

Cartografías sobre cómo aprendemos dentro y fuera de la escuela: lo que nos ha permitido pensar y aprender este proceso de investigación

 José Miguel Correa Gorospe, Estibaliz Aberasturi-Apraiz
y Maider Belategi

Resumen

En este artículo damos cuenta del efecto que ha tenido en la reflexividad de los investigadores y en la transformación de las relaciones con los participantes la adopción de la perspectiva de investigación poscualitativa y la introducción de metodologías artísticas y visuales en el desarrollo del proyecto titulado: “Como aprenden los docentes de infantil y primaria: retos educativos e implicaciones para el cambio social” (Ministerio de Economía y Competitividad EDU2015-70912-C2-2-R), donde participan veintidós maestras de educación infantil y educación primaria. Compartimos el proceso de investigación en el que estamos inmersos analizando la participación de una maestra de primaria y reflexionamos sobre la adopción de nuevas estrategias de investigación y criterios emergentes de validación y representaciones de lo narrado y escrito desde lo que cuentan las imágenes y cómo las imágenes nos permiten procesos de pensar.

Palabras-claves:

reflexividad, profesorado, educación infantil y primaria, investigación poscualitativa.

Cartographies on how we learn inside and outside the School: what has allowed us to think and learn this research process

Abstract

In this article we explain the effect that has had on the reflexivity of researchers and the transformation of relationships with participants, the adoption of post-qualitative research perspective and the introduction of artistic and visual methodologies in the development of the project entitled: “How Early Childhood Education and Primary Teacher learn: Educational implication and opportunities for Social Change” (Ministerio de Economía y Competitividad EDU2015-70912-C2-2-R) where 22 teachers of kindergarten and primary education have participated. We share the research process in which we are immersed analyzing a specific case of one of the primary school teachers and reflect on the adoption of new research strategies and emerging validation criteria

Keywords

reflexivity, teachers, Early Childhood and Primary education, post-qualitative research.

and representations of what is narrated and written from what images tell and how images allow us to think processes.

Introducción

El proyecto de investigación en el que situamos el presente texto se titula “Cómo aprenden los docentes de infantil y primaria: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social” (Ministerio de Economía y Competitividad EDU2015-70912-C2-2-R). Nuestro foco de atención está puesto en cómo aprende el profesorado de infantil y primaria. En el contexto social actual de permanente y acelerado cambio, de múltiples vías de acceso a la información, de aumento exponencial de los conocimientos, de crisis de la Escuela y de transformación de los roles tradicionales en las instituciones educativas, conocer cómo aprende el profesorado se presenta como fundamental para responder a los retos que hoy tiene la formación docente y las escuelas para afrontar los cambios sociales. En este proyecto, la idea de cambio social va ligada a transformación (producir una revolución, un cambio de paradigma o pequeños cambios en la comunidad). Transformar supone movilizar prácticas con consecuencias en las estructuras sociales o en el cambio de valores que acaban produciendo nuevos dispositivos y regulaciones en la convivencia colectiva y la constitución de nuestras subjetividades.

Un proyecto abordado desde una perspectiva poscualitativa, con métodos artísticos y visuales, observaciones en el aula y centro, grupos de discusión y relatos biográficos para comprender cómo el profesorado de infantil y primaria aprende dentro y fuera de su trabajo sobre: contenidos disciplinares; los referentes pedagógicos, tecnológicos, culturales y sociales; y también de sí mismo y del aprender de los alumnos. Una mirada investigadora que ha pasado de estar centrada en el aprender de los docentes a reflexionar sobre el propio aprendizaje de los investigadores. No solo se han identificado escenarios, relaciones y prácticas de aprendizaje de los docentes tradicionalmente invisibilizadas que puedan arrojar luz sobre alternativas para afrontar los retos sociales a los que se enfrenta la Escuela, también hemos descrito las limitaciones y tensiones que conviven con los investigadores en el desarrollo de la propia investigación (Correa, *et al.*, 2017).

El texto pretende dar cuenta del efecto que en la investigación ha tenido que adoptar una perspectiva poscualitativa y de investigación basada en las artes. Y lo hacemos centrándonos en el trabajo que hemos realizado con Mainer, maestra de educación primaria, participante en el proyecto y coautora del presente texto y de lo que esta experiencia nos ha permitido pensar y aprender de la relación de colaboración. Compartimos en el texto nuestras reflexiones sobre lo que hemos aprendido y sobre el enredo y rizoma metodológico que se ha ido creando con los datos recogidos, las cartografías, entrevistas, referencias biográficas, intercambio de experiencias, la observación en las aulas, nuestro posicionamiento poscualitativo y los dibujos que Mainer hacía de lo tratado en nuestros encuentros con los que se ha ido articulando una relación y enriqueciendo nuestra propia comunicación.

1. La investigación sobre cómo aprenden los docentes de infantil y primaria: nuevos retos investigadores

El proyecto de investigación comenzó a desarrollarse durante la primavera del año 2016. En un proyecto anterior, desarrollado desde el año 2010, analizamos, siguiendo una metodología etnográfica narrativa, cuestiones relacionadas con la formación de la identidad de las maestras durante sus primeros años de ejercicio y de las maestras en

formación (Correa, Martínez-Arbelaiz, Gutiérrez, 2014; Correa, Martínez-Arbelaiz, Aberasturi-Apraiz, 2015; Correa, Martínez-Arbelaiz, Fernández-Olaskoaga, 2018).

El presente proyecto de investigación sobre cómo aprenden los docentes de Educación Infantil y Primaria, suponía un cambio significativo en el enfoque metodológico al incorporar el posicionamiento poscualitativo y la investigación basada en las artes. Un cambio sensible que nos ha exigido explorar nuevas formas de relación, representación y difusión del conocimiento del proyecto.

