a desaparecer.

Recuerdo que había quien era muy bueno y menos bueno tomando apuntes y, claro, todo el mundo quería los de Luisa, que era la más lista de la clase y la que *mejor los tomaba*. Los míos también eran buenos, pero estaban llenos de dibujos que solo conseguían molestar y desviar la atención de quien los estaba leyendo. Así pasé la mayor parte de mi adolescencia, obsesionada

con este tema. Enormes carpetas con los apuntes de todas las asignaturas se amontonaban en las estanterías que forraban mi habitación, dándome la falsa esperanza de que, si en algún momento quería refrescar algún concepto, podría recuperarlo dentro de aquel amasijo de papeles. Acumular los apuntes de manera física y ordenarlos en las estanterías al fin y al cabo no era sino una metáfora: mi habitación era el cementerio donde se acumulaban los nichos de un conocimiento muerto, extinto, inanimado.

BUSCA TUS APUNTES DEL COLE
PEGA AQUÍ UNA HOJA

¿TE ACUERDAS
DE ALGO?

Eso era estudiar: tomar apuntes, memorizar (posiblemente el día anterior del examen), vomitar, olvidar... Dentro de este rol

pedagógico bulímico tan perverso y tan eficaz para embotar los sentidos y desarrollar lo opuesto a la pasión por el aprendizaje, tomar apuntes era la tarea central, la tarea que sustenta lo que vamos a denominar como *educación industrial*: la metáfora del espejo, la (falsa) certeza de que aquello que el profesor decía, prácticamente dictaba, podía ser recogido por los estudiantes de manera absolutamente simétrica, especular, perfecta; la convicción de que aquellos apuntes tomados con boli negro no eran una interpretación, una representación, una ficción: no señor, aquellos apuntes eran LO QUE HABÍA DICHO EL PROFESOR, eran sus palabras hechas letras, sus respiraciones eran comas, eran LA REALIDAD, LO QUE HABÍA QUE ESTUDIAR: eran la verdad.

El aprendizaje es cosa de tres

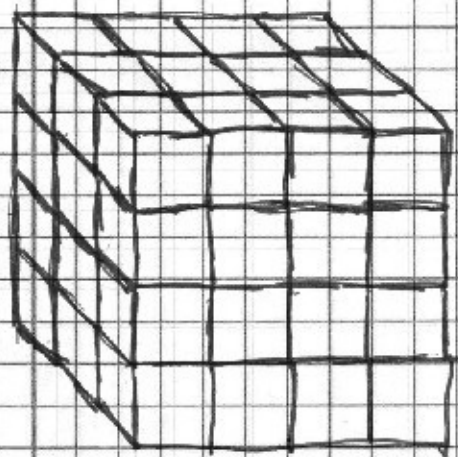
Rememorar mi pasado como estudiante y la obsesión por la toma de apuntes me invita a reflexionar sobre cómo se lleva a cabo dicho proceso. Para empezar, tomar apuntes comienza con la voz del profesor, quien expone una serie de datos que en muchos casos proceden de la lectura a partir de los propios apuntes del docente, de un libro o de una presentación proyectada a través de un ordenador. En cualquiera de estos tres casos, el discurso oral del profesor proviene de un discurso previo construido a través del lenguaje escrito y ese *lenguaje oral*, en ocasiones cantarín y modulado, se transforma mediante la toma de apuntes otra vez en un ejercicio de *lenguaje escrito* producido por el estudiante y cuyo verdadero fin es convertirse, en una última fase, en otro episodio de

lenguaje escrito (el examen) que leerá el profesor.

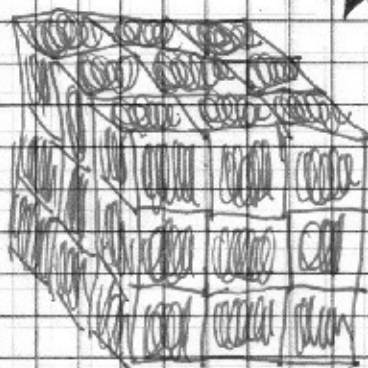
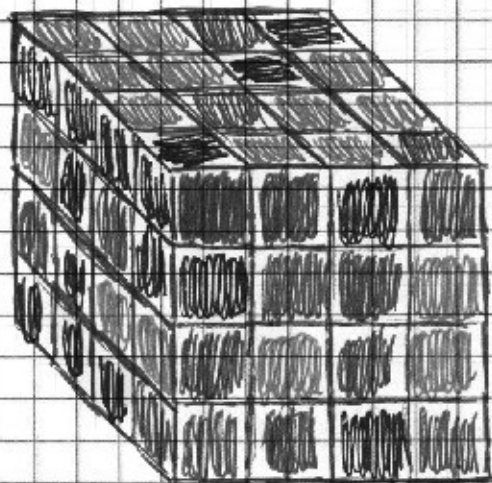
En esta secuencia de cuatro piezas (declamación del profesor, toma de apuntes y escritura del examen por el estudiante, y lectura y evaluación final del profesor) parece (solo parece) que es cosa de dos: EL PROFESOR y EL ESTUDIANTE, el que habla y el que toma apuntes, el que enseña y el que aprende, el que manda y el que obedece. **El paradigma industrial nos ha hecho entender la educación como una secuencia desarrollada a dos bandas donde no existen otros participantes**, donde nadie interfiere en este binomio delimitado y simétrico que constituye la pareja alumno/profesor. En esta secuencia *parece* que no hay saltos, ni jugueteos, ni zancadas, sino una cadena perfecta y estable que comienza con lo que explica el docente en clase y finaliza EXACTAMENTE de la misma manera, porque son las palabras del docente las que el estudiante reproduce lo más fielmente posible en el examen. Pero solo lo parece, porque realmente esta concepción de la educación como una relación entre dos únicos agentes es una idea no solo obsoleta, **sino imposible**.

La **pedagogía tóxica, esa pedagogía que envenena el conocimiento propio**, nos ha hecho creer que es viable un anclaje completo, una reproducción fiel y total entre lo que enseña el docente y lo que aprende el estudiante. El sistema de toma de apuntes es la metodología que explicita esa utopía, el sueño con el que nos hemos formado tanto docentes como estudiantes de LA COMPRENSIÓN TOTAL. Y realmente, si reflexiono sobre cuál ha

podido ser la certeza a partir de la que han edificado su pedagogía
los docentes que me han educado, esta certeza era el sueño de
que se produjese el consumo literal del currículum, el cual debería
quedar anclado en nuestra psique de forma completamente similar
a como había sido enseñado.



Mimi



MIRA LA ÚLTIMA
HOJA DE TUS VIEJOS
CUADERNOS

(quizá te encuentres alguna sorpresa)

Bienvenido mister Inconsciente

Pero, salgamos por un momento de la pedagogía y vayámonos a

un cine. En ese cine hay tres amigas que están viendo la película *Profesor Lazhar*, de Philippe Falardeau.² Cuando vuelven a casa y cada una de ellas cuenta a otras personas *de qué va* la película, **parece que cada una ha visto un filme distinto**: la primera construye la idea de que el tema central es la inmigración, la segunda considera firmemente que el argumento gira en torno al sentimiento de duelo, mientras que la tercera queda impactada por la escena del suicidio, suceso al que las demás no dan tanta importancia. Este grupo de amigas leen la misma novela, *La casa del silencio*, de Orhan Pamuk y mientras que la tercera la interpreta como una metáfora moderna de Robinson Crusoe y la primera como un tratado novelado de la historia de Turquía, la segunda la ha dejado a medias ya que no puede soportar el trato que la protagonista, Fatma, impone al criado enano, Recep. Y qué decir si las tres fuesen a la misma exposición, o a la misma obra de teatro: **TODAS CREARÍAN INTERPRETACIONES DIFERENTES SOBRE LA MISMA EXPERIENCIA.**

Entonces, si aceptamos esta pluralidad interpretativa como válida en la película y en la novela, ¿por qué en la rutina educativa resulta que los estudiantes han de *pillar* de manera exacta, calcada, como un espejo, lo que dice el profesor? ¿Cómo es posible que en el resto de las experiencias intelectuales aceptemos la multiplicidad interpretativa **MENOS EN LAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN?** La rEDUvolution debe aceptar que en los actos pedagógicos, como ocurre en el resto de las prácticas

humanas, RESULTA IMPOSIBLE QUE LOS ESTUDIANTES APRENDAN EXACTAMENTE LO QUE EL PROFESOR LES ENSEÑA.

Tenemos que partir de la idea de que este deseo de la comprensión total, del anclaje perfecto, no puede funcionar en un proceso educativo. Hay que partir de la base de que de cada clase que impartamos (y que en otros lugares de este libro vamos a entender como una representación tan metafórica y tan poética como una novela), **cada estudiante elaborará una versión individual que enlazará con ideas, conceptos, lugares e incluso con sabores que nosotros, como profesores, jamás controlaremos**, de la misma manera que Philippe Falardeau, director de *Profesor Lazhar*, no puede controlar que alguien olvide un suicidio o que alguien lo convierta en la parte central de su película...

El paradigma educativo industrial, científico y positivista nunca ha estado interesado en aceptar este hecho, en aceptar que hay alguien más que el estudiante y que el profesor, en aceptar el INCONSCIENTE. La educación del siglo XIX perseguía como fin último el adiestramiento de obreros y obreras para las cadenas de montaje, personas que tenían que aprender de manera fiel tareas concretas que se realizasen de la forma más rápida posible. Pero en el momento en el que vivimos en Occidente, la educación ya no está enlazada con el adiestramiento sino con la gestión de conocimiento, un conocimiento que será interpretado por cada uno

de nosotros de forma diferente. **Por esta razón, necesitamos investigar sobre los efectos del inconsciente, necesitamos abrirle la puerta y aceptar que, como en el resto de las esferas humanas, desempeña un papel crucial en la educación.**

Aceptar que LO QUE LOS PROFESORES ENSEÑAMOS NO ES LO QUE LOS ESTUDIANTES APRENDEN pasa por dar la bienvenida a la participación activa del inconsciente de estudiantes y profesores en el proceso de aprendizaje, y pasa porque todo aquello que le molesta a la educación tradicional (como la vergüenza, el miedo, el deseo o el placer) empiece a entenderse como un ingrediente habitual de lo pedagógico. Quizás haya quien piense: «Si consigo aceptar que lo que los profesores enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden, lo que va a suceder es que no van a aprender nada». Pero precisamente lo que va a suceder es lo contrario: los estudiantes claro que aprenden, pero APRENDEN OTRAS COSAS, NO LO QUE LES ENSEÑAMOS.

Sin fin

Aceptar el inconsciente como el tercer participante nos libera de la enorme presión que tenemos por CERRAR EL CICLO: explicar, la toma de apuntes, que redacten lo memorizado en el examen, comprobar que lo que han escrito es lo más parecido posible a lo que se había explicado... Si entendemos que el ciclo se rompe irremisiblemente por alguna parte, que hay grietas insalvables en el proceso, nos liberará de esa enorme presión por que los estudiantes vuelvan siempre al mismo punto, NO SE DISTRAIGAN,

no elaboren sus ideas individuales, sino que engullan las nuestras.

Si aceptamos que este proceso es imposible, paradójicamente será cuando el aprendizaje sucederá.

Por esta razón, en la rEDUvolution trabajaremos desde la idea de que **el acto pedagógico no tiene cierre, lo aceptaremos como una producción cultural inacabada frente al presupuesto generalmente aceptado de que queda terminado, una vez más, por el docente.** En nuestro imaginario habita la idea de que el acto pedagógico comienza cuando el profesor dicta los contenidos, continúa con la toma de apuntes por parte de los estudiantes, con el proceso de memorización y vomitado en el examen, y finaliza con la evaluación mediante la cual el docente representa de forma numérica la calidad de la mimesis del escrito del estudiante con respecto a sus explicaciones. Esta idea del currículum como una construcción que puede llegar a ser completa y acabada es, de nuevo, una idea heredada de paradigmas anteriores (pensemos en la *Enciclopedia* francesa), pero que no tiene mucho sentido en la era de la Wikipedia, cuando la construcción del conocimiento se lleva a cabo por expertos no legitimados por el sistema académico hegemónico, se realiza de forma horizontal en vez de vertical y, lo que más nos interesa en este momento, no termina nunca, no tiene final. Y cuando digo que no tiene final, lo digo en una doble dirección: la Wikipedia no termina porque sus definiciones cambian continuamente y porque el conocimiento que se genera en la cabeza de quien lee esas definiciones cambia también.

HAZ DOS LISTAS

MOMENTOS DEL DÍA EN LOS QUE

APRENDO

NO APRENDO

ACEPTA QUE LA PEDAGOGÍA ES UN

PROCESO INACABADO

Incorporar el inconsciente en el aprendizaje nos permite

desplazar la idea del *currículum como objeto* hasta la idea del

currículum

como

proceso,

como

algo

en

permanente

construcción en vez de algo cerrado, como algo blando en vez de como algo rígido, como algo que se construye entre todos en vez de como algo que construye solo el docente... Como profesoras, tenemos que aceptar la realidad de que jamás podremos enseñar nada de manera completa porque, como reflexiono en el siguiente texto:

Cuando te planteas la educación como una práctica rizomática...

Tú no eres el centro de la clase (o raíz principal) y los estudiantes las raicillas secundarias que se desarrollan en torno a ti.

Tú eres una parte más de una situación donde se regenera conocimiento en perpetuo crecimiento, en movimiento, donde hay una línea tirada delante de ti (tus profesores, los libros que has leído, tu familia, las películas que has visto, la información que no has querido alojar en tu interior) y parte de otra línea aún por tirar, ya que los estudiantes, si hacen rizoma contigo, generarán nuevas estructuras de conocimiento que, a la vez, influirán en otras personas (especialmente si tus alumnos van a ser profesores), de manera que se generará una estructura infinita de líneas-conocimientos encadenados de manera orgánica, con diferentes ritmos, tamaños y pulsaciones, que no tiene principio ni final.[3](#)

Si como profesores aceptamos que LO QUE LOS DOCENTES ENSEÑAMOS NO ES LO QUE LOS ESTUDIANTES APRENDEN, programar por objetivos no tiene sentido. Porque no olvidemos que programar de esta manera consiste en anclar nuestro trabajo en un paradigma que busca lo prefijado, el cierre de la tarea, lo concreto, lo repetitivo. Trabajar así supone impedir que lo inesperado y la sorpresa entren en el aula.

La rEDUvolution pretende la instauración de un proceso de aprendizaje que no está diseñado a partir de objetivos, que pretende evidenciar la imposibilidad de que podamos comprobar de forma casi exacta si hemos conseguido lo que queríamos. La rEDUvolution sabe que esto es imposible, sabe que por mucho que un profesor se fije determinadas metas, resultan incontrolables las múltiples direcciones en las que dichas metas se expandirán, se reformularán, qué neuronas conectarán (y cuándo) así como qué conocimiento se generará a partir de ellas.

No vemos que no vemos

Aunque en la pedagogía nunca haya sido tenido en cuenta, el inconsciente se toma muy en serio en muchos de los campos profesionales que nos rodean. Por ejemplo, en el *merchandising*, la parte del marketing que estudia los hábitos de compra de los consumidores y que nos obliga a pasearnos por todo el hipermercado hasta que al final del pasillo encontramos lo único que verdaderamente veníamos a comprar, los *briks* de la leche. Lo mismo ocurre con la publicidad, el cine comercial y con la simple

información del telediario, todos ellos sistemas de información elaborados de forma muy precisa para llegar a las zonas ocultas del espectador o del cliente y que este desarrolle determinados hábitos de conducta y tenga miedos muy concretos: a estar gordo, a tener más de cuarenta años, a no ser de raza blanca... En la sociedad de hiperconsumo en la que vivimos, **donde hemos dejado de ser ciudadanos para entendernos como consumidores, una de las maneras de incentivar la creación intelectual y poder generar líneas de conocimiento propias consiste en desarrollar el pensamiento crítico resituando lo inconsciente en un primer plano, en desplegar mecanismos de sospecha permanente que nos lleven a preguntarnos por los discursos que nos llegan del exterior una y otra vez.**

Pedagogías invisibles. Acercándonos al acto pedagógico desde la semiótica

Mientras que **la pedagogía tradicional se ha centrado en el trabajo de lo visible, la recuperación del inconsciente nos lleva a considerar lo invisible al mismo nivel de importancia y sospechar no solo de lo que ocurre en el exterior, sino también de**

lo que ocurre en nuestra aula. Las pedagogías invisibles o «el conjunto infinito e incontrolable de microdiscursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión»⁴ alteran todo el proceso. Como profesores, tenemos que tener en cuenta que lo que contamos en clase es una parte mínima de la información que transmitimos a los estudiantes: la indumentaria, el tono, la postura, los revestimientos que cubren las paredes del aula, dejar la puerta abierta o cerrada, si utilizamos las nuevas tecnologías o no, todos estos microdiscursos configuran, sumados uno a uno, un macrodiscurso que modifica de forma invisible pero tremendamente potente el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Creo sinceramente que **la revisión crítica de nuestro trabajo es una necesidad urgente**. Más allá del currículum oculto, las pedagogías

invisibles

abarcan

esa

infinita

cantidad

de

microdiscursos que tenemos que ser capaces de ver para

transformar el acto pedagógico en un ejercicio más democrático,

abierto y conectado con el inconsciente. **Sospechar de nosotros mismos nos llevará a desestabilizar muchas de las acciones asimétricas que practicamos**, a tener en cuenta a esos estudiantes grises que se sitúan entre los que nos gustan y los que no nos gustan, a revisar la información seleccionada y comprobar que es absurdo, en una clase de arte con un 60% de estudiantes de género femenino, no poner ningún ejemplo de mujeres artistas, o simplemente analizar nuestro tono, nuestra posición, nuestras miradas, entender todos estos actos desde una perspectiva semiótica y que la experiencia de analizar se convierta en un hábito transformador.

Trabajar las pedagogías invisibles se configura como una necesidad rEDUvolucionaria que puede llevarse a cabo a través del método **DAT (detectar, analizar y transformar)**.

Detectar consiste en activar el mecanismo de sospecha, en desplazar la densa capa de lo anodino y repensar nuestras prácticas con ojos nuevos: descubrir que dedicamos mucho más tiempo y atención a unos estudiantes que a otros (y que precisamente a los que les dedicamos más atención son aquellos que más se parecen a nosotros); descubrir que somos democráticos de boquilla, ya que en el aula no paramos de decir «aquí se hace lo que mando yo»; descubrir que nunca pasamos más allá del *Guernica* porque realmente no sabemos nada de arte contemporáneo...

Analizar consiste en hacer una revisión crítica de los

elementos que hemos detectado: dividir a los estudiantes en grupos y comprobar a quiénes prestamos atención por la similitud que presentan con nosotros mismos, a quiénes prestamos atención por diferencia y a quiénes no les hacemos ni caso. Visualizar, quizás en una lista, los procesos antidemocráticos que utilizamos en el aula, como repetir «aquí se hace lo que mando yo» y por último repasar las imágenes que utilizamos y constatar que no las hemos cambiado en años.

Transformar significa hacer algo con respecto a lo que hemos detectado y analizado, como prestar mayor atención a los estudiantes que no hacemos caso, ser amables también con los que no se parecen a nosotros y nivelar nuestra atención con respecto a los que sí se parecen. En el segundo ejemplo, transformar significa comenzar a ser democráticos de verdad, situarnos en una situación de mayor horizontalidad y no repetir jamás «aquí se hace lo que mando yo». Y para terminar, transformar consiste en recopilar material nuevo, apuntarse a algún curso de arte contemporáneo y ampliar nuestro repertorio introduciendo reproducciones de obras de arte que van más allá del *Guernica*.

PÍDELE A TUS
ESTUDIANTES
QUE TE HAGAN UNA
CARICATURA



ANALIZA EN ELLA LO QUE
TE DEFINE

*Maria Acaso según uno de sus
alumnos de Bellas Artes*

Aprender de la ignorancia y del olvido

Una vez que como profesores hemos aceptado el inconsciente y al

desplazar lo anodino entreveamos las pedagogías invisibles, ha llegado el momento de dar otro salto y trabajar con dos conceptos básicos para el ejercicio de docencia en el siglo XXI: la posibilidad de que los profesores contemplan como una meta necesaria

FOMENTAR LA IGNORANCIA, así como la realidad de que, en muchas ocasiones, los estudiantes APRENDEN MÁS DE LO QUE OBVIAMOS DE QUE LO QUE LES ENSEÑAMOS. Me explico.

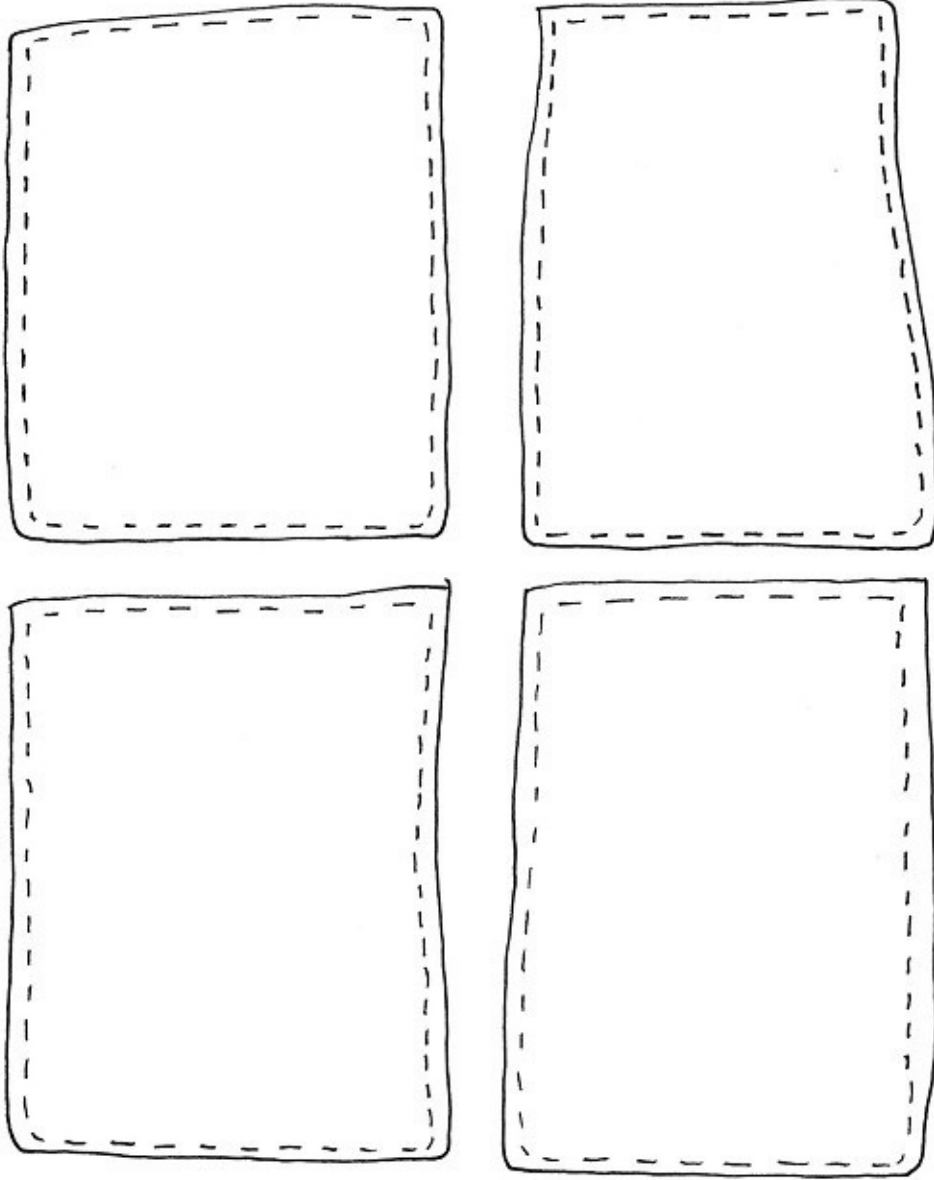
El primero de ellos, el concepto *ignorancia activa*, nace de la evidencia de que una de las competencias que resulta necesario aprender en la sociedad cada vez más tecnificada consiste en saber seleccionar y, por lo tanto, rechazar determinado tipo de información. **Si queremos que las generaciones venideras no**

caigan en la intoxicación por el exceso de información, tendremos que enseñarles a ser ignorantes de manera activa,

por lo que otro de los elementos claves de la rEDUvolution (y que da un giro total al paradigma educativo anterior) es que, en nuestro caso y en nuestro momento, LA IGNORANCIA DEBERÁ SER UNA META QUE CONSEGUIR, entendiendo como tal un proceso positivo en vez de negativo, entendiendo la ignorancia como LA RESISTENCIA POSITIVA ANTE UN CONOCIMIENTO QUE NO QUEREMOS ALBERGAR.

IGNORANCIA ACTIVA

DIBUJA CUATRO COSAS QUE SEPAS
Y TE GUSTARÍA OLVIDAR



LUEGO RECÓRTALAS Y RÓMPELAS EN
TROCITOS HASTA QUE DESAPAREZCAN

La idea de convertir la ignorancia en algo que la pedagogía
busca en vez de algo que la pedagogía detesta nace de la obra de

Elizabeth Ellsworth, quien llega a la conclusión de que **el hecho de no saber algo puede contemplarse como un proceso estructuralmente informativo para quien acepta que los olvidos pueden ser más útiles que los recuerdos**. Parece que la educación ha sido siempre un arma contra la ignorancia, pero ¿qué significa ser ignorante? Desde una óptica del siglo XIX y anteriores, ser ignorante ha significado *no saber nada*, concepto relacionado con las diferencias de clase, ya que quien poseía el conocimiento poseía el poder. Los saberes diferenciaban a las personas ignorantes de las que no lo eran, siendo la educación la herramienta utilizada para perpetuar estas diferencias, ya que como he dicho en otras ocasiones, la educación tradicional parecía que educaba, pero realmente conseguía justamente lo contrario.

En cualquier caso, desde la óptica actual y el trabajo de Howard Gardner y otros con respecto a las inteligencias múltiples, podemos reformular la ignorancia a partir de cuatro propuestas, siendo la primera de ellas la certeza de que todos los seres humanos a lo largo de nuestra vida desarrollamos una serie de habilidades diferentes según cada contexto de manera que **NO HAY NADIE IGNORANTE**: cuando la etnia inuit desarrolla gran cantidad de nombres para definir lo que es la nieve, cuando una mujer es capaz de parir ella sola y controlar de forma satisfactoria cada una de las etapas del trabajo de su propio parto, o cuando un niño o niña de cinco años maneja el videojuego de moda, todo esto ocurre porque ninguno de ellos es ignorante, ocurre porque tienen

una enorme cantidad de saberes que están no considerados como ALTOS sino como BAJOS. Esta distinción nos invita a pensar quién tiene el poder para decidir que una clase en la universidad es conocimiento, mientras que saber dar de mamar a un recién nacido no lo es.

La segunda propuesta tiene que ver con que en estos momentos **dicho conocimiento no está albergado en ningún lugar secreto, como los códices o las enciclopedias, sino que está disponible para todos gracias a Internet.** Este es un cambio brutal, algo que nunca había ocurrido antes, tan diferente y tan disruptivo que nos lleva a pensar que LA IGNORANCIA, LA CAPACIDAD DE NO SABER ALGO, PUEDA SER ENTENDIDA COMO UNA NECESIDAD EN VEZ DE COMO UN ERROR.

Aceptar que olvidar es necesario, que rebotar la información que no queremos resulta imprescindible, es uno de los grandes retos de la rEDUvolution y sitúa la posición del estudiante en un papel increíblemente activo que conecta con otra de las ideas básicas que veremos a lo largo de este libro, **la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico, porque una persona capaz de rechazar cierta información es una persona que ha analizado dicha información y ha tomado una decisión.** Este es un acto positivo y valiente que llevamos realizando todos los que hemos sido educados bajo el paradigma de la pedagogía tóxica, ya que en el modelo bulímico,

olvidar

significa

ignorar

la

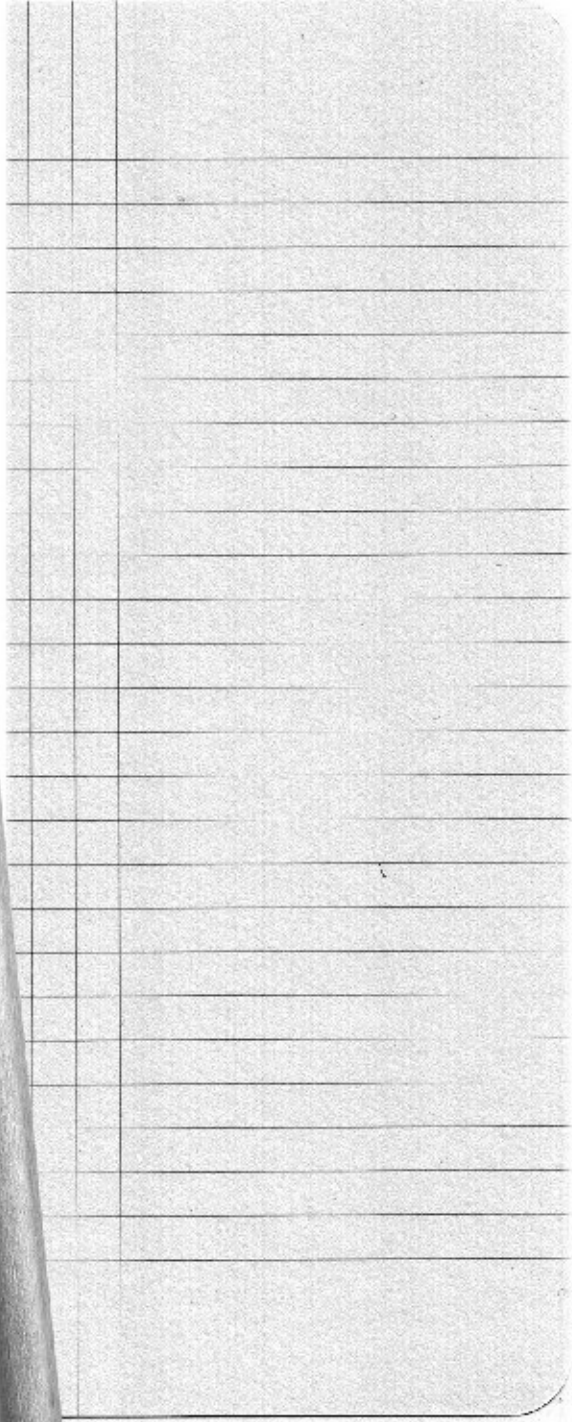
información

memorizada de forma superficial y escrita en el examen. Invito por

lo tanto al lector o lectora a que se descubra como un ignorante

activo que ha rechazado más que aceptado información en su

biografía como estudiante.



