

Fernando Hernández y Hernández,  
Estibaliz Aberasturi Apraiz, Juana M. Sancho Gil  
y José Miguel Correa Gorospe (eds.)

# ¿Cómo aprenden los docentes?

Tránsitos entre cartografías, experiencias,  
corporeidades y afectos

---

ESTIBALIZ ABERASTURI APRAIZ, CRISTINA ALONSO CANO, ALEJANDRA BOSCO PANIAGUA,  
CARLOS CANALES BONILLA, AURELIO CASTRO VARELA, SARA CARRASCO SEGOVIA,  
JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE, SILVIA DE RIBA MAYORAL, MARIA DOMINGO  
COSCOLLOLA, VANESA GALLEGO LEMA, AINGERU GUTIÉRREZ CABELLO BARRAGÁN,  
FERNANDO HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, FERNANDO HERRAIZ GARCÍA,  
MIKEL JUARISTI IZAGUIRRE, PAULA LOZANO MULET, RAQUEL MIÑO PUIGCERCÓS,  
MARGARITA SILVESTRA LEÓN GUEREÑO, ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ,  
BEGOÑA OCHOA AIZPURÚA, JUDIT ONSÈS SEGARRA, PAULO PADILLA PETRY,  
MAR PERELLÓ SUREDA, BEATRIZ REVELLES BENAVENTE, PABLO RIVERA VARGAS,  
JOAN ANTON SÁNCHEZ VALERO Y JUANA MARÍA SANCHO GIL

---

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*



El proyecto APREN-DO ha sido financiado parcialmente por el Ministerio de Economía, Empresa y Competitividad (EDU2015-70912-C2-1-R y EDU2015-70912-C2-2-R)

---

Primera edición: junio de 2020

© Fernando Hernández y Hernández, Estibaliz Aberasturi Apraiz,  
Juana M. Sancho Gil y José Miguel Correa Gorospe (eds.)

© De esta edición:  
Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
octaedro@octaedro.com  
www.octaedro.com

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

ISBN: 978-84-17667-91-7  
Depósito legal: B 11240-2020

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Masquelibros

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Agradecimientos . . . . .	11
0. El sentido de la publicación: investigar cómo aprenden los docentes desde el cruce de miradas y posicionalidades . . . . .	13
FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, JUANA M. SANCHO GIL, ESTIBALIZ ABERASTURI ARAIZ Y JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE	
<b>Parte I. Sobre los fundamentos y los movimientos imprevistos . . . . .</b>	<b>29</b>
1. Los movimientos de la investigación: de lo cualitativo a lo poscualitativo . . . . .	31
FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ Y JUANA M. SANCHO GIL	
2. El planteamiento de la investigación: transitar desde el no-saber en las trayectorias de aprendizaje de los docentes . . . . .	43
FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ	
3. Sentidos de las cartografías . . . . .	61
JUDIT ONSÉS SEGARRA, AURELIO CASTRO VARELA Y MARIA DOMINGO COSCOLLOLA	
<b>Parte II. Cartografiar los trayectos de aprendizaje como modo de tejer relaciones entre experiencias, conocimientos y saberes . . . . .</b>	<b>71</b>
4. Comenzar por nuestras cartografías . . . . .	73
JUANA M. SANCHO GIL, CRISTINA ALONSO CANO Y JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE	

5. La ida al Instituto Camp Obert: afrontar la investigación desde la sorpresa, la flexibilidad y el no-saber . . . . .	85
FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ Y JOAN ANTON SÁNCHEZ VALERO	
6. Devenir docente: los tránsitos en el aprender del profesorado de Secundaria . . . . .	109
CRISTINA ALONSO CANO, RAQUEL MIÑO PUIGCERCÓS, ALEJANDRA BOSCO PANIAGUA Y MAR PERELLÓ SUREDA	
7. El caso del Instituto Bonavista: el aprender corporeizado y biográfico . . . . .	125
SARA CARRASCO SEGOVIA Y FERNANDO HERRAIZ GARCÍA	
8. La cartografía como estrategia de investigación y formación. . . . .	137
ESTIBALIZ ABERASTURI APRAIZ, JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE Y AINGERU GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN	
9. La serendipia cartográfica: cuando las investigadoras aprendemos . . . . .	149
VANESA GALLEGO-LEMA, BEGOÑA OCHOA-AIZPURUA AGUIRRE Y MARGARITA SILVESTRA LEÓN GUEREÑO	
10. Impulsar el cambio y la innovación en un centro de Infantil y Primaria . . . . .	159
ESTIBALIZ ABERASTURI APRAIZ, JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE, AINGERU GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN Y MIKEL JUARISTI IZAGUIRRE	
<b>Parte III. Aportaciones y derivas sobre el proceso de investigar, los afectos, el saber pedagógico y la formación docente . . . . .</b>	<b>171</b>
11. Mudar la piel: afectos, emociones y otras transformaciones sentidas dentro de una investigación educativa . . . . .	173
JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE, ESTIBALIZ ABERASTURI APRAIZ Y AINGERU GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN	
12. Aportaciones para la formación del profesorado y una pedagogía de los afectos . . . . .	185
SILVIA DE RIBA MAYORAL, FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ Y BEATRIZ REVELLES BENAVENTE	

13. Expandir la investigación: las trayectorias de aprendizaje del grupo de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) . . . . .	203
FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, CARLOS CANALES BONILLA Y PAULA LOZANO MULET	
14. Consecuencias para la investigación educativa en las relaciones pedagógicas, el aprender en la escuela y la formación docente . . . . .	219
ASUNCIÓN MARTÍNEZ ARBELAIZ, PABLO RIVERA VARGAS Y JUANA M. SANCHO GIL	
15. El aprender de los docentes de Infantil y Primaria desde el nomadismo y el no-saber . . . . .	229
JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE, ESTIBALIZ ABERASTURI APRAIZ Y AINGERU GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN	
16. Representaciones visuales de un proceso de investigación . . . . .	239
FERNANDO HERRAIZ GARCÍA Y ESTIBALIZ ABERASTURI APRAIZ	
17. Situar y ampliar el recorrido bibliográfico . . . . .	257
PAULO PADILLA PETRY, BEATRIZ REVELLES BENAVENTE Y SARA CARRASCO SEGOVIA	
Listado de coordinadores y autores. . . . .	265



## Agradecimientos

A los maestros y maestras que fueron generosos con su tiempo y nos regalaron sus historias de aprendizaje.

A los docentes de Secundaria que nos invitaron a ir a sus centros para construir e hilvanar en grupo las cartografías de sus trayectos de aprendizaje. También a quienes colaboraron en la fase de ensayo y a aquellas que nos permitieron seguir encontrando matices que dan sentido a la ecología del aprender.

Unos y otros nos han enseñado que sus vidas profesionales se nutren de experiencias de aprender que se insertan en sus biografías, que rompen los límites entre el dentro y el fuera de las instituciones y que tejen enredos entre lo que con frecuencia se muestra bajo dualismos inexistentes: lo cognitivo y lo corpóreo, lo disciplinar y lo relacional, lo intelectual y lo afectivo.

Sus nombres, como el de los centros educativos, aparecen anonimizados en la investigación.

A quienes participaron en los diferentes encuentros que organizamos para compartir sobre el giro poscualitativo y las nuevas ontologías, la pedagogía de los afectos y el potencial de las cartografías, como epistemología y metodología, por permitirnos crear lazos y complicidades. Y, sobre todo, seguir aprendiendo en compañía.

A la ciudadanía, que a través del Ministerio de Economía, Empresa y Competitividad (EDU2015-70912-C2-1-R y EDU2015-70912-C2-2-R) ha financiado parcialmente el proyecto APREN-DO.