Según Lather y St. Pierre (2013) lo poscualitativo rompe con las metodologías cualitativas humanistas repensando la ontología y epistemología del paradigma humanista. Para St. Pierre (2013) investigar, en la lógica poscualitativa, no tiene que ver con develación de verdades, voces o sentidos ni con mecanismos de emancipación, mucho menos con una idea de acumulación de conocimiento sobre “lo mismo”. Cuestiona los métodos de conocer y representar para abrir espacios de investigación, problematizando los propios conceptos con los cuales leemos la realidad y lo que nos constituye como investigadores. Para Jackson y Mazzei (2012) se trata de poner nuestra atención en esas zonas donde la investigación tradicional no se fija, en lo nuevo, en lo que no sabemos, no en comprobar lo que ya se conoce y pasa a ser exposición de conceptos a repensar a través del proceso de investigación. La investigación deja de ser acumulación de conocimiento sobre lo conocido, para centrarnos en lo que no sabemos (Rogoff, 2006).

La corriente poscualitativa es una perspectiva resistente a la institucionalización de la investigación, en permanente adaptación a lo más *post* o *new new* (Lather y St. Pierre, 2013: 629), a las perspectivas emergentes más críticas (Greene, 2013) para abrir espacios de investigación, creativos, divergentes, problematizando los propios conceptos con los cuales leemos la realidad y lo que nos constituye como investigadores, cuestionando la legitimidad del conocimiento generado en el entramado institucional. Está orientada a crear espacios críticos sobre la propia investigación, que cuestionan los efectos de verdad de una teoría (Spivac, 2009). Transgrede los límites de la lógica académica dominante. Se coloca en los márgenes y como posicionamiento ético y político permite hacer y ver lo que no es visible, nombrable o factible desde el centro de las instituciones de conocimiento.

Por otro lado, la contigüidad poscualitativa con los métodos artísticos ha caracterizado nuestro posicionamiento investigador. Al explorar experiencias invisibilizadas por la bibliografía tradicional sobre el aprendizaje de las docentes, hemos querido ir más allá, hacia aquello no (re)conocido, buscando alternativas que sirvan para dar respuestas a los retos que tienen planteadas las escuelas y las maestras, y que nos ha supuesto poner en crisis y someter a un proceso de reflexión nuestras propias prácticas investigadoras. Mantener una actitud crítica y reflexiva sobre las formas institucionales de hacer investigación, ha desplazado nuestra inicial pregunta de investigación, del cómo aprenden los docentes de educación infantil y primaria a cómo nos afecta la investigación y cómo aprendemos nosotros los investigadores. Desde la primera a la segunda pregunta de investigación transitamos por el espacio de realidad, representación y subjetividad que proponen Jackson y Mazzei (2009) dando cuenta del enredo entre investigador, datos recogidos, teoría y análisis, abriendo nuestro foco de atención al aprendizaje de las maestras, y también a la propia subjetividad, procedimientos, limitaciones y tensiones de los investigadores en el desarrollo del proyecto.

2. La investigación basada en artes: las cartografías

Una de las principales características del proyecto ha sido la elección de la metodología artística, donde la imagen ha pasado a tener un protagonismo destacado en la

producción de datos, en su análisis y en su representación, gracias no solo a sus posibilidades para la evocación, sino también al constituirse como un elemento fundamental en la participación, el consenso y la negociación de los significados. Al planificar el proyecto de investigación seleccionamos, basándonos en investigaciones e investigadores relevantes (Chaplin, 2011; Margolis y Pauwels, 2011; Pink, 2007; Rose, 2012), un conjunto de métodos artísticos y visuales. Entre ellos optamos por la cartografía, como un dispositivo estratégico en la metodología del proyecto. Lo cartográfico combina el poder representativo de lo narrativo y el potencial evocador y perturbador de lo artístico.

Explorar la perspectiva de la investigación basada en las artes en el proyecto nos ofrecía la oportunidad de crear, ampliar y expandir nuevas visiones y percepciones sobre la relación de los docentes con el conocimiento, los contextos y estrategias de formación, temáticas de interés y vinculaciones curriculares y también sobre las prácticas y cultura docente. Creando de esta manera las condiciones para poder acceder a experiencias y conocimientos silenciados en la bibliografía tradicional sobre el aprendizaje de los profesores, que siguiendo otras estrategias de investigación no hubiéramos podido conseguir. Abrimos de esta manera un espacio investigador usando los métodos artísticos como un camino para explorar, interrogar o expandir el fenómeno pedagógico que estamos estudiando.

Baronne y Eisner (2012), dicen que la investigación basada en artes potencia visiones y representaciones de la vida social que no podrían ser vistas de otras maneras. Algunos conocimientos no pueden ser transmitidos a través del lenguaje y nos invitan a reconocer la existencia de formas de conocimiento que se escapan a los esfuerzos del lenguaje por ser la referencia del mundo consensuado, literal y real (Ellsworth, 2005).

Mientras muchas formas de investigación informan de conocimiento que ya existe o que necesita ser encontrado (Fels y Irwing, 2008) la investigación educativa basada en artes, crea las circunstancias para producir conocimiento y comprensión a través del proceso de indagación artística: investigando, enseñando y aprendiendo de forma creativa, contigua y relacional, para explorar todas las posibilidades liminales de la experiencia y su representación.

La cartografía es el estudio de la producción de mapas y de su rol en el contexto político y social. Para Guattari y Rolnik (2006) la finalidad de la cartografía es esbozar un mapa de los modos de producción de la subjetividad, dibujar la forma que toman los mecanismos de poder abriendo posibles opciones de resistencia y transgresión. Es decir, la cartografía ayuda a producir espacios críticos, de ruptura con lo establecido (Braidotti, 2000), en y desde lo colectivo, para contrarrestar las lógicas de control que se le imponen. La cartografía ayuda a crear nuevas narrativas emancipadoras: "El mapa puede ser usado como una herramienta de transformación social, pero a la vez es una posibilidad de transformación subjetiva y la oportunidad de crear nuevas narraciones emancipadoras" (Vargas, 2015: 9).

La cartografía sitúa contextualmente los relatos individuales de las maestras incrementando su sentido al utilizar la multimodalidad de la representación visual de sus relatos, son narrativas visuales que reflejan el fondo social e histórico en que se inscriben sus autores. El proceso de producción cartográfico invita a añadir una trama argumental, con una organización temporal o secuencial, organizando incidentes y acontecimientos de la vida de los docentes. El texto escrito que se solicitaba a las maestras que participaban en los talleres cartográficos puede ser un potente dispositivo de enunciación reflexiva para producir vida y configurar identidad (Bolívar, 2014).