1^o HAZ UNA LISTA DE LOS NOMBRES
QUE RECUERDES DE TUS ESTUDIANTES.

2^o COTÉJALA CON LA LISTA REAL.

3^o LA PRÓXIMA VEZ QUE TENGAS CLASE
INTENTA MEMORIZAR AQUELLOS QUE
OLVIDASTE HACIENDO UN PEQUEÑO
RETRATO DE ELLOS.

4^o INTENTA TRABAJAR
EL MISMO TIEMPO CON...
los estudiantes que te gustan.
los estudiantes que no te gustan.
los estudiantes que ni siquiera ves.

Este concepto que relaciona el olvido con la educación

configura una nueva paradoja (nuestra tercera propuesta) según la

cual QUIZÁS APRENDAMOS MÁS DE LO QUE NO NOS

ENSEÑAN

QUE

DE

AQUELLO

QUE

PRETENDEN

ENSEÑARNOS, aprendemos más de aquello que los profesores

olvidan que de aquello de lo que recuerdan. Fue Elliot Eisner, en el

libro *The Educational Imagination*⁵ quién enunció el término *null curriculum*

(que

ha

sido

traducido

al

castellano

como

«CURRÍCULUM NULO») y que podemos calificar de disruptivo, ya

que contempla el proceso de aprendizaje desde una óptica

completamente diferente a la tradicional: el paradigma ilustrado

subraya que aprendemos de lo que está, de lo que se ve, de lo que

se presenta, mientras que el paradigma contemporáneo tiene en

cuenta también lo que no está, lo invisible, lo que

inconscientemente se oculta. Son muchos los ejemplos que

podemos citar al respecto: la ausencia de mujeres en la clase de

historia nos está enseñando que el género femenino no ha tenido ningún papel en el arte occidental; la ausencia de expertos originarios de Uganda en una conferencia sobre arte ugandés nos está diciendo que el arte de este lugar del mundo solo puede ser teorizado por los occidentales; la ausencia de papel higiénico exclusivamente en el baño del alumnado nos está diciendo que la figura que a la institución realmente le importa es la del profesor...

Y para terminar con los olvidos, desde el currículum nulo podemos emigrar hasta el CURRÍCULUM OPACO, ese grupo de información que parece explícita, parece que nos comunica un mensaje concreto... para justamente hacer lo contrario. La tarima, ese artefacto a partir del cual se pretende que los estudiantes vean mejor al profesor... ¿no tendrá como verdadera función que el profesor vigile más fácilmente a los estudiantes? Los pasillos cubiertos de azulejos en la mayoría de los centros de educación secundaria del territorio español en pos de la durabilidad y la limpieza, ¿acaso no otorgan a los centros docentes una clara sensación hospitalaria que en nuestros hogares solo permitimos en la cocina y en el baño? En la rEDUvolution no queremos ni tarima ni azulejos en los pasillos, queremos ser capaces de detectar tanto las ausencias como las falsas verdades, y ser capaces de transformar el conocimiento y los espacios para que el aprendizaje suceda de verdad.

El profesor como estafador y el estudiante como sospechante

Analizar el acto pedagógico desde la semiótica no puede más que

llevarnos a cuestionar un tema tabú en la pedagogía: el tema de la verdad. La autoridad de lo académico infiere a toda información que se distribuye en un acto pedagógico el adjetivo de verdadera, pero ha llegado el momento en el que debemos aceptar que **la mayoría de los currículos son mentira en un mundo donde nunca ha existido la verdad.** De la misma manera que una imagen (es decir, una representación) parece real debido a lo que Roland Barthes denomina el *efecto realidad*, la pedagogía también se encuentra dotada de este efecto. **Todo aquel contenido que aparece inmerso en un acto pedagógico, inmediatamente queda percibido como cierto.** Ocurre lo mismo si vemos un informativo u oímos la radio: lo que se sucede en la pantalla o nos cuentan a través de las ondas lo percibimos como lo que ha ocurrido en la realidad, lo damos por cierto sin reflexionar sobre la posibilidad de que ambos relatos son *construcciones mediadas sobre lo que pasó.* En la rEDUvolution, de la misma manera que determinados expertos como Joan Fontcuberta niegan la posibilidad de la fotografía como documento, debemos de **empezar a negar la posibilidad de la pedagogía como certeza.** Considero que este es uno de los trabajos más importantes que hay que impulsar desde la rEDUvolution: aceptar la pedagogía como una cuestión de fe, aceptar como una decisión personal el fiarnos sin fisuras de lo que los profesores, los libros, las presentaciones dicen o, por el contrario, no fiarnos en absoluto y aceptar la idea de **la pedagogía como un fraude.**

Y, dentro de esta concepción de lo educativo, tendría un papel central el **profesor como estafador**, el profesor que reconoce que la objetividad no existe ni en la ciencia, ni en el arte, ni en la política, ni en el periodismo, ni, por supuesto, en la pedagogía.

Como ciudadanos debemos sospechar de los productos visuales que nos rodean, pero, como profesores y estudiantes, también debemos sospechar del currículum y sobre la idea de verdad dentro de los actos pedagógicos en los que participamos. Tal como dice Fontcuberta en su maravilloso libro *El beso de Judas:*

fotografía y verdad: «A menudo incluso los estafadores no son ni mucho menos conscientes de serlo; a menudo se estafa con la más beatífica voluntad en numerosos ámbitos por los que discurre nuestra vida: en la familia, **en el colegio**, en la iglesia, en el trabajo, en el sindicato, en los media... Porque estafar significa decidir por los demás, esconder la diversidad de opciones de que se dispone». [6](#)

Resituarnos como estafadores, como creadores de un discurso que no es más que nuestra visión particular sobre un tema, hace necesario que desarrollemos un **mecanismo de sospecha permanente hacia la pedagogía**. En la siguiente frase de Fontcuberta he cambiado *información visual por pedagogía*: «Se trataría de detectar las simplificaciones, las mentiras y las medias verdades subyacentes en la *pedagogía* y ser capaces en consecuencia de neutralizar sus intereses velados», y la frase sorprendentemente funciona igual de bien. **La cuestión no es**

mentir, es aceptar que nada es verdad, dos cosas muy

diferentes:

El arte contemporáneo ahonda en esta idea de la falsificación como estrategia intelectual... Hoy ya nada es evidente; por el contrario, navegamos a través de la nebulosa de la ambigüedad, de espacios virtuales que sustituyen la experiencia. En el contexto de la cultura de los media, los conceptos de verdad y falsedad han perdido cualquier validez. Todo es verdadero y falso a la vez. Lo cual impone un nuevo protocolo en relación con la imagen y los sistemas de transmisión de conocimiento, que tiende tanto a reposicionar las funciones sociales de las tecnologías productoras de imágenes como a redefinir la noción de lo real.⁷

Exactamente esta idea de la **falsificación como estrategia**

intelectual que Fontcuberta acepta para la fotografía es la que

debemos aceptar los profesores para la pedagogía. En la

rEDUvolution tenemos que crear nuevas formas de hacer basadas

en un mundo donde la verdad es cuestionada y donde los

profesores no podemos ser los únicos intelectuales anclados en

modos de verdad absolutos. Quizás en la rEDUvolution debemos

impulsar la noción de **verdad subjetiva**: como profesores podemos

trabajar a partir de *verdades subjetivas*, a partir de verdades que

sabemos que son fruto de la experiencia personal de cada uno y

por lo tanto no se ajustan al concepto de verdad literal.

Aceptadas las ideas de la pedagogía como incerteza y del

profesor como estafador, creo que es importante continuar con la

idea de **la pedagogía como propaganda**. Fontcuberta utiliza la

expresión *promiscuidad de los significados* cuando explica cómo el

fotógrafo contemporáneo digital acepta que su trabajo no tiene que ver con la verdad y se da cuenta de que está más cercano a la propaganda al pasar de la imitación a la creación. **Los profesores, igual que todos los profesionales que trabajamos alrededor de la creación y la divulgación del conocimiento, manipulamos y conducimos en determinada dirección a los estudiantes.** Es imposible escapar de esto. **Tenemos que darnos cuenta de que, como los artistas, nuestro quehacer está más cerca de la persuasión que de la verdad.** Pero «la manipulación por tanto está exenta *per se* de valor moral. Lo que sí está sujeto al juicio moral son los criterios o las intenciones que se aplican a la manipulación. Y lo que está sujeto a su juicio crítico es su eficacia».

Lo mismo, una vez más, ocurre con la pedagogía: si como profesores aceptamos que no trabajamos con la verdad lo primero de todo es poner encima de la mesa la construcción del conocimiento desde la subjetividad, desde la pluralidad, desde lo retórico, desde la interpretación, debemos explicitar el carácter polisémico del mismo y trabajar desde lo que Fontcuberta llama una *estética de la objetividad*.

Y en cuanto a los estudiantes, considero que si pudiese haber un centro en la rEDUvolution, el centro sería este, el de **abandonar el confort de la complacencia y volver consciente lo inconsciente.** Más que contenidos, que mapas y fechas, que saber dibujar o resolver un problema de matemáticas, estamos en la obligación de que los estudiantes que comparten con nosotros la

experiencia del aprendizaje aprendan a sospechar, aprendan a ser ciudadanas y ciudadanos críticos, que se cuestionen lo que los rodea, desde el anuncio de la marquesina del autobús, hasta el discurso del presentador del telediario y, desde luego –y esto es de suma importancia–, el discurso de su profesor. Pararte a pensar y analizar son los primeros pasos para desarrollar un pensamiento propio, son los primeros pasos para convertirnos en creadores activos y dejar de ser consumidores pasivos. Desarrollar una visión crítica de la vida nos convierte en individuos libres, que quizá debiera ser el fin último de cualquier acto educativo. Si enseñamos a los estudiantes a ser críticos en una asignatura o con unos contenidos en concreto, les estamos enseñando a ser críticos con el sistema, les estamos enseñando a ser capaces de analizar todo lo demás y por lo tanto, desestabilizamos la información de los medios de comunicación, de la publicidad, del entretenimiento. Sin capacidad crítica no hay conocimiento propio, y sin conocimiento propio no hay libertad. La experiencia de sospechar debe impregnar la totalidad de los actos educativos que creamos, debe impregnar la rEDUvolution.

En resumidas cuentas, y tanto desde la posición del estudiante como la del profesor, **tenemos que estar preparados para pasar de un modelo que entiende la pedagogía como verdad a un no modelo que entiende la pedagogía como falsificación, como ficción, como representación, como narración, como dramaturgia, como obra de arte, como una**

construcción que no se asienta sobre una verdad absoluta, sino sobre una verdad subjetiva que nace de las experiencias personales del profesor y que se verá nuevamente transformada por la experiencia personal del estudiante. Aceptado lo simbólico como el centro de la pedagogía, podemos volver a Fontcuberta y cerrar el ciclo:

Hoy en cambio lo real se funde con la ficción y la fotografía puede cerrar un ciclo: devolver lo ilusorio y lo prodigioso a las tramas de lo simbólico, que suele ser a la postre la verdadera caldera donde se cuece la interpretación de nuestra experiencia, esto es, la producción de realidad.[8](#)

El profesor como DJ

Aceptada la pedagogía como un acto a tres bandas, es importante aceptar que el inconsciente también deja su huella en el trabajo del profesor y, después de mirarnos como estafadores, **la rEDUvolution nos invita a mirarnos como creadores, como productores culturales, como artistas.** Si aceptamos que una película, una novela, una sinfonía o una instalación son sistemas de representación cuyo significado construye el espectador a partir de su inconsciente, ¿por qué obcecarnos en la idea de que en un currículum no ocurre este proceso, obcecarnos en que la información que selecciona y procesa un profesor para dar una clase es un cuerpo de conocimientos objetivos, neutrales, en los que no ha participado ni su biografía ni el contexto? Una de las ideas claves de la rEDUvolution es aceptar que la información que seleccionamos, ordenamos y compartimos con los estudiantes es

un cuerpo de conocimientos tan personal, único, subjetivo y biográfico como una película, una novela o una sinfonía. Migrar del paradigma industrial al posmoderno pasa por aceptar que los contenidos que configuran nuestras clases no son la verdad, son el resultado de múltiples interacciones de la información que algún día decidimos incorporar junto con nuestro estado de ánimo, lo que nos pasó el día anterior, lo que está ocurriendo en estos momentos en el exterior del aula, aquello que nos ocurrió cuando éramos niños y que tenemos no tan firmemente olvidado en el inconsciente.

Entender el currículum como una representación, como una creación, como una novela, desplaza hacia nuevos lugares la profesión de educador, ya que transforma el paradigma del profesor como transmisor y como técnico, en el paradigma del profesor como productor cultural, como creador, como artista, sobre todo como *intelectual transformativo*, un agente político capaz de cambiar el mundo al entender su docencia como una cadena de microrrevoluciones. A pesar de lo obvio que resulta que sea imposible la objetividad en un acto pedagógico, he necesitado reflexionar mucho sobre la pedagogía para llegar a entenderlo, porque desde los comienzos de mi vida escolar, tanto en el aula como fuera de ella, me han repetido hasta la saciedad que la información con la que se trabaja en las instituciones educativas es rigurosamente objetiva y científica, y que el profesor es poco más que una especie de expendedor de información que nada tiene que ver en la selección y montaje de los contenidos, esos contenidos

creados por investigadores competentes.

En el momento en que me di cuenta de que la pedagogía no funciona de esta manera fue cuando leí el texto escrito por Elizabeth Ellsworth *Posiciones en la enseñanza*, y en concreto el capítulo denominado «Los medios no reflejan la realidad», [9](#) desde donde comprendí la idea de que LOS CURRÍCULOS SON SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN, NO REFLEJAN LA REALIDAD, SINO QUE LA CONSTRUYEN. Para dar el giro de paradigma que necesitamos y hacer la rEDUvolution, entender esta idea es fundamental, entender que nuestro trabajo se parece mucho al de una directora de cine, al de una novelista, al de una diseñadora porque, aceptando el inconsciente, nos alejamos cada vez más de parámetros positivistas y cuantitativos, y en cambio nos acercamos a la certeza de un currículum aceptado como una narración, aceptado como un discurso individual y profundamente subjetivo.

Remixear es crear

Aceptar el currículum como una construcción cultural subjetiva, como una película, entronca con una idea de reivindicar nuestra concepción como educadoras desde la perspectiva de la creación

contemporánea: el trabajo de un profesor se parece cada vez más al trabajo de un artista y los paralelismos entre ambas figuras son más adecuados que los que existen con respecto al imaginario del profesor como técnico.

Enseñar constituye un trabajo profundamente intelectual que tiene que ver con la transformación de la realidad y la dirección en la que esa realidad se transforme tiene que ver con el punto de vista que elijamos como docentes.

Esta decisión nos sitúa en la brecha de ser DOCENTES REPRODUCTORES o DOCENTES CREADORES.

Entendiéndonos como creadores, quizá la competencia más importante que deba desarrollar un profesor para su trabajo del día a día sea la creatividad, por lo que otra de las reivindicaciones importantes de la rEDUvolution será esta: la creatividad no la debemos tener en cuenta solo cuando hablamos de los estudiantes, ni cuando hablamos de los publicistas, ni siquiera cuando hablamos de los artistas, LA CREATIVIDAD ES UNA COMPETENCIA NECESARIA

PARA

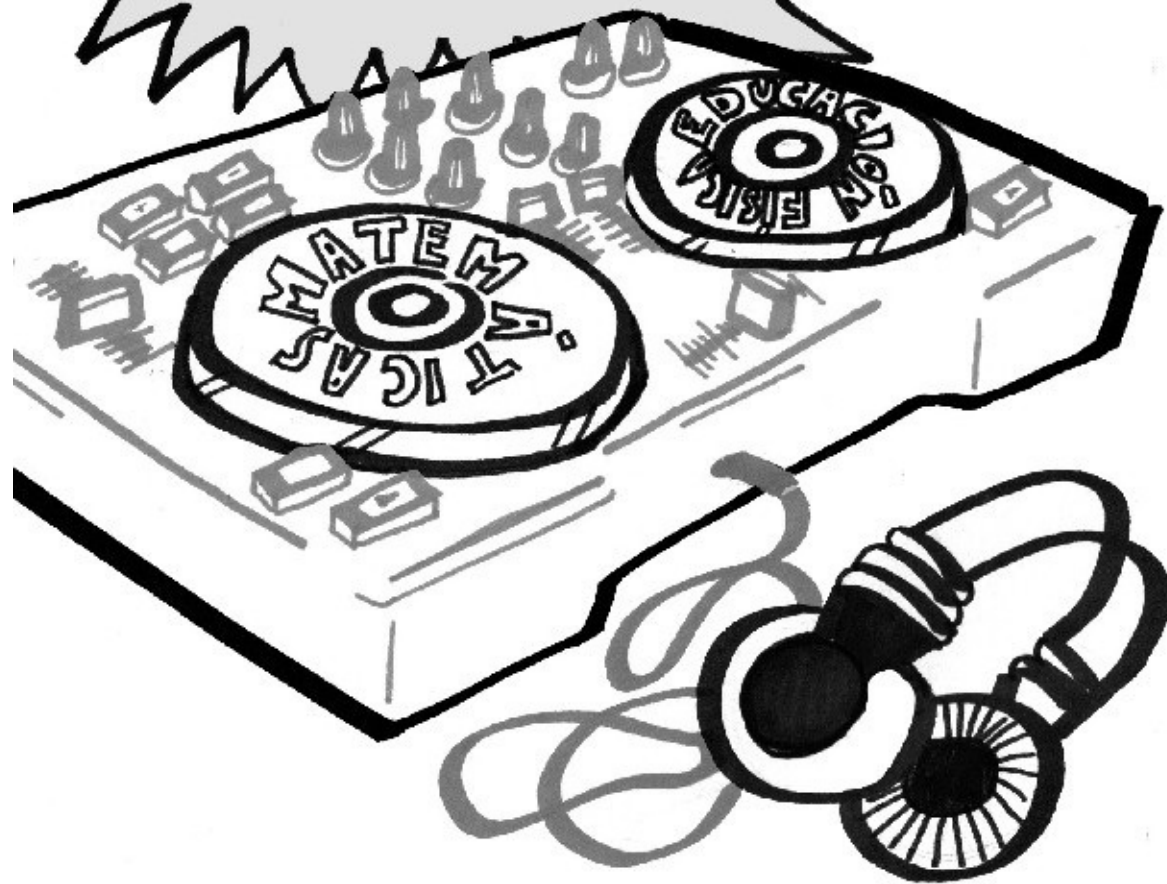
EJERCER

LA

PEDAGOGÍA (y cualquier otro trabajo, pero especialmente el nuestro) en el siglo XXI, cuando el conocimiento está ahí fuera, en la red, y nuestro rol como profesores pasa de ser sus distribuidores a ser sus generadores: nuestra función consiste en crear una descarga eléctrica, a medio camino entre el placer y el abismo, para que los estudiantes recuperen la pasión por determinados temas y los exploren. Esta idea de convertirnos en proveedores de descargas nos obliga a ser creativos porque será nuestro principal reto diseñar arquitecturas en paralelo con los videojuegos, las series y la Wii.

eres un **DJ**

!! remezcla
todas las
asignaturas !!



**PREGÚNTATE DE DÓNDE VIENE LA
INFORMACIÓN QUE USAS EN CLASE.**

Pero resulta que ser creador en el siglo XXI es muy diferente a ser creador en el siglo XIX. En un mundo hipertecnificado y donde la figura de experto se ha visto completamente modificada, ser autor

es algo muy diferente a lo que entendemos como tal en momentos anteriores y puede ser parecido a lo que Nicolas Bourriaud nos dice que es un artista visual:

Para ellos [los artistas actuales] no se trata ya de elaborar una forma a partir de un material en bruto, sino de trabajar con objetos que ya están circulando en el mercado cultural [...]. Las nociones de originalidad (estar en el origen de...) e incluso de creación (hacer a partir de nada) se difuminan así lentamente en este nuevo paisaje cultural formado por las figuras gemelas del DJ y del programador, que tienen ambos la tarea de seleccionar objetos culturales e insertarlos dentro de contextos definidos.¹⁰

Bourriaud es uno de los teóricos más interesantes que podemos encontrar con respecto a la reflexión sobre los roles del artista en la actualidad. Comisario y crítico, sus dos libros *Estética relacional*¹¹ y *Postproducción* pueden entenderse como ensayos sobre arte contemporáneo o... como ensayos íntimamente

relacionados con la pedagogía. **Según Bourriaud, en el siglo XXI el término *autor* (ya seamos músicos, cocineros o profesores) cobra un nuevo sentido: creamos a partir de las ideas de otros.**

La idea de producir el conocimiento de manera rizomática, planteada por los filósofos franceses Gilles Deleuze y Félix Guattari,¹² defiende que copiar es (re)generar, de tal manera que un DJ cuando pincha genera un discurso personal al ordenar de determinada manera la música de los demás. En *Postproducción*, Bourriaud defiende la teoría del artista como DJ, un creador que trabaja con *lo creado* porque «todas estas prácticas artísticas [...] tienen en común el hecho de recurrir a formas ya producidas.

Atestiguan una voluntad de inscribir la obra de arte en el interior de una red de signos y de significaciones, en lugar de considerarla como una forma autónoma u original». Al leer estas reflexiones, los paralelismos con el trabajo del profesor resultan inmediatos; podemos volver a intercambiar los términos *arte* por *currículum* y, de repente, todo cobra sentido:

Todas estas prácticas pedagógicas [...] tienen en común el hecho de recurrir a formas ya producidas. Atestiguan una voluntad de inscribir el *currículum* en el interior de una red de signos y de significaciones, en lugar de considerarlo como una forma autónoma u original.¹³

Bourriaud lo tiene claro, en el momento que vivimos resulta impensable crear algo desde la nada, una idea que entra en conexión directa con la de rizoma. Cuando creamos, partimos siempre de un *input* anterior, de manera que (re)conexionamos y la creación genuina y completamente original deja de tener sentido. Quizá *reprogramar* sea un verbo nuevo para los artistas actuales, pero, si lo analizamos bien, es una labor que los profesores hemos hecho siempre, porque el contenido con el que hemos trabajado ha sido completamente *nuestro* en contadas ocasiones. Por esta razón, la base sobre la que cimentar la labor docente en el siglo XXI debe ser la del profesor como DJ al explicitar nuestro trabajo como *remixadores*, validando la idea de que *remixear* es crear en vez de copiar.

AUTORA: María Acaso

TÍTULO: "Una educación sin cuerpo
y sin órganos"
en Didáctica de las artes y la
cultura visual

AÑO DE EDICIÓN: 2011

EDITORIAL: Akal

AUTORA: María Acaso

TÍTULO: "Pedagogías invisibles. El
espacio del aula como discurso"

AÑO DE EDICIÓN: 2012

EDITORIAL: Los Libros de la Catarata

AUTOR: Roland Barthes

TÍTULO: "La Cámara lúcida"

AÑO DE EDICIÓN: 1998

EDITORIAL: Paidós

AUTOR: Nicolas Bourriaud

TÍTULO: "Postproducción"

AÑO DE EDICIÓN: 2009

EDITORIAL: Adriana Hidalgo Editora

AUTORA: Elizabeth Ellsworth

TÍTULO: "Posiciones en la
enseñanza"

AÑO DE EDICIÓN: 2005

EDITORIAL: Akal

AUTOR: Elliot Eisner

TÍTULO: "The Educational
Imagination: On the Design and
Evaluation of School Programs"

AÑO DE EDICIÓN: 2002

EDITORIAL: Merrill Prentice Hall

AUTOR: Joan Fontcuberta

TÍTULO: "El beso de Judas:
fotografía y verdad"

AÑO DE EDICIÓN: 2009

EDITORIAL: Gustavo Gili

AUTOR: Howard Gardner

TÍTULO: "Inteligencias múltiples:
la teoría en la práctica"

AÑO DE EDICIÓN: 1998

EDITORIAL: Paidós

RECURSOS WEB

ElizabethHellsWorth.com

JoanFontcuberta.com

PedagogiasInvisibles.com

Charla TED de Ken Robinson

"La escuela mata la creatividad"

haz un mapa mental
de este capítulo



2

NO SOLO HAY QUE
PARECER DEMOCRÁTICOS,
SINO QUE HAY QUE
SERLO.

PEDAGOGÍA Y PODER.

-Mírenme bien a los ojos -dijo el Caldo-. Al primero que haga un gesto, que diga una palabra, que se mueva ¡lo hago expulsar de la escuela! ¿Entendido?

Y después el Caldo se volvió, levantó un brazo y gritó:

-¡Sección, a mis órdenes! ¡Adelante!... ¡Marchen!

Y el Caldo dio unos pasos, muy rígidos, y después miró hacia atrás, y cuando vio que seguíamos en el mismo sitio, creí que se volvía loco.

-¿Por qué no han obedecido? -preguntó el Caldo.

-¿Cómo que por qué? -dijo Godofredo-. Usted nos dijo que no nos moviéramos.

Entonces el Caldo se puso hecho una fiera.

-¡Les quitaré las ganas de jugar! ¡Ya verán lo que les espera!

¡Carne de presidio! ¡Cosacos! -gritó y varios de nosotros se echaron a llorar y el director llegó corriendo.

Jean-Jacques Sempé y René Goscinny. El desfile en "Los recreos del pequeño Nicolás"

Los usos del poder en la educación son probablemente lo que más acerca las aulas a las fábricas del siglo XIX, un uso del poder completamente vertical que siempre ahonda en lo contradictorio y a veces en lo absurdo, situación que Sempé y Goscinny retratan a la perfección en la genial escena de *Los recreos del pequeño*

Nicolás,¹⁴ en la que el Caldo, el personaje que vigilaba a Nicolás y a sus amigos en el recreo, utiliza su poder de forma contradictoria y

abusiva. Otro personaje que puede servirnos de ejemplo sobre

usos verticales del poder es Julio César, quien proclamó la famosa frase: «La mujer del César no solo debe ser honrada; además debe parecerlo».¹⁵ En este momento estaba manifestando algo que

también tenemos que empezar a hacer en la rEDUvolution, pero al revés,

y

es

que

NO

SOLO

HAY

QUE

PARECER

DEMOCRÁTICOS, SINO QUE HAY QUE SERLO. Por esta razón, el capítulo que vamos a abrir lo dedicaremos a reflexionar sobre los usos del poder en los actos pedagógicos y cómo, después del hiperdesarrollo técnico y concretamente de la aparición de Internet, estos modos de hacer tienen que cambiar. De la misma manera que en el apartado precedente hemos introducido el inconsciente en el aula, lo que desplazaremos en este capítulo desde otros lugares hasta la educación es la DEMOCRACIA REAL.

Hablo de DEMOCRACIA REAL invitando al lector o lectora a repensar su práctica docente de manera política: muy pocos de nosotros aceptaríamos vernos como profesores totalitaristas o antidemocráticos, pero la realidad, cuando aprendemos a ver lo

invisible y a reflexionar sobre nuestro trabajo desde un punto de vista crítico, es que las prácticas educativas actuales distan mucho de ser democráticas. Quizás estas dinámicas tengan que ver con inercias heredadas del siglo XIX y con el paradigma industrial, cuando el espacio pedagógico se configuró como la representación de la fábrica, donde existía una figura individual que acumulaba todo el poder (el profesor/capataz) y otras figuras secundarias y grupales, es decir, los peones que más tarde han sido entendidos como estudiantes. Uno manda y otros obedecen: uno decide que se va a hacer durante las ocho horas que dura la actividad y los otros acatan; uno organiza el mobiliario y los otros se sientan sobre las sillas y las mesas dispuestas de determinada manera; uno elige los temas, los secuencia y diseña determinados mecanismos para comprobar si esos temas se han insertado en la mente de los estudiantes; uno marca los tiempos, si podemos levantarnos para ir al baño o no, si la puerta quedará abierta o cerrada, si podemos o no beber agua. La figura del profesor decide realmente casi todo lo que ocurre en la mayoría de los procesos de aprendizaje de manera profundamente asimétrica, desigual, monológica, es decir... antidemocrática.

Hacer la rEDUvolution **pasa por entender la dimensión política del acto pedagógico y darle la vuelta a las dinámicas de poder**, pasa por replantearnos si lo compartimos o lo acumulamos, si realmente buscamos la participación de los estudiantes o queremos seguir dando la clase solos, si queremos

cambiar de manera drástica los procesos heredados de épocas anteriores o queremos quedarnos como estamos. Los cinco ejes de la rEDUvolution sitúan al profesor ante un río a veces difícil de cruzar, porque hay que tener ganas y decisión para compartir el poder. Alterar las dinámicas heredadas no significa que los estudiantes elijan un día la música de fondo, significa que decidan

TODOS LOS COMPONENTES DEL ACTO EDUCATIVO:

metodologías, sistemas de evaluación, disposición del mobiliario, usos del tiempo, contenidos, salidas... Llevar la democracia real al aula implica aceptar que la distribución del poder no solo la manejan los políticos, sino que también la manejamos nosotros, los profesores; implica más trabajo y más responsabilidad, y nos lleva al aprendizaje porque recordemos una vez más que el paradigma anterior con sus dinámicas asimétricas no conducía al aprendizaje, sino al miedo. Para cambiar el miedo por placer, y el aburrimiento por el aprendizaje, vamos a compartir tres ideas claves: repensar los roles de los principales agentes implicados en el proceso educativo, invertir los flujos de creación de conocimiento y comprobar como existen otras arquitecturas de distribución.

quien maneja el
ordenador tiene el



deja que los estudiantes
tomen las riendas

Ni profesor, ni estudiante: comunidad

Hasta desde un punto de vista físico, un acto educativo se

comprende, se entiende y se espera desde la oposición entre el rol del profesor y el rol de los estudiantes. Cuando entramos en un aula, de un simple vistazo, sabemos quién tiene el poder y quién no porque hay multitud de símbolos que nos comunican esta diferencia: uno de los protagonistas del acto pedagógico está de pie, los demás están sentados; uno está de espaldas a la pizarra (de manera que puede ver las caras de todos los estudiantes que tiene enfrente) mientras que los demás, al estar sentados en hileras, no pueden mirarse ni establecer comunicación directa entre sí, a no ser que fuercen la postura; uno habla mientras los otros escuchan y, en silencio, toman apuntes. Todos estos indicios comunican la existencia de una **relación asimétrica** donde uno de los participantes acapara prácticamente todo el poder mientras que el resto de agentes sencillamente no puede decidir nada de lo que sucede durante las ocho horas de la jornada de trabajo.