# El sentido de la publicación: investigar cómo aprenden los docentes desde el cruce de miradas y posicionalidades<sup>1</sup>

FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, JUANA M. SANCHO GIL,  
ESTIBALIZ ABERASTURI APRAIZ y JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE

*Nadie prohíbe imaginar, para la interpretación del mundo, otros desciframientos, otros ordenamientos (diferentes) que aquellos en los que habíamos confiado hasta ahora.*

JEAN DUBUFFET<sup>2</sup>

## 0.1. Escoger el camino menos transitado

¿Por qué escribir un libro cuando, en las evaluaciones a los investigadores universitarios, lo que se valora son los artículos publicados en revistas de impacto? Alguien diría que es una pérdida de tiempo, porque consideraría que lo que hay que decir sobre una investigación ya se puede decir en esos artículos. Eso sería cierto si la audiencia a la que va dirigida la investigación fuera solo quienes están en la vida académica, desde colegas hasta estudiantes de doctorado y máster. Pero en educación hay otros destinatarios: docentes, familias, jóvenes alumnos,

1. Usamos la noción de *posicionalidad* en el sentido que rescata Gustavo Fares (2010), cuando señala que «la posicionalidad es una construcción relacional, en tanto las condiciones de posibilidad para un agente dependen de su posición con respecto a otros, de manera similar a lo que se aduce en la teoría de redes (*network theory*). La posicionalidad incluye relaciones de poder en cuanto ciertas posiciones pueden tener mayor influencia que otras y en tanto que la naturaleza localizada de todo conocimiento desafía afirmaciones de objetividad» (pp. 94-95). O, dicho en palabras de Rossi Braidotti (2004): «La única manera coherente de hacer acotaciones teóricas generales consiste en tomar conciencia de que uno está realmente localizado en algún lugar específico» (p. 16).

2. Cita recogida de la exposición Jean Dubuffet, «Un bárbaro en Europa», del Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM), que se presentó del 8 de octubre de 2019 al 16 febrero de 2020.

periodistas,<sup>3</sup> colectivos interesados por la educación y, en ocasiones, también quienes diseñan y llevan a cabo las políticas educativas. Estos grupos, que son los que se pueden beneficiar de los resultados de una investigación sobre algún aspecto de la educación, no suelen leer revistas académicas. Porque en estas revistas se escribe desde unos códigos normalizados que regulan el *cómo* y el *qué* decir, y esas normas las alejan de otros potenciales destinatarios.

Por eso, un libro posibilita escapar de un formato estándar y explorar formas de escritura que ofrecen la oportunidad, por ejemplo, de reflexionar sobre los trayectos realizados, mostrar las dudas que aparecen en el camino, dar cuenta de los debates entre los investigadores, señalar los movimientos no previstos, así como hacer visible las sorpresas, los desvíos y, de manera especial, los lugares de no-saber que surgen en una investigación que se mueve como un rizoma. En este sentido, el libro es un ejercicio de transparencia y visibilidad que, a diferencia de lo que suele pasar en los artículos, no evita mostrar los entresijos del proceso de estudio y se permite desvelar lo que sucede en toda investigación: que no es un transcurso lineal, donde lo inicialmente pensado se lleva a la práctica sin dudas ni fisuras, sino que es como la vida misma.

Ello no obsta para que este libro se alimente también de los artículos ya publicados o en prensa y que ponen el foco en aspectos específicos vinculados o derivados de la investigación, como han sido, en nuestro caso, el sentido de las cartografías (Hernández Hernández, Sancho Gil y Domingo Coscollola, 2018), el papel de los afectos (de sentirse afectado) en el aprender de los docentes (Hernández Hernández, 2018) y en el proceso de investigar (Hernández Hernández, 2019), el sentido de la perspectiva poscualitativa (Hernández Hernández y Revelles, 2019) y de la intra-acción en la investigación (Sancho Gil y Correa Gorospe, 2019), la relación de los investigadores con sus cartografías (Canales, Padilla Petry y Gutiérrez, 2019), y lo que permiten pensar al aprender las cartografías de los docentes de Secundaria (Bosco, Alonso y Miño, 2019) de Educación Infantil y Primaria (Gutiérrez Cabello y Aberasturi Apraiz, 2019) y de universidad (Sancho Gil, Correa Gorospe, Ochoa Aizpurua y Domingo Coscollola (en prensa). Sin embargo, en el libro estos y otros temas aparecen entrelazados y sin interrupciones, de modo que permiten acceder y relacionarse con buena parte de la globalidad de la investigación. Por eso, este texto facilita una visión amplia de lo que han sido más de tres años intensos de encuentros entre investigadores y con docentes de Educación Infantil, Primaria y

3. Relato del periodista Jaume Carbonell sobre la investigación de APREN-DO: <<http://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2017/11/08/como-aprenden-los-docentes>>.

Secundaria que nos han regalado su tiempo, sus tanteos cartográficos y sus historias y trayectorias de aprendizaje. También permite esbozar las derivas a las que han llevado la investigación, en forma de encuentros con otros docentes, investigadores y estudiantes de posgrado en jornadas y seminarios. Todo lo cual que nos ha posibilitado poner en relación y abrir debates sobre lo que íbamos encontrando en el trayecto de la investigación.

Pero, ante todo, esta publicación permite, a diferencia de lo que ocurre con los artículos, decir lo no dicho, y hacerlo con la participación de todas las personas que, de forma intensa o puntual, desde lugares de la experiencia y del saber diferentes han formado parte del proceso de investigación. Y es que un libro como este da más libertad en la escritura que un artículo académico, pues deja a cada cual sostener un estilo de escritura que, sin perder el rigor, le posibilita ensayar modos de compartir, casi siempre formando parte de un grupo, su sentido de ser en la investigación.

## 0.2. La investigación de la que aquí se da cuenta

La investigación de la que da cuenta este libro se planteó como consecuencia de las aportaciones y tensiones derivadas de estudios anteriores realizados por los grupos Esbrina (<https://esbrina.eu>) y Elkarrikertuz (<https://www.ehu.eus/es/web/elkarrikertuz/home>). Al indagar sobre el impacto de los cambios sociales en la vida y el trabajo de los docentes (Sancho, 2011), al estudiar cómo se construye el conocimiento profesional de los docentes en diferentes países europeos (Goodson y Lindblad, 2011) y cómo los docentes constituyen la identidad profesional en los cinco primeros años de ejercicio profesional (Sancho y Hernández Hernández, 2014; Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2015), se puso de manifiesto que un tema poco explorado en la investigación sobre los docentes y que resultaba clave para comprender algunos de los resultados de estos estudios era conocer cómo aprenden tanto en su trabajo como en la vida cotidiana. Así, nos dimos cuenta de que, si realizábamos una investigación que arrojar luz sobre cómo aprende el profesorado, además de pensar y generar conocimientos sobre esta relevante cuestión, podríamos ofrecer un marco no solo para incidir de manera más efectiva en su formación, sino también para contribuir a que se afrontaran con ciertas garantías algunos de los retos que los cambios en la sociedad actual plantean a la educación escolar y al profesorado (Hernández Hernández y Sancho Gil, 2019).

La investigación inicialmente se planteó, tal y como se refleja en los capítulos 1 y 2, desde un enfoque cualitativo humanista (Lather y

St. Pierre, 2013), en el que se asumía un proceso lineal, que implicaba definir con antelación unos objetivos y un trayecto que seguir, en el cual se incluía una búsqueda de datos para luego analizarlos desde una metodología también prefijada. Pero todo ello se puso en cuestión cuando realizamos nuestras cartografías y un estudio piloto con dos docentes y cuando nos pusimos en contacto con otros tres para iniciar el camino definido de antemano. Estos últimos nos invitaron a realizar la investigación en grupo y en los centros. Estos movimientos nos hicieron ver que la aproximación cualitativa por la que habíamos optado no nos permitía dar cuenta de la complejidad y la dificultad que nos planteaba la relación con los docentes, sus cartografías y trayectorias de aprendizaje.

Fue así como en algunos de los supuestos de la perspectiva poscualitativa (Hernández Hernández y Revelles, 2019) hallamos pistas para afrontar la complejidad ontoepistemológica y ética que entrañaba la investigación. Algunas de estas pistas fueron:

En cuanto a la relación con los docentes:

- ▶ dar cuenta de los encuentros, más que de los resultados;
- ▶ acompañar y no preguntar; descentralizar la posición del docente, que tiende a sentirse evaluado;
- ▶ compartir con el profesorado la dirección de la investigación;
- ▶ considerar la investigación como una oportunidad para establecer formas de diálogo más estrechas.

Por lo que hace al enfoque de la investigación:

- ▶ entender ese investigar como una oportunidad para crear un espacio de encuentro en el que suceden «cosas»;
- ▶ alejarnos de la idea de que investigar es buscar una «verdad» que haya de ser revelada;
- ▶ asumir que investigar no es encontrar resultados, sino dar cuenta de los cambios que se producen durante el proceso y de los movimientos de la investigación;
- ▶ concebir este proceso como una experiencia que nos permite mostrar lo que este trayecto nos posibilita pensar, y de ahí la importancia de prestar atención a lo imprevisto y a lo que nos sorprende.

