

una pedagogía DES OBEDIENTE

Tejer la vida del aula y de la escuela
desde proyectos de indagación



Fernando Hernández-Hernández
Marisol Anguita
(coords.)



Marisol Anguita. «El laberinto de aprender»,
o el mapa de relaciones de los itinerarios descubiertos.

Una pedagogía desobediente
Tejer la vida del aula y de la escuela
desde proyectos de indagación

Fernando Hernández-Hernández
Marisol Anguita
(Coords.)

Una pedagogía desobediente

Tejer la vida del aula y de la escuela
desde proyectos de indagación

Marisol Anguita, Jaione Arróniz, Eli Aznar, Mariane Blota Abakerli Baptista, Alba Castelltort Valls, Aurelio Castro Varela, Jordi Domènech-Casal, Esther González de Vicente, Fernando Hernández-Hernández, Irati Lerga, Juanjo López, Aida Mallofré, Sandra Prat, Andrea Richter Boix y Laia Vives Parés

Colección Octaedro Educación

Una pedagogía desobediente. Tejer la vida del aula y de la escuela desde proyectos de indagación

Primera edición: noviembre de 2023

© Fernando Hernández-Hernández, Marisol Anguita

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5, 08010 Barcelona
Tel.: 932464002
www.octaedro.com
octaedro@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) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19690-78-4

Depósito legal: B 19880-2023

Diseño interior y cubierta: Clarissa Fekl
Railización y producción: Octaedro Editorial
Impresión: Masquelibros

Impreso en España - *Printed in Spain*

Once you have travelled the voyage never ends but is played out over and over again in the quietest chambers. The mind can never break off from the journey.

PAT CONROY, *The prince of tides*. HOUGHTON MIFFLIN, (1986, p. 127)

El pasado importa y el futuro también, pero el pasado nunca queda atrás, nunca queda rematado de una vez por todas, y el futuro no es lo que llegará a ser en un despliegue del instante presente; más bien, el pasado y el futuro son participantes envueltos en el devenir iterativo de la materia.

KAREN BARAD, *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*.

DUKE UNIVERSITY (2007, p. 181)

Para las compañeras que, a lo largo de los años, han formado parte del grupo la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo. Para las que lo iniciaron. Para las que participaron en el grupo Minerva. Para quienes han sido y son parte de esa comunidad en la que transitamos y tejemos pensamientos, saberes, cuidados y afectos.

También para quienes, en diferentes lugares, han formado parte de una trama de complicidades desde la que hemos generado saber pedagógico con el compartir experiencias de vida del aula y de la escuela.

De todas sus aportaciones se nutre este libro. A todas ellas, gracias por el regalo de haber hecho juntas una parte del camino.

A la memoria de Jordi Domènech-Casal.

SUMARIO

| | |
|--|----|
| Introducción. Prefigurar eventos desobedientes para la educación escolar | 11 |
| FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, MARISOL ANGUIITA | |

PRIMERA PARTE

| | |
|--|----|
| Capítulo 1. Situar algunas coordenadas para transitar por la propuesta del libro | 25 |
| FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ | |

SEGUNDA PARTE

| | |
|---|-----|
| Capítulo 2. El papel del deseo en la relación pedagógica. O cómo posibilitar un currículum deseante como paisaje de reinvención | 117 |
| MARISOL ANGUIITA, SANDRA PRAT | |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 3. Aportaciones sobre una pedagogía de los afectos. O cómo sentirse afectada y dejarse afectar. | 133 |
| MARISOL ANGUIITA | |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 4. Sujetos biográficos. O cómo lo que somos se piensa mientras construimos nuestro relato colectivo. | 147 |
| ELI AZNAR, MARISOL ANGUIITA | |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 5. La conversación cultural como eje del aprendizaje con sentido | 163 |
| AIDA MALLOFRÉ, JUANJO LÓPEZ | |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 6. La vida del grupo como lugar para ser en compañía. O cómo nos abrimos al mundo para crear nuestro mundo | 185 |
| IRATI LERGA, MARISOL ANGUITA | |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 7. El papel del diálogo en la relación pedagógica. O cómo unas mentes solitarias se pusieron a conversar y a combatir así su miedo a no conocer | 207 |
| JAIONE ARRÓNIZ, MARISOL ANGUITA | |

TERCERA PARTE

| | |
|---|-----|
| Capítulo 8. «¿Con boli azul o con boli negro?». El difícil trabajo de construir la desobediencia | 229 |
| JORDI DOMÈNECH-CASAL | |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 9. DE-GENER-ANDO. Proceso de acompañamiento y aprendizaje colectivo sobre género y diversidades | 245 |
| ALBA CASTELLTORT VALLS, ESTHER GONZÁLEZ DE VICENTE, ANDREA RICHTER BOIX | |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 10. (Re)ensamblar imágenes, esbozar desplazamientos y proyectar subjetividades para aprender de manera colectiva a partir de establecer relaciones. | 261 |
| FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, AURELIO CASTRO VARELA | |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 11. Compartir aquello que no puede ser enseñado | 277 |
| LAIA VIVES PARÉS | |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 12. El grupo de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT): generar saber en compañía. | 291 |
| MARIANE BLOTTA ABAKERLI BAPTISTA | |

| | |
|-------------------|-----|
| Autoría | 309 |
|-------------------|-----|

| | |
|------------------|-----|
| Índice | 315 |
|------------------|-----|

INTRODUCCIÓN

Prefigurar eventos desobedientes para la educación escolar

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ
MARISOL ANGUITA

El lugar desde el que hemos escrito este libro

Este libro no es una declaración o una propuesta sobre algo que debe ser o que ha de hacerse para dar respuesta a los desafíos de la educación escolar. Es un conjunto de relatos de experiencia en los que compartimos lo que somos y lo que queremos ser cuando nos implicamos y participamos en la vida del aula y de la Escuela.¹ En buena medida, lo que aquí se presenta es una trama de historias en las que compartimos nuestras experiencias en la educación infantil, primaria, secundaria y universitaria. Las hemos escrito con la finalidad de narrarnos y cuidarnos a partir de la escucha y la conversación atenta para afrontar así las experiencias cotidianas en la escuela, desde un pensamiento y unas prácticas en las que indagamos y generamos experiencias, conocimientos y saberes.