De dos enemigos a un equipo

El paradigma de la educación industrial se cimenta en esta distribución asimétrica que se consolida en la dicotomía profesor/estudiante como dos figuras que entendemos como opuestas, como enemigas, que en vez de colaborar, se enfrentan, que en vez de compartir, recelan una de la otra. Además de por la dicotomía capataz/peón, podemos entender esta forma de distribución del poder en el espacio pedagógico como una metáfora de cómo ha sido gestionado el conocimiento hasta que llegó Internet. **Tener la información significaba dominar al otro**, de

manera que en muchas organizaciones humanas los saberes más importantes se han transmitido, ya sea oralmente, por escrito o a través del lenguaje visual, de forma muy controlada y por medio de personas seleccionadas. Pero, **en el momento que estamos viviendo, una gran parte del conocimiento está a disposición de quien lo quiera en la red.** Este es uno de los cambios sociales que más afectan al mundo de la educación: la llegada de Internet y la distribución masiva y libre de cualquier tipo de información lleva consigo el cuestionamiento de la figura del experto, porque cualquiera de nosotros podemos convertirnos en expertos en cualquier tema a golpe de clic. La diferencia entre EL EXPERTO, la persona que tiene el conocimiento requerido para algo, y LOS IGNORANTES, el grupo de personas que no lo tienen, ha quedado difuminado, diluido, fulminado.

Pero ¿qué ocurre dentro del aula? A pesar de que esta dilución es una realidad hoy en día en el mundo exterior, **en los lugares donde se pretende que la educación suceda, los espacios, los tiempos, los contenidos, todos los elementos que forman parte del acto educativo permanecen anclados en esta división decimonónica entre experto e ignorantes, capataz y peones, profesor y estudiantes.** Resulta evidente que la figura del profesor ya no tiene la misma razón de ser que en épocas anteriores, ahora no la podemos entender como «el sabio» en el que se ha depositado el conocimiento tras años y años de estudio. No la podemos entender así, porque los saberes han dejado de ser

la propiedad de una élite para pasar a ser propiedad universal, han pasado a ser el procomún.

Por todo lo anterior, la ruptura de la dicotomía profesor/alumno se configura como una de las metas centrales de la rEDUvolution a través del empoderamiento de los estudiantes por parte del profesor. El miedo al docente tiene que desaparecer (que no es lo mismo que desaparezca el respeto, ese mismo respeto que el profesor tiene que demostrar por el estudiante). **En la rEDUvolution intentaremos distribuir el poder de la forma más democrática posible mediante la supresión de jerarquías, demostrando la posición de igualdad entre dos figuras que en el paradigma anterior aparecen como antagónicas de tal manera que, si la organización del aula del siglo XIX representaba de forma simbólica la división entre el experto y los ignorantes, el aula del siglo XXI debe representar la disolución de roles a través de la idea de COMUNIDAD.** Esta noción de colectivo de pares la hemos desarrollado basándonos en tres conceptos, el de ANTIPEDAGOGO desarrollado por Elizabeth Ellsworth, y los conceptos de NO DOCENTE y NO ESTUDIANTE trabajados por Alejandro Piscitelli. Mientras que la primera nos dice que **el antipedagogo es el pedagogo por excelencia y que**



ELIZABETH ELLSWORTH

aquel docente que decida hacer lo contrario de lo que se supone que tiene que hacer será el que consiga que el aprendizaje suceda, el segundo alerta sobre la necesidad de buscar la emancipación de los alumnos mediante la renuncia explícita de los poderes de transmisión instituidos por lo que utiliza los términos **no docente** y **no estudiante** cuando se refiere a la arquitectura pedagógica que quiere crear.



ALEJANDRO PISCITELLI

Ni faro, ni guía: el profesor como *coacher*

La rEDUvolution propone ir más allá de la dicotomía, de los pares opuestos, de la bipolaridad, de manera que **diluimos estas dos figuras para empezar a hablar de COMUNIDAD DE APRENDIZAJE** y desplazamos el acto pedagógico hacia una **reunión en la que todo el mundo será experto en algo e ignorante de otras muchas cosas**. Esta comunidad deberá tener un carácter ABIERTO (cualquier agrupación puede ser abierta o cerrada), flexible y poroso, deberá ser una comunidad que fomente la contaminación con el exterior en vez del aislamiento. En este grupo en el que todos los miembros se acompañan unos a otros, la idea clave consiste en entender al PROFESOR COMO ACOMPAÑANTE DEL ESTUDIANTE, así como AL ESTUDIANTE COMO ACOMPAÑANTE DEL PROFESOR. Las figuras de guía o de faro, que se han utilizado como metáforas con las que representar el rol del docente del siglo XXI implican una vez más la falta de igualdad, por esta razón tenemos que emigrar hacia organizaciones más horizontales como, por ejemplo, un grupo de amigos que cuando van de excursión, consensúan las rutas, reparten tareas de manera que es imposible encontrar una cabeza que lidere completamente el proceso.

El profesor como acompañante podría ser la traducción al castellano de la idea del PROFESOR COMO *COACHER* que ya se está poniendo en marcha en algunos lugares como Finlandia y Mondragón

dentro

del

proyecto

Team

Academy

(<tiimiakatemia.fi>

y

<mondragonteamacademy.com>),

en

Argentina con la puesta en funcionamiento del **proyecto *Facebook***

(<proyectofacebook.com.ar>) y en México, desde donde **Raúl**

González ha desarrollado los diez mandamientos del profesor

coacher (<coachingcritico.com>), un auténtico decálogo de la

rEDUvolution:

- ① PRIORIZARÁS LA AGENDA DE TUS ALUMNOS POR ENCIMA DE TODAS LAS COSAS, ESPECIALMENTE POR ENCIMA DE LA AGENDA DEL CENTRO, DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DE LA TUYA PROPIA.
- ② APRENDERÁS A GENERAR RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO EN TUS ALUMNOS SIN DEJAR DE SER ASERTIVO.
- ③ NO COMPETIRÁS CON EL TELÉFONO MÓVIL POR LA ATENCIÓN DE TUS ALUMNOS, TE ALIARÁS CON ÉL.
- ④ NO TE RENDIRÁS AL NO OBTENER RESULTADOS INMEDIATOS CUANDO INTENTES FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN EN EL AULA.
- ⑤ VALORARÁS LA AUTOESTIMA, LA MOTIVACIÓN, LA CONFIANZA Y OTROS ASPECTOS EMOCIONALES DE TUS ALUMNOS MÁS QUE CUALQUIER CONTENIDO DE TU ASIGNATURA.
- ⑥ TU OBJETIVO COMO PROFESOR YA NO ES TANTO TRANSMITIR CONTENIDOS, SINO PRINCIPALMENTE AYUDAR A LAS PERSONAS A ENTRENAR HABILIDADES Y ACTITUDES.
- ⑦ ACTUALIZARÁS Y ADAPTARÁS TUS HERRAMIENTAS EDUCATIVAS PERMANENTEMENTE.
- ⑧ NO DEJES QUE EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMAL CONDICIONE EL PROCESO DE APRENDIZAJE.
- ⑨ SERÁS CONSCIENTE DE QUE LO QUE HACES EN EL AULA ES MUCHÍSIMO MÁS IMPORTANTE QUE LO QUE DICES.
- ⑩ CUANTO MÁS TE CALLES TÚ Y MÁS CONVERSACIONES E INTERACCIÓN GENERES ENTRE TUS ALUMNOS, MEJOR.

Y algo muy importante, **este acompañamiento también tendrá lugar entre profesor y profesor, porque hay que**

empezar a trabajar la idea del EQUIPO DOCENTE, ese grupo de profesionales de la educación que se acompañarán unos a otros, que se hacen *coaching* unos a otros, que desarrollan su inteligencia colectivamente.

La idea del Profesor con mayúsculas, de una sola figura enfrente de treinta estudiantes, nos vuelve a conectar con la categoría de experto, con la idea del genio aislado en la torre de marfil, mientras que en el siglo XXI, cualquier profesional, pero especialmente los relacionados con la gestión del conocimiento, tienen la obligación de estar acompañados, entenderse como parte de una comunidad dentro de otra (la comunidad de docentes dentro de la comunidad del aula) desde donde diseñar y desarrollar la acción educativa en equipo. En el siglo XXI será muy difícil visualizar quién es el profesor o profesora, porque lo que tendremos ante nuestros ojos será una amalgama, una mezcla, un rizoma, una comunidad de personas generando información entre todos y a la vez. Como proclama el *Manifiesto edupunk* que estás a punto de descubrir, más que **DIY** (*do it yourself*) haz **DIWO** (*do it with others*).

A la inversa: aprendiendo de los estudiantes

Una vez que nos entendemos como comunidad, lo siguiente es repensar la forma en la que construimos conocimiento en el aula, por lo que os invito a que nos preguntemos **por qué privilegiamos el conocimiento académico del profesor sobre el conocimiento experiencial de los estudiantes**. Reparar una moto, bailar el regatón o dominar los cientos de personajes de la serie de moda son tres ejemplos de saberes que adquieren gran valor en la vida social de determinados grupos humanos, pero con ningún valor dentro de las instituciones educativas formales.

Del monólogo a la conversación. De los contenidos ajenos a los autocontenidos

El desprecio por los saberes experienciales de los estudiantes tiene como consecuencia que en una clase tradicional los procesos de gestión de la información sean monológicos: solo uno de los agentes de la comunidad habla, tratando de expandir lo que considera interesante o necesario, mientras que el resto de los agentes, es decir, la mayoría de la comunidad, oculta unos saberes que son menospreciados. Pero en la rEDUvolution cualquier tipo de conocimiento es respetado y validado, por lo que puede ser enseñado y aprendido mediante un flujo de doble dirección, mediante procesos dialógicos.

Los procesos dialógicos parten de la HORIZONTALIDAD, concepto que podemos entender como una sensación de IGUALDAD entre la comunidad de aprendizaje, la sensación de que no hay nadie por encima de nadie, que todos los integrantes

del acto educativo se sitúan al mismo nivel. La rotura de las jerarquías impuestas y la ausencia de distinciones tácitas es con lo que deberíamos trabajar, porque dentro de un sistema educativo horizontal **debería resultar difícil encontrar un centro o un faro, encontrar a alguien que sobresalga, porque no existe una posición superior que se valide disponiendo de las demás como inferiores.** De hecho, esta es la única manera que tenemos de aprender, cuando enseñamos, y es la única manera que tenemos de enseñar, cuando aprendemos.

Pero esta horizontalidad, además de conceptual, tiene que ser FÍSICA: de nada nos sirve proponer dinámicas democráticas y posicionarnos encima de una tarima, permanecer de pie o sentarnos en una silla roja cuando las de los estudiantes son azules. La igualdad física pasa por suprimir cualquier otro elemento de distinción, por sentarse en el suelo con el resto de la comunidad, por sentarse en las mismas sillas, pasa por la sensación de que alguien asome la cabeza por una puerta que todos hemos decidido que esté abierta y no le sea posible o resulte difícil saber quién ostenta la posición de poder. En la rEDUvolution es necesario discutir, reflexionar, sospechar en alto, rebatir lo que dijo el profesor, lo que dijo un compañero. Hay que deshacerse de la idea de que el profesor siempre tiene la razón, de que nunca nos equivocamos y empezar a trabajar sobre el error como la puerta del aprendizaje.

En este flujo de doble dirección resulta obvio decir que

cualquier miembro de la comunidad aprende del otro, una situación cotidiana en las aulas pero en contadas ocasiones explicitada. **Hay que evidenciar la realidad de que el docente también aprende del estudiante, proceso que desde los foros anglosajones se conoce como *reverse mentoring* y que podemos traducir como EDUCACIÓN A LA INVERSA.** Aprender mutuamente, «viceversa», al mismo nivel, a la misma altura, de manera recíproca, uno del otro, de forma dialógica, en resumidas cuentas, compartir el conocimiento es un elemento clave de la rEDUvolution que solo puede aparecer cuando nos situamos en una situación de horizontalidad. Afortunadamente existen diferentes proyectos en los que se han llevado a la práctica procesos de educación a la inversa, siendo uno de ellos el denominado **Banco Común de Conocimientos** (BCC), desarrollado por los colectivos **Platoniq** (<platoniq.net>) y **Zemos98** (<zemos98.org>) y cuya metodología de aplicación ha quedado registrada mediante el documental ***La escuela expandida***. El BCC consiste en algo tan sencillo como que toda la comunidad exponga aquello que *quiere aprender* por un lado y aquello que *puede enseñar* por otro, a partir de lo cual se organiza una experiencia de intercambios: yo quiero aprender a usar el Word y soy capaz de enseñar baile latino; yo quiero aprender judo y soy capaz de enseñar los entresijos de la liga de fútbol profesional; yo quiero que alguien me enseñe a limpiar el carburador de mi moto y soy capaz de enseñar inglés. Todos somos capaces de enseñar y de aprender, todos somos

gestores de contenidos en potencia, pero visualizar esta realidad mediante el empoderamiento de los estudiantes como creadores de conocimiento es uno de los recursos más democráticos que podemos utilizar en el aula.



**¡CHATEA
CON ELLOS!**

Posicionados como comunidad, ¿cómo seleccionamos los contenidos de manera democrática? ¿Quién elige qué? En la comunidad de aprendizaje que propongo los contenidos se seleccionan entre todos. No quiero pecar de ingenua y proponer una educación que no puede llevarse a cabo, los profesores en

muchos casos estamos obligados a impartir unos contenidos en las enseñanzas formales y la idea es que **estos pueden ser abordados de múltiples maneras en el aula y es aquí donde de nuevo entra la democracia, porque los no estudiantes son los que deben de decidir desde dónde llegar al temario.** Para entender lo que es el videoarte (un contenido rechazado por los adolescentes al estar vinculado a algo tan ajeno como el arte contemporáneo) podemos empezar por el videoclip y que sean ellos los que elijan a Lady Gaga o a Madonna. Para reflexionar sobre qué es la pedagogía, podemos utilizar uno de los brillantísimos monólogos del cómico **Joaquín Reyes**, desde los que hace una crítica exhaustiva y al mismo tiempo estremecedoramente certera de los problemas de la escuela. Estos dos ejemplos entroncan con lo que vamos a ver en el capítulo 4, en el que celebraremos las capacidades pedagógicas de lo narrativo y la cultura visual (entre otros recursos) para pasar de un contenido ajeno a lo que podemos llamar autocontenidos o contenido

personal.



JOAQUÍN REYES

**Dar clase con la boca cerrada: si cambiamos los contenidos,
hay que cambiar la arquitectura**

Tras analizar las ideas de comunidad y de educación a la inversa, vamos a terminar este capítulo dedicado al poder introduciéndonos en el tema de los procesos y preguntándonos si existen otras formas de diseñar un acto pedagógico diferentes al modelo tradicional hegemónico y la lección magistral. Creo que este es un problema central del que ya he hablado muchas veces, el problema que experimentan los docentes noveles (aquellos y aquellas que se ven obligados a diseñar una programación en un acto pedagógico por primera vez), los cuales no encuentran alternativas a lo tradicional. El sistema nos hace ver que la única manera de hacer pedagogía consiste en diseñar la actividad basándonos en objetivos, contenidos, metodologías y evaluación, como si este

proceso (diseñado por el pedagogo norteamericano Bobbit a principio del siglo XX) fuese el único método existente. **Aquellos que nos dedicamos a la formación de formadores tenemos la obligación de mostrar a los futuros docentes que otras metodologías son posibles y, quizás esto sea lo más importante de todo, que cada uno de ellos deberá desarrollar una metodología propia que variará en cada acto pedagógico que acometamos.** La pedagogía por objetivos es solo una entre los millones de alternativas que están a nuestro alcance, siendo un método que se desarrolló en un lugar y en un momento histórico concreto que dista mucho de ser el nuestro.

Trabajar las metodologías es trabajar con los formatos. Yo me creía una profesora muy progresista y moderna porque daba unas clases en las que el contenido era progresista y moderno, literalmente un contenido incendiario cuestionado una y otra vez dentro de la institución donde trabajo. Invitaba a los estudiantes a ser democráticos... en unas clases totalmente antidemocráticas en las que solo hablaba yo, les instaba a organizar debates cuando yo no organizaba ninguno, les instaba a ser horizontales cuando yo era completamente vertical. Entonces fue cuando conocí a **Alejandro Piscitelli**, quien con su deje porteño me dijo: «Nena, no solo hay que cambiar el contenido, también hay que cambiar la arquitectura», y esa frase cambió mi forma de entender la educación. A partir de este momento, empecé a darme cuenta de que, cuando visito instituciones educativas (incluso instituciones

que se tildan de innovadoras) en muchas de ellas los profesores
NO TRABAJAN A LA MANERA DE LAS TEORÍAS QUE
ENSEÑAN, es decir, hablamos de cambiar la pedagogía a través
de lecciones magistrales, damos charlas sobre renovación
pedagógica mediante arquitecturas verticales y, a fin de cuentas,
recomendamos dar la clase con la boca cerrada sin parar de abrir
la nuestra.

Este es uno de los retos principales de la rEDUvolution,
cambiar el contenido pero, decididamente, CAMBIAR LOS
FORMATOS,

o

como

dice

Alejandro,

CAMBIAR

LA

ARQUITECTURA. Entendiendo a la profesora como una arquitecta

que construye la experiencia de aprendizaje y que tiene la

capacidad de decidir cómo quiere que sea esa experiencia,

cambiar la arquitectura pasa por CONSTRUIR EL ACTO

PEDAGÓGICO DE FORMA RADICALMENTE DISTINTA A COMO

HA SIDO CONSTRUIDO HASTA EL MOMENTO.

Aprender es *punk*

El principal problema que tenemos para abrazar una

arquitectura distinta de la tradicional consiste en que no la

vemos, es imposible visualizarla. Aunque muchos docentes utilicen sistemas alternativos e innovadores a la hora de dar sus clases, sus conferencias, sus seminarios, pocos de ellos escriben, nombran o editan videos sobre dichos sistemas, mientras que, por el contrario, los modelos tradicionales están supervisualizados a través de miles de recursos que consiguen que el profesor o profesora que tiene que prepararse una clase por primera vez, acabe haciéndolo a través de lo que encuentra más a mano.

El *edupunk* lo podemos entender como un paraguas, una bolsa, un marco desde el que se han visibilizado algunas de las prácticas disruptivas que han emergido como alternativas al tradicionalismo pedagógico. El término, acuñado por **Jim Groom** en el 2008, nació cuando el mismo Groom y Brian Lamb tomaban unas cervezas en un bar y debatían sobre cómo crear una plataforma pedagógica abierta e independiente en la red. Para bautizar la forma de enseñanza/aprendizaje que tendría lugar en dicha plataforma, utilizaron el término *edupunk*, que acabó siendo una de las *palabras del año* en el mundo académico anglosajón. Recuerdo perfectamente la primera vez que leí el término, me sentí muy bien porque por fin había encontrado una palabra que representaba lo que estaba intentando llevar a la práctica, y ese es su poder, el que emerge de que los y las docentes que no nos sentíamos a gusto trabajando con las metodologías tradicionales encontramos una forma de nombrar aquello que teníamos entre manos y nos posicionaba dentro de un tipo de educación disruptiva

(o rompedora) desmarcándonos de las formas y los modelos
hegemónicos de hacer pedagogía.



Por lo tanto, uno de los mayores logros del *edupunk* es el de dar un nombre fácilmente reconocible a todo aquello que no es la educación tradicional. Dejando de lado las recetas que de poco pueden servirnos en el momento actual, **definir nuestra forma de trabajar como *edupunk* no quiere decir que llevemos ropa de cuero negro con tachuelas y el pelo teñido de colores, quiere decir que nos adentramos en la incertidumbre de una metodología sin certezas, que renegamos del poder absoluto en el aula y que estamos convencidos de que el conocimiento se genera en red.** Ser un docente *edupunk* significa que estamos buscando alternativas y que esas alternativas empezarán a cambiar en el momento exacto en que las encontremos, significa aceptar el caos, la falta de agarraderas, asumir que los procesos

pedagógicos son inesperados, significa explicitar la asunción de que la principal función de un docente es conseguir que el estudiante aprenda por sí mismo, significa todo aquello que la rEDUvolution desea poner en marcha.

Debido a que no es un modelo, sino un posicionamiento pedagógico, un lugar desde donde trabajar más que la forma de hacerlo, no existen libros que detallen qué debe hacer un profesor *edupunk*. Apenas podemos encontrar algunos videos de Groom, las dos experiencias lideradas por Piscitelli en Argentina (**el proyecto Facebook y el proyecto Rediseñar**) y por mí misma en España (**Esto No Es Una Clase**), recursos que tratan sobre el *edupunk*, pero no lo explican, no lo convierten en una receta. Lo

que

sí

tenemos

es

un

Manifiesto

edupunk,

creado

colaborativamente en la ciudad argentina de Rosario en el 2010, a partir del cual podemos repensar nuestra práctica:

Manifiesto edupunk

Las clases son conversaciones.

La relación es dinámica y la dinámica es relacional.

Se hipertextual, multilineal, heterogéneo y heterodoxo.

Edupunk no es lo que pasa en el aula, es el mundo en el aula.

Sé como el caminante, haz camino al andar.

Sé mediador y no medidor del conocimiento.

Los roles deben ser emergentes, polivalentes, invisibles.

Asume el cambio, es solo una cuestión de actitud.

Siéntete parte del trabajo colectivo.

No seas una televisión: interpela realmente a los que te rodean.

Expande tu mensaje, haz estallar las cuatro paredes que te rodean.

Mezcla, copia, aprópiate, curioseas, juega, transforma, haz, derrapa.

Al carajo con la oposición real/virtual.

Sin colaboración, la educación es una ficción.

Sé un actor en su entorno, investiga a través de la acción.

Más que DIY (*Do It Yourself*) haz DIWO (*Do It With Others*).

Sé *edupunk*, destruye este manifiesto, haz el tuyo y después, destrúyelo.

Cambiar la arquitectura significa hacer la rEDUvolution,

significa transformar nuestras prácticas a partir de las cinco claves

que propongo en este libro o de cualquier otro supuesto que emigre

de la pedagogía tradicional a otras pedagogías todavía sin nombre.

Aceptar el inconsciente y todo lo que esto conlleva, repartir el poder

y, como veremos en los capítulos siguientes, repensar tiempos y

espacios, alejarnos del simulacro y desplazar la evaluación, son

invitaciones para transformar la educación más allá de renovar los

contenidos.

PARA SER EDUPUNK TIENES QUE DESTRUIR ESTE MANIFIESTO

Manifiesto Edupunk

Las clases son conversaciones
La relación es dinámica y la dinámica es relacional
Sé hipertextual, multilineal, heterogéneo y heterodoxo
Edupunk no es lo que pasa en el aula, es el mundo en el aula
Sé como el caminante, haz camino al andar
Sé mediador y no medidor del conocimiento
Los roles deben de ser emergentes, polivalentes, invisibles
Asume el cambio, es solo una cuestión de actitud
Sientete parte del trabajo colectivo
No seas una TV: interpela realmente a los que te rodean
Expande tu mensaje, haz estallar las cuatro paredes que te rodean
Mezcla, copia, aprópiate, curioseas, juega, transforma, haz, derrapa
Al carajo con la oposición, la educación real/virtual
Sin colaboración, la educación es una ficción
Sé un actor en su entorno, investiga a través de la acción
Más que DIY (Do It Yourself) haz DIWO (Do It With Others)
Sé edupunk, destruye este manifiesto, haz el tuyo y después, destrúyelo

SÉ CREATIVA A LA HORA DE DESTRUIRLO:
QUÉMALO, FRÍELO O DÁSELO A TU PERRO

AUTORES: Alejandro Piscitelli,
Ivan Adaime e Ines Binder

TÍTULO: "El proyecto Facebook y
la posuniversidad. Sistemas
operativos sociales y entornos
abiertos de aprendizaje"

AÑO DE EDICIÓN: 2010
EDITORIAL: Ariel

AUTOR: Alejandro Piscitelli

TÍTULO: "Edupunk aplicado.
Aprender para emprender"

AÑO DE EDICIÓN: 2012
EDITORIAL: Ariel

RECURSOS WEB

coachingcritico.com
educacionexpandida.org
platoniq.net
projectofacebook.com.ar
zemos98.org
Video en YouTube
"La escuela expandida"

HAZ UN MAPA MENTAL
DE ESTE CAPÍTULO



3

DE LA CLASE A LA REUNIÓN. PEDAGOGÍA Y CUERPO.

Nosotros, los muchachos del instituto Benjamenta, nunca estamos de humor reidor. Nuestros rostros y nuestros gestos son muy serios. Hasta Schilinski, que realmente es todavía un niño, ríe muy raramente. Kraus no ríe jamás o solo con una risa brevisima, cuando no logra contenerse, y después se enfurece por haber dejado escapar algo tan contrario a las normas. En general, nosotros, los discípulos, no tenemos ganas de reír o, mejor dicho, ni siquiera podemos.

Robert Walser. Jakob von Gunten

Después de dar la bienvenida al inconsciente y a la democracia, en este capítulo vamos a dar la bienvenida a la arquitectura, entendiendo como tal no solo la disciplina que trata de levantar edificios, sino entendiéndola también como **la estructura sobre la que construiremos nuestra forma de acometer el aprendizaje.** Puede ser una estructura vertical, jerárquica y obsesionada con el cumplimiento de los objetivos o puede ser una estructura horizontal, rizómica y que abraza lo inesperado. En cualquier caso, **entendernos como arquitectos de nuestros actos pedagógicos pasa por saber que tienes la llave y decidir cómo quieres utilizarla para seguir igual o cambiar:** mantener una educación

industrial o pasar a una educación artesana, mantener dinámicas centradas en el docente o centradas en el estudiante, trabajar en pos del aburrimiento o en pos de la pasión. Y creo que resulta evidente que en la rEDUvolution lo que buscamos son las segundas partes de las frases anteriores.

La pregunta que, después de visualizar el *edupunk* y las pedagogías disruptivas, pude contestarme a mí misma tenía que ver con la necesidad de crear una supraestructura en la que se condensase todo aquello que quería que sucediera y esa estructura que estaba buscando era **la arquitectura de la reunión**, así que en este apartado vamos a ver cómo pasar *de la clase* (constructo espacio-temporal donde se han trabajado y se trabajan arquitecturas decimonónicas ligadas a la Revolución Industrial y a la fábrica e incluso puede que a la cárcel) para pasar *a la reunión*, una estructura en la que Jakob von Gunten y el resto de estudiantes del instituto Benjamenta podrían sonreír.

¿Por qué los adolescentes de hoy en día prefieren mil veces reunirse con sus amigos que ir a la escuela? La respuesta no es sencilla, pero podemos empezar por **analizar cuáles son los factores que se desarrollan en las reuniones informales para reproducir en el espacio pedagógico las dinámicas que nos interesen de este paradigma**. Y creo que lo acertado es preguntarnos qué tiene una reunión que no tiene una clase y pido a la lectora y al lector recuperar el ejercicio que hicimos al principio de este libro. Recordemos:

¿Qué vemos? Vemos un aula, un espacio cerrado y aislado del mundo, vemos una figura de pie y unas cuantas figuras sentadas, vemos que detrás de la figura que está de pie hay una pizarra (puede que sea electrónica, pero solo la usa la figura que está de pie), vemos que las figuras sentadas están quietas, mientras que la que está de pie deambula por los estrechos pasillos que dejan las mesas apretadas debido a que casi hay treinta figuras sentadas. De repente suena una sirena, las figuras sentadas se levantan, recogen sus cosas y se van. Pasan cinco minutos y aparecen otras treinta figuras que miden, se comportan y visten prácticamente igual que las que se acaban de ir... ¿no serán las mismas? Estas figuras se sientan y vuelta a empezar... Así desde las nueve de la mañana a las cinco de la tarde. De lunes a viernes. Todo el mes. Nueve meses al año. En la universidad, en la educación secundaria obligatoria, en un curso del INEM, en un seminario sobre estudios mesopotámicos, en una conferencia en un museo, en la educación primaria, en unas jornadas sobre física nuclear...

Y ahora vuelvo a pedir otro esfuerzo, el de visualizar una cafetería, un bar, una reunión: para empezar, las personas que acceden a estos recintos entran y salen, la mayoría de las veces porque quieren, no por obligación; en segundo lugar, hay ruido, el murmullo de múltiples conversaciones que, lejos de molestar, nos motivan a participar; en tercer lugar, el mobiliario facilita la conexión entre los asistentes tanto para los que están juntos en la misma mesa como para que sea posible la visualización desde las demás; y para terminar, hay bebida y comida que funcionan como conectores del relax y la diversión muchas veces acompañados por música: una cafetería sin café no es un lugar de reunión, es otra

cosa. Además, en los bares y cafeterías la situación es bastante horizontal: las fronteras delimitadoras invisibles se difuminan de manera que los asistentes pueden circular libremente por casi todo el espacio, hay unos límites relacionados con el comportamiento y el respeto hacia los demás, pero la sensación de privilegio se reduce a la zona de la barra destinada al servicio de camareros... Hagamos otro esfuerzo y preguntémosnos a lo largo de nuestra vida dónde hemos aprendido más, si en clase o en la cafetería, y cuando digo aprender, digo aprender de verdad, no estudiar para aprobar el examen y que los datos que hemos memorizado se volatilicen a los dos segundos de haberlo terminado. Creo que **uno de los logros que debemos producir mediante la rEDUvolution es pasar de la clase a la reunión**, evidentemente, no en el sentido absolutamente literal del término, pero estoy segura de que a través de muchos de los recursos que tenemos (nuestras sillas, nuestras mesas, nuestras paredes) podemos operar un cambio enorme organizándolos de forma diferente.

Esta preocupación por las condiciones físicas de los contextos educativos afortunadamente ya se ha iniciado y la podemos visualizar desde dos focos; por un lado, el mundo de la investigación y el diseño, y por otro, el mundo desde los estudios de arquitectura. Dentro del primer foco contamos con el estudio realizado en 2012 por investigadores de la **Universidad de Salford** en Gran Bretaña (<sciencedirect.com>), en el que se llega a la conclusión de que **los espacios pedagógicos en los que se tiene**

en cuenta el diseño mejoran el aprendizaje un 25 %; la reciente

publicación del libro *El tercer profesor*.[16](#) en el que un grupo de diseñadores analizan la importancia de introducir el diseño como

elemento clave en los edificios y otros materiales educativos, así

como el desarrollo también en 2012 por el colectivo **Pedagogías**

Invisibles (<pedagogiasinvisibles.blogspot.com>) del proyecto

denominado *Habitación*, en el que artistas, arquitectos,

pedagogos, estudiantes, diseñadores, profesores y gestores de

centros educativos han sido invitados a repensar las estructuras, el

mobiliario, la decoración, la iluminación, la tecnología y el uso de

otros sentidos para una educación del siglo XXI.