En relación con el papel del investigador:

- ▶ valorar el sentido flotante de la investigación;
- ▶ asumir una praxis de investigar como un lugar inquietante en la medida en que desplaza el poder del lenguaje y de lo conocido que lleva a poner en juego lo que ya se sabe e invita a salir de una tradición y una norma que señala qué y cómo se ha de investigar.

Todo esto suponía adentrarnos en lo que podía ser considerado como una investigación «desobediente», tomando como sentido de este concepto el que le da Atkinson (2018) cuando plantea que:

La noción de pedagogías desobedientes se relaciona, por lo tanto, con la defensa de un *ethos* pedagógico que no anticipa un tema ontológico o epistemológico prescrito (profesor o alumno) que es probable que invoque una invalidación ontológica y epistemológica de aquellas prácticas que no se ajustan a la prescripción. Un *ethos* desobediente no se guía por principios o valores trascendentes, sino que trata de permanecer abierto a la inmanencia de «lo que no encaja» en los marcos de trabajo pedagógico establecidos. (Dennis Atkinson, 2018: 4; traducción de los coordinadores)

De todo esto trata esta publicación. Pero no se queda en la mirada sobre el investigador y el proceso de investigar, sino que desvela otras aproximaciones en torno a cómo aprenden los docentes, que se van desgranando a lo largo de los diferentes capítulos y que se resumen al final de esta introducción. Asimismo, este libro ofrece algunas pistas de cómo afrontar la docencia desde una posición de devenir (*becoming*), basada en la inmanencia de toda relación pedagógica que se plantee que aprender es posibilitar espacios de encuentro para que emerja una conversación cultural entre sujetos y saberes. El cómo todo esto se presenta en cada uno de los capítulos es lo que avanzamos en el siguiente apartado.

### 0.3. Lo que se comparte en esta publicación

*Es tan difícil decir cómo se aprende: hay una familiaridad práctica innata adquirida con los signos, lo que significa que hay algo amoroso –pero también algo fatal– en toda educación.*

GILLES DELEUZE

(1968/1994: 23; traducción de los coordinadores)

El libro está organizado en tres partes. En la primera, la que expone los fundamentos y recorridos de la investigación comienza con el capítulo «Los movimientos de la investigación: de lo cualitativo a lo poscualitativo», escrito por Fernando Hernández y Juana M. Sancho. Desde el título se pone sobre aviso del giro que tuvo lugar en las primeras etapas de la investigación, en las cuales, como apuntó un colega del grupo Elkarrikertuz, «cuando comenzamos la investigación se nos cambió la pregunta». El capítulo muestra el tránsito desde cómo se

planificó inicialmente la investigación a cómo, al entrar en contacto con los docentes, se planteó que lo que nos ofrecían sobre cómo y dónde aprenden podía ser abordado desde una ontoepistemología y ética que revisaba el sentido que la investigación cualitativa ha dado a la metodología: como una estrategia para obtener y analizar datos y plantear conclusiones. Ello supuso afrontar el sentido de lo inmanente, lo que deviene más allá de lo previsto, en el desarrollo de la investigación.

En la misma línea, pero entrando más en los movimientos a los que nos llevó la investigación, está el capítulo «El planteamiento de la investigación: transitar desde el no-saber en las trayectorias de aprendizaje de los docentes», de Fernando Hernández, en el que se desgranar las decisiones tomadas, los giros imprevistos y algunos de los aprendizajes que «afectaron» a los investigadores en sus concepciones y posicionalidades en el curso de la investigación. En el tercer capítulo de esta primera parte, Judit Onsès, Aurelio Castro y Maria Domingo hacen referencia a los «Sentidos de las cartografías». En su recorrido resaltan que, si bien el proyecto APREN-DO comenzó considerando la cartografía como una estrategia de investigación con una cierta trayectoria en la investigación educativa, al final se llegó a plantear que cartografiar permite pensar la manera en que se articulan las diferentes capas que pueblan nuestro mundo –y, en el caso de APREN-DO, las que pueblan el aprendizaje de los docentes–. Ello abre la posibilidad de reensamblar y ajustar las diversas piezas que componen el puzzle existencial en el que tiene lugar una práctica docente. Lo que lleva a considerar la práctica de cartografiar como una forma «no literal» de conocer.

La segunda parte de la obra, titulada «Cartografiar los trayectos de aprendizaje como modo de tejer relaciones entre experiencias, conocimientos y saberes», da cuenta de lo que significó para los investigadores realizar las cartografías, tema al que se refieren Juana M. Sancho, Cristina Alonso y José Miguel Correa en el capítulo 4, «Comenzar por nosotros: nuestras cartografías». En esta contribución plantean la importancia de reconocer, como investigadores, el peligro de situarse en posicionamientos «seguros» e inerciales que impidan ir más allá de los marcos de conocimiento impuestos por la «tradicición» y los mecanismos de poder. Llevar a cabo este reconocimiento por parte de los investigadores durante la realización de sus cartografías permite esbozar una síntesis de cómo les ha afectado este proceso y lo que ha posibilitado pensar sobre el aprender. En el capítulo 5, «La ida al Instituto Camp Obert: afrontar la investigación desde la sorpresa, la flexibilidad y el no-saber», de Fernando Hernández y Joan Anton Sánchez, se muestra lo que les sucedió a los investigadores en el primer centro de Secundaria y cómo los encuentros con los docentes llevaron a tomar decisiones, con frecuencia a tientas, respecto a lo que iba ocurriendo.

Lo acontecido en este instituto colocó las expectativas de los investigadores en un plano de realidad que, por inesperado, contribuyó a tomar decisiones y a afrontar tensiones que ayudaron en las relaciones con los docentes de los otros centros. En el capítulo 6, titulado «Devenir docente: los tránsitos en el aprender del profesorado de Secundaria» y escrito por Cristina Alonso, Raquel Miño, Alejandra Bosco y Mar Pirelló, se exploran los tránsitos del profesorado de Secundaria mediante sus cartografías de aprendizaje y los relatos sobre estas por parte de los docentes Instituto Entrevías. Lo que emerge de este diálogo es que una persona deviene docente a través de las experiencias, momentos, situaciones e interacciones con el otro y con lo otro. Esto la lleva no solamente a dedicarse a la enseñanza, sino también a aprender de manera continuada a ser el docente que quiere ser. El recorrido por los centros de Secundaria finaliza con el capítulo 7, «El caso del Instituto Bonavista: lo corporeizado y biográfico», elaborado por Sara Carrasco y Fernando Herraiz, quienes exploran, a través de lo biográfico y de lo corporeizado, nociones clave que contribuyen a entender y repensar el sentido del aprender que emergió de la investigación. Para ello, muestran algunas escenas vividas en dicho centro relacionadas con ambas nociones y que surgen de los encuentros llevados a cabo con el profesorado, así como los acercamientos al centro desde su arquitectura y los espacios físicos y educativos. Asimismo, se revisa el sentido del aprendizaje que emergió de los relatos de los docentes y sus producciones cartográficas.

Esta segunda parte también recoge los capítulos asociados a las experiencias de aprender de los maestros y maestras de Primaria. Así, el capítulo 8, «La cartografía como estrategia de investigación y formación», de Estibaliz Aberasturi, José Miguel Correa y Aingeru Gutiérrez-Cabello muestra el diálogo que se establece sobre las experiencias cartográficas acerca del aprender de maestras y futuras maestras, que permitió explorar, en los distintos talleres realizados, otros sentidos sobre el aprender de los docentes. El capítulo 9, «La serendipia cartográfica: cuando las investigadoras aprendemos», se desplaza a la trayectoria de las autoras, Vanesa Gallego, Begoña Ochoa y Margari León, para reconstruir sus subjetividades mediante la (re)interpretación y la (re)imaginación de sus historias personales y profesionales. Y lo hacen mediante la utilización de métodos artísticos y visuales que les posibilitan ir más allá de los límites que ofrece el lenguaje textual y verbal y que permiten poner en movimiento su reconstrucción identitaria individual y colectiva. Finalmente, el capítulo 10, «Impulsar el cambio y la innovación en un centro de Infantil y Primaria», de Estibaliz Aberasturi, José Miguel Correa, Aingeru Gutiérrez-Cabello y Mikel Juaristi, da cuenta de un proceso de acompañamiento en una escuela de Educación Infantil y Primaria. Este proceso de formación se dirige a la mejora

educativa y a dar respuesta a los retos que plantea el contexto social, a partir de la reflexión de las maestras sobre su aprendizaje, todo ello fundamentado en los procesos y resultados de la investigación.