Los primeros referentes que se reflejan en las historias de este libro se remontan a la reforma de 1990 (LOGSE). Se configuran en la propuesta, basada en cinco años de experimentarla intensamente en la escuela Pompeu Fabra de Barcelona,² de lo que en-

1. Al escribir *Escuela* con mayúscula nos referimos a las instituciones de educación formal desde la escuela infantil a la universidad.

2. Dimos cuenta del proceso de esa experiencia en Hernández y Ventura (1992-2008).

tonces llamamos «aprender mediante proyectos de trabajo». En el grupo Minerva primero y en el grupo de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) ahora, hemos compartido la imposibilidad de «enseñar a hacer proyectos», la importancia de narrar, la (des)colonización de las infancias, las cartografías como formas de documentar y de conocer, las políticas y pedagogías de los afectos... En estos encuentros, que nos han convocado a lo largo de más de 30 años, hemos tratado de generar saber pedagógico en compañía, a partir de pensarnos en y desde las narraciones de nuestras experiencias de vida de aula.

Una de las preguntas que nos ha acompañado en estos años ha sido: cómo compartir aquello que no puede ser enseñado. No porque consideremos que se trata de un secreto solo para iniciados, sino porque la manera en la que nosotras hemos ido urdiendo lo que en su día denominamos «aprender mediante proyectos de trabajo» no se puede «vivir» si no se comparte el sentido o perspectiva de educar(se) en el que se sustenta y el de la Escuela en la que se proyecta.

Porque asumimos esta imposibilidad, consideramos que este no es un libro sobre una práctica –la de los proyectos, considerados como un método, como una serie de prescripciones y de pasos, de una práctica marcada por ese «tener que hacer», al que se refiere Deligny–,³ sino como «un conjunto abierto de infinitos: trenzar, errar, ornar, urdir, crear...». Siguiendo el rastro de Deligny en Garcés (2020), lo que exploramos entre nosotras y en las aulas son experiencias de «permitir». No como dar permiso, sino para «permitirlos –permitirnos– tener la sensación de poder algo respecto a aquello que pasa; de no ser solo los que restan o los que quedan» (Deligny, 2008, p. 707).

Pensar la educación escolar desde una pedagogía desobediente⁴

Este libro comparte con diferentes actores sociales, dentro y fuera de las instituciones educativas, el afán de llevar a cabo una política prefigurativa, considerada como un conjunto de prácticas

3. Citado en Garcés (2020, p. 58).

4. De lo que aporta la pedagogía desobediente hablaremos en el punto 1.4 del primer capítulo. Ahora solo la introducimos como eje que recorre las historias del libro.

y de relaciones sociales que, en el momento presente, anticipan los fundamentos de una sociedad futura (Ouvina, 2013; Graeber, 2019). Esta política la realizamos reconfigurando lo que puede ser considerado como educar en la Escuela, explorando en qué espacios se producen y difunden proyectos de indagación, y problematizando quién se considera legitimado o no para hacerlos y apreciarlos.

Esta prefiguración nos acerca a una pedagogía desobediente (Atkinson, 2018). Pensamos en la desobediencia no como ir a la contra de..., sino como desplegar una posibilidad para una apertura que nos lleva a resistir a las fuerzas que nos normalizan y nos invitan y obligan a claudicar ante pensamientos y prácticas preestablecidas. La noción de pedagogías desobedientes se relaciona con la defensa de un *ethos* pedagógico que no anticipa ni determina un sujeto ontológico o epistemológico prescrito (el docente o el aprendiz). La desobediencia se planta ante la 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 del pensar y del trabajo pedagógico establecido.⁵ Como Atkinson, pensamos la praxis de la desobediencia no en el sentido de ser incómodo o rebelde simplemente porque sí, sino en términos de posibilitar un evento que, al incumplir con lo preestablecido, abra nuevas formas de pensar y actuar.⁶

Como nos comentó el recordado Jordi Domènech-Casal, uno de los participantes en este libro, al menos una vez en su trayectoria escolar, los estudiantes –y el profesorado, añadimos nosotras– tienen derecho a vivir una experiencia de aprendizaje desobediente. Nosotras no nos ponemos este límite y tratamos firmemente de que la desobediencia se haga presente en nuestro quehacer cotidiano en las relaciones con los estudiantes en los diferentes entornos en que participamos. Pero si se intentara al menos una vez, seguro que se moverían algunos prejuicios, aunque no necesariamente se modificaran las creencias que estructuran el ser docente.

5. Ver Atkinson (2018, p. 4, parafraseado).

6. Ver Atkinson (2018, p. 195, parafraseado).

Escribir sobre educación escolar entre aguas turbulentas

Finalmente, queremos dejar un aviso. Sabemos que escribir sobre educación escolar es problemático, porque es un terreno en el que se cruzan creencias, proyectos sociales, saberes disciplinares, intereses económicos, evidencias de investigación y experiencias personales que hacen que todo el mundo –desde lo que la Escuela ha significado en sus biografías– tenga un parecer y una convicción sobre lo que «ha de ser» y «ha de hacerse» en la Escuela. Esta complejidad se multiplica en países como España, donde la Escuela es un campo para la confrontación política y religiosa (la religión como política, la política como religión) para mantener la división de clases sociales y sostener las desigualdades. Por eso asumimos que escribimos entre apocalípticos e integrados.

Reconociendo este espacio de confrontación, en este libro no pretendemos decir cómo se ha de pensar y lo que se ha de hacer. Tenemos presente que los problemas de la educación escolar son muy complejos y que quienes ofrecen la promesa de tener «la solución» nos engañan. Lo que hacemos en este libro es compartir lo que nos permite pensar aquello que posibilitamos que pase en la vida de nuestras aulas. Desde la premisa de que estas historias y las conversaciones con quienes nos inspiran dan sentido a nuestro quehacer en las relaciones pedagógicas.