El trabajo cartográfico es una oportunidad reflexiva que exige a los participantes, además del desarrollo de sus capacidades comunicativas, buscar la coherencia personal y una identidad para atribuir el sentido o trama en su trayectoria de vida.

La cartografía como se utiliza en este proyecto se ubica próxima a la concepción de Deleuze y Guatari (1988) un dispositivo con capacidad de representar los diferentes espacios y territorios que componen la vida y que tejen las diferentes posibilidades de vivir. Compartimos con Ulmer y Koro-Ljungberg (2015) una concepción de lo cartográfico no como una fórmula de navegación prescriptiva, sino como un proceso fluido y dinámico para la exploración y experimentación en investigación y escritura, como experimentación que trabaja contra el fascismo lingüístico y las grandes narrativas culturales que invisibilizan una variada gama de relatos y experiencias. Lo cartográfico, lo comprendemos como un instrumento de análisis y de creación de la realidad en constante cambio y transformación. Una posibilidad rizomática que como Cumming (2015) ha sugerido permite múltiples accesos a los datos y también múltiples conexiones y desconexiones. Las cartografías, como estrategia de indagación, nos permiten explorar otras representaciones y contigüidades, para problematizar las representaciones tradicionales que perpetúan una determinada visión del profesorado, de su formación y también de las fuentes de su saber, de su conocimiento y de su práctica curricular. Buscamos en la estrategia cartográfica el poder de representar otras visiones de la realidad, un posicionamiento transgresor, resistente a los discursos tradicionales y subversivo (Paraskevopoulou, Charitos y Rizopoulos, 2008). Esta posibilidad de mostrar experiencias invisibilizadas nos permite cuestionar y problematizar ciertos discursos dominantes e institucionalizados sobre qué son y cómo se organizan las prácticas, imaginarios y dispositivos de control de la formación permanente del profesorado.

3. Las cartografías en el proyecto de investigación sobre cómo aprenden los docentes de infantil y primaria

Durante la primavera de 2016 seleccionamos una muestra de veintidós maestras (once de educación infantil y once de educación primaria) de diferentes escuelas públicas y concertadas para que tomaran parte en nuestra investigación. La selección de las participantes fue por conveniencia a partir de maestras y maestros de escuela colaboradores de los miembros del proyecto de investigación. La recogida de datos en la investigación se planificó seleccionando los talleres cartográficos como un elemento central.

El primer paso para la recogida de datos fue asistir con todos los investigadores del proyecto en junio de 2016, en la Universidad de Barcelona, a un taller cartográfico. Para este taller tuvimos que diseñar y desarrollar nuestra propia cartografía sobre cómo aprendemos dentro y fuera de la Universidad y adjuntarle un texto reflexivo donde se profundizaba en el significado que queríamos representar. En la imagen 1 puede verse la cartografía elaborada por Estibaliz en este taller. Un taller con una orientación similar al que habíamos diseñado para septiembre con las maestras de educación infantil y primaria.



Imagen 1: Cartografía de Estibaliz

La recogida de datos cartográficos la organizamos celebrando primero un taller de creación cartográfica, con maestras de Infantil y Primaria para representar visualmente sus procesos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Posteriormente, durante el curso los investigadores elaboramos un informe sobre cada una de las cartografías de las maestras y finalmente, celebramos otro taller de puesta en común del trabajo cartográfico de las maestras y devolución de lo que había supuesto la experiencia para los investigadores.

El primer taller lo celebramos al principio del curso 2016-2017, en septiembre. El punto de partida era representar visualmente las relaciones y recorridos que se establecen en el aprender dentro y fuera de la escuela e ir conversando durante este proceso. La pregunta que elegimos para orientar el trabajo cartográfico fue: ¿Cómo lo de dentro conecta con lo de fuera/cómo lo de fuera conecta con lo de dentro? Pensamos que esta formulación era adecuada para trenzar cartografías sobre los tránsitos en torno al aprender docente dentro y fuera de las escuelas y universidades.

Como orientaciones facilitadas por escrito a las asistentes, para la participación en el taller de creación cartográfica se sugería primero pensar en lo que significa hacer una cartografía y anotar las asociaciones que generaba, las posibilidades que se intuían, las expectativas que creaban y los temores que aparecían. Y también buscar ejemplos que ayudasen a concretar el tipo de cartografía que se quería hacer.

De cada participante se elaboró un informe donde se identificaba a la maestra con su nombre y fotografía, la imagen de la cartografía que había desarrollado, el texto personal que lo acompañaba dando cuenta del sentido de la cartografía realizada, diferentes fotografías que recogían el proceso de elaboración de la cartografía y un texto del investigador que se había responsabilizado de realizar el informe dando cuenta de lo que le había permitido pensar esta experiencia. Desde el comienzo del proyecto de investigación los investigadores nos reunimos dos veces al mes, en un seminario permanente, para ir compartiendo nuestras experiencias en la elaboración de los informes.

En el segundo taller, celebrado en mayo del 2017, se presentó el trabajo de investigación desarrollado durante el curso. Fue un taller de devolución, donde se compartieron las cartografías elaboradas por las maestras de infantil y primaria, y las cartografías del proceso de acompañamiento de los investigadores y de lo aprendido durante ese curso. Al finalizar este taller se realizó un debate en grupo donde se valoró la experiencia de todos los participantes, de las maestras y de los investigadores implicados en el proyecto.

4. El caso de Maider y lo que nos ha permitido pensar y aprender en esta experiencia investigación

Maider es maestra y trabaja en un Centro de Educación Primaria. Hace más de doce años, después de diferentes experiencias laborales y de vivir en diferentes países, empezó a trabajar como maestra de educación infantil en un centro religioso. Es una maestra que imparte sus clases en euskara, castellano e inglés y tiene en la pintura una de sus mejores aficiones. Dibujo y pintura son actividades a las que dedica mucha energía y tiempo que comparte con su alumnado en el centro donde trabaja, desarrollando muchos proyectos de Educación Artística. Por su participación en Artikertuz,¹ tuvimos oportunidad de proponerle participar en este proyecto de investigación. Nunca habíamos pensado que su práctica artística con el dibujo y la pintura podría permitirnos explorar cómo las metodologías artísticas pueden favorecer la participación en la investigación.