La tercera parte, a la que hemos titulado «Aportaciones y derivas sobre el proceso de investigar, los afectos, el saber pedagógico y la formación docente», comienza con el capítulo 11, «Mudar la piel: afectos, emociones y otras transformaciones sentidas dentro de una investigación educativa», que han escrito José Miguel Correa, Estibaliz Aberasturi y Aingeru Gutiérrez-Cabello. Esta contribución desvela los procesos de tránsito de los investigadores hacia otra posición ontoepistemológica y ética desconocida inicialmente y que continúa en construcción. Hacer visible este trayecto puede servir para que otros investigadores comprendan sus propios recorridos y quizá contribuya a cuestionar alguna de las ideas y posiciones naturalizadas que guían sus investigaciones. En el capítulo 12, «Aportaciones para la formación del profesorado y una pedagogía de los afectos», de Silvia de Riba, Fernando Hernández y Beatriz Revelles, se desarrolla primero una definición de *afecto* con un sentido metodológico, que pueda contribuir a articular investigaciones como la presente dentro de un marco poscualitativo. Para ello se proporcionan algunas interlocuciones del profesorado que participa en el proyecto APREN-DO a fin de ejemplificar empíricamente la materialización de los afectos. Seguidamente, se explica qué significa posibilitar una pedagogía afectiva, cómo se ubica en el contexto del proyecto y cuáles son sus diferencias respecto a una conceptualización de la pedagogía jerárquica que establece divisiones claras entre profesorado y alumnado. Para concluir, se desgranán unas reflexiones de manera procesual que pueden favorecer el desarrollo de una metodología afectiva, que puede derivar en una pedagogía afectiva en la vida de un aula y un centro. El capítulo 13, «Expandir la investigación: las trayectorias de aprendizaje del grupo de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT)», de Fernando Hernández, Carlos Canales y Paula Lozano, ofrece una deriva de la investigación que lleva las trayectorias de aprendizaje a la apropiación que realiza un grupo de educadoras con una larga trayectoria de compartir y generar saber pedagógico. En el proceso que trenzaron, las cartografías actúan no solo como una forma de expresión visual y textual, sino que se integran en un proceso de colaboración y de generación de saber pedagógico que va más allá de la acción de construir una representación visual. En el capítulo 14, «Consecuencias para la investigación educativa en las relaciones pedagógicas, el aprender en la Escuela y la formación docente», de Asunción Martínez, Pablo Rivera y Juana M. Sancho, se afronta el tema de cómo reducir la distancia entre la investigación y la práctica educativa desde cuatro ejes: la necesidad de abrir nuevas perspectivas y formas de plantear la investigación

educativa; la importancia de reconfigurar el sentido del aprender de los docentes a partir del conocimiento generado desde la perspectiva de investigación que plantea APREN-DO; la relevancia de resituar el significado del aprender desde la perspectiva de los docentes; y la conveniencia de repensar las relaciones pedagógicas y el sentido del aprender en las instituciones educativas. Con las consecuencias que todo ello puede tener en la formación docente, José Miguel Correa, Estibaliz Aberasturi y Aingeru Gutiérrez-Cabello escriben el capítulo 15, al que han titulado «El aprender de los docentes de Infantil y Primaria desde el nomadismo y el no-saber». En él abordan los retos educativos y las implicaciones para el cambio social que pueden derivarse de esta investigación centrada en el aprender del profesorado de Infantil y Primaria. Un aprender que se configura como una experiencia atravesada por los afectos, la corporeidad, la biografía o los saberes previos, que emergen de unos procesos que están en constante devenir. Esto supone un sentido nómada del aprender que libera al quehacer docente de posiciones subalternas, transforma el sentido curricular de las experiencias escolares, que pasan a ser abiertas e inciertas, e implica la necesidad de crear espacios para la formación inicial y permanente que sean más democráticos y compartidos.

El capítulo 16, «Representaciones visuales de un proceso de investigación», de Fernando Herraiz y Estibaliz Aberasturi, presenta una reflexión en torno a la investigación APREN-DO de un modo en el que la imagen visual y el texto escrito se entrecruzan y articulan con la intención de provocar nuevas derivas de pensamiento. Esto ha supuesto tratar de hacer confluír las «habilidades» de los autores: por un lado, como escritores de textos académicos y, por otro, como dibujantes con trayectorias diversas dentro y fuera de la universidad. El libro termina con el capítulo 17, titulado «Situación y ampliar el recorrido bibliográfico», y en él Paulo Padilla, Beatriz Revelles y Sara Carrasco presentan y comentan, sin ánimo de ser exhaustivos, algunos de los textos que fueron relevantes para la investigación y que pueden ayudar a profundizar y repensar derivas metodológicas, investigativas y pedagógicas. Este recorrido lo hacen a partir de cinco de las nociones clave que han guiado la investigación: la aproximación narrativa, el afecto/afectividad, las derivas poscualitativas, el cuerpo/corporeidad y las cartografías. En definitiva, lo que se comparte es una genealogía de aquellos textos y autores que activaron la capacidad crítica reflexiva de quienes participaron en la investigación.

## 0.4. Qué puede aportar esta investigación

*Somos el producto de nuestra carrera docente y de nuestra vida.*

SARAI, profesora de Educación Secundaria

Asumimos que cada uno de los capítulos presentados en el apartado anterior ofrecen contribuciones que pueden iluminar la comprensión sobre cómo y dónde aprenden los docentes, el sentido que dan al aprender y las aportaciones del enfoque de investigación que se ha llevado a cabo, tanto para la formación del profesorado como para replantear el sentido de la educación escolar. Sin embargo, dado que este capítulo tiene como una de sus funciones poner a la persona lectora en el camino de lo que puede encontrar en esta publicación, vamos a resumir en forma de enunciados algunas de las contribuciones que de manera más específica pueden derivarse de la investigación vinculada al proyecto APREN-DO.

### **Sobre el aprender**

- ▶ No se puede restringir el aprendizaje a entornos formales autónomos, ya que hoy más que nunca, en una sociedad digital altamente conectada, el aprendizaje no es solo de por vida, sino que tiene lugar a través de fronteras, tiempos y espacios.
- ▶ Resulta del todo reduccionista explorar un fenómeno complejo, cambiante y resbaladizo como el aprendizaje a través de instrumentos de medición tradicionales que minimizan esa complejidad.
- ▶ Las cartografías posibilitan expandir el sentido del aprender, pues permiten considerar distintas modalidades de pensamiento, reflexión, representación y comunicación que van más allá del modo textual-oral y que consideran, además, dimensiones espaciales, corpóreas y recursos visuales y artísticos.
- ▶ En el caso de los docentes (pero también de cualquier estudiante), aprender se configura como un continuo en el que se ponen en relación experiencias de formación biográficas y profesionales que expanden lo que se aporta en las instituciones de educación formal/reglada (Hernández Hernández y Sancho Gil, (2019).
- ▶ Los docentes muestran la importancia de aprender en compañía como parte de una experiencia de relación. La idea de participar en un proyecto de vida de centro o en experiencias de formación que permitan intercambios y reflexiones compartidas se relaciona, en parte, con lo que destacan Opfer y Pedder (2011) cuando consideran cómo aprenden los docentes. Este aprendizaje en compañía no se realiza aplicando estrategias técnicas, sino desde los afectos, desde

experiencias que dan sentido a formar parte de una trama de relaciones entre saberes, conocimientos, corporeidades y afectos.

- ▶ Los afectos, al ser esenciales en el ser humano, permiten el movimiento desde un cuerpo cambiante y son fundamentales en el aprender de los docentes. Como tales, son una fuerza invisible «in-corporada» en un devenir corporal, en una expresión de un encuentro entre una forma corpórea y fuerzas que no son necesariamente «humanas» (Hickey Moody, 2016: 260). Esta fuerza, situada en un momento concreto y en una situación relacional, desborda de tal modo que permite un desplazamiento de un estado a otro, que es lo que constituye el aprender real (Atkinson, 2010).