Por todo ello, lo que planteamos va más allá de un cambio organizativo o una introducción de métodos que terminan por convertirse en fórmulas que se repiten. Para nosotras, la cuestión central es cómo provocar que niños, niñas y jóvenes puedan adquirir una comprensión del mundo que haga que sus vidas sean sanas, satisfactorias y sostenibles. Para ello pensamos que es necesario tener una perspectiva, un modo de relación que se refiera simultáneamente a los individuos, a la humanidad en su conjunto y al planeta que habitamos. Pues al final, como escribe Terry Wrigley (2022), si bien es verdad que quienes nos dedicamos a la educación con frecuencia no tenemos motivos para ser optimistas, sí podemos tener y compartir una gran necesidad de esperanza

Esto hace que lo que presentamos en este libro se configure como la apertura de un espacio para compartir y una invitación a formar parte de una conversación en la que, desde la vida del aula y de la Escuela, podamos anticipar los rasgos de una sociedad futura. Lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo pueden las

experiencias presentadas en este libro visibilizar lo que aún no ha llegado? ¿Pueden las relaciones pedagógicas que se entrecruzan en los proyectos de indagación constituirse como un medio capaz de generar modos de prefiguración de otras maneras de ser y relacionarse en la Escuela y en la sociedad?

El sentido del libro se teje con una trayectoria de vida compartida

A quienes integramos el grupo la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) (docentes de todos los niveles educativos, asesores, formadores y administradores) nos ha vinculado la necesidad de cuidarnos y compartir experiencias de vida de aula para generar saber pedagógico (Abakerli Baptista, 2014). A lo largo de estos años, el grupo ha ido forjando saber, conocimiento y práctica pedagógica para contribuir a que la Escuela favorezca un aprender con sentido de todos los que forman parte de esta institución siempre en crisis, pero que sigue siendo fundamental para favorecer la cohesión social y la apertura a un mundo de experiencias y saberes en compañía. En este proceso hemos afrontado cuestiones relacionadas con el currículo considerado como experimento, y no como una norma (Anguita y Hernández, 2010), la documentación de los procesos de aprender (Hernández y Anguita, 2012), la importancia de narrarse, la descolonización de las infancias y la pedagogía afectiva (Hernández, Canales y Lozano, 2020). Pero, sobre todo, lo que ha sido una constante en este tiempo ha sido responder a la necesidad de explorar y expandir el aprender mediante proyectos desde una epistemología basada en la inmanencia,⁷ que conecta la experiencia de los aprendices con su necesidad de establecer relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo (AA. VV., 2016).

Este propósito nos lleva a pensar lo que se puede aprender en relación con la vida del aula y de la Escuela. Dentro y fuera de ella. Para hacerlo, tenemos presente lo que señaló Rob Walker, para

7. En la introducción de la tercera entrada del capítulo 1, aclaramos el sentido que le damos a la inmanencia. Como avance, señalamos que la inmanencia, tal y como la piensan Gilles Deleuze y Félix Guattari (2015) en *Mil mesetas*, tiene que ver con espacios de reapropiación y ruptura frente al debe ser. En este sentido, el proyecto, tal y como se presenta en este libro, está relacionado con la inmanencia.

quien el currículo es aquello que pasa entre el docente y cada uno de los estudiantes (Goodson y Walker, 1991). También nos guía la distinción planteada por Atkinson (2011) entre «aprender» y «aprendizaje». El primero se refiere a lo que nos afecta y hace cambiar el punto de vista, y tiene las características de un «evento» que transforma al sujeto; el segundo se asocia con la fantasía de que se puede planificar y medir de manera sistemática y generalizada lo que se aprende mediante una prueba de papel y lápiz (Anguita, Hernández-Hernández y López Ruiz, 2018).

Desde estas bases, la idea del libro, desde un principio, ha sido ofrecer una visión compleja y no normativa de lo que puede ser aprender y enseñar de manera globalizada, relacional y estableciendo conexiones. El propósito que nos ha movido ha sido articular un texto, construido con una serie de aportaciones que parten de un primer capítulo en el que se presenta una genealogía del aprendizaje globalizado y relacional y los diversos sentidos de lo que puede ser «realizar» un proyecto. Tratamos de relacionar este andamiaje con evidencias de la vida del aula y la Escuela, y con las lecturas que nos han acompañado durante estos años. Además de mostrar formas de escritura que generen proximidad al posible lector o lectora.

El libro se presenta en tres partes relacionadas. En la primera, que tiene el propósito, como hemos dicho, de aportar la fundamentación de lo que viene después, está organizada en cuatro entradas que señalan problemas, muestran evidencias y plantean reflexiones sobre el aprender con sentido, la globalización del aprendizaje, la genealogía de los proyectos y una aproximación a los proyectos en el marco de una pedagogía desobediente.

En la segunda parte se entrecruzan aportaciones de vida del aula. En su mayoría, resultado de las conversaciones entre las autoras, que cuestionan dicotomías, plantean interrogantes y vinculan conceptos con narraciones de experiencias en la escuela infantil y primaria.

La tercera parte amplía el foco y presenta dos relatos de educación secundaria que se relacionan con la posibilidad de una pedagogía desobediente y con una educación desde una perspectiva de género. A estos dos capítulos se añaden otros dos, que muestran, por un lado, un ejemplo de aprender mediante proyectos en la universidad y, por el otro, la complejidad de llevar el aprendizaje por proyectos a un proceso de formación permanente de maestras.

Finaliza el libro con una mirada al grupo de autoformación sobre la PEPT, nombre de la perspectiva educativa que planea en este libro. Pasamos a indicar, con algo más de detalle, lo que pueden aportar cada uno de los capítulos.

Lo que ofrecen los diferentes capítulos

El libro comienza con un capítulo en el que Fernando Hernández presenta algunos de los ejes que configuran la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (PEPT). Es un capítulo que siempre está en construcción, porque dialoga con aportaciones y evidencias que van surgiendo y añaden capas al complejo debate sobre el papel de la Escuela en las sociedades contemporáneas. Unas sociedades que transitan por tiempos de marcada incertidumbre y donde se amplían las desigualdades y las injusticias.

Este capítulo está organizado en cuatro partes. La primera se centra en el aprender, como una de las funciones de la Escuela, a la que se unen la socialización y la contribución al conocimiento personal de cada sujeto. La segunda revisa el sentido de la globalización y de aprender a relacionar y establecer conexiones, en un trayecto que se detiene en algunos autores de la Escuela Nueva (Ovide Decroly, John Dewey, Célestin Freinet), en Paulo Freire y su tema generador, el currículo integrado, el currículo de humanidades propuesto por Lawrence Stenhouse y una síntesis de lo que puede significar adoptar un sentido globalizador en las relaciones pedagógicas.