Desde el punto de vista de la construcción, cada vez hay a

nuestro alrededor más centros educativos en los que el diseño se

concibe como un elemento central y que se pueden visualizar en la

revista *on-line* de arquitectura **Dezeen** (<dezeen.com>) y en

concreto en su estupendo apartado dedicado a la educación. Un

ejemplo es la inauguración en 2012 del colegio Telefonplan (que

forma parte de la red de centros Vittra en Suecia), en el que la

arquitecta **Rosan Bosch** (<rosanbosch.com>) ha querido desterrar

las paredes de las aulas. Todas estas iniciativas dan fe de que

muchas de las personas que nos interesamos por la educación

estamos deseosos de cambiar los recursos que intervienen

directamente en los cuerpos de la comunidad educativa, unos

cuerpos cansados de estar quietos y callados en lugares con los

que no nos identificamos.

Habitar el aula

Vamos a empezar reflexionando sobre el espacio, porque todos nosotros somos cuerpos que estamos en un espacio. El lugar desde donde escribo y el lugar desde donde el lector está leyendo, condicionan completamente mi escritura y su lectura. Yo no podría escribir sentada en un lugar que me incomodase como, por ejemplo, una playa, de la misma manera que pienso que algunos lectores no podrían tener una lectura apacible en, por ejemplo, un hipermercado. El espacio que nos rodea es mucho más importante de lo que pensamos, de manera que hay instituciones que invierten grandes sumas de dinero en diseñar todo lo que tiene que ver con el mobiliario y la arquitectura para que las actividades que se van a realizar allí se desarrollen de determinada manera. Pensemos en las enormes sumas que gastan los comercios de cualquier tipo, pero especialmente los que se dedican a la moda, en adecuar las arquitecturas con su cliente ideal. O los museos, lugares donde las estructuras, los revestimientos y el mobiliario crean atmósferas complejas que generan sensaciones muy diferentes. O los restaurantes y cafeterías. Pensemos en nuestras casas y el cada vez mayor número de tiempo y de recursos que invertimos en acondicionarlas para que sean cómodas y sentirnos *a gusto*. Y ahora, de nuevo, pensemos en un colegio, en un instituto, en un aula universitaria... y nos encontramos con la incomodidad, con espacios dejados, decimonónicos, carcelarios, fríos, y ante todo, inhumanos: lo que menos puede apetecerle a alguien es permanecer en un aula más del tiempo al que nos obliguen a estar

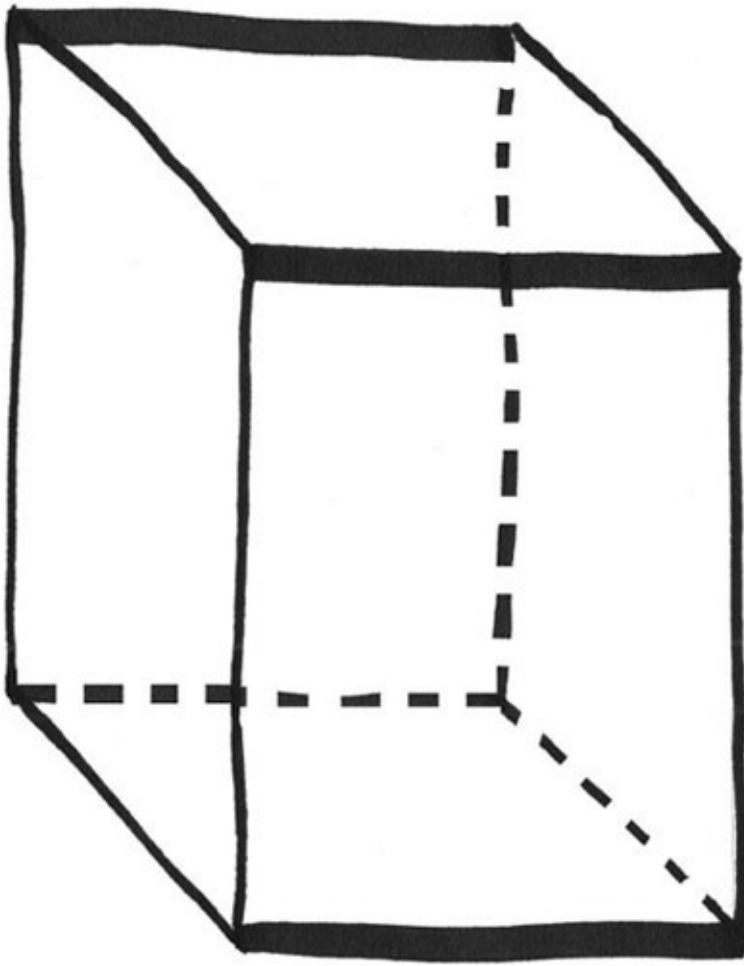
en ella.

Que los espacios en los contextos educativos se cuiden tan poco evidencia **la ausencia de preocupación que la educación genera en nuestras sociedades**, donde en cualquier edificio oficial (y estoy pensando en la Terminal 4 del aeropuerto de Madrid) se entienden como necesarios una arquitectura y un diseño innovadores, mientras que en las escuelas, las universidades o cualquier otro lugar dedicado al aprendizaje el único objetivo es la funcionalidad y la durabilidad. Visualizo en este momento las paredes forradas de azulejos, las sillas lacadas de un verde sucio, la luz blanca de unos fluorescentes que nunca pondríamos en nuestra casa, y me resulta evidente que esto tiene que cambiar.

Tenemos que hacer la rEDUvolution para que a los estudiantes de cualquier tipo y condición *les apetezca* estar en los recintos destinados a que la educación suceda: quizá no hay que estar sentados, sino en movimiento; no tenga que haber silencio, sino barullo; quizá tan importante es que haya una cocina como que haya una pizarra, wi-fi, equipo de sonido, taquillas, plantas, almohadones, alfombras... elementos destinados a que las aulas de *no lugares* pasen a *ser lugares*, a que las aulas pasen de ser espacios anónimos a ser espacios con los que nos identificamos, con los que establecemos una relación, una emoción, una sensación de pertenencia, un territorio vinculado con sus usuarios en el que el vínculo posibilitará el aprendizaje.

Sobre recintos y umbrales

En la mayoría de los espacios destinados a la educación podemos identificar cinco estructuras reconocibles: el suelo, el techo, las paredes, las ventanas y la puerta. Si los **suelos** fuesen de materiales más acogedores se podrían usar como zonas de trabajo, estudiantes y profesores podrían tumbarse y sentarse como hacemos en las habitaciones de nuestras casas, nos podríamos quitar los zapatos y trabajar sobre nuestra esterilla tal y como ocurre en las aulas de los centros Montessori... El suelo podría convertirse, mirado de otro modo, en una estructura viva que facilitase el aprendizaje en vez del lugar olvidado que realmente es ahora en la mayoría de las instituciones.



HAZ UN
DIBUJO
DE TU
CLASE
IDEAL

NO ESCATIMES
EN RECURSOS
IMAGINA LO
INIMAGINABLE

El **techo** es otro lugar prácticamente inexplorado en las aulas, mientras que en las cafeterías, las tiendas y los museos se utiliza de diferentes maneras: móviles, carteles, o ¿por qué no proyectar en el techo? Y algo parecido ocurre con las **paredes**, la mayoría de ellas desnudas o con uno o dos pósteres descoloridos sobre algún tema sin conexión con la vida de las personas que habitan dicho espacio: hemos de convertirlas en escaparates, en superficies donde se muestren ideas, descubrimientos, posibilidades. Cuando en casa tenemos un corcho en la pared, lo utilizamos como una

especie de representación de nosotros mismos que nos ayuda a encontrarnos y a trazar nuestro día a día: fotos, postales, el folleto de la película que tanto nos gustó, la entrada a un museo particularmente interesante. ¿Por qué no utilizar estos mismos mecanismos de autorreferencia en clase? Podemos animar a los estudiantes a que colonicen el aula con microrrepresentaciones de lo que les interesa, dando pie así a mayor motivación e interés.

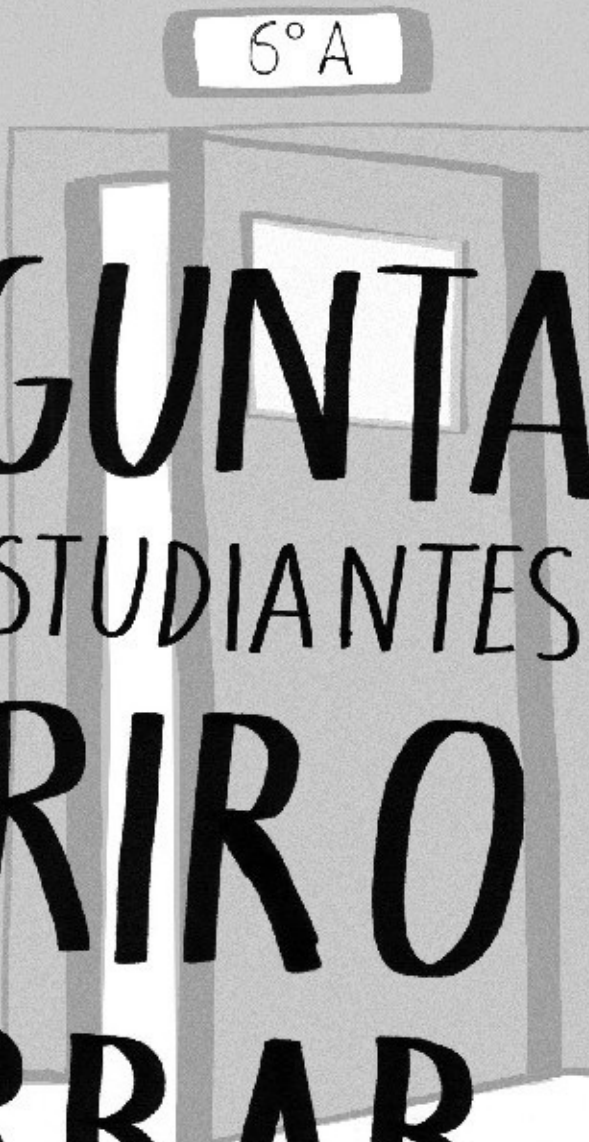
Otra de las disrupciones a las que nos invita la rEDUvolution es la de pensar en por qué hay que privilegiar únicamente una de las paredes de la clase, el altar, ese lugar donde se proyecta o se escribe, el lugar sagrado alrededor del cual se genera una zona de privilegio que es difícil traspasar. Sin altar, la zona de poder del profesor se difumina y sin zona de poder las humillaciones públicas, esas que nos narra Orhan Pamuk en el pasaje que inicia el capítulo 5, desaparecen. Y de la misma manera podemos transformar las **ventanas**, emplearlas quizá como un sistema de archivo, como una manera de mostrar al exterior lo que está ocurriendo en el interior que hará que la comunidad de aprendizaje se sienta verdaderamente a gusto en un recinto que hemos hecho nuestro, un recinto que nos pertenece.

La **puerta** es, desde mi punto de vista, un recurso pedagógico al que no prestamos la debida atención porque, evidentemente, cerrar la puerta tiene que ver con cuestiones de índole práctico: si hay mucha gente hablando en el pasillo, el exceso de ruido se puede convertir en un problema que impida el aprendizaje. Pero

hay mucho más: **cuando el profesor cierra la puerta está articulando una narrativa que tiene que ver con el aislamiento o con la conexión, tiene que ver con abrirse o con cerrarse al exterior.** También puede entenderse, dentro del terreno de las pedagogías invisibles, como un potente instrumento de poder porque, una vez cerrada la puerta por el profesor, ¿quién se atreve a volver a abrirla? ¿Resulta correcto o incorrecto que un estudiante, sin pedir permiso, abra la puerta y se vaya de clase? Recuerdo con bastante claridad pasarme clases enteras con unas tremendas ganas de orinar ante la incomodidad de preguntar si se podía salir.

Cuando analizamos el acto pedagógico desde un punto de vista semiótico, la puerta puede entenderse como un mecanismo mediante el que regulamos la libertad, como un dispositivo a partir del cual evidenciamos las normas, de manera que cuando el profesor decide que la puerta esté cerrada y que nadie más puede abrirla, está dejando claro de manera invisible quién tiene el poder. Por todas estas razones, cuando traspasamos como estudiantes el dintel de la puerta, nuestro cuerpo se transforma y nos preparamos para obedecer. Pero el aprendizaje definitivamente sería diferente si el profesor nos preguntase: «¿Qué os parece que hagamos con la puerta, la dejamos abierta o la dejamos cerrada?». Una puerta abierta permite entrar al exterior dentro del aula, deja que la representación del acto pedagógico se contamine con el exterior y quizá la realidad entre a formar parte del recinto pedagógico, es una forma de comunicar lo que estamos

haciendo dentro con lo que acontece fuera. En cualquier caso, rompe con la noción de SECRETO, con la idea de que lo que ocurre allí dentro solo pertenece a ese momento y a ese lugar. Como narrativa pedagógica, abrir la puerta puede convertirse en un mecanismo para desestabilizar las dinámicas de poder... en el caso de que las decisiones sobre la puerta se tomen de manera democrática y horizontal.



6° A

PREGUNTA
A TUS ESTUDIANTES
ABRIR O
CERRAR
LA PUERTA

Duro o blando

Una cafetería se diferencia de un aula, entre otras cosas, por su

mobiliario: cómodo, confortable, distribuido de forma ordenada pero sin jerarquías... Por el contrario, el conjunto de muebles que tenemos en el aula tradicional es incómodo, duro, feo y está distribuido de manera industrial: pupitres que se separan la misma distancia unos de otros, mirando en la misma dirección, enfrentados a la mesa del docente, más grande y en ocasiones, situada mediante una tarima en un nivel superior. La educación es una relación entre identidades y artefactos, **y estos artefactos en estos momentos median para que (des)aprendamos, porque el mobiliario no es elegido para aprender, es elegido para no dar problemas a la institución.** Creo firmemente que uno de los elementos que es urgente cambiar en la educación actual es el mobiliario: las mesas y las sillas increíblemente incómodas, y que incluso encontramos algunas veces ancladas al suelo, el espacio industrial con pupitres tiene que dar paso a la idea del aula como taller, como laboratorio y como espacio de reunión. Muebles para la libertad. Con sofás, con cocinas, donde se difumine lo académico con lo doméstico, lo público con lo privado. Porque es en lo doméstico y en lo privado donde aprendemos. Justo ahí.

Tenemos la obligación de visualizar que la elección del mobiliario educativo es un tema tan central como la calidad del profesorado y que gastar recursos económicos en su diseño es una inversión en el aprendizaje. La alternativa podría ser: muebles flexibles y transportables con múltiples funciones que permitan o induzcan a la movilidad, en vez de a la quietud absoluta,

que diferencien los espacios sin *recintualizarlos* mediante un sistema portátil que cambie constantemente, como ocurre en los espacios que diseña Rosan Bosch. Porque colocar un sofá en el aula no solo tiene que ver con la comodidad, tiene que ver con la ideología.

Diferente
mobiliario
para
diferentes
momentos

pedagógicos. Muebles indeterminados, que no tienen por qué ser necesariamente mesas y sillas; muebles blandos como colchonetas o almohadones que faciliten la comodidad, el relax, el sosiego.

Mobiliario creado colectivamente, reciclado, reparado, artesanal en vez de industrial. Muebles que sean confortables. Muebles que disminuyan las jerarquías: en muchas de las aulas que tenemos ahora se identifica perfectamente la mesa del docente por su tamaño y su posición, incluso por su color (en el espacio en que doy mis clases las sillas de los estudiantes son azules, mientras que la del docente es roja). Y en cuanto a la colocación, me pregunto si hemos reflexionado alguna vez sobre lo anacrónico de la disposición tradicional, sobre que la estructura que encontramos en la mayoría de los casos tiene como único objetivo el control panóptico de los cuerpos, unos cuerpos que ni siquiera pueden mirarse entre ellos.

Deberíamos preguntarnos cuál es la mejor organización espacio-corporal para aprender. ¿Cuál es la temperatura óptima? ¿Se puede aprender en los países mediterráneos en el mes de julio en aulas sin refrigeración? ¿Por qué los despachos del equipo directivo tienen aire acondicionado y las aulas no? ¿Por qué en los baños del profesorado hay papel higiénico y en los de los estudiantes no? Y creo que otra de las claves es que la organización nunca debe ser la misma: cuando se está exponiendo un tema, los cuerpos desordenados mirando hacia el lugar de la exposición bien sentados en una silla cómoda, bien en el suelo o bien tumbados, quizá sean la mejor opción; si estamos trabajando por equipos, lo mejor es organizar las mesas en islas para que la comunidad se agrupe convenientemente; si estamos trabajando en grupos grandes, quizá lo mejor es organizar una superficie gigante juntando todas las mesas que hay en el aula... **Son infinitas las posibilidades que el mobiliario nos ofrece, entonces, ¿por qué trabajar siempre de la misma manera?** , ¿quién nos obliga a hacerlo?, ¿por qué en contextos culturalmente tan diferentes se utiliza la misma forma de colocar muebles y cuerpos en el aula? ¿Por qué, cuando estamos seguros de que los estudiantes no aprenden, no nos aventuramos a cambiar los muebles e investigar las relaciones que estas otras ordenaciones producen y que tampoco tienen por qué ser definitivas?

(Re)decora tu clase. De la jaula al aula

Otro de los factores que diferencian una cafetería de una clase es

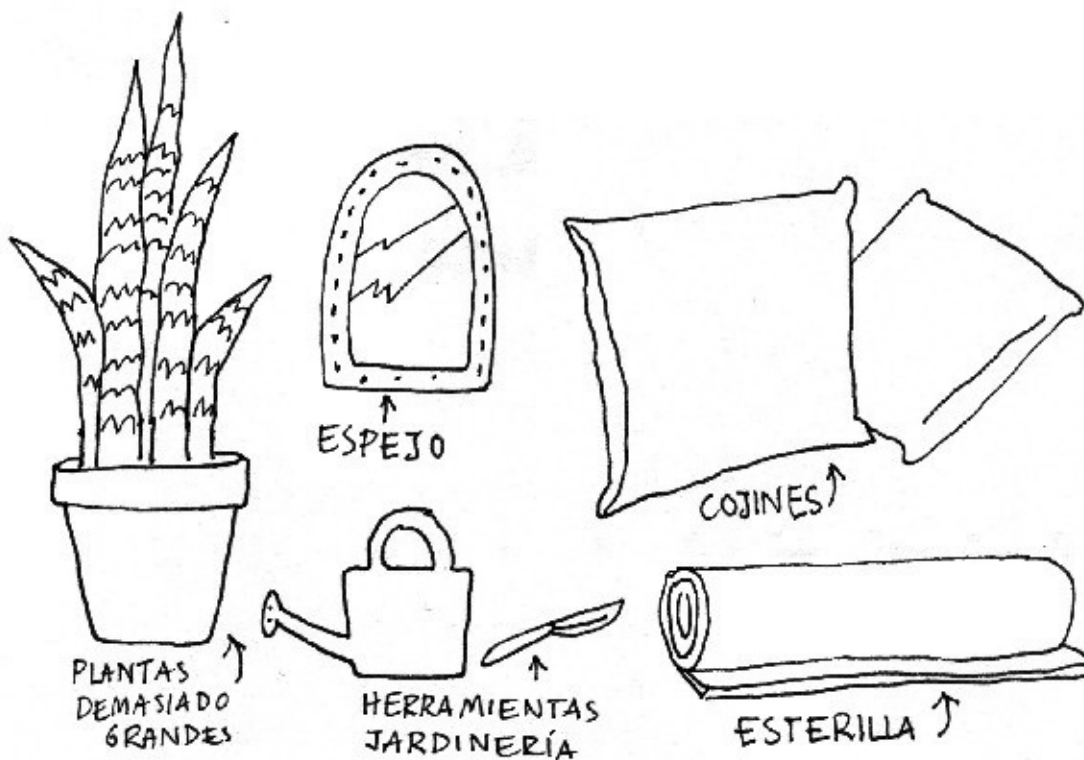
que **la cafetería está habitada, es decir, que en la cafetería podemos ver restos de la experiencia humana:** hay cuadros en las paredes, flores en los jarrones, jabón en el cuarto de baño. **Los elementos decorativos son aquellos que nos hacen pasar del espacio de transición al del vínculo,** del espacio ajeno al que nos conecta con lo identitario, de lo indiferente al territorio. Decorar el aula, colocar un felpudo en la entrada, carteles por las paredes, alfombras por los suelos, fomenta la sensación de pertenencia, de comunidad y de acogimiento. No utilizarlos no es una cuestión tan solo de economía, sino de creatividad y de poder. Y tengo que decir que decorar el aula en la rEDUvolution no consiste en llenar las paredes de los pasillos con cartulinas de colores con fotocopias pegadas con los ejercicios que hacen los alumnos en las clases de plástica. No, decorar el aula no es una cuestión solo estética, es una cuestión política, una cuestión de cesión del poder: cuando habitas un espacio lo conviertes en tu territorio y a las instituciones no les gusta que esto ocurra, ya que se consideran las dueñas de los equipamientos. La decoración debe estimular, debe potenciar, emancipar y la no decoración o la decoración típicamente escolar como la que acabamos de describir, produce justo lo contrario. Decorar significa entender los elementos que nos rodean como recursos generadores de discursos que *performan* nuestra actividad, porque no aprenderé lo mismo en un lugar en el que me siento bien que en un lugar en el que me siento mal, en un lugar donde los muebles, los revestimientos y el resto de elementos se

hayan elegido con un criterio pedagógico en vez de un criterio de estricta durabilidad. Tampoco estoy hablando de bonito y de feo en cuanto a decisiones del docente o de la institución, sino de la sensación de confort que los estudiantes deben experimentar, además de una identidad correspondida con el entorno, una identidad reflejada por el espacio en vez de un espacio en el que no se sienten correspondidos.

Y en nuestro territorio hay **luz natural**. La iluminación es un factor esencial en cualquier espacio que se resuelve de una manera simplista e ineficaz en los contextos educativos: neones y luz fría, al más puro estilo industrial. Solo pensando en la durabilidad y nada en las emociones. Pero los expertos en diseño de iluminación nos dicen que la luz natural a raudales es imprescindible. ¿Qué aulas tienen luz natural y cuáles no? ¿Debería utilizarse como aula un recinto que no dispusiera de luz natural? ¿Por qué se estudia tanto este tema en los espacios comerciales y tan poco en los espacios pedagógicos? Diferentes iluminaciones para diferentes momentos: para el taller, para la exposición, para la concentración. Es nuestro deber visualizar la importancia de la iluminación como recurso y diseñar dispositivos lumínicos para los diferentes contextos y tiempos de aprendizaje. Podemos trabajar la iluminación a través de diferentes niveles de intensidad, de color, de temperatura convirtiendo este recurso en un elemento más del escenario. Todo lo que está relacionado con la luz no solo tiene que ver con el aprendizaje, sino con la salud y el

bienestar de los cuerpos que pasan ocho horas al día dentro de una institución determinada, porque, como ocurre con la puerta, quien controla el interruptor controla el poder.

HAZ UNA LISTA DE COSAS QUE TENGAS
EN CASA QUE YA NO NECESITES Y QUE
PUEDAS LLEVAR A CLASE



Si decorar es territorializar, conectar con la identidad, llevar los
afectos e incardinar el espacio creando vínculos con los objetos, es

el momento de evidenciar que la decoración tiene que ver con la memoria, con sus narrativas y con lo que evocan, y esto debe entrar en el aula, debemos de pasar de las jaulas a las aulas. ¿Por qué un aula tiene que ser blanca? ¿Hay algún color que mejore el aprendizaje? ¿Quién decide los revestimientos de los pasillos de un instituto? ¿Por qué cuestiones tan importantes en lo doméstico se olvidan en lo pedagógico? Emigrar de los *no lugares* a *los lugares* pasa por hacernos muchas preguntas con respecto a la geografía y demandar la misma atención y los mismos recursos que los espacios comerciales o los domésticos disfrutan. Colores, temperatura, mobiliario, porque la decoración es una excusa para que se produzcan relaciones intelectuales. Tenemos que reivindicar la necesidad política de la decoración en las aulas.

Despacio, por favor

Una reunión suele tener comienzo, pero no suele tener final y, además, no ocurre nada grave si uno llega un poco más tarde o si se va antes. El tiempo es flexible. Y además una reunión suele ser larga, porque disfrutar charlando es algo que se hace con tranquilidad, sin estrés, sin el agobio de los cierres. Una vez más, la comparación entre la cafetería y el aula, entre la reunión y la clase, nos lleva a repensar el uso del tiempo en nuestra práctica educativa y palpar la realidad de que en los espacios pedagógicos reproducimos las dinámicas de la producción industrial en vez de la reflexión y el conocimiento, reproducimos la prisa, el estrés y la ansiedad por cumplir con los objetivos de la pedagogía tóxica, con

la cuenta de resultados.

Tenemos que parar: hay que darle tiempo al proceso. La sociedad capitalista en la que vivimos nos obliga a olvidar este hecho y nos condena a dinámicas de ansiedad donde la inminencia se cotidianiza. Por todas estas razones, otra de las metas de la rEDUvolution será cambiar los usos del tiempo, aceptar que el aprendizaje sucede en cualquier momento y en cualquier lugar, lo que nos conecta con el concepto de *slow education*: la conciencia de ralentizar para producir procesos de enseñanza y aprendizaje lentos y tranquilos.

Educación expandida

¿Cuándo aprendemos? ¿Aprendemos de 9.00 a 16.00 horas, cuando estamos en la escuela, y dejamos de aprender de 17.00 a 21.00, cuando volvemos a nuestra habitación? ¿Aprendemos de 9.00 a 10.00 en la clase de historia y luego dejamos de aprender de 12.00 a 13.00, cuando bajamos al recreo? ¿Aprendemos haciendo un problema de matemáticas y no aprendemos cuando vamos al cine o pasamos largas horas practicando un videojuego? ¿Aprendemos solo en la escuela y no aprendemos ni en casa, ni en una fiesta ni en una playa cuando vamos de vacaciones?

La realidad es que **aprendemos en todas partes, en cualquier momento y en cualquier lugar** y lo que resulta preocupantemente paradójico es que quizás aprendamos menos en las instituciones realizadas *ex profeso* para el aprendizaje mientras que aprendemos más en los tiempos y lugares llamados

de ocio y que realmente son lugares y tiempos de disfrute, algo fundamental para que el aprendizaje suceda. La obsesión por los horarios en la escuela, en la universidad, en cualquier institución educativa contrasta con su relajación en otras situaciones vitales: cuando quedamos con nuestros amigos, cuando damos un paseo, cuando nos damos un baño en la piscina. En todas estas situaciones, sabemos cuándo empieza la experiencia, ya que debemos reunirnos con más personas, pero no sabemos cuándo va a terminar, y es precisamente esta flexibilidad, esta sensación que nos provoca no tener una hora determinada de cierre, lo que produce que la situación se viva como algo elegido en vez de como algo impuesto, que nos sintamos libres en vez de sentirnos obligados, que sintamos la experiencia como propia en vez de como ajena. Aprendemos más en la cafetería porque ese tiempo lo entendemos como un tiempo de libertad, de experiencia real, un tiempo de vida, mientras que los horarios estipulados de la escuela nos molestan porque son artificiales e impuestos. **Aceptar que la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar, aceptar que el aprendizaje es un proceso expandido que no sabemos cuándo empieza ni cuándo acaba, nivela los conocimientos que se producen y distribuyen fuera de las instituciones con aquellos que se producen dentro, de manera que reconocemos al estudiante como un agente productor y determinados saberes (saber arreglar el motor de un coche, saber bailar *funky*, saber tunear una Wii) como legitimados.** En

mi vida como profesora han sido muchos los estudiantes que me han relatado ejemplos de cómo su proceso de aprendizaje literalmente saltaba por encima de los muros de la clase: cuando en la parada del autobús no dejaban de diseccionar la publicidad de la marquesina, cuando en el centro comercial descubrieron cómo los estaba manipulando el espacio y se resistieron, cuando viendo tal película se enfadaron bastante al descubrir las desigualdades con respecto a raza y género. Estos son ejemplos de cómo el aprendizaje ocurre en cualquier momento y en cualquier lugar si lo vivimos en primera persona y a través de experiencias, al contrario de cuando nos enfrentamos a la educación como simulacro y el aprendizaje no sucede en ningún momento ni en ningún lugar.

Y es que ir despacio no solo tiene que ver con los ritmos, sino también con la producción, ya que resulta evidente que **la mente trabaja mejor para resolver problemas cuando no está activamente intentando solucionarlos**. Los momentos de tranquilidad nos proporcionan una plataforma para que el revoltijo de información que hay en nuestro cerebro, aparentemente no relacionada, tome forma, lo que demuestra que el aprendizaje, en muchos casos, no sucederá en el aula, sino que sucederá cuando la comprensión tenga lugar, cuando los datos se mezclen, se fusionen, hagan rizoma. Este hecho puede ocurrir mucho tiempo después de cuando tuvo lugar el aprendizaje. ¿Cuántas veces le ha ocurrido esto a la lectora, descubrir que aprendió un concepto

cuando lo puso en práctica en la vida real mucho tiempo después de haberlo oído en clase?

Para fomentar esta rotura de barreras tanto físicas como temporales, la rEDUvolution cuenta con **las nuevas tecnologías**. Y no estoy hablando solo (que también) de usarlas para exponer los contenidos o para generar conocimiento, sino de usarlas para prolongar la experiencia del aprendizaje con el horario que estudiantes y profesores decidan a través de las redes sociales, los *massive on-line open course* (MOOC), etc. Porque tenemos que ser realistas y aceptar que seguiremos asistiendo a actividades presenciales con un horario de inicio y de final, horario que podemos romper y prolongar mediante los escenarios virtuales.

Educación artesana

Tras comprobar que el aprendizaje se desarrolla en cualquier momento y en cualquier lugar, en este apartado que abrimos vamos a trabajar con otra necesidad relacionada con el tiempo que he pensado denominar educación artesana y que entronca de manera directa con el paradigma de la reunión. La educación artesana es una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje en clara oposición a la educación industrial: es una **educación *slow* en la que somos capaces de dar tiempo al proceso**; es una educación que tiene en cuenta **las emociones**, en la que el conocimiento y afectos se conciben como un todo en el que no hay separación entre lo intelectual y lo emocional; es una educación donde definitivamente se trabaja con **pocos estudiantes y varios**

docentes que forman una comunidad pequeña, manejable, de escala humana, es una educación que tiene en cuenta el **gusto y el oído**, dos de los sentidos olvidados en el aula.