1. www.artikertuz.es

También en el mismo lado del mapa, en el corazón, se sitúan las distintas experiencias artísticas que ha vivido a lo largo de su vida y que sigue viviendo hoy en día gracias a la pintura y la realización de procesos creativos como este. La aerografía, los diseños personalizados, exposiciones, tatuajes, la interacción con otros artistas... El mundo artístico de Mainer es bastante individual. Sí que ha tenido experiencias con otros artistas y ha aprendido mucho de ellos. A veces ha realizado distintos cursos para aprender técnicas distintas, sobre todo con la aerografía y con los tatuajes, pero en general ha sido un trayecto de formación informal (convenciones, revistas, videos, libros...) dirigido por el deseo de querer aprender y experimentar impulsados por sueños.

Por último, las olas a la derecha son un impulso del deseo de realizarlas y no responden a ninguna idea en concreto. Pero puestos a imaginar para Mainer son la calma y la reflexión. La zona de escapada de las cosas. Donde es posible mirar hacia el interior, parar y reflexionar.

4.2. Viñeta 2: *I don't know*



Imagen 3: *El investigador en busca del tesoro*

Hemos llamado *El investigador en busca del tesoro* a este dibujo donde aparecen ciertos elementos cartográficos tradicionales, donde se representa la posición del investigador y los retos del proyecto.

En este proceso para reconstruir el sentido de la investigación, compartir la posición del *I don't know* (Rogoff, 2006) y abrirnos a nuevas perspectivas investigadoras, el primer paso fue compartir las tensiones, incertidumbres y lagunas que como investigadores sentíamos, mostrando nuestras limitaciones y la vulnerabilidad de nuestra posición, alejándonos del espacio de confort y seguridad que acompaña muchas veces los guiones preestablecidos que seguimos los investigadores.

Este proceso de deconstrucción nos llevó a compartir con Mainer el momento de la investigación en el que nos encontrábamos y el reto que teníamos, adoptando un enfoque transformativo de investigación (Denzin, 2010; Mertens, Harris y Holmes, 2009), vinculado a la noción de investigación en las fronteras para abordar de esta manera el descubrimiento de nuevos conocimientos en los límites fronterizos de las disciplinas.

En la medida que compartíamos el significado que suponía para nosotros el reto poscualitativo nos permitía iniciar una nueva experiencia investigadora, que desplazaba

nuestra posición hacia el acompañamiento, promoviendo un modelo mucho más colaborativo donde decidir juntos los objetivos, el sentido y la finalidad de la investigación. Para Hernández y Aberasturi (2013) la investigación como acompañamiento es un proceso compartido de experiencias y reflexiones que se asienta sobre una relación equilibrada, recíproca evitando que los participantes se sientan subordinados o evaluados constantemente. La investigación como acompañamiento a partir del encuentro deriva en la construcción de un relato compartido, mutuo que garantiza una reversibilidad transformadora y enriquecedora de las experiencias en los implicados. Tratando de comprender lo que ocurre desde lo que ocurre, compartiendo experiencias, desde una posición que reclama afrontar la producción del conocimiento como una experiencia encarnada y nómada (Braidotti, 2004). Este nomadismo investigador se refiere al tipo de conciencia crítica que se resiste a establecerse en los modos socialmente codificados de pensamiento y conducta

Como dice Braidotti (2004), el sujeto nómada es una ficción política que permitirá analizar detalladamente las categorías establecidas y los niveles de experiencia, y desplazarse por ellos desdibujando las fronteras sin quemar los puentes. Esta disposición reflexiva y de negociación del sentido de la investigación junto con la apertura a nuevas e imprevistas cuestiones que se pudiesen presentar a partir de nuestro encuentro, determinaron la experiencia. Durante aquellos meses construimos una relación donde no se formulaban preguntas cerradas en busca de respuestas, sino más bien un intercambio de experiencias docentes que animaban a explorar los significados que tenían para nuestros aprendizajes, para nuestra experiencia docente, la de Maider y la nuestra. De hablar de nuestras limitaciones revisando el sentido del quehacer investigador, pasamos a compartir nuestras experiencias, a hablar de nuestras fortalezas y debilidades docentes y también de nuestros retos y desafíos. Y durante este proceso, identificamos tensiones y dilemas en nuestras maneras de enseñar y aprender, pero también nuestras preferencias.

4.3. Viñeta 3: Reverberación: Poema-visual



Imagen 4: Reverberación: Poema-visual

Tras el reto de revisar los criterios de la investigación, haber incorporado las metodologías artísticas y visuales en nuestro proyecto de investigación, promover nuevas formas de participación y reflexionar sobre cómo las imágenes nos permiten procesos de pensar, destacamos que una de las aportaciones más valiosas del proyecto y de la experiencia desarrollada hasta ahora, ha sido compartir nuestra experiencia docente,

convencidos de la riqueza del encuentro. Gracias a todas estas conexiones que hemos ido realizando durante el proceso investigador, nos hemos autorizado a contrastar y crear nuevas formas de representación y relación con el conocimiento. Como, por ejemplo, cuando con Maider revisábamos las prácticas de investigadores tradicionalmente asentadas y teníamos oportunidad de comentar otras formas de legitimidad investigadora y otros criterios de validación de las investigaciones basada en artes, como la reverberación de la que habla la cartografía (Irwin y Spinggay, 2008) que Maider representó en un poema visual representado en la Imagen 4.

Compartir nuestra experiencia ha sido una actitud de colaboración, que nos ha permitido observar e indagar los significados, avanzando más allá de lo que miramos y no vemos. Hemos aprendido a escuchar, a prestar atención a la experiencia del Otro y a despertar nuestros sentidos, incorporando elementos artísticos y visuales a nuestras narrativas y relatos. Una experiencia de *living inquiry* relacionándonos con el arte, la indagación y la docencia; una experiencia encarnada (*cfr.* Imagen 5) liminal, sensorial, múltiple y relacional a través del arte, de la palabra y el texto.