Esta intención genealógica se mantiene en la siguiente entrada sobre los sentidos de la praxis del proyecto en la historia de la educación y en los cambios en las formas de organización del trabajo en las sociedades industriales. Concluye el capítulo compartiendo la perspectiva del proyecto que se sostiene en el libro y al que se vinculan tres aportaciones: el currículo como rizoma, la pedagogía desobediente y la evaluación como reconstrucción de un recorrido.

A este capítulo le sigue un primer bloque de entradas en el que se articulan la narración de experiencias de vida de aula con conceptos que amplifican su sentido.

En el capítulo 2, Marisol Anguita y Sandra Prat exploran el papel del deseo en la relación pedagógica en un grupo de educación

primaria y otro de infantil. Con esta aproximación evidencian, además de las posibilidades de la conversación pedagógica, el sentido que el aprender como movimiento deseante tiene en la vida del aula.

En el capítulo 3, Marisol Anguita indaga sobre el lugar de la pedagogía afectiva en la vida de un grupo de educación infantil. Para ello presenta dos experiencias de vida de aula. La primera parte de las vivencias y movimientos de afecto del grupo en torno a cómo la guerra en Siria irrumpe en la vida de las personas refugiadas. La segunda narra los desplazamientos que se derivan del interés del grupo por los «gigantes» que danzan en las fiestas populares. Ambos relatos se cruzan para poner de manifiesto cómo aprender tiene que ver con lo que nos afecta, y que lleva a cambiar la mirada sobre nosotros, los demás y el mundo.

En el capítulo 4, Eli Aznar y Marisol Anguita exploran la importancia de tener presente a los sujetos biográficos en la construcción de relatos colectivos de vida de aula. Para dar cuenta de lo que esto supone narran escenas en las que diferentes grupos entretienen pensamientos y experiencias en su búsqueda de dar sentido a lo que les afecta en sus relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo.

En el capítulo 5, Aida Mallofré y Juanjo López rescatan el papel de la conversación cultural como eje del aprendizaje con sentido en un grupo del tercer ciclo de primaria. Para abordar este tema se plantean dos preguntas a partir de las que piensan las experiencias de vida de aula que comparten en el texto: ¿Qué pasa si concebimos el diálogo en el aula como una forma de reflejar el proceso que llevamos a cabo a través del pensar y el actuar en una red de relaciones? ¿Qué pasa cuando la conversación se convierte en el eje de un aprendizaje con sentido?

En el capítulo 6, Irati Lerga y Marisol Anguita abordan la importancia de ser contadoras de historias y de formar parte de historias en un grupo de Educación Infantil. Las dos narradoras comparten el significado que tiene la vida del grupo como lugar para ser en compañía. Aparece así el grupo como articulador de un tejido de historias que posibilitan modos de ser en relación.

Finalmente, en el capítulo 7 que cierra este bloque, Jaione Arróniz y Marisol Anguita reflexionan, a partir de experiencias de vida de un grupo de educación infantil, sobre el papel del diálogo en la relación pedagógica. El diálogo es considerado una herramienta

para el aprendizaje individual y colectivo en el que se construye un relato de diferentes voces entretejidas. No es una mera exposición en la que las oyentes están deseando que finalice para poder comenzar su relato personal, sino que pretende ser vinculador y posibilitar de nuevas miradas. El diálogo aparece como movimiento que genera reflexión e indagación.

El siguiente bloque sigue con la conversación, pero abierta a otros escenarios educativos que suelen quedar fuera de foco cuando se habla de aprender a establecer conexiones y llevar a cabo proyectos globalizados. Nos referimos a la enseñanza secundaria y la universidad. No significa que en estos entornos institucionales no se lleven a cabo experiencias que dejan rastros de desobediencia. Es que no son conocidas. De aquí la importancia de hacerlas visibles y de mostrar que es posible una pedagogía desobediente que aporta a docentes y estudiantes otros modos de situarse en las relaciones pedagógicas.

En el capítulo 8, Jordi Domènech-Casal presenta algunos ejemplos de la vida de un centro de secundaria en el que la desobediencia no es (solo) una actitud mental, sino el resultado de una toma de decisiones rigurosa que se conecta con lo que es la disidencia y lo que es el conocimiento. Esto implica, por un lado, identificar o conectar elementos necesarios para una desobediencia con rigor, que se fundamente en el conocimiento y el análisis crítico. Y, por otro lado, asumir que educar en y para la desobediencia implica también capacitar para la acción.

En el capítulo 9, Alba Castelltort Valls, Esther González de Vicente y Andrea Richter Boix dan cuenta del proyecto *Asimetrías*. Esta iniciativa posibilitó, en un centro de secundaria, un proceso de aprendizaje desde una visión horizontal y participativa que provocó que el profesorado se replanteara algo tan básico y a la vez intocable como el organigrama del instituto. Además, los cuidados se convirtieron en un eje central de la vida del centro. Este proyecto también provocó una desobediencia disruptiva, entendida como un acto valiente y estimulante, donde el proceso de realizar una exposición sobre cuestiones relacionadas con temas de género se transformó en algo único para estudiantes, docentes y familias.

En el capítulo 10, Fernando Hernández y Aurelio Castro plantean cómo la Universidad puede ser un entorno de posibilidades para explorar modos de relación desobedientes que generan ma-

neras de enseñar y aprender centradas en el estudiante y vinculadas con problemáticas de la vida real. La propuesta que presentan, relacionada con la asignatura de Visualidades Contemporáneas, se vincula con una pedagogía desobediente, en la medida en que abre fisuras en las expectativas y modos de hacer de las estudiantes, en el dualismo entre teoría y práctica, en la noción de la imagen como «representación para ser leída», en la codocencia como quiebra del aislamiento docente y en la consideración del aula como espacio que fija y jerarquiza relaciones y cuerpos.

En el capítulo 11, Laia Vives narra lo que acontece en el cruce entre las preguntas que surgen de situaciones cotidianas, procesos de indagación y acciones para incidir en aquello que preocupa a un grupo de sexto de primaria. Desde estas y otras experiencias de vida de aula explora algunas de las transformaciones que se movilizan cuando acompaña a quienes se plantean repensar su práctica educativa desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (PEPT). En este proceso es importante afrontar los desafíos que supone reconocer los miedos, la necesidad de control, el lugar de los contenidos, la relevancia de las relaciones, la importancia de atreverse y movilizar la imaginación pedagógica y, por encima de todo, la urgencia en activar la confianza de los alumnos.