Una profesora de educación secundaria en España dispone de cincuenta minutos para desarrollar un acto pedagógico, una medida de tiempo que parece adecuada para una conferencia, para una lección magistral con un orador u oradora interesantísimos y una audiencia que atienda sin pestañear, situación que es difícil que ocurra en un aula de educación secundaria con treinta adolescentes. Los estudiantes llegan corriendo de la clase anterior, tardan en sentarse, en organizarse. Comienza a hablar la profesora. A los cinco minutos empieza a producirse la desconexión, el aburrimiento, el mandar callar, el (des)aprendizaje. Suena la sirena. Cambio de aula. Otros cuarenta y cinco minutos. Vuelta a empezar. **Los tiempos que manejamos en los entornos educativos están enfermos y producen personas enfermas, pero trabajar el tiempo en la educación (especialmente la educación formal) y transformarlo en *slow education* es posible**, aunque solo contemos con cuarenta y cinco minutos de clase. Podemos diseñar *momentos de transición*, espacios de recibimiento en los que ofrecemos a la comunidad la posibilidad de leer, charlar o tomarse un té hasta que todos los miembros han llegado, y espacios de salida donde es posible hacer un resumen e incluso despedirse. Podemos ser flexibles en las fechas de entrega, respetando la forma de trabajo personal de cada miembro de la

comunidad en vez de someter a todos a un tiempo rígido común.

El movimiento *slow* también está relacionado con **los afectos, con el trabajo de la inteligencia emocional en las aulas**. Porque en una reunión la gente sonrío, puede incluso que se bese y se abraze, en cualquier caso los cuerpos relajados en los sofás mullidos denotan una cálida sensación de bienestar, mientras que en muchos actos pedagógicos lo afectivo se ha borrado de un plumazo tal y como queda patente en la cita con la que he encabezado el presente capítulo: nadie se toca, no se hacen chistes ni bromas, se procura el silencio por encima de todo, si alguien se pone de pie, miradas incrédulas le animan a volver a sentarse. **Definitivamente muchas aulas son lugares donde prevalecen las caras largas, donde una falsa idea de respeto se expande mezclada con el miedo que produce un uso autoritario del poder**. Tenemos que volver a lo afectivo, esa afectividad que nos parece normal durante los primeros períodos del aprendizaje formal y que va desapareciendo paulatinamente, hasta llegar a las fases de educación superior, cuando existe una clara ausencia de lo emocional, y esto es muy paradójico, ya que la comunidad de aprendizaje está formada (en teoría) por adultos que comparten el interés por un mismo tema. ¿Por qué entonces esta comunidad que es de iguales se entiende como una comunidad de enemigos? Mirado desde otro ángulo, la única diferencia real radica en la edad, pero muchos de los estudiantes podrían ser nuestros colegas, ya que nos interesan temas coincidentes, siendo el

momento de tratarnos como amigos. Para lograr esta meta, **el tono** es un elemento básico sobre el que se reflexiona muy poco fuera de la enseñanza familiar. Debemos considerar el buen humor como una pieza importante en el puzle del aprendizaje. Para entendernos como comunidad, tenemos que sentirnos como iguales, por lo que las sonrisas y un trato agradable resultan centrales.

INTENTA UTILIZAR EL TIEMPO
COMO UN RECURSO PARA APRENDER
Y NO COMO UN ARMA PARA
PRESIONAR.

SÉ FLEXIBLE EN LAS ENTREGAS.

MEJOR POCAS ACTIVIDADES LARGAS
QUE MUCHAS ACTIVIDADES CORTAS.



Para que una reunión funcione y todo el mundo se encuentre a gusto, hay que trabajar con un **número reducido de asistentes.**

En el momento que se sobrepasa una cantidad de personas determinada, la reunión se convierte en una fiesta donde hay desconocidos y las relaciones se vuelven más complejas. La rEDUvolution impulsa el paso de una educación industrial a una educación artesana, de una educación cuantitativa a una educación cualitativa, de una educación basada en la sanción, a una educación basada en el cuidado: aprenderse los nombres de los estudiantes, mimar las clases, profundizar en los temas, sonreír y ser afectuosos unos con otros, regar las plantas... Para que esto sea posible es necesario: primero, que la comunidad de aprendizaje no sea muy grande, y segundo, que sea equilibrada, es decir, **que haya pocos estudiantes y cuantos más profesores mejor**. Y estos profesores han de trabajar en grupo creando los equipos docentes de los que hemos hablado en el capítulo anterior. ¿Por qué los profesores seguimos estando solos, aislados unos de otros? Están más que comprobados los beneficios de trabajar en red: el aumento de la creatividad y la innovación, la motivación, la riqueza que produce la pluralidad además de la

transdisciplinaridad. Tenemos que romper la idea del profesor aislado para demandar que las actividades educativas sean diseñadas e impartidas de manera grupal.

PIDE A TUS
ESTUDIANTES
QUE TE LLAMEN
POR TU NOMBRE
que no te llamen "profe"



*Cuéntales cosas que tengan que ver con
tu vida (no solo con los contenidos de clase)*

Otro elemento clave de la rEDUvolution consiste en **introducir la comida como un recurso cotidiano de aprendizaje**. Siempre

que hay una celebración hay comida o bebida de por medio: una tarta, una paella, un brindis. Comer es un acto no solo físico sino simbólico: cuando comemos nos comunicamos y creamos comunidad, por eso, sentarse a la mesa de alguien significa pertenencia. Las sinergias que se crean alrededor de algo tan sencillo como tomarte un café son utilizadas por los nuevos espacios de *coworking* que siempre tienen una cocina de por medio. «¿Me das el azúcar?» «¿Tienes una cuchara?» «¿Te importa que te coja un poco de ese bizcocho?» Las preguntas que no se formulan en el espacio profesional, se formulan en la cocina porque el ambiente que se respira en este lugar es más relajado. Y, como no podía ser de otra manera, en muchos lugares del planeta está prohibido comer y beber en clase, actos contemplados casi como un sacrilegio alejado del conocimiento y de lo académico. Y esto debe cambiar porque es justamente en las situaciones que describíamos antes, en la simpatía de la cocina, en el relax del café, donde el aprendizaje fluye y se multiplica. El uso de la comida en el aula ha de entenderse como el uso de un recurso simbólico que nos llevará hacia la reunión, no como una obligación, sino como una posibilidad.

Y para terminar, en los espacios de *coworking* se **fomenta el murmullo** y es que el silencio está muy bien para algunos momentos, pero no para todos. Una cafetería sin ruido es una cafetería vacía o muerta, mientras que, en el imaginario colectivo, el aula ha de estar en silencio a diferencia del patio, donde se

puede hablar, reír y gritar. El murmullo implica trabajo en equipo, el silencio concentración: ambos son necesarios.

Desarrollar todos los esfuerzos posibles para conectar lo que ocurre en clase con lo que ocurre fuera, las almohadas, la posibilidad de salir y volver a entrar, la vegetación, la tortilla, los abrazos, el respeto, la belleza, el placer. Entender el aula como un ecosistema de flujos orgánicos inesperados. Entender los edificios como lugares posibilitadores de múltiples funciones. **Si no abrimos este puente entre el interior y el exterior a través del paradigma de la reunión, de lo artesano y de los tiempos líquidos, el aprendizaje continuará sin suceder, sin llegar, como una quimera.** Es tan fácil sonreír, hacer un té, tumbarse en el suelo. Mucho más fácil que claudicar.

AUTOR: VV.AA.

TÍTULO: "Educación expandida"

AÑO DE EDICIÓN: 2012

EDITORIAL: Zemos98

AUTOR: VV.AA.

TÍTULO: "The Third Teacher"

AÑO DE EDICIÓN: 2010

EDITORIAL: OWP/P Cannon Design

RECURSOS WEB

dezeen.com

pedagogiasinvisibles.com

rosanbosch.com

scienceDirect.com

sloweducation.org.uk

thethirdteacherplus.com

HAZ UN MAPA MENTAL
DE ESTE CAPÍTULO



4

NO TENGO TIEMPO PARA APRENDER PORQUE TENGO QUE ESTUDIAR. **PEDAGOGÍA Y SIMULACRO**

PROFESORA: Veamos tus conocimientos, Pippi, siéntate en ese pupitre de ahí. ¿quieres?

PIPPY: ¡Claro!

PROFESORA: Bien, dime, ¿cuántos son cinco y siete?

PIPPY: ¿Es que tú no lo sabes?

PROFESORA: Yo sí, cinco y siete son doce, es muy sencillo.

PIPPY: Pues, si lo sabes, ¿por qué me lo preguntas a mí?

PROFESORA: Quería saber si tú lo sabías. Ahora preguntaré a uno de tus compañeros y verás cómo responde. Tommy: si Axel tiene siete manzanas y Lisa nueve, ¿cuántas manzanas tienen entre los dos?

TOMMY: Dieciséis manzanas.

PIPPY: ¿Y para qué quieren tantas manzanas? Si se las comen todas les dolerá la barriga.

PROFESORA: Annika, te voy a poner un problema: unos niños van de excursión y su madre les da diez monedas. A su regreso solo les quedan dos. ¿Cuántas se han gastado? A ver si sabes decírmelo.

PIPPY: ¿Y por qué quieres saberlo? Se han gastado lo que han querido. Ese dinero era suyo. Su madre se lo dio.

PROFESORA: Eso es un problema, comprendes, un ejemplo.

PIPPY: Lo que ocurre es que la gente es muy curiosa.

A nadie debería de importarle lo que uno hace con su dinero.

ASTRID LINDGREN. «Pippi y las primeras nieves»

En la ardua tarea de que mis hijas vean series de televisión donde las niñas tengan un papel protagonista, me volví a topar con una de

las mejores ficciones que se han producido nunca: Pippi

Langstrump, un personaje muy especial para su edad que vive sola, tiene dinero, es más fuerte de lo normal y... no va al colegio.

Pippi aprende por otros cauces y realmente se desenvuelve en la vida igual de bien que sus vecinos, los otros dos niños protagonistas de la serie, dando fe de que Astrid Lindgren, autora de los libros sobre los que se edita la serie, no tiene mucha confianza en las instituciones educativas formales. Pero hay un día en el que Pippi va al colegio, decide experimentar qué ocurre en un sitio en el que sus amigos pasan muchas horas al día, así que acompaña a Tommy y a Annika a ese lugar tan misterioso para ella.

El principal problema con que se encuentra Pippi en el aula es que no entiende que los ejercicios de matemáticas que la profesora construye son un sistema de representación, que las manzanas que tienen que repartir no existen más que en la mente de la comunidad escolar, que los nombres de los niños que tienen que repartir las manzanas son falsos y que la situación que se plantea es una situación ficticia, diseñada e implementada por la profesora, con el objetivo de ser capaces de sumar. Cuando la maestra plantea el problema de matemáticas de turno, Pippi se queda con la boca abierta y protesta, no entiende por qué Axel y Lisa tienen tantas manzanas... Pippi se enfada a cada momento en la escuela porque ella asume como real todo lo que allí ocurre cuando no lo es: cuando en geografía se explica dónde está una serie de ríos (y

no otros), cuando en arte se comentan determinados artistas o cuando en historia se dedica todo el tiempo a determinado suceso obviando los demás, **la maestra está realizando un acto de selección y montaje que se proyecta en el aula como su interpretación del mundo**, como la selección de una realidad exterior que se ve obligada a encadenar y organizar de una forma determinada porque, como ocurre en el telediario, el tiempo en la escuela es limitado.

Lo que Pippi no acaba de entender es que la educación en la escuela es un simulacro. Un simulacro se puede definir como una copia sin original. Por ejemplo, cuando participamos en un simulacro de incendio, nos comportamos como si las llamas estuviesen allí mismo, devorando paredes y pasillos, pero la realidad es que no hay ningún fuego. El término también se utiliza con relativa frecuencia en los terrenos de la semiótica visual cuando nos referimos a aquellas imágenes que se han realizado a partir de algo que no existía previamente, como las imágenes del hombre llegando a la Luna ya que, partiendo del supuesto de que el ser humano realmente nunca ha llegado allí, podemos entenderlas como una *representación sin original*, como una auténtica ficción, como una fantasía más que como un documento. Y resulta que en los tiempos que vivimos, estamos literalmente rodeados de simulacros visuales: gracias a la tecnología en general y al Photoshop en particular, la mayoría de las imágenes que nos rodean, más que representaciones de la realidad son ficción: los

cuerpos de las modelos que aparecen en los anuncios no tienen nada que ver con esas mismas mujeres en la vida real puesto que sus cinturas se han estrechado, sus pechos se han aumentado y su melena está llena de un brillo hiperreal; las mansiones que en las series parecen ser la morada habitual de cualquier ciudadano de clase media, nada tienen que ver con las viviendas que habitamos; la jugosa comida que aparece en el folleto publicitario también es falsa y, cuando por fin tenemos lo que nos han prometido en nuestro plato, no hay concordancia entre imagen y realidad.

Y es aquí donde volvemos a hacernos la misma pregunta que nos estamos planteando a lo largo de este texto, ¿qué ocurre en la pedagogía? Desde mi punto de vista, **también existe un**

desajuste entre pedagogía y realidad, de manera que los procesos de enseñanza que tienen lugar en estos momentos en las aulas de Occidente constituyen un auténtico simulacro, constituyen una representación donde el aprendizaje parece que sucede, pero no sucede en realidad. De la misma manera que Joan Fontcuberta explica que en estos momentos la fotografía ha dejado de ser documento para convertirse en simulacro (en lo que él de forma tan acertada denomina *desrealidad*), considero que en la educación ocurre algo similar: **nos movemos en un mundo de desrealidad pedagógica donde los actos educativos conducen al (des)aprendizaje, no conducen a la generación de conocimiento sino a la certificación, no conducen al desarrollo intelectual sino a la bulimia.** Lo que ocurre en el aula (y recuerdo

una vez más que utilizamos ese término para representar cualquier espacio en el que se lleva a cabo un acto pedagógico) puede verse como un falso encuentro, un relato de ficción. Lo formal, lo académico, lo certificable han convertido la educación en una



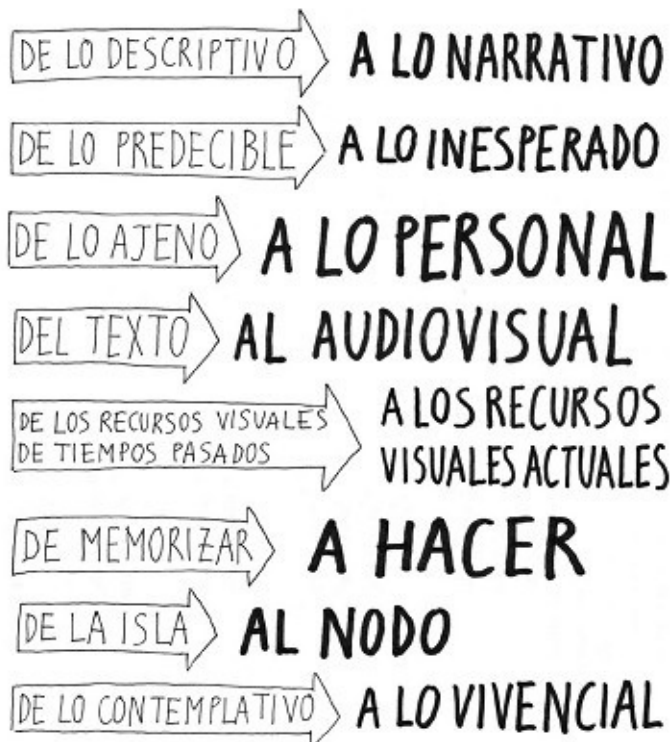
simulación estereotipada en la que nadie enseña ni nadie aprende y donde lo que hemos denominado como *prácticas bulímicas* reproducen acciones perversas que experimentamos en bucle desde los primeros estratos de nuestro aprendizaje.

Lo que dentro del aula ocurre no tiene ninguna o muy pocas funciones reales en la sociedad: logaritmos, ríos, romances y sonetos forman parte de una información que solo cobra sentido en el proceso de tomar apuntes, engullirlos y vomitarlos en el examen de la manera en que pensamos que más le va a gustar al profesor.

Un proceso que no te deja tiempo para llevar a cabo las cosas que realmente te interesan, un proceso que NO TE DEJA TIEMPO

PARA APRENDER PORQUE TIENES QUE ESTUDIAR. El olvido ocurre porque esta información que no vamos a recordar (de la que decidimos ser ignorantes) no tiene una función concreta en el mundo real, porque el juego pedagógico que desarrollamos en la mayoría de nuestra vida como estudiantes, es un juego abstracto y ajeno, que nos va a servir muy poco cuando salgamos al mundo exterior. **Podemos decir que tanto los estudiantes como los profesores juegan durante ocho horas al día, nueve meses al año, a un juego vacío en el que unos hacen que aprenden y otros hacen que enseñan, pero donde definitivamente el aprendizaje no sucede.**

Este va ser el cuarto elemento clave de la rEDUvolution: tenemos la responsabilidad de transformar el simulacro en experiencia para conseguir el aprendizaje significativo, para lo que es necesario emigrar...



Del suspenso al suspense

Hay una secuencia que sobresale sobre los recuerdos que tengo sobre mi experiencia escolar: nuestro profesor de literatura nos narró durante varios días y con una pasión contagiosa *Las comedias bárbaras* de Valle-Inclán. Rememoro esos instantes como muy cercanos y visualizo perfectamente la enorme cabeza del niño con hidrocefalia. Creo que este es uno de los momentos de mi biografía como estudiante en el que más aprendí, de los pocos contenidos que no consumí, vomité y olvidé, y que, tanto tiempo después de cursar mi COU, represento en mi cabeza de manera nítida y precisa. Creo que este recuerdo situado, relacionado con lo abyecto y con la poesía, permanece aún en mí por la narratividad del acto pedagógico que me sedujo, por encender un imaginario propio y por agitar mi subconsciente con un conocimiento que partía de lo retórico en vez de lo científico. El placer, el suspense, la sorpresa y el extrañamiento (términos poco usados en pedagogía) consiguieron que el aprendizaje sucediese. Como por arte de magia.

La pedagogía lleva ya demasiado tiempo anclada en

dinámicas relacionadas con el dolor y el aburrimiento. La

ansiedad, el miedo, los castigos, los elementos panópticos que

Foucault analizó en *Vigilar y castigar* en las cárceles, [17](#) tienen un eco demasiado similar en las escuelas y en la universidad. **Y el**

sistema que tenemos para cambiar el miedo, no es otro que su

opuesto: es el placer. Un ingrediente imprescindible en el

aprendizaje que hemos de recuperar para deshacernos del

suspenso, de la angustia, del (des)aprendizaje. Pero no un placer cualquiera, sino un placer provocador, ese que nos hace repensar la información que se muestra ante nosotros y que nos invita a transformarla: un placer resultado de la pasión por conocer. Trabajar con el placer pasa por recuperar los procedimientos narrativos que las industrias del entretenimiento y del marketing han conseguido que identifiquemos como exclusivamente suyas y que acentúan el abismo existente entre el aprendizaje y el ocio consiguiendo la bipolaridad entre ambos espacios, consiguiendo que todos queramos ver una peli y no queramos ir a clase, queramos jugar a Super Mario Bros y no nos seduzca nada un ciclo de conferencias. **La diferencia radica en el uso de lo narrativo y**

lo experiencial en los espacios de ocio y el uso de lo descriptivo y lo ajeno en los espacios de aprendizaje. Mediante la rEDUvolution debemos recuperar para lo pedagógico las capacidades connotativas, retóricas y enormemente sugestivas de los diferentes lenguajes que utilizamos los seres humanos para comunicarnos y así dejar de lado *el suspenso* y centrarnos en *el suspense*, porque es desde lo motivador y desde la efervescencia donde se construye el conocimiento.

De lo descriptivo a lo narrativo. Aprendiendo a través de metáforas

Si queremos evidenciar la necesidad de lo narrativo en el aula, nada mejor que pensar en aquello que nos produce placer. En mi caso, puede que el cine sea una de las experiencias con la que

más disfruto y a partir de la cual más conocimiento genero. Este año la película con la que más he conectado ha sido el largometraje en el que Wim Wenders retrata la obra de la coreógrafa alemana Pina Bausch. Aunque *Pina* fue nominada para el Oscar a la mejor película documental del 2012, no es un documental al uso: es un documento biográfico en el que lo narrativo explota en todas direcciones. Desde el punto de vista visual, auditivo y del movimiento, la película de Wenders y las coreografías de Bausch en ella contenidas traspasan la descripción para convertirse en un acontecimiento completamente placentero, tanto desde el punto de vista formal como desde el punto de vista del significado, en el que el color, la composición, la iluminación y la forma se configuran como potentes narrativas acompañadas de una asombrosa banda sonora.

¿Qué hubiera ocurrido si en vez de este festín formal e intelectual el documental hubiese consistido en que alguien se hubiese subido a una tarima y hubiese leído la biografía de Pina? Probablemente a la media hora hubiese empezado a perder la atención, hubiese obviado todo el contenido olvidando el evento nada más salir por la puerta. Pero resulta que hay determinados sucesos que me son imposibles de olvidar, y que, como en el ejemplo de *Las comedias bárbaras*, mi encuentro con la catedral de Florencia o el capítulo «La larga historia del teniente Mamiya» de la novela de Haruki Murakami *El pájaro que da cuerda al mundo*, recordaré siempre. [18](#) Y si recuerdo todas estas cosas sin duda

alguna es debido al poder de su narratividad, a que el uso de los diferentes lenguajes empleados por los correspondientes autores no se basan en lo descriptivo, sino que utilizan lo narrativo, lo retórico, alejándose de lo plano, lo indiferente, lo llano, hasta llegar a montañas y riscos que nos seducen.

Lo descriptivo está relacionado con lo denotativo, con la creación de un sistema donde el mecanismo lineal pretende ser objetivo y conectar solo con el lado consciente del estudiante. **Por el contrario, lo narrativo huye de lo rectilíneo, se recrea en los usos connotativos del lenguaje (ya sea oral, escrito, audiovisual, etc.)**

y

explora

el

inconsciente

creando

conexiones rizomáticas que enlazan con la emoción, los

recuerdos, los deseos, lo prohibido, lo monstruoso, lo

hermoso... y es precisamente en este lugar donde se produce

el recuerdo y el aprendizaje sucede. Pero lo narrativo está muy

poco presente en la educación formal. Imaginemos una vez más la

dinámica de una clase: el profesor redactando, los estudiantes

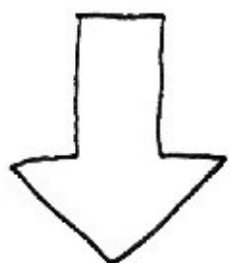
tomando apuntes, cada cual simulando que enseña y que aprende,

construyendo un simulacro hueco sin el más mínimo resto de

emoción.

HAZ COMO LOS NOVELISTAS
CREA - NOMBRES MOLONES -
PARA TUS CLASES

TEMA 15 LOS CEFALÓPODOS



*Calamardo
& familia*

* CALAMARDO ES UNO DE LOS AMIGOS DE BOB ESPONJA

Un ejemplo de cómo podemos recuperar lo narrativo consiste

en utilizar el *naming* en la educación, esa técnica del marketing que consigue, a través del uso de los nombres de diferentes productos, un enlace sentimental que conecta con el cliente. En la ciudad en la que vivo durante mucho tiempo ha existido un lugar al que nadie quería ir que se llamaba Parque Biológico de Madrid, hasta que una empresa de *naming* cambió esta aburrida descripción por la de Faunia, consiguiendo, mediante un recurso literario, conectar de forma narrativa con el público que ahora abarrota el recinto. ¿Por qué no empezar a ser narrativos transformando los nombres de las clases que diseñamos y volverlos más connotativos? ¿Por qué una unidad didáctica tiene que llamarse «Ríos de España» cuando las novelas se llaman *La casa del silencio*, las películas *La naranja mecánica* o las exposiciones *Desvelar lo invisible*? Hace tiempo que doy a mis clases nombres narrativos, poéticos, que suscitan imágenes mentales que abren a los estudiantes el apetito por el conocimiento y que recuerdan mucho tiempo después. Apropiarnos de las técnicas del marketing para generar el deseo por aprender no solo es legítimo, sino necesario, ¿por qué no podemos los profesores utilizar procedimientos parecidos para fines opuestos, brillantar nuestro trabajo con nombres inolvidables que, igual que las novelas, las películas o la cocina de vanguardia, disparen una expectativa que convierta el acto pedagógico en un momento de placer?

**De lo predecible a lo inesperado. Introduciendo el
extrañamiento, la sorpresa y los detonantes**

Además de lo narrativo debemos de recuperar lo inesperado. La pedagogía es una disciplina que pretende ser predecible y por eso está obsesionada con los objetivos. Como profesores, queremos sentirnos seguros, tener la sartén por el mango, que nuestra clase discurra por derroteros controlados y certeros, que nada se escape de nuestras manos. Para lograr esta sensación de calma total, anulamos todo aquello que es excitante, que es estimulante, que es efervescente, por lo que lo predecible se instala en nuestra cotidianidad. Clases aburridas, monótonas, donde el simulacro de enseñar y aprender se produce en un bucle sin fin, con unidades didácticas iguales año tras año, en las que sabemos a cada minuto lo que los estudiantes van a hacer y a decir. El aburrimiento sin fin nos invita a la amnesia y a la desconexión con respecto a lo que está ocurriendo en clase, nos narcotiza y anula la pasión. Pero, si volvemos al primer párrafo de este texto, vemos que he utilizado el término *pretende* y escribo *pretende* porque nada en este mundo es predecible, y la pedagogía, tampoco. Por esta razón **la rEDUvolution tiene la obligación de abrir la puerta a la sorpresa, a lo inesperado, los profesores tenemos que aceptar que la pedagogía es una práctica cultural inacabada y que, al estar proyectada hacia el futuro, no puede ni debe ser predicha**. Podemos abrir esta puerta mediante tres acciones: socavando lo anodino a través del extrañamiento, rompiendo las dinámicas huecas de la previsión mediante la sorpresa y agitando las conciencias mediante potentes detonantes.

EMPIEZA CADA CLASE CON UN DETONANTE



pon una caja misteriosa
encima de la mesa
canta una canción
proyecta una imagen
impactante

El **extrañamiento** consiste en mirar las cosas como si fuese la primera vez que entramos en contacto con ellas: durante muchos

años mi fondo de pantalla ha sido un fotograma reconocible de la

película *La naranja mecánica*. [19](#) En el momento en el que abría el ordenador y los estudiantes veían a Alex y sus compinches, una

sonrisa de complicidad se mostraba en sus caras a la par que

cierto desconcierto. El salvapantallas me sirve como carta de

presentación produciendo un efecto de extrañamiento con respecto

a mí: los estudiantes se preguntaban cómo resultaría como

profesora alguien que se identificaba públicamente a través de

semejante película. Mediante este recurso, creaba una reacción de

sorpresa pedagógica que conducía a una expectativa narrativa

que contemplaba la posibilidad de que la profesora fuese vista

desde una óptica diferente, fuese vista como alguien que comparte

la misma cultura visual, a quien le gusta el cine, alguien que

reflexiona sobre la violencia.

TEN SIEMPRE GLOBOS Y UN OVILLO DE LANA
EN UN CAJÓN (POR LO QUE PUEDA PASAR)



Este salvapantallas también puede ser contemplado como un **detonante**, un elemento disruptivo que, utilizado al principio de un acto pedagógico, crea un ambiente de extrañamiento y, por ende, una expectativa diferente con respecto a lo que va a ocurrir a continuación. Esta sensación de desbarajuste se genera cuando coincidimos con alguien que hace mucho que no hemos visto o cuando alguien ha movido un objeto de su lugar habitual y lo encontramos en otro sitio. Esa sensación de sorpresa ante la alteración de lo anodino que es el extrañamiento, se configura

como la antesala perfecta del aprendizaje: tanto física como

intelectualmente estamos alerta, estamos concentrados

y

motivados, y estamos deseosos de saber qué ocurrirá a

continuación. Justo lo contrario a lo predecible y lo seguro.

De lo ajeno a lo personal. Trabajando con lo autobiográfico y la cultura visual

Lo narrativo y lo inesperado multiplican su potencia si lo unimos a lo autobiográfico. Cuando recordamos lo que vivimos en la escuela,

a muchos de nosotros lo primero que nos viene a la cabeza es

aquel día que nos fuimos de excursión, aquel día que cogimos un

primer tren hasta Cercedilla y luego otro más pequeño y rojo hasta

aquel lugar con el ridículo nombre de Camorritos. Aquel día que

uno de nuestros compañeros tuvo que volver en calzoncillos a casa

porque se empapó el pantalón cuando se cayó al cruzar el río y

aquel día que cantábamos juntos a la vuelta la canción que siempre

se canta cuando uno va de excursión. Recordamos todas estas

secuencias porque están conectadas con nuestra biografía de

forma narrativa, con sucesos determinados que nos afectan de

manera connotativa: verle la ropa interior a alguien o cantar a coro

son vivencias personales que recordamos mucho tiempo después

debido a la potencia retórica que despliegan, debido al enganche

emocional que logra anclarse fuertemente en nuestro inconsciente.

La educación tradicional no acepta que estos sucesos tengan

algo que ver con el conocimiento, que tengan un componente

intelectual.

No

acepta

que,

utilizado

como

detonante,

aprovechemos la potencia transformadora de lo biográfico y

enlacemos el aprendizaje con la vida real siendo este punto de

conexión, este *link*, el que consigue hacer desaparecer el simulacro

al pasar de **lo ajeno a lo personal, de lo abstracto a lo concreto,**

de lo público a lo privado. Por eso, en la rEDUvolution, la

comunidad de aprendizaje *remixea* las experiencias de manera que

los contenidos vuelven a estar vivos, suenan de manera natural en

vez de artificial y se conviertan en aprendizaje real, trabajando a

partir del color favorito (y explicitando el suceso que lo convirtió en

tal), tratando el tema del peso deseado para adentrarnos en el

mundo de los estereotipos, utilizando el fútbol para aprender

matemáticas o la música que realmente les gusta a los estudiantes,

aunque nosotros los profesores la detestemos. **Atreverse a llevar**

lo autobiográfico al aula significa construir un puente entre el

conocimiento individual y el académico, y empoderar a los

estudiantes como cocreadores, significa recuperar el poder de lo

narrativo y las experiencias vividas en primera persona, y que no

solo las películas, las series o los videojuegos nos hagan vibrar de

emoción al conectar con nuestra individualidad, sino que también sentimos emociones fuertes en clase, porque solo el conocimiento que está cargado de emoción es capaz de volverse significativo.

Trabajar con lo autobiográfico consiste en *habitar los contenidos*, darles vida, vincularlos con la experiencia y la realidad.