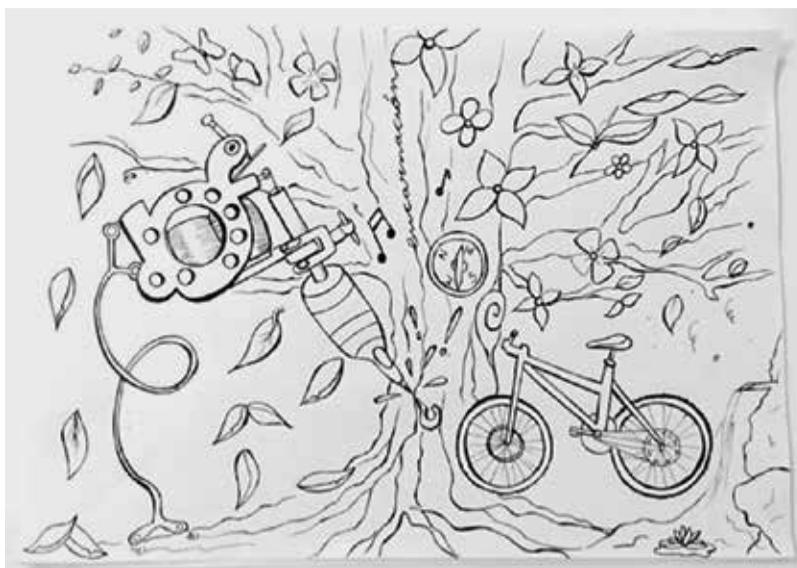


Imagen 5: Experiencias encarnadas de investigación

Una experiencia sensorial en la que generamos datos multimodales de otra naturaleza, a partir de las metodologías visuales y artísticas. Datos que nos han cuestionado nuestra manera tradicional de producir, analizar y de generar conocimiento. Datos que han ido evolucionando y enredándonos en diálogos, reflexiones y abriéndonos por su visualidad y multimodalidad a nuevas preguntas y a percibir otros detalles y que ha dado paso a sentir la investigación de otra manera. Datos que han emergido de nuestro encuentro, de forma inesperada pues no estaba prevista la recogida de un tipo de dato visual como estos dibujos que ha ido haciendo Maider, pero que han demostrado su validez para generar empatía, promover la participación con estrategias artísticas y consensuar el significado de lo hablado y compartido en nuestros encuentros.

4.4. Viñeta 4: La polinización y el aprendizaje situado

En este vínculo que hemos mantenido entre participantes, datos, experiencias, conversaciones o escenarios, hemos vivido un permanente diálogo con nuestra historia de vida, con quiénes somos y cómo nuestras identidades y experiencias también influyen

en nuestra manera de compartir y representar nuestras experiencias. Wenger (2017) habla de paisajes profesionales, esta consideración del aprendizaje como algo complejo y social nos ha llevado a plantear la necesidad de abordar el estudio del aprendizaje de los profesores desde las perspectivas del *landscape*. Como concepto, el *landscape* o paisaje nos refiere a la cartografía como una herramienta y un dispositivo para poder acceder al aprendizaje situado de los profesores. Un planteamiento que trata de abordar el aprendizaje formal e informal.

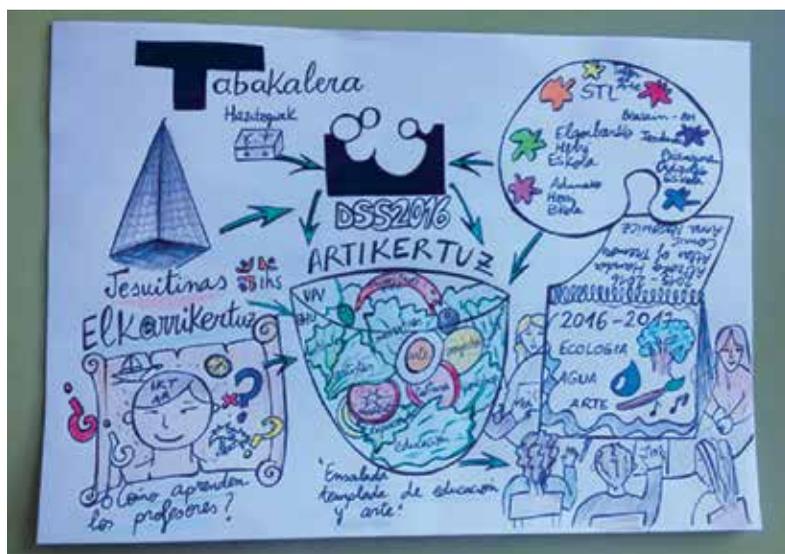


Imagen 6: Polinización y aprendizaje situado

En uno de nuestros encuentros con Maider terminamos hablando de formación. De aquella conversación donde comentamos los diferentes cursos y las diferentes experiencias de formación que como profesora de una determinada red de enseñanza tenía a su alcance, dibujó lo que recoge la Imagen 6 y que hemos titulado polinización y aprendizaje situado. En nuestro encuentro hemos analizado los contextos de la formación, diferentes experiencias de aprendizaje actuales como el trabajo en la red ARTikertuz y hemos compartido algunos problemas y tensiones relacionados con este tipo de prácticas de formación como es la cultura disciplinar de las instituciones donde trabajamos y el problema del sectarismo y la polinización.

Este dibujo, nos da que pensar sobre las cartografías, que reflejan las comunidades de práctica y de aprendizaje de los profesores. El dibujo refleja la proximidad de las comunidades de práctica, los tránsitos y las influencias que se generan.

Las comunidades de aprendizaje podrían definirse como contextos en los cuales sus múltiples participantes (alumnos, profesores, formadores, talleristas, aspirantes, etcétera) mantienen una meta compartida de aprendizaje, dirigen sus prácticas personales de manera autónoma y autorregulada, mediante la participación y la generación de intercambios a través de la actividad en auténticos problemas de aprendizaje, logrando mediante procesos de identificación grupal la construcción compartida del conocimiento (Martín, Paoloni y Ordóñez, 2014: 5).