Finalmente, el capítulo 12 de Mariana Aberkali realiza una «historia» del grupo de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT) de Barcelona. Un grupo que, desde sus inicios, ha sido un espacio de encuentro de maestras de educación infantil y primaria, profesoras de secundaria, jefas de estudio, asesoras, formadoras, inspectoras, profesoras universitarias y estudiantes de máster y doctorado. En las reuniones mensuales comparten dudas, incertidumbres, logros y experiencias Intercambian puntos de vista y profundizan sobre los referentes que conforman la PEPT, no solamente desde bases teóricas, sino, principalmente, desde sus prácticas docentes, en un constante proceso de formación y de creación compartida.

Hasta aquí lo que se puede encontrar en esta publicación. Finalizamos esta introducción con una nota sobre el título del libro. La pedagogía es una praxis que refleja una visión del sujeto y del mundo. Por eso va más allá de lo escolar. Kincheloe y Steinber (1997/1999) consideran la pedagogía como la producción de identidad o la manera a través de la cual aprendemos a vernos a no-

sotros mismos en relación con el mundo. Por eso la pedagogía se suele acompañar de un adjetivo. El título del libro hace referencia a una pedagogía desobediente. Podíamos haber colocado otras adjetivaciones: contribuir a una pedagogía decolonial, a una pedagogía otra, a una pedagogía insurgente o una pedagogía para el buen vivir. Si escogimos la noción de desobediencia es porque es una invitación a cuestionar lo que ya sabemos y a pensar sobre las inercias que arrastramos. Para poner en común lo que queremos conservar y lo que puede estar por venir. Al final, este libro es, sobre todo, una invitación, como nos insta Grace Paley,⁸ a que nosotras y las estudiantes aprendamos a ser amables, valientes, honradas, a detectar al opresor, disfrutar en la lucha contra lo injusto y colocar la amistad siempre antes que la rivalidad. Y que lo hagamos desde concepciones y prácticas que lo posibiliten.

Referencias

- AA. VV. (2016). La moda de los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 487, 80-87.
- Abakerli Baptista, M. B. (2014). *Relaciones entre la cultura visual y la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo en un trayecto de formación*. Universidad de Barcelona. <http://net/handle/10803/290267>
- Anguita, M. y Hernández, F. (2010). O currículo de educação infantil com uma trama de experiências, relações e saberes. *Pátio. Educação Infantil*, 22, 12-16.
- Anguita, M., Hernández-Hernández, F. y López Ruiz, J. (2018). Les trajectòries d'aprenentatge en els projectes d'indagació com a focus d'acció educativa. En: *La personalització de l'aprenentatge* (pp. 42-45). Graó.
- Anguita, M., Hernández, F. y Ventura, M. (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 77-84.
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning. Pedagogies against the state*. Sense.
- Atkinson, D. (2018). *Art, disobedience and ethics. The adventure of pedagogy*. Palgrave.
- Deligny, F. (2008). *Ouvres. L'Arachnéen*.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

8. Adaptado del texto de Elvira Lindo (2023).

- Goodson, I. y Walker, R. (1991). *Biography, identity and schooling. Episodes in educational research*. Falmer.
- Graeber, D. (2019). *Fragmentos de una antropología anarquista*. Virus.
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992-2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Graó y Octaedro.
- Hernández, F. y Anguita, M. (2012). A documentação em um processo de relação pedagógica. *Pátio, Educação Infantil*, 30, 32-35.
- Hernández, F., Canales, C. y Lozano, P. (2020). Expandir la investigación: las trayectorias de aprendizaje del grupo la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT). En: Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. M., y Correa, J. M. (eds.). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp. 203-218). Octaedro.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1997/1999). *Repensar el multiculturalismo* (trad.: José Real). Octaedro.
- Lindo, E. (2023). Feminismo: un leguaje que nos sirva a todas. *El País*, 5 de marzo.
- Ouviña, H. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales. *Acta Sociológica*, 62, 77-104.
- Wrigley, T. (2022). Learning in a time of cholera: imagining a future for public education. *European Educational Research Journal*, 21 (1) 105-123.

AUTORÍA

AIDA MALLOFRÉ LÓPEZ. Maestra de primaria en proceso de aprendizaje. Ilusionada de seguir compartiendo procesos y deseos de aprender tan fuertes como los que viví en el aula con Juanjo López.

ALBA CASTELLTORT I VALLS. Licenciada en Ciencias Ambientales y doctora en Educación Ambiental por la UAB. Trabajo como docente en el Institut ca n'Oriac de Sabadell. Mi trayectoria profesional empieza en el equipo técnico del Programa Escoles + Sostenibles (Barcelona) y como investigadora en formación en el Departamento de Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias de la UAB. Estas experiencias me han permitido conocer con profundidad líneas de trabajo en escuelas de educación infantil, primaria y secundaria, así como procesos de dinamización de la participación en los centros educativos. He colaborado como formadora en el ámbito de la Educación Ambiental, en el diseño de proyectos transversales y en los últimos años, he coordinado las sesiones de formación interna sobre evaluación, práctica reflexiva y aprendizaje entre iguales.

ANDREA RICHTER BOIX. Licenciada en Matemáticas por la Universidad Autónoma de Barcelona. Cursé el máster en Matemática Aplicada por la Universidad Politécnica de Cataluña que me permitió trabajar en diferentes ámbitos científicos. Disfruto acompañando a adolescentes en su proceso de desarrollo y aprendizaje, por eso me interesan las propuestas educativas con mirada globalizada, centradas en el acompañamiento y que promueven la acción. Desde 2019 me siento muy afortunada formando parte del equipo del Institut ca n'Oriac de Sabadell.

AURELIO CASTRO VARELA. Profesor lector de la Unidad de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y coordinador del máster de Artes Visuales y Educación. Miembro del grupo de investigación Esbrina y del grupo de innovación docente Indaga't. Recientemente ha coeditado con Laura Trafí-Prats el volumen colectivo *Visual participatory arts based research in the city. Ontology, aesthetics and ethics* (Routledge, 2022).