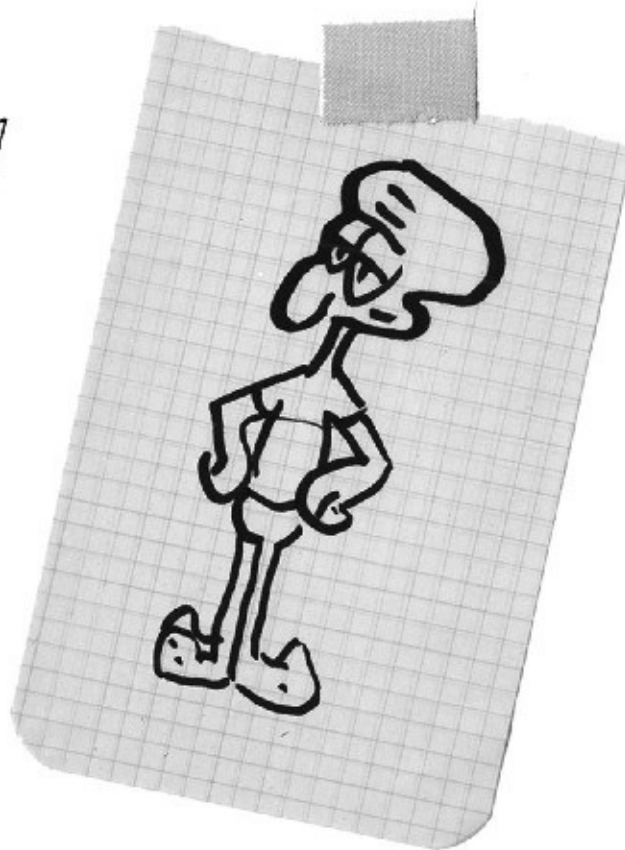
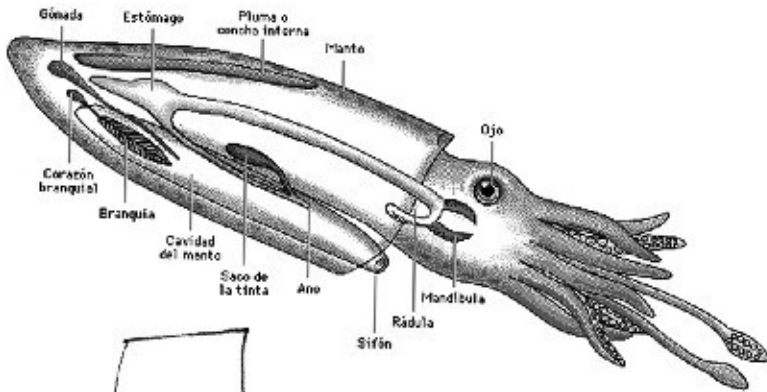
Y en este punto podemos volver a la metáfora del profesor como DJ, ya que la música que él o ella han elegido es un cuerpo de conocimientos reconocido por su audiencia y posiblemente amado, pero además, es un conocimiento que se torna en experiencia, la experiencia de bailar. No es un conocimiento abstracto, ajeno, prescindible, una información que nos entiende solo como espectadores, aislada y abstracta. No. Es un conocimiento para empezar narrativo y, en segundo lugar, autobiográfico. Es justo lo que buscamos. Esa música, como el mismo Bourriaud explica, es un *contenido habitado*. La idea de *habitar las obras de arte* me llevó a la idea de *habitar el contenido*, me llevó a la idea de que el profesor del siglo XXI, como el artista del siglo XXI, más que generar conocimiento nuevo lo que se dedica es a *remixear* el existente disperso en diferentes lugares y que los profesores organizamos de una manera determinada de la misma manera que el DJ elige un ritmo concreto para crear sus listas de reproducción. Los asistentes bailan cuando reconocen las canciones o cuando no las conocen pero se las apropian porque les gustan, lo que produce que, en ambos casos y con un alto grado de pasión, bailen sin descanso. Lo mismo debería ocurrir en nuestra clase, en nuestra sesión. Para

desarrollar el sentimiento de experiencia que la rEDUvolution

demanda, el conocimiento debe estar SITUADO, **debe estar**

relacionado con una experiencia concreta en nuestra biografía.

INTRODUCE LA CULTURA VISUAL DE LOS ESTUDIANTES



De la misma manera que no acepta lo autobiográfico, la educación tradicional no acepta los productos que integran la

denominada **cultura visual** como un contenido válido o necesario.

La distinción entre educación y entretenimiento es tácita y parece que las barreras no se pueden saltar en la educación tradicional.

En la rEDUvolution aceptamos el hecho de que, en estos momentos, ni la escuela ni la familia son las principales fuentes de información de niños y jóvenes, sino que son los medios de comunicación (la publicidad, las series, los videojuegos, la prensa del corazón, los videoclips musicales), quienes nos educan y desde donde construimos nuestras identidades. Lady Gaga como ideal de belleza, las «parejas Disney» como paradigma de las relaciones sentimentales o la serie *Friends*, de las de amistad, son ejemplos prácticos que deben utilizarse en clase, deben formar parte del currículum vivido, porque son los contenidos sobre los que la mayoría de nosotros creamos conocimiento y lo habitamos. Habitar

este

conocimiento

consigue

que

muchos

adolescentes

norteamericanos creen que la guerra del Vietnam la ganó su país

porque la referencia que manejan sobre el tema son las películas

de Rambo. La introducción de los macrorrelatos visuales en el aula

resulta clave como elemento motivador, pero también para enseñar

a los estudiantes a analizar estas producciones críticamente. **En la**

rEDUvolution partimos del hecho de que las multinacionales, los partidos políticos y otros grupos de poder, utilizan las imágenes como vehículos educativos para formar

consumidores y votantes, transformando sus identidades, dándoles vida, y es ahí, justo en este pliegue, desde donde debemos pasar de ser consumidores pasivos a ser espectadores críticos.

Un videoclip vale más que mil palabras

Una de las principales diferencias entre el ejemplo del narrador leyendo la biografía de Pina y la experiencia de la película es el paso de uno a múltiples lenguajes. El narrador solo utiliza su voz, mientras que en la película se funden el lenguaje visual, el oral y el musical soportados mediante imágenes en movimiento. Si en el mundo en el que nos desenvolvemos operan siempre varios lenguajes a la vez, si cuando entramos en un recinto comercial la música de fondo se une con el uso del color y de la iluminación y al final decidimos la compra unida al tacto del producto en cuestión... ¿cómo es posible que en el aula sigamos trabajando con un único lenguaje, o a lo sumo con el lenguaje oral y el escrito utilizados de manera alternativa? ¿Dónde se quedan los gritos de los

protagonistas y del resto del público, la banda sonora, los pasos en la yerba, el dolby estéreo que reproduce en el cine situaciones tan reales que nos hacen temblar de miedo y de placer? ¿Dónde queda el sabor salado de las palomitas, las burbujas de la bebida efervescente, el gusto y el olfato completamente unidos a la experiencia de ir a ver una peli? ¿Y dónde queda el sentido de la vista, la pantalla gigante, nítida, engrandecida por la oscuridad del resto de la sala, donde las imágenes en movimiento catapultan la intensidad de la experiencia desde lo bidimensional a lo real? Uno de los grandes retos de la rEDUvolution es recuperar la multiplicidad de lenguajes en el aula, lo cual no quiere decir suprimir el texto, sino convertirlo en una fuente de información más, una fuente de información que trabaja no antes o después, sino *a la vez que*, a la vez que el lenguaje visual, la música, el gusto, el olfato y el tacto. Del *paradigma gutenberiano* del texto lineal y estático debemos emigrar al *paradigma hipermedia*, en el que múltiples lenguajes se expanden en movimiento.

De los reyes godos a *Call of Duty*. El lenguaje audiovisual como principal sistema de representación en los contextos educativos

Quizás el mejor ejemplo de la potencia educativa de la combinación de múltiples lenguajes la encontramos en *Call of Duty*, el videojuego más comprado en el año 2012. Su enorme poder narrativo, unido a una serie de recompensas estratégicamente distribuidas, elevan la sensación de placer, los niveles de

concentración, la motivación y el aprendizaje. Debido a la constatación de esta realidad, desde hace relativamente poco tiempo se está desarrollando una rama de la pedagogía (denominada *gamificación* o *educación gamificada*), que pretende llevar a la educación formal los procesos que se producen en la experiencia de jugar con un videojuego.

La principal herramienta de comunicación en *Call of Duty* no es el texto sino la combinación de imágenes y sonidos. El lenguaje visual es el sistema que más se utiliza en las sociedades occidentales en la actualidad, debido a su excelente capacidad de comunicación, lo que ya he teorizado en otros textos. Cuando vamos en coche el discurso de la autopista opera a través de imágenes planas, de las señales de tráfico y de los diferentes pictogramas estampados sobre el asfalto; si nos introducimos de nuevo en un centro comercial, cada centímetro de las lustrosas superficies encienden nuestro deseo (la misma estantería donde están los botes de tomate que hemos ido a comprar funciona a través de un complejo discurso donde lo más caro está situado frente a nuestros ojos, lo más barato abajo del todo y lo que tiene un precio medio, en el estante superior). Los magos del *visual merchandising*, a través de la composición, la iluminación y el color, nos confunden para que en los pocos segundos que tenemos para decidirnos, caigamos en una trampa visual. Y eso sin hablar del *packaging* y la decepción que sentimos entre lo que promete la lata y lo que hay dentro. Las ciudades, además de por árboles y farolas,

están tapizadas por anuncios publicitarios, escaparates, neones...

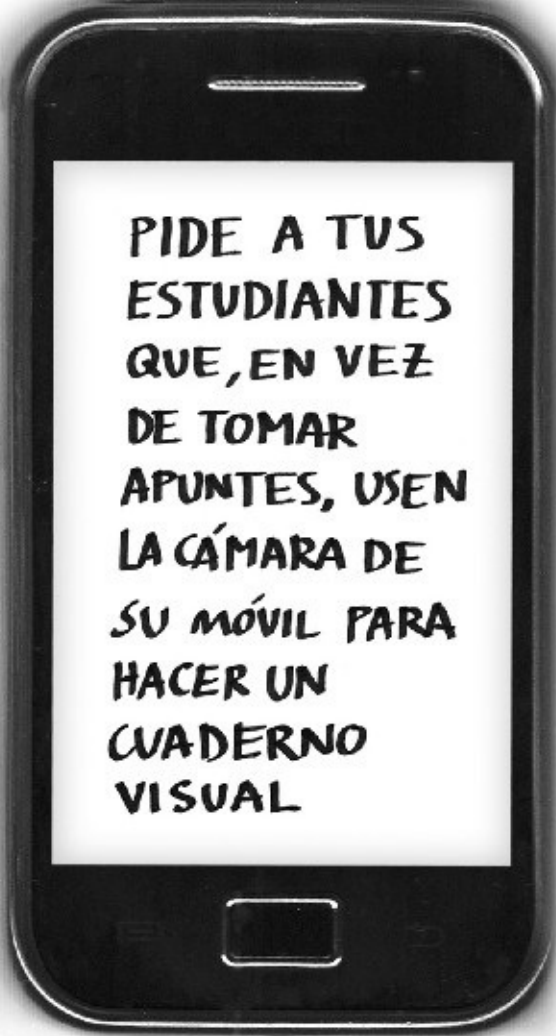
Las imágenes son utilizadas para vendernos mercancías que no necesitamos, para votar a partidos en los que no creemos, para que sometamos nuestros cuerpos a torturas que tememos.

Quienes ostentan el poder las utilizan para que compremos bienes y servicios que no solo no necesitamos, sino que no queremos comprar... Pero no todos los profesionales de la imagen trabajan en la misma dirección: los artistas visuales, con las mismas herramientas pero distintos intereses, se valen de su poder de comunicación para meternos el *dedo en el ojo* y que seamos precisamente capaces de reflexionar sobre esas imágenes.

Y ahora, revisemos qué ocurre con el lenguaje visual en un aula: el profesor habla, las paredes muchas veces están desnudas.

Quizás haya algunos libros encima de las mesas. Los estudiantes escriben, toman sus apuntes. En la presentación que el profesor ha diseñado (treinta diapositivas) hay dos fotografías entre mucho texto; además está prohibido cualquier dispositivo tecnológico con el que podrían procesar imágenes, como teléfonos móviles, o cámaras, o portátiles, y la conexión a Internet, con la posibilidad de utilizar Google o YouTube, está condicionada por las decisiones del docente. De toda la información con la que se está trabajando en esta aula imaginada, solo el 20 % entraría en la categoría de información visual. Mientras que otros sectores relacionados con la creación de conocimiento han abrazado el lenguaje visual como principal sistema de comunicación, la única disciplina donde

predomina el uso de la imagen en los contextos educativos es en las asignaturas relacionadas con las artes visuales y no siempre.

A black smartphone is shown vertically, centered on a white background. The screen is white and displays text in a bold, black, sans-serif font. The text is arranged in ten lines, reading from top to bottom: "PIDE A TUS ESTUDIANTES QUE, EN VEZ DE TOMAR APUNTES, USEN LA CÁMARA DE SU MÓVIL PARA HACER UN CUADERNO VISUAL".

PIDE A TUS
ESTUDIANTES
QUE, EN VEZ
DE TOMAR
APUNTES, USEN
LA CÁMARA DE
SU MÓVIL PARA
HACER UN
CUADERNO
VISUAL

Introducir el lenguaje audiovisual en clase pasa por ser críticos con las imágenes que como docentes llevamos a clase. El trabajo de decidir qué imágenes vamos a seleccionar no es un trabajo banal, muy al contrario, es definitorio, porque, **a través de esta elección creamos un discurso que puede ser hegemónico y con el que le seguimos el pulso al poder (incluso sin saberlo) o al contrario, puede que con una selección determinada de imágenes logremos llegar a crear alternativas a dichos modelos** enseñando que hay muchas formas de vivir y ser ciudadanas y ciudadanos. Crear modelos hegemónicos de representación visual es sencillo, reproducir **macronarrativas** (las imágenes que están creadas por quienes ostentan el poder entre las que se encuentran la publicidad, el cine comercial y de entretenimiento, muchas imágenes informativas y determinado tipo de arte) es mucho más fácil que buscar **micronarrativas** (las imágenes que están creadas por los que no ostentan el poder, entre las que se encuentran la contrapublicidad y el arte contemporáneo, además de la artesanía o, por ejemplo, los productos visuales que producen los propios estudiantes, etc.), porque las primeras están muy a mano. Recuerdo todavía con estupor un caso que he visto repetido en varios libros de texto dedicados a la enseñanza (¿?) de la educación plástica y visual: en estos libros, para ejemplificar el funcionamiento de una composición en aspa los autores elijen casi por unanimidad una obra mítica, *El rapto de las sabinas*, de Rubens. En ella, un grupo

de mujeres a punto de ser violadas corren despavoridas intentando huir de la tortura y el maltrato, pero, a pesar del increíble tema, los profesores siguen empleándola (bien a través del libro, bien proyectando) para explicar el funcionamiento de un tipo específico de composición. Al utilizarla como material didáctico, no solo estamos enseñando a los estudiantes lo que es una composición en aspa: les estamos enseñando a participar como espectadores de una futura violación, les estamos diciendo algo así como «esta imagen es tan perfecta y su autor está tan legitimado que su tema, el abuso sexual de un grupo de mujeres, es secundario». Esto es lo que pasa con las imágenes cuando no nos paramos a pensar en ellas en pedagogía, así funcionan cuando no somos capaces de llegar al fondo y nos quedamos en la superficie: nos convertimos en los transmisores de las ideas de otros que en muchas ocasiones van en contra de nuestras propias ideas.

Para pasar del texto al audiovisual no nos vale cualquier imagen: tenemos que empezar a utilizar **imágenes simétricas**, es decir, tenemos que pensar muy mucho qué escogemos y así proyectar **el mismo número de macronarrativas que de micronarrativas**. Como profesores rEDUvolucionarios tenemos que repensar las imágenes con las que trabajamos y reorganizar nuestra selección a través del **criterio de simetría crítica**. Hay que lograr que en nuestras clases entren imágenes globalizadas junto a imágenes locales, hechas tanto por hombres como por mujeres, hechas en Occidente y en otras culturas, imágenes pertenecientes

a lo considerado como alta cultura (los museos, las revistas científicas, los documentales de renombre y los mapas oficiales, etc.) y como la baja cultura (los videoclips musicales, la prensa del corazón, los videojuegos, etcétera), pertenecientes al pasado y al presente, que nos gusten o parezcan interesantes a nosotros pero también las que les gusten y parezcan interesantes a los estudiantes. Por ejemplo, para trabajar contenidos relacionados con la biología podemos utilizar la archifamosa revista *National Geographic* para explicar el concepto de macronarrativa visual junto con su parodia, la obra *Contranatura* (una vez más, de Joan Fontcuberta), en la que revisa de forma irónica los aparentemente neutrales contenidos de la primera. [20](#)



**FORRA TODOS LOS MUEBLES
DEL AVLA PARA QUE PODÁIS
ESCRIBIR Y DIBUJAR SOBRE
ELLOS SIN PROBLEMAS**

mira

<http://ivanperezprojects.wix.com>



De Rubens a Damien Hirst. De los recursos visuales de
tiempos pasados a los recursos visuales actuales

Además de ser simétricas, las imágenes que seleccionemos deben ser actuales y, de igual manera que hemos abierto una brecha por la introducción de la publicidad y la cultura visual, es el momento de abrir otra para dar la bienvenida a un grupo de imágenes que queda relegado de forma habitual en los acontecimientos educativos formales y no formales: las artes visuales contemporáneas.

Las veces que los profesores se aventuran a introducir arte en el aula, **los artistas y las piezas que se elijen en muy contadas ocasiones podrían calificarse como contemporáneas**: Rubens o Picasso puede que sean los artistas a los que más se recurre cuando contamos con extraordinarias representaciones visuales hechas hoy en día que no introducimos en nuestras prácticas, dando lugar a un desconocimiento total del arte contemporáneo por parte de nuestras sociedades, a su incompreensión y, en muchas ocasiones, al más absoluto desprecio.

En la rEDUvolution, de la misma manera que utilizamos la publicidad que sucede en tiempo real (la campaña que está siendo

mostrada por toda la ciudad y en cada una de las pausas

publicitarias),

debemos

incorporar

a

las

y

los

artistas

contemporáneos, cuyos lenguajes y técnicas, aunque nos

resistamos a aceptarlo, **encajan perfectamente con la estética y**

los imaginarios de nuestros estudiantes. Estudiantes que se

educan mediante videoclips y a los que no les supone ningún

esfuerzo el videoarte, estudiantes que disfrutan de piezas tan

complejas y tecnológicas como la *Crown Fountain* que Jaume

Plensa creó para la ciudad de Chicago (donde las proyecciones de

dos caras humanas enfrentadas rivalizan con el agua que expande

la fuente), estudiantes que captan al segundo el mensaje de

Dignatario, la escultura de Nadín Ospina en la que se representa

un Bart Simpson realizado en terracota a la manera precolombina.

Las

artes

visuales

contemporáneas

constituyen

una

herramienta muy poco utilizada en el aula, ni como contenido ni como formato, y debemos recuperarlas por varias razones, siendo la primera de ellas su enorme narratividad y el poder connotativo de sus significados. Si demandamos que lo retórico y lo metafórico lleguen a la educación formal para conectar conocimiento y placer, y además consideramos importante hacer esta demanda a través del lenguaje visual, **el arte contemporáneo debe consolidarse en nuestro día a día como educadores sin por ello tener que suprimir el arte de otras épocas.** Además, el arte actual entra dentro de lo que hemos denominado como micronarrativas (esas manifestaciones visuales creadas por los que no ostentan el poder para invitar a los ciudadanos a reflexionar sobre los que el resto de las imágenes nos ocultan) por lo que genera un tipo de reflexión crítica que conecta totalmente con los intereses de la rEDUvolution. Los artistas contemporáneos viven inmersos en la realidad social de manera que tratan mediante sus obras los temas que interesan en el momento: desde la pederastia a la maternidad, desde la destrucción de la naturaleza hasta el terrorismo de cualquier clase, desde la física cuántica hasta el fútbol, así que podemos enlazarlo con cualquier programación, podemos entenderlo como la forma ideal de empezar cualquier bloque de contenidos. En resumidas cuentas, debido a que el arte contemporáneo suele ser multilinguaje (ya que muchas piezas necesitan de la interacción de varios sentidos para su lectura), es definitivamente narrativo e

inesperado y conecta con la identidad. Trabajar con él en clase ayuda a transformar estudiar en aprender, consigue que pasemos del simulacro a la experiencia. Recuperémoslo.



UTILIZA EL ARTE
CONTEMPORÁNEO
COMO FORMATO

mira



www.tK-onthetable.com

Estudiar no sirve para nada

Para aprender de verdad, además de recuperar lo narrativo y lo

audiovisual debemos pasar **del simulacro a la experiencia**, entendiendo como simulacro la puesta en escena del aprendizaje bulímico, ese juego representacional donde unos hacemos que enseñamos y otros hacen que aprenden del que ya hemos hablado tantas veces y que oponemos al concepto *experiencia*, es decir, un proceso de generación de conocimiento que opera una transformación profunda en la vida de quien aprende y de quienes le rodean. Esta es la razón por la que **Roger Schank** en la actualidad afirma que estudiar no sirve para nada o por la que

John Dewey en 1938 publicó *Experiencia y educación*. [21](#) Ambos coinciden en la idea de que las prácticas bulímicas relacionadas con el estudio imposibilitan el aprendizaje. Aceptada esta realidad, ¿cómo podemos cambiarla? ¿Qué factores convierten un simulacro, una representación vacía en una experiencia? ¿Cómo transformar procesos yermos en aprendizaje significativo?

De memorizar a hacer. Trabajando por proyectos

Nos acordamos de la excursión, del partido de fútbol, de determinada película, de la fiesta de cumpleaños porque, para empezar, **son acontecimientos**. Un acontecimiento es un suceso especial que no ocurre todos los días y que posee dos características importantes: se realiza en un lugar público y tiene un carácter de celebración, es decir, es un evento que está relacionado con el placer social, con la emoción y el disfrute compartidos con otras personas. Pero, sobre todas las cosas, **un acontecimiento es una experiencia, algo que vivimos en nuestro propio cuerpo, con lo que sufrimos y disfrutamos**. Los

acontecimientos empiezan siempre con la sensación de EXPECTATIVA, con las ganas de que el evento suceda mucho tiempo antes de su celebración. La expectativa produce un precalentamiento intelectual muy importante que conecta con las partes emocionales del inconsciente y que convierte el resultado en algo profundo y duradero.

Un factor importante en un acontecimiento es la

participación: cuando los fans de un equipo de fútbol van a presenciar un partido al campo o cuando asistimos al concierto de nuestro cantante favorito, no nos sentamos en las gradas y tomamos apuntes, lo que hacemos es participar, gritar, sufrir, hacer la ola, bailar. Aunque en la mayoría de los casos participemos como público, nuestro cuerpo al completo se sumerge en la experiencia y todos los sentidos entran en funcionamiento: miramos, comemos y bebemos, abuceamos, nos sentamos e inmediatamente nos ponemos de pie, lloramos de placer y de rabia dando fe de que la **emoción** es otra característica de lo experiencial, ya que la sensación de **celebración** es inherente a lo

que un acontecimiento es. Asistir como público es un grado de participación: imaginemos por un momento que nos dan la oportunidad de saltar al campo y jugar el partido o subir al escenario y cantar una canción. Cuando participamos (porque también podemos ir al partido y quedarnos dormidos, claro), la experiencia se multiplica, no se olvida, permanece y en la mayoría de los casos, nos transforma.

En una experiencia es fundamental **hacer**: cortar la fruta para la sangría, nadar en la piscina, cantar la canción del cumpleaños, pero resulta que en el aula poco se *hace*, pocas experiencias suceden: explicamos, escuchamos, escribimos, bostezamos.

Cuando la teoría lo inunda todo y **nos dedicamos a enseñar lo que hemos leído, pero que nunca hemos puesto en práctica, es cuando la educación llega a las mayores cotas de simulacro**. Y esto ocurre con demasiada frecuencia: profesores que pretenden enseñar lo que han memorizado para que a su vez lo memoricen los estudiantes.

Learning by doing se podría traducir como «aprender haciendo» y se configura como otra de las reivindicaciones propias de la rEDUvolution, la de **emigrar de una educación fundamentada en la teoría a una educación basada en la práctica, una educación donde no solo se toman apuntes que se memorizan y se vomitan, sino una educación donde se experimenta, se crea, se analiza, se cometen errores, se hacen las cosas bien y se hacen las cosas mal, pero se hacen**. Hasta

el momento, estas actividades pragmáticas se llevaban a cabo en los laboratorios vinculados a las materias científicas, en las asignaturas relacionadas con lo artístico y en la educación física. Sin entrar a dilucidar el tipo de prácticas que hoy en día se llevan a cabo dentro del contexto de la educación artística en las instituciones educativas formales (que considero completamente desligadas de la creatividad, de lo proyectual y de lo intelectual), la propuesta sería convertir todas las aulas en laboratorios, talleres o gimnasios, transformar los recintos en los que los estudiantes pasan ocho horas en lugares abiertos y comunes, donde *moverse, crear, trabajar, investigar*, prolongando la experiencia del hacer a toda la institución en vez de enclaustrarla en espacios concretos. Pasar de la teoría a la práctica, desde mi punto de vista, no puede hacerse sin desarrollar un tipo de **aprendizaje por proyectos**, que tiene su origen en las pedagogías de **Reggio Emilia** y que hoy en día se despliegan en diferentes contextos a través de múltiples adaptaciones. La base del aprendizaje por proyectos es *hacer*, **trabajar los contenidos de forma pragmática y volver el aprendizaje experiencia**, lo que en la mayoría de los casos se lleva a cabo en equipo. Uno de los mejores ejemplos que tenemos con respecto a este tipo de aprendizaje práctico es el que ponen en marcha los

integrantes

del

proyecto

LOVA

(<proyectolova.es>) y **VACA**, acrónimos de *La ópera como*

vehículo de aprendizaje y *Vehiculizando el arte contemporáneo*

como recurso de aprendizaje. La idea que fundamenta ambos

proyectos es crear una compañía de ópera o un colectivo artístico a

partir del grupo de estudiantes que componen una clase. El

maestro o maestra, que tiene la función de catalizador para luego

volverse invisible, motiva a los estudiantes para que a través de las

diferentes figuras profesionales diseñen la música, el libreto, la

iluminación, la producción, la comunicación, busquen financiación,

etc. Realmente, la meta de los proyectos *LOVA* y *VACA* no es

hacer una ópera ni una instalación, sino llevar a la práctica un

proyecto común en grupo, ser capaces de pasar del dicho al hecho,

del diseño a la acción, del simulacro a la experiencia significativa.

De la isla al nodo: trabajando por proyectos... en el mundo real

Uno de los grandes aciertos de *LOVA* y *VACA* es el de romper el

simulacro al vincular el aula con el exterior, ya que las actividades

que necesita el grupo para llevar el proyecto a cabo le obliga a

tener contacto con agentes e instituciones reales, lo que lleva a la

compañía a realizar excursiones y a organizar incursiones en las

que diferentes profesionales relacionados con la ópera y el arte

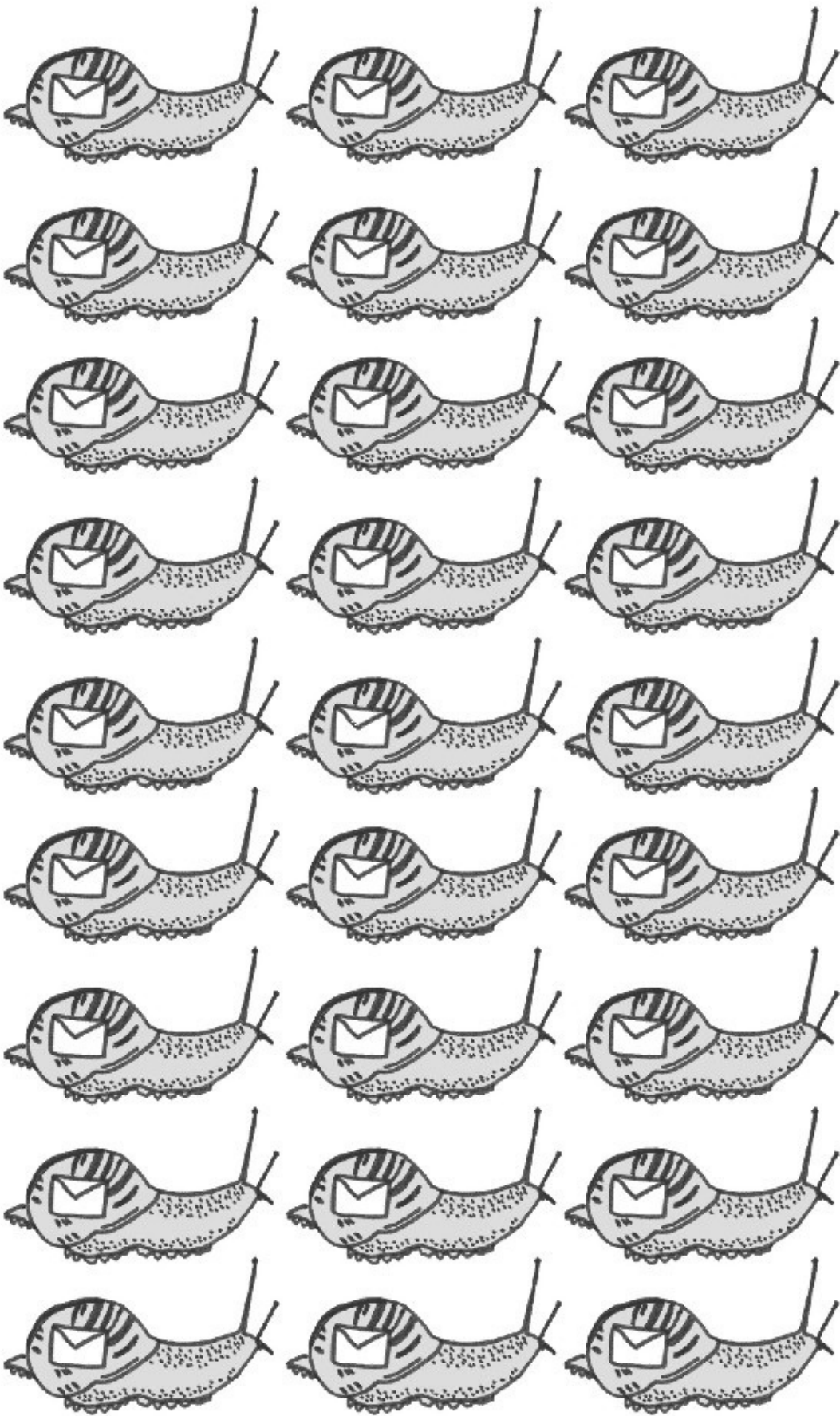
contemporáneo del mundo real visitan el centro docente. Y es que,

en muchos casos existe una total desconexión de las instituciones educativas formales (y de muchas de las no formales), con respecto al mundo exterior a ellas. Gran parte de las escuelas y universidades viven de cara a su interior y los contenidos se distribuyen de forma aislada, sin conexión alguna con los sucesos, autores y contextos en los que se crearon. Para emigrar desde **el paradigma de la institución educativa como isla a la institución como nodo**, la rEDUvolution trabaja con lo que está ocurriendo en tiempo real fuera de las paredes del aula, pasando de lo abstracto a lo tangible, relacionando los contenidos con su contexto de producción: unas elecciones municipales, una fiesta nacional, un problema financiero que afecta al país. Hoy. Ahora. **Debemos tender un puente entre lo que ocurre en el exterior y lo que ocurre en el espacio pedagógico, y este puente es lo que, como hemos visto, se llama educación expandida.** Porque el currículum obligado siempre puede conectarse con la realidad social. Por esta razón, la metodología de trabajo por proyectos debe realizarse llevando a cabo dichos proyectos en el exterior, traspasando los muros y no dejando que una vez más suceda el simulacro.