### **Sobre el proceso seguido en la investigación**

- ▶ La introducción de una dimensión espacial (territorial, geográfica) y visual en las historias de aprendizaje de los profesores ha abierto un panorama de complejidad y riqueza conceptual de notables proporciones.
- ▶ Se ha sacado partido a las diferentes situaciones generadas en cada grupo. En el País Vasco se ha hecho un seguimiento individual de las maestras. Esto ha posibilitado acompañamiento, formación compartida, así como realizar observaciones de la vida del aula.
- ▶ En Cataluña la perspectiva seguida ha sido una combinación entre los encuentros en grupo y el seguimiento individual. Con ello nos hemos adaptado a la disponibilidad que nos ofrecía el profesorado de Secundaria.
- ▶ Lo inmanente de la situación, del encuentro con cada docente, nos lleva a trabajar la espera en el campo donde se entrelaza otro tipo de relación y se buscan puntos en común sobre la práctica.
- ▶ Investigar desde la teoría significa poner conceptos en movimiento, conceptos que permiten pensar el sentido de investigar desde otra ontoepistemología.
- ▶ La investigación ha llevado a acercarse al otro (al docente) no como fuente de información, sino desde una experiencia de relación.
- ▶ Investigar ha supuesto prestar atención a las intra-acciones (como trama de relaciones) y no solo a las interacciones (entre dualidades).
- ▶ El proceso de escritura necesita evidencias que se pongan en relación con los conceptos. La escritura es, en ocasiones, como crear una obra artística. Por eso es complicado plasmarla en un artículo, pero es necesario ensayar modos de escritura, pues ahora consideramos que escribir es un modo de investigar.
- ▶ Hemos llegado a considerar que investigar es un proceso de devenir en el cual no se busca confirmar lo ya sabido o predeterminado, sino que en él se afronta un proceso desde la incertidumbre de lo que se desconoce.

- ▶ En el momento de investigar, no se puede separar la posicionalidad ontológica y epistemológica de la metodología y de la ética.
- ▶ Investigar es tratar de esquivar las trampas en las que nos sitúan los dualismos simplificadores.

### **Sobre los sentidos y lugares del aprender que emergen de las cartografías y las conversaciones con los docentes**

- ▶ La necesidad de encontrar espacios de tranquilidad, momentos de evasión para estar «con una misma», «dejar la mente en blanco». Se habla, en relación con el aprender, de deporte, *mindfulness*, yoga... y, de manera general, de un «cuidado de sí» que luego revierte en la práctica docente, incluso al emplear en el aula «técnicas» que tienen que ver con una atención en el cuerpo.
- ▶ La importancia de la familia como espacio de soporte y aprendizaje.
- ▶ Las cartografías tienden a generar continuidad entre esferas que se suelen presentar como dispares. Las relaciones privadas se entremezclan constantemente con las experiencias docentes en el aula, de tal modo que la frontera entre un afuera y un adentro se difuminan.
- ▶ Los afectos, o las emociones, desempeñan un papel primordial en el aprendizaje. También las reflexiones. Todo ello, entrelazado con los conocimientos.
- ▶ El aprendizaje no tiene un lugar predeterminado (no por fuerza ocurre en el centro) y, además, siempre depende de las relaciones con otras instancias.
- ▶ Para elaborar y estructurar las cartografías, se utilizan siempre imágenes-fuerza o metáforas, que vienen a dar cuenta del aprender a partir de un cierto despliegue de elementos. Se conectan siempre a una manera de captar un proceso a menudo descentrado en varios planos.
- ▶ En algunos casos, las cartografías no son solo una manera de afrontar la pregunta sobre «cómo he aprendido a enseñar», sino que se convierten, también, en una herramienta que emplearán en sus clases. Es aquí, tal vez, donde la función «formativa» del encuentro que provoca la investigación confirma su relevancia.

### **Sobre lo que ha afectado a los investigadores**

- ▶ Hay un desplazamiento, un movimiento, del cómo aprenden los docentes a qué sucede en los investigadores cuando entran en relación con ellos, y cómo aprendemos y lo que nos ocurre como formadores e investigadores en la universidad.
- ▶ Esto nos ha llevado a pensar cómo nos sentimos afectados cuando aprendemos: aprender como reconocerse afectados. Afectados en el sentido de cambiar el lugar de la mirada y de saberse en movimiento, como aprendices nómadas.

- ▶ La investigación lleva a moverse del cómo aprenden los docentes a cómo tratamos de que aprendan los estudiantes en la universidad y en la escuela.
- ▶ Nunca habíamos tenido conversaciones tan interesantes como las que han posibilitado los giros de este proyecto.
- ▶ La investigación nos ha ayudado a desmontar algunas de las falacias sobre la simplicidad y la causalidad vinculadas a lo que nos han dicho que era investigar.
- ▶ Hemos llevado las cartografías a nuestras aulas para vertebrar lo que se plantea en la asignatura y como fuente de contenidos; para conectar el yo con el proyecto formativo, y, en relación con lo tecnológico, para explorar cómo aprendo dentro y fuera de la universidad.

### **Sobre lo que ha afectado a los docentes**

- ▶ Dijo una maestra: «Esa manera de investigar que tenéis y que está entrando en la escuela nos permite pensar de otra manera lo que estamos haciendo (o queremos hacer) en el centro». Ello provoca que la investigación lleve a una formación para la transformación de las relaciones en torno al aprender en los centros.
- ▶ «Aunque parece increíble, nunca me había planteado cuál es mi sistema de aprendizaje» (Miriam).
- ▶ «Me ha impresionado, porque he pensado sobre mí mismo, me he descubierto, pensado cosas que no había reflexionado nunca y no sabía que las iba a reflexionar. Como esta idea de profesor, de la dicotomía entre profesor de dibujo técnico y de visual y plástica. Sobre aspectos que me han influenciado y que no les había puesto nombre, no los había catalogado» (Joan).
- ▶ «Para pensar muchas cosas, para pensar, y aún estoy pensando en qué me llevo realmente para ser profesora. Yo creo que fue aquí de pequeña y en el instituto y ver otras ideas de otros compañeros y hacerme pensar. También en cosas que yo no me he podido dar cuenta y que ahora igual sí que las tengo más en mente. Cosas en las que podría mejorar y que me podrían ayudar» (Elena).
- ▶ «No había reflexionado todavía sobre cómo aprendo yo en el trabajo. Aprendo bastantes cosas, de mis compañeros, de las experiencias que tienen mis compañeros en el aula, de mi propia experiencia docente con los alumnos» (Claudia).
- ▶ «Para mí [el encuentro] es una reflexión es un diálogo interno que continuamente tenemos que estar haciendo. Ya está bien hacer parar, justamente con la situación que hemos tenido esta semana [un conflicto con un padre]. Está bien parar, pensar, cómo hemos aprendido. Funciona» (Sarai).

### En resumen:

- ▶ Los docentes aprenden en una trama de relaciones en la que vinculan lo biográfico y lo corpóreo, además de lo cognitivo.
- ▶ Los docentes aprenden transitando desde el «afuera» hasta la vida diaria de la escuela. En particular, en las relaciones con los colegas y los estudiantes.
- ▶ Los docentes dan cuenta de una dimensión extensa de su aprendizaje en la vinculación que trazan con sus experiencias de vida de aprender.

Estas experiencias no pueden contemplarse de forma aislada, pues los docentes «asignan un territorio o espacio en sus cartografías, a los diferentes ámbitos en los que aprenden (familia, amigos, ocio, cultura, escuela...), al tiempo que explicitan múltiples intersecciones y tránsitos entre unos y otros» (Bosco, Alonso y Miño, 2019: 87). Los aprendizajes «se constituyen como fenómenos materiales discursivos hechos de organismos, objetos, tecnologías, tiempos, espacios, situaciones, experiencias, valores y conceptos enredados» (Sancho Gil y Correa Gorospe, 2019: 134).