ELISABETH AZNAR. Maestra de educación infantil y primaria. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Ramon Llull. Obtiene el diploma de Estudios Avanzados del Programa de Doctorado: Diversidad y Cambio en Educación, Políticas y Prácticas (Universitat de Barcelona). Miembro del grupo la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo. Actualmente es la directora del CESIRE: <https://serveiseducatius.xtec.cat/cesire/>. Su trayectoria formativa y profesional gira en torno a la transformación educativa, con el deseo de hacer de las escuelas mejores espacios donde aprender y vivir.

ESTHER GONZÁLEZ DE VICENTE. Licenciada en Biología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Cursé el Máster en Biotecnología Agraria por la Universidad de Barcelona, y durante unos años formé parte del Departamento de Biología Celular-Celltec de la misma universidad. Los centros educativos tienen que ser centros referentes de creación colectiva y difusión cultural. Mi recorrido como docente se ha ido perfilando hasta llegar a un equilibrio que me encanta, ciencia y arte. Soy docente en la escuela pública y formo parte de la tribu del Institut ca n'Oriac de Sabadell donde soñamos un mundo para todas, lleno de árboles, bicicletas y otras maravillas.

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ. Profesor emérito en la Unidad de Pedagogías Culturales en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Además de mi trabajo en la universidad, colaboro con proyectos educativos, en escuelas y museos, que promueven que todos los estudiantes encuentren su lugar para aprender. En el curso 1979-1980 ejercí la docencia en Inglaterra, donde tomé contacto con el concepto y la práctica del currículo integrado. Sigo aprendiendo en las clases en la universidad, en la investigación que realizo en el grupo Esbrina y formando parte del grupo la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo.

IRATI LERGA SOLA. Maestra de educación infantil, donde sigue aprendiendo a acompañar a niños y niñas en sus procesos de aprendizaje de la vida.

JAIONE ARRONIZ MURGUIALDAY. Máster en Artes Visuales y Educación: un Enfoque Construccionalista, en la Universidad de Barcelona, donde empecé a inspirarme para ser la maestra de educación infantil que quiero ser.

JORDI DOMÈNECH CASAL. Doctor en Biología y licenciado en Humanidades. Es profesor de secundaria en el Instituto Marta Estrada y profesor asociado el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática en la UAB. Participa en varios espacios horizontales de innovación educativa, como el grupo LIEC, EduWikiLab y Betacamp. Ha publicado varios artículos sobre educación y enseñanza de las Ciencias y dos libros: *Aprendizaje basado en proyectos, trabajos prácticos y controversias* y *Mueve la lengua, que el cerebro te seguirá, 75 acciones lingüísticas para enseñar a pensar Ciencias*, premiados, respectivamente, con el Premio Marta Mata de Pedagogía y el Premio Joan Profitós de ensayo pedagógico. <https://jordidomenechportfolio.wordpress.com/> <https://blogcienciasnaturals.wordpress.com/> y @jdomenechca

JUANJO LÓPEZ RUIZ. Maestro de educación primaria y director de la Escola Serralavella de Ullastrell durante ocho años, en los que promoví procesos de innovación y transformación. Miembro de diferentes grupos de Indagación de los ICE de la UAB y de l'UB. Miembro del grupo la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo y del grupo la Cultura Matemàtica de les Persones. Es formador de maestros y maestras.

LAIA VIVES PARÉS. Maestra de educación primaria y miembro del grupo de trabajo e investigación la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo, que intenta vincular las transformaciones educativas que acontecen en el aula y el grupo con el asesoramiento a centros educativos públicos de Cataluña. Doctorada por la Universidad de Girona sobre la práctica reflexiva docente y la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo.

MARIANE BLOTTA ABAKERLI BAPTISTA. Doctora en Artes Visuales y Educación por la Universidad de Barcelona (2014). Actualmente coordina el grado en Artes Visuales en la Faculdade Santa Marcelina (São Paulo, Brasil). Es investigadora del Grupo de Investigación en Mediación Cultural (São Paulo, Brasil). En su investigación busca comprender cómo se construye el conocimiento en los procesos de formación. En la docencia, se dedica a la formación en cultura visual en el ámbito de la enseñanza de las artes visuales.

MARISOL ANGUITA. Soy una maestra apasionada por la educación y la vida. En la etapa de educación infantil intento posibilitar una vida de aprender rizomática que nos permita ser en compañía. Formo parte de diferentes grupos de Indagación de los ICE de la UB y la UAB que me han regalado ser formadora. El grupo que me ha inspirado a ser la maestra que soy es la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo, que hace más de 30 años que me ilumina. Hice un máster de Cultura Visual y Educación que me reveló nuevas tramas desde donde cuento nuestras historias de aprender como investigadora narrativa.

SANDRA PRAT. Narrando mi historia de aula y mi recorrido actual me sitúo en mi yo docente: ¿quién soy yo? Encuentro una emoción de vivencias compartidas con mis compañeros de viaje y mis referentes pedagógicos, el grupo de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo con Fernando Hernández y un grupo de personas mágicas y maravillosas que me llenan de luz y reflexión constantes desde hace 15 años. Además, Marisol fue mi principal referente y guía desde el principio, compartiendo prácticas de aula y tejidos de relaciones de aprendizaje. Gracias a ellos, la investigación educativa es mi pasión y mi guía, centrando miradas en la transformación educativa en momentos de mi docencia en el aula desde hace 20 años, en espacios de formación en centros y actualmente como directora del colegio Joan Torredemer de Matadepera (Barcelona) en el cual comparto también un proyecto de vida con mis tres hijas.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción. Prefigurar eventos desobedientes para la educación escolar | 11 |
| El lugar desde el que hemos escrito este libro. | 11 |
| Pensar la educación escolar desde una pedagogía desobediente. | 12 |
| Escribir sobre educación escolar entre aguas turbulentas | 14 |
| El sentido del libro se teje con una trayectoria de vida compartida | 15 |
| Lo que ofrecen los diferentes capítulos | 17 |
| Referencias | 21 |