Otro de los factores importantes de *LOVA* es que la actividad se realiza durante un año académico entero, durante nueve meses, pasando de **lo inmediato a lo proyectual y del corto al largo plazo**. En *LOVA* lo importante no es la ópera final, el resultado, lo importante son las experiencias que se desarrollan mientras dura el

proyecto, no ganar, sino participar; no competir, sino mediante el trabajo colaborativo, lograr la emancipación intelectual del grupo.

Para lograr este fin, **es necesario que los tiempos de creación sean largos, frente a las tareas que se terminan de inmediato, sin proyectar, sin diseñar.** Hay que reivindicar que en lo educativo necesitamos procesos largos, reivindicar que cualquier producto necesita planificación y tiempo. Pensemos en una película, en una pieza de música, en una novela: en estos tres casos los autores han necesitado de muchas horas para desarrollar su proceso de creación y producción, y creo que, salvo excepciones que siempre existen, nadie puede crear una buena película, sinfonía o novela en un período corto de tiempo.



LLEVA
CARACOLES

PARA

REFLEXIONAR
SOBRE

EL TIEMPO

EN LA ERA

DIGITAL

www.realsnailmail.net

Aplicando esta premisa a la educación artística en particular,
una constante que he encontrado a lo largo de mi vida es que en la

clase de plástica la mayoría de las actividades se completan en unos minutos. Las demandas invisibles sobre las materias artísticas consiguen que diseñemos ejercicios que se desarrollan con técnicas rápidas y vistosas, que secan bien y que el estudiante se puede llevar a su casa inmediatamente, porque parece imposible una clase de arte en la que no nos llevemos un objeto a casa.

Normalmente, hay una explicación de la técnica, la propuesta de un tema y poco más, de manera que, a través de un currículum nulo que obvia el proceso, los estudiantes aprenden que las obras de arte se generan como por arte de magia: no se necesita pensar, no hay planificación, no hay diferentes fases como las de diseño, producción o exhibición. Todo se hace de repente, al momento y esto es lo que nos lleva a decir cuando llegamos a adultos y vemos una obra de arte contemporáneo «esto lo hago yo», porque nadie nos ha enseñado la cantidad de etapas, esfuerzo, planificación, tiempo y energía que hay debajo de una pieza aparentemente simple. Es sumamente importante que recuperemos la idea de proceso y la necesidad de darle su tiempo.

Y también es importante crear procesos que tengan **repercusión**. Cuando las instituciones no establecen cauces con la realidad, los proyectos no tienen repercusión en el mundo real, no existen consecuencias, funcionan como un eslabón de la cadena de simulacros que conduce al (des)aprendizaje. Por esta razón, la práctica, el hacer, debe estar en la medida que podamos relacionada con contextos reales de desarrollo, tiene que tener

función y servicio, tiene que servir para algo, tener sentido. Pippi no le encuentra sentido a los problemas que le plantea la maestra, le parece absurda la cantidad de manzanas que se reparten los niños y tanta curiosidad sobre el dinero. Y es que muchos de los problemas que las instituciones formales plantean a sus estudiantes están faltos de cualquier tipo de anclaje fuera del simulacro. Cuando lo que ocurre en la escuela tiene que ver con **hacer, cuando aparece la experiencia real el aprendizaje se vuelve proyecto, y si ese proyecto además da servicio a la comunidad que opera en el contexto inmediato, es entonces cuando el aprendizaje sucede con toda su fuerza**, al comprobar que lo que hemos aprendido tiene un efecto transformador en nuestro entorno, lo que desde hace algún tiempo se viene llamando **aprendizaje servicio (*Service Learning*)**.

De lo contemplativo a lo vivencial. Introduciendo dinámicas de campamento y otras *performances*

Para terminar nuestras propuestas sobre la experiencia, **considero importante recuperar lo dinámico y lo *performativo*, conseguir que nuestro cuerpo opere como un centro catalizador de acciones en movimiento en vez de ser una piedra inmóvil y pesada**. Pongamos un ejemplo: el primer día en el que empiezan mis clases, el equipo de profesoras con el que trabajo reúne a los estudiantes para presentarles la asignatura y nos disfrazamos para la ocasión: batas blancas, tacones y collares de perlas configuran el imaginario de la docente tóxica. El diseño de la presentación

obedece a unos cánones anticuados y ultra académicos mediante el que explicamos cómo entendemos supuestamente la asignatura, una asignatura anclada en...

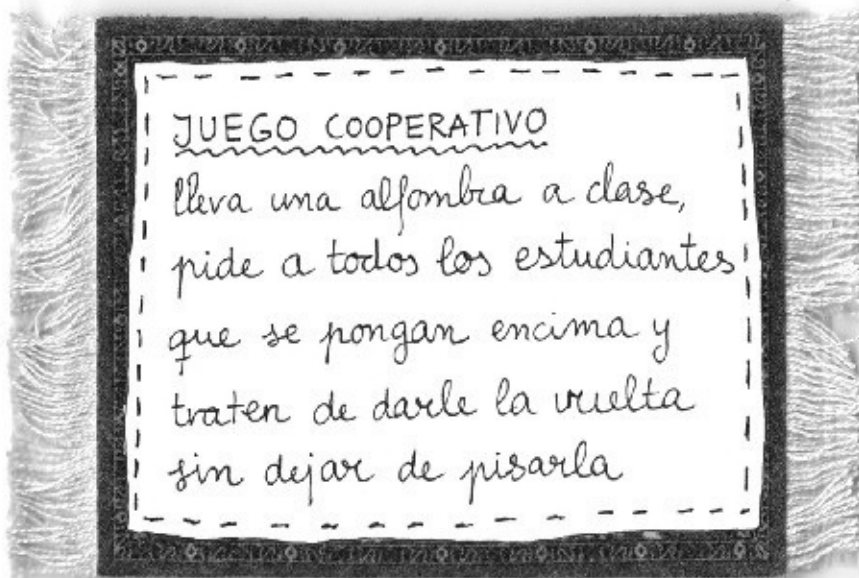
- El poder único del profesor organizado de forma arbitraria y caprichosa.
- La presencia absoluta de la evaluación en todo lo que tenía que ver con la asignatura, con pruebas bulímicas continuas completamente innecesarias.
- La ausencia de arte contemporáneo y la reiteración de las manualidades como eje central de la educación artística.
- La visita a centros de arte decimonónicos.
- La ausencia de tecnología.

Según relatamos nuestra mentira, comprobamos en las caras y los cuerpos de los estudiantes una de las sensaciones más habituales en el aula: el miedo, un miedo tangible que les hace sentir rabia, frustración e impotencia. Un miedo que al rato empiezan a explicitar mediante gestos, posturas, miradas cargadas de credulidad, ya que nadie da por supuesto que lo que allí ocurre es una representación, una falsedad, un acto que pretende socavar la noción de verdad y desautorizar el simulacro. Cuando percibimos que el enfado es suficiente, entonces es cuando les decimos: «Si hay alguno de vosotros que no está de acuerdo con lo que acabamos de decir, que levante la mano». En el momento que toda la clase levanta la mano desvelamos la farsa, nos quitamos las batas, las perlas y los tacones y, ante la sorpresa y el

extrañamiento (que ya sabemos que constituyen mecanismos inmejorables para el aprendizaje) evidenciamos nuestra posición como estafadoras y la de clase como una *performance*. Cuando la tensión se evapora, cuando entienden que no habrá exámenes, que la tecnología formará parte de la experiencia, que las prácticas contemporáneas constituirán la mayoría de los contenidos y que entre todos los componentes de la clase se tratará de crear una comunidad, entonces es cuando se relajan y... dan la bienvenida al aprendizaje.

UTILIZA DINÁMICAS DE CAMPAMENTO

APUNTA AQUÍ TODAS LAS QUE RECUERDES



Tal es el poder de esta representación devenida en vivencia
que la repito año tras año y, cuando me encuentro con algún

estudiante por la calle o en algún otro lugar alejado de la universidad, siempre me hablan del miedo que les hice sentir en nuestra primera clase. Lo narrativo da paso a una experiencia profunda y duradera mediante la que aprenden, más que con el simulacro de una explicación y otros amargos sabores de la pedagogía tóxica. Les podríamos dar una lista interminable de lo que no queremos que hagan cuando devengan en profesores, pero resulta mucho más efectivo hacérselo sentir, que participen del miedo, que lo experimenten en sus cuerpos, un miedo que se puede casi cortar con un cuchillo.

Utilizar lo experiencial es algo que se lleva haciendo desde hace mucho tiempo en la educación no formal, específicamente en los campamentos que suceden en los períodos vacacionales, en lugares raramente urbanos, con monitores en vez de con profesores, sin exámenes y sin pizca de aburrimiento. Y resulta que es en este formato educativo donde el aprendizaje sucede: sin asignaturas, sin libros, sin pizarra, sin sillas, sin mesas. Justo ahí. Y sucede porque no hay simulacro posible, porque lo vivencial impregna todas las actividades. La rEDUvolution intenta llevar hasta la educación formal aquello que funciona en la educación no formal, y estas actividades grupales, relacionadas con lo celebrativo, el juego, las catarsis colectivas, los rituales, momentos en los que las vivencias se convierten en aprendizaje debido a que el cuerpo se encuentra completamente entregado a la experiencia, son las que debemos poner en práctica sin lugar a duda en los

contextos educativos, los cuales, investidos de una falsa aura de intelectualidad, anulan el aprendizaje mediante la representación de simulacros vacíos. Lo participativo, lo grupal, lo conectado con la realidad exterior, lo proyectual, a largo plazo, con repercusión y vivido en primera persona, transformarán la práctica educativa en una fuerza poderosa. Estoy segura de que a Pippi así sí que le gustaría ir a la escuela.

AUTORA: María Acaso

TÍTULO: "La educación artística
no son manualidades"

AÑO DE EDICIÓN: 2009

EDITORIAL: Los Libros de la Catarata

AUTORA: María Acaso y Elizabeth
Ellsworth

TÍTULO: "El aprendizaje de lo
inesperado"

AÑO DE EDICIÓN: 2011

EDITORIAL: Los Libros de la Catarata

AUTOR: John Dewey

TÍTULO: "Experience and Education"

AÑO DE EDICIÓN: 1938

EDITORIAL: Collier

AUTORA: Kerry Freedman

TÍTULO: "Enseñar cultura visual"

AÑO DE EDICIÓN: 2006

EDITORIAL: Octaedro

AUTOR: Fernando Hernández

TÍTULO: "Educación y cultura
visual"

AÑO DE EDICIÓN: 1997

EDITORIAL: Octaedro

RECURSOS WEB

proyectolova.es
Charla TED de Salman Khan
"Utilicemos el video para
reinventarnos la educación"

HAZ UN MAPA MENTAL
DE ESTE CAPÍTULO



5

DE UNA EDUCACIÓN BASADA
EN LA EVALUACIÓN A UNA
EDUCACIÓN BASADA EN EL
APRENDIZAJE.

INVESTIGAR.

De la misma manera que a algunos profesores les gusta llamar a la pizarra a los alumnos para exponer su ignorancia y humillarlos más que para comprobar sus conocimientos, algunos estudiantes se comportaban como si les gustara que los mortificaran, en lugar de capear el temporal y salvarse.

Orhan Pamuk. Estambul. Ciudad y recuerdos

Hace unas semanas estaba escuchando desde mi teléfono una conferencia sobre otras formas de hacer pedagogía impartida por un experto de renombre internacional. El famoso pedagogo compartía muchas de las ideas de la rEDUvolution: trabajaba por proyectos, utilizaba las redes sociales, su discurso era audiovisual... pero cuando llega al punto en el que le tocaba hablar de la evaluación, proclama: «En este aspecto también soy muy innovador: dejo que mis alumnos lleven los libros que quieran al examen». Estas palabras consiguieron que me detuviese para reflexionar sobre lo que acababa de oír y pensé que una práctica

pedagógica que se autoproclama innovadora tiene que hacer especial hincapié en **transformar también la evaluación**, pensé que **desarrollar metodologías disruptivas en todas las fases del proceso educativo menos en la evaluación es un error demasiado común** que no podemos dejar que vuelva a ocurrir. El famoso pedagogo era ciertamente muy innovador, hasta que tuvo que evaluar: para llevar a cabo una práctica rEDUvolucionaria completa, nuestro profesor no debería haber comentado el tipo de examen sino el grado de aprendizaje, debería haber pensado cómo llegar a enunciar la nota que sus estudiantes necesitan mediante mecanismos más democráticos y quizá con formas de representación diferentes a la numérica.

La principal causa de que el sistema educativo actual esté enfermo es **que tenemos una educación basada en la evaluación en vez de una educación basada en el aprendizaje**.

Tenemos una educación cuya principal meta es la certificación, la legitimación de lo memorizado por parte de los Estados, un proceso que muy poco o nada tiene que ver con la creación de conocimiento. Resulta verdaderamente imposible cuantificar algo tan líquido y poroso, pero vivimos en una sociedad obsesionada por las notas, por la calificación, por medir procesos incuantificables. La evaluación tiene mucho que ver con la generación de documentos: las notas de cada examen, el título de graduado escolar, los certificados de todo tipo. Nuestro *curriculum vitae* se justifica gracias a una enorme cantidad de papeles que nos

dicen quiénes somos, pero que no reflejan en absoluto ni lo que sabemos, ni lo que hemos aprendido: refleja cómo hemos sido evaluados, los números mediante los que hemos sido calificados. La evaluación entonces solo sirve para engrasar el sistema laboral y para que, una vez nos hayan dado un puesto de trabajo, tengamos que aprenderlo todo desde cero.

Son interminables las críticas que podría establecer sobre el modelo de evaluación tradicional, empezando por las verdaderas heridas que suscita en los cuerpos y en las mentes de los integrantes de la comunidad de aprendizaje y que quedan reflejadas en el pasaje en el que Orhan Pamuk recuerda sus días de escuela. Quién no ha sentido miedo, ansiedad, ante un examen como estudiante, y quién, desde el punto de vista del docente, no ha utilizado la evaluación como venganza, como premio, como un sistema con el que sellar definitivamente los procesos de encasillamiento en los que desemboca la direccionalidad y las pedagogías invisibles. Además, la evaluación tradicional premia la competitividad y la falta de responsabilidad, como si tanto enseñar como aprender fuesen competencias exclusivas de los docentes ante las que los estudiantes tienen poco poder de intervención. Esta percepción creo que la hemos tenido todos, esa sensación frustrante de que la nota es independiente de nuestro esfuerzo, creatividad, pasión, de que, hagamos lo que hagamos, la nota la ponen los profesores completamente al margen de lo que hacemos los estudiantes.

Tenemos que **aceptar el fracaso de la evaluación como un proceso efectivo**: si funcionase no tendríamos los resultados que tenemos en las instituciones formales. Esta es otra razón por la que resulta imprescindible reflexionar sobre cómo, por qué y para qué evaluamos, teniendo en cuenta que lo que entendemos por **evaluar, y su principal herramienta, calificar, consisten en representar numéricamente lo que consideramos que ha aprendido un estudiante con el objetivo de legitimar su paso de un nivel a otro**. Es una tarea específica de la educación reglada la cual necesita un apoyo legal para justificar quiénes avanzan y quiénes no. Es decir, la **evaluación es una prolongación de los sistemas de legitimación del Estado en la educación: su existencia realmente no tiene que ver con el aprendizaje**, tiene que ver con la validación de saberes, con mecanismos artificiales que la sociedad occidental requiere para establecer comparaciones y organizar las clases sociales sirviéndose para ello de la escuela, la universidad y otras instituciones pedagógicas.

Ante esta realidad ¿qué podemos hacer? **La evaluación no debe ser un arma, sino una ayuda, debe ser una herramienta para que el aprendizaje suceda en vez de ser precisamente su freno**. Pero, debido a que soy realista y sé que es imposible abolirla, mi propuesta parte de tres ideas: primero veremos que es importante **descentrarla**, que es exactamente lo que ocurre en los actos educativos no formales donde el aprendizaje sucede sin la

obsesión por los resultados cuantitativos. La segunda propuesta sería **transformarla en investigación** y utilizar métodos cualitativos para ejercerla desde la práctica y, por último, creo que realmente tenemos que ser creativos, aceptar que el paradigma numérico positivista no es más que uno de los sistemas de representación posibles y **empezar a crear otras formas de representación del aprendizaje.**

Si evaluar es imposible, no debería de ser importante

Si partimos de la base de que aprender es una experiencia subjetiva en la que el inconsciente tiene mucho que ver, ¿cómo podemos saber lo que ha aprendido alguien? Es más ¿cómo podemos saber lo que hemos aprendido nosotros mismos?

¿Realmente sabemos lo que alguien ha aprendido simplemente con hacerle un examen? ¿Dónde, una vez más, dejamos aparcado el inconsciente? Cuando *aprendo*, más que recordar datos lo que experimento es la sensación de estar segura de *haber aprendido*, una sensación poderosa pero que en ningún momento me habilita de forma inmediata para especificar qué es lo que he aprendido. En numerosas ocasiones, mucho tiempo después de que tuviese lugar un acto pedagógico, es cuando nos damos cuenta de que hemos integrado determinado concepto o idea. Y todo esto ocurre porque el aprendizaje es una producción cultural inacabada, es un rizoma cada vez más grande de conceptos que se conectan a la vez y en múltiples direcciones, algo verdaderamente inaprehensible que nos empeñamos una y otra vez en aprehender. ¿Podemos realmente

representar mediante un número todo aquello que sucede durante mucho o poco tiempo, todo aquello que pretende transformar a una persona, todo aquello que pretende producir un cambio? ¿Es posible mediante una cifra condensar la experiencia de aprendizaje? Yo sinceramente creo que es imposible: si aprender es algo incorpóreo e inacabado, ¿cómo podemos evaluarlo?

Aceptémoslo: evaluar, tal como lo entendemos en los contextos educativos formales, es imposible porque la evaluación es un proceso subjetivo.

En los seminarios que imparto, en muchas ocasiones organizo una *performance* que tiene como meta comprobar los valores netamente subjetivos de la evaluación. Pido a los asistentes que traigan diferentes comidas que repartimos en una gran mesa donde cada participante presenta su plato junto con un cartel con su nombre. Ensalada de brócoli con atún, arepas rellenas, incluso carne de ballena cruda. Cuando está todo preparado, cada uno de los participantes cogemos lápiz y papel, y nos disponemos a evaluar de cero a diez la comida de los demás utilizando para la selección de la nota un criterio personal que mantenemos en secreto. Una vez finalizado el proceso de evaluación/calificación, leemos en alto los resultados y los criterios elegidos. **Y resulta que nadie coincide.** La tarta de chocolate casera que trajo Lucía fue evaluada con un diez por David (porque el criterio de este premiaba por encima de todo la elaboración manual), mientras que Amanda la evaluó con cero (porque sus decisiones se basaron en laurear

comestibles más sanos y, por lo tanto, poco calóricos), mientras que Marta le puso un cinco, ya que decidió evaluar en función del color y el marrón de la tarta de Lucía la dejó un tanto indiferente. Exactamente lo mismo ocurre en un examen de Matemáticas, de Conocimiento del Medio, de Historia del Arte: cada profesor fija un baremo, un criterio personal que no coincidiría con el de otro profesor que tuviese la misma asignatura, los mismos estudiantes y pusiese exactamente el mismo examen.

Mediante

la

rEDUvolution tenemos que aceptar el carácter completamente subjetivo de la evaluación, como ocurre en la mayoría de las prácticas humanas. Es absolutamente imposible ser neutrales, ser imparciales. Aceptar el criterio subjetivo de la evaluación debe de llevarnos a replanteárnosla, puesto que el falso ideal de una nota objetiva queda en entredicho.

Hasta la segunda fila

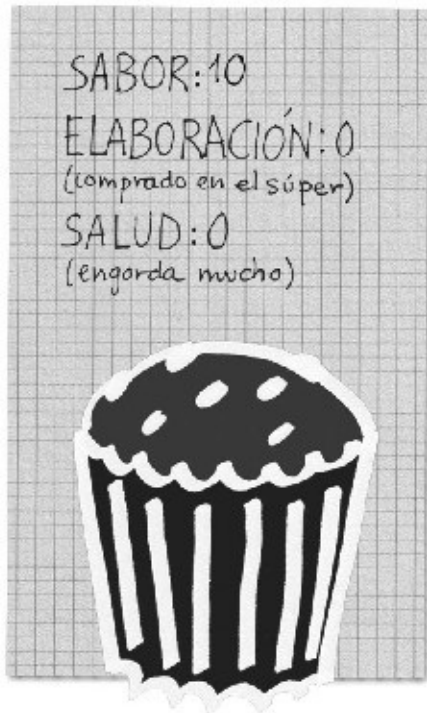
Si evaluar es una cuestión subjetiva, no tiene sentido que sea el centro del proceso educativo, hay que **descentrarla y conseguir que el verdadero centro sea el aprendizaje.** Hace unos meses, participé en un seminario sobre innovación pedagógica en el que,

entre otros docentes, tuvimos el placer de compartir ideas con los impulsores del proyecto *LOVA* del que ya he hablado en el capítulo anterior. Explicados los fundamentos y metodologías, se abrió un turno de preguntas. Una de las profesoras participantes le preguntó a uno de los maestros implementadores de *LOVA* cómo se llevaban a cabo los procesos de evaluación. Miguel no pareció entender bien la pregunta. La profesora la repitió. Miguel se quedó pensativo y en silencio uno o dos segundos y respondió explicando que **nunca se había hecho esa pregunta porque la evaluación quedaba totalmente fuera de *LOVA*, no por una decisión consensuada, sino porque simplemente no era lo importante.**

Lo interesante consistía en llevar el proyecto a cabo, la experiencia del grupo, el reparto del poder, la creatividad, volver a experimentar la pasión por el conocimiento. **Miguel explicó que evaluar no resultaba central en *LOVA* porque el aprendizaje sucedía de manera natural, sucedía de manera automática sin necesidad de premios, de resultados, sin explicitar las consecuencias.** El aprendizaje sucedía al margen de la evaluación, la cual, sepultada por la pasión, la motivación y las ganas, quedaba totalmente descentrada. Evidentemente, Miguel al final de cada trimestre ponía sus notas, pero este proceso era irrelevante y se convertía en un trámite más, no en el centro de la actividad. Este suceso ejemplifica muy bien lo que me gustaría transmitir en este apartado: cuando la motivación existe, cuando el simulacro desaparece y los estudiantes realmente aprenden en clase, la evaluación se

descentra, no tiene importancia, se diluye. Y esto es lo que queremos hacer en la rEDUvolution. Sabemos que hacerla desaparecer sería ingenuo, porque nuestro modelo social y educativo todavía no está maduro para este cambio tan radical, pero lo que sí podemos hacer es trabajar como Miguel, no darle importancia, invisibilizarla, **solo utilizarla al final para darle al sistema lo que nos pide, pero no construir el sistema en torno a ella.**

CALIFICAR COMO UN PROCESO SUBJETIVO



PIDE A TUS ESTUDIANTES QUE TRAIGAN ALGO DE COMER A CLASE.
DEBEN "PONER" NOTA A TODAS LAS RECETAS DE SUS COMPAÑEROS.
PUBLICAD LAS NOTAS Y DEBATID SOBRE LOS DISTINTOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN

INVEStuar: dejemos de evaluar y pasemos a investigar

Descentrar la evaluación no significa que no tengamos que analizar

lo que está sucediendo en clase, no significa que no debamos reflexionar sobre el proceso, saber cómo van las cosas, qué problemas existen, cuál es la evolución. Muy al contrario, y como ocurre en muchas esferas externas a lo educativo, **reflexionar debería ser una actividad inherente a cualquier momento del aprendizaje**, y por eso es tan importante investigar en educación.

Por este motivo, en la rEDUvolution reflexionar no consiste en sopesar la evolución de los estudiantes en términos de avance o retroceso, ni de logro o error, sino en **analizar la evolución de la comunidad (quiero recalcar que dentro del término *comunidad* incluimos a los profesores y a la institución, agentes que en muchas ocasiones quedan fuera del proceso de evaluación formal) y ver el grado de transformación de cada miembro**. Así que mi propuesta consiste en que la evaluación se convierta en investigación de manera que de evaluar pasemos a INVESluar.

Mi abuelo Paco no merece un diez, pero sí merece un búmeran

Imaginemos por un momento a alguna persona de nuestro entorno que nos parezca importante. Yo voy a describir a mi abuelo Paco, un personaje hipercreativo y surrealista que, dotado de una gran habilidad para la poesía y la rima, construía sonetos cada cinco minutos basándose en cualquier cosa: el programa que había en la tele, la sombra de un perro, el bocadillo de chorizo de la merienda. Siempre me animaba a hacer lo prohibido: conducir, tirarme a la piscina recién comida, encender la hoguera. Me entendía como una persona, y con su voz larga y profunda de comentarista de radio,

recitaba romances sin cesar. Era imposible aburrirse con un abuelo que publicó mis primeros libros (cuando yo solo tenía seis años) empoderando mis capacidades literarias con semejantes

incentivos. Y ahora un lapsus: imaginemos representar a mi abuelo Paco con un número, con un diez, un nueve, un ocho... Es imposible, las extraordinarias e inacabables capacidades de mi abuelo escapan de una clasificación numérica... LO MISMO

OCURRE CON LA EVALUACIÓN: lo que aprende cualquiera de nuestros estudiantes jamás podrá ser representado solo por un número. Un proceso tan complejo, rico, rizomático como aprender, merece la pena ser representado de otra forma.

Quizá sí pueda ser representado **mediante categorías**, tal y como realizan los investigadores que han elegido como sistema de trabajo la investigación cualitativa una forma de hacer investigación que se aleja de lo cuantitativo y de los resultados numéricos, al entender que **la complejidad de la realidad social que nos rodea no puede ser explicada a través de simples cifras**. Los investigadores cualitativos afrontan los procesos dentro de una realidad líquida que nos desborda, partiendo de que no hay nada fijo y donde la cantidad de datos es tal que los procesos

metodológicos que se han utilizado con anterioridad no son suficientes en esta nueva etapa. Para investigar de manera acorde a las características posmodernas de la sociedad que nos rodea, se han desarrollado a lo largo de los últimos treinta años una serie de procedimientos englobados dentro de lo denominado como *metodologías de enfoque cualitativo*, que son las que proponemos como base para transformar la evaluación en investigación. Estas formas de trabajo surgen de la reflexión que desarrollan desde mediados del siglo XXI un gran número de investigadores occidentales, quienes llegan a la conclusión de que **el modelo tradicional de ciencia es insuficiente**. Son muchos los intelectuales que plantean desde una óptica posmoderna su rechazo al cientifismo, al positivismo y al método en general desde todos los campos del saber (en este punto merece la pena reseñar una vez más la obra del artista Joan Fontcuberta) y dentro de la investigación en ciencias sociales aparecen diferentes propuestas que le dan una vuelta de tuerca al sistema.

DIBUJA A CADA UNO DE TUS ESTUDIANTES
Y ESCRIBE UNA FRASE QUE LOS
REPRESENTE

A 5x5 grid of 25 empty rectangular boxes, each intended for a student's drawing and a representative phrase. The boxes are arranged in five rows and five columns.

Desde este punto de vista, la subjetividad, lo narrativo, lo
situado, nociones que la pedagogía tóxica suprime de la educación,

entran a formar parte del juego, un juego que pasa de calificar a *relacionar, interpretar y narrar* la información que obtenemos como producto de la reflexión sobre las dinámicas de aprendizaje. **La investigación cualitativa cuenta con muchas herramientas rEDUvolucionarias, como los diarios de campo, las entrevistas, las conversaciones y los grupos de discusión, a través de las cuales lograríamos obtener una visión mucho más rica de lo que está ocurriendo en nuestra clase que mediante un examen.**

La investigación cualitativa también nos invita a repensar que **la evaluación debe dejar de ser unidireccional.** En otros capítulos de este libro hemos hablado de la necesidad de anular la bipolaridad alumno/profesor y trabajar desde lo que hemos denominado como una comunidad de aprendizaje. Si realmente estamos inmersos en esta concepción, la evaluación tradicional, que solo opera en la dirección profesor/estudiante, no tiene sentido, **por lo que es imprescindible desarrollar procesos de reflexión e investigación con respecto a todos los agentes que configuran dicha comunidad.**

Ya he utilizado el término *búmeran* en otras ocasiones como una metáfora de este proceso en el que los estudiantes reflexionan sobre el trabajo del profesor: deconstruyen su práctica para hacerla más profunda y rica una vez olvidada la idea de la evaluación como arma arrojada, como venganza, como sistema a través del cual se produce más miedo y más ansiedad. Además, los alumnos y alumnas una vez empoderados, están deseosos de llevar a cabo un ejercicio de reflexión que los sitúa en un lugar donde ellos nunca han estado y, precisamente dejarlos estar en este lugar transforma el acto pedagógico: al permitir que el resto de la comunidad comparta la evaluación estamos ejerciendo la democracia de manera real.

PONTE A

PRUEBA

*pide a tus estudiantes que diseñen
el examen más difícil que se les ocurra*

INTENTA

CONTESTARLO

TÚ

★ LA EVALUACIÓN DEBE SER UNA
★ PRÁCTICA DE IDA Y VUELTA ★

HAZ BOOMERANG

Hacia una INVEslución creativa

Tres, cinco, ocho, diez. Definir lo que era mi abuelo con un número

resultaría una práctica pobrísima, escueta, completamente insatisfactoria. Quizá sería más ilustrativo un romance, una foto, un salto desde el trampolín. ¿Por qué solo utilizamos los números y las letras como sistemas de representación de lo aprendido? ¿Por qué no utilizamos otros lenguajes para representar el aprendizaje?

La educación tradicional utiliza de manera casi generalizada sistemas numéricos, del cero al diez, o en los menos de los casos, determinadas acepciones pertenecientes al lenguaje escrito: excelente, matrícula de honor, suspenso, notable, aprobado...

Evidentemente, que se haya priorizado este tipo de representación cuantitativa tiene que ver con que la pedagogía ha quedado definitivamente impregnada por lo científico, por la verdad académica, por un pretendido objetivismo que hemos descubierto como imposible, pero ya sabemos que hasta la verdad es un concepto construido y este cambio requiere que en vez de impregnar la evaluación de lo científico la impregnemos de lo narrativo, de lo biográfico y de lo visual.