Finalmente, una investigación que se configura en su devenir (*becoming*) no sigue una planificación que predetermina lo que ha de venir antes de realizarla, sino en el proceso que se vive en el «campo», con los investigadores y en la escritura. Pues «escribir es pensar, escribir es analizar, escribir es también un método de descubrimiento seductor y enredado» (Richardson y St. Pierre, 2005: 96; traducción de los coordinadores). Ello permite explorar lo que no sabemos y nos sorprende. Al tiempo que nos posibilita nuevas formas de comprensión de aquello que despierta nuestra curiosidad y que nos abre otros modos de pensar y conocer. Todo ello hace, como ha sido la experiencia que se refleja en esta publicación, que investigar como aprender se configure como un dar cuenta de nuestros encuentros con aquello «que es difícil, que se resiste a ser comprendido por completo en el presente», por lo que genera lo que Sara Ahmed denomina *conceptos sudorosos* (2017: 27), conceptos que «aportan cosas al mundo» (ídem,; 28) y no solo a la carrera de los investigadores (Hernández Hernández, 2019).

## 0.5. Referencias

- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista* [trad. Engueix, M.]. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Róterdam: Sense.
- (2018). *Art, Disobedience and Ethics. The Adventure of Pedagogy*. Cham (Suiza): Palgrave. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/978-3-319-62639-0>>.

- Bosco, A.; Alonso, C.; Miño, R. (2019). «Geografías e historias de aprendizaje de docentes de Secundaria. Intersecciones, tránsitos y zonas de no-saber». *Educatio Siglo XXI*, 37(2): 67-92. Disponible en: <<https://doi.org/10.6018/educatio.387021>>.
- Canales, C.; Padilla Petry, P.; Gutiérrez, L. (2019). «El no-saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa». *Educatio Siglo XXI*, 37(2): 49-66. Disponible en: <<https://doi.org/10.6018/educatio.387011>>.
- Correa, J. M.; Aberasturi, E.; Gutiérrez, L. (coords.) (2015). *Maestras de Educación Infantil: identidad y cambio educativo*. Universidad de País Vasco: Servicio Editorial.
- Deleuze, G. (1968/1994). *Difference and Repetition*. Londres - Nueva York: Continuum.
- Fares, G. (2010). «Los estudios fronterizos y sus descontentos: un manifiesto posicional». En: Hochman, N. (ed.). *Pensar el afuera* (pp. 81-102). Mar del Plata (Argentina): Kazak.
- Goodson, I. F.; Lindblad, S. (eds.) (2011). *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe*. Róterdam/Boston/Taipéi: Sense.
- Gutiérrez Cabello, A.; Aberasturi Apraiz, E. (2019). «Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en Educación Infantil y Primaria». *Educatio Siglo XXI*, 37(2): 93-114. Disponible en: <<https://doi.org/10.6018/educatio.387031>>.
- Hernández Hernández, F. (2018). «Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales». *Revista Digital do LAV - Santa Maria*, 11(2): 103-120. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.5902/1983734833898>>.
- (2019). «Investigar en educación desde una posición de no-saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de Secundaria». *Investigación en la Escuela. Revista internacional de investigación e innovación educativa*, 99: 1-13. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>>.
- Hernández Hernández, F.; Revelles, B. (2019). «La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones». *Educatio Siglo XXI*, 37(2): 21-48. Disponible en: <<https://doi.org/10.6018/educatio.387001>>.
- Hernández Hernández, F.; Sancho Gil, J. (2019). «Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4): 68-87. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>>.
- Hernández Hernández, F.; Sancho Gil, J.; Domingo Coscollola, M. (2018). «Cartographies as spaces of inquiry to explore of teacher's nomadic learning trajectories». *Digital Education Review*, 33: 105-119. Doi: 10.1344/der.2018.33.105-119.

- Hickey Moody, A. (2016) «Femifesta for Posthuman Art Education: Visions and Becomings». En: Taylor, C.; Hughes, C. (eds.). *Posthuman Research Practices in Education* (pp. 258-266.). Londres: Palgrave Macmillan. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>>.
- Lather, P.; St. Pierre, E. A. (2013). «Post-qualitative research». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6): 629-633.
- Opfer, D. V.; Pedder, D. (2011). «Conceptualizing Teacher Professional Learning». *Review of Educational Research*, 81(3): 276-407.
- Richardson, L.; St. Pierre, E. (2005). «Writing. A method of Inquiry». En: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 959-978). Londres: Sage (3.<sup>a</sup> ed.).
- Sancho, J. M. (coord.) (2011). *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Octaedro. Disponible en: <[http://esbrina.eu/docs/lilibres/Con\\_voz\\_propia\\_Los\\_cambios\\_sociales\\_y\\_profesionales\\_desde\\_la\\_experiencia\\_de\\_los\\_docentes.pdf](http://esbrina.eu/docs/lilibres/Con_voz_propia_Los_cambios_sociales_y_profesionales_desde_la_experiencia_de_los_docentes.pdf)>.
- Sancho Gil, J. M.; Correa Gorospe, J. M. (2019). «Intra-acciones en el aprender de docentes de Infantil, Primaria y Secundaria». *Educatio Siglo XXI*, 37(2): 115-140. Disponible en: <<https://doi.org/10.6018/educatio.387041>>.
- Sancho Gil, J. M.; Correa Gorospe, J. M.; Ochoa Aizpurua B.; Domingo Coscollola, M. [en prensa]. «Cómo aprendemos los docentes de universidad. Implicaciones para la formación docente». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.
- Sancho, J. M.; Hernández Hernández, F. (coords.) (2014). *Maestros al vaivén. Aprender a ser docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.

# Listado de coordinadores y autores

## Coordinadores

### **Estibaliz Aberasturi Apraiz**

Es docente e investigadora de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián-Donostia (UPV/EHU) desde 1995. Su trayectoria está asociada principalmente a la formación del profesorado y al aprendizaje-investigación basado en las artes visuales en contextos educativos.

### **José Miguel Correa Gorospe**

Es miembro de Elkarrikertuz, docente e investigador de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián, Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Sus ámbitos de investigación están relacionados con la innovación educativa, las tecnologías digitales y la formación inicial y permanente del profesorado.

### **Fernando Hernández y Hernández**

Es profesor de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona en la unidad de Pedagogías Culturales. Forma parte del grupo de investigación Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>). Su investigación explora las relaciones entre la cultura, el aprendizaje y la educación en la sociedad contemporánea.

### **Juana María Sancho Gil**

Catedrática emérita de Tecnologías Educativas del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>) y de REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa; <http://reunid.eu>). Ha publicado 30 libros, 150 capítulos de libro y 232 artículos en medios nacionales e interna-

cionales relacionados con la innovación y la mejora de la educación, la formación docente y el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.

## Autores

### **Cristina Alonso Cano**

Es profesora titular de Tecnología Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del grupo de investigación consolidado Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>). Miembro de Indaga-t (Grupo de Innovación Docente Consolidado para favorecer la Indagación, GINDOC-UB/087). Miembro de REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa; <http://reunid.eu>) y de Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto (RED2018-102439-T).

### **Alejandra Bosco Paniagua**

Es profesora titular de Tecnología Educativa en la UAB. Su línea principal de investigación es el uso crítico y reflexivo de las tecnologías digitales en diferentes contextos educativos. Actualmente trabaja en proyectos de innovación vinculados a la fabricación digital y a la programación para promover estos usos.

### **Carlos Canales Bonilla**

Es doctor en Bellas Artes. Ha formado parte del grupo de investigación consolidado Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>) y ha sido miembro de Indaga-t (Grupo de Innovación Docente Consolidado para favorecer la Indagación, GINDOC-UB/087).

### **Aurelio Castro Varela**

Es profesor asociado de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona e investigador posdoctoral del proyecto europeo «Pleasurescapes. Port Cities' Transnational Forces of Integration». Su tesis doctoral explora el cruce entre prácticas fílmicas, espacio urbano, movimientos sociales y pedagogías que se dio en el barrio barcelonés de Poble Sec a raíz del movimiento del 15M. Forma parte del grupo de Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>) y de Indaga-t (Grupo de Innovación Docente Consolidado para favorecer la Indagación, GINDOC-UB/087).

### **Sara Carrasco Segovia**

Es doctora en Artes y Educación. Investigadora posdoctoral y profesora visitante en la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>). Sus temas de interés son la educación artística, la investigación artística, la IBA, el cuerpo, la educación, la performatividad, la investigación poscualitativa, los poshumanismos y los nuevos materialismos.

### **Silvia de Riba Mayoral**

Ha realizado el grado de Comunicación Audiovisual en la UPF y el máster de Artes Visuales y Educación: Un enfoque Construccionista de la Universidad de Barcelona. Actualmente lleva a cabo su tesis doctoral dentro del proyecto europeo MiCREATE, en el cual participa con el grupo de investigación Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>).