PRIMERA PARTE

| | |
|---|----|
| Capítulo 1. Situar algunas coordenadas para transitar por la propuesta del libro | 25 |
| 1.1. Aprender cómo sentirse afectado | 25 |
| 1.1.1. Aprender en un marco de relaciones afectivas | 25 |
| 1.1.2. Descentrar el aprendizaje y rescatar la educación | 28 |
| 1.1.3. Diferenciar aprender de aprendizaje. | 30 |
| 1.1.4. Una aportación interdisciplinar sobre aprendizaje para «seguir con el problema». | 32 |
| 1.2. Los sentidos del aprender de manera relacional y globalizada. | 34 |
| 1.2.1. Reconocer y establecer relaciones entre experiencias, informaciones, conocimientos y saberes | 34 |
| 1.2.2. Una genealogía sobre «globalizar» en la educación escolar | 36 |
| 1.2.3. El movimiento de la Escuela Nueva como punto de partida. | 38 |
| 1.2.4. Ovide Decroly: la globalización como proceso de síntesis | 40 |
| 1.2.5. John Dewey: la globalización en la relación entre la escuela y la vida | 43 |

| | |
|--|-----|
| 1.2.6. Célestin Freinet: el método global para conectar al sujeto con la vida | 45 |
| 1.2.7. Paulo Freire y el tema generador. | 47 |
| 1.2.8. Sobre el currículo integrado una vez más. | 50 |
| 1.2.9. Términos que enmarcan modos de pensar y de hacer | 52 |
| 1.2.10. El currículo de la humanidad de Lawrence Stenhouse | 55 |
| 1.2.11. Un primer esbozo de lo que vendrá en la siguiente entrada | 56 |
| 1.2.12. Lo que supone abordar el currículo desde una perspectiva globalizada | 59 |
| 1.2.13. No obviar las dificultades | 61 |
| 1.3. Aprender mediante proyectos: apuntes para una genealogía de una praxis mutante | 63 |
| 1.3.1. La trampa de los nombres y la importancia de una genealogía | 63 |
| 1.3.2. Los proyectos: una breve genealogía. | 66 |
| 1.3.3. Lo que nos dice la investigación sobre el ABP | 80 |
| 1.3.4. Algunas consideraciones para hacer un primer balance | 83 |
| 1.4. Aprender desde los proyectos: invitación a una pedagogía desobediente | 85 |
| 1.4.1. Esbozar nuestra perspectiva del proyecto | 86 |
| 1.4.2. Aprender como proceso en devenir | 90 |
| 1.4.3. El currículo escolar como rizoma. | 94 |
| 1.4.4. Apuntes para una pedagogía desobediente | 97 |
| 1.4.5. ¿Y la evaluación? Entre observar los «movimientos» de los estudiantes y el no saber lo que aprenden | 103 |
| Referencias | 105 |

SEGUNDA PARTE

Capítulo 2. El papel del deseo en la relación pedagógica.

| | |
|--|-----|
| O cómo posibilitar un currículum deseante como paisaje de reinención | 117 |
| 2.1. Los buzones para compartir deseos: la historia de Gabriel | 120 |
| 2.2. Una historia de deseo que se entrecruza en la conversación | 124 |
| 2.3. Generar mundos que hablen de nosotras | 130 |
| Referencias | 131 |

| | |
|---|-----|
| Capítulo 3. Aportaciones sobre una pedagogía de los afectos. | |
| O cómo sentirse afectada y dejarse afectar. | 133 |
| 3.1. Pensarnos desde una pedagogía de los afectos. | 133 |
| 3.2. La pedagogía de los afectos y los refugiados de Siria. | 135 |
| 3.3. Sentirnos gigantes que vamos de la mano | 141 |
| Referencias | 145 |
| Capítulo 4. Sujetos biográficos. O cómo lo que somos se piensa mientras construimos nuestro relato colectivo. | 147 |
| 4.1. Desde dónde hablamos | 147 |
| 4.2. Relatar lo que nos pasa en relación | 150 |
| 4.2.1. Ser presidentas | 151 |
| 4.2.2. Las cajas de vida (1) | 151 |
| 4.2.3. Una visita, una escena | 153 |
| 4.2.4. Las cajas de vida (2) | 154 |
| 4.3. Tejer relatos que airean el nosotros. | 156 |
| 4.4. Tejer la vida de aula en relatos | 159 |
| Referencias | 161 |
| Capítulo 5. La conversación cultural como eje del aprendizaje con sentido | 163 |
| 5.1. El lugar del diálogo en la relación pedagógica | 163 |
| 5.1.1. Acordar un lenguaje común, ¿qué entendemos por conversación cultural? | 165 |
| 5.2. Escuchar y escucharnos para construir en trama | 170 |
| 5.3. El potencial para transformar de la conversación ¿Qué posibilita? | 173 |
| 5.3.1. Un espacio donde aprender en compañía | 173 |
| 5.4. La conexión con el mundo de un currículum integrado | 175 |
| 5.5. La indagación como sentido de ser | 178 |
| 5.6. Nos apuntamos al carro | 181 |
| Referencias | 182 |
| Capítulo 6. La vida del grupo como lugar para ser en compañía. O cómo nos abrimos al mundo para crear nuestro mundo | 185 |
| 6.1. Entremos de la mano en el paisaje aula | 185 |
| 6.2. La historia de un grupo de personas que desea vivir su vida | 187 |
| 6.3. Entretejer nuestras voces | 188 |
| 6.4. Tejido de relaciones. O cómo vamos haciendo la trama | 189 |

| | |
|--|-----|
| 6.5. La trama de la evolución | 190 |
| 6.6. Nos dejamos tocar por las sorpresas de nuestra vida compartida. | 194 |
| 6.7. ¡Esta vida es la nuestra! | 196 |
| 6.8. De cómo dejarse comprometer es aprender a decir nosotras | 198 |
| 6.9. Ser una buena maestra o cómo ser autoras de nuestro camino de aprender | 201 |
| Referencias | 205 |

Capítulo 7. El papel del diálogo en la relación pedagógica.

| | |
|---|-----|
| O cómo unas mentes solitarias se pusieron a conversar y a combatir así su miedo a no conocer | 207 |
| 7.1. El diálogo como espacio para aprender en compañía | 207 |
| 7.2. Cómo el diálogo es generador de reflexión e indagación. | 213 |
| Referencias | 225 |