En aquel encuentro hablamos de la sectarización de las instituciones y de los planes de formación y de las relaciones con otras redes de centros y con otros profesores; también de la polinización de estas comunidades de profesores de la que nos hablan

Hargreaves y Fink (2008). Y destacamos de todo ello la influencia de la cultura disciplinar, que pone el foco en la estructura de poder que organiza a sus participantes y en las dinámicas de disputa e imposición de prácticas comunes como en su caso puede ser la oferta formativa de las escuelas religiosas a las que pertenece el centro de Maider. Hyland (2004) define las culturas disciplinares como pluralidades de prácticas y creencias que articulan el disenso y permiten que los subgrupos y los individuos innoven dentro de los márgenes de sus prácticas, sin debilitar su habilidad para participar en acciones comunes.

4.5. Viñeta 5: La devolución cartográfica del proceso de investigación



Imagen 7: Cartografía de devolución del proceso investigador

Esta es la cartografía (Imagen 7) que utilizamos dando cuenta del proceso de investigación con Maider. Integra elementos biográficos y elementos que han ido surgiendo durante la investigación, a partir de la colaboración y del tiempo de espera que nos dimos para encontrarnos. La cartografía tiene un elemento central que es una imagen con la espalda tatuada. En la espalda aparecen los dibujos que se ha ido creando a partir de las entrevistas mantenidas y del intercambio de experiencias. Son representaciones encarnadas que juegan a relacionarlo con lo liminal o sensorial de la relación con el conocimiento que exploran las metodologías artísticas y la investigación que nos afecta. Imágenes que se han querido colocar sobre la espalda para destacar el carácter situado y encarnado de un estilo de investigación que alternativamente a muchas de las prácticas generalizadas, son superficiales, realizadas a contra reloj, de usar y tirar, de acabar cuanto antes. Y junto a estas imágenes aparecen ciertas palabras: resistencia, *Pedagogy Against the State*, rizoma, nómada... palabras que completan el posicionamiento poscualitativo que queremos representar y que apelan a una actitud resiliente y militante, nómada, transgresora, que socava el orden establecido de las relaciones investigador-investigado en el panorama general de la investigación educativa. En esta cartografía, hay una voluntad de construir una narrativa visual que contenga elementos del presente y del pasado de los protagonistas, que para nosotros están territorializados, interrelacionados y que explican y motivan muchas de las cosas que como docentes hacemos en las aulas.

5. Lo que nos ha permitido pensar y aprender esta experiencia de investigación

Estas viñetas que hemos elegido nos han servido para organizar nuestra experiencia investigadora. Destacamos que las imágenes surgen del encuentro, nos acompañan. Un encuentro horizontal y abierto al intercambio. La recogida o utilización de datos visuales forma parte de una experiencia de investigación más sensorial, más liminal, que nos afecta más. Aunque la cartografía si estaba planificada, los dibujos de Maider han permitido colaborar y participar de otra manera que no estaba pensada, que surge durante el encuentro.

Con la cartografía, Viñeta 1, exploramos otra manera de acceder a la historia de vida de Maider y a la representación de elementos importantes de su manera de comprender la tarea docente. La cartografía nos permitió acceder a la representación de cómo la vida escolar y la vida personal interactúan, identificando elementos claves en esos tránsitos. La cartografía permitió hablar a Maider de su proyecto de vida y de la vida fuera de la escuela donde trabaja. Le sirvió para repensar sus preferencias y las influencias más destacadas vinculando su vida personal con la vida profesional.

La Viñeta 2, titulada *I don't know* daba cuenta del mundo de los investigadores y de sus problemas, ambiciones y contextos. Una versión amable y colorida de las tensiones, limitaciones y expectativas que teníamos con la investigación. El dibujo representa el contexto donde nos movíamos los participantes, las relaciones y dependencias con respecto a instituciones, objetivos, metodologías y logros a conseguir. Una visión del contexto a menudo hostil de la investigación, entre referentes, tensiones, limitaciones y ficciones. Refleja bien el juego del investigador y sus retos, pero también sus incertidumbres. Y transmite con fuerza el mensaje de búsqueda, de dirigir nuestra ambición hacia lo que no conocemos y tiene que ser un objetivo fundamental en el quehacer investigador.

La Viñeta 3, representa la dimensión más sensorial de la investigación que hemos explorado de la mano de lo visual y de lo artístico. Surge a partir de una conversación sobre otros tipos de investigación menos tradicionales, de una conversación donde comentamos la aportación del arte a la investigación y de otros criterios de validez y de calidad del conocimiento, más allá de números o tematizaciones tradicionalmente utilizados por el denominado conocimiento científico. El dibujo transmite vibraciones, sensaciones, sentimientos y otra perspectiva diferente de lo que es la investigación tradicional.

La Viñeta 4, conecta con una temática que se presenta central en una investigación sobre cómo aprende el profesorado. Representa la formación en la intersección de las diferentes comunidades y experiencias en las que actualmente está trabajando Maider. También refleja la relación entre las mismas, que era el objetivo que tenía el dibujo de representar esos contextos de formación diferenciados, pero en relación unos con otros. Y cómo se llevan determinadas ideas de una red a otra, de un contexto a otro, representando el movimiento o los tránsitos de las ideas y prácticas innovadoras. Fundamental en una investigación como esta donde lo que pretendemos es generar conocimiento para la innovación y el cambio social.

Lo importante, a la hora de comprender el desarrollo de la investigación y caracterizar las relaciones entre los participantes es ver y relacionar cómo entrevistas, observaciones, dibujos, imágenes o textos que nos hemos intercambiado, han ido manteniendo vivo un contacto y creando las condiciones para un encuentro, para revisar los problemas que nos afectan, desde el análisis compartido de nuestra experiencia.

Conclusiones transitorias

La utilización de los métodos artísticos y visuales y el posicionamiento poscualitativo del proyecto de investigación han influido especialmente en tres aspectos: primero, en la transformación del modelo de investigación rompiendo cierta linealidad y creando un marco más rizomático de relaciones y procesos; segundo, en la reflexividad como investigadores; y tercero, en facilitar otros procesos de participación cuestionando las relaciones de poder del formato de investigación tradicional.