### **Maria Domingo Coscollola**

Es profesora de la Facultad de Educación de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Miembro del grupo de investigación Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>) y de REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa; <http://reunid.eu>). Su principal interés de investigación son las dimensiones de aprendizaje, innovación, pedagogía digital y formación del profesorado.

### **Vanesa Gallego Lema**

Es investigadora posdoctoral del grupo Elkarrikertuz, de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Sus intereses en investigación se centran en la formación de futuros maestros, los procesos de aprendizaje ubicuo con apoyo tecnológico y la manera como aprenden los docentes.

### **Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán**

Es profesor de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián (UPV/EHU). Sus ámbitos de investigación son los nuevos materialismos, las tecnologías educativas y la formación inicial y permanente del profesorado.

### **Fernando Herraiz García**

Es profesor agregado en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona dentro de la unidad de Pedagogías Culturales. Como investigador que forma parte del grupo Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; [Listado de coordinadores y autores | 267](https://esbri-</a></p></div><div data-bbox=)

na.eu/es), está interesado en temáticas y cuestiones de género dentro y fuera de la escuela a través de metodologías visuales.

### **Mikel Juaristi Izaguirre**

Es actualmente director del CEIP Gurutzeta de Barakaldo. Docente e investigador especialista en gestión de equipos directivos y relaciones entre los diferentes agentes que componen la comunidad educativa.

### **Paula Lozano Mulet**

Tiene el grado en Maestro de Educación Primaria por la Universidad de Barcelona y el máster en Investigación y Cambio Educativo (UB). Estudiante del programa de doctorado Educación y Sociedad (UB). Colabora en el proyecto «MiCreate-Migrant Children and Communities in a Transforming Europe» (H2020-SC6-MIGRATION-2018).

### **Raquel Miño Puigcercós**

Es doctora por el programa Educación y Sociedad. Profesora lectora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>). Su actividad como investigadora se centra en las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes entre contextos, la transformación de la escuela y los procesos socioeducativos mediados por tecnologías digitales.

### **Margarita Silvestra León Guereño**

Ha sido docente y actualmente es investigadora responsable de contenidos en la Red Académica y de Investigación i2basque (Fundación Ikerbasque).

### **Asunción Martínez Arbelaiz**

Es doctora en Lingüística por la Universidad de Cornell en Nueva York y actualmente coordina los cursos de español para extranjeros de la University Studies Abroad Consortium. Sus intereses de investigación han evolucionado desde la lingüística teórica hasta aspectos más aplicados relacionados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas y la formación del profesorado.

### **Begoña Ochoa Aizpurúa**

Es directora del Centro de Innovación, Asesoramiento y Formación del Profesorado de Eibar y profesora asociada de la UPV/EHU en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián. Sus líneas prioritarias de investigación son la innovación educativa y la formación inicial y permanente del profesorado.

### **Judit Onsès Segarra**

Es miembro del grupo de investigación consolidado Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>), de Indaga-t (Grupo de Innovación Docente Consolidado para favorecer la Indagación, GINDOC-UB/087) y de REUNI+D (Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa; <http://reunid.eu>). Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, lleva a cabo proyectos vinculados a la investigación basada en las artes, el giro poscualitativo, los nuevos materialismos y la aproximación a las cartografías como epistemología y metodología, con el fin de expandir los sentidos de la práctica y la investigación en las artes y la educación.

### **Paulo Padilla Petry**

Es profesor agregado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación consolidado Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>). Entre sus intereses de investigación están el aprendizaje de los jóvenes y la construcción de la identidad docente.

### **Mar Perelló Sureda**

Es graduada en Bellas Artes (2017). Máster oficial en Artes Visuales y Educación (2018). Investigadora predoctoral en el programa de Artes y Educación de la Universidad de Barcelona, combina la investigación académica con la coordinación del departamento educativo del Museo del Diseño de Barcelona.

### **Beatriz Revelles Benavente**

Es profesora ayudante doctora en el Departamento de Filologías Inglesa y Alemana de la Universidad de Granada. Es coeditora principal de la revista *Matter: Journal of New Materialist Research*. Anteriormente, fue becaria posdoctoral Juan de la Cierva formación en la Unidad de Pedagogías Culturales de la Universidad de Barcelona y miembro del grupo de investigación Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>).

### **Pablo Rivera Vargas**

Es profesor lector del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>). Su actividad investigadora se ha relacionado con políticas públicas de inclusión digital en contextos de aprendizaje formal y no formal.

### **Joan Anton Sánchez Valero**

Es doctor en Pedagogía. Profesor agregado del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinador de la mención de Tecnologías Digitales para el Aprendizaje y la Comunicación de los grados de maestro de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación consolidado Esbrina (Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos, 2017 SGR 1248; <https://esbrina.eu/es>) e Indaga-t (Grupo de Innovación Docente Consolidado para favorecer la Indagación, GINDOC-UB/087).

# Índice

Agradecimientos . . . . .	11
0. El sentido de la publicación: investigar cómo aprenden los docentes desde el cruce de miradas y posicionalidades . . . . .	13
0.1. Escoger el camino menos transitado . . . . .	13
0.2. La investigación de la que aquí se da cuenta . . . . .	15
0.3. Lo que se comparte en esta publicación. . . . .	17
0.4. Qué puede aportar esta investigación . . . . .	22
0.5. Referencias . . . . .	26
<b>Parte I. Sobre los fundamentos y los movimientos imprevistos . . . . .</b>	<b>29</b>
1. Los movimientos de la investigación: de lo cualitativo a lo poscualitativo . . . . .	31
1.1. De dónde partimos . . . . .	31
1.2. Con qué bagaje nos ponemos en camino. . . . .	32
1.3. Investigar como un proceso de devenir ( <i>becoming</i> ) . . . . .	36
1.4. Referencias . . . . .	39
2. El planteamiento de la investigación: transitar desde el no-saber en las trayectorias de aprendizaje de los docentes . . . . .	43
2.1. Repensar el sentido de la metodología . . . . .	43
2.2. Las cartografías como espacios para dar cuenta de las experiencias de aprendizaje. . . . .	45
2.3. El encuentro con los docentes y la ida a los centros . . . . .	48
2.4. Esta no es una investigación difícil, es una investigación diferente . . . . .	52
2.5. Referencias . . . . .	58

3. Sentidos de las cartografías . . . . .	61
3.1. Introducción . . . . .	61
3.2. De qué hablamos cuando hablamos de <i>cartografías</i> . . . . .	62
3.2.1. Rizoma y mapa. . . . .	63
3.2.2. La cartografía discursiva . . . . .	65
3.2.3. El docente como cartógrafo poshumano . . . . .	66
3.2.4. Recogiendo sentidos de lo cartográfico . . . . .	68
3.3. Referencias . . . . .	69

**Parte II. Cartografiar los trayectos de aprendizaje como modo de tejer relaciones entre experiencias, conocimientos y saberes . . . . . 71**

4. Comenzar por nuestras cartografías . . . . .	73
4.1. Introducción . . . . .	73
4.2. Devenir investigadores. . . . .	74
4.3. El papel de la cartografía en los tránsitos del aprender de los investigadores . . . . .	76
4.4. Diálogo con las cartografías . . . . .	80
4.5. Referencias . . . . .	83

5. La ida al Instituto Camp Obert: afrontar la investigación desde la sorpresa, la flexibilidad y el no-saber . . . . .	85
5.1. Iniciar el trabajo de campo: acercarnos a los centros desde el no-saber . . . . .	85
5.2. La preparación para ir al centro: de cómo un talante etnográfico se entrelazó con una posición de devenir . . . . .	86
5.3. Las expectativas y lo que descubrimos en nuestra conversación mientras esperábamos para ir al primer centro . . . . .	88
5.4. Lo que sucedió al encontrarnos con los docentes y cómo influyó en el devenir de la investigación . . . . .	91
5.5. Recorrido y sorpresa de inicio: la quiebra afectiva del grupo . . . . .	92
5.6. Por qué hemos respondido a la invitación . . . . .	93
5.7. Lo que nos permiten pensar las presentaciones de los docentes . . . . .	96
5.8. Cómo han planteado (pensado, anticipado) la cartografía y qué sucede cuando las llevan a cabo . . . . .	97
5.9. Investigar como acompañamiento: las relaciones entre los investigadores y los lugares que ocupamos . . . . .	98
5.10. Qué hacer con las cartografías si no queremos reducir las a «datos» . . . . .	99