TERCERA PARTE

Capítulo 8. «¿Con boli azul o con boli negro?».

| | |
|--|-----|
| El difícil trabajo de construir la desobediencia | 229 |
| 8.1. Progresar | 230 |
| 8.2. El ABP y el chirrido | 230 |
| 8.3. Actividades: diseñar proyectos y actividades que emancipen. «Búscate la vida». | 232 |
| 8.4. Evaluación. Democratizar los objetivos | 234 |
| 8.5. Aula. Decidir en contexto. El reto logístico del mundo real. | 235 |
| 8.6. Centro. Desobedecer a las liturgias escolares: el plan de autonomía. | 237 |
| 8.7. Comunidad. Tejer una comunidad, compartir un proyecto. | 238 |
| 8.8. Currículo para la desobediencia. Fundamentar la desobediencia y conectarla con la acción | 240 |
| 8.9. Conclusiones | 242 |
| Referencias | 243 |

Capítulo 9. DE-GENER-ANDO. Proceso de acompañamiento

| | |
|---|-----|
| y aprendizaje colectivo sobre género y diversidades | 245 |
| 9.1. <i>de</i> preposición | 246 |
| 9.2. <i>de-</i> prefijo | 247 |

| | |
|---|-----|
| 9.3. <i>andar</i> | 248 |
| 9.4. <i>generar</i> | 250 |
| 9.5. <i>asimetría</i> | 251 |
| 9.5.1. <i>¿Simetría: la voz del alumnado</i> | 252 |
| 9.5.2. <i>¿Simetría: la voz de las docentes</i> | 254 |
| 9.5.3. <i>¿Simetría: la voz de las familias</i> | 257 |
| 9.6. <i>degenerar</i> | 258 |
| Referencias | 259 |
| | |
| Capítulo 10. (Re)ensamblar imágenes, esbozar desplazamientos y proyectar subjetividades para aprender de manera colectiva a partir de establecer relaciones. | 261 |
| 10. 1. Aprender mediante la indagación en días de COVID-19. | 261 |
| 10.2. La asignatura Visualidades Contemporáneas desde la codocencia. | 262 |
| 10.3. Los proyectos de indagación entramados en una ecología de aprendizaje. | 266 |
| 10.4. Las imágenes de la pandemia: abrirse al aprender desde la indagación | 267 |
| 10. 5. El trabajo final como proyecto de indagación | 270 |
| 10.6. Aprender mediante proyectos de indagación desde una posición crítica | 272 |
| Referencias | 275 |
| | |
| Capítulo 11. Compartir aquello que no puede ser enseñado | 277 |
| 11.1. Aprendiendo con vosotros | 277 |
| 11.2. Partir de mi experiencia como maestra | 278 |
| 11.3. Asumo los silencios y las reticencias: primera transformación | 280 |
| 11.4. Confío en mis alumnos: segunda transformación | 282 |
| 11.5. Pierdo el control: tercera transformación | 284 |
| 11.6. Me conecto: cuarta transformación | 285 |
| 11.7. Activar la imaginación pedagógica: quinta transformación | 287 |
| 11.8. Un largo camino | 288 |
| Referencias | 289 |
| | |
| Capítulo 12. El grupo de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT): generar saber en compañía. | 291 |
| 12.1. Introducción: situar el sentido del capítulo | 291 |

| | |
|---|-----|
| 12.2. Coordinadas para situar el grupo la PEPT. | 292 |
| 12.3. Las reuniones y el diálogo | 293 |
| 12.4 La construcción de saber pedagógico desde una actitud indagadora. | 295 |
| 12.5 Las reuniones del grupo como en un proyecto | 296 |
| 12.6. <i>Xarxa</i> : de estrategia de aprendizaje a concepto clave de la PEPT. | 297 |
| 12.7. La noción de tejido de vida de aula | 302 |
| 12.8. La construcción del conocimiento en compañía y los saberes pedagógicos | 303 |
| 12.9. Una coda para señalar lo que ha venido después | 304 |
| Referencias | 306 |
| Autoría | 309 |

Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:
www.octaedro.com

Fernando Hernández-Hernández



Lo que me vincula a este libro es la curiosidad y el interés que siempre me ha guiado por encontrar otras relaciones posibles tras las capas de lo establecido. La desobediencia me interpela como alternativa ante lo que se presenta como lineal y predeterminado. Como invitación a cuestionar los marcos de comprensión que se nos presentan como naturalizados. Y como posibilidad de configurar lo común en compañía.

Marisol Anguita López



Me vinculo a este libro como maestra apasionada de educación infantil con un largo recorrido. Desde ahí relato mis historias de aprender y mi posición de investigadora narrativa. Hace más de 30 años que formo parte de diferentes grupos de investigación de la UB y de la UAB. Soy formadora y he acompañado diferentes procesos donde poder repensar nuestras prácticas en educación dejándonos sentir que otra escuela es posible. El grupo de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo es el que ha ejercido en mí una transformación más profunda, así como también el máster de Artes Visuales y Educación: una mirada constructora.

Este libro recoge una trama de historias en la que compartimos nuestros saberes y experiencias en educación infantil, primaria, secundaria y universitaria. En estas historias trenzamos lo que puede ser una pedagogía desobediente. La noción de pedagogía desobediente se relaciona con un *ethos* pedagógico que no anticipa ni determina un sujeto ontológico o epistemológico prescrito (el docente o el aprendiz). Como Dennis Atkinson, no pensamos la praxis de la desobediencia en el sentido de ser incómodo o rebelde simplemente porque sí, sino en términos de posibilitar un evento que, al incumplir con lo preestablecido, abra nuevas formas de pensar, actuar y aprender.

El libro, además, ofrece una visión no normativa y genealógica de lo que puede ser aprender y enseñar de manera globalizada y relacional. Para ello compartimos el sentido de aprender que nos guía y de lo que puede ser y hacer un proyecto de indagación. A lo que añadimos aportaciones de vida del aula que cuestionan dicotomías, plantean interrogantes, vinculan conceptos y no eluden desafíos y tensiones. En el trasfondo, la noción de desobediencia aporta una invitación a cuestionar lo que ya sabemos, pensar sobre las inercias que arrastramos, plantearnos lo que queremos conservar y proyectar lo que puede estar por venir.