Partiendo de la propuesta de introducir los métodos visuales y la investigación basada en artes, las imágenes y los dibujos han permitido nuevos tránsitos entre los datos, nuevas preguntas que formularnos, nuevas posiciones que explorar. De las cartografías y su conexión con la historia de vida hemos pasado a la entrevista, a la escucha y a promover nuevos estilos de participación. Las imágenes y los dibujos han representado elementos que han dinamizado nuestra relación, el intercambio de significados y el cambio de posiciones.

Trabajar con cartografías y en este caso con la cartografía de Marder, por un lado, ha tenido un efecto de extrañamiento, una ruptura con los datos familiares que estamos acostumbrados a recoger, descubriendo nuevas perspectivas del problema de estudio; por otro lado la defamiliarización como sugiere Gurevitch (1998) ha ralentizado nuestra percepción, nos ha exigido repensar el valor y el alcance de los datos y poner mayor atención, nos ha motivado a no simplificar el valor de los datos recogidos, sino a posicionarnos con mayor escucha y atención. Y más cuando buscamos lo que no sabemos, cuando estás intentando orientar tu investigación hacia lo desconocido de Rogoff (2006). La falta de familiaridad con este tipo de datos (visuales y artísticos) ha supuesto un reto para los investigadores, exigiéndonos mayor dedicación y prestar mayor atención en el proceso, ha transformado de esta manera nuestra participación haciéndola más activa, movilizándolo un mayor nivel de alerta. En otro tipo de investigaciones no hemos tenido oportunidad de desarrollar esta vertiente comunicativa, los datos se habrían ceñido a las palabras y la transcripción de lo dicho. Partiendo de la propuesta de introducir los métodos visuales y la investigación basada en artes, las imágenes y los dibujos han permitido nuevos tránsitos entre los datos, nuevas preguntas que formularnos, nuevas posiciones que explorar. Esto ha provocado la difracción de la que habla Barad (Freitas, 2017), del proceso de relación con los datos, provocando y enriqueciendo los significados. De la cartografía y de la conexión que esta tiene con la historia de vida hemos pasado a la entrevista, a la escucha y a promover nuevos estilos de participación. Las imágenes y los dibujos han representado elementos que han dinamizado nuestra relación, el intercambio de significados y el cambio de posiciones. Y han sido un elemento más en el enredo, en lo inesperado del encuentro, el *Deluzian flow* del que hablan Jackson y Mazzei (2012), algo no previsto que ha colaborado en el desarrollo rizomático de nuestra indagación.

El posicionamiento poscualitativo nos ha servido para compartir una mirada reflexiva y política sobre nuestras prácticas investigadoras. Y hacer muchas conexiones con el mundo actual de la academia. A medida que compartíamos dudas con Marder sobre las preguntas que nos estábamos planteando y los nuevos retos de la investigación poscualitativa, vivíamos un proceso de deconstrucción del quehacer investigador. Una actitud reflexiva que, como Lincoln y Guba (2003) han señalado, es el ejercicio de una conciencia crítica sobre el quehacer del sujeto investigador. Una perspectiva que nos ayuda a indagar en nuestras prácticas, cuestionando lo naturalizado intentando desvelar los compromisos, las relaciones, las limitaciones y la vulnerabilidad de los investigadores y de los participantes en la investigación. Una mirada que reivindica la investigación lenta (Salazar y Rivoal, 2013), estrategias de acompañamiento diferentes a las prácticas neoliberales de investigación. Una reflexividad potenciada por el

posicionamiento poscualitativo, nómada, de revisión de las prácticas institucionalizadas de hacer ciencia social. Y que ha mantenido vivo el reto de acceder al conocimiento de lo que no sabemos, revisando y contrastando nuestra manera de estar en las investigaciones, de ser críticos con nuestros objetivos y con los datos que recogemos y con cómo los recogemos “que implica a los que están siendo investigados en la toma de decisiones y la realización de la investigación” (Bourke, 2009: 458).

Para finalizar comentar que los dibujos de Marder nos han sorprendido al ir dando cuenta de lo que hablábamos. Los dibujos aparecen después de nuestras conversaciones y han servido para representar el conocimiento de otra manera, enriquecer los significados, representando los temas tratados y nuestros encuentros. “Es ampliamente reconocido que las imágenes visuales tienen el potencial de evocar una comprensión empática de las maneras en que otras personas experimentan sus mundos” (Mannay, 2017: 56). En este sentido, los dibujos de Marder han sido otra manera de acceder a esa verdad participativa de Gadamer (1975). Estos dibujos han hecho lo conocido extraño, permitiendo nuevas conexiones para acceder a lo desconocido. Estos dibujos aparecen en lo que Mannay llama el tiempo de espera (2017), que la posición poscualitativa ha reclamado en nuestra investigación y que está relacionado con la reivindicación de otros ritmos investigadores, no sometidos a los tiempos de productividad académica tradicionales. Exploran los dibujos otra manera de consensuar lo hablado, de implicarse, que nos ha permitido hacer de la investigación algo compartido, con los participantes y no sobre los participantes (Pauwels, 2008), quebrando las relaciones de poder y huyendo del instrumentalismo metodológico del que hablan Mills y Ratcliffe (2012), cuando critican que la presión por la eficiencia reduce las oportunidades de que ocurra algo creativo.