5.11. Lo que nos permitió aprender este primer encuentro sobre el aprender de los docentes (y de la investigación) . . . . .	106
5.12. Referencias . . . . .	107
<b>6. Devenir docente: los tránsitos en el aprender del profesorado de Secundaria . . . . .</b>	<b>109</b>
6.1. Introducción . . . . .	109
6.2. El Instituto Entrevías: primeros tránsitos, primeras impresiones . . . . .	110
6.3. Ya en la biblioteca... compartimos el proyecto y el sentido de la sesión. . . . .	111
6.4. Iniciamos las cartografías... . . . .	112
6.5. «Para mí, aprender es...»: subjetividad, aprendizaje y devenir docente . . . . .	113
6.6. Docentes nómadas o con disposición a transitar por espacios lisos . . . . .	119
6.7. Cierre . . . . .	122
6.8. Referencias . . . . .	123
<b>7. El caso del Instituto Bonavista: el aprender corporeizado y biográfico . . . . .</b>	<b>125</b>
7.1. Introducción . . . . .	125
7.2. Presentación y entrada al centro: colocación de los cuerpos y acompañamiento . . . . .	126
7.3. ¿Qué se manifiesta en las cartografías? . . . . .	132
7.3.1. La significación de los lugares geográficos y la espacialidad en el aprender . . . . .	132
7.3.2. La significación de los otros y del compartir en el aprender . . . . .	134
7.4. Sentidos de un aprender corporeizado y biográfico . . . . .	135
7.5. Referencias . . . . .	136
<b>8. La cartografía como estrategia de investigación y formación . . . . .</b>	<b>137</b>
8.1. Vivir la investigación como un proceso de permanente problematización de identidades, temáticas y metodologías . . . . .	137
8.2. Cartografiar el lugar donde se ubican las experiencias educativas . . . . .	139
8.2.1. ¿Qué conexión tenemos con el mundo contemporáneo? . . . . .	140
8.2.2. ¿Qué pasa en el mundo y cómo nos está afectando? . . . . .	141
8.2.3 Ideas clave que emergieron . . . . .	141
8.3. Más allá de lo cartográfico como estrategia de formación e investigación . . . . .	144

8.3.1. La <i>carto-performance</i> de M. . . . .	145
8.3.2. Lo que nos ha permitido pensar la <i>carto-performance</i> de M. . . . .	146
8.4. Una investigación que nos sorprende . . . . .	147
8.5. Referencias . . . . .	147
9. La serendipia cartográfica: cuando las investigadoras aprendemos . . . . .	149
9.1. Introducción: ¿por qué serendipia? . . . . .	149
9.2. Aproximándonos a cómo aprendemos mediante los métodos artísticos y visuales . . . . .	150
9.3. Y entonces llegaron las cartografías. . . . .	151
9.4. Nuestra serendipia cartográfica . . . . .	155
9.5. Consideraciones finales . . . . .	156
9.6. Referencias . . . . .	157
9.7. Agradecimientos . . . . .	158
10. Impulsar el cambio y la innovación en un centro de Infantil y Primaria . . . . .	159
10.1. Introducción . . . . .	159
10.2. Un nuevo territorio: negociar la entrada a la escuela. . . . .	160
10.2.1. Desplazamientos por el taller . . . . .	162
10.2.2. Primera sesión: (de)construir el deseo . . . . .	162
10.2.3. Segunda sesión: dialogar con objetos . . . . .	164
10.2.4. Tercera sesión: cartografiar el aprendizaje . . . . .	167
10.3. Derivas y resonancias. . . . .	168
10.4. Referencias . . . . .	170
<b>Parte III. Aportaciones y derivas sobre el proceso de investigar, los afectos, el saber pedagógico y la formación docente . . . . .</b>	<b>171</b>
11. Mudar la piel: afectos, emociones y otras transformaciones sentidas dentro de una investigación educativa . . . . .	173
11.1. Introducción . . . . .	173
11.2. Punto de partida: situar la investigación como proceso que afecta a los investigadores . . . . .	174
11.3. Sentir la investigación . . . . .	176
11.3.1. «Mujer escuela»: la cartografía de Estibaliz . . . . .	177
11.3.2. «Tiempo de espera»: la cartografía de José Miguel . . . . .	179
11.4. ¿Cómo nos ha afectado la investigación? . . . . .	181
11.5. Referencias . . . . .	182

12. Aportaciones para la formación del profesorado y una pedagogía de los afectos . . . . .	185
12.1. Aprender como experiencia de sentirse afectado . . . . .	185
12.2. Las cartografías como prácticas afectivas en la investigación sobre las trayectorias de aprender de los docentes . . . . .	187
12.3. Hacia una pedagogía afectiva . . . . .	196
12.4. Aportaciones para seguir configurando pedagogías de los afectos . . . . .	198
12.5. Referencias . . . . .	200
13. Expandir la investigación: las trayectorias de aprendizaje del grupo de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) . . . . .	203
13.1. Expandir la investigación para que incida en la vida de los docentes y los centros educativos . . . . .	203
13.2. Presentar a un grupo que se encuentra para pensar su práctica y generar saber pedagógico . . . . .	205
13.3. El proceso de generar y compartir saber pedagógico en torno a las cartografías . . . . .	206
13.3.1. Tomar decisiones sobre el proceso que seguir . . . . .	206
13.3.2. Las cartografías como cruce de relaciones y afectos. . . . .	207
13.3.3. Crear redes compartiendo significados. . . . .	210
13.3.4. Abrirse a nuevas relaciones . . . . .	211
13.3.5. Compartir los afectos y efectos de la experiencia. . . . .	211
13.3.6. Vincularse con la pedagogía de los afectos . . . . .	212
13.4. Lo que estas cartografías permitieron pensar: un ensayo de otra forma de diálogo. . . . .	212
13.5. A modo de balance: de la investigación a las experiencias de generar y compartir saber pedagógico entre docentes . . . . .	215
13.6. Referencias . . . . .	216
14. Consecuencias para la investigación educativa en las relaciones pedagógicas, el aprender en la escuela y la formación docente . . . . .	219
14.1. Acortar la distancia entre la investigación y la práctica educativa . . . . .	219
14.2. Otro tipo de investigación . . . . .	221
14.3. Reconfigurar el sentido del aprender de los docentes desde la investigación. . . . .	223
14.4. El aprender desde los participantes en la investigación . . . . .	224
14.5. Repensar las relaciones pedagógicas y el sentido del aprender en la escuela. . . . .	225

14.6. Implicaciones para la formación docente . . . . .	226
14.7. Referencias . . . . .	227
15. El aprender de los docentes de Infantil y Primaria desde el nomadismo y el no-saber . . . . .	229
15.1. El no-saber y la duda dentro del proceso de aprendizaje . . . . .	229
15.2. Sentido nómada del aprender. . . . .	231
15.3. Los otros en los procesos de aprender . . . . .	233
15.4. Aprender supone desplazarse . . . . .	234
15.5. (Im)Pulsos para el cambio . . . . .	236
15.6. Referencias . . . . .	237
16. Representaciones visuales de un proceso de investigación . . . . .	239
16.1. Nuestras posiciones transitadas. . . . .	239
16.2. Empezando a trabajar . . . . .	241
16.3. Encuentro Esbrina-Elkarrikertuz en Barcelona. . . . .	243
16.4. Encuentros en los institutos de Secundaria . . . . .	246
16.5. Encuentro con las maestras de Infantil y Primaria . . . . .	249
16.6. Aprendiendo en unas jornadas en torno al aprender docente . . . . .	252
16.7. Un desenlace final para seguir enredados . . . . .	255
16.8. Referencias . . . . .	256
17. Situar y ampliar el recorrido bibliográfico . . . . .	257
17.1. Introducción . . . . .	257
17.2. La investigación narrativa. . . . .	258
17.3. Las cartografías . . . . .	258
17.4. La investigación poscualitativa . . . . .	259
17.5. Cuerpo/corporeidad. . . . .	260
17.6. Afectos/afectividad. . . . .	261
17.7. Referencias . . . . .	262
Listado de coordinadores y autores. . . . .	265