Sobre el lenguaje visual, la *performance* y lo biográfico como herramientas

Como profesores rEDUvolucionarios podemos y debemos desarrollar una **INVEStuación creativa**, debemos repensar la evaluación como una creación, como una oportunidad para motivar a los estudiantes en vez de perpetuar sistemas cuantitativos. La autoevaluación, la autocorrección, la evaluación anticipada, la evaluación negociada, son algunos de los procesos que podemos

entender como un preludio de lo que hemos denominado
INVEStuación creativa y, de la misma manera que hemos
reivindicado **el uso del lenguaje visual en otras partes del
proceso de enseñanza/aprendizaje, hay que reivindicarlo
especialmente en la INVEStuación.**



OLVIDA LOS NÚMEROS

*diseña modelos creativos
de representación del*

APRENDIZAJE

~~11111111111
2222222222
3333333333
3333333334
4444444444
5555555555
5555555556
5555555557
6666666666
6777777777
7777777788
8888888888
9999999999~~

Una vez más, lo aparentemente científico y objetivo se ha considerado como lo más justo en detrimento de otros

lenguajes con los que sería más adecuado representar algo tan orgánico, informe e irrepresentable como es el aprendizaje.

El video y la fotografía se revelan como formatos idóneos para transformar la evaluación en una práctica visual, para dar soporte a la reflexión. Y no es cuestión de suprimir los números y sustituirlos por pegatinas de «caras felices» cuando la profesora está contenta y «caras tristes» si no lo está. No, consiste en darle una vuelta de tuerca al sistema y, a través de procesos creativos e innovadores, desarrollar *videocomunicados* donde los estudiantes expresen lo que han aprendido de diferentes formas, o la edición de *reportajes* mediante los que se documente y archive el proceso, y que pueden considerarse como verdaderas obras de arte.

Además de la fotografía y del video, la rEDUvolution propone **utilizar la *performance* como sistema de evaluación en un intento más por integrar el arte contemporáneo como ingrediente del proceso de enseñanza.** En muchas partes de este texto hemos reivindicado pasar del simulacro a la experiencia, y uno de los lugares donde hay que realizar este cambio con más énfasis es, sin lugar a dudas, en los procesos evaluativos. La calificación tradicional es un procedimiento completamente ajeno al estudiante, quien la ve como un acto profesoral externo, que, en muchos casos, ni siquiera tiene correlación con el trabajo realizado para obtener esa nota: quién no ha suspendido habiendo estudiado mucho y quién no ha sacado buena nota no habiendo estudiado casi. Pues bien, si logramos **convertir la evaluación en una**

experiencia, en una práctica real que nos envuelve y en la que participamos, quizá ya no la veamos como un proceso relacionado con la sanción y el castigo, sino como un paso necesario en la larga cadena que supone aprender. Lucía, profesora de educación secundaria rEDUvolucionaria, ha desarrollado un sistema de evaluación *performativo* y visual que logra que los estudiantes reflexionen sobre este proceso:

Como profesora, muy a menudo me he sentido mal, frustrada por no ser capaz de medir en qué grado un estudiante ha procesado realmente y comprendido algo que yo le he explicado. Más allá de incorporar contenidos memorísticos o procesos mecánicos, la educación para mí implica una transformación, pero ¿cómo puedo yo calcular que lo que he contado (o hecho) en el aula los ha transformado? En estas estaba, reflexionando sobre la evaluación, cuando mi amigo David me invitó a una clase sobre [el] mercado del arte. Allí tuve la oportunidad de pensar en la diferencia que hay entre el verdadero valor (intelectual, emocional..., estético) de una obra de arte y el valor económico que una determinada persona esté dispuesta a dar.

Y entonces, sucedió. Me di cuenta de que en términos mercantiles, el dinero es también un sistema de representación. De hecho, es el sistema de representación del «valor» por excelencia. Y así se me ocurrió: intercambiar trabajos por dinero. Imprimí mis propios billetes de cien, doscientos y quinientos y les di un nombre: terruños (o en inglés, *landers*). Por cada trabajo entregado el alumno recibe cien, cuando está bien desarrollado le doy doscientos, y si además plantea una idea original (y se sale del tiesto) recibe quinientos. En realidad yo apunto minuciosamente el dinero que van acumulando. Y el día antes de la subasta voy pensando qué nota creo que se merece cada uno con respecto al conjunto de la

clase, cuidando de que todos los que tienen la misma cantidad obtengan la misma nota. Valoro en términos de dedicación, más que de esfuerzo. Y en términos de originalidad. Premio siempre al que no tiene miedo.

Hace poco, tras una subasta, sentí que este nuevo método tenía *vaho*, que si bien yo lo había diseñado con mis mejores intenciones, estaba consiguiendo

generar competitividad y frustración en algunos grupos. Sentí que estaba

perpetuando ese sistema de «tanto haces, tanto te doy». Algunos alumnos no

habían entendido la ironía. La burla que se escondía tras este sistema. O no había

sido capaz de explicarlo tal y como yo lo entendía. Pero si algo bueno tiene hacer

cosas distintas es que siempre generas reflexión. Antes de poner en marcha este

sistema jamás ningún alumno me había preguntado: «Oye, ¿y tú cómo evalúas?».

Cambiar la evaluación en mi caso ha generado dos cosas: agrado o suspicacia, y a

veces las dos. Permite hablar de ello, evidencia lo que antes estaba oculto y genera

reflexión, la posibilidad de hablar de la importancia de la «nota», de cómo un

número es en realidad un «sistema de representación». Les explico que en mi

cuaderno no solo llevo las cuentas, sino que apunto impresiones que no soy capaz

de valorar en términos numéricos ni económicos, pero que me sirven para darles y

pedirles más. Les cuento que a través de esta «evaluación creativa» intento

hacerles ver que las cosas pueden hacerse de mil formas. Que la «subasta»

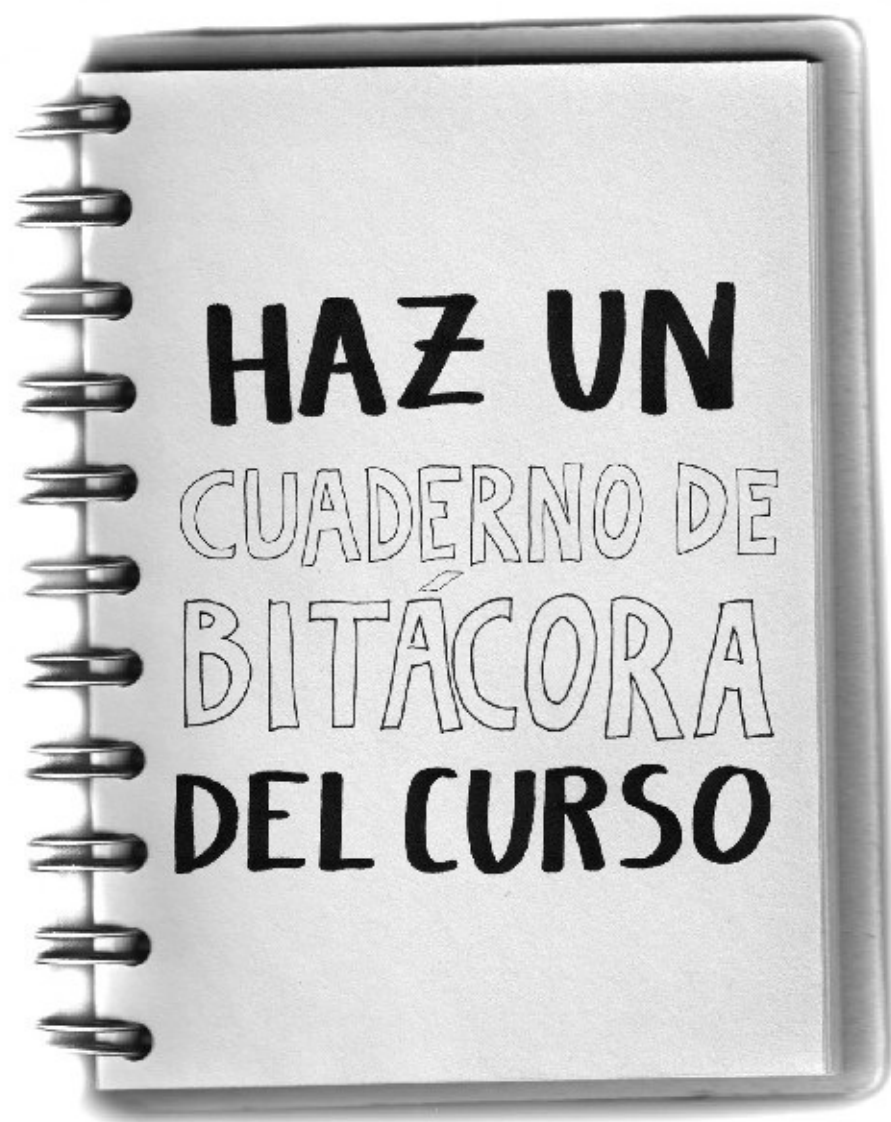
además de una *performance*, es *performativa*. «¿Para qué te sirve un nueve? –les

digo–. Para nada, no sirve absolutamente para nada. Pero lo que has aprendido...

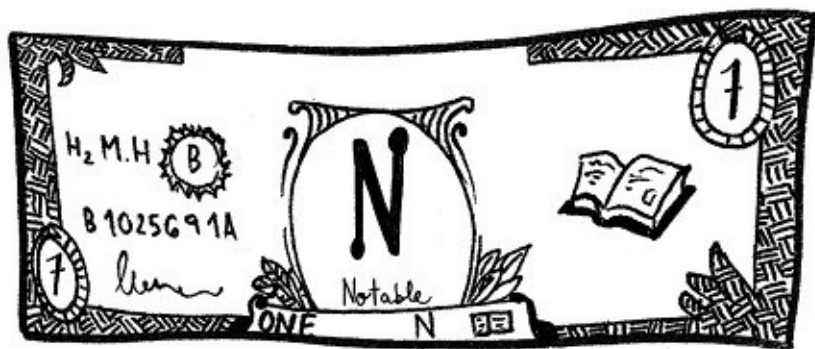
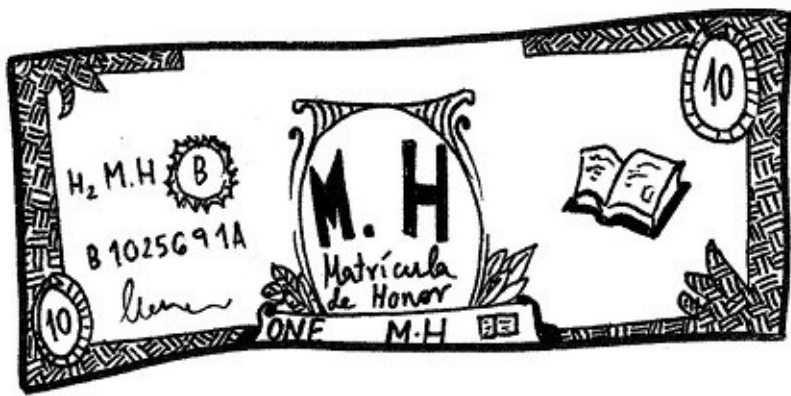
eso siempre lo llevarás contigo.» Y cuando por fin entienden eso, dejan de intentar

«sacar nota» y se concentran en aprender. Y ahí es cuando, paradójicamente,

consiguen el diez.[22](#)



**un cuaderno de tu propia rEDUvolution*



Y si es nuestra intención conectar con la idea de proceso, **debemos volver la INVEsluación una práctica biográfica** a través de lo que podríamos llamar *diarios de aprendizaje*, que consistirían en diferentes soportes donde cada componente de la comunidad fuese apuntando reflexiones personales sobre su evolución, tal y como hace Lucía. Lo interesante de este sistema es volver la educación una práctica reflexiva más íntima y contemplativa, que huya de la competitividad, donde el estudiante aprenda a encontrarse consigo mismo y a hacerse responsable de su aprendizaje.

A través de una práctica educativa donde la evaluación deja de ser el centro, donde la investigación se abre paso y donde desarrollamos nuevas formas de representación de lo aprendido, no cerraremos ningún ciclo ni podremos comprobar de manera

concreta si hemos cumplido las metas que nos hemos fijado.

Simplemente habremos contribuido a que el aprendizaje suceda,
un poderoso logro con el que transformaremos el mundo y
conseguiremos algo mucho más importante que poner una nota.

HAZ UN MAPA MENTAL
DE ESTE CAPÍTULO

EPÍLOGO

Llevo más de dos meses en otro lugar, en un lugar que no es mi residencia habitual y donde he tenido que buscar un nuevo colegio.

Y he encontrado un centro rEDUvolucionario, una institución formal donde lo primero que hacen mis hijas es quitarse las botas y ponerse unas zapatillas de andar por casa, coger su agenda y distribuir el tiempo del que disponen para hacer sus tareas. Un colegio donde las matemáticas no se aprenden con números abstractos, sino con cuentas de colores que se tocan transformando la rutina de contar en una experiencia que cada niño decide cuándo sucede, respetando cada ritmo personal, cada momento.

Un lugar donde las profesoras siempre trabajan en equipo y se sientan junto con los estudiantes y donde, por más que lo intento, no encuentro nunca a la profesora explicando algo: son los estudiantes los que hablan, los que se ríen, los que gritan, los que se enfadan.

Un lugar con muy pocas mesas y sillas porque el principal lugar de trabajo es el suelo, donde cada miembro de la comunidad extiende su esterilla en la zona del aula que le apetece. Un colegio rodeado de naturaleza donde las ventanas (además de dejar entrar la luz natural a raudales) sirven de archivo, de lugar de celebración.

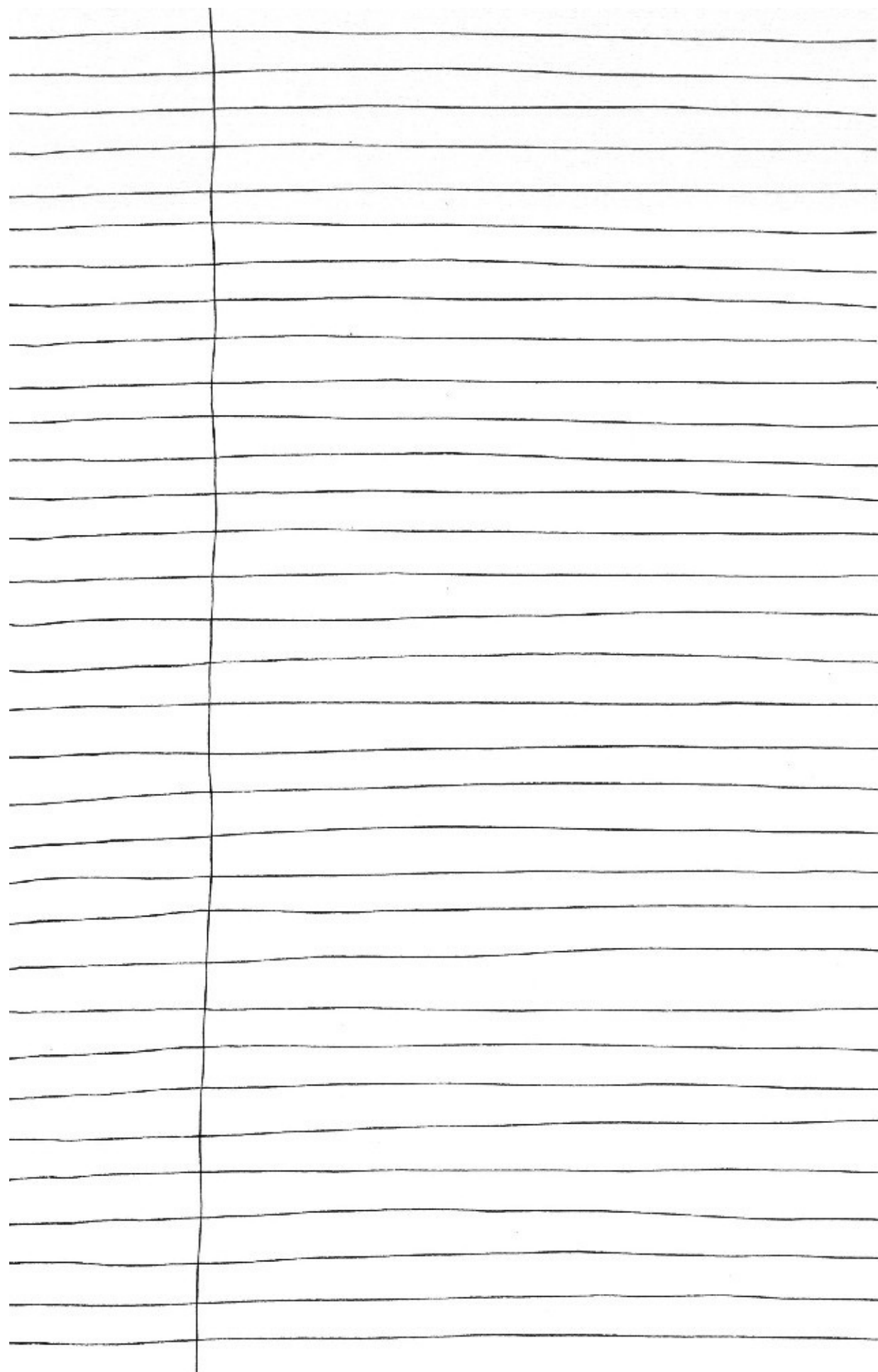
Un lugar donde nada está controlado y no por ello es un caos, de tal manera que, mirada la clase desde el exterior, lo que veo es

un rizoma, una bandada de pájaros, un enjambre de abejas, un grupo de nubes que se mueven...

Un lugar sin calificaciones donde se fomenta la autocorrección y donde el conocimiento se crea en un flujo de doble dirección.

Este colegio es real y este colegio es un centro Montessori y quiero terminar este libro con mi experiencia en un lugar de estas características, reiterando la idea de que existen algunas instituciones y muchos profesionales de la educación que ya están llevando a la práctica las propuestas que acabamos de recorrer. El principal problema es que son la excepción.

Hagamos de la rEDUvolution la norma



ESCRIBE TUS PROPIAS DEFINICIONES

ANTIPEDAGOGO:

APRENDIZAJE BULÍMICO:

AUTOCONTENIDOS:

BANCO COMÚN DE CONOCIMIENTOS (BCC):

BÚMERAN:

COACHER:

CONTENIDO AJENO:

CURRÍCULUM OCULTO:

CURRÍCULUM NULO:

CURRÍCULUM OPACO:

(DES)APRENDIZAJE:

DETONANTE:

(DES)REALIDAD PEDAGÓGICA:

EDUCACIÓN ARTESANA:

EDUCACIÓN DISRUPTIVA:

EDUCACIÓN A LA INVERSA:

EDUCACIÓN EXPANDIDA:

EDUCACIÓN INDUSTRIAL:

EDUCACIÓN RIZOMÁTICA:

EDUPUNK:

EXTRAÑAMIENTO:

GAMIFICACIÓN:

IGNORANCIA ACTIVA:

INFOXICACIÓN:

INTELECTUAL TRANSFORMATIVO:

LAPSUS PEDAGÓGICO:

(NO)DOCENTE Y (NO)ESTUDIANTE:

PEDAGOGÍAS INVISIBLES:

PEDAGOGÍA TÓXICA:

PROFESOR ESTAFADOR:

PROFESOR COMO DJ:

SIMULACRO PEDAGÓGICO:

GLOSARIO

Antipedagogo: término desarrollado en el libro *Posiciones en la enseñanza*²³ y que hace referencia al hecho de que el aprendizaje sucede cuando hacemos lo contrario de aquello que recomienda la pedagogía tradicional, siendo por lo tanto lo opuesto a un pedagogo (es decir, el antipedagogo) el agente que posibilita el aprendizaje.

Aprendizaje bulímico: término desarrollado en el libro *La educación artística no son manualidades*,²⁴ mediante el que se describe de forma metafórica el proceso de enseñanza tradicional según el cual se toman apuntes, se memorizan los datos, se vomitan en el examen y se olvidan nada más acabar. Es decir, es el proceso que convierte la educación en un simulacro, en el que nadie enseña y nadie aprende.

Autocontenidos: son los contenidos elegidos directamente por el estudiante, los que le interesan y le motivan, y que se diferencian de los contenidos seleccionados por el profesor, las instituciones o el Estado sin tener en cuenta los intereses y cultura de los estudiantes.

Banco común de conocimientos (BCC): metodología de trabajo en el aula desarrollada por los colectivos Zemos98 y Platoniq para la generación de conocimiento de forma horizontal, en la que todos los miembros de la comunidad de aprendizaje enseñan y aprenden.

Búmeran: concepto que nos recuerda que comprobar si el aprendizaje ha sucedido ha de realizarse en múltiples

direcciones y no solo en la dirección profesor/estudiante. [25](#)

Coach: otra manera de entender la figura profesoral de manera más horizontal, ni siquiera como guía o faro, sino más bien como un impulsor de las propias potencialidades y subjetividades de cada miembro de la comunidad de aprendizaje.

Contenido ajeno: es el contenido con el cual no logramos desarrollar una conexión identitaria, por lo que no nos motiva y nos conduce al aprendizaje bulímico.

Currículum

nulo:

término

desarrollado

The

Educational

Imagination (Eisner), [26](#) y que hace referencia a lo que aprendemos de aquello que no nos enseñan.

Currículum oculto: término desarrollado en el libro *La vida en las*

aulas, [27](#) que hace referencia a toda aquella información no explícita que recibimos en los contextos educativos formales.

Currículum opaco: término desarrollado en el libro *Pedagogías*

invisibles: el espacio del aula como discurso [28](#) que hace

referencia a la información que parece que recibimos con un motivo concreto, cuando realmente el motivo es otro.

(Des)aprendizaje: cuando no aprendemos. Consecuencia del aprendizaje bulímico.

(Des)realidad pedagógica: hace referencia al contexto donde suceden los procesos bulímicos de enseñanza/aprendizaje, es aquel lugar donde los profesores juegan a enseñar y los estudiantes a aprender, pero donde nadie enseña ni aprende realmente.

Detonante: metodología de inicio de una acción pedagógica a través de mecanismos de sorpresa que producen una rotura de lo predecible y consigue que lo inesperado se cuele en el aprendizaje.[29](#)

Educación a la inversa: traducción libre del inglés (*reverse mentoring*). Puede definirse como la parte del proceso educativo en la que el profesor aprende del estudiante.

Educación artesana: propuesta educativa basada en modos de producción no industriales mediante un número reducido de estudiantes y un equipo docente, tiempos adaptados a los diferentes ritmos de aprendizaje, conocimientos fluidos y en general una concepción de la pedagogía como un proceso humano en el que es necesario el cuidado y los afectos.

Educación disruptiva: traducción literal del inglés (*disrupting education*). La educación disruptiva pretende romper con el paradigma educativo establecido por la pedagogía tradicional o pedagogía tóxica.

Educación expandida: término desarrollado en el libro del mismo nombre, [30](#) en el que se reflexiona sobre la idea de que el aprendizaje sucede en cualquier momento y en cualquier

lugar.

Educación industrial: modelo educativo basado en los modos de producción industriales, con gran número de estudiantes y pocos docentes, tiempos angustiosos, conocimientos estancos, obsesión por los objetivos y los exámenes, y falta de entendimiento de los educadores y de los educandos como seres humanos.

Educación rizomática: tema tratado en el texto «Una educación sin cuerpo y sin órganos»,[31](#) en el que se entiende la pedagogía como una práctica de generación del conocimiento de manera no jerárquica, sin centro, sin cuerpo.

Edupunk: término desarrollado por Groom en 2008 a través del cual podemos visibilizar todas aquellas prácticas pedagógicas que huyen del paradigma tradicional.

Extrañamiento: impresión de ver las cosas como si fuese la primera vez. En relación con la pedagogía, tiene que ver con la sensación de ver nuestras prácticas desde una óptica diferente a la cotidiana.

Gamificación:

metodología

de

enseñanza/aprendizaje

que

pretende devolver a lo pedagógico los beneficios del juego

(*game*, en inglés).

Ignorancia activa: término desarrollado por Ellsworth en su obra

Posiciones en la enseñanza,[32](#) en la que hace referencia a la

capacidad de olvidar como una destreza necesaria y positiva.

Intelectual transformativo: término desarrollado en la obra *Los*

profesores como intelectuales, de Giroux, [33](#) que hace

referencia al papel del profesor como un agente creador de

conocimiento y posibilitador de la transformación social.

Lapsus

pedagógico:

cuando

olvidarse

de

determinada

información ofrece información a partir de ese olvido.

No docente y no estudiante: términos desarrollados en los libros

El proyecto Facebook y la posuniversidad y *Edupunk*

aplicado[34](#) con el objetivo de desestabilizar las figuras del docente y del estudiante.

Pedagogía tóxica: concepto planteado en el libro *La educación*

artística no son manualidades,[35](#) donde se hace referencia a un tipo de pedagogía que envenena la capacidad para crear

conocimiento propio.

Pedagogías invisibles: conjunto infinito e incontrolable de

microdiscursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión. [36](#)

Profesor como DJ: el profesor que se mira a sí mismo como un creador a partir del conocimiento de los demás y que asume que remezclar es la base de la creación intelectual del siglo XXI.

Profesor estafador: el profesor que acepta su discurso como un sistema subjetivo de representación, como su punto de vista sobre el tema, en vez de la verdad absoluta.

Simulacro pedagógico: cuando la pedagogía no conduce realmente al aprendizaje, sino al (des)aprendizaje, es cuando nos encontramos ante el simulacro, el juego vacío en el que se toman apuntes, se memorizan datos, se vomitan en el examen y se olvidan nada más acabarlo, donde los profesores hacen que enseñan y los estudiantes hacen que aprenden, a pesar de que el aprendizaje no sucede jamás.



Notas

[1.](#) Barcelona, Paidós, 2012.

[2.](#) Filme canadiense del año 2011. La trama cuenta cómo un maestro de primaria argelino de 55 años es contratado en una escuela de Montreal para sustituir a una profesora que

se ha suicidado y su relación con los alumnos, obsesionados con la muerte a raíz de ese episodio.

[3.](#) «Una educación sin cuerpo y sin órganos», en M. Acaso, M. H. Belver, S. Nuere, M. C.

Moreno, N. Antúnez y N. Ávila, *Didáctica de las artes y la cultura visual*, Madrid, Akal, 2011.

[4.](#) María Acaso, *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2012.

[5.](#) *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Nueva Jersey, Merrill Prentice Hall, 2002.

[6.](#) Joan Fontcuberta Villà, *El beso de Judas: fotografía y verdad*, Barcelona, Gustavo Gili, 2009.

[7.](#) Ibídem.

[8.](#) Ibídem.

[9.](#) Elizabeth Ellsworth, *Posiciones en la enseñanza: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*, Madrid, Akal, 2005.

[10.](#) Nicolas Bourriaud, *Postproducción: la cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2009.

[11.](#) Nicolas Bourriaud, *Estética relacional*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2006.

[12.](#) Lo hacen en su clásico *El anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia*, Barcelona, Paidós, 1985.

[13.](#) *Postproducción, op. cit.*

[14.](#) Madrid, Alfaguara, 2006.

[15.](#) Según *Vidas paralelas*, de Plutarco, Publio Clodio, un patricio romano, estaba enamorado de Pompeya, la mujer de Julio César. En un intento por seducirla, entró

disfrazado en palacio. César repudió a Pompeya, a pesar de estar seguro de su

inocencia, ya que «sobre la mujer del César no debe caer ninguna sospecha».

[16.](#)

Cannon

Design,

VS

America

y

Bruce

Mau,

The

Third

Teacher,

(<thethirdteacherplus.com>).

[17.](#) Michel Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI, 1994.

[18.](#) Haruki Murakami, *Crónica del pájaro que da cuerda al mundo*, Barcelona, Tusquets, 2001.

[19.](#) *A Clockwork Orange (La naranja mecánica)*, Stanley Kubrick, Reino Unido, 1971. Alex (interpretado por Malcolm McDowell), a quien se menciona más adelante, es el personaje protagonista, un joven muy agresivo que tiene dos pasiones: la violencia desaforada y la música de Beethoven.

[20.](#) Joan Fontcuberta y otros, *Contranatura*, Barcelona, Actar, 2001.

[21.](#) Madrid, Biblioteca Nueva, 2010.

[22.](#) Lucía Sánchez, en M. Acaso, *Pedagogías invisibles...*, *op. cit.*

[23.](#) *Op. cit.*

[24.](#) María Acaso, *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2009.

[25.](#) *Ibídem.*

[26.](#) *Op. cit.*

[27.](#) Philip W. Jackson, *Life in Classrooms*, Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1968 (trad. cast.: *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975).

[28.](#) *Op. cit.*

[29.](#) M. Acaso, *La educación artística...*, *op. cit.*

[30.](http://educacionexpandida.org) Véase <educacionexpandida.org>.

[31.](#) Art. cit.

[32.](#) *Op. cit.*

[33.](#) Henry A. Giroux, *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 2002.

[34.](#) Alejandro Piscitelli, Ivan Adaime, Ines Binder, *El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*,

Barcelona, Ariel, 2010; Alejandro Piscitelli, Carolina Gruffat, Ines Binder (comps.),

Edupunk aplicado: aprender para emprender, Barcelona, Ariel, 2012.

[35.](#) *Op. cit.*

[36.](#) Véase *Pedagogías invisibles*, *op. cit.*

rEDUvolution

María Acaso

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal)

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita reproducir algún fragmento de esta obra.

Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47

Cubierta e ilustraciones de interior de Clara Megías

© María Acaso, 2013

© de todas las ediciones en castellano

Espasa Libros, S. L. U., 2013

Paidós es un sello editorial de Espasa Libros, S. L. U.

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

www.planetadelibros.com

Primera edición en libro electrónico (epub): octubre 2013

ISBN: 978-84-493-2955-5 (epub)

Conversión a libro electrónico: Newcomlab, S. L. L.

www.newcomlab.com

Document Outline

- [Dedicatoria](#)
- [Rellena la ficha de clase](#)
- [Hacer la revolución en la educación](#)
- [1. Lo que los profesores enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden. Pedagogía y verdad](#)
- [2. No solo hay que parecer democráticos, sino que hay que serlo. Pedagogía y poder](#)
- [3. De la clase a la reunión. Pedagogía y cuerpo](#)
- [4. No tengo tiempo para aprender porque tengo que estudiar. Pedagogía y simulacro](#)
- [5. De una educación basada en la evaluación a una educación basada en el aprendizaje.](#)
- [INVEStuar](#)
- [Epílogo](#)
- [Escribe tu propio glosario](#)
- [Escribe tus propias definiciones](#)
- [Glosario](#)
- [Notas](#)
- [Créditos](#)