Referencias bibliográficas

- » Asensi Pérez, M. (2009). *La subalternidad borrosa: Un poco más de debate en torno a los subalternos*. Barcelona, MACBA.
- » Baronne, T. y Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. London, Sage.
- » Bourke, L. (2009). Reflections on doing participatory research on health: participation, method and power. En *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 12, núm. 5, pp. 457-474.
- » Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómadas*. Buenos Aires, Paidós.
- » _____. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona, Gedisa.
- » Bolivar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 62, pp. 711-734.
- » Chaplin, E. (2011). The photo diary as an autoethnographic method. En E. Margolis y L. Pauwels (eds.), *The SAGE handbook of visual research methods*, pp. 241-262. London, Sage.
- » Correa, J. M., Aberasturi-Apraiz, E., Guerra, R., Gutiérrez-Cabello, A., Martínez-Arbelaiz, A. y Sanz, J. (agosto, 2017). *Using the cartographic research method in a project on how early childhood and primary education teachers learn*. Trabajo presentado en la conferencia ECER 2017 de European Educational Research Association, Copenhagen, Denmark. En línea: <<http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/40883/>> (consulta: 20-03-2017).
- » Correa J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: beginning teachers as sojourners in communities of practice. En *Teaching and Teacher Education*, núm. 48, pp. 66-74.
- » Correa J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Fernández-Olaskoaga, L. (2018). Professional identity and engagement among newly qualified teachers in times of uncertainty. En *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 25, núm.1, pp. 1-11.
- » Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. y Gutiérrez, L. (2014). Between the real school and the imagined school: another step in building a teaching identity. En *Educational Review*, vol. 66, núm. 4, pp. 447-464.
- » Cumming, T. (2015). Challenges of “thinking differently” with rhizoanalytic approaches: a reflexive account. En *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 38, núm. 2, pp. 137-148.
- » Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia, Pre-Textos
- » Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. En *Qualitative Inquiry*, vol. 16, núm. 6, pp. 419-427.
- » Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid, AKAL.
- » Fels, L. y Irwin, R. L. (2008). Slow fuse: revisiting arts-based research. En *Educational Insights*, vol. 12, núm. 2.
- » Freitas, E. (2017). Karen Barad’s Quantum Ontology and Posthuman Ethics: Rethinking the Concept of Relationality. En *Qualitative Inquiry*, vol. 23, núm. 9, pp. 741-748.

- » Gadamer, H. G. (1975). *Verdad y método I*. Salamanca, Sígueme.
- » Greene, J. C. (2013). On rhizomes, lines of flight, mangles, and other assemblages. En *International Journal of Qualitative Studies in Education*, núm. 26, pp. 749-758.
- » Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid, Traficantes de sueños.
- » Gurevitch, Z. D. (1998). The other side of dialogue: on making the other strange and the experience of otherness. En *American Journal of Sociology*, vol. 93, núm. 5, pp. 1179-1199.
- » Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). Distributed leadership: democracy or delivery? En *Journal of Educational Administration*, vol. 46, núm. 2, pp. 229-240.
- » Hernández, F. y Aberasturi, E. (2013). Investigación y formación, un proceso de acompañamiento. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 436, pp. 68-71.
- » Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. London, University of Michigan.
- » Irwin, R. y Springgay, S. (2008). A/R/Tography as practice-based research. En Springgay, S., Irwing, R., Leggo, C. y Gouzouasis, P. (eds.), *Being with A/r/tography*, pp. 13-27. Rotterdam, Sense Publisher.
- » Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2009). *Voice in qualitative inquiry: challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. New York, Routledge.
- » Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in Qualitative Research*. Oxn, Routledge.
- » Lather, P. y St. Pierre, E. A. (2013). Post qualitative research. En *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 26, núm. 6, pp. 629-633.
- » Lincoln, Y. y Guba, E. (2003). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, Sage.
- » Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos*. Madrid, Narcea.
- » Margolis, E. y Pauwels, L. (2011). *The SAGE handbook of visual research methods*. London, Sage.
- » Martín, R., Paoloni, P. y Ordóñez, G. (2014). Trayectorias de participación en una comunidad de aprendizaje. El caso de un curso de formación profesional de guardavidas. En *Forum Qualitative Social Research*, vol. 15, núm. 3, pp. 1-22.
- » Mertens, D., Harris, R. y Holmes, H. (2009). Transformative research and ethics. En Mertens, D. y Ginsberg, P. (eds.), *Handbook of social research ethics*. London, Sage.
- » Mills, D. y Ratcliffe, R. (2012). After Method? Ethnography in the Knowledge Economy. En *Qualitative Research*, vol. 12, núm. 2, pp. 147-164.
- » Paraskevopoulou, O., Charitos, D. y Rizopoulos, C. (2008). Prácticas artísticas basadas en la localización que desafían la noción tradicional de cartografía. En *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, núm. 8, pp. 5-15.
- » Pauwels, L. (2008). A private visual practice going public? Social functions and sociological research opportunities of Web-based family photography. En *Visual Studies*, vol. 21, núm. 1, pp. 34-49.
- » Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. London, Sage.

- » Rose, G. (2012). *Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials*. London, Sage.
- » Rogoff, I. (2006). *Academy as potentiality*. En línea: <<http://www.culturalinquiry.org/laboratory/wp-content/uploads/2016/03/Rogoff-academy-as-Potentiality.pdf>> (consulta: 20-04-2017).
- » Salazar, N. B. y Rivoal, I. (2013). Contemporary ethnographic practice and the value of serendipity. En *Social Anthropology*, vol. 21, núm. 2, pp. 178-185.
- » Spivac, G. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Barcelona, Macba.
- » St. Pierre, E. A. (2013). The posts continue: Becoming. En *International Journal of Qualitative Studies in Education*, núm. 26, pp. 646-657, doi: 10.1080/09518398.2013.788754.
- » St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y. y Mazzei, L. A. (2016). New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry. En *Cultural Studies, Critical Methodologies, Sage Journals*, vol. 16, núm. 2, pp. 99-110, doi: 10.1177/1532708616638694.
- » Ulmer, J. B. y Koro-Ljungberg, M. (2015). Writing visually through (methodological) events and cartography. En *Qualitative Inquiry*, vol. 21, núm. 2, pp. 138-152.
- » Vargas, P. (2015). Cartografiarnos, volverse otrx. En López, R. (ed.), *Radical Geographics*, pp. 8-9. Valencia, IVAM.
- » Wenger, E. (2017). *Learning in lanscape of practice*. London, Routledge.

José Miguel Correa Gorospe

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián, Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Grupo de investigación Elkarrikertuz IT 887-16. Miembro de ARTikertuz (artikertuz.es). Correo electrónico: jm.correagorospe@ehu.es

Estibaliz Aberasturi-Apraiz

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián, Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Grupo de investigación Elkarrikertuz IT 887-16. Coordinadora de la red ARTikertuz (artikertuz.es). Correo electrónico: estitxu.aberasturi@ehu.es

Maidor Belategi

Profesora de Educación Primaria en el Colegio Nuestra Señora de Aranzazu, San Sebastián, País Vasco. Miembro de la red ARTikertuz (artikertuz.es). Correo electrónico: mbelategi@jesuitinasdonostia.net